

“Cordel das Cordas Populares”:

Uma experiência de ensino musical decolonial por meio da contação de histórias e da prática da dança

Thiago Brisolla¹
Eliane Tokeshi²

Resumo: Em 2019, o projeto Cordel das Cordas Populares teve o objetivo de ensinar em classes coletivas os gêneros musicais que compõem o forró para estudantes de cordas friccionadas, em situação de vulnerabilidade social. Elaborado pelo autor deste artigo, o material é baseado nos trabalhos artísticos e pedagógicos dos violinistas populares Nicolas Krassik (1969-) e Ricardo Herz (1978-) e seu ensino interagiu com as práticas da contação de histórias em folhetos de cordel e dança. Este artigo pretende descrever e analisar essa experiência pedagógica interdisciplinar da performance musical, por meio de um olhar pedagógico decolonial, demonstrando a complementaridade entre as práticas de música, contação de histórias e dança.

Palavras-chave: Violino popular brasileiro. Literatura de cordel. Pedagogia decolonial. Contação de histórias. Dança.

Popular Strings Cordel: a decolonial music teaching experience through storytelling and dance practice

Abstract: In 2019, the Cordel das Cordas Populares project taught in collective classes the musical genres that make up the forró to students of bowed strings, in a situation of social vulnerability. Prepared by the author of this article, the material is based upon the artistic and pedagogical works of popular violinists Nicolas Krassik (1969-) and Ricardo Herz (1978-), and its teaching was carried out through storytelling in cordel booklets and dance teaching. This article intends to describe and analyse this interdisciplinary pedagogical experience of musical performance, through a decolonial pedagogical approach, demonstrating the complementarity between the practices of music, storytelling, and dance.

Keywords: Brazilian popular violin. Cordel popular literature. Decolonial pedagogy. Storytelling. Dance.

¹ Thiago Brisolla é mestrando em Questões Interpretativas pela Universidade de São Paulo. É professor de violino e viola da Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA-SP) e regente da Orquestra Infantojuvenil da instituição. E-mail: thiagobrisolla4@gmail.com.

² Eliane Tokeshi é professora livre-docente de violino da Universidade de São Paulo. E-mail: eliane@usp.br.

Desde o início dos anos 2000 é possível observar a construção e afirmação de uma linguagem solística de violino popular brasileiro (FILLAT, 2018, p. 59). Estabelecida principalmente pelos trabalhos artísticos e didáticos dos violinistas Nicolas Krassik (1969-) e Ricardo Herz (1978-), esta linguagem tem atraído um crescente número de instrumentistas (FILLAT, 2018, p. 50-60; ISIDORO, 2013, p. 48), apresentando-se tanto como inovação quanto tradição. É “inovação” ao apontar caminhos plurilaterais na performance e no ensino do instrumento, explorando também nova área de atuação artístico-profissional; e “tradição” ao resgatar, incorporar e difundir saberes e fazeres tradicionais associados aos gêneros musicais populares brasileiros, bem como aos de seus instrumentos musicais típicos, como a rabeça, o cavaco, o bandolim, o violão de sete cordas, os instrumentos de percussão, entre outros.

O grande marco para o ensino dessa linguagem solística do instrumento foi a elaboração do *Curso de Violino Popular Brasileiro*, por Herz (2017), e do *Curso de Violino Popular*, por Krassik (2017a), analisados na tese de Fillat (2018). Concebidos justamente por dois dos mais ativos instrumentistas do “novo violino popular brasileiro”,³ estes materiais didáticos consistem em cursos on-line assíncronos, sendo um compêndio de seus próprios caminhos, pesquisas, jeitos individuais de tocar e de todas as atividades didáticas por eles empreendidas, seja em aulas particulares ou em oficinas desde, pelo menos, o ano de 2005 (FILLAT, 2018, p. 53-54). No entanto, apesar de estabelecerem sólidos alicerces para a iniciação nas habilidades envolvidas nesta recente prática do instrumento, tais cursos são ainda os primeiros passos para uma *pedagogia da performance* em cordas populares.

³ Amparados por Isidoro (2013), Fillat (2018) e Werneck (2013), entendemos que este “novo violino popular brasileiro” se difere substancialmente dos progressos usos do instrumento na música popular brasileira. Numa descontínua tradição que remonta desde a Música de Barbeiros do século XIX às obras de Flausino Vale (1894-1954) e Guerra-Peixe (1914-1993) e aos trabalhos de Eduardo Patané (1906-1969), Irany Pinto (1914-1972), Fafá Lemos (1921-2004) e Antonio Nóbrega (1952-), a atuação do violino na música popular brasileira se restringiu a raras e multifacetadas iniciativas individuais. Ainda que alguns desses violinistas citados tenham exercido influência direta sobre Herz e Krassik, o movimento do, aqui referido, “novo violino popular brasileiro”, ao contrário de seus antecessores, traz inovações ao nível da técnica do instrumento, além de se preocupar em afirmar e transmitir uma linguagem solística própria e coesa do violino na música popular.

O ensino do violino popular brasileiro como prática pedagógica decolonial

Os caminhos para a afirmação de uma linguagem de violino popular se mostram vastos quando considerados pelo viés da decolonização das formas de tocar e ensinar o instrumento, cristalizadas por séculos pela tradição da música de concerto europeia. Mesmo tendo papel central nesta tradição musical, o violino nunca foi um instrumento restrito a ela, tendo, pelo contrário, suas raízes na prática da música popular e da dança e sendo amplamente utilizado desde então dentro das mais variadas expressões artísticas (FILLAT, 2018, p. 10; MCVEIGH, 2006, p. 46; FIAMMENGHI, 2008, p. 38-39). No Brasil, como herdeiro indireto da rica e obscurecida tradição da rabeça, o violino consegue agora se emancipar desta espécie de “imperialismo estilístico” em direção a uma pluralidade de vozes e funções dentro dos gêneros musicais populares brasileiros, que por si só já manifestam linguagens próprias – tais como o forró, o choro e o samba.

Não é apenas com notas musicais que o intérprete pode construir um fazer musical decolonial, mas também por meio da construção de uma consciência sobre seu papel dentro desse fazer, que, sem relegar a intrínseca associação de seu instrumento com a música de concerto de tradição europeia, coloca-a em horizontalidade com outras expressões musicais. Tal consciência só pode ser obtida mediante o resgate de uma identidade e a busca por autonomia por meio de outras maneiras de existir, pensar, ensinar e sentir música que não necessariamente as da tradição europeia. Nesta perspectiva de erigir pontes para a expressão de uma voz diante de silenciamentos e apagamentos, o ensino do violino popular brasileiro pode ser um caminho para a aplicação de uma *Pedagogia Decolonial da Performance Musical*.

Pedagogia Decolonial é um conceito cunhado pela pesquisadora Catherine Walsh (2009). Tendo muita afinidade com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, é definido como um conjunto de pedagogias que trabalha a identidade, as práticas, os conhecimentos, a ancestralidade e as civilizações excluídas da “razão única”, isto é, do pensamento eurocêntrico. Ao buscar uma construção de identidade e promover uma ruptura com este pensamento, essas pedagogias não são pensadas a partir de uma

perspectiva instrumental da transmissão do conhecimento, transgredindo, portanto, os espaços escolarizados da Educação. Suas práticas são descritas pela autora como

Práticas que abrem caminhos e condições radicalmente “outros” de pensamento, re e in-surgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles. (WALSH, 2013, p. 28).

Em paralelo a essas definições, Ray conceitua a *Pedagogia da Performance Musical* como

Um campo de conhecimento que emerge da relação dialética entre educação e conhecimentos musicais fundamentado nas teorias e práticas formadoras do músico que necessariamente atua em público ou com a expectativa de estar em público em sua atividade principal. Não é campo independente, posto que o fazer musical é interdisciplinar por natureza, envolvendo aspectos múltiplos sempre orientados pela disciplina música. (RAY, 2015, p. 60).

Portanto, sendo o fazer musical intrinsecamente interdisciplinar, o seu ensino deveria ser da mesma forma. Ainda fundamentados em Ray (2015, p. 61), acreditamos que uma abordagem pedagógica da performance musical como um todo – ou seja, aquela que envolva práticas musicais decoloniais ou não –, por natureza, já deveria apontar para caminhos pedagógicos que misturem práticas de inovação e tradição, ao se atualizar constantemente e dialogar com outros saberes e fazeres que não os estritamente relacionados a habilidades técnico-musicais, a fim de potencializar a formação de músicos-artistas. É importante levar em consideração e atentar para o fato de que o estudante de música de hoje terá a docência como possível futura trajetória. Dessa forma, um ensino da performance musical deve buscar, conseqüentemente, a continuidade de transmissão dessa abordagem flexível no ensino da performance musical, rompendo com aplicações anacrônicas de livros, tratados e métodos relacionados às tradições pedagógicas de seus instrumentos. Ray (2015, p. 8) ressalta que

Neste universo existem profissionais da docência em performance musical altamente qualificados, porém o conhecimento pedagógico de muitos desses profissionais carece de formalização e adaptação de uma prática pedagógica que é exercida e não regulamentada, prática essa própria da performance musical. A complexidade deste universo envolve tanto uma tradição secular de ensino como também norteadores envolvendo outras áreas de

conhecimento, inclusive questões voltadas para a subjetividade, e merecem maior atenção por parte dos pesquisadores da performance musical.

Por fim, dialogando com Ray (2015, p. 61), uma pedagogia da performance musical que não aborde o desenvolvimento das consciências corporal, mental e social do estudante e professor, bem como a compreensão de seus favorecimentos e limitações natos como fatores norteadores para o ensino e aprendizagem, não busca sua emancipação como indivíduo-artista.

Ainda que não se debruce sobre essas questões em seu *Curso de Violino Popular* (KRASSIK, 2007a), o violinista Nicolas Krassik mostra ter consciência da possibilidade de criação de uma escola de violino popular brasileiro que transponha os limites do ensino tradicional, ao propor uma pedagogia da performance que se estenda a outras “pedagogias”, no sentido proposto por Walsh (2013). O violinista sugere um ensino musical que agregue a prática da dança e de instrumentos de percussão à sua didática:

Eu gostaria muito de ter uma escola de violino popular [...], de introduzir [nessa] escola [o ensino da] percussão e a dança, [...], e o fato de começar a aprender um instrumento sem ter a obrigação de [ser] somente através da música clássica. [...] Quando você toca uma escala, com o método que eles te dão para estudar no conservatório, você não está tocando música clássica, você está tocando violino, está tocando notas e sons. [...] Por que não pegar então toda essa concepção muito bem pensada [...] e acrescentar os ritmos diferentes, começar a pensar em como fazer variações? Já abrir a cabeça de uma criança para saber o que é um ritmo de dança, como que é criar, como que é compor, improvisar. [...] Que o aluno vá para o popular ou não, mas que nessa escola ele não fecha [sic] as portas para ter uma boa técnica de violino ou para poder gravar em estúdio de gravação com cantores, que são outras ferramentas para trabalhar, para ter mais trabalho, para se profissionalizar. (KRASSIK, 2017b, p. 18).

Quando pensadas também no contexto do ensino de música em projetos socioeducacionais, essas abordagens flexíveis potencializam ainda mais o papel emancipador da educação. E é nesse sentido que nasce o Cordel das Cordas Populares, projeto didático concebido com a intenção de ensinar, por meio da contação de histórias em literatura de cordel e ensino de dança, o gênero musical forró para instrumentistas de cordas em situação de vulnerabilidade social.

O projeto Cordel das Cordas Populares⁴

Na posição de professor de violino no Projeto Socioeducacional SOARTE de 2018 até sua extinção, em 2019, pude dar os primeiros passos em direção a essas pedagogias decoloniais da performance musical. O SOARTE – também conhecido por EMEC (Espaço Musical Elizeu Cremm) – foi um projeto socioeducacional de ensino de música e artes cênicas voltado para pessoas em situação de vulnerabilidade social, localizado no centro da cidade de São Paulo, atendendo a todas as faixas etárias e contando com aproximadamente 190 alunos. Devido à experiência profissional na área da performance de violino popular, assumi o ensino dessa modalidade em aulas com duas horas de duração, por meio de classes coletivas heterogêneas, compostas por quinze a vinte alunos, de 11 a 35 anos, instrumentistas de cordas friccionadas – violino, viola, violoncelo e contrabaixo –, nos mais diferentes níveis de aprendizado em seus instrumentos. Diante da necessidade de criação de um material voltado especificamente para projetos sociais e que contemplasse o ensino coletivo heterogêneo, foi desenvolvido o objeto deste artigo, o Projeto Cordel das Cordas Populares.

A prática popular do violino foi tomada como base para o ensino neste projeto pela razão de, como anteriormente referido, já existir uma consolidada linguagem solística de violino popular brasileiro, estabelecida principalmente pelos trabalhos artísticos e didáticos dos violinistas Nicolas Krassik e Ricardo Herz, que tornaram possível uma pesquisa baseada em materiais preexistentes. A exploração deles, porém, necessitou de adaptações às especificidades próprias às realidades pedagógicas deste projeto socioeducacional.

A primeira dessas especificidades era, precisamente, a diversificada instrumentação abrangida pelas classes, compostas pelos instrumentos da família das cordas friccionadas. A fim de integrar esses diferentes instrumentos às técnicas e aos padrões rítmicos originalmente propostos para execução no violino, foram empreendidas experiências e ajustes às características de cada um deles, visando a um

⁴ Um pequeno documentário sobre o projeto está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eu5EnAwh4ic>.

melhor aproveitamento de seus timbres e do repertório técnico e gestual particular de cada um. A família dos instrumentos de cordas friccionadas compartilha de terminologias técnicas comuns, o que facilitou essa adaptação.

Esse trabalho, por abranger todas essas práticas, não configurou por si só, porém, um pioneirismo do projeto. Não raro violistas, violoncelistas e contrabaixistas interessados em aprender a linguagem popular brasileira em seus instrumentos já participam de oficinas ministradas por Krassik, Herz e outros violinistas populares (Fig. 1), utilizando como base justamente o material elaborado para violino em seus cursos (KRASSIK, 2017^a; HERZ, 2017).

O real desafio encontrado no processo de pesquisa, adaptação e elaboração dos materiais didáticos residiu, de fato, na segunda especificidade manifestada nas classes: a grande diferença de faixas etárias dos alunos (de 11 a 35 anos), bem como a de seus níveis técnicos no instrumento (de iniciantes a avançados). A resposta para esses problemas, derivados das realidades plurais da sala, foi encontrada numa metodologia pedagógica decolonial, que, ao aliar outras linguagens artísticas à prática musical, oferece diversas experiências culturais e novas maneiras de perceber o mundo, as artes, bem como outros ambientes e processos de aprendizagem, além de contemplar os interesses didáticos dos estudantes e integrá-los socialmente.

Fig. 1: Aula de Prática de Conjunto ministrada em 2019 por Nicolas Krassik (ao centro, de costas) nas atividades da 36ª Oficina de Música de Curitiba⁵



Fonte: Foto de Cido Marques para a Fundação Cultural de Curitiba (FUNDAÇÃO CULTURAL DE CURITIBA, 2019)

No processo de estudo deste curso e de elaboração de um material adequado a esse contexto de ensino, verificou-se que, dentre os gêneros musicais populares comuns à prática do violino popular brasileiro, o forró se mostrou como um recorte favorável para a aplicação de práticas pedagógicas decoloniais. Isso se deve à sua intensa ligação com outras linguagens artísticas populares – tais como a dança, a cantoria nordestina e a literatura de cordel – e por ser manifestação (e manifesto) musical do nordeste do país, tendo voz potente de afirmação identitária frente a tantos silenciamentos históricos.

A inexistência de material didático com tais funções tão específicas não levou apenas à coleta e organização das técnicas e ritmos do gênero forró, mas também a uma pesquisa sobre novas possibilidades para o ensino de música popular brasileira em instrumentos de cordas friccionadas, que levem em consideração as questões levantadas relacionadas às pedagogias decoloniais, por meio da interface com outras

⁵ Apesar de elaborado inicialmente para a prática do violino, o material compilado no *Curso de Violino Popular* (KRASSIK, 2017a) é adaptável para outros instrumentos da família de cordas friccionadas.

linguagens artísticas. O resultado desta pesquisa, exposto a seguir, consistiu na elaboração de um material didático em forma de folhetos de cordel (Fig. 2), que, contando uma história e seguindo as tradições poéticas deste gênero literário, se aproveita da métrica dos versos para transmitir os padrões rítmicos associados ao gênero musical forró. Além disso, foi empreendida uma coleta de passos das danças típicas da festa Forró, numa preocupação com o desenvolvimento de uma corporalidade do fazer musical, tão crucial para a prática da música popular como um todo.

A contação de histórias e a Literatura de Cordel

Em todo início de aula do projeto Cordel das Cordas Populares havia um varal repleto de folhetos pendurados (Fig. 3 e 4), cada um deles contendo o capítulo da história referente àquela aula, junto à proposta de um enigma musical denominado “senha da aula”, transcrito na quarta capa do folheto.

A condição para o início de qualquer aula era a solução destes enigmas musicais, propostos em versos. Além de funcionarem como uma espécie de ritual de abertura, com o decorrer das aulas, essas “soluções musicais” foram se revelando como pequenos trechos de uma música maior: o forró “Lamento Sertanejo”, de Dominginhos e Gilberto Gil, parte do repertório do recital de final de semestre da turma.

Fig. 2: Capa e quarta capa dos folhetos referentes aos capítulos 1 e 2 da história (relativos às aulas 1 e 2, respectivamente), contendo o título e o enigma da aula⁶



Mesmo curta, esta atividade inicial, em forma de brincadeira de adivinhação, surtia um efeito decisivo na motivação dos alunos em sala de aula. Além de estimular a imaginação e o fascínio pelo descobrimento, essa brincadeira estabelecia um território seguro para a manifestação de uma atitude criativa e espontânea diante das práticas musicais e extramusicais propostas pelo projeto.

Dialogando com Nachmanovitch (1993, p. 76), o estabelecimento de um *témenos*,⁷ ou “território seguro”, para a prática criativa é a delimitação mais importante para o afloramento da espontaneidade e do espírito da brincadeira. É somente com a criação de um ambiente destacado das regras do cotidiano que o artista pode se encontrar livre de julgamentos e se sentir seguro para errar, brincar, interpretar personagens e se entregar a novas maneiras de tocar e sentir música. A instalação desta *Pasárgada* de experimentação criativa era garantida também por meio de usos cenográficos da sala de aula, transformando-a numa feira nordestina, com varais de

⁶ Enigma do Capítulo 1: “Esta aula tem uma senha, / Senha feita do tocar. / Se todos a acertarem, / A aula pode começar. / Preste muita atenção / nessa dica que eu vou dar: // Para essa aula ter início, / Nem precisa de suor: / Segure um som bem longo / (Quanto mais longo melhor) / Com a nota que habita / Meio tom antes de Dó”.

Enigma do Capítulo 2: “Esta aula tem uma senha, / Senha feita do tocar. / Se todos a acertarem, / A aula pode começar. / Preste muita atenção / nessa dica que eu vou dar: // Para essa aula ter início, / Nem precisa de suor: / Toque o “Sís da aula passada, / Suba uma terça menor. / Toque a nota após a outra / “Té essa cor ficar de cor”.

⁷*Témenos* (τέμενος), do grego antigo, significa um círculo mágico, templo ou pedaço de terra destinado ao culto a um deus (PABÓN, 1967, p. 579), muito próximo à ideia de “terreiro”, própria das religiões de matrizes africanas. O termo é apropriado por Nachmanovitch (1993, p. 76), significando um espaço destacado das regras do mundo real e voltado para a manifestação da brincadeira, do aprendizado e da experimentação artística.

folhetos e música tocada em caixas de som espalhadas pela sala e, por vezes, com a apreciação de comidas típicas e com o uso de adereços, como chapéus ou fantasias.

Figs. 3 e 4: Um simples varal de folhetos de cordel transformava a aula numa feira nordestina, onde o espírito de experimentação, brincadeira e fantasia era intrínseco ao processo de aprendizado



Resolvido o enigma, era iniciada a atividade de contação de histórias. Dividida em treze capítulos-aulas e versificada em métrica tradicional, a história foi elaborada pelo autor deste artigo e ilustrada pelo artista Alexandre Barrozo. Trata-se de um romance fantástico intitulado *A Saga Sertaneja de Maria Carangueja*, inspirado no conto de fadas “A Princesa e o Sapo”. Nele, a protagonista Maria, uma moça criada no mangue, se apaixona por um caranguejo que, após um beijo, se transforma em ser humano. Enquanto ela se vê no papel de ensinar o caranguejo recém-transformado a ser “gente”, um bando de cangaceiros trapalhões invade a cidade e sequestra o rapaz. Devastada, a moça, acompanhada por dois caranguejinhos e um jumento que dançava forró, sai pelo sertão à procura de seu amado, decidida a enfrentar o bando, custe o que custar. O episódio de cada aula termina nos momentos mais apoteóticos da história, gerando curiosidade e engajamento por parte dos alunos.

Contar histórias, por ser justamente um ato coletivo, é compartilhar experiências, estabelecer laços, entreter, comover, sociabilizar, ensinar, transformar, cuidar do outro, e ainda, considerando a ideia de Wittgenstein (1999, p. 62) de que o tamanho do mundo corresponde ao tamanho de nossa linguagem, é uma maneira de oferecer um repertório interno de respostas à vida. Por meio da fantasia envolvida nas histórias, aquele que ouve e aquele que conta são afastados de suas próprias realidades

e transportados para um mundo imaginário, onde as regras são outras: um lugar onde caranguejos falam, jumentos dançam e violinistas podem tocar forró.

Sendo um dos mecanismos cognitivos primários para a compreensão do mundo (MURRAY, 2003, p. 9), o ato de contar histórias está intimamente ligado à educação, na medida em que, quando estas encontram espaço seguro para serem enunciadas e ouvidas, põem em movimento as potencialidades daqueles que delas participam, gerando experiências e vivências (BÂ, 2015, p. 159). Para se compreender algo, é preciso, antes de tudo, vivenciar. Tal como um intérprete musical que evoca e anima os sons adormecidos da partitura que executa, o contador de histórias anima as personagens, situações e experiências de um texto, bem como as potencialidades adormecidas daqueles que estão dispostos a ouvir e viver. Não é difícil encontrar correlações, portanto, entre a performance musical, a contação histórias e a própria arte de educar: o verbo *educar*, ele mesmo, é derivado da palavra latina *educe*: “eduzir, evocar aquilo que está latente em si” (NACHMANOVITCH, 1993, p. 109).

A linguagem poética possui tradicionalmente um papel na educação por meio da literatura oral e da literatura de cordel (CASCUDO, 2006, p. 82; MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 9-10). Nome atribuído à produção de poesia popular em folhetos impressos, característicos do nordeste do país, a “literatura de cordel” é fonte de transmissão de histórias populares no Brasil desde pelo menos o século XVI (CASCUDO, 2012, p. 399). Elaborados para serem cantados ou lidos em voz alta e consumidos coletivamente, tendo notório papel social (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 19), ainda hoje os folhetos são vendidos, normalmente em feiras populares.

A literatura de cordel é derivada da oralidade, sendo manifestação artística da Literatura Oral Brasileira (CASCUDO, 2006, p. 22). O texto de um folheto, como aponta Cavignac (2015, p. 86), é apenas “uma versão impressa de uma narrativa”, não tendo “importância por si só” e servindo de “suporte memorial” para a contação de histórias. À vista disso, consideramos a performance de leitura de um cordel muito similar à interpretação de uma partitura, já que oferece espaço para a atuação da subjetividade do intérprete-contador, com inúmeras liberdades de improvisação e flexibilidade. A fim de desenvolver as habilidades relacionadas à espontaneidade, os

folhetos eram lidos e cantados coletivamente nas aulas, e os alunos eram incentivados a criar vozes e gestos das personagens (Fig. 4).

Fig. 4: Leitura em roda do folheto e sua aplicação prática. Sentados em roda na sala, cada aluno era encarregado de ler uma estrofe em voz alta.



O ritmo: onde corpo, poesia e música se encontram

Por ter também uma forte ligação com a tradição da cantoria⁸ nordestina (CASCUDO, 2005, p. 14, 184), a literatura de cordel apresenta ainda uma musicalidade alicerçada na rítmica natural proporcionada pela métrica dos versos setissílabos,⁹ normalmente organizados em sextilhas.¹⁰ É na exploração das técnicas de arco e dos padrões rítmicos relacionados aos gêneros musicais englobados pela festa do Forró, organizados por Krassik (2017a) e Herz (2017), junto às rítmicas inerentes à poesia, que o ensino musical ocorria no projeto.

No ensino e na prática do violino popular, o elemento rítmico se apresenta como o mais importante para a performance (FILLAT, 2018, p. 58). Nos cursos elaborados por Krassik (2017a) e Herz (2017) é observada uma primazia do estudo

⁸ “Cantoria” é o nome atribuído ao “conjunto de regras, estilos e tradições que regem a profissão de cantador” (CASCUDO, 2005, p. 173) ou repentista. É o “ato de cantar, a disputa cantada, o desafio” (CASCUDO, 2012, p. 171). O cordel é considerado uma forma escrita de cantoria.

⁹ Setissílabos ou “Redondilha Maior é a denominação dada ao verso de sete sílabas. Trata-se de um tipo de verso bastante musical, bem próximo à nossa fala. É o tipo de verso mais usado na literatura de cordel” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 72).

¹⁰ “Sextilha” é o nome dado à estrofe composta por seis versos com rimas normalmente no esquema ABCBDB. É a forma estrófica mais comum na literatura de cordel e nos desafios (CASCUDO, 2006, p. 367-368).

rítmico no violino, numa prática muito parecida com a de um percussionista. Essa abordagem, comum aos dois músicos, foi herdada de Didier Lockwood (1956-2018)¹¹. Como ainda demonstrou Fillat (2018, p. 54-58), ao fundamentarem a prática do violino popular brasileiro a partir do estudo rítmico, os materiais didáticos de Krassik (2017a) e Herz (2017) se preocuparam com a catalogação de golpes de arco e acentuações com base nos padrões rítmicos que caracterizam os gêneros musicais populares brasileiros.

Do ponto de vista técnico do instrumento, desde o início do curso os alunos foram instruídos quanto à execução dos três tipos principais de golpes de arco utilizados na performance da música popular brasileira no violino: o *détaché*, o *détaché* acentuado e as *notas sem som* (*ghost notes* ou “notas fantasmas”) (FILLAT, 2018, p. 77). Fillat (2018, p. 77) pontua que

Herz e Krassik transpuseram as diferentes sonoridades dos instrumentos percussivos para o arco através dos tipos de acentuação ou não acentuação. [...] em cada um desses golpes pode-se encontrar sua origem na música clássica ou no *jazz*, o interessante é observar esses recursos aplicados às rítmicas brasileiras. Eles fazem referência a vários instrumentos típicos da música brasileira (não somente percussivos), temos um violino que se diferencia por seu balançado e sonoridade brasileira. Esses três golpes de arco, o *détaché*, o *détaché* acentuado e a “nota fantasma”, são usados nas práticas de Herz e Krassik e transmitidos via os dois métodos. Observam-se leves diferenças entre uma interpretação e a outra, porém esses golpes podem ser considerados como característicos do violino popular brasileiro.

O *détaché* é definido pelo violinista Leopold Auer (1845-1930) como “uma sequência de golpes executados continuamente, com a mínima interrupção no vaivém do arco” (AUER *apud* DOURADO, 2009, p. 70). Na música de concerto de tradição europeia, esse golpe é caracterizado pela sua realização com pressão e velocidade contínuas (SALLES, 2004). Já na tradição do violino popular brasileiro, consolidada por Herz e Krassik, o *détaché* é executado com uma particularidade que o diferencia do primeiro: é sempre um movimento curto e regular realizado preferencialmente na metade superior do arco (FILLAT, 2018, p. 78). Em seu curso, Herz (2017) denomina o *détaché* como “som na corda” e realiza uma distinção entre dois tipos: o “som na corda sem morder” e o “som na corda mordendo cada nota”, ambos sendo diferenciados

¹¹ Violinista de jazz e professor de violino de Herz e Krassik no CMDL (Centres des Musiques Didier Lockwood).

pela presença de uma consoante “K” no início da nota – denominada “mordida” na corda. Como ainda assinala Fillat (2018, p. 78), esta consoante não configura, porém, uma acentuação, mas sim uma “qualidade do ataque de cada nota, com a consoante desenhada”. Seguindo a terminologia adotada por Krassik (2017a), nos materiais elaborados para o Projeto Cordel das Cordas Populares, o *détaché* é grafado como uma nota simples (cf. Fig. 5).

O *détaché acentuado*, na terminologia da música de concerto de tradição europeia, é realizado com um acento no início do golpe, por meio do aumento de velocidade e pressão. Galamian (1962, p. 67) o define como “um golpe de arco começado por um acento ou uma articulação produzida por um aumento súbito da pressão e velocidade, sem que seja um *martelé* que morde a corda”. No violino popular brasileiro, porém, o *détaché acentuado* é realizado de maneira notadamente diferente. Trata-se de um *détaché* com um acento realizado por um movimento súbito de pronação do braço direito seguido de um imediato alívio de pressão, sem alteração da velocidade do arco, e realizado preferencialmente em sua região do meio do arco. Ainda seguindo a terminologia adotada por Krassik (2017a), nos materiais elaborados para o Projeto Cordel das Cordas Populares, o *détaché acentuado* é grafado como uma nota acentuada – utilizando para tal o símbolo “>” (cf. Fig. 5).

As “notas fantasmas” ou, na terminologia de Herz (2017), “notas sem som” (*ghost notes*), por sua vez, consistem em um tipo de golpe de arco que não possui um uso no repertório tradicional de concerto. Dourado (2004, p. 147) o define como “um som abafado e pouco distinto, de caráter percussivo”, característico do *jazz* e do *rock*. Amplamente descrito e analisado por Fillat (2018, p. 81-94), é um golpe muito utilizado na prática do violino popular brasileiro, consistindo numa arcada sem som, realizada por meio de um alívio na pressão do arco e abafamento da vibração da corda pelos dedos da mão esquerda. Ao omitirem o som de uma nota, as *notas sem som* possuem, principalmente, a função de valorizar a acentuação das notas vizinhas e de reposicionamento do arco em regiões favoráveis à execução do *détaché* ou *détaché acentuado*. Sua origem no violino popular brasileiro remonta às técnicas de abafamento de cordas pelos dedos da mão esquerda utilizadas no cavaco, bandolim e violão de sete cordas, em levadas de acompanhamento, linhas de baixo ou solos. Também

seguindo a terminologia adotada por Krassik (2017a), nos materiais elaborados para o Projeto Cordel das Cordas Populares, as *notas sem som* são grafadas como uma nota entre parêntesis - “()” (cf. Fig. 5).

Fig. 5: Grafia do détaché, détaché acentuado e das notas sem som nos materiais do Projeto Cordel das Cordas Populares



De forma a contemplar os alunos do projeto, que se encontravam em distintos estágios de aprendizagem em seus instrumentos, a prática desses golpes foi elaborada no curso em três níveis de dificuldade. Dessa forma, para cada padrão rítmico ensinado, extraído de Krassik (2017a), associado aos gêneros musicais do forró, havia três variações de execução (cf. Fig. 6, 7, 8 e 9) elaboradas pelo autor deste artigo: a primeira denominada “fácil”; a segunda, “intermediária”; a terceira, a “expert”. Os fatores determinantes para o estabelecimento e para a diferenciação destes três níveis de dificuldade foram a quantidade de notas dentro do padrão rítmico proposto e a quantidade de combinações entre os três tipos de golpe de arco ensinados – quanto maior a quantidade de combinações, maior o nível de dificuldade. No entanto, os aprendizes, mesmo iniciantes, vivenciavam a prática em andamento lento de todos os três níveis, ficando livres, na hora da performance de algum repertório em grupo, a executar a variação com que se sentissem mais confortáveis dentro de seus estágios de aprendizado no instrumento.

Fig. 6, 7, 8 e 9. Padrões rítmicos e de acentuação dos gêneros forró (ou coco), baião, xote e xaxado, respectivamente, adaptados a partir de Krassik (2017a) e da prática dos instrumentos de percussão do forró, aplicados no violino na forma de padrões de golpes de arco. Os números localizados ao início da pauta indicam o nível de dificuldade de execução de cada uma das variações.

Forró/Coco

1

5

9

Baião

13

17

21

Xote

25

29

33

Xaxado

37

41

45

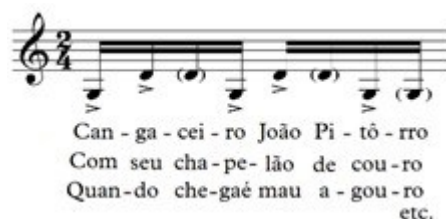
Derivado da dança, o gênero musical forró é composto por uma multiplicidade de ritmos, tais como o xote, o baião, o xaxado, o forró pé de serra e o coco, todos possuindo seus próprios padrões rítmicos característicos, andamentos e até mesmo maneiras específicas de se dançar. Sendo manifestados principalmente pelos instrumentos de percussão típicos do gênero – a zabumba, o triângulo e o pandeiro –, esses ritmos foram coletados e aplicados no violino por meio de padrões de arcadas e acentuações (cf. Fig. 6, 7, 8 e 9).

A história contada no cordel *A Saga Sertaneja de Maria Carangueja* foi criada de maneira a incorporar, na flexível rítmica dos setissílabos poéticos, as rítmicas musicais das arcadas catalogadas, características dos gêneros que compõem o forró. Isso ocorre a partir das situações do romance ou dos nomes das personagens e suas falas, que, dentro da contação de histórias, auxiliavam na internalização dos conteúdos. A fim de esclarecer tal proposta, seguem alguns exemplos da aplicação das arcadas propostas por Krassik (2017^a) nas maneiras de leitura dos folhetos (Fig. 10 e 11):

Fig. 10. Rítmica do xaxado (nível 3) estabelecida por Krassik (2017^a, p. 25) aplicada à leitura da estrofe acima transcrita, retirada do cordel referente ao estilo musical

Cangaceiro João Pitôrrro
Com seu chapelão de couro
Quando chega é mal agouro,
Chega e rouba seu tesouro,
'Caba até com seu namoro
Não perdoa nem besouro!

Cangaceiro João Pitôrrro
Já nasceu engolindo o choro
Matou mil num só estouro
Lá na Serra do Pé Louro,
E seu bando canta em coro:
"João Pitôrrro é Duradouro!".
(BRISOLLA, 2019, p. 6).



Can - ga - cei - ro João Pi - tô - rro
Com seu cha - pe - lã o de cou - ro
Quan - do che - ga é mau a - gou - ro
etc.

Fig. 11. Rítmica do Forró/Coco estabelecida por Krassik (níveis 1 e 3) (2017^a, p. 23), aplicada à leitura da estrofe, retirada do cordel referente ao estilo musical

Puxou a minha mão e cantou:

“Tó-Pocotó-Pocotó

Melhor coisa é ser jumento

E poder dançar forró.

No Sertão tem cangaceiro,

No Egito, faraó”

Já eu só danço ligeiro

Tó-Pocotó-Pocotó.

Titanic era cruzeiro

Soçobrou e sobrou a vovó,

Di Caprio, cabra foleiro,

Se afogou nos cafundó.

(BRISOLLA, 2019, p. 9).



Longe de uma proposta estanque para a leitura do texto, essas aplicações rítmicas possuem apenas função mnemônica, auxiliando na apreensão do conteúdo musical a ser aplicado nos instrumentos. Essa estratégia de uso da linguagem poética oral como instrumento de ensino e memorização é amplamente utilizada (YATES, 2007; CASCUDO, 2006, p. 66-69) e aparece como uma iniciativa de contribuição às práticas interpretativas.

Além do ensino dos ritmos, o projeto se propunha a introduzir a história dos estilos musicais abordados durante o curso, bem como trazer a biografia dos principais intérpretes, compositoras, compositores e cantadores do forró e cantoria nordestina. Numa iniciativa de resgate dessas formas expressivas, a escuta do repertório de forró e a cantoria eram constantes, bem como a leitura de folhetos consagrados de autores como Leandro Gomes de Barros (1868-1918), João Martins de Athayde (1880-1959) e Patativa do Assaré (1909-2002).

A dança: música, ritmo e poesia em movimento

Por ser, acima de tudo, um ritmo dançante, vivenciar o forró também em sua dimensão corporal, por meio da dança e do movimento, é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência rítmica. Como visto, o ritmo é o elemento primordial para a prática da música popular, e o exercício corporal auxilia na internalização do pulso, facilitando uma expressão de maior precisão dos elementos musicais.

Krassik considera a dança como uma das práticas fundamentais para a aprendizagem da performance em música popular (FILLAT, 2018, p. 48). Sendo o instrumento musical uma extensão do corpo do intérprete, acreditamos que o enraizamento corporal da percepção rítmica, por meio da prática física da dança, proporciona maior controle, relaxamento e, por consequência, maior repertório de gestos envolvidos na performance, podendo auxiliar significativamente a aprendizagem do instrumento.

Na perspectiva de uma pedagogia decolonial, o ensino da dança agregado ao do fazer musical também traz consigo uma grande potencialidade de libertação do indivíduo-artista das amarras construídas pelas abordagens positivistas e eurocêntricas do ensino do instrumento. Usando como justificativa as demandas técnicas do repertório, na tradição da música de concerto, a livre expressão de movimentos corporais raramente é aprofundada pelos professores de instrumento mais apegados a uma ideia antiga de ensino, sendo entendida como agente perturbador da fluência do discurso musical. No entanto, este julgamento evidencia uma falsa hierarquização dos fazeres racionais sobre os corporais. Escravizado pela mente, o corpo que toca tem muitas vezes sua espontaneidade inibida, encontrando-se restrito a manifestar o mínimo de movimentos possíveis, somente aqueles necessários para a emissão do som inerente ao discurso musical.

Corpo e mente não são partes isoladas entre si: ambos agem em conjunto. A ideia de um corpo biológico servo de uma consciência é inconcebível à medida que os dois representam um todo indivisível, sendo o corpo capaz de manifestar, continuamente, movimentos que a mente sequer consegue perceber. O corpo não

consiste em um objeto, mas, sim, em um campo primordial e condicionante para a realização de qualquer experiência do indivíduo. Sendo o movimento parte essencial para a aprendizagem do fazer musical, uma busca por sua livre expressividade deve estar em primeiro plano, já que

Um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu “mundo”, e mover o seu corpo é visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação. Portanto, a motricidade não é como uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto do espaço que nós previamente nos representamos. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 193).

Considerando que o elo principal entre música e movimento é o ritmo, acreditamos, apoiados por Willems (1969) e Monteiro e Artaxo (2000), que o corpo possui um instinto rítmico ancestral. Para Willems (1969, p. 19, tradução nossa),

Os movimentos humanos não só geram ritmo, mas constituem um meio direto, útil e até indispensável na pedagogia para o desenvolvimento do instinto rítmico. [...]. Apesar de todas as vantagens que a música pode oferecer sob o ponto de vista do movimento corporal, acreditamos, contudo, que toda rítmica verdadeira deve estar baseada não no ritmo musical, mas no movimento corporal [...]; ou seja, no ritmo pré-musical, pois o ritmo musical é forçosamente uma ampliação particular do ritmo, como, às vezes, o é também a dança, que constitui a expressão mais imediata e mais pura do ritmo.

Dessa forma e sendo desta natureza, acreditamos no corpo como agente musical, devendo também estar engajado ativamente na atividade musical. Uma pedagogia musical decolonial, norteadora para este projeto de ensino de música popular brasileira para cordas friccionadas, deve primar pela libertação e pelo estímulo dos movimentos, já que somente o corpo liberto é capaz de exteriorizar com naturalidade suas emoções e sensações. Como ainda argumenta Schroeder (2000, p. 12-35), música e dança influenciam-se mutuamente também no desenvolvimento da percepção das qualidades de sincronia, intensidade e caráter de uma peça musical.

Com todos esses conceitos em mente, a última parte da aula do Projeto Cordel das Cordas Populares era dedicada exclusivamente à prática da dança (Fig. 12). Com auxílio do professor de dança Daniel Hiroshi, foram catalogados alguns passos tradicionais da dança de salão forró que poderiam ser incorporados ao projeto, e

algumas instruções para a realização desses passos foram versificadas e absorvidas na história contada nos folhetos.

Fig. 12: A prática da dança como meio de desenvolvimento da corporalidade do fazer musical



Considerações finais

O encontro entre contação de histórias, poesia, ritmo, prática musical e dança teve efeitos surpreendentes não só no desenvolvimento musical dos estudantes, mas também no seu desenvolvimento pessoal, trazendo uma atmosfera de descontração e alegria, além de contribuir psicologicamente para a integração social dos alunos. A harmonia entre esses fazeres interdisciplinares elevou as aulas a uma grande e espontânea vivência desse universo artístico, por meio de novas e emancipadas maneiras de se relacionar com o conhecimento.

O estado de espírito da brincadeira, tão estimulado nos encontros por meio da interface com outras linguagens artísticas, unificou as diferenças etárias e as limitações e favorecimentos técnicos, mentais ou físicos apresentados pelos alunos, já que todos participaram ativamente das práticas. Além disso, não houve alunos desistentes, e a frequência de todos era assídua. Isso somente foi possível com a transformação do espaço da sala de aula em um território aberto à tentativa, ao erro, à

experimentação e à exploração sem julgamentos, pressões ou competições por sobrevivência. Onde somente a sobrevivência importa, a brincadeira não tem espaço para se manifestar.

Tais resultados tornam-se parte de um inventário de respostas à vida, ainda mais considerando o contexto em que as práticas propostas foram aplicadas: no ensino de música em um projeto socioeducacional voltado para indivíduos em situação de vulnerabilidade social. Algumas crianças alunas do projeto, de origem nordestina, relataram as reações de familiares ao terem contato com os folhetos, com o repertório e com as práticas em sala de aula, o que desencadeou novas sessões de contações de histórias da família e um olhar novo para sua própria história como indivíduo. Derrubando as restrições da imaginação, emancipando as potencialidades e empoderando o artista de sua própria realidade, acreditamos que este projeto é uma semente para outras iniciativas pedagógicas decoloniais e interdisciplinares.

Referências Bibliográficas

BÂ, A. H. A Tradição Viva. In: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. (org.). *Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 155-188.

BRISOLLA, T. *A Saga Sertaneja de Maria Carangueja*. Não publicado, 2019. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1A2maW8FIUXIXgAOaHP1ucE8oR5jImwYF/view>. Acesso em: 2 nov. 2018

CASCUDO, L. da C. *Vaqueiros e Cantadores*. São Paulo: Global, 2005.

CASCUDO, L. da C. *Literatura Oral no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

CASCUDO, L. da C. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 12 ed. São Paulo: Global, 2012.

CAVIGNAC, J. Além da escrita: processos narrativos, cordel e transmissão oral no Nordeste. In: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. (org.). *Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 82-95.

DOURADO, Henrique. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Editora 34, 2004.

DOURADO, Henrique. *O arco dos instrumentos de cordas: breve histórico, suas escolas e golpes de arco*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009.

FIAMMENGHI, L. H. *O violino violado: rabeca, hibridismo e desvio do método nas práticas interpretativas contemporâneas. Tradição e inovação em José Eduardo Gramani*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FILLAT, M. T. *O violino na música popular brasileira: recursos técnico-interpretativos em Ricardo Herz e Nicolas Krassik*. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FUNDAÇÃO CULTURAL DE CURITIBA. 36ª Oficina de Música de Curitiba. Flickr, 2019. 1 álbum, 6 fotos color. Oficinas Populares Cordas Friccionadas na PPB e Prática de Conjunto, Prof. Nicolas Krassik. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/fundacaoculturaldecuitiba/albums/72157711539163306>. Acesso em: 6 jul. 2021

GALAMIAN, Ivan. *Principles of Violin Playing & Teaching*. 2. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1964.

GALLINDO, L. S.; SILVA, M. M. *Pedagogia Decolonial: Kanteatro: prática de uma educação antirracista*. *Revista Semana Pedagógica*, Recife, v. 1, n. 1, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistasemanapedagogica/article/view/243289/33698>. Acesso em: 6 jul. 2021.

KRASSIK, N. *Curso de violino popular*. São Paulo, 2017a. Disponível em: <https://cursodeviolinopopularnicolaskr.club.hotmart.com>. Acesso em: 6 jul. 2021.

KRASSIK, N. *Entrevista concedida a Mathilde Tania Fillat*. São Paulo, 22 nov. 2017b.

HERZ, R. *Curso de violino popular brasileiro*. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://violinopopularbrasileiro.club.hotmart.com>. Acesso em: 6 jul. 2021.

INSTITUTO SERMAIS. *Vulnerabilidade social: entenda o que caracteriza o conceito*. [S. l.]: Instituto Sermais, [2017?]. Disponível em: <https://sermais.org.br/vulnerabilidade-social>. Acesso em: 6 jul. 2021.

LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press, 2007.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. *O Cordel no Cotidiano Escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, D. A. F.; NEDEL, M. Z. De pé no chão: trabalhando o ritmo na música e na educação Física. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE, EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA, 5., CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESPORTE E LAZER, 2., SHOTOWORKSHOP, 6., 2012, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2012/martisnedel2012.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2021.

MCVEIGH, S. The violinists of the Baroque and Classical periods. In: STOWELL, R. (org.). *The Cambridge Companion to the Violin*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MONTEIRO, G. de A.; ARTAXO, I. *Ritmo e movimento*. São Paulo: Phorte, 2000.

MURRAY, J. *Hamlet on the Holodeck*. New York: Free Press, 2003.

NACHMANOVITCH, S. *Ser criativo: o poder da Improvisação na vida e na arte*. Trad. Eliane Rocha. 5. ed. São Paulo: Summus, 1993.

PINTO, T. de O. Som e música. Questões de uma Antropologia Sonora. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 44, n. 1, 2001.

RAY, S. *Pedagogia da Performance Musical*. 2015. Tese (Pós-Doutorado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

RINK, J. Análise e (ou?) performance. Trad. Zélia Chueke. *Cognição & Artes Musicais / Cognition & Musical Arts*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 25-43. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/30cbtCr>. Acesso em: 6 jul. 2021.

SCHROEDER, J. L. *A música na dança: reflexões de um músico*. Dissertação (Mestrado em Música) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

WALSH, C. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/132966867/WALSHCatherineinterculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial>. Acesso em: 15 abr. 2018.

WALSH, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. Tomo I.

WILLEMS, E. *Las Bases Psicológicas de la Educacion Musical*. Buenos Aires: Eudeba, 1969.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

YATES, F. A. *A Arte da Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

Submetido em: 22/08/2021

Aprovado em: 09/11/2021

Publicado em: 05/01/2022