

**ETNOMUSICOLOGIA E EDUCAÇÃO – REFLEXÕES SOBRE PROCEDIMENTOS E
MATERIAIS DIDÁTICOS REFERENTES A MÚSICAS INDÍGENAS**

Arthur Iraçu Amaral Fuscaldo

Eixo 7 - Propostas curriculares e materiais pedagógicos no ensino e na formação de
professores

- Relato de Experiência - Apresentação Oral

O trabalho discute procedimentos e materiais didáticos referentes a músicas indígenas a partir da experiência como educador em cursos de pós-graduação e cursos preparatórios para concursos, sempre em disciplinas ligadas ao tema discutido. Experiência esta que intensificou o contato com livros da área de etnomusicologia e livros didáticos sobre músicas indígenas, como aqueles presentes nas bibliografias de concursos para professores de Artes do Estado de São Paulo e que tem sido referência também no desenvolvimento de cursos voltados à formação de professores de Artes ou à preparação para provas de concursos. A partir das reflexões desenvolvidas pretende-se levantar elementos para se avaliar bibliografias de referência sobre músicas indígenas e para se pensar a elaboração de materiais e procedimentos didáticos sobre o mesmo assunto; tendo como foco a priorização e legitimação de saberes, concepções e produções estéticas próprias de cada povo.

ETNOMUSICOLOGIA E EDUCAÇÃO – REFLEXÕES SOBRE MATERIAIS E PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS REFERENTES A MÚSICAS INDÍGENAS

Arthur Iraçu Amaral Fuscaldo. UNESP/ Instituto de Artes - IA/SP

O contato com músicas indígenas, assim como também com africanas, é uma possibilidade de vivenciar o que chamamos *Música* a partir de noções e/ou conceitos diferentes daqueles que norteiam a grande maioria das composições musicais ocidentais – como compasso, harmonia, tonalidade, etc. – e assim ampliarmos nossas concepções e referências sonoro-musicais; afinal, à produção musical de cada povo indígena geralmente estão vinculados noções próprias acerca do som, suas propriedades (altura, timbre, duração, intensidade, densidade) e sua organização em forma de discurso ou música. Tais noções próprias de cada povo deveriam, portanto, ser assunto privilegiado em materiais didáticos sobre músicas indígenas, o que vale também para músicas africanas ou de outros povos. Porém, nem sempre é isso o que se observa.

Com o advento da lei nº11.645 de 2008ⁱ as pesquisas e publicações referentes a histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas ganharam nova relevância no contexto da definição de currículos escolares e formação de professores; o que serve também como estímulo ao empenho por parte de profissionais da área de música na elaboração de novos projetos e materiais didáticos que abordem a referida temática. Apesar de tal cenário positivo à ampliação dos estudos referentes às culturas e músicas indígenas, africanas e afro-brasileiras, a grande produção já existente nos campos da etnomusicologiaⁱⁱ e antropologia, a considerar pela bibliografia dos últimos concursos públicos para professores de artesⁱⁱⁱ, não ganhou espaço significativo. Parece haver ainda certa distância entre as produções de etnomusicólogos, músicos e educadores musicais. Distância essa que, penso eu, precisa ser superada para que se beneficie a abordagem de músicas de outros povos e culturas na educação básica. Muito já foi publicado pela etnomusicologia que aprofunda estudos a respeito da musicalidade de povos indígenas e africanos ou aponta novos caminhos para se pensar a produção musical do país e suas relações com a sociedade como um todo (por exemplo BLACKING, 1990; TUGNY e CAIXETA, 2008; SANDRONI, 2012;

PIEIDADE, 2004; TUGNY, 2010 e 2011; ARAUJO, 2006; BASTOS, 1999; SEEGER, 1987; entre muitos outros), no entanto, em algumas publicações didáticas que abordam temática indígena e africana poucos estudos etnomusicológicos – ou as concepções nativas que tentam demonstrar – são citados ou, quando o são, é de modo superficial. Convém observar que há ótimos materiais didáticos referentes à educação musical de modo geral como referência bibliográfica de cursos para professores e de concursos públicos, como por exemplo o trabalho de Brito (2003). A carência aqui apontada é especificamente de bons materiais didáticos que abordem músicas de povos indígenas e africanos, apesar da vasta produção Etnomusicológica sobre o assunto.

Outra questão a se considerar é que é relevante a existência de materiais didáticos pelo fato de que algumas questões e referenciais teóricos abordados em trabalhos da área de Etnomusicologia e Antropologia não são comuns a muitos dos professores de Artes – o que justifica a existência de livros didáticos que possam mediar a relação com tais conteúdos –. Mas para além disso, parece haver uma subestimação demasiada dos docentes de educação básica, aos quais se destinam os materiais didáticos; caso contrário poderiam ser incluídos na bibliografia de cursos e concursos para professores alguns trabalhos diretamente da área de Etnomusicologia, que abordam de forma extensa e profunda o tema em questão. Assim os próprios educadores poderiam se apropriar com muito mais rigor e propriedade dos conteúdos referentes a músicas étnicas e transformá-los eles mesmos em material de aula. Mas parece imperar a ideia de que é preciso sempre simplificar e “mastigar” o conteúdo de tais trabalhos em novos materiais didáticos que apontem caminhos detalhados passo a passo para a abordagem de tais conteúdos no âmbito escolar, sem priorizar a inventividade do próprio educador e sua atuação como constante pesquisador.

Essa subestimação dos docentes certamente se coaduna a uma desvalorização do profissional de educação no país, de modo geral. Analisar e compreender o processo de construção de tal desvalorização e sua relação com a qualidade de alguns materiais didáticos sobre música oferecidos no mercado não é tarefa simples e nem é o objetivo principal deste artigo, mas vale apontar um fator ligado a área musical que talvez contribua para isso: a existência de um distanciamento do fazer musical por parte daqueles que, de modo geral, não estão diretamente envolvidos com o estudo especializado de música, o que é contraditório com o fato de que musicalidade é algo inerente

a qualquer ser humano, de modo que práticas musicais poderiam fazer parte da vida de qualquer pessoa mesmo sem que ela seja especialista – como aliás acontece entre indivíduos de muitos povos indígenas e africanos –. Esse distanciamento contribui para a insegurança por parte de alguns arte educadores em trabalhar com música e intensifica a ideia de que é necessário haver materiais que simplifiquem o assunto.

A fragmentação do conhecimento no mundo ocidental capitalista e uma mentalidade acadêmica pautada na divisão de nichos de estudo e atuação – atreladas a diferentes fatias do mercado de trabalho – também acabam por minimizar interações e diálogos entre Educadores Musicais e Etnomusicólogos, que poderiam e deveriam trabalhar conjuntamente pela melhoria da educação musical e dos materiais didáticos, especialmente no que diz respeito às músicas indígenas e africanas.

Não se pode deixar de observar também que isso tudo é impulsionado por um mercado que vê neste cenário um campo fértil para a proliferação de cursos e venda de materiais didáticos, estimula a busca pelo fácil e se beneficia da pouca informação que os profissionais de arte têm a respeito das músicas indígenas e africanas em seus cursos de graduação. Alguns dos cursos ou disciplinas de cursos oferecidos no mercado, no que se refere à educação musical e músicas étnicas, em alguns casos visam prioritariamente a preparação para provas de concursos públicos – que agora incluem bibliografia referente a tais temas – e não um contato profundo com o assunto, ou pautam sua relevância mercadológica na busca, por parte de professores da rede pública, de pontuação que possibilite evoluções de cargo e aumento salarial.

Considerando a relevância dos materiais didáticos enquanto mediadores da relação dos docentes com trabalho teórico de aprofundamento sobre temas específicos e com as músicas de outros povos de modo geral, é mais do que cabível então esperar que tais livros cumpram efetivamente essa mediação, possibilitando aos docentes o contato com teorias, autores e obras que abordem com profundidade concepções musicais próprias desses outros povos e culturas e, sobretudo, possibilitando o contato direto com referências sonoras de músicas indígenas, africanas ou afro-brasileiras. No entanto, ainda é comum ver informações generalizantes demais e às vezes até reducionistas em relação a alguns povos indígenas e suas produções musicais, ou a priorização de adaptações e releituras de

músicas étnicas, com poucos exemplos sonoros de cantos ou músicas instrumentais próprias de indígenas ou africanos e executadas por eles.

Não raro, tais materiais didáticos destacam a importância de se apresentar o contexto ao qual determinada música faz parte, enfim, contextualizar a obra; o que sem dúvida é importante. Porém, a contextualização presente em tais materiais às vezes se limita a dizer o nome ou uma breve e superficial descrição do ritual a qual uma determinada música faz parte. Penso que isso é pouco se for dado apenas como uma informação a mais sem adentrar nos conceitos e concepções sonoro-musicais e/ou cosmológicas envolvidas no fazer musical de cada povo. É por meio do estudo de tais concepções que se pode de fato abrir os ouvidos para toda a riqueza e/ou singularidade enquanto experiência estética que o repertório de músicas de outros povos oferece aos ouvintes e aprendizes de música. Penso até mesmo que, considerando que as músicas e musicalidades de povos como os indígenas ainda são muito pouco conhecidas e compreendidas por nós, talvez a ênfase no trabalho com tais músicas deva ser de fato a possibilidade de uma abertura, reeducação ou mesmo *descolonização* dos ouvidos para realmente ouvi-las.

Quanto a adaptações e releituras, sem dúvida podem fazer parte do processo de estudo e conhecimento das músicas e concepções sonoro-musicais de outros povos e são legítimas também em processos de criação autoral. É notável, por exemplo, a inspiração em músicas de outros povos ou em canções folclóricas na obra de muitos grandes compositores de diferentes vertentes musicais, como Heitor Villa Lobos, Béla Bartók, Edu lobo, Dorival Caymmi, Debussy, Tom Jobim, Milton Nascimento, entre tantos outros. Porém, se uma obra (livro ou CD) se propõe apresentar e ser referência para o trabalho com músicas indígenas ou africanas essas músicas é que devem ser privilegiadas em suas referências e exemplos sonoros, além, é claro, das concepções musicais que fundamentam tal repertório nas culturas em que estão inseridas e das quais são parte. A partir disso, adaptações e releituras poderão então ser feitas pelos próprios educadores e educandos com muito mais propriedade e, se for o caso, tomando também como referência releituras musicais feitas por outros artistas, mas não como ponto de partida, pois deste modo estariam muito distantes de realmente ter contato com as concepções e experiências que compõem as músicas e musicalidades de outros povos.

Um exemplo de generalização que comumente é feita ao se abordar músicas indígenas é dizer que elas têm sempre a pulsação claramente marcada. Isso ocorre em músicas de vários povos, porém há também várias exceções, de modo que apontá-lo como um aspecto geral é um reducionismo que pode levar a equívocos. Algumas vezes um mesmo povo pode ter tipos de cantos acompanhados por um instrumento que marca a pulsação e outros tipos para os quais a intenção do som produzido por instrumentos acompanhantes seja completamente outra; ou ainda num mesmo tipo de canto ter instrumentos ou a batida dos pés marcando a pulsação enquanto outros instrumentos cumprem outro papel. O povo Xavante, por exemplo, tem a marcação do pulso presente na maioria dos seus diversos tipos de cantos, porém há também situações performáticas nas quais alguns objetos utilizados são ao mesmo tempo ornamentos e instrumentos e soam de modo completamente independente da lógica métrica da pulsação gerando muito mais uma textura sonora que envolve o canto e flexibiliza a sensação da marcação do pulso, também presente na performance^{iv}. Outro exemplo são cantos dos índios Maxakali nos quais há uma assimetria intencional nos sons produzidos pelos diversos chocalhos que os acompanham:

Nunca o pulso de um chocalho deve coincidir com o de outro. Abominam a sincronia e mais ainda a isocronia. Os cantos são feitos para que os pulsos se aproximem, mas nunca se fundam. Quando os questionei a respeito deste peculiar uso do chocalho, me disseram que, quando são vários a acionar o chocalho, não podem deixar que os movimentos se igualem. Caso isso aconteça, algum deles interrompe o movimento até recomençar a fazê-lo soar nos intervalos entre os demais movimentos. Assim os materiais musicais se justapõem, sem que devam ser parte de algum entrelaçamento funcional, de alguma fusão discursiva (Tugny, 2008, p.70).

É o conhecimento de aspectos e intenções sonoro-musicais como estas e também suas relações com concepções de outra ordem que nos apontam caminhos para tentar compreender as bases estéticas da produção musical de um determinado povo^v. Não se trata, portanto, de nenhum tipo de purismo, mas sim de respeito e reconhecimento à estética e aos conhecimentos musicais diferentes daqueles das músicas de matriz ocidental/europeia, e mais, trata-se de intenção de que estes conhecimentos cheguem aos nossos

professores e alunos que, aliás, de alguma forma, direta ou indiretamente, já convivem com ele – tendo em vista que as culturas indígenas e africanas são matrizes de nossa formação cultural.

Vale observar, por outro lado, que na área de Artes Visuais a aproximação dos professores com concepções próprias de outros povos e com obras que as abordem com profundidade parece estar mais amadurecida ou pelo menos mais beneficiada no último concurso (de 2013) para professores da rede estadual de São Paulo. Isso se percebe no fato de estar incluído na bibliografia de referência o livro de Lagrou (2010), que propõe “a exploração das consequências teóricas de um olhar etnológico para as artes indígenas. A especificidade deste olhar reside em não tomar como referência nenhuma definição de arte previamente dada, seja ela estética, interpretativa ou institucional” (LAGROU, 2010, p. 104). Com ricas explanações e exemplos diversos a autora aborda concepções vinculadas à produção plástica/visual de diferentes povos ameríndios^{vi}, que possuem “seus próprios termos e critérios para distinguir e produzir beleza” (idem, p.11), critérios estes que, de modo geral estão vinculados a concepções cosmológicas, conhecimentos míticos e/ou conhecimento acerca do meio em que vivem e dos seres com os quais convivem. Ela demonstra, por exemplo, que para vários povos indígenas a produção de artefatos está muito menos envolta com a ideia de contemplação e muito mais vinculada e comprometida com a agência e eficácia do objeto produzido, ou seja, com os efeitos que produzem no mundo; efeitos estes que, em muitos casos, se relacionam diretamente a agência similar de um determinado animal ou ser sobrenatural. “A afinidade entre um artefato, sua forma, a técnica de produção e sua decoração, de um lado, e o ser vivo que lhe serve de modelo, de outro, remete à capacidade agentiva de ambos, artefato e modelo” (idem, p.28). Um exemplo sintético para esta relação entre a agência de um artefato em um determinado ser é o caso do *tipiti* produzido pelos índios Wayana. Este artefato utilizado para espremer a mandioca se constitui de uma espécie de tubo aberto em uma das extremidades construído a partir de um elaborado trançado que permite que o tubo, ao ser preenchido com a mandioca ralada, vá ‘engordando’, se expandindo para os lados para, depois, ao ser puxado pelas extremidades, aja no sentido de voltar à condição inicial, comprimindo a massa de mandioca em seu interior. Ele é equiparado pelos Wayana a uma cobra constritora, pois assim como a cobra, comprime o alimento; é esta capacidade da cobra, de apertar a presa com seus músculos, que é imitada pelo elaborado trançado

das palhas na fabricação do *tipiti*; o que corrobora a constatação de que “o que os artefatos imitam é muito mais a capacidade dos ancestrais ou outros seres de produzir efeitos no mundo do que sua imagem” (idem, p.37). Mas vale notar que o que está em jogo não é simplesmente a mera imitação de um animal, afinal a mitologia Wayana conta que *Tuluperê*, a cobra-grande, impedia que esse povo visitasse seus parentes *Aparai* – moradores do outro lado do rio – virando as canoas que tentavam atravessar; por isso, mataram-na e, depois disso, puderam também imitar os motivos pictóricos de sua pele nos trançados de arumã. *Tuluperê* tem também uma identidade terrestre, ele é também a lava de borboleta, que estraga os roçados vorazmente e depois adquire asas e belas cores. Ambas as identidades de *Tuluperê* podem ser consideradas ao mesmo tempo paradigma de predação e referencial de beleza; de modo que “beleza e perigo andam juntos para os Wayana, e quanto mais monstruoso o ser mais este será decorado e belo. A arte é a reprodução controlada da imagem desses seres cujo poder de transformação se captura através da sua imagem” (LAGROU, 2010, p.78). Este e outros exemplos demonstram que ao se pensar em arte indígena é praticamente impossível “isolar a forma do sentido e o sentido da capacidade agentiva” (idem, p. 31), afinal

a ‘eficácia da arte’ reside na capacidade agentiva da forma, das imagens e dos objetos. A forma não precisa ser bela, nem precisa representar uma realidade além dela mesma, ela age sobre o mundo a sua maneira e surte efeitos. Deste modo ela ajuda a fabricar o mundo no qual vivemos (LAGROU, 2010, p.31)

Demonstrando a relação entre desenho, pintura corporal e conhecimento mítico a autora comenta que em mitos de origem do desenho de vários povos ameríndios aparece a jiboia ou a sucuri como dono/a de todos os motivos decorativos, o que pode ser, portanto, considerado “um dado transcultural amazônico, um símbolo-chave da região” (idem, p.77). Há, entretanto, variações quanto aos sentidos e agências atribuídos aos desenhos e pinturas, como também nas formas de relatos míticos de cada povo. Entre os Kaxinawa, por exemplo, *Yube*, a grande cobra mítica, é a dona da bebida que provoca a visão que, junto com os cantos, possibilita que a pessoa aprenda

através do *yuxin*, ou alma do olho, a ver o mundo que a luz do sol esconde: a outra face da floresta com seus animais, uma face onde 'todos são gente', onde os *yuxin* são belamente pintados, paramentados ou onde os duplos dos animais consumidos ressurgem para tentar cobrir com suas roupas os corpos dos humanos (idem, p.82).

É nesse outro mundo que está a “exuberância imagética, não representável, mas sistematicamente invocada nos poemas cantados em diversos contextos rituais” (idem, p.81). Esse outro mundo é visitado em sonhos e visões e sua riqueza imagética nunca é de fato reproduzida nos artefatos produzidos. Os desenhos kaxinawa usados na pintura facial e tecidos nas redes não são representações ou tentativas de reprodução daquela “exuberância imagética” vinculada ao transe e ao sonho, mas

são caminhos a serem visualizados pelos homens ao entrarem em transe e ao escutarem o canto que delineia os passos a seguir, descrevendo a geografia cósmica que se desenrola frente aos olhos fechados do iniciado [...] O desenho gráfico não representa [portanto] os seres vistos em sonhos mas os caminhos que ligam e filtram o acesso a mundos diferentes (idem, p.82).

Estes são apenas alguns dos muitos assuntos e exemplos abordados no referido livro e que abrem possibilidades para uma relação mais profunda, respeitosa e epistemologicamente potente com os artefatos indígenas. É mais do que perceptível que falta ainda, nas referências bibliográficas dos concursos públicos para professores, obras que abordem elementos sonoros/musicais indígenas com essa mesma profundidade que Lagrou (2010) trata as artes visuais destes povos.^{vii}

É possível constatar, portanto que, por um lado, os profissionais de música e educação musical, ao optarem por abordar a música e a musicalidade de povos indígenas e/ou africanos e produzir materiais didáticos, deveriam se dispor a de fato investigar as concepções musicais de tais povos e não priorizar adaptações de melodias nativas à conceitos, composições, arranjos e/ou práticas alheias a elas. Por outro lado, os etnomusicólogos e antropólogos, que há mais tempo se dedicam a estudar concepções nativas com profundidade, poderiam e deveriam desenvolver ações e projetos que possibilitem uma maior disseminação e democratização

do conhecimento produzido por suas áreas de pesquisa e incluir entre suas preocupações e objetivos a chegada destes conteúdos ao âmbito escolar da educação básica.

Por fim, vale comentar que uma lei que torna obrigatório o conteúdo referente a histórias e culturas indígenas e africanas na educação escolar é sem dúvida um passo importante, mas ainda está longe de superar o “cânone acadêmico marcado pela rigidez das fronteiras disciplinares e por uma atitude eurocêntrica que privilegia os saberes da ciência ocidental moderna e exclui inteiramente os saberes criados e reproduzidos no interior das comunidades e grupos étnicos” (CARVALHO, 2010, p.232, tradução nossa). É esta mesma mentalidade restrita aos saberes de origem europeia que pode levar à produção de materiais didáticos que mesmo abordando a produção musical de outros povos ainda assim se limite a fazer isso a partir unicamente de parâmetros alheios a eles. Muito há a se transformar ainda no sistema educacional do país para que saberes indígenas sejam tratados “como parte do cânone dos saberes válidos e que devem ser ensinados e desenvolvidos, em igualdade de condições com os saberes ocidentais modernos” (idem). Isso pode parecer algo ainda longe demais da nossa atual realidade, mas talvez seja esse o ponto crucial do problema aqui abordado. E é importante observar que tem se implementado importantes ações na direção deste reconhecimento e legitimação de saberes diferentes daqueles de origem europeia, por exemplo os trabalhos desenvolvidos pelo professor da UNB José Jorge de Carvalho (2004; 2010), como o seminário internacional “Encontros de Saberes”, que propôs o desenvolvimento de diálogos entre saberes de diferentes origens (acadêmicos, indígenas, afro-brasileiros, ou tradicionais em geral) visando o reconhecimento de mestres de tradições (à princípio não-acadêmicas) como docentes no ensino superior^{viii}. Em sintonia a isso, considero que o empenho de intelectuais e educadores preocupados com a construção e democratização tanto dos conhecimentos produzidos no país como dos meios para produzi-los e legitimá-los – sejam eles de origem indígena, europeia, africana ou outras – deve passar necessariamente pela implementação de materiais e procedimentos que possibilitem o contato mais direto possível com os próprios produtores do conteúdo cultural abordado.

Portanto, aliado a tudo que foi até agora apontado, considero fundamentalmente necessário para a otimização do estudo aprofundado das músicas de outros povos e sua inserção como conteúdo da educação básica e superior: a valorização e reconhecimento dos próprios indígenas, africanos

ou mestres de culturas tradicionais como os legítimos e mais indicados disseminadores e educadores de suas próprias práticas e concepções musicais, mesmo sem que eles tenham títulos acadêmicos. Ou seja, que estes mestres de seus próprios saberes sejam legitimados como tal e que sejam realizadas ações para que possam eles mesmos apresentarem e ensinar seus conhecimentos aos nossos alunos, na educação básica e superior, e para que tenham também participação determinante na produção de materiais didáticos sobre sua cultura.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Samuel et alli. **A violência como conceito na pesquisa musical**; reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro. In: Revista Transcultural de Música, Vol. 10, 2006. Disponível em: <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/148/a-violencia-como-conceito-na-pesquisa-musical-reflexes-sobre-uma-experincia-dialogica-na-mare-rio-de-janeiro> consultado em 02/10/2013 21:00.

BLACKING, John. **How musical is man?** Seattle e Londres: University of Washington Press, 1990.

BASTOS, Rafael José de Menezes. **A Musicológica Kamayurá**: para uma antropologia da comunicação no Alto Xingu. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003

CARVALHO, José Jorge de. **A Prática da Extensão como Resistência ao Eurocentrismo, ao Racismo e à Mercantilização da Universidade**. Série Antropologia, Brasília, v. 363, 2004. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/22782706/1204577332/name/A+pr%C3%A1tica+da+Extens%C3%A3o+como+resist%C3%Aancia+ao+Eurocentrismo,+ao+Racismo+e+%C3%A0+Mercantiliza%C3%A7%C3%A3o+da+Universidade..pdf>. consultado em: 16/11/2013 18:01

_____. **Los Estudios Culturales en America Latina**: Interculturalidad, Acciones Afirmativas y Encuentro de Saberes. Tabula Rasa, v. 12, p. 229-251, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n12/n12a14.pdf> consultado em 16/11/2013 18:04

FUSCALDO, Arthur I. A. **Rowapari Danho're**: sonhar e segar cantos no xamanismo a'uwẽ. Dissertação de Mestrado. UNESP. 2011.

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil**: agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

PIEADADE, Acácio T. de C. **O canto do Kawoká**: Música, cosmologia e filosofia entre os Wauja do Alto Xingu. Tese de doutorado. PPGAS/UFSC, 2004

SANDRONI, Carlos. **Apontamentos sobre a história e o perfil institucional da etnomusicologia no Brasil**. *Revista USP*, no 77, p. 67-65, março/maio 2008 Disponível em:

<http://www.usp.br/revistausp/77/05-carlos.pdf> visitado em 22/10/2013 12:40

_____. **Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917 - 1933)**. 2.ed.ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SEEGER, Anthony. 1987. **Why Suyá Sing: A Musical Anthropology of an Amazonian People**. Cambridge: Cambridge University Press.

TRAVASSOS, Elizabeth. **Esboço de balanço da etnomusicologia no Brasil**. *Opus, revista eletrônica da ANPPOM*, vol. 9, 2003. Disponível em: http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/9/files/OPUS_9_Travassos.pdf consultado 22/10/2013 19:32

TUGNY, R. P. e QUEIROZ, R. C. de (Org.). **Músicas africanas e indígenas no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006

TUGNY, Rosângela Pereira de. **Um fio para o imóvel: em torno de uma estética maxakali**. *Rev. Nada*. Maio 2008, n.11. p.53-71. Lisboa: Sociedade Industrial Gráfica. ISSN 1645-8338

_____. **Escuta e Poder na Estética Tikmu'un Maxakali (Série Monografias)**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2011.

_____. _____.; narradores, escritores e ilustradores tikmũ'ũ da Terra Indígena de Água Boa (estudo, trad. e org.). **Cantos e histórias do gavião-espírito**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

ⁱ Que determina a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do país. A lei pode ser conferida em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

ⁱⁱ Um panorama acerca de pesquisas etnomusicológicas desenvolvidas nos últimos anos no Brasil pode ser visto em TRAVASSOS (2003) e em SANDRONI (2008).

ⁱⁱⁱ Provas e gabaritos de muitos dos últimos concursos públicos para professores do país podem ser conferidos em: <http://www.pciconcursos.com.br/provas/> consultado em 14/11/2013 12:28

^{iv} Mais informações sobre os cantos a'uwe xavante pode ser lidas em Fuscaldo (2010).

^v Quanto à música do povo Maxakali, por exemplo, a partir do exemplo citado a autora sugere:

“Não estaria por trás desta forma de promover deliberadamente a eliminação de qualquer medida de repartição do tempo e de qualquer sincronia a base estética da música maxakali? E não estaria na base desta estética sua forma singular de nomadismo, de experimentação do espaço, dos territórios que percorrem ancestralmente?” (Tugny, 2010, p. 70).

^{vi} Lagrou (2010) aponta também alguns exemplos musicais, mas a ênfase de seu trabalho é para a produção visual e concepções estéticas e cosmológicas a ela vinculadas.

^{vii} Esta diferença entre bibliografias focadas em artes visuais e música provavelmente está ligada ao fato de que estudos etnológicos sobre pinturas corporais, cestaria, grafismos, tecelagem e outras produções materiais/visuais indígenas tem sido feitas há muito mais tempo no país do que estudos sobre a produção musical dos mesmos povos. O que, por sua vez, talvez se vincule também à uma mentalidade presente tanto no meio acadêmico como no senso comum que parece considerar Música como uma das linguagens artísticas menos acessíveis, mais reservada à especialistas; de modo que mesmo etnólogos de renome parecem ficar mais à vontade para abordar elementos visuais de uma dada cultura do que elementos sonoros/musicais. Mentalidade esta que remete também à preponderância que a *imagem* tem em nossa sociedade e, de modo geral, em sua *indústria cultural* cada vez mais atrelada à visualidade e ao desenvolvimento de tecnologias de produção de imagens com cada vez mais alta definição e/ou permeadas de sensacionalismo visual. Porém, uma discussão mais consistente de tais pontos e suas relações não caberia neste artigo; ficam aqui, portanto, apenas como um apontamento de transversalidades que perpassam o assunto aqui discutido.

viii Mais informações sobre esse trabalho podem ser vistas em:
<http://www.uff.br/ineac/?q=universidade-de-brasilia-realiza-seminario-internacional-encontro-de-saberes>
http://estatico.cnpq.br/programas/inct/_apresentacao/noticias/2010/docs/0712_02.pdf
<http://www.se.df.gov.br/?p=13450>