

World Music Pedagogy: uma apresentação de uma abordagem multicultural de educação musical

*World Music Pedagogy: a presentation of a multicultural
approach of music education*

*Renan Santiago*¹

<https://orcid.org/0000-0003-2315-2077>

Recebido: 24/03/2024

Aprovado: 09/06/2024

Publicado: 02/09/2024

DOI: 10.5965/23589252812024e03511

¹ É doutor e mestre em Educação pela UFRJ. Também possui o título de mestre em Ensino das Práticas Musicais pela UNIRIO. Formou-se em Licenciatura em Música no CBM-CEU e em Licenciatura em Pedagogia pela UNIRIO. Atualmente, é professor adjunto de Música na UERJ. Link para currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8733974403799472>. E-mail para contato: renan.santiago@uerj.br

Resumo

O presente artigo focaliza a proposta de ensino multicultural de Música conhecida como world music pedagogy ou simplesmente world music, apresentando sua filosofia e sua história, bem como algumas das suas possibilidades e limitações para o contexto brasileiro, por meio de uma análise crítica. Para tal, foi procedida uma análise documental (Souza; Giacomoni, 2021) em diferentes documentos que auxiliam no processo de entender o contexto histórico do desenvolvimento da world music pedagogy. Após isso, foi feita uma revisão bibliográfica (Randolph, 2007) de artigos publicados em periódicos classificados nos estratos superiores da avaliação da CAPES, entre 2000 e 2020 que têm a world music pedagogy como referencial teórico ou foco central, o que possibilitou em uma visão geral do embasamento filosófico e metodológico dessa abordagem, que carece de um aprofundamento maior no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Multiculturalismo. World Music Pedagogy. Educação Musical.

Abstract

This article focuses on the multicultural music teaching proposal known as world music pedagogy or simply world music, presenting its philosophy and history, as well as some of its possibilities and limitations for the Brazilian context, through a critical analysis. To this end, a document analysis was carried out (Souza; Giacomoni, 2021) in different documents that help in the process of understanding the historical context of the development of world music pedagogy. After that, a bibliographical review was carried out (Randolph, 2007) on articles published in journals classified in the upper strata of the CAPES evaluation, between 2000 and 2020 that have world music pedagogy as a theoretical reference or central focus, which allowed an overview of the philosophical and methodological basis of this approach, which lacks a greater depth in the Brazilian context.

Keywords: World Music Pedagogy. Music Education.

Considerações iniciais

A educação multicultural é uma filosofia educacional que busca a valorização das diferenças nos contextos escolares e universitários, a fim de formar sujeitos sensíveis às diferenças culturais, o que poderia, a médio e longo prazo, corroborar para a atenuação e/ou eliminação das desigualdades, preconceitos e discriminações na sociedade como um todo (Gay, 1994; Santiago, 2017).

Na perspectiva de que a Música também é uma disciplina escolar tensionada pelos choques e entrelaços culturais, a educação musical multicultural emerge como um campo de estudos, sendo utilizada como referencial teórico em pesquisas realizadas em diferentes países, inclusive no Brasil (Santiago, 2021).

Dentro dessa perspectiva de trabalhos realizados e/ou publicados no Brasil, levantamentos bibliográficos que buscaram entender as abordagens teóricas e epistemológicas dos trabalhos sobre multiculturalismo e educação musical, como Santiago e Ivenicki (2016) e Ribeiro (2018), apontam que é possível pensar a educação musical multicultural sob diferentes lentes, tais como os estudos culturais (Luedy, 2006), a teoria crítica pós-moderna (Almeida, 2010), a teoria crítica da educação (Migon, 2015) e a psicologia e filosofia da música (Arroyo, 1991). Contudo, tais levantamentos bibliográficos também indicam que trabalhos estrangeiros publicados no Brasil contemplam a educação musical multicultural sob uma outra perspectiva teórica: a *world music pedagogy*.

De forma objetiva, a *world music pedagogy* (doravante WMP), que emerge recorrentemente como *world music*, pode ser definida como uma proposta de ensino de Música que busca valorizar as diferenças culturais por meio de repertório formado por diferentes músicas do globo (Campbell, 2002; Reimer, 1993; Volk, 1994;). Um(a) professor(a) que norteia suas aulas tendo como base essa vertente, poderia, por exemplo, pesquisar por músicas folclóricas de Gana, da China, da Argentina etc., e ministrar as aulas aos(as) estudantes usando esse repertório global. Por meio desse contato com culturas diferentes, segundo essa abordagem, a(o) estudante poderia apreciar e respeitar as diferenças culturais.

Não se ignora que esse termo é utilizado em outras áreas da Música com outros significados. Na etnomusicologia, por exemplo, ele pode ser definido como “fusão, miscigenação de elementos de músicas de culturas diversas” (Mello; Dias, 2007, p. 5). Na esfera mercadológica, Farias (2016) contribui com a discussão indicando que tal termo foi cunhado por gravadoras inglesas em 1987 com o objetivo de apresentar ao mercado ocidental a produção musical de outros países.

Embora se reconheça que esse termo é também utilizado em outras áreas, o presente artigo se focará na educação musical, onde o conceito tem ganhado um significado independente. Em outros termos, não se pretende discutir a WMP como uma categoria de mercado musical global, mas sim como um conjunto de reflexões e ações que buscam nortear aulas de Música em instituições formais, como escolas e universidades.

Os fatos de existir um portal ativo destinado à WMP², e de que diferentes autoras(es) desenvolveram pesquisas e reflexões tendo como base os princípios da WMP, sinonimizando-a, em muitas ocasiões, com o termo multicultural music education (Campbell, 2002; Volk, 1993, 1994; Anderson, 1991; Kang, 2016), também indicam que esse conceito adquiriu um significado diferente no âmbito da educação musical.

Apesar de tal proposta ser bastante difundida no cenário internacional, a produção acadêmica brasileira carece de trabalhos que busquem analisá-la criticamente. Este é, justamente, o objetivo deste artigo.

A fim de se lograr êxito em tal intento, primeiramente, recorreu-se à análise documental de artigos, documentos e declarações que colaborassem para o entendimento dos fatores históricos que contribuíram para a gênese e desenvolvimento da WMP nos Estados Unidos da América, país no qual tal abordagem de ensino de Música se originou. A seguir, a fim de se identificar fundamentos teóricos de tal vertente, procedeu-se uma revisão bibliográfica com foco na teoria utilizada, amostragem representativa e organização conceitual (Randolph, 2007). O próximo subtópico buscará, sem esgotar o tema, mostrar o desenvolvimento histórico da WMP.

² Endereço eletrônico do portal citado: <http://www.worldmusicpedagogy.com/>.

WMP: Pontos históricos

Trabalhos que narram a história do desenvolvimento da percepção de que se é necessário ensinar músicas de diferentes culturas em aulas de Música, como Campbell (2002), Kang (2016) e Volk (1993), surgem nos Estados Unidos e apontam que, apesar da pluralidade cultural de tal sociedade, o currículo escolar estadunidense no início do século XX era, essencialmente, eurocêntrico e brancocêntrico, e, por conseguinte, pouco relacionado com a cultura das(os) diversas(os) cidadãs(ãos) desse país que fugiam à normatividade branca.

Todavia, alguns fatores passaram a tensionar o currículo de Música, abrindo espaço para a criação de uma educação musical que buscava compreender e valorizar as diferentes produções musicais, sem, teoricamente, reproduzir estigmas e estereótipos.

Após a leitura de documentos oficiais, declarações e artigos sobre história da educação multicultural, foi possível identificar três principais fatores que influenciaram o pensamento filosófico que norteia a WMP: 1) o Civil Right Movements (1954-1968); 2) a influência da Music Educators National Conference (MENC)³ e 3) a influência da International Society for Music Education (ISME).

Civil Rights Movement

A realidade curricular brancocêntrica a pouco apontada era, entre outros aspectos, reflexo da divisão racial que existia na sociedade estadunidense da época. Nesse sentido, a concepção de educação multicultural foi cunhada nos Estados Unidos, impulsionada por professoras(es) negras(os) (Gorski, 1999) no contexto do Civil Rights Movement (1952-1983), que emergiu como uma resposta a um período que tal país experimentava uma forte segregação racial impulsionada pelas leis Jim Crow, que dividiam a sociedade entre pessoas brancas e pessoas “de cor”, e que também influenciavam na educação (Gay, 1994).

³ Atual National Association for Music Education (NAfME)

Campbell (2002) narra que, desde a década de 1920, “a música de diversas terras” já era incluída no repertório das salas de aula, em livros didáticos e sendo objeto de estudo de artigos e conferências acadêmicas. Contudo, o Civil Rights Movement abalou tão fortemente a sociedade civil que tensionou professoras(es) de Música a romperem ainda mais com a hegemonia da estética erudita europeia e a valorizarem também a música afro-estadunidense e a música popular consumida pelos jovens.

A educação multicultural foi, portanto, a filosofia educacional que emergiu no contexto do Civil Rights Movement. Não se argumenta que não exista mais discriminações no país citado, contudo, tais fenômenos, ao menos, não são mais legalizados como eram outrora. Um breve resumo de como a educação musical estadunidense buscou se adaptar às novas demandas é mostrado a seguir.

Influência da MENC

As seis primeiras décadas do século XX foram marcadas por diferentes eventos que, direta ou indiretamente, discutiam o uso de um repertório global em sala de aula (Volk, 1993). Sem ignorar os outros, considera-se importante citar o Yale Seminar (1963) que foi um acontecimento significativo para efetivação de mudanças curriculares de cunho multicultural nos Estados Unidos da América.

Segundo Wener (2009), tal seminário foi uma reunião acadêmica que buscava soluções para os desafios da educação musical desse contexto. Um dos desafios era, justamente, pensar em um repertório que melhor representasse a composição racial e étnica da população estadunidense. O boletim “Music in our schools: a search for improvement”, que é o relatório desenvolvido após o seminário, aponta que, entre outros aspectos, um dos desafios identificados na educação musical daquele país e que motivou a feitura do evento foi a crescente pluralidade cultural dos Estados Unidos e a omissão dos programas de ensino em abordar tal realidade. (Estados Unidos da América, 1964, p. 3)

Wener (2009, p. 4) também aponta que as questões levantadas no Yale Seminar culminaram no Tanglewood Symposium (1967), cujo tema era Music in American Society e que foi organizado pela MENC com o objetivo reunir acadêmicos de diferentes áreas para discutir e pensar o papel da educação musical nos Estados Unidos, com suas transformações e crises. Em outras palavras, a educação musical precisava dar uma resposta às transformações socioculturais que a sociedade da época enfrentava (Robert; Charles; Charles; Wersen, 1967). Nesse contexto, como produto intelectual do simpósio, foi criada a The Tanglewood Declaration, composta de oito artigos, dentre os quais, para os propósitos do presente estudo, destaca-se o artigo “b”

b) Músicas de todos os períodos, estilos e culturas devem ter espaço no currículo. O repertório musical deve ser expandido para incluir músicas do nosso tempo em sua rica variedade, a atual música popular adolescente e música de vanguarda, música folclórica estadunidense e músicas de outras culturas (Robert et al., 1967, p. 51) (Tradução do autor)

Em adição, a declaração também sugeria que docentes de Música empreendessem esforços para que, dentro do campo da educação musical, fosse possível atuar positivamente na sociedade que padecia, entre outros aspectos, pela tensão racial, o que indica que o Civil Rights Movement também influenciou nas decisões do simpósio. Ressalta-se também que The Tanglewood Declaration foi publicada integralmente ainda em 1967 no Music Educators Journal (MEJ), reconhecido periódico estadunidense de educação musical ligado à MENC e que está em atividade até a data no qual o presente artigo foi escrito.

O MEJ dedicou três números especiais para tratar exclusivamente da educação musical multicultural⁴: um em 1972, intitulado Music in World Cultures; outro em 1983, denominado de The Multicultural Imperative; e o terceiro, conhecido como Multicultural Music Education, publicado em 1992. A análise desses números especiais foi feita por Volk (1993), e pode ser resumida na seguinte constatação:

Professores aprenderam sobre outras culturas em 1972, aprenderam sobre a necessidade de aplicar tal conhecimento nas salas de aula em 1983, e agora [1992] foram desafiados a incorporar músicas de diferentes culturas em todas

⁴ Antes desses três números especiais multiculturalmente explícitos, em 1971, a MEJ também publicou um número voltado para a música afro-americana que, segundo Volk (1993), foi o primeiro número com potencial multicultural da citada revista.

as suas aulas de música – vocal e instrumental - assim como em aulas de música regulares (p. 147) (Tradução do autor)

Destaca-se também que entre as segunda e terceira edições especiais, a MENC também organizou, em 1990, o Symposium Multicultural Approaches to Music Education. Na declaração redigida ao final do simpósio, ficou decidido que

Professores aprenderam sobre outras culturas em 1972, aprenderam sobre a necessidade de aplicar tal conhecimento nas salas de aula em 1983, e agora [1992] foram desafiados a incorporar músicas de diferentes culturas em todas as suas aulas de música – vocal e instrumental - assim como em aulas de música regulares (p. 147) (Tradução do autor)

Após o empenho da MENC, o ensino das músicas do mundo tornou-se parte do currículo mínimo estadunidense (Kang, 2016; Silverman, 2017).

Influência da ISME

Em 1953, foi criada a ISME, cujas bases e valores fundantes incluem a cooperação internacional e a interculturalidade (McCarthy, 1997). Argumenta-se que esses valores surgem do fato de a ISME ser diretamente ligada ao International Music Council, fundada após a Segunda Guerra Mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o intuito de promover e encorajar a paz, união e solidariedade entre as nações (Kang, 2016, p. 23). Por meio dessas bases e valores, a ISME se tornou uma entidade que popularizou e incentivou o estudo e o ensino das músicas do mundo por meio de suas publicações e de suas conferências.

Nesse contexto, o secretário geral da ISME na época, Egon Kraus, durante sua preleção na Conferência Mundial da ISME de 1966, desafiou as(os) docentes presentes em implementar aulas multiculturais, no contexto da WMP, sendo tal preleção publicada no ano seguinte no MEJ (Kraus, 1967; Volk, 1993). Na perspectiva de Volk (1993, p. 146), tal preleção foi um marco histórico por apresentar desafios a serem superados pela ISME e por professoras(es) de Música, a saber:

- a) [Cultivar] O devido respeito às culturas musicais estrangeiras no ensino de música em todos os níveis educacionais;
- b) [Possibilitar] A implementação metodológica de músicas de culturas estrangeiras do passado e do presente;

- c) [Contribuir para] A renovação da percepção musical, do treinamento rítmico e da teoria musical com o objetivo de incluir a música de culturas estrangeiras;
- d) [Favorecer] A revisão de livros didáticos e materiais de estudo (também em relação ao preconceito e ressentimentos nacionais e raciais);
- e) [Empreender] A preparação de obras pedagogicamente adequadas sobre a música de culturas estrangeiras, com atenção especial a gravações autênticas. (Tradução do autor)

Em adição, McCarthy (1997), explica como as reuniões regionais e mundiais da ISME auxiliaram no entendimento de que se deve valorizar as diferenças culturais por meio de um repensar no uso restrito de um repertório elitizado e de tradição europeia, e pela adoção de um repertório global. Nesse sentido, Kang (2016, p. 23) pontua que

Expositores e autores nas conferências da ISME e em suas publicações têm afirmado o valor da música folclórica original e estimulado a sua preservação. Eles declaram que a submissão mundial a certo gosto musical e certa educação musical é um perigo e ameaça para a pluralidade cultural. (Tradução do autor)

Destarte, argumenta-se que a filosofia multicultural da ISME, enquanto instituição, difundiu por parte significativa do mundo os pressupostos defendidos pela WMP, que se consolidou como base para práticas docentes e referencial para pesquisas fora do Brasil, como o próximo subtópico pretenderá indicar.

WMP hoje: o que diz a produção acadêmica

Uma vez contextualizada a história da WMP, a presente seção analisa criticamente artigos produzidos sobre o assunto, por meio de uma revisão bibliográfica com foco na teoria utilizada, amostragem representativa e organização conceitual (Randolph, 2007).

Os artigos levantados foram publicados em periódicos científicos classificados no quadriênio 2013-2016 nos estratos B2, B1, A2 ou A1 pela Coordenação de Pesquisa e Desenvolvimento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na área de Artes, sejam em revistas nacionais ou internacionais, a partir dos anos 2000 até 2020.

Foram levantados artigos em revistas dos estratos mais elevados porque entende-se que em tal nível de avaliação se concentram os artigos feitos com maior rigor metodológico e epistemológico, o que, por conseguinte, traz mais confiabilidade nos resultados indicados.

Após a análise de todos os periódicos que se encaixavam nesse pré-requisito, utilizou-se a guia de pesquisa disponibilizada nos sites das revistas para se pesquisar pelo termo *world music pedagogy*. Uma vez encontrados os artigos que discutiam tal conceito, eles foram lidos a fim de se analisar se, de fato, pertenciam à educação musical, campo ao qual a presente pesquisa se delimita.

Foi possível encontrar 24 artigos sobre WMP nas seguintes revistas: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical; Revista Música Hodie, International Journal of Music Education e Research Studies in Music Education. Tais artigos são: Schippers (2000)⁵, Moore (2002)⁶, Thompson (2002)⁷, Biernoff e Blom (2002)⁸, Abril (2002)⁹, O'Flynn (2005)¹⁰, Volk (2006)¹¹, Pacheco (2007)¹², Chen-Hafteck (2007)¹³, Wang e Humphreys (2009)¹⁴, Omolo-Ongati (2009)¹⁵, Hess (2010)¹⁶, Joseph e Southcott (2013)¹⁷, Nethsinghe (2012)¹⁸, Ilari, Chen-Hafteck e Crawford (2013)¹⁹, Joseph (2015)²⁰,

⁵ Anuncia o que seria a implementação de um centro universitário especializado no ensino de músicas do mundo em Portugal.

⁶ Discorre sobre a aceitação de jogos musicais oriundos de canções "multiculturais", provenientes de diversos países, por crianças de uma escola dos Estados Unidos.

⁷ Entrevista professoras(es) de Música da Austrália e analisou discursivamente suas impressões sobre a WMP.

⁸ Analisa os discursos de dois integrantes de conjuntos musicais não-ocidentais e dois professores indígenas sobre questões relativas a suas experiências musicais, usando a WMP como abordagem teórica.

⁹ Pesquisa realizada no contexto de uma escola localizada nos Estados Unidos com grande população latina, teve como objetivo analisar sentidos empregados por estudantes relacionadas ao idioma (inglês e espanhol) no qual a canção é entoada.

¹⁰ Analisa criticamente a abordagem WMP, fazendo diversas ponderações de cunho teórico.

¹¹ Apresenta uma sugestão de adaptação do instrumental tailandês utilizando os instrumentos ocidentais mais comuns em escolas estadunidenses.

¹² Analisa desenhos feitos por crianças brasileiras após ouvirem apresentações de música egípcia, música contemporânea e música "clássica".

¹³ Analisa um projeto que buscou ensinar a música, a filosofia e cultura chinesa para estudantes estadunidenses.

¹⁴ Aborda um curso de formação de professoras(es) de música dos Estados Unidos a fim de entender quanto tempo das aulas era destinado a músicas populares e não ocidentais.

¹⁵ Teoriza sobre as implicações de se ensinar músicas fora de seu contexto sociocultural de origem.

¹⁶ Analisa uma experiência de ação escolar em uma escola canadense que se foca no ensino de músicas do mundo, sobretudo, músicas ganenses, com o intuito de entender a motivação das(os) alunas(os) em participar de tais aulas.

¹⁷ Discorre sobre a percepção de graduandos em Música sobre a participação de artistas com background estrangeiro que se apresentavam em escolas e universidades.

¹⁸ Disserta sobre como adolescentes sirilhanqueses, moradores da região multicultural de Victoria, Austrália, utilizam a Música como uma forma de afirmação identitária.

¹⁹ Aborda a questão do canto de músicas de diferentes nações e o relaciona com a sensibilização cultural.

²⁰ A pesquisa se deu em duas universidades sul-africanas e em uma universidade australiana a fim de compreender qual seria a importância de se ensinar música africana nas aulas de música e quais caminhos podem ser percorridos para se formar professoras(es) de Música aptos para tal.

Caim (2015)²¹, Thomlison (2016)²², Walling (2016)²³, Rajan (2017)²⁴, Silverman (2018)²⁵, Chandransu (2019)²⁶, Yoo (2019)²⁷ e Walden (2020)²⁸.

A leitura dos artigos possibilitou a identificação de questões centrais que os perpassam. Primeiramente, muitos desses artigos consideram que WMP e educação musical multicultural são termos equivalentes. Não se pretende argumentar que a WMP não é uma abordagem multicultural de ensino de música, mas afirma-se que a educação musical multicultural em si não se limita a tal abordagem, visto que existem outras formas possíveis de se conceber um ensino de música multiculturalmente orientado (Almeida, 2010; Migon, 2015; Santiago; Ivenicki, 2018). Logo, argumenta-se que a primeira está contida na segunda, mas não é sinônimo dela.

Outro ponto vigente que perpassa os artigos e que vale ser discutido é o pressuposto de a WMP conceber que os preconceitos e os diversos tipos de discriminações podem ser combatidos pela inserção de música de diferentes culturas no currículo escolar, sob a premissa de que se ao entender a cultura e musicalidade do outro (de forma não estereotipada), cria-se relações de respeito com tal cultura, além de se reforçar o entendimento das(os) estudantes sobre as suas próprias identidades.

Tais argumentos podem ser contestados: afirma-se que a WMP pode se encaixar naquilo que Penna (2012, p. 97) denomina folclorismo, ou seja, o fato de as diferenças serem celebradas sob a lente do exotismo, sem, contudo, buscar identificar e combater os processos geradores de desigualdade. Em uma perspectiva crítica e pós-colonial

²¹ Analisa o papel da diversidade cultural nas aulas de Música de cinco escolas de Singapura, através de entrevistas com professoras(es) de Música lotados em tais escolas.

²² Toma como objeto de pesquisa uma criança etíope recém-chegada à Austrália a fim de analisar como ela usa a improvisação musical para criar discursos por meio do rap.

²³ Analisa se diretores de corais de escolas internacionais de 59 países empregavam uma educação musical multicultural em seus programas de música.

²⁴ Busca analisar o papel da educação musical em escolas montessorianas localizadas no meio-oeste dos Estados Unidos, por meio de um survey realizado com diretores de escolas de oito estados da região citada. Não tinha como objetivo principal analisar questões de interesse do multiculturalismo, mas o desenrolar da pesquisa acabou culminando para tal.

²⁵ Analisa um curso de percussão e dança africana que tinha objetivo de trazer “diversidade” a uma universidade estadunidense considerada monocultural.

²⁶ Discute a implementação de aulas de Música multiculturais na Tailândia.

²⁷ Analisa como licenciandos em Música estadunidenses ministraram aulas em uma escola de Música após realizarem um curso de percussão coreana (samulnori).

²⁸ Apresenta reflexões de cunho prático relacionados à implementação da WMP em aulas de Música.

(Santiago; Ivenicki, 2018), tais processos seriam oriundos do colonialismo, logo, não seria eficaz uma mera e singela mudança no repertório das aulas, mas também a implementação de abordagens que buscassem desconstruir a estrutura colonial (Santiago, 2021).

Também é recorrente nos artigos a ideia de que a WMP poderia reforçar a identidade de certo indivíduo, visto que se poderia “ver” a si mesmo quando conhecer o outro. Tal assertiva se baseia em um pensamento moderno, fixo e imutável de identidade. Ao contrário, sob a visão da pós-modernidade, afirma-se que a identidade é fluida e passível de mudanças (Hall, 2014), a música “do outro” pode muito bem se fundir à nossa identidade e se tornar, também, “nossa música”. Logo, tal perspectiva defendida por alguns trabalhos da WMP, parece ignorar a possibilidade de hibridismos e pode aumentar as barreiras entre culturas, o que, por conseguinte, se constitui em um paradoxo, pois a priori, o objetivo da WMP seria possibilitar uma aproximação entre as culturas.

Outro ponto diferenciador é a preocupação com as músicas que comporão o repertório a ser ensinado, bem como a forma que elas serão ensinadas. Embora muitos trabalhos concebiam um repertório também formado por músicas populares e midiáticas, já foi argumentado que a WMP se caracteriza, principalmente, por um repertório longínquo e “exótico”. Todavia, a forma pela qual tais músicas são ensinadas também é relevante, visto que as pesquisas aqui tomadas como objetos de análise mostram-se unânimes em afirmar que as músicas devem ser ensinadas com autenticidade, a fim de se evitar a promoção de estereótipos.

Para ser autêntico, ou seja, não estereotipado, ao se ensinar sobre músicas de outras culturas, seria importante seguir alguns princípios norteadores, a saber: em caso de exemplos de gravações a serem mostradas em sala de aula, as músicas deveriam 1) ser executadas por artistas reconhecidos como aptos a representarem tal cultura pelos membros do grupo sociocultural que a originou²⁹; 2) ter como plateia somente membros

²⁹ Artistas oriundos da própria cultura na qual a música a ser ensinada se originou mais competência para garantir uma maior autenticidade das gravações.

de tal cultura³⁰; 3) serem executadas no ambiente sociocultural de origem³¹; e 4) manter o idioma e o instrumental originais usados no ambiente sociocultural de origem³².

Além disso, o docente precisaria ter algumas atitudes específicas ao ensinar músicas de outras culturas, como 5) demonstrar o devido respeito, por exemplo, em músicas religiosas ou que expressem luto; 6) explicar às(aos) estudantes a função social e a importância daquela música para aquele povo e, para isso, deveria aprender de antemão com membros da etnia em questão e 7) se possível, convidar musicistas da etnia a qual está se ensinando para lecionarem nessas aulas, o que também contribuiria com a valorização da cultura a ser ensinada, além de garantir uma maior autenticidade do ensino.

Todavia, sabe-se que nem sempre cumprir esses pressupostos basilares é factível, principalmente, no que se refere à aquisição de instrumentos musicais oriundos de outras culturas e o convidar musicistas dessas culturas para as aulas. Nesse contexto, Kang (2016) sugere que as(os) docentes reflitam com as(os) estudantes sobre as limitações de se reproduzir uma “música que não é sua” autenticamente no ambiente escolar, visto que essa reflexão em si já teria um caráter pedagógico.

Uma outra característica marcante da WMP identificada nos trabalhos lidos é o fato dessa conceber, muitas vezes, as diferenças culturais como um construto distante, alheios à comunidade a qual a escola ou universidade está. Quando se afirma que é preciso ensinar músicas de diferentes culturas para que as(os) estudantes sejam culturalmente sensíveis, está se afirmando, indiretamente, que não existe diferenças locais.

Tal percepção que visualiza as diferenças como algo extracomunitário é comentada por Candau e Russo (2010), que afirmam que em certos países a interculturalidade começou a ser estudada com o advento das imigrações e que tais estudos não reconhecem as diferenças entre os nativos, somente entre imigrantes. Seria como se a diferença se manifestasse somente por meio da questão étnica e racial.

³⁰ Isso poderia evitar manifestações desnecessárias, como vaías, que poderiam gerar estereótipos relacionados à prática musical a ser ensinada e aprendida.

³¹ Garantiria que a gravação reflita como a música ocorre em seu ambiente de origem, inclusive acusticamente. Por exemplo, o takua'pu é um instrumento Guaraní Mbya. Seu som é produzido percutindo um longo bambu no chão de terra batida das aldeias. Obviamente, esse som mudará se a percussão se der em um palco de madeira ou concreto.

³² Também proporcionaria maior autenticidade acústica à gravação.

Questiona-se se nesses lugares onde a WMP já é massivamente empregada, todos têm a mesma religião e a mesma orientação política, se todos ouvem as mesmas músicas e compartilham o mesmo gênero e a mesma sexualidade. Obviamente não, logo, as diferenças existem mesmo em ambientes considerados monoculturais. Nessa perspectiva, pode-se também trabalhar as diferenças com questões locais, o que corrobora para que as(os) estudantes percebam as diferenças como algo local e corriqueiro, e não como algo “de fora”, trazido pelos imigrantes.

Por fim, a revisão indicou que embora a WMP já esteja consolidada no cenário mundial, no contexto brasileiro, ela não é tão divulgada e, não à toa, apenas um único trabalho ancorado nessa vertente e escrito por uma brasileira foi publicado em uma revista local (Pacheco, 2007).

Considerações Finais: o Brasil como “um mundo em si”

O presente trabalho teve como objetivo apresentar criticamente a WMP como uma proposta de educação musical multicultural, tendo em vista a citada pouca presença dessa vertente na literatura brasileira. Cabe agora a seguinte reflexão: a WMP poderia ser empregada em práticas docentes e em trabalhos acadêmicos brasileiros, a fim de ensinar a nossa própria cultura e entender a nossa realidade? Argumenta-se que ela poderia ter um papel importante nesse contexto, desde que se reconheça as suas limitações e se foque nas suas potencialidades.

Primeiramente, sabe-se que um dos papéis da educação musical é, justamente, apresentar diferentes culturas e alargar o horizonte cultural das(os) estudantes (Santiago; Ivenicki, 2018). Nessa perspectiva, poderiam ser utilizadas músicas de diferentes países, levando em consideração a questão da autenticidade, tão estimada por essa proposta. Porém, diferentemente do que tal vertente propõe, considera-se que esse seria uma etapa já adiantada, e não um ponto de partida, ou seja, a fim de se valorizar a identidade musical das(os) estudantes, poder-se-ia, primeiramente, trabalhar com a musicalidade própria delas(es) e com a musicalidade da sua comunidade, e posteriormente, seria possível relacionar o local com o global.

Também é interessante refletir que o Brasil é um mundo em si, no que se refere às suas proporções territoriais como à sua pluralidade cultural. Por exemplos, a musicalidade

dos Kalapalo do Alto Xingu e a dos jongueiros cariocas são diametralmente diferentes por conta da formação étnica e sociocultural do estado brasileiro, bem como da sua imensidão geográfica. Em outras palavras, muitas formas musicais do Brasil também correm o risco de serem ensinadas de forma estereotipadas se cuidados não forem tomados. Se se pensar no “Brasil como um mundo em si”, poder-se-ia, por conseguinte, utilizar alguns dos pressupostos da WMP para se ensinar sobre músicas regionais brasileiras mais distantes do contexto em que a situação de ensino e aprendizagem está ocorrendo.

Mas, reforça-se: embora a WMP tenha tais potenciais, ela também apresenta limitações significativas. Uma simples inclusão de musicalidades diferentes no currículo sem olhar crítico não resolve problemas como preconceitos e discriminações relacionados à temática musical. É importante que os pressupostos da WMP sejam mesclados às atuais e necessárias discussões decoloniais sobre como aspectos relacionados à colonização e, por conseguinte, às diferenças raciais, de gênero, de classe, de sexualidade, entre outros marcadores, perpassam e atravessam a educação musical (Santiago, 2021). Por fim, sugere-se que novas pesquisas sejam feitas sobre o tema no contexto brasileiro, analisando, por exemplo, experiências de WMP na educação básica, em contextos não escolares e/ou ensino superior.

Referências

ABRIL, Carlos. Children’s Attitudes Toward Languages and Perceptions of Performers’ Social Status in the Context of Songs. **International Journal of Music Education**, v. 39, n. 1, pp.65–74, 2002.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. **Revista da ABEM**, v. 24, pp. 45-53, 2010.

ANDERSON, William. Multicultural Music Education: Introduction. **Music Educators Journal**, v. 78, n. 9, p. 25-25, 1992

ARROYO, Margarete. **Processos cognitivos e estilos musicais: fundamentos para uma educação musical intercultural**. 1991. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

BIERNOFF, Lara; BLOM, Diana. Non-Western Ensembles: Crossing Boundaries and Creating Interstices in Cross-Cultural Educational Contexts. **Research Studies in Music Education**, Number 19, 2002.

CAIN, Melissa. Celebrating musical diversity: Training culturally responsive music educators in multiracial Singapore. **International Journal of Music Education** 2015, Vol. 33, n. 4, 463 –475, 2015.

CAMPBELL, Patricia Shehan. Music education in a time of cultural transformation. **Music Educators Journal**; September, Vol. 89 Issue 1, pp. 27-32, 2002.

CANDAU, Vera; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 10, pp. 171-189, 2010.

CHANDRANSU, N. Integrating multicultural music education into the public elementary school curricula in Thailand. **International Journal of Music Education**, v. 37, n. 4, pp. 547–560, 2019.

CHEN-HAFTECK, L. In search of a motivating multicultural music experience: lessons learned from the Sounds of Silk project. **International Journal of Music Education**, v. 25, n. 3, pp. 223–233, 2007.

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira. Multiculturalismo e Educação Musical: Levantamento Inicial do Estado da Arte Em Uma Pesquisa em Andamento. V SIMPOM 2018 - Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música. **Anais...**, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2018.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. **Music in ours schools**: A serach for improvement (Report of the Yale Seminar on Music Education). Washington D.C: Department of health, education, and welfare. Bulletin No 28, pp. 1-61, 1964.

GAY, Geneva. **A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education** : Urban Education Program. [Oak Brook, IL] : [Washington, DC] :NCREL ; U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center, 1994.

GORSKI, Paul C. **A Brief History of Multicultural Education**, 1999. Disponível em http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html, acesso em 01/05/2024.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HESS, Juliet. The Sankofa Drum and Dance Ensemble: Motivations for student participation in a school world music ensemble. **Research Studies in Music Education**, v. 32, n. 1, pp. 23–42, 2010.

- ILARI, B., CHEN-HAFTECK, L., & CRAWFORD, L. Singing and cultural understanding: A music education perspective. **International Journal of Music Education**, v. 31, n. 2, pp. 202–216, 2013.
- JOSEPH, Dawn. Tertiary educators' voices in Australia and South Africa: Experiencing and engaging in African music and culture. **International Journal of Music Education** 2015, Vol. 33, n.3, pp. 290–303, 2015
- JOSEPH, Dawn; SOUTHCOTT, Jane. So much more than just the music: Australian pre-service music teacher education students' attitudes to artists-in-schools. **International Journal of Music Education** v. 31, n.3, pp. 243–256, 2013
- KANG, Sangmi. The History of Multicultural Music Education and Its Prospects: The Controversy of Music Universalism and Its Application. *Update: Applications of Research in Music Education*. Vol. 34, n.2, pp. 21–28, 2016.
- KRAUS, E. The Contribution of Music Education to the Understanding of Foreign Cultures, Past and Present, **Music Educators Journal**, v. 53, n. 5, pp. 30–91, 1967.
- LUEDY, E. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, pp. 101-107, set. 2006.
- MARSH, Kathryn. Making connections: A case study of pre-service music education students' attitudinal change to indigenous music. **Research Studies in Music Education**, Number 15, december 2000.
- MCCARTHY, M. The role of ISME in the promotion of multicultural music education, 1953-96. **International Journal of Music Education**, v. 29, n. 1, pp. 81–93, 1997.
- MELLO, M. I. C.; DIAS, Letícia G. Sobre Ratoeira e World music: Música e Relações de Gênero em Florianópolis. In: XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 2007, São Paulo. **Anais...**(CD-Rom e on-line), 2007.
- MENEZES, Pedro Martins de. **Continuidades e rupturas no mercado da diferença: o caso da World Music**. 2015. 356 f., il. Dissertação (Mestrado em Sociologia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- MIGON, Cristiane Abreu. **Possibilidades e limites de uma apreciação musical multi/intercultural nas escolas**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.
- MOORE, Raldall, S. Influence of multicultural singing games on primary school children's attentiveness and song preferences in music classes. **International Journal of Music Education**, n. 39, pp. 31-39, 2002

NETHSINGHE, R. Finding balance in a mix of culture: Appreciation of diversity through multicultural music education. **International Journal of Music Education**, v. 30, n. 4, pp. 382–396, 2012.

O'FLYNN, John. Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. **International Journal of Music Education**. V. 23, n.3, 191-203, 2005.

OMOLO-ONGATI, Rose A. Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: an African perspective. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, pp. 7-14, mar. 2009.

PACHECO, Caroline Brendel. O uso de desenhos no estudo da percepção musical: um estudo preliminar com crianças. **Revista Música Hodie**, v. 7, n.1, 2007.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 1 ed. Sulinas: Porto Alegre, 2012.

RAJAN, R. S. Music education in Montessori schools: An exploratory study of school directors' perceptions in the United States. **International Journal of Music Education**, v. 35, n. 2, pp. 227–238., 2017.

RANDOLPH, Justus. A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. **Practical Assessment, Research, & Evaluation**. n. 14, 2007.

REIMER, Bennett. Music Education in Our Multimusical Culture. **Music Educators Journal** v. 79, n. 7, 21-26, pp. 1993.

ROBERT, A. C.; CHARLES, B. F.; CHARLES, E. B.; WERSEN, L. G. The Tanglewood Symposium: Music in American society. **Music Educators Journal**, v. 4, n. 3, pp. 49–80., 1967.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, A. Sentidos de Multiculturalismo: uma análise da produção acadêmica brasileira sobre educação musical. **Revista da ABEM**, v. 24, p. 55-70, 2016.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, ANA . Cultura, currículo e identidade (cultural): conceitos-base para uma educação musical multicultural. **OUVIROUVER (ONLINE)**, v. 14, p. 438-450, 2018

SANTIAGO, Renan. Música(s) no plural!: o processo de planejamento, implementação e avaliação de um currículo multiculturalmente orientado Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SCHIPPERS, Huib. Intercultural Music: Designing the intercultural music education of the future – the development of a world music centre in Portugal. **International Journal of Music Education**, n. 35, pp. 59-62, 2000.

SILVERMAN, Marissa. I drum, I sing, I dance: An ethnographic study of a West African drum and dance ensemble. **Research Studies in Music Education**. V. 40, n. 1, pp. 5–27, 2018.

SOUZA, J. E. de .; GIACOMONI, C. . Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais. **Cadernos CERU**, [S. l.], v. 32, n. 1, pp. 139-156, 2021.

THOMPSON, Kathy. A Critical Discourse Analysis of World Music as the 'Other' in Education. **Research Studies in Music Education**, v. 19, n. 1, pp. 14–21, 2002.

TOMLINSON, Michelle. A case study of diverse multimodal influences on music improvisation using visual methodology. **International Journal of Music Education**, v. 34, n. 3, pp. 271–284., 2016.

VOLK, Terese M. The History and Development of Multicultural Music Education as Evidenced in the "Music Educators Journal" 1967-1992. **Journal of Research in Music Education**, v. 41, n. 2, 137-55, 1993.

VOLK, Terese M. An application of Thai music of general and instrumental music programs. **International Journal of Music Education**. V. 24, n. 3, 243–254, 2006

VOLK, Terese. **Music, Education, and Multiculturalism: Foundations and Principles**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

WALDEN, J. A pile of drums: Putting theory into practice in culturally diverse music education. **International Journal of Music Education**, v. 38, n. 1, 79–92, 2020.

WALLING, Catherine Bennett. Secondary choral directors' multicultural teaching practices, attitudes and experiences in international schools, **International Journal of Music Education**, v. 34, n. 2, p. 196–207, 2016.

WANG, Jui Ching; HUMPHREYS, Jere. Multicultural and popular music content in an American music teacher education program. **International Journal of Music Education**, v. 27, n. 1, 19–36, 2009.

WERNER, Robert J. A Review of the 1963 Yale Seminar. **College Music Symposium**, n. 49/50, pp. 101–104., 2009