

# Pedagogias do “outro” musical: considerações éticas para contextos educacionais nos Estados Unidos e Brasil

*Pedagogies of the musical “other”:  
ethical considerations for educational contexts  
in the United States and Brazil*

**Michael Silvers**

University of Illinois Urbana-Champaign, EUA  
msilvers@illinois.edu

## Como citar este texto:

SILVERS, Michael. Pedagogias do “outro” musical: considerações éticas para contextos educacionais nos Estados Unidos e Brasil.

**Diálogos Sonoros**, v. 1, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/dialogossonoros/article/view/31021>.

Submetido em: 05/12/2022.

Aceito em: 23/12/2022.

## RESUMO

Este artigo examina a política e a prática de ensinar uma música da qual o professor não tem propriedade cultural. O autor propõe a consideração dos conceitos carregados de autenticidade, autoridade, representação, musicalidade, tokenismo e contextualização. Embora o estudo de muitas músicas seja tão importante como sempre, especialmente devido aos esforços para descolonizar a educação musical em todos os níveis, também é uma prática complicada por estruturas de poder. O autor utiliza como estudo de caso sua experiência como professor de uma Orquestra Armorial Brasileira em uma universidade nos Estados Unidos.

**Palavras-chave:** Pedagogia da música do mundo. Música Armorial Brasileira. Ensino de etnomusicologia. Música no ensino superior.

## ABSTRACT

This article examines the politics and practice of teaching a music of which the teacher has no cultural ownership. The author proposes the consideration of the fraught concepts of authenticity, authority, representation, musicality, tokenism, and contextualization. While the study of many musics is as important as ever, particularly given efforts to decolonize music education at all levels, it is also a practice complicated by structures of power. The author uses his experiences teaching a Brazilian Armorial Orchestra at a university in the United States as a case study.

**Keywords:** World music pedagogy. Brazilian Armorial music. Teaching ethnomusicology. Music in higher education.

## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Há muitos anos atrás, eu ouvi um ótimo grupo de *bluegrass* em São Paulo. Para quem não conhece, *bluegrass* é um gênero de música popular norte-americana associado com a região montanhosa conhecida como *Appalachia*. Apesar das origens urbanas do gênero e sua conexão inegável com o *mainstream* da indústria musical, o *bluegrass*, que emergiu na década de 1940, é comumente imaginado pela população dos Estados Unidos

---

<sup>1</sup> Originalmente apresentado como palestra no 6 de junho 2018 no VI Encontro de Educação Musical do Cariri - EDUCAMUS / I Simpósio de Etnomusicologia do Cariri - SIMECA, Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, Ceará.

e, especialmente, por pessoas brancas e privilegiadas, como um estilo de música de trabalhadores rurais brancos do Sul, especificamente dos moradores da Appalachia. Ou, pelo menos, essa era a associação feita há tempos atrás quando o estilo era mais popular. O gênero tem realmente raízes em práticas musicais do Sul rural dos Estados Unidos, e tem conexões com gêneros como *old-time*, *gospel* e também música *country*. E o *bluegrass* é, de fato, intimamente associado a uma região específica e uma parte de sua população, apesar de ter audiências e artistas em diversas partes dos Estados Unidos.

Naquela época – acredito que em 2003 –, eu achava que essa cena em São Paulo – brasileiros tocando *bluegrass* – fascinante. Eu tinha muitas perguntas: quem eram aquelas pessoas? Como elas aprenderam tanto sobre um estilo de música regional da América do Norte – que muitos americanos desconhecem? Eu ouvia atentamente, procurando por traços de “brasilidade” nas performances deles – da maneira como meus ouvidos estavam treinados na época. Eu me perguntava: eles estavam usando elementos de improvisação do choro? Será que a noção de ritmo deles tem alguma qualidade indefinida de balanço brasileiro? Será que a técnica do violonista era semelhante à usada na viola caipira? E o bandolinista, será que eu ouviria elementos de “Brasileirinho” quando ele tocasse *Blue Moon of Kentucky*? No mínimo, percebi o sotaque brasileiro quando eles cantavam clássicos de *bluegrass* em inglês. A minha maior preocupação era entender que direito eles tinham de tocar essa música. O interesse deles parecia sincero. E eles pareciam dominar o estilo. Mas, essa música era deles para que eles pudessem tocar?

Neste artigo eu quero explorar esta última pergunta: Quais são as questões éticas envolvidas em tocar uma música que não é sua? Mais especificamente, quais são as questões éticas envolvidas em ensinar outras pessoas a tocarem uma música que não é sua? O que significa “ser dono” de um estilo musical? Quais são as estruturas de poder envolvidas em tocar, ensinar e ser dono de um estilo musical? Quais são os problemas de semiótica envolvidos em ensinar a música de outros grupos? E quais são os desafios práticos e técnicos?

Tenho pensado a respeito dessas questões nos últimos tempos como um etnomusicólogo nos Estados Unidos, onde ensino música nordestina para os alunos da orquestra armorial da Universidade de *Illinois*. Estudo as culturas da música nordestina há mais de dez anos através de pesquisa contínua no Ceará, principalmente em Fortaleza (SILVERS, 2018). E eu ouço música da região – principalmente forró – desde muito jovem. Apesar de ter sido um acordeonista entusiasmado, nunca aprendi a “sacudir o fole” da

sanfona como parte da minha pesquisa. Ou seja, a bi-musicalidade nunca foi uma parte essencial do meu método de pesquisa. Aprendi a dançar o arrasta-pé “dois-pra-cá, dois pra-lá”, e ensaiei para a quadrilha durante um semestre com a Prof. Dra. Simone Castro e os alunos dela no IFCE em Fortaleza, participando da apresentação no arraiaí de São João que eles organizaram. E eu conheço as letras – ou pelo menos o refrão – de muitas músicas clássicas de forró, até mesmo de algumas menos conhecidas. Mas isso me qualifica a ensinar essa música? Acima de tudo, eu não sou nordestino. E eu não sou brasileiro. Quem sou eu para ensinar essa música?

Podemos encontrar a resposta para essa pergunta olhando para a história da música nordestina nos Estados Unidos, que vai dos anos 1950, com a cantora de rádio *Peggy Lee* e a performance dela de “*Wandering Swallow*” (Juazeiro), anos 1960, com a versão *bebop* de *Dizzy Gillespie* da música “Pau de Arara” e, na mesma década, durante uma fase de música *folk*, com os músicos *Joan Baez* e *Pete Seeger*, até as parcerias recentes de *David Byrne* do grupo *Talking Heads* com o grupo de forró de Nova Iorque *Forró in the Dark*. Existe uma história parecida com relação à música da Apalache no Brasil, que vai desde Bob Nelson e Seus Rancheiros nos anos 1940, Raul Seixas nos anos 1970 e 1980, até Paula Fernandes nos dias de hoje. Mas, o que estou interessado não é a história do hibridismo na música regional popular das Américas, ou do processo de polinização cruzada de canções rurais através dos meios de comunicação de massa, um processo que o antropológico *Alexander Dent* chamou de *Hick Atlantic*, ou “Atlântico Caipira” (DENT, 2005), uma clara adaptação do termo Atlântico Negro de *Paul Gilroy*. Na verdade, as minhas perguntas estão direcionadas à educação musical.

Meu objetivo não é simplesmente amenizar os meus questionamentos sobre o ensino de música regional brasileira, mas pensar de forma abrangente sobre a ética de se ensinar um estilo de música que pertence a outro grupo. Então eu também quero perguntar: Quais são as considerações éticas quando um brasileiro ensina *bluegrass*? Quais são as considerações éticas quando um brasileiro ensina *jazz*, um estilo que, apesar do seu alcance global, surgiu e foi desenvolvido como uma forma artística dos Afro-Americanos nos Estados Unidos? E quais são as considerações éticas quando um brasileiro de classe média ensina a música rural de classes mais baixas?

Não posso dizer o que é certo ou errado no contexto brasileiro. Ao invés disso, gostaria de sugerir alguns princípios baseados nas ideias do campo da etnomusicologia que, apesar de não serem universais – especialmente quando consideramos

desequilíbrios de poder e as especificidades históricas de estilos musicais e das experiências vividas – podem ser usadas como um ponto inicial para conversas e reflexões, e talvez até mesmo como um grupo de diretrizes. No momento histórico atual brasileiro e americano, definidos por mobilizações políticas em torno de ódio e violência, uma reconsideração de questões éticas em tudo que fazemos é necessária. A minha maior preocupação é como nós, educadores musicais, reconhecemos e celebramos a diferença e a diversidade ao mesmo tempo que reconhecemos as desigualdades estruturais. Ou, em termos acadêmicos, qual é a política da bi-musicalidade? Educadores musicais têm a capacidade de dar voz aos silenciados, mas nós também temos o poder de silenciar essas mesmas vozes.

Eu acho que é, ao mesmo tempo, apropriado e complicado que um etnomusicólogo dos Estados Unidos publique no Brasil sobre o outro, considerando que o campo da etnomusicologia nos Estados Unidos tem se preocupado principalmente com o outro, uma consequência acadêmica e intelectual de um projeto abrangente de colonialismo. Em contraste, a etnomusicologia brasileira, com sua proximidade com a educação musical, seu foco em músicas locais, e insistência em pesquisa aplicada e parcerias com comunidades locais, serve de modelo para a etnomusicologia mundial.

Eu não sou o primeiro acadêmico a fazer essas perguntas. Mantle Hood propôs o conceito de bi-musicalidade em 1960 (HOOD, 1960) e, no ano seguinte, se tornou o diretor fundador do Instituto de Etnomusicologia da Universidade de Califórnia em Los Angeles, que levou ao estabelecimento dos chamados *world music ensembles* – ou grupos de *world music* –, inicialmente na *UCLA* e *Wesleyan University* em *Connecticut* e depois se espalhou para universidades dos Estados Unidos. Com o crescimento da popularidade em universidades americanas das orquestras russas, grupos de gamelão da Indonésia, e grupos gagaku japoneses – entre outros –, etnomusicólogos começaram a vivenciar as alegrias e desafios de coordenar grupos como esses. Uma solução simples para os desafios éticos e musicais que muitos etnomusicólogos encontraram foi contratar *experts* nativos, uma opção viável apenas em instituições que tinham verba para financiar a contratação de professores extras. Em meados da década de 1970, alguns acadêmicos nos Estados Unidos começaram a pesquisar a relevância da bi-musicalidade para o campo da educação musical (SCHWADRON, 1975). Durante os anos 1980 e 1990, propostas de diversificação do repertório em contextos educacionais foram recebidos com muito entusiasmo – apesar de certo grau de inação – entre diretores, reitores e pesquisadores de educação

musical, especialmente considerando que a população americana começou a majoritariamente aceitar o valor do multiculturalismo. Em grande parte da produção acadêmica, a lógica é simples: o ensino precisa representar a diversidade do mundo para enriquecimento cultural e aumento da conscientização global, mas também a diversidade das nossas salas de aula e demonstrar cuidado com alunos cujas culturas e experiências não são representadas pelo cânone Europeu e Anglo-Americano que eram – e continuam a ser – o centro do ensino musical (SCHIPPERS; CAMPBELL, 2012). Essas ideias encontram apoio na academia Brasileira, que tem buscado a descolonização da educação musical. Alguns acadêmicos também afirmam que o ensino de práticas musicais menos conhecidas e em risco de desaparecimento pode ajudar a preservá-las (SCHIPPERS, 2009). Durante as últimas décadas, esse debate ganhou uma nova camada de complexidade. Além da preocupação sobre as práticas de performance corretas e o discurso frágil de autenticidade, alguns acadêmicos, em contextos informais, começaram a questionar problemas de direitos trabalhistas a respeito de professores adjuntos de música que são a maioria dos contratados para liderar esses grupos, os efeitos prejudiciais de tokenismo<sup>2</sup> e problemas relacionados às políticas de representatividade (SOLÍS, 2004). Onde termina o multiculturalismo e começa a apropriação cultural?

Aqui vou apresentar seis sugestões para educadores musicais interessados no ensino de estilos musicais que não pertencem a eles. Essas sugestões estão abertas a críticas, mas se referem a questões de poder, autoridade e os efeitos de uma visão colonial. De certa maneira, essas ideias podem ser aplicadas a práticas de performance histórica da mesma maneira que elas se referem à música estrangeira ou de uma população a qual você não pertence. Cada sugestão é direcionada a um problema específico, apesar de que muitas delas estão relacionadas com a: (1) autenticidade; (2) autoridade; (3) representação; (4) musicalidade; (5) tokenismo e; (6) contextualização. Quando consideradas juntas, as minhas sugestões oferecem um caminho para a educação de cidadãos e músicos com uma conscientização global. Vou ilustrar cada uma das sugestões com exemplos da minha experiência ensinando música nordestina na Universidade de *Illinois*. Minha intenção não é de me vangloriar; nem é meu foco fazer a exegese do meu grupo ou minha metodologia de ensino. Antes disso, espero apresentar maneiras

---

<sup>2</sup> Tokenismo é inclusão superficial e mínima, feita só pela aparência.

concretas em que eu tenho aplicado essas ideias, explorar as formas pelas quais elas se mostraram desafiadoras e, apesar disso, úteis para meus objetivos pedagógicos.

## 2 AUTENTICIDADE

**Busque respeito e não autenticidade.** A autenticidade é um discurso; está sempre na perspectiva do observador. Uma performance com respeito pode significar a reprodução cuidadosa de uma gravação específica, performance de algum estilo de música estrangeira, ou a mistura de elementos estrangeiros e locais. Mas os seus alunos não vão e nem podem tocar música exatamente como ela é – ou era – em seu contexto local, e mesmo nesses contextos locais há disputas sobre como a música deveria soar e ser executada. Além disso, práticas locais mudam durante o tempo. Você vai tentar reproduzir uma peça de música da maneira como ela soava há 60 ou 200 anos, ou como ela soa hoje? E para quem? Populações rurais? Grupos de folclore financiados pelo governo? Compositores treinados em conservatórios? Cada grupo soaria diferente, com instrumentos, timbres, texturas e andamentos diferentes. Independente da sua escolha de como tocar, encare esse processo com integridade e respeito.

Eu fundei a Orquestra Armorial há um ano e meio, após a visita do rabequeiro cearense DiFreitas, que passou uma semana na minha Universidade, onde ele ensinou os alunos sobre a rabeca e a música que se toca usando o instrumento. Os alunos se interessaram pela música, especialmente depois do *workshop* que ele deu em que o grupo aprendeu a tocar sua música “Dança do Rei Negro,” um maracatú solene de Fortaleza. Apesar dele demonstrar um profundo respeito pela tradição, a música do DiFreitas é marcada por uma mistura descontraída. Depois que ele voltou ao Brasil, muitos alunos do *workshop* pediram para a gente começar um grupo. Eu concordei com isso – com a ajuda de uma aluna da pós-graduação que queria aprender rabeca –, mas nós tínhamos que decidir como ensinar essa música da qual nós dois gostávamos muito, queríamos tocar e queríamos que outros tocassem também. Essa aluna e eu nos inspiramos na maneira com que DiFreitas lidava com a autenticidade: nós reconhecemos que não tínhamos nenhuma autoridade com relação à tradição da música, mas tínhamos um desejo de imergir nos sons de acordo com nossas habilidades e recursos. No primeiro semestre, nosso grupo tinha um fagotista que tocava junto com flauta, rabeca, violino e violoncelo, além da zabumba, vários triângulos, ganzás e outros instrumentos de percussão. Um aluno

aprendeu sozinho a tocar o pandeiro assistindo a vídeos do Youtube. Nosso objetivo era nos divertir musicalmente enquanto aprendíamos sobre o Movimento Armorial, maracatú cearense, xote, baião e xaxado. Os alunos soavam autênticos? Bem, eles soaram autenticamente como eles, que é a única autenticidade que alguém pode realmente alcançar. Mas eles aprenderam algo tocando? Sem dúvida.

### **3 AUTORIDADE**

**Reconheça a sua (falta de) autoridade e, ao mesmo tempo, adquira o máximo de conhecimento possível.** Seus alunos e seu público verão você como uma autoridade e seu desempenho como representante do que você diz ser. Seja honesto e direto sobre o que, exatamente, você está representando e sobre o que lhe dá autoridade para fazer essas reivindicações.

É por isso que entendo que a *UIUC Armorial Orchestra* é um conjunto participativo, ao invés de focar em apresentações: um laboratório no qual os alunos e eu deliberadamente aprendemos juntos a tocar música nordestina a partir de gravações, em que discutimos o significado musical e aprendemos sobre contextos musicais ao mesmo tempo em que aprendemos a tocar. Eu sou honesto com os alunos sobre a natureza específica do meu relacionamento com o Brasil e a música brasileira – que é principalmente acadêmico e pessoal, mas não bi-musical – e sobre nossos objetivos como curso.

Dois meses antes do final do semestre passado, a minha visão para o grupo gerou um pouco de tensão entre os alunos e eu, porque eles queriam uma oportunidade de se apresentar para seus amigos. Após algumas conversas, eu cedi, concordando em permitir que eles aceitassem um convite no final do ano acadêmico para se apresentar em um evento de língua portuguesa no campus, também deixando que eles fizessem uma festa informal ao ar livre – chamamos de arraiá de São João, apesar de ter sido realizado em maio – no qual eles poderiam tocar em grupo para seus amigos e quaisquer pessoas que quisessem convidar. Ao concordar com isso, também entendi que a natureza de nossos ensaios semanais mudaria pelo resto do semestre. Queria passar grande parte do restante do semestre fazendo com que os alunos tocassem com os dois novos pífanos artesanais – feitos por Vanildo Franco, do grupo Dona Zefinha – que acabara de chegar de Guaramiranga a *Illinois*. Eu esperava ter tempo para que eles conseguissem produzir o tom adequado nos pífanos, explorar a música “A briga do cachorro com uma onça” – que

parece simples, mas não é – e nos transformar em nossa própria versão de uma banda cabaçal. Também esperava que pudéssemos caminhar pelo campus cantando uma “incelença de chuva” nas semanas antes da estação chuvosa. Em vez disso, passamos o restante do semestre nos preparando para nossos dois concertos curtos. Seleccionamos nossas quatro melhores peças ao longo do ano e as organizamos em músicas coerentes, com início, meio e fim, e com contraste dinâmico suficiente para torná-las interessantes para um público sentado e atento. Decidimos os solos e trabalhamos os pontos difíceis da música. Como *Thomas Turino* argumenta, a música participativa e a música de apresentação têm características musicais diferentes e, por isso, tivemos que transformar as peças de uma para a outra (TURINO, 2008). Também gastamos tempo tomando decisões mais “burocráticas”, como onde eles ficariam, como se movimentariam, como obteríamos um microfone, um teclado elétrico, um amplificador e o que eles usariam. Tomei a decisão naquele momento de parar de tocar junto com eles durante os nossos ensaios para que eu pudesse ouvir com atenção e garantir que os timbres estavam equilibrados, os ritmos casados e as entradas precisas. Meu objetivo inicial era que os alunos não apresentassem as músicas para ninguém além de si mesmos. Mas, no final das contas, tive que me preocupar com as necessidades de coordenar um grupo para tocar música em conjunto para uma audiência, deixando pouco tempo para pensar em como, o que ou quem estávamos representando. Em um ambiente de concertos mais formal, teria introduzido o concerto, explicado meu histórico, a intenção do grupo e distribuído um programa com informações. No entanto, continuo acreditando que nem todo grupo precisa realizar shows para uma plateia. Insisto que a performance pode ser um modo experiencial de aprender sobre uma cultura musical, assim como *Mantle Hood* argumentou há mais de meio século, sem se preocupar com a autenticidade.

#### 4 REPRESENTAÇÃO

**Evite caricaturas a todo custo.** As danças folclóricas e os figurinos são divertidos, assim como formas desconhecidas de cantar e tocar música, mas tenha certeza de que seus esforços para reproduzir estilos de performances locais, caso esse seja o seu objetivo, não reproduzam uma caricatura, ou uma visão essencialista ou ridícula. Eu sugiro evitar *ethno drag*, um termo usado por alguns etnomusicólogos para descrever vestir-se como

um outro racializado ou étnico; apenas considere incluir movimentos se você o fizer em outros contextos e não somente nas peças estrangeiras. Evite o *othering*.

Nós pensamos muito a respeito dos trajes para as nossas apresentações. Roupas formais pareciam inadequadas. Pedi aos artistas que usassem camisas xadrez e jeans, como se estivessem se vestindo para as festas juninas. Dois membros do grupo neste ano eram brasileiros: um é de Chicago. Sua mãe é brasileira e seu pai é peruano. A outra é de Florianópolis. Seu marido é aluno de doutorado na universidade. Pedi à catarinense para usar um chapéu de couro em uma das apresentações, embora ainda não tenho certeza se esta foi a escolha certa.

Tento ter o cuidado de enfatizar aos alunos que estamos fazendo música e não representando “nordestinidade” ou “brasilidade”. A caricatura envolve não apenas figurinos, mas também sons musicais. Que tipo de timbre vocal eles deveriam usar quando cantam incelenças? Será que eles deveriam tentar imitar a gravação que ouviram de mulheres nordestinas que estavam caminhando do lado de fora enquanto rezavam? Ou deveriam cantar da maneira deles? Alguns alunos têm formação em técnica vocal clássica e eu queria evitar o som do bel canto. Mas existem timbres vocais que sejam desrespeitosos? Não vejo uma resposta fácil para isso. Pedi que eles tentassem capturar as qualidades vocais que ouviam na gravação, principalmente porque queria que eles estendessem suas ideias sobre a técnica vocal.

## **5 MUSICALIDADE**

**Tente enfatizar o ensino de musicalidades diferentes ao invés de (ou além de) músicas ou obras diferentes.** Exponha os alunos a diferentes maneiras de pensar sobre o tempo, a forma, a textura, a improvisação, o timbre, a técnica e a transmissão da música. Considere diferentes desempenhos ou contextos participativos.

Na minha perspectiva, o maior benefício de conjuntos como o meu é ensinar formas alternativas de pensar sobre música. Nem toda música é linear. Alguns estilos musicais são predominantemente repetitivos ou cíclicos. Algumas músicas são heterofônicas, o que requer uma maneira de ouvir e tocar junto que desafiam as habilidades de músicos com formação clássica. Outros casos envolvem práticas musicais sociais, destinadas a acompanhar pessoas dançando ou foliões em um desfile de carnaval. Algumas músicas não se destinam a ser ouvidas em uma sala de concerto.

Quando os alunos voltaram das férias de Natal, tínhamos apenas duas semanas para nos prepararmos para o Carnaval. O grupo, que passou a ser chamado de Nação Terra do Milho para a ocasião, iria desfilando pelo campus como um bloco na noite do nosso ensaio mais próximo do Carnaval, que estava marcado para a quinta-feira anterior. Também convidamos o público a vir vestido com fantasias e desfilando atrás de nós. Passamos essas duas semanas aprendendo rapidamente alguns frevos e maracatus simples que poderíamos tocar repetidamente enquanto marchávamos em torno do campus usando perucas e glitter. Compramos kazoos para que o clarinetista não tivesse que tocar a melodia sozinho, já que não tínhamos ninguém que tocava instrumentos de metal. O desafio não era tanto aprender a tocar “Vassourinhas”, ou transformar “Mamãe Eu Quero” em um frevo, mas aprender a tocar enquanto desfilávamos e manter a energia e descontração apesar da repetição. Meu objetivo era ensinar sobre um contexto musical específico e um sentimento de tempo musical. No entanto, as realidades do clima de *Illinois* frustraram meu romantismo idealista e meus resultados pedagógicos desejados: a temperatura era aproximadamente -5 graus C – menos cinco graus Celcius – na hora programada para nosso desfile de bloco de rua e as calçadas estavam cobertas de gelo. Fomos forçados a nos apresentar em nossa sala de aula para um público muito pequeno de brasileiros aparentemente confusos, que tentavam entender nossa comemoração de quinta-feira de Carnaval e nossa apresentação que não era exatamente destinada a pessoas atentas e sentadas. Conseguimos fazer um curto desfile pelo andar térreo do prédio de Música, o que acabou irritando alguns dos meus colegas. Apesar disso, o meu ponto é que às vezes conseguimos enfatizar o ensino de certas musicalidades e modos de experiência musical (AVERILL, 2004).

## 6 TOKENISMO

**Se você estiver programando uma apresentação de música de concerto ocidental e quiser diversificar seu programa, inclua compositores de música de concerto (ou música clássica) que não sejam da Europa ou dos EUA:** Carlos Chávez (México), Chen Yi (China) e Stefans Grové (África do Sul) são alguns exemplos famosos. Por favor, não inclua um arranjo de uma música folclórica não-ocidental (muito menos com danças “divertidas” e “exóticas”) como um exemplo simbólico de diversidade cultural ao lado de música de concerto dos EUA e da Europa.

Eu ofereço essa sugestão principalmente para um público americano. Muitas vezes, maestros e diretores programam um concerto quase inteiramente de música de compositores europeus e norte-americanos, mas acrescentam um arranjo de uma canção folclórica de sonoridade estrangeira para demonstrar seu compromisso com a diversidade. Muitas vezes, essa peça estrangeira será a única a exigir movimentos de dança no palco, e às vezes será notavelmente “descontraída” e envolverá técnicas vocais ou instrumentais incomuns: alguns exemplos são gritar “olé” ou tocar percussão usando o corpo do violoncelo. Se os alunos estiverem usando *smoking*, geralmente tiram seus paletós para esta peça. A única seleção exótica, que em alguns casos é de fato uma composição primitivista de um compositor norte-americano, está em justaposição à música “séria” do resto do programa. Meu ponto aqui é que isso nunca deveria ser feito. O tokenismo não promove a causa da diversidade.

## **7 CONTEXTUALIZAÇÃO**

**Por último, trate toda a música – incluindo a sua própria –, bem como música clássica, jazz ou qualquer outra coisa, com a mesma curiosidade, distância intelectual e desejo de contextualização cultural e histórica que você faria para as músicas de culturas estrangeiras ou populações marginais.** O campo da antropologia tem como objetivo “tornar o estranho familiar e o familiar estranho”. Os etnomusicólogos também têm esse objetivo e você também deve pensar nisso. Toda música é *world music*.

Eu falei muito sobre música participativa, mas ainda não discuti música Armorial como música de apresentação. De fato, foi um movimento regionalista de música de concerto, criado na década de 1970 por e para as classes média e alta com acesso à educação do Recife. Como tal, tem sido problematizado por alguns intelectuais como uma prática elitista ou exploradora de práticas tradicionais. Eu sempre discuto esses fatores com meus alunos, já que esse gênero era e continua sendo carregado de significados de seu contexto original. Também falo sobre DiFreitas e sua abordagem ao Armorial, uma perspectiva que eu não acredito que possa ser considerada como elitista ou que exemplifique a apropriação cultural. A minha impressão é que Música Armorial é o termo mais apropriado para o que fazemos como um grupo: explorar o nordeste musical através da instrumentação de um conjunto de câmara que inclui alguns instrumentos tradicionais. Nós podemos não compartilhar as motivações políticas originais de Ariano Suassuna que,

pelo que sei, poderia ter se oposto à existência de grupos como o meu. Apesar das minhas boas intenções, estou sempre consciente do impulso colonialista e da aparência de apropriação e deturpação. No entanto, me consolo com o conhecimento de que até mesmo a Orquestra Armorial original tinha uma relação complicada com sua inspiração musical. Cada peça musical tem várias camadas de histórias. Nesse caso, histórias sobre o regionalismo ideológico, de críticas sociais e acusações de apropriação cultural e renascimento e renovação. É por causa dessas histórias que a música tem valor. A música é sempre social, política, histórica e pessoal.

## 8 CONCLUSÃO

Eu havia preparado esta lista de sugestões para uma aula de verão de “pedagogia da música mundial” (ou *world music*) que ministrei para alunos do Mestrado em Educação Musical. O grupo era uma mistura de regentes de coral e diretores de bandas em escolas de ensino médio e professores de música em escolas do ensino fundamental que trabalhavam em período integral durante o ano nas escolas de *Illinois*. Acho que muitos deles esperavam um curso em que aprendessem músicas e métodos para diversificar seus programas de concerto. Em vez disso, tiveram uma aula teórica sobre os desafios e perigos de se ensinar a música de outros grupos. Desde então, tentei usar minhas sugestões como diretrizes no desenvolvimento de meu próprio conjunto. Mas agora gostaria de considerar brevemente sua relevância para um contexto brasileiro. No início do artigo, disse que a etnomusicologia americana foi caracterizada pelo estudo do outro. No entanto, a etnomusicologia brasileira também se preocupou com o outro, embora um outro local: a música de populações indígenas, rurais, urbanas pobres, de minorias raciais. O estudo e a transmissão da música dessas populações vulneráveis pela academia é, assim como no caso norte-americano, imerso em hierarquias estruturais. E assim, apresentações de canções indígenas, ou canções rurais e tradicionais, por artistas que não são parte dessas populações é inerentemente uma performance de um certo tipo de poder – um poder simbólico, mas também um poder epistemológico real – sobre qual música pode ser ouvida quando, por que e, talvez mais importante, como. Será utilizada a técnica vocal de um coral de faculdade? A entonação de um violinista clássico? A apresentação será disponível e acessível apenas à um público de classe alta e seus gostos? Por outro lado, muitos estudantes brasileiros de educação musical não são de origem privilegiada e

muitos continuarão a ensinar em vários contextos diferentes, muitas vezes em escolas públicas com recursos limitados e populações marginalizadas. De qualquer forma, espero que você considere questões de autenticidade, autoridade, representação, musicalidade, tokenismo e contextualização ao ensinar as músicas do outro.

## REFERÊNCIAS

- AVERILL, Gage. ‘Where’s ‘one’?’: musical encounters of the ensemble kind. *In: SOLÍS, Ted. (ed.). **Performing Ethnomusicology**: teaching and representation in World Music Ensembles.* Berkeley: University of California Press, 2004. p. 93-112.
- DENT, Alexander Sebastian. Cross-cultural “countries”: covers, conjuncture, and the whiff of Nashville in música sertaneja (Brazilian commercial country music). **Popular Music and Society**, v. 28, n. 2, p. 207-227, 2005.
- HOOD, Mantle. The challenge of “bi-musicality”. **Ethnomusicology**, Urbana, v. 4, n. 2, p. 55-59, 1960.
- SCHWADRON, Abraham A. Research directions in comparative music aesthetics and music education. **Journal of Aesthetic Education**, v. 9, n. 1, p. 99-109, 1975.
- SCHIPPERS, Huib. **Facing the music**: shaping music education from a global perspective. New York: Oxford University Press, 2009.
- SCHIPPERS, Huib; CAMPBELL, Patricia S. Cultural diversity: Beyond “songs from every land”. *In: MCPHERSON, Gary E.; WELCH, Graham F. (ed.). **The Oxford handbook of music education.*** New York: Oxford University Press, 2012. p. 87-104.
- SILVERS, Michael B. **Voices of drought**: the politics of music and environment in northeastern Brazil. Urbana: University of Illinois Press, 2018.
- SOLÍS, Ted. (ed.). **Performing ethnomusicology**: teaching and representation in world music ensembles. Berkeley: University of California Press, 2004.