

ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO

**16ª EDIÇÃO
ARTE E DIVERSIDADE CULTURAL**

**1º ENCONTRO REGIONAL DA
REDE ARTE NA ESCOLA**

**FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
FUNDARTE/RS**

**ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE
ARTE E EDUCAÇÃO**

Arte e Diversidade Cultural

Edição dos Anais
Gilberto Icle

Diagramação
Gilberto Icle

Simone Severo de Vargas

Fotolito e Impressão

Mala Direta Serviços Gráficos e
Editoração LTDA

**Comissão Organizadora
do Seminário**

Gilberto Icle

Diretor Executivo

Júlia Maria Hummes

Vice-Diretora

André Luis Wagner

Coordenador Administrativo

Gorete Junges

Coordenadora de Comunicação

Márcia Dal Bello

Coordenadora Pedagógica

Virgínia Wagner Petry

Secretária

Maria Isabel Petry Kehrwald

Coordenação

Comissão Editorial

Gilberto Icle

Júlia Maria Hummes

Maria Isabel Petry Kehrwald

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 06

PAINÉIS

Criar para conhecer: o jogo da singularidade e o acolhimento das diferenças - Darli Collares **08**
RG5/AVC - 7/10
Colar sobre as impressões

Diversidade cultural na arte, na educação e na cultura - Ermelinda Paz **15**

Conhecimento e aprendizagem - Fernando Becker **24**
RG5/UPRG5 - 7/10

Pedagogias culturais em debate - Jane Felipe Neckel **31**

Educação estésica, ou a educação (do) sensível - João-Francisco Duarte Júnior **35**

A escola estatal diante do desafio da pluridade cultural - José Francisco Lopes Xarão **40**

A arte pictórica e a natureza: relações, experiências e possibilidades - Maria Lucina Busato Bueno **44**

Uma proposta de leitura de imagens - Moema Martins-Rebouças **49**
Grp São 7/10

O corpo em ação (dramática) - Sandra Meyer **56**

Identificação cultural na prática educativa com teatro - Sergio Coelho Borges Farias **64**

A carne do desenho - Umbelina Barreto **67**

COMUNICAÇÕES 78

RELATOS DE EXPERIÊNCIA 88

OFICINAS E PROGRAMAÇÃO 96

DIVERSIDADE CULTURAL NA ARTE, NA EDUCAÇÃO E NA CULTURA

Ermelinda Paz *

Início minha participação agradecendo o honroso convite dos organizadores e responsáveis pelo 16º Seminário Nacional de Arte e Educação de Montenegro.

Primeiramente, quero limitar minha participação a dois momentos distintos de minha trajetória acadêmica nas UFES públicas. A primeira delas refere-se à minha atuação como editor-chefe da *Revista Interfaces*, das Pós-Graduações do Centro de Letras e Artes da UFRJ – no período de janeiro de 1998 a junho de 2002 –, compreendendo trabalhos nas áreas de letras, literatura, arquitetura e urbanismo, belas artes e música. Num segundo momento, abordarei um projeto de pesquisa desenvolvido na UNI-RIO e na UFRJ, com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq, sobre o tema: “Os ritmos populares – sua prática nas baterias das escolas de samba e o ensino formal do ritmo na UNI-RIO e na UFRJ”.

Iniciarei fazendo alusão ao trabalho de alguns autores que se debruçaram sobre o tema Globalização & Cultura, produzindo artigos de referência para o 5º volume da supracitada revista. Os articulistas abordaram temas antagônicos, como Globalização e Diversidade, que permeiam todos os fazeres e saberes de nosso tempo, num movimento de oposição e resistência, focalizando-os no contexto de suas áreas de atuação, fundamentando teoricamente suas asserções.

Bueno (1998, p.10) fala que a idéia de globalização, em sua versão mais extremada, torna mesmo irrelevantes os Estados nacionais, as políticas regionais e nacionais, assim como as diversas culturas das populações, ligadas a tradições que, mesmo sendo regionais e nacionais, jamais estiveram fora do mundo formado pelo capitalismo moderno.

Afirma o autor que os movimentos globais da economia – acelerados e voláteis – não suprimem os dados locais, regionais e nacionais, instaurando uma sociedade civil mundial, formada por cidadãos do mundo. Discorre ainda sobre a não aceitação de uma visão ingênua da cultura e da vida civil, centrada nos Estados Unidos e nos vários mitos do *American way of life*, e tendo como produto brasileiro na competição internacional pelos mercados culturais, as telenovelas da Rede Globo. Na visão de Bueno, argumentar contra os mitos da globalização econômica implica trazer para o debate alguns tópicos de grande alcance, que vão sendo obscurecidos ou deixados de lado pelo afã acrítico de engrossar o coro do pensamento único (p. 11). Para Bueno, os exemplos práticos que desmontam os mitos fáceis da globalização podem ser percebidos com muita clareza: a riqueza do mundo não foi distribuída; a nova ordem social não é democrática, privilegiando ainda países e centros de poder, na economia, na política e na cultura (p.12).

* Livre-Docente em Percepção Musical pela UNI-RIO. Professora Titular de Percepção Musical da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ

"Tratar, portanto, do tema globalização e cultura implica, desde logo, usar um conceito de cultura mais elaborado e complexo que esse que circula e trata quase que apenas da cultura industrial de massas. No campo e na cidade, nas diversas regiões do país, não há, nem nunca houve, apenas uma cultura [...] Cabe notar que uma idéia mais crítica de cultura precisa passar pela complexa e contraditória formação histórica e social, envolvendo classes, etnias, religiões, regiões, etc. [...] No tempo presente do país, convivem várias épocas históricas, misturadas e contraditórias, do mais arcaico ao mais moderno, no campo e na cidade, nas regiões centrais e nas periferias, montando um mosaico, uma figura crítica que pode ser tudo, menos simples e linear" (p.13).

O autor enfatiza que formações históricas de longa duração, tanto no Brasil quanto na América Latina, na Índia, na África, na Ásia, com suas singularidades políticas, culturais, religiosas, étnicas e regionais, não saltam fora do próprio passado e da complexidade do presente (p.14).

Portanto, a idéia de globalização, que busca padronizar e homogeneizar os saberes e fazeres a partir de uma cultura tomada como modelo/padrão, numa pretensa ameaça de anular ou diminuir a diferença, carece, a meu ver, de uma visão mais ampla do próprio conceito e história das culturas.

Ianni (citado por Castro, 1998, p. 34) mostra-se sensível a essa questão e aborda o tema desde épocas remotas, buscando uma melhor compreensão do atual momento:

"Desde a invenção do Novo Mundo à invenção do Oriente, desde a conquista da África às incursões européias e norte-americanas na Ásia, sob todos os colonialismos e imperialismos, em todos os casos a dialética da história produz e reproduz conquistas e destruições, convergências e diversidades, integrações e antagonismos. Tanto é assim que a busca ou a afirmação da diversidade, enquanto originalidade ou identidade, com freqüência mobiliza recursos do outro, do país dominante, da cultura invasora. A afirmação da autonomia, independência, soberania ou hegemonia, na maioria dos casos, mobiliza também valores e padrões culturais, formas de pensamento, técnicas sociais ou mesmo utopias produzidas no 'exterior', ou buscadas pelos nativos ou levadas pelos conquistadores".

Rocha (1994, p. 22) chama a atenção para esse processo que se deu com bastante clareza nos séculos XV, XVI e XVII, com suas navegações, expedições, espantos, colonizações, alucinações e aberturas. É um momento básico de encontro com o outro. O velho mundo buscando coisas cujas dimensões talvez nem soubesse. O novo mundo um tanto indefeso frente ao furacão que começava a envolvê-lo. Povos assustados com olhar o outro frente a frente. Momento marcante a exigir que se começasse a pensar a diferença, porque esta já se impunha na força de sua radicalidade.

Abbud (1998, p.45) salienta como também importante a falta de uma definição estabelecida de cultura nas ciências sociais, que tem sido encarada como um problema conceitual a exigir solução:

"Em antropologia, que por muito tempo foi, por assim dizer, 'dona' do conceito, Kroeber e Klockhohn (1952) registraram cerca de 400 definições por diferentes autores, na busca de um conceito científico e/ou operacional".

A autora prossegue retomando a perspectiva histórica da conceituação de cultura de Williams, voltando ao século XIX, quando o termo sofre nova mudança: "o plural 'culturas' é introduzido para designar 'modos de vida' peculiares a comunidades específicas". (p. 48)

Abbud conclui falando da importância de uma participação efetiva de pesquisadores com o intuito de enfrentar o desafio de pensar propostas de educação que possam resistir aos processos totalizantes deste pouco admirável novo mundo "globalizador", que não somente reconheçam, como também celebrem a alteridade, a multiplicidade e a diferença (p.54).

Em outro momento de minha atuação como editor-chefe da *Revista Interfaces*, já em seu 8º volume, tendo como tema "A brasilidade na literatura, nas letras, na arquitetura e nas artes", detectei outra reflexão sobre essa temática através de Peixoto (2002, p. 122), onde o autor profere que a arte traz em si os seus problemas e, junto com eles, as suas soluções, não sendo preciso subordiná-la a elementos que, estranhos à sua natureza, são usualmente utilizados como fórmula identificadora, qualificadora ou autenticadora de uma produção. O autor propõe que, antes de qualquer conotação reducionista, devemos evidenciar algumas das mais diversas possibilidades que a própria arte nos apresenta para transpor limites restritivos, abrindo-se em diálogos com as mais diversas áreas do conhecimento. Adverte-nos, ainda, sobre a importância de uma abordagem crítica frente a qualquer tendência de homogeneização das artes, ou mesmo de instituição de uma pretensa arte oficial que venha a criar conceitos demarcadores e excludentes:

"A 'indústria cultural' - TV, jornais, revistas, publicidade, certo tipo de cinema, rádio - está freqüentemente fornecendo exemplos de etnocentrismo. No universo da indústria cultural é criado sistematicamente um enorme conjunto de 'outros' que servem para reafirmar, por oposição, uma série de valores de um grupo dominante que se autopromove a modelo da humanidade. Nossas próprias atitudes frente a outros grupos sociais com os quais convivemos nas grandes cidades são, muitas vezes, repletas de resquícios de atitudes etnocêntricas. Rotulamos e aplicamos estereótipos através dos quais nos guiamos para o confronto cotidiano com a diferença".

Já Rocha (1994, p.18) focaliza idéias que se contrapõem ao etnocentrismo, salientando, dentre outras, a relativização como uma das mais importantes:

"Relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença. [...] Assim, a diferença não se equaciona com a ameaça, mas com a alternativa. Ela não é uma hostilidade do outro, mas uma possibilidade que o outro pode abrir para o eu".

Santos (1998, p.23), citando Canclini, comenta que o outro já não é o territorialmente distante ou alheio, mas o multiculturalismo constitutivo da cidade que habitamos. A autora aponta que conciliar relativismo cultural e cidadania universal é um desafio e encerra a idéia de que várias linhas constituem o cidadão como um sujeito plural; na cidade contemporânea, as práticas da cultura atravessam grupos sociais e constituem diferenças que produzem a vida social, numa

tensão criativa.

Ainda Santos, ao abordar o tema sob a ótica dos desafios ao ensino de música na cidade contemporânea, ressalta o papel da escola na cidade contemporânea como mediadora de cultura, de práticas sociais e saberes representados, chamando a atenção para a função que lhe é paradoxal: "a de trazer a cultura para dentro da escola como condição de a escola pensar a vida social hoje" (p.26). Mais adiante, afirma que:

"É imperioso trazer as culturas para dentro da escola, não para 'celebrá-las', para legitimá-las (ou legitimar a escola). [...] Importa trazer todos estes textos da cultura urbana para a escola, não para hierarquizá-los, mas para desencadear um diálogo entre as obras, entre os textos da cultura, e nas suas remissões de um meio a outro, com reenvios a diversos universos discursivos" (p.27).

A articulista chama a atenção para a importância de se considerar os acontecimentos da cultura urbana como potencialmente capazes de fomentar o ensino e a educação:

"A cultura, a música, os acontecimentos urbanos, que tomam lugar entre as práticas culturais da cidade contemporânea, devem ser fontes desencadeadoras de questões e conteúdos para o ensino-aprendizagem, para a educação, concebida como processo de construção de conhecimento, de conceitos e sentidos. [...] O aluno é o sujeito da aprendizagem. Como sujeito-receptor, ele se insere no jogo da construção do conhecimento com lógicas não necessariamente desqualificadas. A sua atenção difusa, desviando-se do percurso idealizado pelo professor, deverá servir ao especialista do ensino para pensar que podem ser outras as entradas para se habitar um território" (p.28).

Santos salienta que o aluno, enquanto sujeito-receptor participante desse processo educacional, atua com suas estratégias de recepção, sua lógica, não necessariamente concordante com as que lhe são apresentadas como ideais, exigindo competência do professor para administrar a diversidade (p.29).

Oliveira (2001, p.19) fala sobre algumas competências atuais necessárias e importantes para a atuação do educador musical nos vários espaços, a partir da nova LDB/1996, e das várias situações sócio-econômicas e culturais que implicam em novas posturas educacionais, recomendando a abordagem de problemas da educação musical em situações concretas. Perrenoud (citado por Oliveira, 2001, p.22) diz que "a competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles". Mais adiante Oliveira enfatiza que:

"Quando se pensa em competência, estas podem ser construídas a partir de qualquer conteúdo. A abordagem educacional por competências pretende, portanto, formar pessoas com uma visão mais global de realidade e vincula a aprendizagem a situações e problemas reais, a partir da diversidade e da pluralidade, para a educação continuada, garantindo sentido ao novo e promovendo a aprendizagem" (p. 25-26).

Santos (1998, p.29) levanta ainda a questão do mapeamento de conteúdos, que deve ser um campo em aberto - possibilitando a inserção de novos sabe-

res e fazeres -, a ser constantemente repensado, no tocante à seleção e à abrangência dos mesmos:

“Deve-se lançar um olhar desconfiado sobre conceitos e conteúdos selecionados, priorizados, hierarquizados. Por outro lado, lidar com esta nova dimensão no currículo requer uma mudança na maneira de se habitar um território”.

Para a autora, o simples mapeamento da cidade, pelo viés da música, já oferece uma gama ilimitada de entradas igualmente possíveis para o ensino, lidando com os modos como a cidade se deixa ver, sentir, escutar, experimentar, pensar (p. 31).

Hentschke (2001, p. 68), referindo-se aos diversos relatos de práticas de educação musical realizados em espaços não-escolares, afirma que estamos já há algum tempo falando em educações musicais:

“Não mais em uma educação musical com suas variantes pedagógicas e didáticas ou da educação musical realizada quer em conservatório quer em uma escola regular, mas de educações musicais específicas, desempenhadas de acordo com o espaço, a cultura, os recursos etc. Convivemos nos dias de hoje com múltiplas educações musicais que não são excludentes. Há muito tempo não temos um único modelo ou um único método de Educação Musical. Eles estão cada vez mais voltados às necessidades, valores e conteúdos das instituições nas quais o trabalho de Educação Musical é realizado”.

Esse mosaico de fazeres e saberes implica o repensar de toda uma prática musical, aliado ainda a uma reformulação dos cursos de formação, de modo a atender as novas demandas. Hentschke (2001, p.68) fala sobre esse novo perfil, mostrando a defasagem entre esses novos saberes e competências, que certamente extrapolam o conhecimento técnico-musical adquirido nos cursos de formação. Mais adiante, a articulista revela que não há como saber tudo, ter domínio técnico e prático absoluto, não há como estar em todos os espaços, vivenciar todos os tipos de música nem enquanto apreciador, muito menos enquanto executante e/ou compositor¹ (p.71). Citando Perrenoud, Hentschke coloca em foco a importância de formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem (p.72).

Quero finalizar esta primeira parte de minha fala com uma citação de Tacuchian (1982, p. 63), feita no início da década de 1980, todavia ainda com grande sabor de atualidade.

“O Brasil é um país pobre. [...] Se não possuímos materiais altamente sofisticados, possuímos criatividade suficiente para elaborar em cima da sucata, do precário. A miséria também gera cultura. Somente com pleno domínio da realidade poderemos transformá-la. O trabalho do arte-educador há de partir sempre da realidade cultural brasileira. [...] É muito importante saber que Lusaka é a capital de Zâmbia, mais antes é preciso saber o nome da rua onde se instala a feira livre do meu bairro. É muito importante ouvir a 9ª Sinfonia de Beethoven, mas somente depois de reconhecermos as características de nossa música e as causas porque ela é discriminada, nos meios de comunicação, a favor da música estrangeira. É importante reconhecer os instrumentos de uma orquestra sinfônica, mas nunca desconhecer os instrumentos de um regional ou de uma

escola de samba. As características musicais do barroco italiano não são mais importantes para o jovem do campo que as manifestações folclóricas de sua região. Em suma, fruir a cultura de outras épocas e outros espaços, após viver a cultura de seu tempo e de sua própria comunidade. Se a educação e a arte devem estar a serviço do homem, sua estratégia deve partir de sua própria cultura, ainda que seja a cultura do oprimido”.

Num segundo momento de minha atividade acadêmica - de 1992 a 1995 -, no Instituto Villa-Lobos da UNI-RIO e na Escola de Música da UFRJ, desenvolvi um projeto de pesquisa sobre os ritmos populares, com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPQ. A pesquisa tinha como objetivos:

1) Investigar como se dava a prática do ritmo nas baterias das Escolas de Samba – Estação Primeira de Mangueira (Mestres Russo, Chimbico, Alcy e Taranta), Imperatriz Leopoldinense (Mestre Beto), Acadêmicos do Salgueiro (Mestre Louro), Beija-Flor de Nilópolis (Mestre Odilon), Mocidade Independente de Padre Miguel (Mestre Jorjão), União da Ilha do Governador (Mestre Paulão), Portela (Mestre Timbó), Estácio de Sá (Mestre Ciça) e Unidos da Tijuca (Mestre Sílvio) – e de que forma se processava a aprendizagem, levando em consideração os possíveis desdobramentos desse fazer musical informal;

2) Levantar a existência ou não de uma metodologia específica no trabalho da disciplina Percepção Musical, no que tange ao ensino do ritmo, nas citadas universidades – professores Helder Parente, Cibeli Reynaud, Ermelinda A. Paz, Evelise Varela, Sara Cohen, Maria Beatriz Licurci e Maria Elizabeth Lucas; e

3) Traçar um paralelo entre essas duas concepções de trabalhos rítmicos, objetivando, ainda, uma realimentação simultânea, diminuindo a grande lacuna existente entre os dois tipos de prática musical.

O estudo foi organizado em duas vertentes: a primeira, representada pelos professores de Percepção Musical que atuavam nas duas IFES; e a segunda, pelos Mestres das Baterias de Escolas de Samba que integravam o grupo especial. Foram elaborados dois questionários básicos e específicos para cada vertente, que serviram como roteiro para as entrevistas que foram realizadas e gravadas. Com relação à segunda vertente, busquei documentar as práticas rítmicas das comunidades envolvidas, *in loco*, através da gravação em vídeo.

Segunda Da primeira vertente registrei informações sobre: formas de sobrevivência, trajetória pessoal como mestre de bateria, pré-requisitos para tal prática, número de integrantes e tipos de instrumento de cada grupo, particularidades sobre a afinação de alguns instrumentos, toques típicos e característicos de cada bateria, a questão da renovação dos integrantes, constância dos ensaios e disciplina, a famosa paradinha da bateria, o perfil identificador de cada escola e, por último, a abordagem didática, isto é, como se dava a aprendizagem.

Primeira Da segunda vertente, além do registro referente à trajetória musical – desde a mais tenra idade, compreendendo informações sobre a formação dos mesmos desde os cursos de iniciação musical às pós-graduações –, levantei ainda dados sobre metodologias utilizadas em suas práticas docentes.

Esses professores, em sua maioria, não tiveram oportunidade de vivenciar e participar de grupos populares de uma maneira efetiva. Todo o ensino foi muito

acadêmico, voltado para a música erudita, aqui representada, em especial, pelo produto musical dos séculos XVIII e XIX. Verifiquei ainda que não havia uma metodologia única adotada individualmente, e também entre eles. Detectei entre os docentes diversas combinações de metodologias, a saber: Sá Pereira, Dalcroze, Martenot, Gazzi de Sá, Esther Scliar, Hindemith, Orff, Bohumil Med, Willems, Gramani, Cacilda Barbosa e Kodaly. Dentre os materiais utilizados para o trabalho de ritmo com os alunos, foram citados os livros de Adamo Prince, Hindemith, Gramani, Bohumil Med, além de duetos rítmicos utilizados no Instituto Orff. Todos os professores, sem exceção, revelaram grande interesse em poder participar de um trabalho sobre os ritmos populares nas baterias das Escolas de Samba, sugerindo inclusive a criação de cursos de reciclagem de modo a que tivessem oportunidade de passar por uma experiência desta natureza.

Da segunda vertente, houve uma grande diversidade de respostas com relação ao número de instrumentos, tipos de instrumentos, quantidade de ensaios, tipos de batida, etc. Com relação ao aspecto abordagem didática – forma como se dava a aprendizagem –, em 11 dos 12 entrevistados a aprendizagem se dava da maneira mais comumente encontrada nas atividades de cunho popular, isto é, a aprendizagem por imitação, onde o ritmista aprende vendo, ouvindo e praticando, passando de pai para filho. Entretanto, num deles detectei a criação de uma metodologia de ensino do ritmo por silabação, extremamente original, consciente e didática por parte do mestre, revelando uma metodologia não conhecida e dominada nos meios acadêmicos. Cabe ressaltar que este entrevistado, Odilon, não tinha conhecimento formal de leitura e escrita musical. Tal fato me levou a convidá-lo a ministrar um curso de extensão universitária na UNIRIO, aberto à comunidade em geral. Nesse curso, atuei como coordenadora, como responsável e como aluna, ao lado de dois outros professores da disciplina Percepção Musical e juntamente com alunos, pais de alunos e funcionários. O sucesso desse curso levou o Mestre Odilon Costa a um outro curso de extensão universitária na UFRJ, programado desta vez pela professora Sara Cohen. A partir desse momento, Mestre Odilon se integrou definitivamente no calendário de cursos regulares – Curso de Música Popular Brasileira de Curitiba, Paraná, sob a coordenação de Roberto Gnattali – e cursos de férias em todo o Brasil.

Incorporei maiores dados sobre esta experiência no trabalho sobre Pedagogia Musical Brasileira, editado em 2000 pela MusiMed. Dele extraí trechos dos dois últimos parágrafos:

“Contrariando em termos a afirmação do grande sambista da Vila, Noel Rosa, que dizia ‘batuque é um privilégio, ninguém aprende samba no colégio’, considerando-se ainda a supervalorizada afirmativa de que esta habilidade vem no sangue, ou seja, é de berço, de pai para filho, acreditamos, a partir da experiência vivida com Mestre Odilon, que batuque é um privilégio, todavia, pode e deve também ser aprendido. Em Recife, talvez o importante seja o frevo; na Bahia, dentre tantos, quem sabe, o Ododum; no Rio Grande do Sul, as Vaneras e Vanerões; no Rio, o samba. Não importa o gênero ou o local, o importante é que a questão da identidade musical popular não pode ser alijada do processo de Educação Artística, sobretudo dentro da Universidade” (Paz, 2000, p. 215)

A função de educar, desde há muito tempo, coube à escola, passando por igrejas, e ainda, no âmbito da própria família, em situações de exceção. Hoje, em função dos múltiplos desdobramentos desses fazeres / saberes, o processo educativo assumiu outras proporções, que extrapolam os limites do espaço antes ocupado pela escola. Limitaremos nossa observação à área da cidade do Rio de Janeiro. No que tange ao ensino de música, até a década de 1970, e mais pronunciadamente a partir de 1980, poucas eram as opções de oferta aos interessados em estudar música, limitando-se as mesmas a umas poucas instituições governamentais estaduais, municipais e federais, e ainda a aproximadamente umas quatro instituições de caráter privado, sendo que todas elas ministravam um ensino de música voltado para a música dita erudita. A partir de 1980 surgiu um grande número de estabelecimentos, com apelo, em especial, aos interessados na aprendizagem da música popular brasileira. Com relação aos espaços sociais em que se faz música hoje, as opções são quase que incontáveis e a cada dia ampliam-se os novos espaços. Num levantamento por nós realizado, tomando como base nossa memória mais recente (sendo, por essa razão, passível de omissões), chegamos a um número bem expressivo de lugares que vêm servindo de palco às realizações musicais. À guisa de exemplo, e como mera curiosidade, listamos alguns deles: academias de dança, agremiações, associações corais, associações de moradores e bairros, bares e restaurantes (Antonino, Bar do Tom, Bip Bip, Boêmio da Lapa, Café Cultural Sacrilégio, Carioca da Gema, Empório 100, Espírito das Artes, Mistura Fina, Rio Scenarium, Sacode o Evaristo, Vinícius Show Bar, etc.), boates diversas, casas de espetáculo (Asa Branca, Canecão, ATL Hall, Scala, Olimpo, Plataforma, Ballroom etc.), centros culturais e/ou conjuntos culturais e/ou espaços culturais (BNDES, Carioca, CBBB, CEF, Constituição, Correios, Laura Alvim, Light, Justiça Federal, Paço Imperial, Sérgio Porto), centros comunitários, cinemas (Odeon Br e UFF), circos, clubes, danceterias, empresas, escolas de samba, escolas de música e teatro, estações de metrô, estádios, estúdios de gravação, fundações culturais (Moreira Sales, Eva Klabin etc.), gafeiras, hospitais, igrejas diversas, instituições filosóficas, lonas culturais, Marina da Glória, museus (Arte Moderna, Chácara do Céu, Exército, Imagem e do Som, Nacional de Belas Artes, República, Telefone, Villa-Lobos, etc., alguns com atividades nos salões e nos jardins), orfanatos, praias, quiosques da Lagoa, ruas, salas (dos Arqueiros, Baden Powell, Cecília Meireles, Funarte Sidney Miller, etc.), sambódromo, shoppings diversos, teatros (Municipal, IBAM, BNH, Café-concerto, Café Pequeno, de Arena, João Caetano, Carlos Gomes, Rival BR, SESC Tijuca e Copacabana, Planetário, Ipanema, etc.), universidades (UFRJ, UFF, UERJ, Estácio de Sá, Cândido Mendes etc., em conchas acústicas e teatros), são responsáveis por um número significativo e variado de fazeres musicais. Com relação ao produto apresentado nesses espaços, temos também uma grande variedade, abarcando programas de música erudita (que vão dos recitais solo, camerísticos e/ou sinfônicos até as apresentações de balés, óperas, corais, música antiga, coral, eletroacústica); música popular (samba, pagode, bossa-nova, forró, choro, rock, funk, jazz, mpb em geral, etc.); e música folclórica (brasileira e estrangeira).

Cabe ressaltar que cada fazer musical tem seu espaço, seu ritual e seu público, e que eles nem sempre se revisitam entre si, todavia, cohabitam a mesma sociedade. Santos (1998, p.24) afirma que cada gênero tem uma autoridade vinculada institucionalmente, que dá credibilidade às enunciações. "Em cada ritual de performance define-se, portanto, um funcionamento enunciativo; um modo correto de cantar, uma sonoridade ideal, uma forma de estar no acontecimento, uma interação autorizada. [...] Sempre haverá um público para certo ritual em funcionamento em dada sociedade."

A impossibilidade de fruição, por parte do ouvinte, dessas diversas práticas musicais paralelas, reforça a colocação da autora de que o importante é formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem.

Referências Bibliográficas:

ABBUD, Sílvia de Barros. Cultura, culturas e ensino de línguas estrangeiras. *Revista Interfaces - Globalização & Cultura*, n. 5. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes/UFRJ, 1998. p. 45-56.

- BUENO, André. Fantasmas finisseculares. Notas sobre cultura e globalização. *Revista Interfaces - Globalização & Cultura*, n 5. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes/UFRJ, 1998. p. 9-20.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora Universitária da UFRJ, 1995.
- CASTRO, Rosana Costa Ramalho de. O globalismo e as trocas culturais – o paradigma europeu do final do século XIX e sua inserção no imaginário popular brasileiro. *Revista Interfaces - Globalização & Cultura*, n 5. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes/UFRJ, 1998. p. 33-44.
- HENTSCHEKE, Liane. A formação profissional do educador musical; poucos espaços para múltiplas demandas. In: *Anais do X Encontro Anual da Abem*. Uberlândia: ABEM, 2001. p.67-74.
- IANNI, Octávio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- OLIVEIRA, Aida de Jesus. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: *Anais do X Encontro Anual da Abem*. Uberlândia: ABEM, 2001. p. 19-40.
- PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: MusiMed, 2000.
- PEIXOTO, Henrique. A arte entre o saber e o fazer. *Revista Interfaces – A brasilidade da literatura, nas letras, na arquitetura e nas artes*. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes/UFRJ, 2002. p.121-146.
- ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SANTOS, Regina Márcia Simão Santos. Cultura e globalização: desafios ao ensino de música na cidade contemporânea. *Revista Interfaces - Globalização & Cultura*, n 5. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes/UFRJ, 1998. p. 21-32.
- SUASSUNA, Ariano. *Iniciação à estética*. Recife: Editora Universitária, 1979.
- TACUCHIAN, Ricardo. A música na educação como processo. In: *A arte como processo na educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1982. p. 57-63.