

“Todas as músicas” em debate: Uma experiência brasileira (parte 3)

Harue Tanaka
Universidade Federal da Paraíba
hau-tanaka@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação refere-se à última parte de uma ampla discussão sobre os embasamentos teórico-práticos na introdução de repertórios musicais diversificados em uma instituição de ensino superior de música. Tal discussão surgiu a partir de um relato de experiência como aluno de pós-graduação (doutorado), na Universidade Federal da Bahia, ao ministrar a disciplina de Percepção Musical II e ter como requisito básico para a avaliação a formulação do relatório final sobre a referida prática de ensino. Mais recentemente, foi tema do simpósio intitulado “Os efeitos nas instituições de ensino superior em proteção e promoção da diversificação musical: reportagem de cinco continentes”, durante a Conferência Mundial da *International Society for Music Education (ISME)*, para o qual fui convidado a contribuir com um depoimento sobre a realidade de nossas instituições de educação musical no ensino superior. Parte dessa experiência, compartilhada com professores estrangeiros, nos permitiu conhecermos um pouco da realidade que o circundam. Considerando, portanto, nossa imensa diversidade cultural e musical, percebemos que, por enquanto, nossos educadores musicais têm dado prioridade a outras questões anteriores, no tocante à introdução do que denominamos de “todas as músicas”. A presente comunicação propõe o levantamento da seguinte questão: Até que ponto há condições de se introduzir repertórios diversificados (que incluam músicas, inclusive, de outras culturas) nas escolas de ensino superior (ou mesmo no ensino básico e fundamental), no Brasil?

Palavras chave: repertório musical; interculturalidade; ensino de música no ensino superior.

Introdução

Como costumamos dizer, “No Brasil, tudo acaba em samba!”, ou seja, acaba em festa, música e dança, referindo-se ao país do Carnaval, uma vez que as expressões tradicionais do folclore juntamente com o samba são consideradas “expressões carnavalescas brasileiras (tais como o bumba-meu-boi, maracatu, afoxé)”, segundo documento organizado por Richard Letts (2006, p.149) do *International Music Council* (apoiada pela UNESCO). Entretanto, ainda é desconhecido para muitas pessoas que o samba é um gênero musical que engloba inúmeros estilos, variantes e facetas, sendo oriundo de danças e estruturas híbridas. Portanto, as questões que envolvem tamanha diversidade nos impedem de ter uma visão simplista como se tudo, por aqui, fosse apenas samba. Se pensarmos na incomensurável riqueza musical/cultural que temos, perceberemos que desbravá-la consiste em enorme desafio para o educador musical dado a amplitude da própria “interculturalidade local”

existente no país. Partes dessa temática foram debatidas em outras oportunidades, daí descrevermos a experiência em termos de partes. Uma primeira, intitulada “Pensando todas as músicas em percepção musical” (TANAKA, 2009) e, uma segunda, com o título “Pensando todas as músicas” (parte 2) (TANAKA 2010).

O samba como emblema musical

O samba possui múltiplas terminologias e é explicado historicamente por Sandroni (2001, p. 84-99), tendo tomado seu sentido genérico, acima mencionado, até o início do século XX. Contudo, o importante para nossa discussão é que todas as “localizações” sociais do samba – coisa da roça, do Norte (Bahia), dos negros –, tiveram consequências quanto ao valor que lhe era atribuído. Por isso, “o samba será ainda por longo tempo considerado ‘baixo’, ‘indigno’, etc.” Essa “indignação” com a música influenciada pelo fazer musical de nosso país, consoante Sandroni (2001, p. 89), pode ser atestada por um discurso pronunciado por Ruy Barbosa (jurista, político, diplomata, escritor, filólogo, tradutor, orador; considerado um dos intelectuais mais brilhantes do seu tempo), no Senado Federal, em 07/11/1914, dias depois de uma festa no Palácio do Catete (sede do governo no Brasil, de 1897 a 1960). Na ocasião, a esposa do presidente da República, Nair de Teffé, tocara a música “Corta-jaca” de Chiquinha Gonzaga (compositora, pianista, regente; considerada por críticos como uma das fundadoras da MPB¹). O evento foi seguido por manifestações de preconceito, após a apresentação de uma música que utilizava gêneros como a modinha e o lundu, considerado pela elite social aristocrática, da época, uma dança “indecente”, vulgar, música e dança de negros. Abaixo, trecho do discurso de Ruy Barbosa:

Uma das folhas de ontem estampou em *fac-símile* o programa da recepção presidencial em que diante do corpo diplomático, da mais fina sociedade do Rio de Janeiro, aqueles que deviam dar ao país o exemplo das maneiras mais distintas e dos costumes mais reservados elevaram o “Corta-jaca” à altura de uma instituição social. Mas o “Corta-jaca” de que eu ouvira falar, há muito tempo, o que vem a ser ele, sr. Presidente? A mais baixa, a mais chula, a mais grosseira de todas as danças selvagens, a irmã gêmea do *batuque*, do *cateretê* e do *samba*. Mas nas recepções presidenciais o “Corta-jaca” é

¹ Dicionário Cravo Albin de Música Popular Brasileira. Instituto Cultural Cravo Albin. Rio de Janeiro. 2002. Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br/chiquinha-gonzaga/biografia>>. Acesso em: 06 set. 2014.

executado com todas as honras da música de Wagner, e não se quer que a consciência deste país se revolte, que as nossas faces se enrubesçam e que a mocidade se ria!² (BARBOSA apud SANDRONI, 2001, p. 89)

Atualmente, é possível encontrar frequentemente o “Corta-jaca” e outras composições (maxixes, modinhas, polcas, lundus, etc.), também, peças de outros compositores desses gêneros (Ernesto Nazareth, por exemplo), como parte dos programas de recitais dos alunos de Bacharelado em Música e cursos similares, em universidades por todo Brasil.

Na história da música brasileira, o exemplo do samba é emblemático, mas não único. A prova disso é que nossa música detém em suas diversas manifestações e trânsito de uma miríade de tradições, gêneros e estilos, principalmente, de “culturas” que variam de região para região do Brasil e que denomino de “interculturais regionais”. Assim, intitula-se a música, em aproximação ao sentido mais comumente conhecido do que seja música folclórica ou tradicional, de “música regional”. Na concepção de alguns estudiosos, um termo muito genérico, pois: “Música regional de onde, feita/tocada por quem?”. Mesmo porque os estilos e ritmos, de fato, acabam sendo demarcados para serem localizados e melhor compreendidos, como sendo “música regional do Nordeste” (*forró, coco, maracatu, caboclinho, frevo, bumba meu boi* etc.), “música regional do Norte” (*boi [bumba meu boi], carimbó, siriri*, etc.). Diante dessa variedade denominamos de música popular brasileira, o samba que representa apenas um dos gêneros ao lado de diversos tipos, de músicas tradicionais, do cançãoeiro, do romanceiro (da cultura popular) a pregões e, até mesmo, músicas presentes na mídia (propagandas, *jingles*, música veiculada pela indústria fonográfica – música midiática), *raps*, emboladas, aboios, etc. Com letra maiúscula – Música Popular Brasileira –, passamos a outro gênero, aquele introduzido pela Bossa Nova. E assim, diante de tamanha diversidade, vê-se que uma classificação se torna uma tarefa árdua para os pesquisadores, que dirá para a escolha de nossos educadores.

Tomando, ainda, o samba como pano de fundo, percebemos que as opções de repertório que os educadores musicais têm se valido estão arraigadas não apenas a questões histórico-musicais e sociais, mas envoltas em preconceito e rejeição por parte de alguns

² “Chiquinha Gonzaga escreveu em 1901 um tango já citado, que fez enorme sucesso, cujo título, ‘Corta-jaca’, faz referência ao que seria, segundo a *EMB*, p. 684, um dos ‘três passos fundamentais’ do samba baiano” (nota do autor) (SANDRONI, 2001, p. 89).

professores e mesmo de alunos que se encontram ambos formatados por um modelo europeu de ensino que molda o gosto e a receptividade para a audição de músicas que estejam dentro dos padrões estéticos ou de compreensão musical de seus ouvintes.³

Um estudo da UNESCO, realizado por consultores de vários países e coordenado por Richard Letts (*International Music Council*), cita uma das causas das músicas tradicionais estarem se perdendo, a de que “a música contemporânea mundial oferece muito mais escolhas de gêneros musicais a serem ouvidas e com as quais as pessoas se identificam, levando-as a não escolher as músicas tradicionais”⁴ (2006, p. 141). E complementa que alguns desses gêneros são promovidos através de um forte poder de marketing, imposto pela indústria da música pop internacional, que acaba por influenciar o estilo de vida a que seus ouvintes passam a aspirar (LETTS, 2006, p. 141). Outrossim, faz parte dessa discussão a constatação de que “não há como negar que uma massificação musical atinge a todos indistintamente, uma vez que a TV e sua sonoridade/visualidade são onipresentes” (SUBTIL, 2008, p. 284). “Os ‘usos’ [das obras] (...) são inalienáveis da situação sociocultural dos receptores, que reelaboram, ressignificam, ressemantizam os conteúdos massivos conforme sua experiência cultural, a qual dá suporte para esta apropriação” (JACKS, 1999, p. 51 apud SUBTIL, 2008, p. 293). Segundo opiniões dos consultores, a saída para confrontar tal situação estaria no fazer musical, no qual a prática musical corresponderia ao pré-requisito da diversidade e pluralidade da criação musical. Entendendo que somente quando muita música for criada, poder-se-á presumir que a diversidade musical irá emergir (LETTS, 2006, p. 162).

A despeito das inúmeras influências que transformaram o modo de ouvir e do fazer musical, principalmente, com o advento da era da Internet, da expansão da indústria fonográfica e, **mais ainda**, a partir da mudança de mentalidade em relação à introdução da música popular nos vários segmentos educativos musicais, o Brasil ainda mantém, em suas instituições de ensino, o padrão de educação musical baseado no chamado modelo conservatorial do século XIX (NETTL, 1995; VIEIRA, 2000; JARDIM, 2002; VASCONCELOS, 2002; SANTOS, 2011, p. 230, etc.). Segundo Hentschke e Souza (2004, p.

³ Em sua pesquisa, Subtil (2003, p. 284) constatou-se que “a maioria dos participantes da pesquisa, inclusive, professores entrevistados, consumia com prazer as músicas, programas e novelas, porém no discurso manifestava uma reprovação sistemática a esses mesmos objetos, por considerá-los ‘inadequados’, ‘de baixa qualidade’ e ‘massivos’”.

⁴ *The contemporary music world offers many more choices of musical genres to which to listen and identify, making it easier not to choose the traditional musics.*

103 apud FEICHAS, 2010, p. 282), “é quase impossível para estudantes que tenham adquirido conhecimentos de modo alternativo conseguir uma vaga na universidade”. Realidade esta que vem, aos poucos, se modificando, a partir do aumento do número de novos cursos de música popular, embora, a adoção da música brasileira, nos programas de graduação de algumas universidades, ainda tem sido tímida, tamanha a força do modelo vigente; mesmo considerando a existência de uma parte erudita na música brasileira, assim reconhecida por alguns (já denominada de “impopular” pelo maestro Júlio Medaglia). Uma das dificuldades iniciais desses novos cursos talvez esteja sendo mais de cunho metodológico, pois aparentemente a questão do repertório está sendo bem discutida e aceita pelos alunos. Pelo menos é que podemos perceber através dos resultados obtidos, a partir da implantação de disciplinas que tem instigado os alunos à criação, à composição e ao arranjo musical popular, portas para a diversidade musical, segundo o supracitado estudo da UNESCO (LETTS, 2006).

A introdução de repertórios variados que contemplem a música popular e que se baseiem nas experiências e necessidades dos alunos (acompanhadas de práticas similares ao modo como músicos populares aprendem⁵), bem como da utilização de vários gêneros musicais brasileiros, ainda é uma meta a ser alcançada. Embora, hoje em dia, essa intenção já se encontre na lista de prioridades de alguns professores de música, o que se percebe, ainda, é que existe uma dificuldade em adotar um repertório variado devido aos preconceitos quanto ao uso de determinadas músicas (como historicamente foi comentado anteriormente); acima de tudo, à falta de preparo dos professores que, por conseguinte, os levam a uma “pré-concepção” quanto ao uso de determinado repertório, gerando uma resistência pela inexperiência, o que acaba por corroborar com a própria dificuldade de adotar novos paradigmas político-pedagógicos nos currículos de nossas universidades. Por outro lado, alguns alunos têm certa dificuldade em reconhecer alguns tipos de música (que possuem novos padrões musicais) e se identificarem com eles, por não fazerem parte de sua vivência, em virtude da preponderância do ensino da música ocidental europeia em sua formação e/ou distanciamento da música que costumam fazer e/ou ouvir. Nossos alunos de ensino superior têm demonstrado boas habilidades e “boa base nos conhecimentos referentes à teoria musical, leitura à primeira vista, ditado e um bom nível de desempenho ao tocar música clássica em

⁵ V. Green (2002).

seus instrumentos” (FEICHAS, 2010, p. 282)⁶, mas ainda apresentam muita dificuldade em perceber/ouvir e trabalhar com gêneros musicais com os quais não estejam auditivamente familiarizados.

Uma experiência prática

A experiência docente relatada refere-se a aulas dadas às turmas de Percepção Musical II, sob a supervisão do professor titular da disciplina, na Universidade Federal da Bahia, uma das poucas que possuem curso de pós-graduação de música e graduação em música popular (a exemplo da UNICAMP, UNIRIO, UFMG, UFRGS e UFPB). O relatório da prática de ensino foi requisito parcial para aprovação no meu doutorado em Música, na disciplina Tirocínio Docente Orientado. Pensando, portanto, e na tentativa de adotar uma visão que contemplasse uma concepção multiculturalista/interculturalista, procuramos tornar as aulas mais atrativas para duas turmas mistas⁷ (licenciandos e bacharelados em música), procurando levar um pouco mais de “todas as músicas”. Nessa experiência, promovemos a introdução à escuta e ao fazer musical a partir de músicas de outras culturas (africana, japonesa, etc.), bem como de ritmos brasileiros, demonstrando algumas variantes entre eles (culturas locais, regionais: afoxés, maracatus, sambas, coco, ciranda, frevo, choro), além da audição de instrumentos não comumente encontrados na vivência dos alunos (clava, instrumentos africanos, bem como *samplers* de vários sons); música eletrônica, fusões musicais, incluindo uma pedagogia baseada, também, na prática de aprendizagem dos músicos populares.

Em um breve levantamento sobre as práticas de alguns professores, reportamo-nos aos relatos de experiência que repensaram suas práticas com base nos repertórios escolhidos (SOUZA; FIALHO e ARALDI (2005); SANTOS (2005); GOMES e MELLO (2007); PENNA (2008)). No tocante ao repertório, Penna (2008, p. 162), por exemplo, esclarece que na proposta de re-arranjo musical parte-se da premissa básica de que há “necessidade de considerar a vivência cultural do aluno, e sempre que possível, basear o trabalho pedagógico sobre ela”.

⁶ [...] *good basis in musical theory, sight-reading, and dictation, and a good level of performance when playing classical music on their instruments.*

⁷ Segundo Feichas (2010, p. 283-285), há estudantes de formação musical clássica, popular ou misturada (“*mixed*” students).

As experiências e propostas dos professores se coadunam com o momento atual em que se enfatiza que o repertório a ser trabalhado deverá partir da identificação com a vivência cultural dos alunos ou mesmo dos professores, levando em conta, por vezes, o gosto e a receptividade desses alunos por determinado repertório. Isto significa, de fato, que os professores estão procurando introduzir os conhecimentos musicais a partir de novas perspectivas e modos que priorizem o fazer musical, com vistas à abertura, então, do contato com outros repertórios que não fazem parte de suas vivências.

No Brasil, em décadas anteriores, havia uma preocupação em utilizar pedagogicamente a música que estivesse relacionada às próprias leis e aos decretos do país (SOUZA et al., 2002, p. 19 apud TORRES, 2008, p. 252), que pressionavam o professor a certo pedagogismo da concepção de que, especificamente nas aulas com atividades musicais, sempre se teria de cantar “para alguma coisa” e “para alguém” (idem, 2008, p. 252). Atualmente, a preocupação centra-se não exatamente na questão do tipo de música – repertório – mas para quem são oferecidas as aulas de música e por quem será ensinada, principalmente, após a aprovação da Lei n.º 11.769 de 18/08/08 que institui a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Nesse sentido, cabe o comentário de Penna (2005, p. 14), “Se como professores, nos mantivermos presos a nossos padrões pessoais, presos a nosso próprio gosto, [...], sequer seremos capazes de iniciar esse diálogo, pois nossa tendência será desconsiderar, desqualificar e desvalorizar a vivência do aluno”. Segundo Coli (1984, p. 117 apud PENNA, 1995, p. 39), gostar ou não gostar “não significa possuir uma ‘sensibilidade inata’ ou ser capaz de uma ‘fruição espontânea’, significa uma reação do complexo de elementos culturais que estão dentro de nós diante do complexo cultural que está fora de nós, isto é, a obra de arte”. Isto vale para a música e deve ser parte do processo autocrítico e formativo do professor.

Considerações finais

Diante da realidade exposta, percebemos que ainda tem sido incipiente a promoção de discussões como as citadas anteriormente; falta-nos uma maior proficuidade de ações no campo do ensino superior de música quanto às escolhas pedagógicas, conseqüentemente, sobre a escolha por novos repertórios musicais que, por sua vez, implica em novas formas de abordagem.

Chegamos à conclusão que a introdução de repertórios que contemplem “todas as músicas” ainda é uma realidade a ser largamente implantada em nossas escolas de música. Como foi dito, a questão não está propriamente no repertório, mas no modo como a música será utilizada a partir de uma determinada escolha metodológica. Acredito que dada à miríade de músicas disponível, os professores deverão ter em foco, primeiramente, as propostas que serão subsidiadas pelo repertório. Não esquecendo, contudo, que há uma infinidade de escolhas que poderão ser realizadas com base, inclusive, na diversidade musical e cultural existente em nosso país.

Quando se fala em diversidade, pensamos logo na questão da valorização multicultural que clama por ser contemplada, ideia propugnada, inclusive, pela *ISME* (declaração). Vale salientar, entretanto, que no Brasil, é importante que entendamos que utilizar músicas do mundo em nossa prática docente cotidiana faz parte, na verdade, de uma grande mudança paradigmática. Entendo que esta questão enseja vários questionamentos aos educadores musicais e professores de música, mas que, segundo Nettl, como educadores, emerge nessa mudança uma nova missão, a de “orientar os estudantes ao entendimento de música como um fenômeno variado e mundial que irá auxiliá-los a compreender todos os tipos de música”⁸ (NETTL, 1992, p. 7).

Este posicionamento fomenta a crença sobre a necessidade de ser algo justo para a humanidade, sobre o encorajamento à preservação e proteção das músicas do mundo; efetivamente, ao desenvolvimento, promoção e interação do conhecimento, da diversidade musical como questões que devem estar no âmago desse debate. Por outro lado, a ideia de multiculturalismo não é ponto de fácil execução, no caso do Brasil. Para Peregrino (1995, p. 89), a educação multicultural, nos países que a adotaram, foi pensada e trabalhada nas escolas no sentido de estimular o reconhecimento e a aceitação da diversidade, valorizando-se a herança étnica e cultural de outras etnias ou mesmo com o propósito de integrar crianças imigrantes na sociedade para contemplar as questões da segregação racial, dos direitos humanos e da igualdade de oportunidade, conforme seu surgimento, na Inglaterra. Segundo Peregrino (1995), no Brasil, não se tinha notícias de práticas pedagógicas que refletissem essa tendência multicultural, pelo menos no que dizia respeito ao ensino formal. Felizmente, acreditamos que essa realidade voltada às nossas origens multiculturais vem tomando um

⁸ [...] *lead students to an understanding of music as a worldwide and varied phenomenon which will help them to comprehend all kinds of music.*

novo rumo, a exemplo da Lei nº 11.645 de 10/03/08, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e passa a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Além disso, leis como essa encontram-se no esteio da criação de documentos que igualmente contemplam questões amplas como a diversidade, a exemplo da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002).

De fato, entendo que antes de partir para a adoção de um repertório musical com base na promoção de uma interculturalidade ou multiculturalidade, ou em quaisquer outros paradigmas, será preciso que escutemos, antes, os vários discursos internos (“interculturalidade local”) e de como é possível adaptar tal questão. Pois, a tentativa de introduzir músicas de outras culturas, em um contato intercultural para muitos dos educadores musicais ainda é uma realidade distante, mormente quando estamos tratando de um país onde as escolhas metodológicas e de repertório *per si* já representam um desafio para o ensino e aprendizagem musical e que constam no repertório de ações a ser implementado em nossas escolas.

O que vemos, atualmente, é um movimento crescente dos educadores em abarcar músicas arraigadas à nossa cultura em suas práticas, respeitando o trinômio música-cultura-educação. Portanto, antes de falarmos em conhecer as culturas dos diversos países, temos propugnado conhecer e divulgar a nossa própria Cultura com suas diversas “interculturais regionais”. Faz-se necessário unir práticas e ampliar o espectro dos gêneros de “todas as músicas”, quebrando com o preconceito de gosto, estrutura, evitando uma abrupta hierarquização de saberes, principalmente, o que muitos consideram música séria e, outros, música “inferior” ou de baixo valor. Ao reconhecermos a importância de divulgarmos a história, a cultura e a música brasileiras, nossos educadores musicais estarão se preparando para contribuir para a promoção do conhecimento musical em seu país e, então, estarão prontos a, também, divulgar as músicas de outras culturas.

Pensar em nossas ações significa proteger a nossa memória cultural/musical, primordialmente, promover o conhecimento sobre a riqueza de nossa música a fim de alcançar nosso objetivo principal – aprender com, sobre e a partir da Música.

Referências

FEICHAS, Heloísa. Diversity, identify, and learning styles among students in a Brazilian university. In: GREEN, Lucy (Ed.). *Learning, teaching, and musical identity: voices across cultures*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 2010. p. 281-294.

GOMES, Rodrigo C. Savelli; MELLO, Maria Ignez Cruz. Relações de gênero e a música popular brasileira: um estudo sobre as bandas femininas. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA 17., 2007, São Paulo. *Anais...* Pinheiros: SESC, 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/etnomusicologia/etnom_RCSGomes_MICMello.pdf>. Acesso em: 15 maio 2009.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: London University, Institute of London: Ashgate, 2002.

JARDIM, Antônio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Plural*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 105-112, 2002.

LETTS, Richard (Ed.). *The protection and promotion of music diversity: A study carried out for UNESCO*. International Music Council, 2006. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0021/002154/215412e.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

NETTL, Bruno. *Music education: sharing musics of the world*. Proceedings of the 20th World Conference of the International Society for Music Education held in Seoul, Korea. In: *Anais do Encontro da International Society for Music Education*. Korea, 1992. p. 3-8.

PEREGRINO, Yara Rosas. Reflexões sobre a educação multicultural: a realidade brasileira. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1995. p. 89-94.

PENNA, Maura. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 161-194.

_____. Diretrizes para uma educação artística democratizante: a ênfase na linguagem e nos conteúdos. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1995. p. 37-42.

SANDRONI, Carlos. Da Bahia ao Rio. In: SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 84-99.

SANTOS, Daniela. Sociologia da música: base para a compreensão da relação de adolescentes com a música popular. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. 1 CD-ROM.

SANTOS, Regina Márcia S. et al. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, Regina Márcia S. (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*, Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 211-232.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia M.; ARALDI, Juciane. *Hip hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SUBTIL, Maria J. Dozza. Reflexões sobre arte e indústria cultural. *Linhas Críticas*, Universidade de Brasília, Brasília, v. 14, n. 27, p. 283-300, jul.-dez. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193517382004.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

TANAKA, Harue. Pensando ‘todas as músicas’ em percepção musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009, p. 999-1007.

_____. Pensando “todas as músicas” em percepção musical (parte 2). In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NORDESTE, 9., 2010, Natal. *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

TORRES, Maria Cecília de A. R. Música do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 237-258.

UNESCO. Declaração universal sobre a diversidade cultural. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em 15 set. 2014.

VASCONCELOS, Antônio Ângelo. *O conservatório de música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de musical: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. 2000. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.