

DIVERSIDADE MUSICAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): QUAL MÚSICA FORMA O(A) PROFESSOR(A) DE MÚSICA?

*Renan Santiago (UFRJ)**

*Ana Ivenicki (UFRJ)***

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar sob um olhar multicultural o repertório utilizado na formação de professores(as) de Música de três Instituições de Ensino Superior da cidade do Rio de Janeiro, a saber, o CBM-CEU, a UNIRIO e a UFRJ. Para tal, foi feita análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música das três instituições, aplicação de questionários com 59 formandos do curso citado, bem como entrevistas semiestruturadas com 9 docentes das instituições citadas. Como resultado, obteve-se que, de forma geral, os(as) futuros(as) professores(as) de Música são formados para lecionar por meio de músicas elitizadas de tradição europeia. Contudo, lentamente, as Licenciaturas em Música têm-se aberto para outras musicalidades, como a música “popular”, mas as músicas preferidas dos(as) estudantes(as) da educação básica continuam de fora do currículo do ensino superior. **Palavras-chave:** Música. Formação de professores. Repertório. Currículo.

ABSTRACT

MUSICAL DIVERSITY AND MUSIC TEACHER EDUCATION: WHICH KIND OF SONGS PREPARES THE MUSIC TEACHER?

This article aims to analyze, under a multicultural perspective, the repertoire used in the training of Music teachers from three Higher Education Institutions of the city of Rio de Janeiro, namely CBM-CEU, UNIRIO and UFRJ. To do so, we analyzed the Political-Pedagogical Projects of Music Licensing courses of the three institutions, applying questionnaires with 59 trainees of the mentioned course, as well as semi-structured interviews with 9 teachers from the mentioned institutions. As a result, it has been found that, in general, the future teachers of Music are trained to teach by means of elitist songs of European tradition, but, slowly, the Music Degrees have opened up for other musicalities, such as “popular” music, but the favorite songs of students of basic education remain outside the curriculum of higher education.

Keywords: Music. Music Teacher education. Repertoire. Curriculum.

* Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação pela UFRJ. Licenciado em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM-CEU). Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: holy_renan@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela University of Glasgow - Escócia. Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro do Grupo de Estudos Multiculturais (UFRJ). E-mail: aivenicki@gmail.com

RESUMEN

DIVERSIDAD MUSICAL Y FORMACIÓN DE PROFESORES: QUE MÚSICA FORMA EL PROFESOR DE MÚSICA?

En este artículo se pretende analizar bajo una mirada multicultural en el repertorio usado en la formación de los profesores de música de tres instituciones de educación superior de la ciudad de Río de Janeiro, a saber, el CBM-CEU, la UNIRIO y la UFRJ. Con este fin se realizó el análisis de los proyectos político-pedagógicos de los cursos de grado en música de las tres instituciones, cuestionarios con 59 graduados de ese curso, así como entrevistas semiestructuradas con nueve profesores de las instituciones mencionadas. Como resultado, se encontró que, en general, los futuros profesores de música están capacitados para enseñar a través de la música tradición europea elitista. Pero poco a poco, la Licenciatura en Música tener- está abierto para otra musicalidad, como la música “popular”, sin embargo, pero las canciones favoritas de los estudiantes de educación básica, quedan fuera del plan de estudios de educación superior.

Palabras clave: Música. Formación de profesores. Repertorio. Plan de estudios.

Introdução

A promulgação da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008b), recentemente modificada pela Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016), estabelece a Música¹ como um conteúdo obrigatório nos currículos da educação básica, seja na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Nessa perspectiva, várias indagações foram levantadas sobre o tema em questão, como a efetividade do cumprimento da Lei (REQUIÃO, 2013; WOLFFENBÜTTEL; ERTEL; SOUZA, 2016), processos da sua implementação (PENNA, 2013; SOBREIRA, 2012) e saberes e conhecimentos utilizados no currículo das disciplinas em questão (PENNA, 2012; SANTOS et al., 2012). Entretanto, argumenta-se que têm sido feitas poucas reflexões sobre a formação do(a) professor(a) de Música que irá ministrar aulas na educação básica.

Possivelmente, essa lacuna no conhecimento se dá pelo fato de a Lei tratada não impor uma titulação mínima para o(a) profissional que exercerá a função de docente.² Todavia, na cidade do Rio de

Janeiro, local onde se delimita a presente pesquisa, é possível notar que os editais de concursos para professores(as) de Música realizados em âmbito federal, estadual e municipal, datados a partir da promulgação da Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008b), apontam para a necessidade do (a) candidato(a) ter a titulação mínima de licenciado(a) em Música para a assunção do cargo, o que parece apontar que na cidade em questão tem havido um processo de disciplinarização da Música.³ Portanto, pelo menos no contexto da educação pública, as Licenciaturas em Música tornam-se um espaço-tempo que tem influenciado diretamente no que ocorre nas salas de aula da educação básica, ao formarem os(as) docentes que atuarão em tais ambientes.

A partir do exposto, argumenta-se que um dos principais itens que compõem o currículo de Música, seja na formação de professores(as) ou nas aulas da educação básica, é a própria música utilizada durante as aulas. Sabendo que existem diversas

1 No presente artigo, o vocábulo “Música”, escrito com letra inicial maiúscula, se refere à uma ciência, bem como a uma área de estudos, enquanto o vocábulo “música”, com letra inicial minúscula, apresenta-se como sinônimo de composição musical

2 Inicialmente, o parágrafo único do artigo sessenta e dois da Lei que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas regulares expressava a necessidade do(a) professor(a) ter formação específica na área, porém o conteúdo foi vetado, principalmente, por excluir a possibilidade de pessoas de notório saber transmitirem seus conhecimentos para suas comunidades.

3 Para se chegar a tal conclusão, 22 editais de concursos públicos realizados entre 2008 e 2015, que incluíam vagas para professores(as) das disciplinas de Música ou Artes para escolas que estão localizadas nos municípios que integram a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, em âmbitos federal, estadual e municipal, foram analisados. Todos os editais para escolas federais e municipais (num total de 18) exigiam o título de licenciado(a) em Música para o candidato ao cargo de professor(a) de Música. Os 4 editais restantes, que orientam concursos estaduais, não exigiam exatamente a titulação de licenciado(a) em Música, mas sim formação em alguma linguagem artística.

formas de manifestação musical, surge a seguinte indagação: Qual música forma o(a) professor(a) de Música? De qual forma tal musicalidade pode influenciar na (futura) prática do(a) professor(a) em formação? Como a música das faculdades se relaciona com os gostos e as preferências dos(as) discentes da educação básica?

Nessa perspectiva, o presente artigo busca contribuir com a área da educação (musical) ao analisar as musicalidades que perpassam os currículos das três principais instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Música na cidade do Rio de Janeiro, a saber, o Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM-CEU), o Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (IVL/CL/UNIRIO) e a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EM/UFRJ), sob o olhar teórico do multiculturalismo, que privilegia a pluralidade cultural.

Para tal, foi utilizada a triangulação de métodos, que é uma forma de se ter resultados mais fidedignos, obtidos via coleta de dados realizada por meio de três metodologias diferentes (DENZIN, 1978; IVENICKI; CANEN, 2016). Portanto, as três metodologias utilizadas para a feitura deste artigo foram: análise documental nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das três instituições; questionários com perguntas mistas com formandos(as); e entrevistas semiestruturadas com três professores(as) dos cursos de Licenciatura em Música de cada instituição tratada. As análises foram feitas levando-se em consideração a percepção de cada sujeito de pesquisa sobre as musicalidades que perpassam as Licenciaturas em Música e como tais musicalidades influenciam na formação do(a) docente de Música que atua ou irá atuar na educação básica.

A discussão se iniciará no próximo subtópico, a princípio com uma explanação sobre o referencial teórico utilizado, que é o multiculturalismo aplicado à educação musical.

Música, formação de professores(as) e multiculturalismo: uma aproximação teórica

O multiculturalismo, identificado como um campo teórico e político, tem surgido na con-

temporaneidade a partir da necessidade de se dar uma resposta aos diferentes fenômenos sociais gerados em meio aos choques e entrechoques de culturas que podem ocorrer durante o convívio de diferentes grupos socioculturais em dado espaço social (HALL, 2003; SANTIAGO; IVENICKI, 2015, 2016).

Argumenta-se que as diferenças culturais presentes nas sociedades não são, *a priori*, um problema, contudo a problemática se estabelece quando ocorrem hierarquizações culturais, que se dão quando certo grupo ou indivíduo legitima sua cultura como superior e não reconhece ou menospreza outras formas culturais, gerando, por conseguinte, racismos, sexismos, xenofobias, intolerâncias religiosas, *bullyings* etc.

Nessa perspectiva, o multiculturalismo aparece como um ideário e conjunto de ações que buscam gerenciar as diferenças culturais, a fim de que haja harmonia entre diferentes grupos socioculturais, sem que nenhum seja hegemônico em relação aos outros, gerando, assim, o mínimo de fenômenos sociais negativos (HALL, 2003).

Como a escola também é um local plural, ou seja, uma instituição compartilhada por pessoas de diversas origens e visões de mundo, também se torna um local propício ao surgimento de diversos tipos de preconceitos e discriminações. Portanto, o multiculturalismo também ganha espaço na educação. Batista, Silva Júnior e Canen (2013, p. 213) conceituam multiculturalismo na educação como “campo teórico e político de conhecimentos, que privilegia o múltiplo, o plural, as identidades marginalizadas e silenciadas e que busca formas alternativas para sua incorporação no cotidiano educacional”.

Em sua esfera teórica, o multiculturalismo levanta uma série de reflexões e teorias que buscam desconstruir estereótipos negativos de diversos grupos historicamente marginalizados (como negros, homossexuais, mulheres etc.), bem como examina a possibilidade de se cunhar currículos e práticas educativas que valorizem diversos tipos de conhecimentos e que sensibilizem os(as) discentes, a fim de que percebam as diferenças culturais como um aspecto positivo (CANDAU, 2012; CANEN; MOREIRA, 2001; IVENICKI et al., 2015).

Como campo político, o multiculturalismo age por meio de cobranças de legislações, políticas

curriculares e ações afirmativas que não apenas incorporem os conhecimentos de indivíduos pertencentes a grupos oprimidos, mas também que incluam tais indivíduos em escolas, universidades e cargos públicos, o que poderá acarretar em mobilidades sociais, que diminuirão as diferenças de oportunidades oferecidas para diferentes grupos⁴ (MOREIRA; CANDAU, 2008; SANTIAGO; IVENICKI, 2016).

A Música no contexto brasileiro, ao ganhar maior espaço nos currículos por meio da promulgação da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008b), passa a também ser tensionada por tais questões de cunho cultural. Nessa perspectiva, deve-se também refletir sobre como a disciplina em questão poderia ser cunhada de modo que não favoreça nenhum tipo de preconceito ou discriminação (PENNA, 2012; SANTIAGO; IVENICKI, 2015, 2016; SANTIAGO; MONTI, 2014, 2016).

Lembra-se também que a Música, além de disciplina escolar e prática social, é cultura, no sentido de uma atividade humanamente produzida com significados, funções e valores simbólicos que transcendem a própria atividade em si (CANEN; MOREIRA, 2001; EAGLETON, 2011), ou seja, uma música religiosa tocada em uma missa ou uma marchinha de carnaval são igualmente músicas, mas os sentidos que vêm acoplados a tais práticas permitem que cada uma dessas músicas ganhe novos valores, como santidade, irreverência, comichidade, balbúrdia, negritude, branquitude etc. São esses valores acoplados a práticas tipicamente humanas que diferem atividades culturais de naturais.

Portanto, admitindo-se que a música é uma atividade cultural, esta também pode ser hierarquizada e certas musicalidades podem ser vistas como superiores ou elitizadas, e outras como inferiores e subalternizadas. Nesse contexto, não é difícil encontrar discursos que concatenam estereótipos musicais com outros marcadores identitários (por

exemplo, quem se identifica com música “erudita” é elegante, inteligente e sofisticado, porém que gosta de hip-hop, é agressivo; já quem gosta de funk é hipersexualizado). Santos (2006), em pesquisa que analisou os estereótipos negativos atribuídos a músicos de axé e pagode, concluiu que os preconceitos transcendem o aspecto musical e se concatenam com a questão da negritude e do estrato social inferior que, geralmente, são relacionadas a tais gêneros musicais e às pessoas que se identificam com eles.

Argumenta-se que tais hierarquizações musicais são também formas de preconceitos e discriminações que precisam ser combatidas por uma educação crítica, e uma forma de assim se proceder é utilizando diferentes musicalidades nas aulas de música, a fim de que discentes com diferentes identidades musicais sintam-se representados nas aulas e para que todo o alunado possa, também por meio da Música, aprender a respeitar e valorizar as diferenças culturais, inclusive as diferenças musicais.

Busca-se, portanto, afirmar que o multiculturalismo, como campo teórico e político, constitui-se em uma alternativa para o enfrentamento das diversas formas de discriminação, preconceito e desigualdades, que pode corroborar para o surgimento de uma sociedade mais igual, justa, solidária e democrática (CANEN; MOREIRA, 2001; MOREIRA, 2001; MOREIRA; CANDAU, 2003, 2013, 2014).

Nessa perspectiva, uma educação musical multicultural pode se dar por meio da valorização da musicalidade do educando e da localidade na qual a escola está inserida; da ampliação dos horizontes culturais do educando em questão; do ato do(a) professor(a) não permitir que seu gosto e sua musicalidade venham a interferir na escolha do repertório a ser utilizado nas aulas; de uma educação musical crítica que coloque em cheque as relações de poder entre diferentes grupos socioculturais, mostrando a origem dos diversos preconceitos e discriminações e; por meio de um currículo flexível, moldado a partir das necessidades e interesses do alunado (SANTIAGO; MONTI, 2016).

Argumenta-se também que na formação de professores(as) de Música tem-se uma outra dobra na problemática, visto que, teoricamente, nas licenciaturas se aprende como se deve ensinar; logo,

4 Vários trabalhos da área da Sociologia da Educação têm reforçado que existe uma grande diferença entre a escolarização de brancos, pardos e negros no Brasil. Em trabalho recente, Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015) compararam o acesso, permanência e anos total de estudos de negros e brancos nas décadas de 1960, 1970, 1980, 1990, 2000 e 2010. Em todas as décadas analisadas, os autores constataram que, no Brasil, pessoas brancas têm, em média, maior acesso à Educação; maior possibilidade de permanência na escola e na universidade; bem como maior possibilidade de atingir níveis mais altos de escolarização.

possivelmente, o(a) professor(a) poderá ter maior facilidade de trabalhar com os gêneros musicais que teve contato durante sua formação. Gauthier e colaboradores (1998) ajudam a elucidar essa questão por meio dos saberes docentes de tradição pedagógica: os professores(as) utilizam, entre outros aspectos, as memórias de sua escolarização e formação durante a ministração dos conhecimentos, ou seja, existe uma tendência em se ensinar da mesma forma que se aprendeu.

Em uma perspectiva multicultural, a educação musical deveria valorizar os conhecimentos que os(as) discentes trazem de sua vivência extraescolar. Migon (2015), em pesquisa realizada no contexto do ensino público da cidade do Rio de Janeiro, concluiu que os gêneros preferidos dos(as) discentes eram o funk, o pop e o hip-hop, mas as musicalidades “eruditas” não foram sequer citadas por um(a) único(a) estudante.

Desse modo, valorizar tais musicalidades, muitas vezes marginalizadas e estereotipadas, significa estimar os indivíduos que com elas se identificam; porém, desvalorizar tais gêneros e impor outros aos educandos pode constituir-se em uma violência simbólica que tende a desmotivar o alunado, causando desinteresses, falta de representatividade e, possivelmente, insucesso escolar.

Não se está argumentando que somente os gostos dos educandos devem ser utilizados nas aulas de Música, visto que uma educação musical multicultural também contempla a ampliação dos horizontes culturais dos(as) estudantes (LAZZARIN, 2006, 2008; MIGON, 2015; SANTIAGO; MONTI, 2016), entretanto, pelos motivos citados, busca-se afirmar que uma diversidade de gêneros musicais, incluindo aqueles preferidos pelos(as) discentes a quem a disciplina de Música é dirigida, é importante para que um número maior de estudantes se sintam motivado e interessado pela disciplina, e para que os estereótipos relacionados aos gêneros musicais subalternos possam ser combatidos, por meio de uma educação musical crítica.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Penna (2005, 2006, 2012) aponta para a necessidade de a educação musical levar em consideração as contribuições do multiculturalismo e rejeitar o uso hegemônico de uma ou outra musicalidade que tem maior *status* social (música “erudita”),

contemplando uma série de gêneros musicais, incluindo musicalidades “populares” e midiáticas, que, muitas vezes, são tidos como gêneros musicais de qualidade inferior.

Na mesma perspectiva, a promulgação das Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a) tensionam a educação em geral a incluir de forma mais maciça e crítica conteúdos que fazem parte história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Santiago e Ivenicki (2015) apontam que a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), ao afirmar que tais conteúdos deveriam se dar de forma mais enfocada em disciplinas como educação artística, tende a fazer com que a Música enquanto disciplina venha a também se adequar a tal realidade, visto que a Música também se constitui em uma manifestação artística.

Logo, compreender quais são as musicalidades que perpassam a formação de professores(as) de Música contribui para o entendimento de como a Música está presente na educação básica. Portanto, este artigo, a partir do próximo tópico, apresentará tais questões, iniciando como a análise documental dos PPPs dos cursos.

Análise documental: PPPs dos cursos

Entende-se que os Projetos Político Pedagógicos se configuram como uma espécie de “documento de identidade” de um curso ou instituição, por mostrar seus objetivos, intenções e procedimentos (CANEN; SANTOS, 2009). Do mesmo modo, aponta-se que tais projetos também se enquadram no que é chamado de currículo prescrito ou formal, ou seja, aquilo que é imposto por um sistema ou instituição educacional como um tipo ideal de educação, que pode ou não estar conectado com o que realmente ocorre nas salas de aula – o currículo real ou em ação (MACEDO, 2006). Embora, muitas vezes, o PPP seja “esquecido na gaveta”, se aponta que a análise de tais documentos pode sugerir pistas sobre a identidade institucional de cada curso, ou seja, o conjunto de valores e diretrizes que faz com que cada instituição seja singular (CANEN; XAVIER, 2011). Nessa perspectiva, a presente análise buscou verificar como “valores multiculturais” são expressos quando cada PPP aponta a musicalidade que integra cada curso.

De forma geral, os PPPs analisados (CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA, 2011; UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2006; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2008) não focam diretamente nos repertórios a serem usados durante o curso, destacando as características da estruturação curricular de cada curso (disciplinas obrigatórias e eletivas, tipos de estágios etc.), porém, pode-se perceber similaridades e diferenças nos PPPs.

Primeiramente, argumenta-se que a música “erudita” funciona como uma espécie de “espinha dorsal” dos cursos, aparecendo como uma musicalidade padrão, que tem, de certa forma, espaço assegurado nos currículos, podendo ou não ser acompanhada de outras musicalidades. Tal questão é evidenciada, por exemplo, na obrigatoriedade da disciplina de História da Música (erudita) nos três cursos.

Todavia, os cursos parecem também se abrir para a música “popular”. Na UFRJ, o PPP aponta que o uso de gêneros “populares” e “eruditos” propicia a formação de professores(as) capacitados(as) para atuar em diferentes espaços educativos:

[...] visando à formação de professores efetivamente preparados para enfrentar a constituição plural da sociedade e da cultura, estarão sendo abrangidas, ao longo do curso: diferentes concepções de música e diferentes práticas e gêneros musicais (‘populares’ e ‘eruditos’, música escrita e de tradição oral etc.); contextos educacionais formais e informais (rede de Educação Básica, pública e privada, creches, projetos sociais, organizações não governamentais etc.); e alunados de diferentes faixas etárias e de diferentes características socioculturais. Com isso pretende-se concretizar uma prática de ensino rica e plural. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2008, p. 16).

Semelhantemente, na UNIRIO, tem-se o curso de Licenciatura em Música articulado com o curso de Bacharelado em Música Popular Brasileira, visando a formação de um(a) profissional capacitado(a) a atuar como docente e como musicista:

Concomitantemente, o Departamento de Educação Musical liderou o bem-sucedido processo de reconhecimento, junto ao Ministério da Educação,

da habilitação em Música Popular Brasileira, cujos contornos curriculares em muito se articulam com o Curso de Licenciatura, mediante a criação de novas disciplinas e a revisão de antigas, a fim de assegurar aos estudantes uma formação mais afinada com as necessidades tanto da atividade artística quanto didática, num claro reconhecimento de que a formação do músico, na complexidade social em que nos deparamos na atualidade, não pode descurar de uma maior transversalidade entre essas duas dimensões da inserção profissional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2006, p. 6).

Não obstante, o oferecimento de disciplinas como Música de Tradição Oral (UFRJ e UNIRIO), Folclore Musical Nacional e Introdução às Músicas do Mundo (UFRJ) apontam para o forte uso de músicas folclóricas na formação de professores(as). Tal tipo de musicalidade é bastante defendido na educação musical, principalmente por motivos patrióticos (PAZ, 2010).

Nota-se, portanto, que quando os PPPs fogem à regra da música “erudita”, cada instituição aponta diferentes tendências de musicalidades, expressas, principalmente, por meio das disciplinas oferecidas em cada curso. No CBM-CEU, por exemplo, tem-se um enfoque maior na questão da cultura “popular” e em conteúdos relativos à identidade negra, verificado na adoção das disciplinas de Cultura Popular Brasileira, História da Música Popular Brasileira e História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como pela adoção de conteúdos voltados para a musicalidade afro-brasileira na disciplina de Percepção Musical (a ementa da disciplina aponta o uso de gêneros como afoxé e maculelê no curso).

Na UNIRIO, o enfoque identificado situa-se no ensino da Música Popular Brasileira, que aparece maciçamente no PPP, havendo uma clara intenção de se relacionar o curso de Licenciatura em Música com o curso de Bacharelado em Música Popular Brasileira, também oferecido pela instituição.

Partindo do pressuposto de que a maioria dos(as) estudantes das escolas regulares preferem gêneros “populares” a gêneros “eruditos”, o fato de os(as) estudantes das Licenciaturas em Música terem contato com o primeiro gênero citado favorece o trabalho deles com tal musicalidade nas

salas de aula, o que pode corroborar, pelo menos em uma etapa inicial, um processo multicultural de ensino-aprendizagem de Música.

Entretanto, surgem questões: O que é, exatamente, música “popular”? Seria toda música que não é “erudita”? Essas indagações são importantes, pois não necessariamente tudo aquilo que é convencionalizado como “popular” nas PPPs aqui analisadas abrange a totalidade de manifestações musicais “populares” existentes, ou seja, parece existir uma “seleção do popular” que pode “vir a se tornar erudito”.

Isso é dito com base no fato de que certos estilos musicais, tidos como “populares”, como o choro, a bossa-nova, o *jazz* e o *blues*, com o passar do tempo, têm entrado na academia e, por terem ganhado *status* acadêmico, passado a também ser reconhecidos como gêneros elitizados, conforme argumentado em Santiago e Ivenicki (2015), o que corrobora com dúvidas: se certos gêneros “populares” realmente o são, ou se são “eruditos”.

De acordo com o ementário da UNIRIO, as disciplinas de Música Popular Brasileira focam em gêneros musicais como o samba, o choro e a bossa nova. Nessa eleição de gêneros “populares” “merecedores” de entrar no repertório das universidades, ficam de fora gêneros como o *funk*, o *rap*, o *hip-hop*, o sertanejo etc. Tem-se, assim, músicas “populares” valorizadas e subvalorizadas, o que demonstra que a hierarquização musical não é um fenômeno uno (ou seja, nega-se que a única hierarquização existente na música se dá entre o binarismo “erudito” e “popular”), visto que também ocorre em diferentes tipos de universos musicais.

No que se refere aos debates trazidos pelo multiculturalismo na Educação Musical, a problemática por detrás dessa seleção se dá porque ela parece deixar de fora justamente os gêneros musicais preferidos pelos(as) estudantes da educação básica. Dessa forma, o(a) professor(a) em formação poderá sentir-se menos preparado para trabalhar com esses gêneros nas salas de aula, o que, por conseguinte, poderá influenciar questões importantes no processo de aprendizagem, como motivação e representação. Contudo, não se pode negar que a abertura do currículo da Licenciatura em Música da UNIRIO para a música “popular” já é

um passo favorável e valiosíssimo para a formação de professores(as) de Música.

Já na UFRJ, a oferta de disciplinas como Introdução às Músicas de Mundo, Músicas de Tradição Oral no Brasil e Folclore Nacional Musical aponta uma ligeira inclinação para o ensino da música folclórica e de outras culturas.

Nessa perspectiva, dar-se-ia enfoque a músicas “eruditas”, “populares” e “folclóricas”. Todavia, apesar desses distintos enfoques que emergem no currículo formal, a análise dos questionários e das entrevistas parecem demonstrar que a música “erudita” aparece como hegemônica nos cursos. Tal fato será apontado nos próximos subtópicos, iniciando-se pela análise dos questionários.

Questionários: a visão discente

Partindo do pressuposto de que o currículo formal não coincide, necessariamente, com o currículo em ação, fez-se também necessário analisar como os(as) discentes perceberam de que formas as musicalidades que os(as) formam pode influenciar em suas práticas como docentes.

Nessa perspectiva, no segundo semestre de 2015, foram aplicados 59 questionários (27 no CBM-CEU, 22 na UNIRIO e 10 na UFRJ) em formandos(as) do curso de Licenciatura em Música. Parte-se do pressuposto de que os(as) formandos(as), por já terem cursado boa parte das disciplinas do curso, podem oferecer informações relevantes sobre o que foi ensinado durante o curso e como tais conteúdos foram ensinados.

O presente artigo focar-se-á nos dados que discorrem sobre as musicalidades usadas em cada curso. No total, obteve-se 9 afirmações cujas respostas baseavam-se na Escala Likert para questionários (CUNHA, 2007), que aponta cinco opções de respostas distintas: “Concordo plenamente”, “Concordo parcialmente”, “Nem concordo nem discordo”, “Discordo parcialmente”, “Discordo plenamente”. Desse modo, pode-se obter dados expressos de forma quantitativa.

Nessa perspectiva, quando perguntados(as) se durante o cursos eles(as) tiveram um repertório formado por músicas europeias, 85,2% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 95,5% dos(as) estudantes da UNIRIO e 100% dos(as) estudantes

da UFRJ que contribuíram com esta pesquisa afirmam que tal musicalidade estava presente durante o curso.

Entretanto, quando o tema da afirmação estava centrado na musicalidade africana, afro-brasileira e indígena, os percentuais se apresentam de formas diferentes. No CBM-CEU, 88,9% dos(as) estudantes responderam que têm recebido conhecimentos sobre a musicalidade africana e afro-brasileira, mas somente 18,2% dos(as) estudantes da UNIRIO e 40% dos(as) estudantes da UFRJ consideram que tais musicalidades estavam presentes no repertório das aulas de seus cursos.

Quando o assunto é de que forma a musicalidade indígena perpassa a formação do(a) professor(a) de Música, os dados tornam-se ainda mais ínfimos. Quando perguntados se tal musicalidade estava presente nas aulas, tem-se que, no CBM-CEU, apenas 33,3% dos(as) estudantes responderam que eles têm recebido conhecimentos sobre a musicalidade indígena, e esse valor diminui para 4,5% dos(as) estudantes da UNIRIO e 20% dos(as) estudantes da UFRJ.

Esses dados parecem apontar que existe certo desequilíbrio na balança entre musicalidades provenientes de diferentes culturas, visto que, de forma geral, os(as) discentes apontam que a musicalidade mais presente é a europeia, enquanto os percentuais que expressam a quantidade de discentes que consideram que as musicalidades africanas, afro-brasileiras e indígenas estavam presentes nos currículos são bem inferiores.

No CBM-CEU, por outro lado, tais números não são tão ínfimos assim, principalmente no que se refere ao uso da musicalidade afro-brasileira. Isso possivelmente se dê por esta instituição oferecer uma disciplina voltada justamente para esse tema (História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena) e por musicalidades de matriz afro estarem presentes em disciplinas estritamente musicais, que visam a formação do músico, como Percepção Musical.

Visando analisar se o conjunto de musicalidades que perpassam um curso influencia na formação do(a) docente de Música, analisou-se também se os(as) professores(as) em formação sentem-se capazes de utilizar tais musicalidades (europeia, afro-brasileira e indígena) em aulas por eles(as) ministradas.

No que se refere à musicalidade europeia, obteve-se que 77,7% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 59,1% dos(as) estudantes da UNIRIO e 80% dos(as) estudantes da UFRJ sentem-se preparados(as) para utilizar em aulas de Música um repertório centrado em tal musicalidade. Todavia, tal número cai para 70,6% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 36,4% dos(as) estudantes da UNIRIO e 20% dos(as) estudantes da UFRJ que se declaram capazes de utilizar um repertório formado por músicas africanas e afro-brasileiras; e este número decai ainda para 46,1% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 9,1% dos(as) estudantes da UNIRIO e 20% dos(as) estudantes da UFRJ, no que se refere ao percentual de estudantes que se sentem capazes de utilizar a musicalidade indígena nas salas de aula.

Os dados parecem confirmar que a maior presença de certo tipo de musicalidade influencia diretamente na capacidade de tais professores(as) trabalharem com tais musicalidades. Observa-se que a ausência de músicas de matriz africana e indígena nas aulas da formação de professores(as) acarreta em discentes pouco preparados para trabalhar com tais musicalidade. Contudo, o foco na musicalidade europeia faz com que boa parte dos(as) discentes se sintam capazes de ministrar aulas usando tal tipo de música.

Curiosamente, um menor percentual de discentes que afirmam ser capazes de usar músicas de origem europeia nas aulas ocorre na UNIRIO, que declaradamente em seu PPP afirma a existência de uma concatenação do curso de Licenciatura em Música com a música “popular”.

Então, nessa perspectiva, também existia uma afirmação no questionário que visava verificar se os(as) estudantes achavam relevante utilizar um repertório composto por músicas “populares” e midiáticas, frutos das experiências extraescolares de tais estudantes. Como resultado, tem-se que 96,2% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 95,5% dos(as) estudantes da UNIRIO e 100% dos(as) estudantes da UFRJ concordam totalmente ou parcialmente que é importante utilizar um repertório formado por tais músicas nas escolas.

Depois disso, eles(as) responderam se sentem-se preparados para utilizar tal repertório midiático e “popular” nas salas de aula. Os resultados mostram que 84,5% dos(as) estudantes do CBM-CEU,

86,4% dos(as) estudantes da UNIRIO e 80% dos(a) estudantes da UFRJ que responderam o questionário sentem-se aptos(as) para ensinar Música utilizando um repertório formado por tais músicas.

Esses números parecem demonstrar que os cursos de Licenciatura em Música analisados por esta pesquisa estão colaborando para tal fato. Contudo, uma frase escrita em um dos questionários aponta para o oposto: um estudante da UNIRIO escreveu em um espaço em branco ao lado da afirmação que se sente apto para ensinar Música utilizando músicas “populares” e midiáticas “mais pela [sua] vivência do que pela formação docente”.

Um relato de campo como esse indica que, em alguns casos, é necessário que o(a) estudante tenha experiências prévias com músicas africanas, afro-brasileiras, indígenas, “populares” e midiáticas para que possa, assim, ser totalmente apto(a) a ensinar tais musicalidades na educação básica, pelo fato das Licenciaturas em Música, de forma geral, não ensinarem de forma propícia tais tipos de musicalidades.

Contudo, pretende-se argumentar que é muito importante que um currículo de um curso de Licenciatura em Música torne-se próximo da realidade musical dos(as) estudantes da educação básica, e para isso se faz necessário que músicas “populares” e midiáticas dividam espaço com a chamada “música erudita”.

Por fim, será analisada a afirmação que buscou verificar se os(as) estudantes percebem a existência de uma hierarquia entre música “erudita” e “popular” em suas faculdades. No CBM-CEU, 51,9% dos(as) estudantes afirmaram que percebem tal hierarquização e tal percentual foi de 86,4% e 100% na UNIRIO e na UFRJ, respectivamente. Esses altos valores parecem apontar que os licenciandos percebem a existência de uma hierarquização de musicalidades em seus cursos.

Cabe, portanto, analisar se eles(as) acreditam que tal hierarquização é vista como positiva para suas formações. Portanto, foi pedido que somente aqueles que marcaram “Concordo totalmente” ou “Concordo parcialmente” em tal afirmação respondessem também se tal hierarquização é positiva. No CBM-CEU, 42,9% acreditam que a hierarquização entre música “erudita” e “popular” é positiva, enquanto esse valor foi de 35,3% na UNIRIO e

de 30% na UFRJ. Os números demonstram, portanto, que a maioria dos licenciandos percebe uma hierarquização entre música “erudita” e “popular” em suas instituições, e a maioria que a percebe não crê que ela esteja realmente colaborando para suas formações como professores(as) de Música para educação básica.

Entrevistas: a concepção docente

Levando em consideração que ainda que as narrativas discentes sejam extremamente relevantes, podem não trazer de forma aprofundada o porquê dos cursos optarem por um ou outro repertório. Tal questão pode ser mais bem esclarecida ao se escutar os(as) docentes, que têm maior acesso às questões que influenciam as tomadas de decisão dentro do espaço acadêmico.

Nessa perspectiva, no segundo semestre de 2016, foram feitas 9 entrevistas com três docentes de cada instituição aqui tratada, sendo três da disciplina de Didática da Música (disciplina voltada ao “ensinar a ensinar Música”), três docentes da disciplina de Percepção Musical (disciplina voltada a questões estritamente musicais, não necessariamente relacionadas ao ensino de Música) e três de disciplinas classificadas como detentoras de potenciais multiculturais, ou seja, disciplinas que tenham potencial para tratar de questões de interesse do multiculturalismo, como diferenças culturais, raça, gênero e sexualidade. Tais disciplinas foram: História da Cultura Afro-brasileira e Indígena (CBM-CEU), História da Música Popular Brasileira (UNIRIO) e Introdução às Músicas do Mundo (UFRJ). Embora outros temas tenham sido tratados em tais entrevistas, esse artigo focará na questão das diferenças musicais presentes na formação de professores(as) das três instituições.

Ressalta-se que todos os(as) professores(as) entrevistados aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e os nomes usados nessa pesquisa são pseudônimos, a fim de dificultar a identificação dos docentes. Tais docentes entrevistados(as) serão denominados(as) como Fátima (Didática da Música/CBM-CEU), Ísis (Percepção Musical/CBM-CEU), Lúcio (História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena/CBM-CEU), João (Didática da Música⁵/
5 Ressalta-se que na UNIRIO tal disciplina é chamada de Pro-

UNIRIO), Carlos (Percepção Musical/UNIRIO), Pietro (História da Música Popular Brasileira/UNIRIO), Augusto (Didática da Música/UFRJ), Antonieta (Percepção Musical/UFRJ) e Felipe (Introdução às Músicas do Mundo/UFRJ).

As perguntas analisadas foram as seguintes:

a) *O(A) senhor(a) acredita que os ritmos que são, em geral, preferidos pelos jovens em idade escolar no município do Rio de Janeiro – como o funk, o pagode, o hip hop, o rock etc. – devem ser usados pelo(a) professor(a) de Música da educação básica? Tais ritmos encontram espaço na instituição onde o(a) senhor(a) leciona?*

Esta pergunta foi cunhada tendo como referência a pesquisa de Migon (2015), que, entre outras coisas, analisou a preferência musical de discentes de uma escola pública do Rio de Janeiro, local onde também se delimita a presente pesquisa. Tendo também como referência Penna (2012), que escreve sobre a importância da educação musical multicultural valorizar a musicalidade que os(as) discentes apresentam em suas vidas extraescolares, decidiu-se também arguir os(as) docentes formadores(as), a fim de analisar seus discursos sobre o tema.

b) *Na sociedade em geral, muitas vezes se dá uma hierarquização entre música “erudita” e “popular”. Em que medida essa hierarquização se faz presente em sua instituição? Caso ela exista, o(a) senhor(a) acredita que tal hierarquização influencia na formação dos professores de Música?* Esta pergunta teve como objetivo verificar se os(as) professores(as) entrevistados(as) percebem algum tipo de hierarquização de musicalidades na academia, visto que autores como Penna (2012) e Santiago e Monti (2014, 2016) afirmam que um ensino que prioriza a música “erudita” em detrimento da “popular” tende a desvalorizar um ensino multicultural.

cessos de Musicalização, porém ela tem o mesmo objetivo da disciplina de Didática da Música oferecida nas outras instituições, a saber, ensinar a ensinar Música. Nessa concepção, a fim de se facilitar a leitura deste artigo, optou-se por usar somente uma nomenclatura.

c) *Em que medida temáticas recentes, como a valorização da cultura negra e indígena, são relevantes para a sua disciplina?* Esta pergunta foi elaborada tendo como base a realidade gerada pelas Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), que colocam como obrigatório o ensino da cultura e da história Africana, Afro-brasileira e Indígena. Nessa perspectiva, analisou-se também os discursos dos(as) professores(as) sobre essa temática e se eles veem possibilidade de utilizar tais conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas em suas aulas.

No que se refere à primeira pergunta, que busca entender o espaço que músicas “populares” e midiáticas têm na formação de professores(as) de música, foi possível notar, em geral, opiniões favoráveis, embora também tenha sido apontada a dificuldade de se utilizar tais estilos no cotidiano universitário. Os(as) docentes Fátima (CBM-CEU), Lúcio (CBM-CEU), Pietro (UNIRIO) e Felipe (UFRJ) defenderam a presença direta de tais musicalidades na formação de professores(as). Um exemplo dessas opiniões positivas vem a seguir:

Fátima: Acho fundamental, você vai se esconder debaixo da cama e fingir que o *funk* e que essas músicas não acontecem? ‘Ah não, eu quero só as músicas que eu trabalho’. Não, mesmo que eu, Fátima, não gosto de funk (e isso eu realmente estou expressando meu gosto: eu, Fátima, não gosto do funk, ou que eu, Fátima, não trabalho com a música gospel), eu aceito, porque é meu aluno que está trazendo e tenho um respeito enorme e acho sim, que deve estar dentro da academia, então para mim é fundamental o respeito pelo que a outra pessoa está trazendo.

Isso aponta que, de forma geral, os(s) professores(as) não criticam a presença de musicalidades “populares” e midiáticas na formação de professores(as) de Música, entretanto os dados presentes nos questionários apontam que tais musicalidades são menos prestigiadas no ambiente universitário.

Foi expresso também que, de forma geral, discentes do ensino superior não necessitam de um trabalho musical baseado em gêneros midiáticos, mas estes ritmos podem fazer parte do cotidiano

universitário, questionando aspectos não musicais que vêm juntamente com esses gêneros, como se vê a seguir:

Ísis: Olha só, eu até trabalho às vezes com um ritmo ou outro, assim como eu trabalho com qualquer um, [mas] eu acho que eles não precisam tanto de um trabalho de percepção do funk em si, porque ele já está aí, ele já é superconsumido. Agora, eu acho que é muito mais importante você discutir o preconceito dele com aquilo ali ou com a letra, para tirar as questões religiosas da frente, para discutir a sexualidade que está presente no funk (que as pessoas se protegem tanto), com a questão da violência e da sexualidade que está sendo colocada ali, que são questões da realidade das pessoas e novamente voltando àquela moral burguesa que não vai querer falar.

Na visão da professora Ísis, o funk poderia fazer parte do cotidiano universitário a fim de auxiliar em uma formação crítica de como os gêneros musicais se relacionam com outros aspectos sociais, como sexualidade, preconceito e religiosidade.

Docentes como Fátima (CBM-CEU), Ísis (CBM-CEU), e Felipe (UFRJ) apontam para o conservadorismo das instituições que ensinam, apontando que estas ainda tendem a focar em padrões mais tradicionais, que tendem a valorizar as tendências musicais “eruditas”. Tal questão fica bem expressa na fala da professora Fátima (CBM-CEU):

Fátima: [...] a academia, para mim, ela é muito ‘careta’. Ela é muito retrógrada. É o que eu estava te falando, eu acho que tem muito pouco artista dando aula, então aqueles professores, cada vez mais velhos,⁶ que têm aqueles carderninhos do tempo do gumba, eles não querem modificar, então quando você pisa num terreno que você não conhece, a primeira reação é ‘não vou por aqui não!’.

Outros docentes, como os professores Carlos (UNIRIO) e Augusto (UFRJ), apesar de não criticarem o uso de musicalidades midiáticas na formação de professores(as), argumentam que tais gêneros musicais poderiam ser melhor trabalhados por meio

de pesquisas etnomusicológicas do que explorando os aspectos musicais (ritmos, harmonias, melodias etc.) de tais musicalidades. Tal questão fica clara na seguinte fala:

Augusto: Isso faz todo o sentido também como objeto de pesquisa, como música não para ser ensinada, mas vivenciada, examinada, refletida [...]. Mas eu também penso em um cuidado que a gente tem, uma coisa que um orientador me falou, [que] a gente não deveria pensar em institucionalizar todas as músicas, trazendo-as para o currículo, porque o currículo engessa um pouco o objeto de estudo, ele tem essa tendência, e ele me disse assim: ‘a músicas estão muito bem, estão muito vivas, em suas práticas sociais’. Os garotos, as garotas estão fazendo essas músicas, aprendendo, gravando, cantando, fazendo performances dessas músicas de forma própria. A gente pode trabalhar a partir daí, mas ensinar algo que pertence mais a eles do que a mim não me parece muito produtivo. Eu prefiro dar a palavra, ouvir o que eles fazem e a partir daí a gente examinar juntos do que eu me proponho a ensinar qualquer música.

Nessa perspectiva, tem-se um ponto muito importante para se refletir: sob a ótica de um currículo multiculturalista, a cultura – no sentido de produtos tipicamente humanos forjados por diferentes grupos socioculturais no contexto de suas realidades (EAGLETON, 2011) – deveria estar também representada no currículo escolar para que assim as identidades plurais fossem valorizadas; porém o discurso do professor aponta que tais culturas não deveriam ser incluídas no currículo justamente em uma perspectiva defensiva, ou seja, para evitar que elas se tornassem engessadas, sistematizadas e compartimentalizadas. Tem-se, portanto, um paradoxo, pois tanto incluir quanto excluir tais musicalidades do currículo apontam para horizontes com “bons ventos”.

Realmente, as práticas musicais de grupos populares, periféricos ou marginalizados ocorrem sem quaisquer prejuízos, independentemente de terem ou não sido incorporadas pelas universidades. Argumenta-se que a produção do funk, do rap, do pagode, do hip-hop, do charme no Rio de Janeiro e de outros ritmos como o maculelê, o frevo, o maracatu, o bumba-meu-boi etc. em outros locais do Brasil existe e continuará existindo, ignorando o que a universidade pensa sobre esses gêneros.

⁶ Apesar de se assumir concordância com o problema do conservadorismo no ensino de Música, não se pretende argumentar que professores “velhos” tendem a ser “conservatoriais”, ou tradicionalistas, como a fala da professora pareceu indicar. Lembra-se que a faixa geracional também é um marcador identitário, e um trabalho sobre multiculturalismo não pode assumir estereótipos com qualquer marcador identitário, mesmo se isto não for intencional.

Entretanto, não se pode dizer o mesmo de gêneros “eruditos”, cujos agentes sociais que o produzem são quase que exclusivamente formados por escolas especializadas, conservatórios e instituições de ensino superior. Partindo desse pressuposto, pode-se conjecturar que outro motivo para que a música “erudita” esteja mais presente nos currículos dos cursos de nível superior em Música seja o fato de tal tipo de música depender do ambiente universitário para formar atores capazes de lidar com tais musicalidades, enquanto as músicas “populares”, midiáticas e folclóricas podem ser aprendidas sob outras óticas de educação musical.

Desse modo, as práticas musicais “erudita” e “popular” estariam garantidas com as universidades ensinando a música “erudita” e com a educação não-formal e informal ensinando os outros tipos de musicalidades. Todavia, sob um olhar multicultural, ainda existem pontos negativos se excluir-se do cotidiano universitário musicalidades produzidas por identidades coletivas historicamente marginalizadas e estereotipadas.

Destaca-se, primeiramente, a importância da representação. É importante que o currículo escolar seja cunhado de tal forma que diferentes grupos socioculturais sintam suas identidades presentes e suas histórias narradas em tal documento. A falta de representatividade ou uma representatividade mal cunhada – por exemplo, quando o negro apenas aparece nos livros didáticos sob a figura do escravo ou quando indígena desaparece da história logo após o “grito da independência” – pode contribuir para que estudantes de grupos estereotipados se sintam inferiorizados. Argumenta-se também que, como a educação multicultural é para todos(as) (CANEN; MOREIRA, 2001; MOREIRA, 2001; MOREIRA; CANDAU, 2008), todos(as) precisam conhecer sobre a história desses grupos silenciados, pois suas contribuições para a formação da nação (seja em nível cultural, social, econômico ou político) são irrefutáveis.

Desse modo, utilizando um deslocamento conceitual, afirma-se que a presença de gêneros musicais produzidos por minorias no ensino superior de Música pode colaborar com tal questão. Lembra-se também que na pós-modernidade, caracterizada pela fluidez identitária e pela multiculturalidade, uma música – por exemplo – tipicamente negra

pode ser apreciada, produzida e incorporada por pessoas não negras e estas pessoas também podem sentir-se representadas por tais músicas.

Diretamente relacionada à questão da representação está a questão da motivação e do sucesso escolar. A partir da crítica de Bourdieu (BOURDIEU, 2014; BOURDIEU; BOLTANSKI, 2014), pode-se argumentar que quando um agente social não se vê representado por um currículo escolar formado por conteúdos diferentes dos que ele detém em seu capital cultural, há maior possibilidade dele se desmotivar e ter insucesso escolar.

O ponto a ser discutido agora está em maior consonância com o ensino de Música na educação básica, porém pode ter sua gênese na formação de professores(as). Partindo do pressuposto de que um dos saberes pedagógicos que um(a) professor(a) usa ao lecionar é aquele que está presente em suas memórias de escolarização, argumenta-se que se gêneros musicais socialmente menos valorizados não estiverem presentes na formação de professores(as) de Música, a tendência é que esses gêneros também não estejam presentes na educação básica, causando, por conseguinte, falta de representatividade que pode culminar em desinteresse e insucesso escolar.

Conforme foi argumentado há pouco, tais problemas podem atingir não somente pessoas “negras, indígenas, moradoras de periferias” etc., mas quaisquer outras pessoas que se identifiquem com uma musicalidade que não esteja presente no currículo escolar. Ou seja, não se pretende argumentar que negros ou indígenas nunca poderiam se sentir representados por música europeia e que caucasianos, em sua totalidade, apreciam “música erudita”.

O último ponto localizado em uma reflexão sobre o assunto refere-se a uma possível perpetuação das hierarquias existentes entre músicas ditas “eruditas” e “populares”. O fato de, muitas vezes, não se estudar as características musicais de certos gêneros pode denotar que são menos complexos, o que pode contribuir para a criação de estereótipos que sugerem que a música elitizada de tradição europeia seria superior, por ser mais complexa e difícil de ser aprendida, e o restante das musicalidades seria inferior por não deter erudição e por poder ser aprendida sem esforço.

Na verdade, o que se tem são ângulos de visão diferentes. Existem músicas “eruditas” com arranjos simples e músicas “populares” de elevado nível de complexidade, porém, de forma geral, a sociedade tende a “complexificar” o que é tradicionalmente europeu e desvalorizar o que não é. Desse modo, mostrar o que há de “erudito” em músicas “populares” e midiáticas poderia ser uma forma de se valorizar tais musicalidades marginalizadas, e a universidade também poderia ser um espaço-tempo propício para isso.

A fim de se evitar possíveis tendencionismos ou o enfoque em um só ponto da questão, tal tópico – ou seja, a não incorporação voluntária e consciente de gêneros musicais para que estes não se “contaminem” com as padronizações universitárias – poderia ser mais bem definido por meio de diálogos em que representantes das diferentes ideologias se façam representados. Espera-se que este artigo também auxilie nessa questão, como centelha impulsora de uma discussão emergente.

Contudo, também houve posicionamentos bem contundentes sobre a utilização de certas musicalidades no cotidiano escolar e universitário. Tal fato se deu quando a professora Antonieta foi indagada sobre a possibilidade do uso de músicas “populares” e midiáticas, tais como o funk, o hip-hop e o rock nas aulas de Música.

Antonieta: Abomino isso tudo... Eu posso até utilizar o ritmo, mas eu não posso ficar botando o hip-hop, porque senão a minha aula vai virar o hip-hop, vai virar o funk. E que ritmo? É tudo a mesma coisa [tam-tam-tam-tam-tam, percutindo a mesa], estou fazendo o quê? Nada! E a letra nem se fala. Nossa, mas tem tanta coisa na cultura brasileira, ricas! A gente tem que fazer o contrário, tem que mostrar para ela [a criança] a cultura que ela não conhece! Cadê as letras saudáveis das brincadeiras de roda!?! Agora, isso aí [músicas midiáticas] anula a capacidade de a pessoa pensar, porque é a mesma coisa repetida, repetida, repetida. E o professor tem que ter uma cultura muito ampla, até por que ficar na mesma coisa toda hora enche o saco. E esse hip-hop aí, na minha opinião não serve para nada, deveria ser proibido.

Um relato como esse mostra que a não presença de certos gêneros musicais na universidade se dá também pelos estereótipos associados a tais gêneros. Não se concorda, por exemplo, que

todos os funks e hip-hops anulam a capacidade de as pessoas pensarem. Como qualquer gênero musical, inclusive as brincadeiras de roda louvadas pela professora, podem ter letras com conteúdo não salutar (PEIXOTO, 2014). Em uma perspectiva como essa o docente Lúcio (CBM-CEU) afirma que o funk “só sofre porque ele é uma produção simbólica assentada na categoria raça negra”, ou seja, questões não musicais podem influenciar também no repertório utilizado no ensino superior de Música.

De forma semelhante, a docente afirmou conceber a possibilidade de gêneros “populares” estarem presentes na formação dos(as) professores(as), desde que sejam músicas “de qualidade”.

Antonieta: Eu acho importante. Existe espaço na Percepção Musical. Eu trago material de Song Books⁷ [...]. Fora a riqueza da harmonia, da melodia da música popular, o ritmo, a jinga, o swing da Música Popular. Agora, é só trazer o repertório e botar aqui [...]. Agora, Música Popular de qualidade, né? Vamos falar lá do tempo da MPB [Música Popular Brasileira], lá atrás aquelas músicas lindas do Tom Jobim, do Vinícius [de Moraes], Chico [Buarque], Caetano [Veloso], a gente tem que selecionar, porque a Música Popular de hoje também não tá muito boa não. Mas eu sou absolutamente a favor.

Afirma-se que a questão da “qualidade” da música é de cunho subjetivo, estando intrinsecamente relacionada ao gosto pessoal de cada um. Tem-se também que, obviamente, cada pessoa tem um gosto musical diferente, e não necessariamente os(as) professores(as) universitários(as) tenham que gostar dos gêneros musicais preferidos por discentes da educação básica; porém, argumenta-se que tal divergência de gosto não deveria impedir que tais gêneros estivessem presentes no ambiente acadêmico (SANTIAGO; MONTI, 2016).

No que se refere ao tema da hierarquização entre música “erudita” e “popular”, tem-se que este recai de forma diferente no discurso de cada docente, sendo que uns confirmam a existência de tal hierarquização e outros não concebem dessa maneira. Docentes como Fátima (CBM-CEU), Ísis (CBM-CEU) e Felipe (UFRJ) apontam que

⁷ Song books são livros que contêm a partitura e cifra de diversas músicas de um cantor ou estilo musical. Geralmente se destinam à Música Popular Brasileira.

a academia tende a priorizar a música “erudita” europeia em detrimento de outras musicalidades:

Ísis: Olha, a música popular começa a entrar na faculdade de Música já muito recentemente. Claro que as que estão chegando agora, as que são mais midiáticas, têm menos espaço ainda. As faculdades de Música continuam ainda sob a influência da ordem romântica da noção de conservatórios do século XVIII, tem toda aquela estrutura de repertórios padrões, repertórios eruditos. Você pode ver que o curso de MPB da UNIRIO é de meados do início dos anos 2000, olha só como é recente!

Já alguns professores da UNIRIO, como o docente João e o docente Carlos, que é uma instituição que promove fortemente o ensino de música “popular”, apontam para uma não hierarquização das musicalidades que compõem a instituição, afirmando que existem discentes e docentes com diferentes identidades musicais frequentando o curso:

João: Para mim, são universos muito diferentes, mas aqui eles se misturam. Eu acredito que na Licenciatura [em Música] não aconteça isso, porque na licenciatura a gente tem gente que entra e é da música popular e gente que é da música erudita, entendeu? Porque tem vários alunos daqui da licenciatura que são da orquestra. Tem vários alunos aqui que não são, eles trabalham em igreja, regem coral, regem banda, têm conjunto nas igrejas. Então eu acredito que aqui na UNIRIO não exista isso.

O professor cita o fato de que a UNIRIO é um local cujos(as) próprios(as) discentes são diferentes e tal pluralidade auxiliaria na presença do multiculturalismo na instituição, porém a sociedade em geral também carrega em si tal pluralidade, mas não necessariamente se apresenta a todos os mesmos direitos de acesso e oportunidades. Do mesmo modo, argumenta-se que não necessariamente a pluralidade da UNIRIO irá favorecer a presença do multiculturalismo na instituição (lembrando que multiculturalismo não é a presença de pluralidade e sim igualdade de oportunidades entre pessoas com características culturais diferentes).

Já o docente Pietro (UNIRIO) aponta para a existência de uma hierarquização entre “erudito” e “popular”, porém argumenta que este quadro está se modificando lentamente e a universidade passa a incorporar novas musicalidades em seu currículo:

Pietro: Eu acho que tem várias questões aí. Uma questão é que infelizmente as transformações na faculdade são lentas por um lado, por questões burocráticas. A ideia de universidade ainda é uma universidade mais voltada para a música de concerto. Eu acho também que a gente não pode demonizar, e falar que não pode ter, porque estaríamos caindo no mesmo erro. Eu acho que o desafio é tentar manter a diversidade, e é um desafio. É uma realidade que a gente tem que estar buscando cada vez mais, mas ela tem um quê de utópica, mas não quer dizer que a gente tenha que desistir dela, mas tem essa dificuldade.

No que se refere ao uso de musicalidades afro-brasileiras e indígenas, percebe-se que existe, de forma geral; os(as) professores(as) concebem um maior espaço para músicas de origem afro-brasileira – sendo que alguns a implementam na rotina de suas aulas –, porém existe uma grande lacuna e dificuldade de se trabalhar com a cultura indígena, apesar dos esforços da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a). O professor Lúcio (CBM-CEU) confirmou tal impressão:

Lúcio: Te confesso que até que o tema indígena não foi discutido. Esse é um outro plano da legislação. A gente até chegou a trabalhar alguns textos, mas você tem primeiro sancionada a Lei nº 10.639, que é uma luta histórica do movimento negro no Brasil; logo depois, alguns anos depois, você tem a regulamentação do acréscimo da problemática indígena e de fato você vai ter populações indígenas em defasagem, com necessidade de reparação, mas você tem problemática de ônus, de musculaturas completamente diferentes. É uma discussão que em um primeiro momento foi administrada pelas universidades, mobilizou muita gente do movimento indígena, mas eu vejo uma tentativa do próprio Estado brasileiro em dar resposta a algo que ele mesmo não pode gerenciar, você acaba simplificando a problemática. [...] O Conservatório [Brasileiro de Música] tinha uma demanda de alunos de classes populares muito grande, então o recorte raça, apesar de ter sofrido uma resistência, conseguiu cativar um público que estava vivendo nessa zona de fronteira.

O público que tinha no CBM-CEU fez com que o professor priorizasse a questão da cultura negra em detrimento da indígena. Realmente, a população negra na cidade do Rio de Janeiro é maior do que a população indígena e isso se reflete na vida universitária; e no geral há mais negros e descen-

dentes de negros nas universidades cariocas do que indígenas e descendentes de indígenas. Logo, existe uma demanda grande de pessoas que, em meio a um círculo social – muitas vezes elitizado e eurocentrado – precisam de representação.

A possibilidade do uso de músicas afro-brasileiras é ratificada por todos os docentes, sendo que Ísis (CBM-CEU), Carlos (UNIRIO), Pietro (UNIRIO) e Felipe (UFRJ) apontam utilizar tais musicalidades em suas aulas. Apenas Augusto (UFRJ), semelhantemente ao que teceu sobre a música midiática, aponta que tal musicalidade tem mais sentido por meio de pesquisas etnomusicológicas do que sendo abordada musicalmente.

No referente ao uso da musicalidade indígena, tem-se uma grande lacuna. Aparentemente, os(as) docentes têm dificuldades em utilizar tal musicalidade em suas aulas. Pode-se dizer que um ponto que contribui para tal lacuna é a falta de fontes para pesquisa de repertório, apontada por Fátima (CBM-CEU) e Pietro (UNIRIO). Este último afirma que “os estudos sobre música indígena mais sérios, desenvolvidos, começam na década de 1970, 1980... então há um grande tempo de silenciamento, são desafios que a gente ainda tem que levar adiante”. Já a docente Antonieta (UFRJ), assume dificuldades de trabalhar com tal musicalidade por questões estético-musicais, visto que “o indígena é aquela coisa monótona, não tem variação rítmica”.

Entretanto, de forma geral, apesar da lacuna dessa questão, todos(as) os(as) docentes apontaram a importância de se trabalhar com a cultura indígena e, para resolver a questão da falta de fontes, a professora Fátima sugere pesquisa de repertório da parte dos(as) docentes, visto que ela afirmou que “a palavra principal para o professor é curiosidade. Não tem que ficar acomodado, tem que ser curioso [e indagar]: por que que é assim, por que que é assado?”.

Considerações Finais

De forma geral, pode-se constatar que o conservadorismo e tradicionalismo das academias de Música ainda contribui para que em tal ambiente vigore um eruditismo que também é transmitido na musicalidade que transpassa tal ambiente. Nessa perspectiva, a identidade institucional dos cursos

parece valorizar tal tradição das grandes formas musicais, da formação de músicos virtuosos e da notação musical tradicional, a música elitizada de tradição europeia tende a ser valorizada em detrimento de outras musicalidades.

Contudo, pode-se perceber que, embora hajam resistências, as universidades têm se aberto para outras musicalidades, embora isso esteja se dando de forma lenta. Dessa forma, gêneros “populares”, como o samba, o choro e a bossa-nova, tendem a também fazer parte do ambiente acadêmico. Entretanto, de forma geral, foi notado que justamente os gêneros prediletos dos(as) discentes da educação básica do Rio de Janeiro parecem não encontrar espaço na formação de professores(as) de Música. Ao ser questionada sobre as consequências dessa lacuna, a docente Ísis argumentou que “a ausência faz com que ele [o licenciando] tenda a reproduzir tal ausência”.

Assume-se concordância com a professora de que o repertório utilizado na formação de professores(as) pode ser reproduzido na prática docente. Portanto, de um ponto de vista multicultural, argumenta-se que é necessário que uma multiplicidade de gêneros musicais possa estar presente nas Licenciaturas em Música, a fim de que os(as) professores(as) em formação possam ser aptos a trabalharem com os gêneros musicais que se apresentarem nas salas de aula, a fim de que diferentes identidades culturais possam ser representadas, o que pode contribuir para que os(as) discentes se sintam motivados e interessados nas aulas.

Todavia, vale ressaltar que a educação musical multicultural não se dá somente com a adição de diferentes musicalidades no repertório das aulas. Obviamente, tal caráter aditivo é um passo inicial, mas este só terá eficácia caso seja acompanhado de reflexões críticas feitas juntamente com os(as) discentes, que busquem fazer com que estes venham a entender a multiplicidade de processos culturais que envolvem a Música, as relações de poder existentes entre as musicalidades e como a Música se concatena com outros aspectos identitários, como raça, sexualidade, gênero e religiosidade. Desse modo, a disciplina de Música poderá colaborar para que toda a escola se torne um local mais justo, democrático e igualitário.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Aline Cleide; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; CANEN, Ana. Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), Formação de professores e multi/interculturalismo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 253-267, abr./jun. 2013.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de Educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-78.
- BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In.: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de Educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 143-162.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.
- CANDAUI, Vera Maria Ferrão (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CANEN, A.; SANTOS, A. R. **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.
- CANEN, A.; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre multiculturalismo na escola e na formação docente. In: Canen, A.; Moreira, A. F. B. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 15-44.
- CANEN, A.; XAVIER, Giseli Pereira de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48, p. 641-661, set./dez. 2011.
- CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA – CENTRO UNIVERSITÁRIO. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Música**. Rio de Janeiro, 2011.
- CUNHA, Luísa Margarida Antunes da. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes**. 2007. Dissertação (Mestrado em Probabilidades e Estatística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2007.
- DENZIN, N. K. **Sociological methods**. New York: McGraw-Hill, 1978.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- GAUTHIER, C. Et al (Org.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016. v. 1.
- IVENICKI, Ana. Et al. Extensão universitária, multiculturalismo e gênero na formação docente. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 19, p. 17-36, 2015.

- LAZZARIN, Luiz Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia de educação musical. **Revista ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 125-131, mar. 2006.
- _____. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 121-128, mar. 2008.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: cultura, política e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.
- MIGON, Cristiane Abreu. **Possibilidades e limites de uma apreciação musical multi/intercultural nas escolas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 65-81, 2001.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- _____. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.
- _____. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- PAZ, Emerlinda. **500 canções brasileiras**. 2. ed. Brasília, DF: MusiMed, 2010.
- PEIXOTO, I. C. L. A violência simbólica embutida nas cantigas de roda e seus reflexos no comportamento de gênero. In: ENCONTRO NACIONAL DO GT GÊNERO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 1. 2014, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPUH, 2014.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- _____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 7-16, set. 2005.
- _____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 35-43, mar. 2006.
- _____. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 19, n. 37, p. 53-75, 2013.
- REQUIÃO, Luciana. Educação musical em escolas da Costa Verde Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, v. 21, p. 91-102, 2013.
- RIBEIRO, C. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. A estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In.: ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2015. p. 79-108.
- SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo como política de inclusão/exclusão. **Revista Nuances: Estudos em Educação**, v. 27, p. 279-299, 2016.
- _____. Música, cultura negra e formação de professores: refletindo sobre as Leis 11.769/2008 e 10.639/2003. **Revista Nupeart**, v. 14, p. 28-44, 2015.
- SANTIAGO, Renan; MONTI, E. M. G. Multiculturalismo e pós-modernidade: reflexões sobre cultura, educação musical e currículo educacional. **Pesquisa e Música**, v. 13, p. 112-126, 2014.
- _____. Um olhar multicultural: algumas contribuições para a atuação do professor de música da educação básica. **Revista Travessias**, v. 10, n. 1, p. 73-88, 2016.
- SANTOS, Marcos J. M. **Estereótipos, preconceitos, axé-music e pagode**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2006.
- SANTOS, R. M. S. Et al. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (Org.). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 229-250.
- SOBREIRA, Silvia Garcia. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Música do Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/cursos/graduacao/licenciatura-em-musica/licenciatura_projeto_pedagogico_ivl_unirio.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=142&Itemid=84>. Acesso em: 23 nov. 2016.

WOLFFENBÜTTEL, C. R.; ERTEL, D. I.; SOUZA, J. V. Música nas escolas: uma investigação sobre a implementação nos municípios do Rio Grande do Sul. **Revista Música Hodie**, v. 16, p. 165-183, 2016.

Recebido em: 30/12/2016

Aprovado em: 19/02/2017