

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Música

Luiza Gaspar Anastácio

**COLONIALIDADE E TRADIÇÃO: desvelando a matriz de poder adjacente às  
práticas musicais/violinísticas de concerto**

Belo Horizonte

2021

Luiza Gaspar Anastácio

**COLONIALIDADE E TRADIÇÃO: desvelando a matriz de poder adjacente às  
práticas musicais/violinísticas de concerto**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Música.

Linha de Pesquisa: Performance Musical

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia de Assis

Coorientadora: Profa. Dra. Glaura Lucas

Belo Horizonte

2021

A534c Anastácio, Luiza Gaspar.

Colonialidade e tradição [manuscrito]: desvelando a matriz de poder adjacente às práticas musicais/violinísticas de concerto / Luiza Gaspar Anastácio. - 2021.  
138 f., enc.; il. + DVD

Orientadora: Ana Cláudia de Assis.

Coorientadora: Glaura Lucas.

Linha de pesquisa: Performance musical.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Performance musical. 3. Música para violino. 4. Práticas interpretativas (Música). I. Assis, Ana Cláudia de. II. Lucas, Glaura. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. IV. Título.

CDD: 787.1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Tese defendida pela aluna **Luiza Gaspar Anastácio**, em 17 de dezembro de 2021, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

---

Profa. Dra. Ana Cláudia de Assis

Universidade Federal de Minas Gerais  
(orientadora)

---

Profa. Dra. Glaura Lucas

Universidade Federal de Minas Gerais  
(coorientadora)

---

Prof. Dr. Favio Shifres

Universidad Nacional de La Plata

---

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz

Universidade Federal da Paraíba

---

Prof. Dr. Carlos Aleixo dos Reis

Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof. Dr. Eduardo Pires Rosse

Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Aleixo dos Reis, Vice diretor(a) de unidade**, em 17/12/2021, às 18:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Claudia de Assis, Professora do Magistério Superior**, em 17/12/2021, às 18:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Glaura Lucas, Professora do Magistério Superior**, em 18/12/2021, às 08:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Pires Rosse, Membro**, em 20/12/2021, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Luis Ricardo Silva Queiroz, Usuário Externo**, em 22/12/2021, às 13:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Favio Shifres, Usuário Externo**, em 27/12/2021, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1150362** e o código CRC **3349CEE7**.

---

## AGRADECIMENTOS

A elaboração desta tese contou, sem dúvida, com a contribuição de muito mais pessoas do que aquelas que posso mencionar neste espaço tão limitado. O intercâmbio com todos aqueles que compartilharam suas ideias, experiências, impressões, foi essencial em um processo que para mim transcendeu amplamente a própria pesquisa e suscitou transformações profundas, inclusive – e quiçá principalmente – a nível pessoal.

Agradeço todo o afeto recebido, as conversas, as leituras carinhosas e atentas, a escuta, o tempo, o incentivo, as considerações francas e frutíferas.

Aos amigos e amigas, Rafael, Bruna, Irene, Natália e Norton, meu muito obrigada.

À minha família, meus agradecimentos sempre.

Agradeço especialmente a dois grandes companheiros da vida cotidiana com quem compartilhei o lar no período de realização da pesquisa, meu irmão Rafael e meu companheiro Bruno, cujas sensibilidades, presença e apoio constantes foram fundamentais.

À Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, agradeço pela minha formação e por possibilitar minha aproximação a pessoas maravilhosas, não somente em aulas, mas também nas mais diversas – e muitas vezes inesperadas – ocasiões. A todos aqueles que trabalham nesta instituição universitária, meus sinceros agradecimentos.

À CAPES, pela concessão, durante dois anos, da bolsa de doutorado que foi fundamental para a realização deste estudo.

Aos companheiros e companheiras de curso no programa de pós-graduação: Marcos Silva, Márcia Guerra, Marco Teruel, Adriano Lopes, Rafael Ramalho e Susana Castro Gil.

Aos que participaram do projeto etnográfico, entrevistas e demais consultas virtuais, bem como os estimados músicos Susana Castro Gil, Rosario Castillo e Mariano Manzanelli, agradeço imensamente a disponibilidade e valiosa colaboração.

Aos professores Eduardo Rosse, Favio Shifres, Luis Ricardo Silva Queiroz, Carlos Aleixo, Elise Pittenger, Gláucia Borges e Rommel Fernandes, por suas contribuições.

Ao professor Eduardo Rosse, um agradecimento especial pela leitura minuciosa e aportes.

À minha querida coorientadora, professora Glaura Lucas, pela enorme generosidade e pela oportunidade de trabalhar em conjunto neste projeto. Suas contribuições, em todas as suas formas, foram essenciais.

À minha orientadora, professora Ana Cláudia de Assis, por ter deixado os caminhos livres e abertos, confiando nas minhas decisões próprias.

*Há que dizer do modo mais frontal que quem pensa ou crê que o problema da colonialidade ou da descolonização é um “problema de índios”, não entendeu nada.*

*Juan José Bautista*

## RESUMO

A prática do violino no âmbito da música de concerto é fortemente vinculada a certos pressupostos assentidos e incorporados tanto nos meios profissionais quanto de formação no instrumento. Está associada a uma tradição musical com características estabelecidas, que expressa normas e princípios, parte da “cultura legítima” segundo o pensamento moderno/eurocêntrico. Observa-se em sua essência uma compreensão particular sobre a música, orientada por uma construção ideológica que reflete as lógicas civilizatórias coloniais e, de forma naturalizada, mantém hierarquias e valores que reforçam as relações assimétricas entre *Norte e Sul*.

Esta pesquisa aborda a tradição musical de concerto com ênfase na tradição violinística, considerando sua inserção no contexto latino-americano. Buscando contribuir com os estudos em Performance Musical observamos aspectos fundamentais da área, como o repertório e o *cânone* – que representam, para além de um conjunto determinado de obras musicais, o cerne do que é concebido como conhecimento válido ou legítimo neste âmbito artístico –, bem como questões vinculadas à institucionalização das práticas musicais em meios hegemônicos, como universidades e orquestras.

Mediante estudo bibliográfico e análise de uma série de documentos oficiais (que inclui editais de concursos orquestrais, editais de processos seletivos para universidades, grades curriculares de cursos de graduação em música, temporadas e programas de concerto de orquestras, programas de recitais realizados em cursos de graduação em violino, entre outras fontes) explicitamos a homogeneização das práticas musicais-violinísticas de concerto na América Latina e, adotando como principal base conceitual/teórica o *pensamento decolonial*, buscamos desvelar a matriz de poder intrínseca a esta tradição musical, além de apontar algumas alternativas em direção a um possível – e gradual – desprendimento.

Realizamos, ademais, um estudo prático-interpretativo direcionado a obras “periféricas” no âmbito da música de concerto, sugerindo a possibilidade de ampliação do repertório violinístico para além do *cânone* eurocentrado.

**Palavras-chave:** Práticas musicais de concerto; Tradição violinística; Pensamento decolonial; Modernidade/Colonialidade.



## ABSTRACT

Violin practices in the context of classical music are strongly related to certain assumptions agreed upon and incorporated both in professional circles and in the music educational field. These practices are associated with a musical tradition with established characteristics that communicate norms and principles that constitute the “legitimate culture” according to modern Eurocentric thinking. In essence, there is a very specific understanding of music, guided by an ideological construction that reflects the colonial civilizational logics and, in a natural way, maintains hierarchies and values that reinforce the asymmetric relations between *North* and *South*.

This research approaches the classical music tradition with focus in the violin tradition, considering its insertion in the Latin American context. Seeking to contribute with Musical Performance studies, we observe fundamental aspects of the area, such as the repertoire and the *canon* – which represent not only a specific set of musical works, but indeed the core of what is conceived as valid or legitimate knowledge in this artistic domain –, as well as issues related to the institutionalization of musical practices in hegemonic environments, such as universities and orchestras.

Through bibliographical study and analysis of official documents (including the contents of orchestral and university admission tests, curricula and concert programs of undergraduate music courses, concert seasons and concert programs of orchestras, among others) we elucidate the homogenization of musical-violinistic concert practices in Latin America and, adopting *decolonial thinking* as the main conceptual/theoretical basis, we aim to unveil the matrix of power intrinsic to this musical tradition, in addition to proposing some alternatives towards a possible – and gradual – detachment.

In addition, we developed a practical-interpretative study of “peripheral” works in classical music field, suggesting the possibility of expanding the violin repertoire beyond the Eurocentric canon.

**Keywords:** Classical music practices; Violin tradition; Decolonial thinking; Modernity/Coloniality.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Disciplinas ofertadas no primeiro semestre dos cursos de graduação em violino de quatro universidades latino-americanas.....	<b>31</b>
<b>Quadro 2:</b> Disciplinas ofertadas no segundo semestre dos cursos de graduação em violino de quatro universidades latino-americanas.....	<b>32</b>
<b>Quadro 3:</b> Audições orquestrais – Repertório solo.....	<b>53</b>
<b>Quadro 4:</b> Audições orquestrais – Excertos.....	<b>54</b>
<b>Quadro 5:</b> Provas de habilidades específicas – Repertório solo.....	<b>58</b>
<b>Quadro 6:</b> Provas de habilidades específicas – Demandas Técnicas/Estudos.....	<b>59</b>
<b>Quadro 7:</b> Concertos da Orquestra Filarmónica de Montevideo – 2019.....	<b>70</b>
<b>Quadro 8:</b> Ementa da disciplina “Violino” oferecida no curso de Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais.....	<b>100</b>
<b>Quadro 9:</b> Proposta alternativa para a ementa da disciplina “Violino” oferecida no curso de Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais.....	<b>100</b>
<b>Quadro 10:</b> Disciplinas ofertadas em cursos de graduação latino-americanos.....	<b>102</b>
<b>Quadro 11:</b> Disciplinas obrigatórias do curso de Graduação em Música com formação específica em Música Popular, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia....	<b>107</b>
<b>Quadro 12:</b> Disciplinas obrigatórias do curso de Graduação em Música com formação específica em Violino, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia.....	<b>108</b>
<b>Quadro 13:</b> Temas oferecidos pela Universidade Federal de Minas Gerais na Formação Transversal em Saberes Tradicionais, no segundo semestre de 2021.....	<b>115</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Imagens vinculadas a CDs e/ou cartazes publicitários de concertos orquestrais dedicados ao repertório latino-americano.....	<b>69</b>
--	-----------

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRO ATO</b> .....	<b>10</b>
1.1 RELATO E MEMÓRIA.....	14
1.2 DOS CONCEITOS, REFERÊNCIAS E MÉTODO .....	17
<b>SEGUNDO ATO: A HYBRIS, A MÚSICA</b> .....	<b>27</b>
2.1 A COLONIALIDADE DO SABER EM DOIS PERFIS ESTUDANTIS .....	35
<b>TERCEIRO ATO: O TEOR DA TRADIÇÃO</b> .....	<b>47</b>
3.1 HABILIDADES ESPECÍFICAS .....	50
3.2 RECITAIS E CONCERTOS.....	62
3.3 FORMAS DE “INCLUSÃO”, LUGARES DE EXCLUSÃO.....	67
<b>QUARTO ATO: DISCURSOS “DESCOLONIZADORES”</b> .....	<b>75</b>
4.1 “AS VEIAS SONORAS DA AMÉRICA LATINA”: O CASO DE AHARONIÁN E PARASKEVAÍDIS.....	84
<b>QUINTO ATO: “PROVINCIALIZAR A EUROPA”</b> .....	<b>94</b>
5.1 <i>ENCONTRO DE SABERES</i> .....	113
<b>NOTAS CONCLUSIVAS</b> .....	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>123</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>132</b>

## PRIMEIRO ATO

*[...] em cada momento da história a dominação se fixa em um ritual; ela impõe obrigações e direitos; ela constitui cuidadosos procedimentos. Ela estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos; ela se torna responsável pelas dívidas. Universo de regras que não é destinado a adoçar, mas ao contrário a satisfazer a violência. [...] A regra é o prazer calculado da obstinação, é o sangue prometido. Ela permite reativar sem cessar o jogo da dominação; ela põe em cena uma violência meticulosamente repetida.*

*Michel Foucault<sup>1</sup>*

Ao entrar na sala, não parecia ter interesse em ocultar o sorriso. Um sorriso tímido, mas bem grande, de expectativa, entusiasmo. Era sua primeira aula de violino na universidade, primeira aula com professor novo, tudo por vir. Coincidência ou não, sua roupa era igual à do professor, nada demais, nada incomum, mas até a cor combinava – o que não foi tema de conversa em absoluto, nem de longe. Esse entrar expressava perguntas, mas só com o olhar: onde colocar o estojo do violino? Enquanto esperava que o aluno do horário anterior guardasse suas coisas desocupando o espaço no cantinho da sala, o professor aponta outra cadeira vazia, encostada na parede, o que solucionou o problema de acomodação. O estojo já estava sendo aberto antes mesmo de tirar a mochila das costas, uma operação complexa que lhe exigiu sentar-se, deixar a mochila no chão ao pé da cadeira, e aí sim, aperta arco, tira o violino, põe a espaleira. Tudo isso enquanto o professor inicia a primeira conversa entre os dois, possivelmente a primeira de muitas.

As boas-vindas foram breves, resumidas em um par de palavras e acompanhadas por uma ainda mais breve apresentação – para mim, que estava ali de “expectadora”: “Ele é novo, primeiro semestre”, disse o professor. Tive vontade de estender as boas-vindas, o que naquele momento não era possível, nem razoável. Embora passados apenas (e exatos) 40 segundos desde sua entrada debutante – e sorridente – naquela sala, o tempo disponível parecia ser pouco, havia que ir direto ao ponto: “Você esteve fazendo aulas com alguém?” O sorriso se foi. A resposta do calouro veio acompanhada de justificativas, interrompidas pelo diagnóstico, implacável: “Você está com um nível ainda muito baixo. Não te digo com o objetivo de te desanimar, mas temos que ser

---

<sup>1</sup> (FOUCAULT, 1984, p. 25).

realistas”, disse o professor enquanto o aluno consentia com a cabeça baixa. “O repertório da prova de seleção ficou  *muito grande pra você*. Temos que ser muito conscientes, eu sei que a carga de matérias é pesada, mas isso é o principal, esse é o seu instrumento, isso é o mais importante”.

O professor expõe seu plano semestral e finalmente – nem 5 minutos haviam passado desde o início da aula – o violino expectante entraria em ação. “O que você vem fazendo? Alguma coisa de técnica? Alguma partitura?  *Algo?*” O sorriso neste momento era pequeno e nervoso, acompanhando a justificativa inservível que foi interrompida novamente pela indagação: “O que você trouxe?”

“Eu não trouxe *nada*, não sabia o que trazer”, responde o estudante desconcertado.

Nestes primeiros minutos eu já sentia uma angústia fatal que não poderia explicar bem de onde veio, vinha de muitos lugares. Várias lembranças despontavam na minha cabeça, revisei momentos e cheguei na memória bem nítida da minha primeira aula de violino, aos 12 anos. Me lembrava da minha expectativa, enorme, do meu sentir ao entrar na sala, e do meu outro sentir ao sair. Me lembrei das minhas “boas-vindas” ao violino, não pude deixar de fazer a relação, afinal, acabava de presenciar uma situação similar em vários aspectos.

Seguia ali observando os dois, professor e aluno de pé, eu sentada num canto, tratando – em vão – de passar despercebida. O espaço da sala se sentia cada vez menor. O professor apoiado no piano, o aluno em frente à estante, no meio da sala. “Toca qualquer coisa, preciso te escutar”, disse o professor. Mas antes o estudante necessitava expor algumas questões: lesão por tocar, dor. “Acho que é porque minha técnica é ruim”, confessava, “não quero dar desculpas”, dizia temeroso. A resposta do professor foi amena: “Não é desculpa, de jeito nenhum, isso acontece quando tocamos repertório que não estamos prontos para tocar. Tem uma ordem progressiva a seguir. Creio que sim, são problemas técnicos e se é assim vamos corrigir aqui. Vamos buscar um repertório condizente com o seu nível, mas que ao mesmo tempo justifique sua entrada aqui na universidade”. As perguntas que seguiram eram com relação ao repertório tocado anteriormente, quais concertos e métodos haviam sido estudados antes de fazer a prova de seleção para a universidade. Apenas uma das obras listadas pelo aluno correspondia às expectativas do curso, e do professor – embora esta não estivesse preparada para ser mostrada naquele momento. “Não importa, toca alguma coisa, o que seja”, seguia insistindo o docente, decidido.

O aluno começa. Escala de Sol maior. Olhos fechados, ou melhor, apertados. A ideia era que fossem 3 oitavas, mas no final da segunda oitava ele para. “Desculpa.” Abre os olhos, move e aperta o braço direito na tentativa de aliviar a tensão – talvez, aliviar a dor. “Não tem problema, tranquilo, seguimos”, diz o professor em atitude de apoio, enquanto dá voltas ao redor do aluno que segue estático em frente à estante vazia.

Retoma a escala de Sol. Termina – ida e volta, 3 oitavas, todo arco e sem vibrato –, mas não satisfatoriamente segundo a expressão do seu rosto: sorriso sem graça, apenado, mãos secando o suor da testa enquanto o professor averigua algo entre seus livros e cadernos. “Algo mais? Alguma pecinha ou algo?”, pergunta de costas para o aluno, bem comprometido com a busca entre papéis.

Depois de alguns segundos de silêncio, em meio ao seu notável desconforto, o aluno tenta começar uma peça. Arrisca. Tenta uma, duas, depois da terceira tentativa tocando as primeiras duas ou três notas, desiste. “Não me lembro...” O professor se aproxima, com o livro encontrado em mãos. “Nada de memória?” O aluno, acanhado, responde: “Eeeeh... músicas de... hummm... não são... é de filme...” E entre risos o professor comenta: “Qualquer coisa, não importa, de qualquer forma não conheço esse filme...”

O que veio em seguida foi marcante. Outro som, muito mais amplo – vibrato, glissandos, a postura, tudo era diferente –, tocado com firmeza, com vontade, com corpo em todos os sentidos. Tocou sem interrupção até o momento em que o professor parou de dar voltas observantes ao seu redor para folhear novamente o livro encontrado, numa busca incessante, aparentemente, pela partitura ideal para o caso que se lhe apresentava. “Continuo?”, pergunta procurando o professor com o olhar desconcertado. “Não, já está bem”, responde o docente com a vista ainda posta nas páginas encadernadas.

Nenhuma palavra do professor sobre o que foi mostrado, nem sobre a escala, nem sobre a tentativa na qual falhou a memória, nem sobre a música de filme. A sensação que se projetava era de corrida contra o tempo, nada de rodeios – mais uma vez, direto ao ponto. E o ponto, neste caso, era a *técnica*.

Em primeiro lugar, postura. Elogios à sua estatura, “menino alto”, “você tem bom corpo”, dizia o professor. Depois o tema da regulagem da espaleira, uma recomendação de marca de espaleira que quiçá se ajustaria melhor – “Wolf”, *made in Netherlands*. E me transporto novamente a minha primeira aula de violino, na qual este acessório, desta mesma marca, também foi citado e no meu caso exigido.

“Segundo lugar”, anuncia o professor, “*agora sim vamos tocar alguma coisa*”. E se aproxima trazendo o método – Kayser<sup>2</sup> – 36 estudos elementares e progressivos, um clássico da pedagogia violinística. Era este o livro misterioso. “Isto é pra ter alguma coisa pra tocar por agora.” E demonstra, tocando um dos estudos. Começa e logo para. Faltava afinar as cordas. “Cordas novas”, diz ao aluno. Depois de tocar os pentagramas iniciais, em câmera lenta, sem vibrato nem variações dinâmicas exemplificando como deveria ser estudado, pede ao aluno que tente. “Também quero ver como anda sua leitura”, comenta. O aluno posiciona o violino e começa. Toca duas notas e é interrompido. Tampouco tinha afinado seu violino. O professor mostra seu afinador eletrônico e, iniciando o processo de afinação, novamente surge o sorriso tímido do estudante: seu Lá estava longe daquele que requeria o aparato.

Afinado o Lá, começa a busca pelo Ré. Alguns segundos de tentativa, nervos, o professor chega bem perto verificando a afinação, com olhos atentos, meio fechados, testa franzida. De repente toma o arco e o violino decidido a resolver o problema de uma vez, com uma expressão que não era exatamente de satisfação. Afina rapidamente o violino do estudante. Depois de alguns conselhos de luteria com relação à manutenção do instrumento e recomendação de cordas melhores, devolve o instrumento ao seu dono.

Violino afinado, prestes a começar a segunda tentativa de leitura do estudo proposto e a aula é interrompida por alguém que chama o professor. Este sai da sala atendendo a visita inesperada, enquanto o aluno rapidamente se põe a tocar o estudo, ignorando a recomendação de andamento – lento – e adiantando ao máximo a leitura, acelerado. Parecia querer aproveitar aquele intervalo lendo a maior quantidade de notas, e não ser, quem sabe, tão surpreendido pela partitura. Mas o tempo foi breve, professor de volta à sala e era sua vez de tocar. Duas primeiras notas, outra vez, interrompido. Já não era a afinação o problema. “Mais lento”, diz o professor, que começa a estalar os dedos no tempo desejado enquanto retoma as voltas ao redor do aluno. Passar do primeiro compasso não era tão simples. Se equivoca na leitura, volta. Sai do tempo, volta. O professor corrige a postura reposicionando os seus ombros tensos enquanto toca. Para, respira, volta ao princípio escutando o tararear do professor que indica a melodia almejada. Era trabalho para casa. Junto ao estudo, também a tarefa de preparar uma escala, “outra oportunidade” para a escala de Sol maior. Porém, desta vez,

---

<sup>2</sup> Heinrich Ernst Kayser (Alemanha, 1815 – 1888).

seguindo estritamente as recomendações e correções, e era muito a solucionar: a premissa era “fazer bem em termos técnicos”, “zero movimento corporal, sem bamboleios”, “arco dividido em partes iguais”, “braço como um elevador, sem saltos”, “mudanças de cordas imperceptíveis”, entre uma série de indicações.

Em meio a uma e outra imitação que exagerava as suas supostamente claras falências, se supõe que o estudante entendeu quanto e quão árduo trabalho teria pela frente. E guardou seu violino, estojo fechado, mochila nas costas, agradeceu e se foi. Até a próxima aula.

Eu por outro lado, enquanto escutava os comentários do professor, seguia pensando no *nada*, no *algo*, e de alguma forma assustada e incomodada por não me surpreender com o que tinha visto ali.

Não havia surpresa, havia memória.

### 1.1 RELATO E MEMÓRIA

A presente tese incluía em seu projeto um estudo etnográfico em três universidades latino-americanas, previsto e coordenado (com prévio aceite das instituições e pessoas colaboradoras) para o primeiro semestre do ano 2020. A ideia era assistir a um número determinado de aulas de violino ditadas em três cursos de graduação distintos, e através da observação em campo, ponderar aspectos emergentes no contexto das aulas. O estudo etnográfico – que por razões éticas optou por manter em anonimato as identidades dos participantes – foi iniciado no mês de fevereiro de 2020, porém, interrompido abruptamente pela crise sanitária ocasionada pela pandemia da Covid-19. Devido à impossibilidade de estabelecer contato direto em aulas e mesmo em entrevistas (aderindo às medidas de isolamento social recomendadas), optamos por priorizar a análise documental, as entrevistas virtuais e o estudo bibliográfico na elaboração desta pesquisa, apresentando, entretanto, um breve registro da experiência etnográfica iniciada e precocemente interrompida.

O relato anterior, apresentado como texto narrativo, é parte desta experiência *em campo*, que interage com memórias de situações vividas no meu próprio percurso musical e violinístico. Conscientes da subjetividade inerente a todo experienciar, as situações aqui descritas expressam – como qualquer relato – um ponto de vista situado, que não pretende ser imparcial pela própria impossibilidade e descrença na imparcialidade ou neutralidade observante.



Ressaltamos ainda algumas particularidades deste campo que envolve uma delicada interação entre sujeitos: um professor, um aluno e um “observador”, compartilhando o espaço de uma sala por um determinado – e limitado – tempo. Por mais que a observação trate de interferir o menos possível neste contexto, é razoável considerar o impacto gerado pela presença de uma terceira pessoa no momento da aula individual de instrumento, que comumente contempla a interação entre professor e aluno, exclusivamente.

No entanto, acreditamos que esta interação particular possibilita uma série de reflexões valiosas, que se relacionam com questões anteriores ao campo e surgidas no campo:

*O que é mostrado?*

*O que é velado?*

*O que afirmam as palavras, os gestos, os corpos ali presentes?*

*O que é desencadeado e interpretado a partir desta experiência compartilhada?*

O episódio descrito não representa uma tentativa de generalização, porém, tampouco é percebido como um caso isolado ou uma exceção. Ao contrário, nos parece dizer muito sobre a tradição musical de concerto – a tradição “clássica” ou “erudita”<sup>3</sup> – e sua forma institucionalizada de transmissão de conhecimento: reflete valores, padrões de comportamento, relações de autoridade, processos de hierarquização e premissas correntes neste meio musical.

Ao entrar nas aulas com o intuito de observação, não pude deixar de traçar um paralelo com o que Nettl (1995) descreveu como uma “*etnografia em casa*”. “Em casa” por tratar, em princípio, de um contexto bastante familiar, vivenciado anteriormente, por vários anos, tanto na posição de aluna quanto de professora de violino, e agora, experienciado desde uma outra perspectiva, que exigia uma atitude bastante distinta em vários aspectos, mas que não poderia deixar de estar imbuída pelas vivências passadas.

Desta forma, para além da proposta etnográfica apresentada inicialmente, a presente pesquisa surge a partir da reflexão sobre minha própria trajetória como

---

<sup>3</sup> São vários os termos utilizados para referir-se à música de concerto de tradição europeia-ocidental: “erudita”, “clássica”, “cultura”, “acadêmica”, são algumas expressões amplamente utilizadas, embora várias delas venham sendo problematizadas devido ao seu caráter controverso, pois envolvem, tacitamente, um juízo de valor. Não é o foco deste estudo aprofundar esta problematização, porém, salientamos a opção – sempre que possível – pela utilização do termo “música de concerto”, ou “tradição de concerto”, referindo-nos a este meio musical. Concordamos, entretanto, com Shifres e Gonnet (2015, p. 54) que apontam que a própria classificação de músicas e a utilização de categorias como *música acadêmica*, *música popular*, *música étnica*, entre outras, já delata uma visão etnocêntrica da música que vem perdurando no âmbito acadêmico.

violinista, parte de um percurso musical iniciado na infância e estendido à formação profissional e acadêmica.

Meu pai, músico profissional, integrante de uma orquestra sinfônica de referência na nossa cidade natal, foi responsável por direcionar em grande medida (talvez inconscientemente) minha trajetória, ou pelo menos seus primeiros passos, marcados por um contato constante e intenso com o ambiente musical de concerto.

Confesso que não poderia explicar (e em todo caso, este não é o foco que pretendemos abordar) o porquê da escolha do violino, especificamente, como instrumento ao qual me dedicaria – e ao qual me dedico desde os 12 anos. O fato é que a esta idade comecei meus estudos “formais” de música, que se desdobraram na graduação (bacharelado em violino), no mestrado (em *performance*) e, agora, são ampliados no doutorado.

Posso afirmar que minha formação como musicista/violinista é bastante “tradicional”, mas, ao mesmo tempo, marcada por algumas inquietações que creio estar diretamente relacionadas à presente pesquisa.

Uma delas se refere à natureza notadamente eurocêntrica da tradição violinística, inquietação que surgiu ao longo dos anos de estudo, em diferentes momentos do meu percurso musical e de vida que suscitaram o interesse por “outras músicas”, mesmo que, ainda, inseridas no âmbito da música de concerto.

Talvez uma primeira etapa deste processo diz respeito à constatação de um vasto repertório “erudito” para além do cânone europeu: o repertório violinístico brasileiro, latino-americano e, posteriormente, o contato com o repertório contemporâneo para o violino foram parte desta – tardia – “descoberta”, que ocorreu, curiosamente, de forma *extracurricular*, a partir do fazer/compartilhar música fora do circuito violinístico de formação e prática ao qual eu me vinculava.

E esta suposta ampliação de possibilidades musicais, para além do estritamente tradicional em termos “clássicos”/violinísticos, estimulou reflexões, gerou perguntas. Suscitou a longo prazo o transcender do que em um primeiro momento era – ou foi – entendido como “musical”. Instigou dúvidas sobre certas “verdades” amplamente aceitas, que logo se transformaram numa profunda desconfiança com relação ao modelo vigente, tão “naturalmente” admitido e praticado.

Este estudo se insere no âmbito da *performance musical*<sup>4</sup> por tratar justamente de questões centrais no que diz respeito às práticas interpretativas ou de performance – como o repertório, a tradição, e sobretudo a ideologia adjacente a essas práticas –, mas é elaborado a partir da aproximação a diversas áreas de conhecimento internas e externas aos estudos musicais – como a etnomusicologia, a educação musical, a filosofia, a sociologia, a história, a antropologia. Consiste, simultaneamente, num estudo de repertório para além do cânone violinístico ocidental de concerto, que resultou na interpretação e performance (em recitais) de algumas obras “periféricas”<sup>5</sup> de diferentes épocas e estilos – incluindo estreias de obras inéditas –, uma seleção que revela nomes de homens e mulheres, compositores e compositoras de distintos espaços e tempos<sup>6</sup>.

## 1.2 DOS CONCEITOS, REFERÊNCIAS E MÉTODO

Apresentamos alguns conceitos fundamentais que emergiram no processo de pesquisa e salientamos, ademais, trabalhos anteriores que apoiam a reflexão proposta na presente tese.

Para analisar a tradição violinística recorreremos em primeiro lugar à ideia de tradição proposta por Eric Hobsbawn (2002), que apresenta o conceito de *tradição inventada*. Segundo o autor, frequentemente tradições que parecem ou proclamam ser antigas têm uma origem recente ou são criadas, deliberadamente, com o intuito de estabelecer uma relação com um passado histórico conveniente. A tradição inventada

[...] se refere ao conjunto de práticas, regidas normalmente por regras manifestas ou aceitas tacitamente e de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamento por meio da repetição, o que implica de maneira automática uma continuidade com o passado (HOBSBAWN, 2002, p. 3).

Diferentemente do que se entende por “costume” – caracterizado por uma maior flexibilidade nas práticas – e por “convenção” – que estaria mais relacionada a questões técnicas que ideológicas – a tradição impõe práticas fixas, na tentativa de estruturar

<sup>4</sup> Os estudos em *performance* vêm sendo realizados segundo distintas perspectivas, que permitem uma compreensão muito ampla do termo. No entanto, salientamos a inclusão deste estudo numa linha de pesquisa específica, institucionalizada – vinculada à tradição musical de concerto –, que orienta sua compreensão segundo seus requisitos e pressupostos.

<sup>5</sup> A “invisibilidade” destas obras, consideradas periféricas em relação a obras hegemônicas inseridas no meio musical de concerto, será problematizada adiante.

<sup>6</sup> Entre os compositores e compositoras trabalhados podemos citar: Amy Beach (Estados Unidos, 1867 – 1944), Lili Boulanger (França, 1893 – 1918), Antonio Maria Valencia (Colômbia, 1902 – 1952), Héctor Tosar (Uruguai, 1923 – 2002), Carlos Alberto Pinto Fonseca (Brasil, 1933 – 2006), Marta Lambertini (Argentina, 1937 – 2019), Coriún Aharonián (Uruguai, 1940 – 2017), Graciela Paraskevaïdis (Argentina, 1940, Uruguai – 2017), Sebastián Pozzi-Azzaro (Argentina, 1980). Uma lista completa de obras e compositores/compositoras é apresentada como anexo desta pesquisa.

certas partes da vida social como invariáveis ou imutáveis. Hobsbawn (2002, p. 10) ressalta três tipos de tradições inventadas: as que estabelecem ou simbolizam a coesão social de grupos ou comunidades; as que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade; e aquelas cujo propósito principal é a imposição de crenças, valores, comportamentos. De acordo com o autor, as tradições inventadas reintroduzem, de forma indireta, o status de superiores e inferiores, fomentando o “sentido corporativo de superioridade das elites” bem como a inferiorização dos dominados.

No que concerne à tradição da música europeia/ocidental – a tradição da música de concerto – podemos citar alguns estudos dedicados à sua observação desde diferentes perspectivas. Henry Kingsbury (1988) e Bruno Nettl (1995) propõem uma abordagem etnomusicológica do meio musical de concerto a partir da realização de estudos etnográficos em conservatórios e universidades de música, indagando valores e princípios fundamentais desta música – ou tradição musical – inseridos no seu contexto sociocultural.

Para Nettl (1995, p. 8) uma questão central da etnomusicologia é “por que uma determinada sociedade tem uma determinada música e cultura musical”, afirmando que a vida e a estrutura musical de uma dada cultura podem “refletir, contradizer, parodiar, exagerar, suavizar e idealizar” questões cotidianas, evidenciando valores e princípios basais da própria sociedade. Este autor analisa o caráter mítico da tradição musical de concerto propondo uma analogia com um sistema religioso: a adoração de divindades (análogas às figuras dos *grandes compositores*), o culto aos textos sagrados (correspondentes às partituras e ao lugar central ocupado pela notação musical) e os rituais construídos por este sistema cultural/musical (como o ritual do *concerto* ou recital) são alguns dos pontos abordados. Também são observadas as relações internas entre sujeitos, evidenciando processos de hierarquização, relações de poder e disputas implicadas neste campo. Kingsbury (1988), por sua vez, observa o conservatório como um sistema cultural considerando sua organização social e seus fundamentos, analisando conceitos como “talento”, “genialidade” e “individualidade”, patentes neste ambiente.

Esta tradição musical também foi analisada em sua inserção no cenário musical latino-americano. Estudos realizados em distintas instituições de ensino brasileiras destacam o processo de incorporação dos conservatórios de música – suas ideias e modelo pedagógico – às universidades, apontando que este modelo, ainda hoje, constitui a base dos cursos superiores de música do país.

Uma das pesquisas realizadas neste sentido é a de Marcus Pereira (2012), que apresenta o conceito *habitus conservatorial*, concebido a partir do conceito bourdieusiano de *habitus*, entendido como “história incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal” (BOURDIEU, 2009, p. 93).

Os condicionamentos associados a uma classe particular de existência produzem *habitus*, sistemas de *disposições* duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio exposto das operações necessárias para alcançá-los [...] (BOURDIEU, 2009, p. 87, grifos no original).

Pereira (2012, p. 43) analisa distintos cursos superiores de música do Brasil como “resultados de processos históricos, cumulativos e incorporados pelos sujeitos neles inseridos”, de forma que as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – teriam no *habitus conservatorial* seu *modus operandi*, assimilado pelos sujeitos/agentes “no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia” (PEREIRA, 2012, p. 135).

Do mesmo modo, Carla Reis (2014), examinando a formação pianística oferecida em dois cursos de graduação em música de distintas universidades federais de Minas Gerais, aponta tensões geradas a partir da inserção do modelo conservatorial europeu na realidade contemporânea dos cursos universitários de música. A autora aborda, a partir de uma perspectiva sociológica, o que denominou “ofício do pianista”, delineando diferentes perfis de estudantes de piano, cada um deles relacionado de forma diferenciada com a tradição ligada ao instrumento.

Observando dimensões ideológicas e de poder evidenciadas em escolas de música, apresentando como campo de estudo etnográfico o Instituto Villa-Lobos (Rio de Janeiro), Elizabeth Travassos (1999, 2005) questiona a hierarquização entre músicas, cursos e habilitações dentro da universidade. Tal hierarquização seria configurada a partir de critérios eurocêntricos, próprios da música clássica – implicitamente tomados como universais – e reiterados igualmente na música popular, que tende a reproduzir processos classificatórios (e desclassificatórios) de acordo com o pensamento hegemônico.

A musicóloga argentina Melanie Plesch (1998, p. 129), por outro lado, analisa esta relação com base nos conceitos de *centro* e *periferia* propostos pelo historiador

italiano Carlo Ginzburg e levados às mais diversas disciplinas, sendo incorporado também pela historiografia das artes. A autora ressalta que centros e periferias podem referir-se tanto a espaços geograficamente localizados quanto a repertórios musicais específicos, salientando certos pressupostos implícitos que tendem a inferiorizar a produção periférica a partir de parâmetros concebidos pelo pensamento central.

Como podemos constatar, a manutenção e/ou imposição dos moldes europeus no que diz respeito às *formas de experienciar música* vem sendo problematizada amplamente, o que é evidenciado por vários autores vinculados a diferentes áreas de pesquisa. São inúmeros os estudos dedicados à reflexão sobre as relações assimétricas de poder estabelecidas no meio musical, seja na esfera de formação ou no enfoque da própria tradição da música de concerto, situando-a histórica, social e culturalmente, questionando sua ideologia que traz – de forma naturalizada – concepções universalistas, essencialistas, etnocêntricas, que se encontram profundamente enraizadas.

Tal reflexão nos aproxima à principal base conceitual/teórica desta pesquisa, o *pensamento decolonial*, uma forte expressão do pensamento crítico latino-americano contemporâneo, que busca o desprendimento das lógicas eurocêntricas de pensamento a partir do reconhecimento dos limites e falências do projeto civilizatório da modernidade, propondo a aproximação a – e a visibilização de – alteridades subalternizadas pelo sistema colonial.

O projeto decolonial, que não é concebido com a intenção de formular uma teoria única ou escola de pensamento (segundo a concepção eurocentrada), conta com o aporte de diversos autores e autoras que, de forma independente, vêm realizando estudos em distintos campos de conhecimento, atrelados, no entanto, a uma compreensão comum sobre conceitos fulcrais como “colonialidade” e “modernidade”<sup>7</sup>.

Um dos mais poderosos mitos do século XX foi a noção de que a eliminação das administrações coloniais conduzia à descolonização do mundo, o que originou o mito de um mundo “pós-colonial”. [...] Com a descolonização jurídico-política saímos de um período de “colonialismo global” para entrar num período de “colonialidade global”. [...] É aqui que reside a pertinência da distinção entre “colonialismo” e “colonialidade”. A colonialidade permite-nos

---

<sup>7</sup> Embora seja reconhecida certa confluência entre autores e autoras de referência (como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Maria Lugones), sobretudo no que diz respeito a sua vinculação ao programa de pesquisa *Modernidad/Colonialidad*, é importante ressaltar que este não constitui um grupo homogêneo – ao contrário, apresenta posições divergentes em vários aspectos, que vêm gerando reformulações e críticas internas associadas a distintas opções de ação e/ou teorização. Ver ESCOBAR (2003).

compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais [...] (GROSFUGUEL, 2010, p. 394-395).

*Descolonizar*<sup>8</sup> requer *reinterpretar*, de forma radical, o mundo e os fatos históricos de maneira não eurocêntrica, problematizando a naturalização, manutenção e perpetuação de estruturas de poder que, uma vez instituídas após a invasão do continente americano, seguem vigentes nos dias atuais, sendo inerentes e constitutivas do pensamento moderno/ocidental.

Desta forma, não podemos dar como “encerrado” ou “superado” o tema do colonialismo após a suposta emancipação das antigas colônias, uma vez que a dominação se perpetua na manutenção das hierarquias e relações de poder que caracterizam a matriz colonial. Observamos o desdobramento do colonialismo em colonialidade, sendo esta, de acordo com Quijano (2010, p. 73), uma forma mais profunda e duradoura de dominação, consolidada ao longo dos últimos 500 anos.

[...] A longo prazo em todo o mundo eurocentrado foi-se impondo a hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e de produção de conhecimento e em uma parte muito ampla da população mundial o próprio imaginário foi, comprovadamente, colonizado. [...] A hegemonia eurocêntrica na cultura do mundo capitalista, implicou uma maneira mistificada de percepção da realidade, o mesmo no “centro” e na “periferia colonial”. [...] A naturalização mitológica das categorias da exploração/dominação é um instrumento de poder excepcionalmente poderoso (QUIJANO, 2000, p. 379).

É importante aclarar o conceito de *modernidade* trabalhado nesta pesquisa, condizente com a proposta de reinterpretação da modernidade apresentada pelo pensamento decolonial. Entendemos a modernidade não como um projeto emancipatório europeu idealizado a finais do século XVIII, mas sim, como um *projeto civilizatório* que universalizou a forma eurocêntrica de percepção da realidade, suprimindo outras formas de ser e estar através da colonização – que constitui um sistema violento de destruição de outras civilizações ou culturas, impondo a implantação da cultura eurocêntrica nos mais diversos níveis de existência humana.

---

<sup>8</sup> Nesta tese, assim como na bibliografia de referência, são utilizados ambos prefixos: “de” (presente em termos como *decolonialidade* ou *decolonial*) e “des” (em termos como *descolonizar*, *descolonização* ou *descolonial*). Catherine Walsh (2014, p. 7) aponta a pertinência da diferenciação das duas formas, embora não produzam significados discrepantes: enquanto o prefixo “des” infere uma oposição direta ou a constituição de antônimos, o prefixo “de” (suprimindo o “s”) pretende caracterizar um processo de continuidade, evidenciando as dificuldades em pensar uma reversão iminente e total da condição colonial ou um simples “desfazer” que leve a um estado nulo de colonialidade de forma imediata.

Juan José Bautista (2018)<sup>9</sup> define a modernidade como “a produção histórica e cultural da subjetividade burguesa. É a implantação e desenvolvimento, no plano da cultura e da história, da burguesia”. Cabe ressaltar que trata-se da efetivação da subjetividade do *homem/branco/patriarcal/heterossexual/cristão/militar/capitalista* – o “homem moderno” –, que em sua lógica civilizatória instaura múltiplas hierarquias, em vários planos de dominação. Enrique Dussel (2000, p. 27), por sua vez, propõe uma visão da modernidade diretamente relacionada com a invasão do continente americano pelos europeus a finais do século XV, ressaltando como fundamental e determinante o fato de que este momento histórico possibilitou a instauração do “mundo moderno”, que passou a ser compreendido – a partir da criação do “mito da modernidade” – como centro da história mundial, e com base neste pensamento universalizante, a Europa moderna, como “centro”, constitui a todas as outras culturas como sua periferia.

1492, segundo nossa tese central, é a data do “nascimento” da Modernidade; ainda que sua gestação – como o feto – leve um tempo de crescimento intrauterino. A Modernidade se originou nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando Europa pôde confrontar-se com “o Outro” e o controlar, vencer, violentar; quando pôde definir-se como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer forma, este “Outro” não foi “descoberto” como Outro, mas sim “en-coberto” como “o Mesmo” que Europa já era desde sempre. Deste modo, 1492 será o momento do “nascimento” da Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de *violência sacrificial* muito particular e, ao mesmo tempo, um processo de “en-cobrimento” do não-europeu (DUSSEL, 1994, p. 7-8).

Nos parece importante, portanto, ressaltar que o processo – violento – de universalização do pensamento moderno eurocêntrico ocorre baseado num argumento desenvolvimentista/evolucionista, no qual o “homem moderno” – autoproclamando-se ápice da civilização – determina a si mesmo a função de “civilizar” outros povos, classificando e suprimindo outras formas de existência segundo sua própria lógica, a lógica da modernidade.

Salientamos ainda que a crítica à modernidade e ao eurocentrismo vem sendo elaborada desde perspectivas diversas – como os estudos pós-coloniais, a teoria da dependência, os estudos subalternos e o próprio pensamento pós-moderno –, no entanto, a resignificação da Modernidade e a compreensão da colonialidade como um sistema intrincado de dominação que se perpetua e opera, ainda hoje, através de múltiplas

<sup>9</sup> Bautista (2018). Trecho extraído da conferência “El Espíritu de la Revolución del Siglo XX”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MalsOazcrdk>. Acesso em: 24/03/19



formas de opressão – raciais, de gênero, epistemológicas –, nos aproxima à *opção decolonial*.

[...] o eurocentrismo é uma atitude colonial frente ao conhecimento, que se articula de forma simultânea com o processo das relações centro-periferia e as hierarquias étnico/raciais. A superioridade outorgada ao conhecimento europeu em muitas áreas da vida foi um aspecto importante da colonialidade do poder no sistema-mundo. Os conhecimentos subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados. Desde a Ilustração, no século XVIII, este silenciamento foi legitimado sobre a ideia de que tais conhecimentos representavam uma etapa mítica, inferior, pré-moderna e pré-científica do conhecimento humano. Somente o conhecimento gerado pela elite científica e filosófica da Europa era considerado conhecimento “verdadeiro” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL, 2007, p. 20).

Neste sentido, é fundamental entender o papel desempenhado pelas instituições – políticas, acadêmicas, culturais – na manutenção e naturalização deste sistema de dominação.

Zulma Palermo (2009, p. 10) afirma que a construção da colonialidade – ou a implantação do pensamento moderno/eurocêntrico – no campo das artes se inicia, como a própria Modernidade, com a invasão do continente americano. Desde o primeiro contato, as oposições qualitativas: superioridade vs. inferioridade, primitivo vs. civilizado, vão reger os critérios estéticos que se põem em circulação – o que é corroborado por Shifres e Gonnet (2015) que problematizam a colonização do *fazer* e do *ser* musical decorrente de um sistema de ensino musical formal baseado em modelos jesuítas e conservatoriais. Segundo os autores “a colonização do pensamento musical na América excede o silenciamento e a conseqüente supressão dos repertórios originários estendendo-se ao próprio conceito de música, de músico e suas respectivas formas de existência” (SHIFRES; GONNET, 2015, p. 51).

Vivemos em um mundo onde a estética, ou seja, o conceito de gosto e beleza do ocidente, se considera superior frente ao conceito de gosto e beleza de outras culturas e de outros povos. [...] Temos hierarquias epistemológicas, eurocênicas, de dominação epistêmica, com as quais colonizaram o planeta inteiro. [...] Vemos o mundo através das lentes de homens europeus de 5 países, que são os que formam o cânone de pensamento das universidades ocidentalizadas (GROSGUÉL, 2019)<sup>10</sup>.

Luis Ricardo Silva Queiroz (2017, p. 133), inserido no contexto acadêmico-musical do Brasil, afirma, em concordância com os autores acima citados, que “a

<sup>10</sup> Grosfoguel (2019). Fragmento de entrevista cedida à Radio Itacat. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1d6Mn8plgX8&fbclid=IwAR0evrSb1-sgOn-ZHER00jEEWj7ETnFBSZScPyRxQVSCxEa0MDfQ0kM8tto>. Acesso em: 02/07/20.

trajetória que demarcou a inserção e a consolidação da área [musical] nas universidades brasileiras é fortemente subsidiada por uma história de exclusões e *epistemicídios musicais*<sup>11</sup>, apontando “traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil”.

Acreditamos que afirmar a existência de “traços de colonialidade” no meio musical, dentro e/ou fora do âmbito universitário, consiste em atenuar a significância ou o peso da condição colonial imposta aos meios de formação e prática em música, considerando a realidade acadêmica atual. Sabemos que o debate sobre a reformulação dos cursos de música nas universidades não só existe, como vem fomentando iniciativas promissoras, entretanto, estas podem ser consideradas incipientes se examinamos um panorama acadêmico-musical mais amplo, tanto no Brasil quanto no exterior.

Ainda hoje, observamos o enaltecimento de uma música legítima que, segundo Bourdieu (2007, p. 24), “representa a forma mais radical, mais absoluta, da denegação do mundo e, em especial, do mundo social [...]”. Em sua índole classificatória, ainda que revestida por ares sacralizados, se predispõe a desempenhar “independentemente de nossa vontade e de nosso saber, uma função social de legitimação das diferenças sociais” (Bourdieu, 2007, p. 14), diferenças que desvelam uma brecha colonial – atravessada por processos de classificação e hierarquização, por relações de autoridade.

Dialogando com estudos que propõem uma reflexão sobre a tradição musical de concerto desde uma perspectiva sociocultural, histórica e filosófica, a presente tese indaga o paradigma do *violinismo moderno*, problematizando sua natureza notadamente colonial. Pretende-se analisar – sob o prisma do pensamento crítico decolonial – a tradição violinística de concerto, explicitando sua matriz de poder intrínseca objetivada através do seu repertório, das suas práticas pedagógicas, dos seus requisitos e pressupostos, observados tanto nos meios profissionais quanto de formação no instrumento. Para tanto, faz-se necessária uma observação mais ampla do campo da formação e prática musical de concerto, excedendo o âmbito específico das práticas violinísticas.

Com relação a esta tradição musical, são diversas as fontes e abordagens documentais que permitem visualizar seu teor: a leitura de materiais didáticos de

---

<sup>11</sup> Entendemos por “epistemicídio” ou “epistemicídios”, os processos de invisibilização, marginalização ou supressão de diferentes epistemologias ou formas de conhecimento. Queiroz (2017, p. 133) utiliza o termo “epistemicídios musicais” para designar “um conjunto de assassinatos simbólicos cometidos contra diferentes culturas musicais”.

História da Música<sup>12</sup> adotados nos meios de formação musical; a análise de programas de concerto que registrem o repertório interpretado por diferentes músicos e agrupações nos espaços dedicados à difusão da música de concerto; análise do repertório que compõe as temporadas anuais de concerto divulgado por distintas orquestras; a pesquisa do mercado fonográfico e de edições de partitura; editais de concursos e provas específicas para o ingresso em orquestras e instituições de ensino, entre outras fontes.

Empreendemos – especificando de antemão as escolhas metodológicas adotadas nesta pesquisa, que consiste num estudo qualitativo de caráter bibliográfico-documental – a observação de diversos cursos de graduação em música oferecidos por instituições latino-americanas de ensino superior, analisando desde a apresentação dos cursos e projetos políticos e pedagógicos, até as grades curriculares e ementas de disciplinas ofertadas. Esta análise nos parece fundamental por explicitar o que é concebido institucionalmente como *conhecimento válido* ou legítimo na área, um tema de suma importância na discussão acerca da colonialidade – especificamente a colonialidade do saber, questão central no que diz respeito à manutenção das hierarquias coloniais.

Com relação às práticas estritamente violinísticas, foram examinados diversos editais de provas e concursos/audições de violino, instâncias nas quais se exige a apresentação de obras específicas para o instrumento, consideradas normalmente como “repertório básico”, ou obras “essenciais”. Ademais, a opção pela análise de editais de provas e concursos também diz respeito à sua função avaliativa e classificatória, que demonstra, através de seus critérios qualificativos, as “habilidades específicas” requeridas do instrumentista. Ainda com enfoque no repertório violinístico observamos também uma grande variedade de programas de concerto, que inclui recitais de violino realizados por estudantes universitários e apresentações vinculadas às temporadas anuais de distintas orquestras, com foco nas obras para violino solo interpretadas e nas obras periféricas abrangidas, no âmbito da música de concerto.

Empregamos o procedimento de amostragem intencional não probabilística selecionando universidades públicas de distintos países latino-americanos – a saber: Brasil, Argentina, Uruguai e Bolívia. Da mesma forma, selecionamos orquestras sinfônicas e filarmônicas latino-americanas – quatro orquestras brasileiras, duas

---

<sup>12</sup> A disciplina “História da Música” vem sendo repensada nos últimos anos em diversas instituições de ensino, com o objetivo de reformular seu título e conteúdo a partir do questionamento de sua notada condição eurocêntrica e totalizante, como podemos averiguar em Arcanjo (2012) e Castagna (2015).

argentinas e duas uruguaias. Todos os documentos analisados, de caráter público, foram disponibilizados pelas instituições através de suas páginas ou sites oficiais.

Também foram realizadas entrevistas – de caráter livre – com docentes e estudantes universitários, evidenciando a perspectiva individual dos colaboradores entrevistados com relação ao estudo de música com ênfase no violino, à tradição vinculada ao instrumento e suas experiências relacionadas a aspectos de sua formação musical e atuação profissional.

Esperamos instigar a reflexão sobre a tradição musical de concerto – com ênfase no *violinismo* praticado e difundido neste meio musical –, contribuindo assim com os estudos em performance musical, mas também propondo uma crítica mais ampla a um sistema de ensino e prática que ainda hoje fomenta, de forma implacável, lugares de exclusão. Esta crítica, no entanto, emerge internamente ao âmbito da música de concerto de tradição europeia-ocidental e se restringe, a princípio, a este âmbito musical específico.

Em concordância com Mignolo (2010, p. 17), acreditamos que o desprendimento das lógicas coloniais é urgente e demanda uma virada epistêmica descolonial que aponte a outras formas de conhecimento adquiridos por outras epistemologias, outros princípios de *ser, conhecer e entender* – o que referente à descolonização das práticas musicais, diz respeito à aproximação a *outras músicas*. Não se trata da negação ou “anulação” do paradigma moderno, mas sim de uma ampliação do campo de visão. Entretanto, parte deste processo consiste também na visibilização de estruturas e mecanismos de poder que tendem a permanecer encobertos, de forma que, esta tese, a partir de uma crítica interna a um meio musical específico, busca colocar em evidência aspectos subjacentes à tradição de concerto que mantém uma relação direta com o pensamento moderno/colonial.

[...] A crítica deste regime epistemológico é hoje possível devido a um conjunto de circunstâncias que, paradoxalmente, permitem identificar melhor que nunca a possibilidade e até a urgência de alternativas epistemológicas ao mesmo tempo que revelam a gigantesca dimensão dos obstáculos políticos e culturais que impedem a sua concretização.

[...] Simultaneamente, porém, as condições do tempo presente tornaram as diferenças culturais mais profundas e insidiosas e mais difícil lutar contra elas. [...] Lutar contra uma dominação cada vez mais polifacetada significa perversamente lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e, muitas vezes, lutar contra nós próprios (SANTOS; MENESES, 2010, p. 11-12).

## SEGUNDO ATO: A HYBRIS, A MÚSICA

*Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. [...] Por eso hablamos de la hybris, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurren al pecado de la hybris, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la hybris es el gran pecado del Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista.*

*Santiago Castro-Gómez<sup>13</sup>*

Demonstrar o caráter eurocêntrico das instituições musicais na América Latina – sobretudo aquelas vinculadas à tradição de concerto – pode soar redundante, já que os dados que o demonstram não são (nem pretendem ser) uma “descoberta” em si, chegando a beirar a obviedade. Ao expor à comunidade musical/acadêmica o projeto de pesquisa no qual se baseou este estudo, bem como o material apurado no processo de elaboração da tese (ocasiões como aulas, seminários, congressos e grupos de pesquisa em que apresentamos o trabalho realizado durante o curso de pós-graduação), muitas vezes nos deparamos com reações adversas – uma mistura de negação, incômodo e incompreensão que frequentemente vinha acompanhada de perguntas que, para mim, não faziam mais que escancarar o problema da colonialidade inerente a estas mesmas instituições:

*“Tudo bem, é eurocêntrico. Mas... qual é o problema?”*

*“Se não estudamos/ensinamos música europeia, vamos estudar/ensinar o que?”*

Tais perguntas podem ser compreendidas como uma demonstração do quão enraizado está o paradigma moderno, posicionado acima de qualquer suspeita, como *aquilo que é porque deve ser*. Explicitam ademais uma distância aterradora entre as práticas musicais institucionalizadas e o mundo social – e conseqüentemente, a qualquer reflexão atrelada a este mundo de corpos presentes, onde a existência de uma forma hegemônica de pensamento constitui a dominação e supressão de formas outras, mesmo que tacitamente.

---

<sup>13</sup> (Castro-Gómez, 2007, p. 83).

De fato, a presumida descorporificação da mente europeia, a construção de um pensamento dualista e a crença numa racionalidade “neutra” – baseada na separação entre razão e corpo, razão e lugar, razão e experiência – foi um dos pontos cruciais na construção do discurso colonizador, um discurso universalizante, mítico, onde o homem europeu outorga a si mesmo o poder de criar categorias supostamente universais, e a partir destas categorias, classificar e definir ‘o outro’.

Consequentemente, este “sujeito universal” – o sujeito moderno – produz a “música universal”, cujos pilares estão fundados nos mesmos parâmetros eurocêntricos da ciência moderna, entre eles: o dualismo, o evolucionismo, a omissão do lócus da enunciação e a mistificação de categorias teóricas (SHIFRES, 2020)<sup>14</sup>. Com base nestes preceitos se estabelecem, entre os séculos XVII e XVIII (momento no qual, igualmente, se consolida o poder da modernidade), os alicerces conceituais da ‘Teoria da Música’ – ou melhor, as bases teóricas da música de concerto, adotadas ainda hoje.

Como ressaltam Shifres e Rosabal-Coto (2017) são consolidadas as categorias substantivas, onde o substantivo é sempre o moderno. O não-moderno é adjetivado segundo o próprio paradigma da modernidade, que institui categorias adjacentes como “Música Popular”, “Música Folclórica”, “Música Antiga”, “Música Indígena”, entre outras. Deste modo, quando nos referimos à ‘Música’, implicitamente nos referimos à música da modernidade. Muito mais que uma formalidade referente a nomenclaturas, isto demonstra que “a colonialidade também se evidencia na denominação das categorias *através das quais se pensa* [...] e tal qualificação supõe uma valoração, assim como uma diferença/distância em relação ao protótipo” (SHIFRES; ROSABAL-COTO, 2017, p. 86-87, grifo nosso).

Este processo é parte fundamental do modelo epistêmico moderno/colonial, denominado por Castro Gomez (2007) como “a *hybris* do ponto zero”: não estando vinculadas (supostamente) a nenhum lugar, a nenhuma subjetividade, tais categorias substantivas são mistificadas, reivindicando o status de universalidade.

Os cursos de música oferecidos em instituições de ensino em todos os níveis exemplificam este fenômeno: os “cursos substantivos” – por exemplo, a Graduação em ‘Música’ ou o Bacharelado em ‘Violino’ – contemplam a música de concerto de tradição europeia ocidental, de forma que outras práticas musicais são abordadas em

---

<sup>14</sup> SHIFRES (2020). Racismo Epistêmico: de la teoría occidental de la música a la psicología de la música. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=II1FFAt45io&ab\\_channel=SACCoMArgentina](https://www.youtube.com/watch?v=II1FFAt45io&ab_channel=SACCoMArgentina). Acesso em: 05/06/21.

“cursos adjetivados” – como as Graduações em “Música Popular” ou “Música Argentina”. As disciplinas, repertórios e eventos institucionalizados seguem o mesmo padrão<sup>15</sup>.

O estudo realizado por Queiroz (2017), que analisou os cursos superiores de música oferecidos por dez universidades brasileiras, confirma esta predisposição, que longe de ser uma questão brasileira, também é verificada em outros países – como demonstra a presente pesquisa ao abranger distintas universidades latino-americanas.

[...] nos cursos/habilitações de graduação do Brasil o termo “música” equivale, em 88% da realidade estudada, prioritariamente à “música erudita ocidental” ou músicas decorrentes de suas bases históricas e estéticas. Todavia, essa definição não precisa ser explicitada nas nomenclaturas dos cursos, nem nos perfis profissionais, pois, no Brasil, um curso de instrumento, por exemplo, se não apresentar outra indicação clara em sua definição, é, “naturalmente”, um curso de instrumento que terá a música erudita como eixo central do processo formativo. Essa “naturalização” é explicitamente um sintoma da colonialidade, que marcou a institucionalização da área no Brasil desde o período colonial, mas, sobretudo, a partir da criação de escolas baseadas nos modelos dos conservatórios europeus (QUEIROZ, 2017, p. 146).

Efetivamente, o processo de hegemonização da música de concerto na América Latina se vincula a uma história diretamente ligada à colonização, sendo as práticas musicais colonizadoras – aquelas que são, de forma direta ou indireta, partícipes do processo de subalternização de práticas musicais alheias à tradição europeia – iniciadas com as missões jesuíticas, aprofundadas pela formalização dos estudos musicais nos conservatórios e perpetuadas na incorporação dos estudos conservatoriais pelas universidades. Ademais, tal hegemonia é reforçada pelo status e prestígio atribuídos a instituições artístico-musicais herdeiras da tradição ocidental europeia – como orquestras sinfônicas e filarmônicas, teatros e auditórios – que, bem como os próprios conservatórios e universidades, privilegiam a difusão da música da modernidade.

Desta forma, as instituições (incluídas as instituições musicais) assumem um papel determinante no processo civilizatório colonial, funcionando como laboratórios da ideologia dominante – ou “templos da fé moderna”: se estabelecem como lugares de produção do conhecimento hegemônico, reputado como legítimo; reclamam a autoridade para separar o que é conhecimento válido e o que não é; operam na

---

<sup>15</sup> A separação entre categorias substantivas e adjetivadas é característica do projeto da modernidade, sendo observada nas mais diversas áreas de conhecimento, como, para dar somente alguns exemplos, a Filosofia, a História, a Arquitetura – onde as categorias substantivas normalmente correspondem ao pensamento ocidental europeu e as demais formas de pensamento são distinguidas com especificações.

imposição da episteme europeia através da invenção e afirmação de cânones, instituídos como “verdade” (CARRERA, 2020)<sup>16</sup>. Portanto, como afirma Shifres (2020), “as instituições seguem formando sujeitos para o mundo moderno, não para questioná-lo”.

É importante ressaltar que a prática musical da modernidade se insere, de acordo com Turino (2008), no campo da “música apresentacional”. Nesta, que corresponde a apenas uma das formas possíveis, a música é compreendida como fenômeno sonoro, objeto artístico identificável que pode, inclusive, ser considerado *propriedade* de um criador. Ademais, sua realização pressupõe certas habilidades técnicas adquiridas através da especialização na área, gerando deste modo uma separação entre dois grupos de pessoas: de um lado artistas e do outro plateia, de forma que o primeiro grupo – conformado por músicos – provê a música para o segundo – os não-músicos –, com uma distância marcada entre eles.

Embora este campo musical englobe diferentes gêneros e estilos, a música de concerto – ou “erudita” – pode ser considerada, segundo Turino (2008, p. 52) a forma mais pronunciada de prática apresentacional, onde tradicionalmente o público permanece sentado em silêncio enquanto a música é apresentada, aplaudindo apenas após a conclusão das peças. Outras músicas de caráter apresentacional supõem outras formas tanto de reação/participação do público quanto de interação entre artistas e plateia, sendo notável a diferença de comportamento, por exemplo, do público de um show de *heavy metal* com relação àquele observado num show de *jazz* ou num recital de câmara de música clássica. No entanto, em todos os casos permanece a separação entre *quem faz música* e quem a escuta. Esta separação, sem embargo, não é o único traço distintivo deste campo musical, que se diferencia em vários sentidos de outras práticas musicais – por exemplo, as práticas de “*performance participativa*”<sup>17</sup>.

Consideramos a análise de grades curriculares de cursos superiores de Música pertinente à discussão proposta neste estudo, uma vez que explicitam os conhecimentos legitimados pelas instituições – tanto aqueles considerados primordiais, indispensáveis ou “obrigatórios”, quanto outros considerados “secundários”, acessórios – evidenciando em última instância a ideologia (e a própria noção de música) adjacente aos cursos.

Apresentamos, como exemplo, os componentes curriculares referentes ao primeiro ano – dividido em dois semestres – de distintos cursos de Graduação em

---

<sup>16</sup> CARRERA (2020). Colonialidad del saber en la música.

Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=kfPVyzL1Ttk&ab\\_channel=SACCoMArgentina](https://www.youtube.com/watch?v=kfPVyzL1Ttk&ab_channel=SACCoMArgentina)

Acesso em: 17/06/21.

<sup>17</sup> (Ver TURINO, 2008).



Música com habilitação em violino (ou Interpretação Musical com ênfase em violino), oferecidos em universidades públicas latino-americanas de quatro países: **UEMG** – Universidade do Estado de Minas Gerais (Brasil), **UNA** – Universidade Nacional de las Artes (Argentina), **UMSS** – Universidad Mayor de San Simón (Bolívia) e **UDELAR** – Universidad de la República (Uruguai). Ao considerar os títulos das disciplinas (os termos escolhidos para descrevê-las) como parte importante da problematização – por explicitar, por exemplo, as categorias substantivas e adjetivadas mencionadas anteriormente –, optamos por não traduzir o conteúdo original em espanhol no caso das universidades estrangeiras. Posteriormente apresentaremos, com base em documentos oficiais disponibilizados pelas instituições, considerações sobre as disciplinas, conteúdos programáticos e propostas pedagógicas dos cursos.

COMPONENTES CURRICULARES – Primeiro Semestre de Graduação

<b>UEMG</b>	<b>UNA</b>	<b>UMSS</b>	<b>UDELAR</b>
Percepção Musical I	Teoría Musical y Entrenamiento Auditivo	Lectura Musical I	Lectoescritura Musical
Contraponto I	Armonía I	Educación Auditiva I	Rítmica Métrica
História da Música da Antiguidade ao Renascimento	Historia de la Música Occidental I	Temas de Historia de la Música I	Introducción a la Universidad <sup>18</sup>
Música de Câmara A	Música de Câmara I	Armonía I	Armonía
Canto Coral A	Práctica Coral	Práctica Orquestal y Coral I	Práctica Coral
Instrumento Harmônico I - Teclado	Teclado I	Instrumento Complementario I	Lectura sobre el Teclado
Instrumento I	Interpretación Instrumental I	Instrumento I – Violín	Instrumento
Consciência Corporal em Performance Musical I	Morfología I		Sensibilización Corporal
Leitura e Produção de Textos Acadêmicos			Acústica
			Seminario de Interpretación

Quadro 1: Disciplinas ofertadas no primeiro semestre dos cursos de graduação em violino de quatro universidades latino-americanas.

<sup>18</sup> A disciplina *Introducción a la Universidad*, oferecida pela UDELAR, consiste numa abordagem da “história da instituição”, apresentando, segundo o plano de estudos, os conceitos fundamentais que regem a universidade, sua “evolução histórica” e estrutura de funcionamento atual.

COMPONENTES CURRICULARES – Segundo Semestre de Graduação<sup>19</sup>

<b>UEMG</b>	<b>UNA</b>	<b>UMSS</b>	<b>UDELAR</b>
Percepção Musical II	Teoría Musical y Entrenamiento Auditivo	Lectura Musical II	Lectoescritura Musical
Contraponto II	Armonía I	Educación Auditiva II	Repertorio
História da Música Barroca	Historia de la Música Occidental I	Temas de Historia de la Música II	Historia de la Música
Música de Câmara B	Música de Câmara I	Armonía II	Armonía
Canto Coral B	Práctica Coral	Práctica Orquestal y Coral II	Práctica de conjunto
Instrumento Harmônico II – Teclado	Teclado I	Instrumento Complementario II	Lectura sobre el Teclado
Instrumento II	Interpretación Instrumental I	Instrumento II - Violín	Instrumento
Práticas em Performance Musical A	Morfología I		Sensibilización Corporal
Antropologia Cultural			Seminario de Interpretación

Quadro 2: Disciplinas ofertadas no segundo semestre dos cursos de graduação em violino de quatro universidades latino-americanas.

O primeiro ponto observado, de caráter mais geral, já vem sendo problematizado em diversas áreas e diz respeito à estruturação curricular que separa os distintos conhecimentos em várias disciplinas, determinando uma disposição arbórea. Esta disposição, verificada na totalidade dos cursos analisados, também foi evidenciada por Queiroz (2017, p. 152), que aponta que a formalização dos estudos musicais seguiu a tendência – própria da cultura ocidental – de dividir sua experiência em diferentes ramos de pensamento (e prática), e que a ideia de uma formação em música fragmentada, conformada por linhas específicas de especialização, elimina sua “interdimensionalidade humana e cultural”.

Segundo Edgardo Lander (2000, p. 43), “as atuais estruturas disciplinares das universidades latino-americanas, com seu parcelamento burocrático dos saberes”, obstaculiza severamente a abordagem de dilemas éticos e políticos – ou as “perguntas

<sup>19</sup> A maioria das universidades consultadas apresenta uma estruturação do curso dividida em semestres. Entretanto, na Universidad Nacional de las Artes (Argentina) observamos a segmentação anual, razão pela qual são incluídas as mesmas disciplinas no Quadro 1 e no Quadro 2, referentes ao primeiro ano de curso desta instituição.

pré-teóricas” – com relação à própria atividade universitária e, através de uma censura metodológica, desqualifica a reflexão geral:

[...] Estas estruturas disciplinares tendem a acentuar a naturalização e cientifização da cosmovisão e a organização liberal/ocidental do mundo, operando assim como eficazes instrumentos de colonialismo intelectual. Nesta estrutura de saberes parcelados, as questões de conjunto, os desafios éticos, as interrogantes sobre o para que e para quem do que se faz carecem de sentido. Dentro de cada disciplina se socializa os estudantes na prática de uma “ciência normal” que se dedica à sua parcela da realidade e não tem por que interrogar-se sobre o sentido do conjunto (LANDER, 2000, p. 43).

Analisando, por outro lado, questões mais específicas relacionadas à conformação curricular apresentada pelas quatro universidades, podemos constatar não somente a homogeneidade das propostas apresentadas pelos cursos, mas também a universalização e naturalização das práticas musicais da modernidade. As propostas curriculares podem ser divididas em três subáreas principais – correspondentes aos estudos teórico-musicais, histórico-musicais e prático-instrumentais – sendo que a totalidade das disciplinas correspondentes a estas distintas áreas de conhecimento musical responde à epistemologia ocidental europeia, o que pode ser corroborado através da análise do seu conteúdo programático. Tal hegemonia, que exemplificamos expondo somente os componentes curriculares dos dois primeiros semestres dos cursos em cada universidade, se mantém durante os semestres posteriores que tendem a seguir um percurso geral linear.

Nas quatro universidades as disciplinas dedicadas à perspectiva histórico-musical – História da Música da Antiguidade ao Renascimento, História da Música Barroca, Historia de la Música Occidental I, Temas de Historia de la Música I e II, Historia de la Música –, por exemplo, abordam exclusivamente a trajetória da música de concerto europeia, sendo averiguada em apenas uma das universidades a especificação (ainda que passível de problematização) “Occidental”. Somos cientes dos debates e reformulações ao redor desta disciplina – como já exposto por Arcaño (2012) e Castanha (2015) – mas fica evidente a persistência do seu caráter totalizante em diversas instituições.

Do mesmo modo, as matérias relacionadas ao campo da ‘Teoria Musical’ (como Harmonia, Contraponto, Morfologia, Lectoescritura, Lectura ou Percepção Musical), são todas substantivas, sem nenhuma especificação referente a *qual formulação teórica* está associada ou as categorias de base utilizadas, ainda que respondem somente à compreensão dos mecanismos e elementos constitutivos da música de concerto europeia

ocidental – suas formas de análise, estruturação, organização. Pensamos que mesmo que estes elementos ou categorias possam ser incorporados por outras práticas musicais, estes seguem estando totalmente atrelados a uma mesma lógica – a lógica da modernidade – o que delata uma atitude universalista frente ao conhecimento musical e reverbera na sistemática exclusão e invisibilização de possibilidades outras.

No que concerne às disciplinas práticas ou interpretativas, como Música de Câmara, Práctica Orquestal, Instrumento ou Interpretación Instrumental, o modelo é centrado no estudo do repertório canônico ocidental de concerto, segundo os moldes conservatoriais europeus (o que será explicitado e detalhado posteriormente nesta tese). Esta afirmação é corroborada por professores e estudantes de violino dos cursos, que foram consultados durante o processo de elaboração desta pesquisa.

Dos quatro componentes curriculares examinados também nos chama a atenção, especialmente, o apresentado pelo curso de Música da Universidade Mayor de San Simón (Bolívia), uma graduação aberta recentemente, no ano 2013: além das disciplinas substantivas já citadas, a matéria intitulada “Educación Auditiva” demonstra de forma explícita o pensamento classificatório e dualista do projeto da modernidade, baseado em oposições como civilização/barbárie, alfabetizado/analfabeto, onde saber eurocêntrico – e seu *modus operandi* – corresponderia ao polo positivo, “esclarecido”, enquanto o não-eurocêntrico corresponderia ao polo negativo, aquele que “carece de educação”.

Averiguamos, entre todos os componentes curriculares examinados, uma única disciplina (Antropologia Cultural, oferecida pela universidade brasileira no segundo semestre de curso) que supõe uma abordagem diferenciada com relação às práticas musicais, vinculando-as aos estudos culturais. Em geral estas disciplinas, que dialogam com outras áreas de conhecimento como a Antropologia e a Sociologia, são oferecidas em semestres posteriores – normalmente nos últimos períodos de graduação –, mas na totalidade dos casos analisados correspondem a uma parcela mínima do curso se consideramos sua carga horária total em relação a outras disciplinas.

Ressaltamos também que, no caso de várias instituições brasileiras, a inclusão de disciplinas que abordem outras práticas musicais (como práticas de origem africana ou indígena), se relaciona a políticas afirmativas e projetos de lei aprovados a nível nacional que determinam a obrigatoriedade da incorporação destes conteúdos nos cursos. Porém, estes normalmente são incluídos em disciplinas isoladas, consideradas “coadjuvantes” no processo formativo do estudante de música, matérias que não se

vinculam com os demais componentes curriculares – estes, atrelados a uma visão tecnicista diretamente ligada ao paradigma musical moderno/eurocêntrico.

Nos parece fundamental destacar tais pontos, que envolvem também a dimensão subjetiva da colonialidade presente nas instituições. Estas questões são ainda agravadas se consideramos a forma como estes cursos se apresentam, as promessas e expectativas criadas: os cursos analisados não especificam a especialização nas práticas musicais de concerto – ou na música de tradição europeia ocidental –, mas, ao contrário, salientam uma formação musical ampla, que possibilitaria a atuação nos mais diversos âmbitos musicais.

A apresentação do curso oferecido pela Universidade do Estado de Minas Gerais (Brasil), por exemplo, destaca uma formação em performance “com conhecimento específico em Instrumento ou Canto para atuar como solista ou compor grupos musicais *das mais diferentes naturezas*”<sup>20</sup>. De forma similar, a Universidad Nacional de las Artes (Argentina) afirma que o graduado no curso superior de música oferecido pela instituição “estará capacitado para a interpretação como solista e integrando agrupações e orquestras em um amplo repertório que abarca *todos os gêneros acadêmicos e populares*”<sup>21</sup>.

Declarações desta natureza indicam a cumplicidade das instituições no arraigo e perpetuação da colonialidade do saber, ao reafirmar a hegemonia da episteme europeia/ocidental e contribuir no processo de naturalização de uma ideologia que pressupõe a legitimidade inequívoca do conhecimento produzido pela modernidade – representado aqui pela música de concerto – cujo “domínio” possibilitaria, “naturalmente”, a atuação em qualquer outra prática musical.

## 2.1 A COLONIALIDADE DO SABER EM DOIS PERFIS ESTUDANTIS

Através de informações cedidas em entrevistas realizadas durante esta pesquisa, buscamos explicitar eventos ou situações onde a colonialidade do saber musical (a inferiorização de práticas musicais distintas à tradição de concerto, bem como a hegemonização das práticas eurocênicas) é notória e pode ser relacionada diretamente ao contato com instituições. As entrevistas, de caráter livre, consistiram em conversas

<sup>20</sup> Apresentação do curso disponível em: <https://www.uemg.br/courses3/course/musica-instrumento-e-canto-licenciatura>. Acesso em: 16/06/21.

<sup>21</sup> Informações sobre o curso disponíveis em: [https://musicalesysonoras.una.edu.ar/carreras/-licenciatura-en-musica-con-orientacion-en-instrumento\\_18616](https://musicalesysonoras.una.edu.ar/carreras/-licenciatura-en-musica-con-orientacion-en-instrumento_18616). Acesso em: 16/06/21.

sobre temas vinculados à trajetória musical/violinística de dois estudantes, que narraram experiências pessoais relacionadas ao estudo e prática do instrumento.

O primeiro estudante estava iniciando sua graduação em violino no momento da entrevista. Seu contato com instituições de ensino musical, no entanto, era anterior: havia frequentado, na própria universidade, o curso preparatório para o exame de ingresso ao nível superior e, anteriormente, havia iniciado seus estudos de violino em um conservatório próximo ao seu lugar de residência. A decisão de iniciar-se no estudo do violino, segundo suas palavras, sucedeu por “casualidade”, já que os primeiros instrumentos com os quais teve contato foram o violão e a flauta transversal. Porém, o conservatório onde iniciou seus estudos formais de música não disponibilizava aulas destes instrumentos, levando-o a optar pela aprendizagem de um instrumento de cordas friccionadas.

Sobre este conservatório, primeira instituição frequentada, o estudante se expressava com receio, sempre ressaltando que não era uma entidade de “alto nível”, que “não tinha boa fama” – comparando-a com a universidade ou outros conservatórios e escolas de música de sua cidade – mas que, no entanto, foi o único ao qual teve acesso.

Os primeiros trabalhos como violinista surgiram após alguns meses de estudo do instrumento – tocando arranjos de temas variados em casamentos e eventos em geral –, o que o influenciou na decisão de seguir a carreira musical e cursar o nível superior. Paralelamente o estudante mantinha um trabalho noturno como ajudante em uma loja, atividade que abandonou após o ingresso na universidade.

Ao falar de suas práticas ou gostos musicais anteriores aos estudos formais de música, o estudante ressaltou sua preferência pela música popular, identificando-se como um “roqueiro”, mas que “não sabia nada” – ignorando inclusive sua experiência com o violão e a flauta, por exemplo. Suas palavras expressam uma mudança com relação a suas preferências musicais marcada pelo ingresso no conservatório, bem como a omissão ou subalternização de conhecimentos anteriores às práticas institucionalizadas:

Eu conhecia em especial certas músicas que geralmente se tornam famosas. Mas eu não sabia nada, zero. Quando entrei no conservatório comecei a escutar também música clássica. Meu compositor favorito, por exemplo, é Bach. Eu gosto principalmente do Barroco, Bach, Vivaldi [...].

Além do repertório estudado no conservatório – onde teve o primeiro contato com a música de concerto ou “clássica” – aprendia através de tutoriais em Youtube ou “tirando de ouvido” algumas peças que lhe interessavam – “*todas muito simples*”, segundo sua descrição –, como trilhas sonoras de filmes e séries (que em alguns casos também eram parte do repertório apresentado em casamentos ou eventos que o contratavam).

De acordo com o estudante, o processo de afastamento das práticas musicais “informais” (marcadas pelo contato com a música popular), se deu de forma gradual, e ainda no conservatório lhe interessava tocar certas músicas “diferentes” (como temas de rock, chacareras). Pensar no enfoque exclusivo do violino “clássico” lhe causava desconfiância. Entretanto este afastamento foi acentuado com a entrada na universidade, no curso preparatório para o ingresso na Graduação em Música.

Com relação à *música do violino* ou da *música clássica*, antes de qualquer coisa eu queria tocar música, assim, popular, digamos. Mas *conhecendo mais a música*, música clássica, vendo como é, como é a interpretação, tudo isso, eu deixei de lado, deixei de tocar música popular. [...] Quando entrei no curso eu aprendi mais dos autores, também vi mais música clássica, de todo tipo, música acadêmica de Bach, Vivaldi, Mozart, Paganini e outros, então me chamou muito a atenção e comecei a gostar aí, e disse “não, a música popular é muito simples”, dizia pra mim mesmo, “quero chegar ao nível que exige a música clássica e quero superar-me, e sei que se eu conseguir todo o resto vai ser mais simples”.

Quando questionado, ainda, sobre a hegemonia do ensino da música de concerto nas universidades e sua opinião sobre a tradição pedagógica euroncêntrica, o estudante afirmou:

Geralmente toda a escola e demais, todo o tema do ensino, está baseado na música clássica, não? Então para mim é muito necessário aprender isto primeiro. Claro, depois tem outros estilos, eu acho. E podem chegar a ser muito mais simples se você chega a dominar bastante o tema clássico. [...] *A música que se desenvolveu mais é a música clássica, certo? A música da academia...*

Sobre suas expectativas com relação à carreira, expressou entusiasmo ao revelar o interesse em atuar como solista, impulsionado pelo anseio de interpretar as “grandes obras” canônicas do violino – confessando que seu “sonho”, como violinista, é tocar o *Concerto para violino de Tchaikovsky*. Segundo ele, alcançar esta meta depende da “dedicação total ao instrumento”, ao estudo e desenvolvimento técnico-instrumental.

O segundo estudante entrevistado narra uma trajetória distinta: desde o princípio ressalta suas experiências anteriores aos estudos formais de violino, especificando no

entanto que sua área de atuação se vincula à música popular, sendo integrante de uma “orquestra típica”<sup>22</sup> de sua cidade – com a qual se apresenta como violinista há vários anos de forma regular em shows, festivais e eventos diversos – e, ademais, coordenador de um projeto de orquestra típica próprio.

Sobre as razões que o impulsionaram a ingressar no curso superior de música, além do interesse em “avançar tecnicamente” no violino alcançando um “maior nível em performance”, ressalta o interesse em disciplinas teóricas como Harmonia e Contraponto, que auxiliariam na atividade de arranjador de peças instrumentais para as orquestras nas quais trabalha, sobretudo, para a orquestra que fundou.

Também revela, com desagrado, que a música à qual se dedica está em geral vinculada a um estereótipo de “boemia”, “desleixo” – expressando como meta pessoal a transformação deste imaginário, o que o impulsionou a criar um projeto próprio, sua orquestra típica, que consistiria em uma proposta “diferente”, “*mais séria*”.

É interessante notar sua ênfase na diferenciação entre músicos “empíricos” e “profissionais” (ou “estudados”), que delata a incorporação, ao longo do seu percurso musical, de categorias de valoração e classificação das distintas experiências musicais. Transcrevemos alguns fragmentos da entrevista que narram situações aparentemente decisivas no processo de incorporação destas categorias, que se relacionam diretamente ao seu contato com a “música clássica”, “a área do clássico”.

O primeiro evento descreve o contato inicial do estudante com a música de concerto, que ocorreu através de um violinista de sua cidade que o convidou a participar de uma orquestra. Salientamos que no momento deste primeiro contato com a tradição de concerto o estudante já tinha experiência como violinista de orquestras típicas, uma experiência que este, entretanto, identifica como “empírica”.

A coisa é que este violinista era muito, muito bom. Mas sua área era o clássico, ou seja, ele tinha estudado música... ele tinha estudado música e eu era todo um empírico... E eu lembro que ele me convidou a entrar na orquestra dele [...] e havia músicos empíricos e também estudados... E assim eu entrei e aprendi a ler aí, *o que é algo da música, ler, não é? As notas, a partitura...* aí aprendi à força, a ler... e ele me indicou mais algumas coisas, mais do violino, não sei, postura... fiz umas duas aulas com ele em sua casa e frequentava a orquestra. [...] E dessa forma eu entrei a essa área do clássico, ou seja, eu não conhecia nada de música clássica, não conhecia mesmo... entrei a essa área, entrei na orquestra e estive uns dois anos.

---

<sup>22</sup> “Orquestra Típica” é o nome atribuído a grupos instrumentais conformados normalmente por mais de oito integrantes, dedicados à interpretação da música popular de uma determinada região.



O segundo episódio se refere a sua participação em festivais internacionais de orquestras típicas, que possibilitaram o contato – segundo ele – com outros músicos “estudados” e estimularam a criação do seu projeto próprio, que seria baseado em outros moldes.

Estou há quase dez anos com as orquestras típicas, que me permitiram viajar a países... com esta música fui a Chile, a México [...], fui em duas ocasiões a festivais internacionais no México, onde vão músicos, não sei, do Japão... e deste modo começou minha inquietação por fazer um grupo próprio, mas um grupo diferente, não? Porque quando fui a México *vi músicos que têm escola*, são músicos que têm uma base, *com relação à música* têm uma base muito boa, *são estudados, de alto nível*, e fazem música típica a *nível profissional*, ou seja, é outro nível, não? Coisa que aqui neste país não tem, ou seja, não tem esta música, neste nível... então busquei [para o projeto próprio] músicos estudados [...].

Ao ser indagado sobre as questões fundamentais na diferenciação entre o músico “empírico” e o “estudado” ou “profissional”, bem como sobre suas motivações para cursar a graduação em música, afirma:

[...] O empirismo de certa forma não é tão ruim, o bom que tem o [músico] empírico é que desenvolve muito o ouvido, certo? Desenvolve muito... Mas... incorpora também “vícios” com o instrumento. É como que, por exemplo, eu faço arranjos musicais, harmonizo, empiricamente [...] *mas não sei o que faço...* [...] Bom, eu entrei na universidade, no curso de música, justamente para aprender... não entrei com a finalidade de ser “um grande músico”, ou seja, entrei com a finalidade de aprender e este conhecimento adaptar ao meu grupo. [...] E agora que estou no curso, está bem o curso, mas vejo que não é tão fácil, é bem complicado [...]. Eu como aprendi empiricamente, incorporei muitos “vícios”... então mudar isso de um dia pro outro é complicado. [...]

O estudante já se encontrava na metade do curso de graduação (ainda que defasado na disciplina “violino”, ao não aprovar todos os semestres), e com base na experiência vivida na universidade, explicitou algumas dificuldades com as quais se deparou, sobretudo na parte prática-instrumental, relacionada à dificuldade em adequar-se à técnica violinística de concerto exigida pela instituição.

Eu sentia que me frustrava um pouco, na verdade sinto que ainda estou um pouco frustrado, porque tenho muita dificuldade... as notas posso tocar, notas rápidas e tudo mais, mas o que me bloqueia é a técnica... ou seja, sai sujo, não sai muito afinado, muito estável, a leitura também, puxa... falha muito a minha leitura também... Ou seja, sinto que me falta uma base, uma base estável, sabe? [...] Na verdade me estresso muito com o violino, mas aí estou... [...] Sinto que até agora o que eu aprendi nos meus anos de música empírica eu não apliquei aqui na universidade. Então não tem opção, não tem que

improvisar, direto à leitura e se toca, então o ouvido... isso que desenvolvi acho que não serviu muito...

Aprofundando o tema referente às supostas “bases musicais” indispensáveis à prática violinística, o estudante ressalta a necessidade de estudar a música clássica antes de qualquer outra, salientando a dificuldade que teve por ter iniciado tarde estes estudos, já na universidade – e a uma idade avançada, segundo ele.

Acho que antes de tocar esta música que eu toco, é necessária uma *base musical*, ou seja, uma *base clássica*. Por quê? Porque na música clássica é onde você vai fazendo esta base estável, *com relação a tudo*, não sei, começamos a afinar bem, a ler partituras, que facilita muito depois né? [...] E a música que eu toco, o meu estilo, é só mais um estilo, certo? Isso sim se pode aprender, não é algo que não possa ser aprendido, sim é possível e sendo um músico clássico se aprende mais rápido, porque já tem uma base e é só ajustar algumas coisas e nada mais...

A incorporação das categorias modernas/coloniais de classificação e hierarquização é perceptível em suas declarações, nas quais elementos associados às práticas “empíricas” são qualificados como problemáticos, como “vícios” que devem ser eliminados ou corrigidos – sendo retratados ou definidos através de termos como “sujo” – e que supostamente delatariam uma “falta de bases musicais”, sendo estas “bases” análogas ao estudo da técnica tradicional europeia.

Ao ser questionado sobre o seu sentir na universidade sendo um músico vinculado a uma outra prática musical, distinta à tradição europeia de concerto, o estudante expõe uma situação vivida em uma aula de Harmonia, onde a inferiorização de outros saberes ou práticas musicais é explícita:

Especificamente na universidade, no curso de música, eu escutei e vi sim a preferência pela música clássica... É assim, digamos, se tem um aluno de um conservatório renomado e eu, que sou um músico de orquestra típica... não vão me dar a mesma importância que dão a um músico estudado. Não me dão essa importância. E eu vi casos, muitos casos. Um exemplo é um professor... Um colega, que também é integrante da mesma orquestra que eu, perguntou a esse professor: “na música que tocamos escutei algumas partes onde se harmoniza diferente... qual seria esta harmonia?” E o docente, para humilhar, disse: “É que não sabem, não podem fazer mais”. Então eu sinto que estão fechados em uma única coisa, não se abrem [...] Acho que antes de começar com a carreira de docente deveriam aprender a respeitar, não? Os estilos, os gêneros... [...] Esta parte eu sinto que falta na universidade, e se sente esta discriminação, há professores muito sarcásticos... Tenho amigos que entraram no curso e abandonaram, e são vários casos... então alguma coisa está mal aí.

Ainda conversando sobre este episódio, o estudante justifica de forma controversa, afirmando que muitos não sabem que todas as músicas já “avançaram”,

profissionalizando-se. Tal afirmação nos parece equívoca na medida em que se insere na lógica hegemônica, posicionando, igualmente, a lógica eurocêntrica como aquela que deve ser incorporada por outras práticas, o que determinaria, em última instância, o seu grau de “avanço” ou “nível” – evidenciando uma perspectiva evolucionista com relação às diferentes práticas musicais.

Qualquer música hoje em dia já está muito avançada, então, a música típica tradicional, por exemplo, está harmonizada de forma diferente porque logicamente são músicos empíricos, mas se escutamos esta mesma música tocada agora, pelos grupos profissionais, é outro nível. Mas os docentes não sabem disso.

As trajetórias descritas e os fragmentos apresentados nos permitem identificar diferenças relevantes entre os dois estudantes entrevistados – seu percurso violinístico e de formação, suas experiências profissionais e interesses pessoais com relação à carreira musical – o que possibilita identificar dois perfis diferenciados.

Recorremos à descrição de diferentes perfis de estudantes de música proposta por Elizabeth Travassos (2002)<sup>23</sup>, entre os quais destacamos o perfil “devotado” e o “versátil”.

Chamo “devotado” ao estudante que desenvolve uma atitude de devoção à música, que se manifesta como devoção a um instrumento, ao canto, ou à composição: é a concentração dos esforços num determinado tipo de prática musical que define o perfil. A relação que o devotado mantém com a música envolve sacrifício, disciplina e, no limite, sofrimento (físico e psíquico).

A atitude de devoção que caracteriza este perfil pode estar presente em músicos de orquestra, grupos de jazz ou qualquer tipo de conjunto. Mas tem relação com a trajetória que conduz ao desempenho do papel de solista. As expectativas de uma carreira de solista são mais comuns entre violinistas, pianistas, cantores, saxofonistas, etc. (TRAVASSOS, 2002, p. 9).

Poderíamos descrever o primeiro estudante entrevistado como um “devotado”, enquanto o segundo estaria mais associado ao perfil “versátil” – apresentando outros interesses para além do estudo técnico-instrumental direcionado à carreira de solista. No seu caso, a versatilidade poderia ser considerada “uma estratégia consciente de inserção no mercado”, já que este perfil – que “tem, necessariamente, familiaridade com a música popular e maior intimidade com o campo da produção” – “considera que a especialização fecha seus horizontes estéticos e profissionais”, (TRAVASSOS, 2002, p.

---

<sup>23</sup> A autora identifica – a partir de um estudo etnográfico realizado no Instituto Villa-Lobos, da Universidade do Rio de Janeiro – sete perfis estudantis presentes no curso de graduação em música desta instituição, com o objetivo de “descrever a variedade de universos culturais que convergem para a escola e, a partir daí, refletir sobre as fronteiras culturais do gosto musical” (TRAVASSOS, 2002, p. 2).

10-11), o que o motiva a dedicar-se a atividades diversas como arranjos, direção de espetáculos, produção musical.

O versátil encontra menos eco na instituição escolar porque sua não-especialização não constitui virtude reconhecida nos meios musicais acadêmicos. Por isso, pode sentir necessidade de defender-se de uma eventual estigmatização destacando a presença de um elemento unificador de suas várias habilidades – seu estilo (TRAVASSOS, 2002, p. 11).

Não obstante as diferenças gerais que caracterizariam os distintos perfis estudantis apresentados pelos dois entrevistados – marcados por formas diferenciadas de relacionar-se com o instrumento, com as instituições e práticas musicais –, salientamos que ambas as trajetórias elucidam pontos fundamentais que vêm sendo discutidos nesta tese, relacionados à colonialidade do saber manifesta no meio musical.

Os fragmentos das entrevistas aqui transcritos revelam a incorporação do pensamento moderno/colonial pelos dois estudantes, decorrente do contato com instituições de ensino e prática musical – como a orquestra, o conservatório e a universidade – que edificam uma compreensão eurocêntrica da “música”, instituída segundo os mesmos parâmetros eurocêntricos da ciência moderna.

A concepção evolucionista é notória nas declarações apresentadas, que posicionam, nos dois casos, a música de tradição europeia – ou “clássica” – como a mais desenvolvida, a mais complexa, a mais avançada, em oposição às demais formas de fazer musical que estariam situadas em um estágio anterior, atrasado, mais simples. Tais afirmações delatam a perspectiva teleológica incorporada que, segundo Shifres (2020), “supõe que a sequência histórica ou o percurso da Europa é o caminho a ser percorrido por todos, é a sequência histórica geral”. Podemos perceber claramente esta perspectiva através de diversos fragmentos retirados das duas entrevistas, como é o caso das afirmações “*a música que se desenvolveu mais é a música clássica*”, ou “*qualquer música hoje em dia já está muito avançada*”.

Também observamos, nos dois casos, uma compreensão dualista com relação à música, refletida em oposições como “simples” vs. “complexo”, “empírico” vs. “estudado” (ou “profissional”), onde distintos saberes são classificados e desclassificados segundo o paradigma da modernidade, sendo inferiorizados os saberes e práticas musicais alheios à tradição europeia. Esta inferiorização é explicitada também no episódio – de violência simbólica – descrito pelo segundo estudante, no qual um

docente, deliberadamente, deprecia outra prática musical alegando sua suposta incapacidade de igualar-se ao modelo eurocentrado.

A perspectiva universalista nas práticas violinísticas, por sua vez, impõe como primordial o conhecimento da técnica da música de concerto, determinada como base primeira e única no que diz respeito à prática do instrumento – enquanto outras formas ou técnicas violinísticas são compreendidas como nuances estilísticos (que podem ser facilmente assimilados uma vez que a base tradicional europeia está formada), ou, em alguns casos, inferiorizadas, retratadas diretamente como falências.

Salientamos, igualmente, a mistificação de certas habilidades, categorias e/ou conceitos que são consolidados como “naturais”, como parte inseparável da própria música, reafirmando a universalização das práticas musicais modernas, hegemônicas – como ocorre com relação à leitura ou à notação musical: “*é algo da música ler, não é? As notas, a partitura...*”.

Tal ocorrência diz respeito também à omissão do lócus de enunciação – que também é flagrante no discurso dos dois estudantes –, através da qual Europa constitui as “categorias substantivas” citadas anteriormente, que passam de teoria em teoria de forma “autoevidente” (Shifres, 2020) – como é o caso de parâmetros como afinação, interpretação, técnica, e igualmente é notável nas compreensões de “música” e/ou “violino” expostas.

Shifres (2020) descreve o eurocentrismo como uma forma de situar a experiência europeia como a experiência única, universal, sendo imposto de distintas formas, o que é elucidado pelas considerações anteriores.

Retomamos, então, a pergunta apresentada no início deste capítulo: “*Tudo bem, é eurocêntrico. Mas... qual é o problema?*”

Coincidimos com Mignolo (2021)<sup>24</sup>, quando afirma que o eurocentrismo antes do ano 1500 não pode ser considerado um problema, afinal, nada mais natural que cada cultura, comunidade ou civilização seja centrada em si mesma, em suas práticas e formas particulares de compreender sua própria realidade. Entretanto, o “problema” do eurocentrismo inicia a finais do século XV – momento da invasão do continente americano – e diz respeito à sua expansão violenta, à imposição do paradigma europeu como “modelo universal” através de um longo processo de colonização, que perdura até

---

<sup>24</sup> MIGNOLO; SEGATO (2021). “Eurocentrismo, colonialidad y museos”. Conferência virtual disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=59T\\_hON4v4U&ab\\_channel=FundacionTyPA](https://www.youtube.com/watch?v=59T_hON4v4U&ab_channel=FundacionTyPA). Acesso em: 15/06/21.

os dias atuais através dos distintos e complexos mecanismos da colonialidade – do poder, do ser e do saber –. O problema fundamental reside na relação com o diferente, na subalternização do ‘outro’.

Deste modo, é fundamental entender que a colonialidade do saber, como aponta Carrera (2020), se refere aos mecanismos epistemológicos que permitem construir relações de poder cognitivo, representacional e experiencial, enquanto a episteme europeia atua como um modelo totalitário, que nega a racionalidade a todas as outras formas de conhecimento – relegadas a níveis “mais baixos”.

Outra perspectiva com relação ao eurocentrismo é apresentada por Rita Segato (2021), que afirma:

Eurocentrismo, da maneira como eu entendo, é a outra cara da moeda do racismo. [...] O efeito da conquista e da colonização é a racialização do mundo, e o eurocentrismo é um dos aspectos do racismo porque é o que nos faz ver o sujeito produtor de conhecimento, de saber, o juiz do mundo, encarnado num corpo que é o corpo europeu, que é o corpo branco, desde o ponto de vista feminista é o corpo do homem, e que está em um universo, em um continente, que não é o nosso. Então eurocentrismo é uma das formas do racismo porque é uma das formas de expropriação de valor dos produtos do corpo racializado. [...] Somos eurocêntricos porque somos racistas (SEGATO, 2021)<sup>25</sup>.

A questão racial, tema fundamental no que diz respeito às reflexões e debates acerca da decolonialidade ou descolonização, não poderia ficar à margem das problematizações sobre o ensino e prática musical.

Phillip Ewell (2019) aborda o tema de maneira frontal no campo da Teoria Musical, afirmando categoricamente que “a Teoria Musical é branca”. O autor, inserido no contexto acadêmico-musical estadunidense, enfatiza a branquitude institucionalizada, a “estrutura racial branca” – e masculina – que fundamenta as instituições musicais (sua ideologia, seus discursos, métodos, pedagogias, cânones), apontando que uma das funções das estruturas racializadas é justificar, tacitamente, os privilégios possuídos por pessoas brancas.

É fundamental, portanto, observar a diferença entre a compreensão de racismo como *estrutura* – que diz respeito às relações sociais e às práticas que mantêm e reforçam as hierarquias instauradas pela colonização –, e uma outra compreensão de racismo (que geralmente corresponde ao discurso branco ou branqueado), que o entende

---

<sup>25</sup> MIGNOLO; SEGATO (2021).

como fenômeno individual, como “preconceito”. Esta última, nega a esfera social, relacional e institucional do racismo, ocultando sua condição estrutural.

Portanto, faz-se necessário explicitar, de forma clara e contundente, os mitos que sustentam a estrutura racial branca – a estrutura colonial – inerente à tradição musical de concerto, levando a discussão aos mais diversos âmbitos institucionais. Entre os mitos fundadores desta tradição, Ewell ressalta os pressupostos amplamente difundidos e naturalizados de que a música e a teoria musical das pessoas brancas é a melhor (ou a única) formulação teórico-musical concebível (com destaque para a produção teórica de origem germânica dos séculos XVIII, XIX e princípios do século XX), e que esta teoria, bem como as instituições e organizações adjacentes, não se relacionam em absoluto com as questões raciais ou de gênero – de forma que a crítica a partir desta ótica é considerada inconveniente, inadequada.

Salientamos que este panorama excede o âmbito da Teoria Musical abordado pelo autor norte-americano, o que pode ser constatado através dos dados que serão apresentados posteriormente neste estudo – referentes ao repertório que compõe a tradição musical orquestral e violinística de concerto, bem como os currículos universitários de distintos cursos superiores de música da América Latina.

Concordamos com Ewell ao afirmar que evidenciar estes “mitos fundadores”, com a necessária explicitação de sua branquitude e masculinidade, é uma atitude fundamental no enfrentamento à estrutura racial branca e patriarcal da tradição musical de concerto, chamando a atenção, também, para a responsabilidade das instituições na perpetuação desta condição colonial, o que é corroborado por José Jorge de Carvalho (2019):

Historicamente, sabemos que o que chamamos de eurocentrismo foi instalado pelos brancos. Nem os negros nem os indígenas jamais procuraram nem desejaram rejeitar suas cosmovisões para se tornarem eurocêntricos. A questão da nossa colonização é, portanto, uma questão racial: o grupo eurocêntrico no Brasil é um grupo branco. Em outros termos, é preciso racializar essa discussão e afirmar que a nossa academia é colonizadora e branca (CARVALHO, 2019, p. 90).

Com relação à repercussão deste debate em instituições musicais acadêmicas, ressaltamos o posicionamento de algumas universidades – como a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)<sup>26</sup> – que reconheceram, recentemente, a índole eurocêntrica e racista de seus currículos, o que poderia ser o início de mudanças

---

<sup>26</sup> Nota disponível na página institucional: <http://www.unirio.br/cla/ivl/news/nota-do-colegiado-do-instituto-villa-lobos-sobre-racismo-estrutural-e-eurocentrismo-em-seus-cursos>. Acesso em: 01/09/21.

concretas reverberando inclusive em outras instituições, ao trazer à tona um debate constantemente evitado, mas que, cada vez mais, se mostra urgente e indeclinável.

A doutrina da hierarquia cultural não é, pois, mais que uma modalidade da hierarquização sistematizada, mantida de maneira implacável. [...] O racismo não é um todo mas sim o elemento mais visível, mais cotidiano – para dizer de uma vez –, em certos momentos, mais grosseiro de uma estrutura dada. [...] O racismo não pôde esclerosar-se. Foi necessário que se renove, matize, mude de fisionomia. Foi necessário que experimente a sorte do conjunto cultural que o informava. [...] Este racismo que se quer racional, individual, determinado, genotípico e fenotípico, se transforma em racismo cultural. O objeto do racismo deixa de ser o homem particular e sim uma certa maneira de existir. [...] É necessário buscar, no nível da cultura, as consequências deste racismo. O racismo, já vimos, não é mais que um elemento de um conjunto mais vasto: o da opressão sistematizada de um povo. [...] Assistimos à destruição dos valores culturais, das modalidades de existência. A língua, o vestuário, as técnicas são desvalorizadas. Parecidas tentativas ignoram voluntariamente o caráter incomparável da situação colonial. (FANON, 2017, p. 88-89).



### TERCEIRO ATO: O TEOR DA TRADIÇÃO

*Até hoje, a fundamentação ontológica tem considerado o Centro como ponto de chegada e de partida. O 'Ser' tem sido, na verdade, o Centro. O 'Pensamento' tem sido um Pensamento Central. No Centro se encontram ambos. Fora do Centro, encontra-se o ente, o contingente e o subdesenvolvido; aquilo que só passou a ser reconhecido através do Centro. Na sua globalidade, a metafísica impôs uma fundamentação filosófica que passa pelo Centro. A teoria do conhecimento, em todas as suas formas, impôs e continua a impor um Centro Esclarecido. A ética, por sua vez, impõe um Centro através do qual os valores se fazem valer.*

*Augustín T. de la Riega<sup>27</sup>*

Após apresentar questões gerais vinculadas ao processo de formação musical institucionalizado e seu vínculo direto com a modernidade eurocentrada, evidente na manutenção das estruturas coloniais de poder adjacentes à compreensão eurocêntrica sobre a música, nos cabe aprofundar a abordagem de uma tradição musical específica inserida no âmbito da música de concerto: a tradição violinística.

O estudo do violino é geralmente direcionado pelo aprendizado de diferentes técnicas ou mecanismos utilizados para desenvolver habilidades específicas no instrumento e, simultaneamente, é trabalhado um repertório básico ou conjunto de obras musicais no qual se aplicam tais técnicas instrumentais. As aulas individuais, nas quais o aluno tem contato direto e exclusivo com o professor do instrumento, representam a forma mais aceita ou legítima de transmissão deste conhecimento. Via de regra são utilizados, segundo o critério e a escolha do professor, métodos e livros ou cadernos de estudo combinados com determinado repertório notado em partituras, que organizadas e trabalhadas sucessivamente possibilitariam um desenvolvimento progressivo e a aquisição gradual de habilidades específicas almejadas para o “domínio” do instrumento. Este procedimento de ensino e aprendizagem, assim como o repertório selecionado, é parte de uma tradição transmitida de professores para alunos e sistematicamente reproduzida, em geral, nos moldes conservatoriais europeus, incorporados por instituições de formação musical (entre as quais se incluem os cursos universitários de música) a nível mundial.

É interessante observar que o ensino musical proposto pelos conservatórios funcionou desde suas origens “aos moldes das corporações de ofício, onde um mestre

---

<sup>27</sup> (apud MALDONADO-TORRES, 2010, p. 337).

(exímio conhecedor de sua arte) cuidava da formação de seus aprendizes” (PEREIRA, 2012, p. 44). Esta relação mestre-discípulo segue palpável no formato das aulas individuais de instrumento, configurada por uma notável verticalidade, onde o professor possui vasta autoridade e autonomia no direcionamento do aprendizado do estudante, muitas vezes sem intervenção institucional. Kingsbury (1988) e Nettle (1995) traçam um paralelo entre este modelo de ensino e os seminários de formação de sacerdotes, destinados, mais que à preparação para uma carreira, à orientação de uma devoção, envolvendo uma relação mais pessoal, moral e emocional que propriamente profissional ou econômica (KINGSBURY, 1988, p. 20).

De acordo com Shifres e Gonnet (2015, p. 57), a realidade social da Europa de finais do século XVII acarretou transformações importantes nas concepções sobre a arte e a formação dos artistas, sendo o conservatório de Paris uma síntese depurada do modelo pedagógico surgido a partir destas transformações – modelo que se estende até a atualidade, e que envolve uma ressignificação das relações de aprendizagem centrada no indivíduo, no desenvolvimento de atributos individuais (o que diz respeito também à implantação das lógicas liberais/capitalistas no plano da arte e da cultura)<sup>28</sup>.

Esta instância de formação – baseada sobretudo na aquisição de habilidades técnicas (onde a noção de *virtuosismo* é sumamente importante) e no estudo de repertório direcionados por um “mestre” – supostamente outorga ao violinista as ferramentas necessárias para desempenhar-se nos meios profissionais de música, onde poderia atuar como professor/docente ou como instrumentista. No segundo caso, como instrumentista, destacamos a possibilidade de ingresso em uma orquestra, tendo em vista que comumente as orquestras – sejam sinfônicas, filarmônicas ou de câmara – são reconhecidas como instituições de grande relevância e prestígio no meio musical, que exercem enorme influência na formação de grande parte dos músicos, além de representarem um dos principais campos de trabalho no meio musical de concerto.

Observamos ainda que na maior parte dos casos as orquestras, compostas em sua maioria por músicos formados nos moldes citados anteriormente, também apresentam um repertório tradicional padrão estritamente ligado àquele trabalhado pelo estudante nos meios de formação. Cabe salientar que a orquestra e o conservatório, como concebidos nos dias atuais, possuem uma relação direta desde suas origens, que remontam à Europa dos séculos XVII-XVIII.

---

<sup>28</sup> Ver Shifres e Gonnet (2015).

Desta forma, verificamos a reiteração de um repertório standard constituído por um conjunto de obras musicais específico, que será praticado pelo violinista no decorrer de toda sua trajetória artística, requerido e avaliado nas mais diversas ocasiões: trata-se do *repertório canônico* para o instrumento, parte fundamental da tradição musical de concerto.

Como ressalta Castro-Gómez (2007, p. 84), praticamente todas as áreas de conhecimento apresentam um cânone próprio, “que define quais autores devem ser lidos (as ‘autoridades’ ou os ‘clássicos’), quais temas são pertinentes e que coisas devem ser conhecidas”. Segundo o autor “os cânones são dispositivos de poder que servem para ‘fixar’ os conhecimentos em certos lugares, tornando-os facilmente identificáveis e manipuláveis”.

É pertinente, portanto, averiguar: em que consiste o cânone violinístico de concerto? Qual é este repertório que ocupa um lugar tão central no que diz respeito à aprendizagem do instrumento? Que obras musicais o constituem e, conseqüentemente, direcionam a prática musical do violinista formado na tradição “clássica” ou “erudita”?

Acreditamos que a reflexão sobre a colonialidade em artes ou em música, bem como a compreensão mais profunda da própria tradição musical de concerto, extrapolam enormemente a questão do repertório. Como exposto anteriormente, a própria lógica musical eurocêntrica (bem como suas “categorias substantivas”, entre elas, a categoria “obra”) deve ser problematizada. Porém, na medida em que o repertório pode ser encarado, também, como uma objetivação da ideologia subjacente às práticas musicais modernas, enfatizamos a relevância dos estudos direcionados à sua observação crítica, principalmente tendo em vista que o campo da *performance musical* ou das práticas interpretativas da música de concerto (no qual se insere esta pesquisa), segue, ainda nos dias atuais, reafirmando sua centralidade em seus discursos e práticas, tácitos ou explícitos – o que é corroborado, por exemplo, pelo relato que dá início ao Primeiro Ato desta tese.

Deste modo, apresentamos primeiramente dados extraídos de editais de concursos orquestrais e provas de seleção de universidades – considerando que estes, ao tencionar a avaliação de instrumentistas e o reconhecimento de suas aptidões, evidenciam para além do repertório standard os parâmetros musicais valorizados e a metodologia adotada para tal avaliação. Explicitamos, ainda, dados referentes a programas de concerto de recitais realizados em cursos de graduação em violino, que expõem o repertório realizado em uma das principais instâncias da tradição musical

ocidental – o recital –, que também representa, no caso de estudantes de música, um estágio avaliativo e de legitimação como instrumentista. Ademais, analisamos as temporadas de concertos de três distintas orquestras latino-americanas – Orquestra Filarmônica de Minas Gerais (Brasil), Orquestra Filarmônica de Buenos Aires (Argentina) e Orquestra Sinfônica del Sodre (Uruguay) – apontando o repertório orquestral e violinístico interpretado por estes corpos artísticos em suas temporadas de concerto. Finalmente, examinamos a temporada de concertos referente ao ano 2019 da Orquestra Filarmônica de Montevideo (Uruguay), tendo em vista sua proposta de diversificação do repertório para além do cânone orquestral, que detalharemos adiante.

Através da coleta de dados e leitura das informações apresentadas nos documentos, pretendemos não somente explicitar a homogeneização das práticas e do repertório orquestral e violinístico de concerto, mas também propor uma reflexão sobre esta tradição musical a partir do pensamento decolonial – considerando que aspectos fundamentais destas práticas violinísticas, evidenciados através do seu *repertório canônico*, podem ser encarados como uma manifestação, no âmbito da cultura, do pensamento moderno colonial.

### 3.1 HABILIDADES ESPECÍFICAS

O procedimento geralmente utilizado na seleção de músicos para compor uma orquestra é a audição. Este modelo é adotado pela maioria das orquestras do Brasil e do mundo e segue um mesmo padrão tanto no que diz respeito aos métodos de avaliação quanto ao repertório exigido, homogeneizado internacionalmente.

Podemos observar que as audições são usualmente organizadas a partir de um “repertório básico” que é avaliado em duas instâncias: a primeira consiste na execução de obras que compõem o repertório específico do instrumento (repertório solo), a segunda na execução de excertos orquestrais<sup>29</sup>.

Cecconello (2013) descreve o repertório requerido em audições da seguinte forma:

Para o violino, na categoria repertório específico do instrumento, normalmente são requisitadas uma partita ou sonata de J. S. Bach e um concerto para violino, muitas vezes de W. A. Mozart. Essas obras podem ser requisitadas na íntegra ou apenas um ou alguns de seus

---

<sup>29</sup> Excertos orquestrais são fragmentos ou pequenos trechos de obras compostas para orquestra (Ex.: Sinfonias, Poemas Sinfônicos), enquanto o repertório *solo* ou específico apresenta um ou mais instrumentos protagonistas ou solistas (Ex. Concertos, Sonatas). Ver Cecconello (2013).

movimentos, como é mais comum. [...] podem exigir, além do repertório para músico de seção, também a execução de obras de maior envergadura. Estas peças podem ser um grande concerto para violino, como os de Beethoven, Tchaikovsky, Brahms ou Sibelius, e ainda alguma peça virtuosística. Já na segunda categoria, o candidato deve executar excertos orquestrais. [...] O número de excertos solicitados por cada orquestra pode variar. Algumas exigem apenas três excertos, outras chegam a solicitar aproximadamente 30 (CECCONELLO, 2013, p. 28-29).

Cabe destacar, neste ponto, a naturalidade com que o autor emprega na citação anterior termos como “obras de maior envergadura” ou “grande concerto”, referindo-se a determinadas obras sacralizadas dentro do repertório tradicional, explicitando o teor essencialista, universalista e totalizante de um discurso que permeia, de forma naturalizada, o ambiente musical de concerto.

Apresentamos a seguir dois quadros que resumem o repertório exigido em audições de violino de distintas orquestras latino-americanas – do Brasil, Argentina e Uruguai. Os dados foram extraídos de editais de concursos abertos e publicados pelas seguintes instituições<sup>30</sup>:

**OFMG** – Orquestra Filarmônica de Minas Gerais: foram analisados editais referentes a concursos abertos nos anos 2015, 2018 e 2020. Os dois primeiros apresentam conteúdo idêntico com relação ao repertório exigido, enquanto o edital de 2020 conta com alguns acréscimos. Apresentaremos a somatória do repertório exigido nas três convocatórias.

**OSB** – Orquestra Sinfônica Brasileira: editais referentes a audições realizadas nos anos 2014 e 2015, ambos com conteúdo idêntico.

**OSESP** – Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo: foi analisado um edital, referente ao concurso realizado no ano 2018.

**OSBA** – Orquestra Sinfônica da Bahia: analisamos editais dos concursos realizados nos anos 2017 e 2018. Observamos o acréscimo de algumas obras no edital de 2018 com relação ao ano anterior. Apresentaremos a somatória dos dados extraídos dos dois editais.

**OFBA** – Orquestra Filarmônica de Buenos Aires (Argentina): edital referente ao concurso realizado em 2019.

**OSN** – Orquestra Sinfônica Nacional (Argentina): editais referentes aos concursos realizados nos anos 2016 e 2018, ambos com repertório idêntico.

---

<sup>30</sup> Os editais analisados foram publicados pelas orquestras abordadas em suas páginas ou sites oficiais entre os anos 2014 e 2020. Alguns dos documentos já não estão disponíveis para acesso após o encerramento dos concursos e encontram-se conservados em arquivo pessoal.

**OFM** – Orquestra Filarmónica de Montevideo (Uruguai): edital referente ao concurso realizado no ano 2018.

O Quadro 3 explicita o conteúdo completo exigido na primeira etapa das provas (geralmente eliminatória), correspondente à execução do repertório solo para violino, especificando compositores e obras requeridas. O Quadro 4 contém os nomes de todos os compositores requisitados nos mesmos editais para a etapa posterior, correspondente à execução de excertos orquestrais.

Para facilitar a visualização dos dados de todos os editais publicados pelas distintas orquestras num mesmo quadro, optamos por não apresentar uma descrição detalhada com especificações de todas as obras e fragmentos solicitados (que em alguns casos são mais de 20 excertos, constando de vários trechos orquestrais extraídos de uma mesma obra ou de obras distintas de um mesmo compositor)<sup>31</sup>. Todos os editais se referem a concursos para instrumentistas de naipe – violino *tutti*. Não foram consideradas as obras exigidas para os cargos de *spalla* e chefe de naipe.

---

<sup>31</sup> Para mais detalhes, consultar nas referências os links de acesso aos editais.

AUDIÇÕES ORQUESTRAIS – Primeira Etapa – Repertório solo

OFMG	OSB	OSESP	OSBA	OFBA	OSN	OFM
Bach: Um movimento de peça desacompanhada	Mozart: Concerto nº 3, 4 ou 5, Primeiro movimento com cadência	Mozart: Concerto nº 3, 4 ou 5, Primeiro movimento com cadência	Mozart: um dos cinco concertos, completo	Mozart: Concerto nº 3, 4 ou 5, completo.	Mozart: Concerto nº 4 ou 5, Primeiro movimento com cadência e Segundo movimento	Mozart: Concerto nº 3, 4 ou 5, Primeiro movimento com cadência
Primeiro movimento de um concerto (sem ser Bach)	Primeiro movimento de concerto a escolher entre: Beethoven, Brahms, Dvorak, Mendelssohn, Sibelius ou Tchaikovsky	Primeiro movimento de concerto a escolher entre: Beethoven, Brahms, Dvorak, Mendelssohn, Sibelius ou Tchaikovsky	Bach: dois movimentos contrastantes de peça a livre escolha		Obra de livre escolha	

Quadro 3: Lista do repertório exigido na primeira fase de provas para ingresso de sete orquestras latino-americanas.

## AUDIÇÕES ORQUESTRAIS – Segunda Etapa – Excertos

<b>OFMG</b>	<b>OSB</b>	<b>OSESP</b>	<b>OSBA</b>	<b>OFBA</b>	<b>OSN</b>	<b>OFM</b>
Beethoven	Beethoven	Beethoven	Liszt	Schumann	Brahms	Beethoven
Brahms	Brahms	Brahms	Brahms	Mahler	Mahler	Mahler
Mozart	Mendelssohn	Elgar	Rimsky-Korsakov	Mendelssohn	Mendelssohn	
Prokofiev	Mozart	Mahler	R. Strauss	R. Strauss	R. Strauss	
Schumann	Schumann	Mendelssohn				
Smetana	R. Strauss	Mozart				
R. Strauss		Prokofiev			Leitura à primeira vista	
Tchaikovsky		Ravel				
		R. Strauss				

Quadro 4: Lista dos compositores dos excertos orquestrais exigidos na segunda fase de provas para ingresso de sete orquestras latino-americanas.



Segundo especialistas no âmbito da música de concerto, “as orquestras costumam exigir uma lista de excertos de obras que abrangem diferentes compositores, de diferentes períodos e estilos, em diferentes andamentos” (CECCONELLO, 2013, p. 30). De acordo com o regente e diretor artístico da Orquestra Filarmônica de Minas Gerais, Fábio Mechetti,

[...] a ênfase em trechos orquestrais como parte fundamental das audições é absolutamente convincente. É através dos excertos que se avalia se um candidato é [...] um músico de orquestra que vai se enquadrar em todos os quesitos e exigências que a orquestra assume.

[...] A escolha dos excertos segue uma lógica que busca observar os vários aspectos do desempenho do músico num espaço de tempo relativamente curto [...]. Praticamente todas as listas de audição visam cobrir os seguintes aspectos: ritmo, afinação, dinâmica, articulações e noções de estilo (MECHETTI apud CECCONELLO, 2013, p. 30).

Embora expertos da música de concerto ressaltem a diversidade do repertório que compõe as audições de orquestra, com demandas variadas e múltiplas – que supostamente constituem os parâmetros indicados para avaliar a qualidade de um músico e suas habilidades técnicas e interpretativas – não podemos deixar de observar a total homogeneidade em relação a compositores e obras, ao lugar de produção destas obras, às técnicas e *musicalidades* que este repertório apresenta.

Todas as obras citadas foram compostas por homens europeus, nascidos em nove distintos países entre os séculos XVII e XIX, com predomínio de compositores germânicos:

- J. S. Bach (Alemanha, 1685 – 1750)
- W. A. Mozart (Áustria, 1756 – 1791)
- L.V. Beethoven (Alemanha, 1770 – 1827)
- F. Mendelssohn (Alemanha, 1809 – 1847)
- R. Schumann (Alemanha, 1810 – 1856)
- F. Liszt (Áustria, 1811 – Alemanha, 1886)
- A. Bruckner (Áustria, 1824 – 1896)
- B. Smetana (República Tcheca, 1824 – 1884)
- J. Brahms (Alemanha, 1833 – Áustria, 1897)
- P. Tchaikovsky (Rússia, 1840 – 1893)
- A. Dvorak (República Tcheca, 1841 – 1904)
- N. Rimsky-Korsakov (Rússia, 1844 – 1908)
- E. Elgar (Reino Unido, 1857 – 1934)

G. Puccini (Itália, 1858 – Bélgica, 1924)  
 G. Mahler (República Tcheca, 1860 – Áustria, 1911)  
 R. Strauss (Alemanha, 1864 – 1949)  
 J. Sibelius (Finlândia, 1865 – 1957)  
 M. Ravel (França, 1875 – 1937)  
 S. Prokofiev (Ucrânia, 1891 – Rússia, 1953)

Não figura nenhuma obra composta por autores nascidos fora do continente europeu e nenhuma obra composta por compositoras mulheres. Observamos, mesmo tomando como referência orquestras latino-americanas, a exclusão absoluta do repertório produzido no hemisfério sul. Assistimos, portanto, à perpetuação de uma tradição que apresenta claramente uma *raça e gênero*, proveniente de um espaço muito bem delimitado e que invisibiliza toda a produção externa a este âmbito, tão reduzido. E mais que isso: assistimos à naturalização de uma estrutura que reproduz um grande metarrelato hegemônico, que afirma – explícita ou implicitamente – que esta tradição musical (neste caso, violinística) abarca o *mais relevante, o essencial*.

As audições para ingresso em universidades não se diferenciam substancialmente: as provas de habilidades musicais específicas também são elaboradas de acordo com critérios bastante parecidos àqueles aplicados em audições orquestrais, estando diretamente relacionadas ao repertório violinístico canônico.

No mundo da música clássica, o ato da criação, a pessoa do criador musical, são os acontecimentos mais importantes junto à existência de um cânone. [...] Os nomes na pedra também constituem um ato de adoração e edificação. Estudantes que andam pelos prédios da música devem constantemente lembrar a música de quem deve ser mais respeitada (NETTL, 1995, p. 18-19).

Selecionamos dez universidades latino-americanas, sendo sete universidades brasileiras (de diferentes regiões do país), uma argentina, uma uruguaia e uma boliviana. Apresentamos dados relacionados ao repertório exigido nestas instituições em suas provas de habilidades específicas, como requisito para ingresso no curso de graduação/bacharelado em violino. Os editais analisados foram:

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais – processo seletivo 2018

**UEMG** – Universidade do Estado de Minas Gerais – processo seletivo 2019

**UnB** – Universidade de Brasília – processo seletivo 2018

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – processo seletivo 2019

**USP** – Universidade de São Paulo – processo seletivo 2018

**UFBA** – Universidade Federal da Bahia – processos seletivos 2018 e 2019

**UEA** – Universidade do Estado do Amazonas – processo seletivo 2017

**UNA** – Universidad Nacional de las Artes (Argentina) – processo seletivo 2020

**UDELAR** – Universidad de la República (Uruguai) – processos seletivos 2018 e 2020

**UMSS** – Universidad Mayor de San Simón (Bolívia) – processo seletivo 2020

Para facilitar a visualização do conteúdo das provas, apresentamos uma divisão em dois eixos principais, um correspondente ao repertório específico para o instrumento – repertório solo – e outro de requisitos técnicos. Algumas universidades explicitam esta divisão em “etapas”, outras apresentam o conteúdo completo em uma lista única de obras a serem preparadas pelo candidato.

O Quadro 5 contém detalhes referentes ao repertório solo ou específico exigido, enquanto o Quadro 6 corresponde às demandas técnicas – estudos, escalas e em alguns casos repertório, de acordo com a agrupação proposta pelas instituições.

## PROVAS DE HABILIDADES ESPECÍFICAS – Repertório solo

UFMG	UEMG	UnB	UFRGS	USP	UFBA	UEA	UNA	UDELAR	UMSS
<p>Mozart: Concerto em Sol maior, primeiro movimento com cadência de Sam Franko</p> <p>Tartini: Sonata em Sol menor op.1, n.10, primeiro movimento (<i>affetuoso</i>)</p> <p>Bach: Allemande da Partita II, em ré menor</p>	<p>Primeiro movimento de um concerto, com cadenza quando for o caso, a escolher entre: Bériot, Mozart (nº 3, 4 ou 5), Seitz, Viotti</p> <p>Bach: Gigue da Partita III, em Mi maior</p> <p>Leitura à primeira vista e Leitura métrica</p>	<p>Um concerto clássico a escolher entre: Viotti (nº23), Beriot (nº9), Rode (nº6 em Si bemol maior), Mozart (nº 3, 4 ou 5), Bach (Lá menor ou Mi maior)</p> <p>Uma peça de compositor brasileiro</p> <p>Leitura à primeira vista</p>	<p>Um movimento rápido de concerto a escolher entre: Viotti, Beriot, Bruch, Mendelssohn, Kabalevsky, Rode, Mozart, Kreutzer</p> <p>Telemann, Fantasia n.10 (I mov.)</p> <p>Uma peça para violino e piano a escolher entre: Ten Have, Kreisler, Wieniawsky</p> <p>Leitura à primeira vista</p>	<p>Primeiro movimento de um concerto com cadenza a escolher entre: Viotti (concertos nº22 ou 23), Mozart (concertos nº 3, 4 ou 5) ou Haydn (concerto em Sol maior ou concerto em Dó maior)</p> <p>Uma peça de livre escolha</p>	<p>Uma peça de livre escolha</p> <p>Uma peça brasileira de livre escolha</p>	<p>Uma peça de livre escolha</p> <p>Leitura à primeira vista</p>	<p>Um concerto a escolher entre: Bach (concerto em Mi maior) ou Haydn (concerto em Sol maior)</p>	<p>Primeiro movimento de um concerto do período clássico (com cadenza). Ex: Haydn, Mozart.</p> <p>Primeiro movimento (sem cadenza) de um concerto romântico standard ou peça concertante de dificuldade similar (Mendelssohn, Bruch, Wieniawski, Brahms, Tchaikovsky, Sibelius...)</p>	<p>Bach: Concerto em Lá menor (Primeiro movimento)</p> <p>Rachmaninov: Vocalise</p> <p>Massenet: Meditação de Thais</p>

Quadro 5: Repertório solo exigido nas provas de habilidades específicas como requisito para ingresso nos cursos de graduação/bacharelado em violino de dez universidades latino-americanas.

PROVAS DE HABILIDADES ESPECÍFICAS EM VIOLINO – Demandas Técnicas/Estudos

UFMG	UEMG	UnB	UFRGS	USP	UFBA	UEA	UNA	UDELAR	UMSS
<p>Kreutzer: Estudo nº27</p> <p>Dont: Estudo Op.37 nº9</p> <p>Flesch (Escalas e arpejos na extensão de 3 oitavas)</p>	<p>Kreutzer: Estudo nº 8</p> <p>Mazas: Estudo Op.36 nº7</p> <p>Flesch (Escalas e arpejos na extensão de 3 oitavas)</p>	<p>Um estudo a escolher entre: Kreutzer (a partir do nº9), Mazas (vol.1) ou Dont (Op. 37 ou 38)</p> <p>Escalas e arpejos na extensão de 3 oitavas</p>	<p>Kreutzer: Estudo nº5</p> <p>Kayser: Estudo op.20 nº29</p> <p>Joachim Estudo nº32 vol.2</p> <p>Hermann: Estudo op.20 nº53</p> <p>Escalas e arpejos na extensão de 3 oitavas</p>	<p>Kreutzer: Estudo nº10</p>	<p>Kreutzer: Estudo nº 3</p> <p>Flesch (Escalas e arpejos na extensão de 3 oitavas)</p>	<p>Kreutzer: Estudo nº9</p>	<p>Rode: Estudo nº2</p>	<p>Dois estudos ou peças contrastantes para violino solo (Kreutzer, Rode, Dont... ou Sonatas e Partitas de Bach, Sonatas de Ysaye, Kreisler...)</p> <p>Uma escala maior, uma escala menor (harmônica, melódica ou natural), em 3 oitavas</p>	<p>Escalas e arpejos na extensão de 3 oitavas</p>

Quadro 6: Demandas técnicas/estudos ou peças exigidas nas provas de habilidades específicas como requisito para ingresso nos cursos de graduação/bacharelado em violino de dez universidades latino-americanas.

Ainda que as provas de seleção para universidades possam parecer um pouco mais diversificadas, com demandas mais variadas, identificamos um padrão comum com as audições orquestrais.

Os exames também podem ser organizados em duas instâncias de avaliação, de requisitos técnicos e repertório específico para o instrumento, e os critérios de avaliação – habilidades técnicas específicas avaliadas – também são basicamente os mesmos, com enfoque nos parâmetros sonoridade, ritmo, afinação, articulação, dinâmica e noções de estilo, segundo exposto nos editais analisados.

Todos os compositores ou obras especificadas são parte do repertório tradicional também contemplado pelas orquestras. Apesar de observar algumas instituições que incluem uma peça brasileira no exame, esta, quando citada, não apresenta maiores especificações<sup>32</sup>. Por outro lado, é notável a recorrência de nomes como R. Kreutzer (França, 1766 – Suíça, 1831), C. Flesch (Hungria, 1873 – 1944) e, novamente, J. S. Bach (Alemanha, 1685 – 1750) e W. A. Mozart (Áustria, 1756 – 1791).

Um diferencial é que parte das obras requeridas pelas universidades supostamente possuem uma complexidade técnica menor (segundo os parâmetros da música ocidental de concerto) que aquelas exigidas em audições de orquestra, o que é compreensível se consideramos a formação universitária como um estágio prévio à atuação profissional.

Mais uma vez a ausência de compositores do hemisfério sul ou do *sul global* (exceto pela incipiente inclusão de uma obra brasileira de livre escolha em algumas instituições, que comentaremos adiante). Obras não-europeias e de autoria feminina novamente são excluídas, corroborando a preponderância da produção tonal de homens brancos ocidentais/modernos e seus parâmetros de validação.

Segundo Philip Ewell (2020), uma das principais estratégias de perpetuação da estrutura racial branca e sexista adjacente à tradição de concerto é a afirmação de que estas práticas musicais não têm nenhuma relação com a questão racial e de gênero:

Um dos pontos-chave que eu acabei percebendo é o quanto importante é a manutenção do mito da neutralidade racial e de gênero para o campo da teoria musical. De fato, uma vez exposta essa naturalidade como sendo falaciosa, as estruturas racial branca e de gênero-masculina – que às vezes eu combino como estrutura “branco-masculina” [...] – da teoria musical estarão seriamente ameaçadas. Faz todo sentido, então,

---

<sup>32</sup> Não é nossa intenção fazer qualquer generalização, mas sim explicitar uma tendência geral institucionalizada. Sabemos que podem haver instituições que não se enquadram neste perfil, porém, são exceções.

que a estrutura “branca-masculina” da teoria musical trabalhe incansavelmente para manter a ideia de que o que fazemos “nada tem a ver com raça ou com gênero” (EWELL, 2020).

Esta observação pode ser plenamente aplicada ao campo da performance musical (no qual enfatizamos as práticas violinísticas). Considerando os parâmetros ou critérios de avaliação condizentes com o repertório padrão de concerto (afinação, ritmo, dinâmicas e articulações em diferentes “estilos” inseridos na linguagem tonal), não há um fator técnico-musical plausível que justifique a exclusão de obras provenientes de espaços exteriores ao continente europeu ou de autoria feminina, sendo que uma incontável quantidade destas obras – invisibilizadas – contemplam os mesmos procedimentos musicais específicos e exigem do instrumentista as mesmas habilidades técnicas.

E para além do repertório postulado, os próprios parâmetros musicais apreciados por esta tradição podem ser considerados limitados em vários aspectos: trata-se de uma concepção musical ideologizada, que consciente ou inconscientemente pressupõe – a partir de uma perspectiva seletiva e parcial – *o que é música*, e quais são seus elementos primordiais<sup>33</sup>. Se averiguamos as múltiplas possibilidades do instrumento – o violino – e do instrumentista, mais que afinação, precisão rítmica e execução de diferentes dinâmicas e articulações (segundo sua compreensão moderna), o violinista poderia aceder contemplando obras externas a este repertório standard – e em última instância, à própria visão eurocêntrica de música – a uma notável multiplicidade de formas de fazer musical e de se relacionar com o instrumento, com o próprio corpo, com a noção de interpretação, de arte, de música<sup>34</sup>.

“Afirmar neutralidade racial e de gênero e dizer que raça e gênero não têm nada a ver com isso, é bobagem” (EWELL, 2020). Nos parece pertinente trasladar esta proposição ao campo da performance musical, e ademais, concordamos com este autor ao considerar que a expansão das práticas já existentes que focam somente em autores homens e brancos para incluir também autores e autoras não-homens e não-brancos, assim como tradições não-ocidentais, poderia enriquecer profundamente as práticas musicais de concerto.

---

<sup>33</sup> Ver MIDDLETON (1990)

<sup>34</sup> Sabemos que o violino se insere de forma muito diferenciada em distintas culturas musicais, no entanto, a presente pesquisa não aborda *outras formas de fazer musical* para além da tradição europeia-ocidental, por apresentar como foco a tradição musical violinística de concerto. Não obstante, nos parece fundamental ressaltar que esta tradição, a tradição de concerto – que pressupõe uma forma particular de entender-fazer-vivenciar música – está situada em meio a múltiplas e diversas *tradições outras*.

No entanto – corroborando ainda as palavras de Ewell (2020) – estamos congelados na inação no que diz respeito à raça e à branquitude, bem como às relações desiguais de gênero e, conseqüentemente, não somos capazes de ter a conversa franca e urgente que demanda este tema, diretamente relacionado à manutenção da matriz colonial de poder instaurada pelo projeto da modernidade eurocentrada.

De fato, o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugados, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado [...]. O colonialismo continuou em forma de colonialidade do poder e do saber, para usar a expressão de Aníbal Quijano<sup>35</sup> [...] (SANTOS e MENESES, 2010, p. 12).

### 3.2 RECITAIS E CONCERTOS

A homogeneidade do repertório violinístico é corroborada também através da análise de programas de recitais realizados nos mais diversos âmbitos vinculados à música de concerto, que apresentam o mesmo padrão explicitado anteriormente.

Nos cursos de graduação/bacharelado em instrumento, o recital consiste em um momento marcante da trajetória musical do estudante, e funciona, segundo Reis (2014, p. 22), “tanto como uma iniciação para os jovens estudantes, quanto como uma legitimação do *status* de intérprete.” A autora, que aborda a tradição musical a partir da prática do piano, afirma a força simbólica deste evento e do repertório que o compõe:

[...] o recital de formatura é provavelmente o ritual mais significativo da trajetória acadêmica dos pianistas e, tradicionalmente, é dada maior importância a ele do que à cerimônia de colação de grau. O recital representa, ao mesmo tempo, uma síntese da trajetória musical e uma mudança do estatuto de estudante para o de “pianista”. Nesse ritual, que funde celebração e afirmação identitária, o repertório a ser apresentado constitui um dos elementos fulcrais e não raramente, logo no início do curso, os estudantes já começam a escolher os compositores e as obras que figurarão em seu recital de formatura (REIS, 2014, p. 98).

No que concerne à tradição violinística observamos uma condição idêntica, o que instigou a análise de programas de recitais realizados durante cursos de graduação em violino, sobretudo a observação dos recitais de formatura, que apresentam um eminente valor simbólico.

Solicitamos – através de mensagens enviadas em redes sociais e e-mails – a colaboração de diversos violinistas, que espontaneamente disponibilizaram dados sobre

---

<sup>35</sup> Ver Quijano (2000, 2010).



os seus recitais realizados no período de graduação. O recorte temporal das informações fornecidas compreende um período de duas décadas, de 1999 a 2019, e inclui informações referentes a mais de 30 recitais.

Os dados informados apontam um resultado semelhante àquele observado por Reis (2014, p. 98-99), demonstrando a predominância absoluta do repertório canônico para o instrumento com ênfase, no caso do violino, em obras do período romântico, como os concertos de M. Bruch (Alemanha, 1838 – 1920), F. Mendelssohn (Alemanha, 1809 – 1847), L.V. Beethoven (Alemanha, 1770 – 1827) e P. Tchaikovsky (Rússia, 1840 – 1893), concebidos como parte de um conjunto de “grandes concertos” para o instrumento<sup>36</sup>.

Apenas um dos recitais de formatura informados incluía uma obra brasileira como abertura, com duração de aproximadamente 4 minutos<sup>37</sup>.

Se consideramos complementarmente as obras para violino e orquestra apresentadas por distintas orquestras no Brasil e no exterior, este padrão de preponderância do repertório violinístico canônico é confirmado: a partir da análise das temporadas de concerto dos anos 2016, 2017, 2018 e 2019 apresentadas pelas orquestras **OFMG** – Filarmônica de Minas Gerais (Brasil), **OFBA** – Filarmônica de Buenos Aires (Argentina) e **OSSODRE** Sinfónica del Sodre (Uruguai) – três orquestras de grande prestígio no cenário musical de concerto latino-americano – observamos a reiteração de obras e compositores sacralizados pela tradição “erudita”.

Ao longo dos 4 anos analisados a Orquestra Filarmônica de Minas Gerais incluiu 17 obras compostas para violino e orquestra na sua programação principal, contando com a presença de solistas brasileiros e estrangeiros. As obras apresentadas foram:

1. B. Bartók (Romênia, 1881 – Nova York, 1945) – *Concerto n.1* (1907-1908)
2. M. Bruch (Alemanha, 1838 – 1920) – *Concerto em Sol menor* (1864-1866)
3. E. Chausson (França, 1855 – 1899) – *Poème* (1896)
4. M. Ravel – (França, 1875 – 1937) – *Tzigane* (1924)
5. J. Brahms – (Alemanha, 1833 – Áustria, 1897) – *Concerto em Ré maior* (1879)
6. L. Bernstein – (Estados Unidos, 1918 – 1990) – *Serenata* (1954)
7. S. Prokofiev (Ucrânia, 1891 – Rússia, 1953) – *Concerto n.2* (1935)

<sup>36</sup> A reiteração da nacionalidade e das datas de nascimento e morte dos compositores tem o objetivo, neste estudo, de apresentá-los situados numa esfera de espaço e tempo, da qual muitas vezes se encontram descontextualizados devido a uma concepção mítica de universalidade que os rodeia.

<sup>37</sup> Com o objetivo de resguardar as identidades dos colaboradores optamos por não apresentar mais detalhes sobre os recitais informados, mantendo o anonimato total dos participantes.

8. J. Sibelius (Finlândia, 1865 – 1957) – *Concerto em Ré menor* (1903)
9. A. Glazunov (Rússia, 1865 – França, 1936) – *Concerto em Lá menor* (1904)
10. B. Britten (Reino Unido, 1913 – 1976) – *Concerto n.1* (1938-1939)
11. L. V. Beethoven (Alemanha, 1770 – 1827) – *Concerto em Ré maior* (1806)
12. D. Shostakovich (Rússia, 1906 – 1975) – *Concerto n.2* (1967)
13. S. Barber (Estados Unidos, 1910 – 1981) – *Concerto para violino Op. 14* (1939)
14. P. Tchaikovsky (Rússia, 1840 – 1893) – *Concerto em Ré maior* (1878)
15. J. Brahms (Alemanha, 1833 – Áustria, 1897) – *Concerto duplo* (1888)
16. R. V. Williams (Reino Unido, 1872 – 1958) – *Ascensão da Cotovia* (1920)
17. A. Dvorak (República Tcheca, 1841 – 1904) – *Romance em Fá menor* (1877)

A Orquestra Filarmónica de Buenos Aires, um dos grupos artísticos vinculados ao Teatro Colón (Argentina), por sua vez, apresentou 8 obras para violino solista entre os anos 2016 e 2019:

1. A. Ginastera (Argentina, 1916 – Suíça, 1983) – *Concerto op.30* (1963)
2. E. Elgar (Reino Unido, 1857 – 1934) – *Concerto em Si menor* (1910)
3. J. Sibelius (Finlândia, 1865 – 1957) – *Concerto em Ré menor* (1903)
4. M. Bruch (Alemanha, 1838 – 1920) – *Fantasia Escocesa* (1880)
5. P. Tchaikovsky (Rússia, 1840 – 1893) – *Concerto em Ré maior* (1878)
6. J. Brahms (Alemanha, 1833 – Áustria, 1897) – *Concerto duplo* (1888)
7. R. V. Williams (Reino Unido, 1872 – 1958) – *A ascensão da Cotovia* (1920)
8. E. Bloch (Suíça, 1880 – Estados Unidos, 1959) – *Baal Shem* (1923)

No mesmo período foram interpretadas 9 obras para violino solista junto à Orquestra Sinfónica del Sodre (Uruguai):

1. C. Guarnieri (Brasil, 1907 – 1993) – *Concerto para violino n.2* (1952)
2. A. Vivaldi (Itália, 1678 – Áustria, 1741) – *Concerto para violino Op.4 n.1* (1712)
3. W. A. Mozart (Áustria, 1756 – 1791) – *Concerto para violino n.3* (1775)
4. L. V. Beethoven (Alemanha, 1770 – 1827) – *Concerto triplo* (1804-1805)
5. F. Schubert (Áustria, 1797 – 1828) – *Rondó para violino e orquestra* (1816)
6. F. Mendelssohn (Alemanha, 1809 – 1847) – *Concerto em Mi menor* (1845)
7. P. Tchaikovsky (Rússia, 1840 – 1893) – *Concerto em Ré maior* (1878)
8. N. Paganini (Itália, 1782 – França, 1840) – *Concerto n.1* (1817-1818)
9. J. Brahms (Alemanha, 1833 – Áustria, 1897) – *Concerto duplo* (1888)

Ao examinar a lista anterior é notável o padrão apresentado, que evidencia o predomínio absoluto de compositores e obras europeias vinculadas à linguagem tonal. Ressaltamos a recorrência de obras como os concertos para violino de Tchaikovsky e de Sibelius (que também constam nos repertórios apresentados em recitas de graduação e requisitados em distintos editais de concursos), assim como a reiteração de obras de Brahms, Beethoven e Bruch. Apenas duas obras exteriores ao repertório standard foram identificadas: o Concerto para violino de Alberto Ginastera, interpretado na ocasião da celebração do centenário do compositor argentino pela Orquesta Filarmónica de Buenos Aires e, curiosamente, nas temporadas analisadas o único concerto para violino brasileiro – de Camargo Guarnieri – foi apresentado pela orquestra uruguaia, a Sinfónica del Sodre.

Acreditamos que a análise das diversas fontes apresentadas nos permite traçar um perfil da tradição musical violinística tanto nos meios de formação quanto profissionais. No repertório canônico homogeneizado – explicitado nos diferentes editais, programas e temporadas de concerto – que consiste no objeto de trabalho basal do músico clássico durante toda sua trajetória musical, é possível identificar facilmente as várias relações assimétricas de poder naturalizadas no âmbito da música de concerto: o predomínio absoluto do gênero masculino, do homem branco, europeu, e finalmente, da linguagem musical e ideais estéticos dos séculos XVIII e XIX, próprios da modernidade.

Idelber Avelar, referindo-se ao cânone literário, evidencia o caráter contingente do valor estético e a impossibilidade de atribuição de valor a partir de características imanentes à obra, afirmando que “o grau de estabilidade de um determinado sistema de valores em sua respectiva comunidade não diz nada sobre sua suposta obviedade, nem sobre as propriedades intrínsecas do objeto valorado, mas expressa a *naturalização do pacto valorativo* (AVELAR, 2009, p. 136, grifo nosso). A partir de um exemplo inserido na literatura latino-americana o autor aponta que

[...] é amplamente hegemônica a percepção de que, seja qual for a crítica que se possa ter à estética do realismo mágico, sua versão original, com Cem anos de solidão, de Gabriel García Márquez, desfruta de um valor ausente em, digamos, A casa dos espíritos, de Isabel Allende. É claro que é possível questionar essa valoração (e já encontrei vários leitores, particularmente leitoras, que afirmavam que o melodrama de Allende lhes falava à experiência de uma forma que a saga de García Márquez não fazia). Esse questionamento, no entanto, não pode ocorrer sem que o sujeito se instale em posição exterior a um consenso crítico que preside as comunidades interpretativas nas quais

circulam esses textos. [...] A afirmação não está na esfera do indizível, mas ela não pode ser acomodada nos pactos valorativos dentro dos quais circulam os romances desses dois autores. A única possibilidade que restaria a esse hipotético leitor seria desvendar a natureza contingente da aparente naturalidade da valoração anterior, ou seja, *questionar a totalidade do pacto valorativo*. Os defensores da naturalidade do pacto valorativo em geral replicarão com a falácia desenvolvimentista: o argumento de que a percepção minoritária é produto de uma deficiência do sujeito valorador e que, uma vez que os leitores sejam educados direitinho, todos reconhecerão que não há como negar a superioridade estética de García Márquez sobre Allende (AVELAR, 2009, p. 136-137, grifo nosso).

Se consideramos, portanto, que a atribuição de valor e o prestígio “irrefutável” outorgado às “grandes obras” violinísticas canônicas não advém de características ou *qualidades intrínsecas* das obras em si, mas sim de critérios próprios de um pacto valorativo consensuado entre sujeitos, podemos situar-nos no exterior deste sistema de valoração. E desta forma podemos ponderar que, diante de uma tradição que supostamente pretende contemplar o que há de mais relevante ou significativo no que diz respeito à música de concerto (ou, em última instância, à própria “música”) e que, sistematicamente, posiciona à margem todas as obras provenientes de outros sujeitos, espaços e tempos exteriores à modernidade eurocentrada, lidamos com um retrato da matriz de poder colonial – uma forte expressão do pensamento moderno eurocêntrico no âmbito da cultura e da produção de conhecimento.

Podemos inferir que o cânone musical ocidental de concerto é congruente ao cânone de pensamento científico e filosófico da modernidade, e expressa as múltiplas hierarquias de dominação instituídas pelo projeto civilizatório colonizador – epistemicida, racista, patriarcal – instituído a nível global.

“A nona sinfonia de Beethoven é uma obra-prima, nascida da genialidade de um compositor titânico”. Nós da música clássica [...] nos tornamos tão acostumados com descrições como essa que não questionamos mais o que realmente está sendo dito. Mas atrás dessa linguagem residem dois aspectos de Beethoven que se mantêm inexplorados: raça e gênero. Não tanto raça e gênero de Beethoven, mas a raça de uma estrutura branca da teoria da música, que opera em consonância com estruturas patriarcais a fim de colocar em posição de vantagem a branquitude e a masculinidade, enquanto coloca em desvantagem pessoas de cor e não-homens (EWELL, 2020).

Afinal, estas hierarquias são fixadas também através das tradições inventadas, que, segundo Hobsbawn (2002, p. 11), conferem status de superioridade e inferioridade de forma indireta, através da aceitação simbólica formal de uma organização social desigual. Este autor ressalta que o processo e o contexto de criação das tradições não

foram adequadamente estudados pelos historiadores, apontando as três ou quatro décadas anteriores à Primeira Guerra Mundial como um período de frequentes (e entusiasmadas) criações de tradições (p. 273).

[...] a história que chegou a ser parte do fundamento dos conhecimentos ou da ideologia de uma nação, estado ou movimento social, não é o que efetivamente se conservou na memória popular, mas o que foi selecionado, escrito, pintado, popularizado e institucionalizado por aqueles cuja função era fazê-lo (HOBSBAWN, 2002, p. 13).

As práticas musicais – entendidas como práticas culturais e sociais historicamente situadas – estão inseridas nesta realidade, e justamente neste recorte temporal proposto por Hobsbawn (2002), está situado, segundo Castagna (2015, p. 149-150), o momento de padronização do repertório de concerto tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, que não apenas passa a ser concebido como o tipo de música mais representativo, mas que se relaciona também à construção de “histórias da música” que valorizam exclusivamente esse repertório, o que do ponto de vista histórico, segundo o autor, está relacionado a uma opção ideológica.

Compreendemos que o mundo está fortemente informado por uma história colonial, fortemente ideologizada, parte de um processo civilizatório que, através da criação de tradições, da instauração de cânones, da institucionalização de saberes entre outros meios, mantém latentes mas muito vivas as relações Norte-Sul (ou centro-periferia), de acordo com suas lógicas de dominação constitutivas.

### 3.3 FORMAS DE “INCLUSÃO”, LUGARES DE EXCLUSÃO

*A modernidade nos faz ver com sentido somente o que é moderno, e o que não é moderno, nos aparece como irracional, nos aparece como sem sentido – quando nos aparece, porque às vezes nem sequer nos aparece. A modernidade serve para ocultar e velar tudo aquilo que não é moderno, e quando aparece, aparece como inferior. Como pré-moderno. Como subdesenvolvido. Como irracional. E por isso nem nos ocorre querer seguir.*

*Juan José Bautista*<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> (BAUTISTA, 2018)

Após explicitar a índole excludente – branca e patriarcal – da tradição musical-violinística concernente à música de concerto de tradição ocidental-europeia, cabe uma reflexão sobre o modo em que a *produção musical de concerto periférica*, alheia à tradição canônica, vem sendo abordada tanto no hemisfério norte – o centro – quanto no hemisfério sul – a periferia colonial<sup>39</sup>.

Como evidenciou Quijano (2000, p. 379), “a longo prazo em todo o mundo eurocentrado foi-se impondo a hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e de produção de conhecimento”. Cabe ressaltar que *este modo* de percepção e produção de conhecimento existe de maneira a – e com o objetivo de – validar somente o conhecimento hegemônico e, inevitavelmente, inferiorizar o conhecimento e/ou a produção proveniente de outros espaços e sujeitos, a produção periférica. Desta forma, acreditamos que enquanto as tentativas de “inclusão” do repertório periférico forem baseadas em critérios de validação hegemônicos ou eurocêntricos, sem desconstruir a matriz de poder que (consciente ou inconscientemente) inferioriza tal produção, o resultado será o mesmo: uma forma de inclusão que segue excluindo.

Um exemplo prático, retomando o conteúdo das provas de habilidades específicas, é a inclusão nas provas de ingresso a universidades de “uma peça brasileira de livre escolha”. Obviamente não é nossa intenção menosprezar tal iniciativa, mas é necessário refletir sobre uma tradição na qual os “gênios”, “os mestres”, assim como as “obras de maior envergadura”, possuem nome e sobrenome – como evidenciam os vários editais e programas de concerto apresentados neste capítulo –, de tal maneira que a inclusão de obras periféricas de forma genérica ou sem maiores especificações não modifica esta estrutura, não interfere nesta relação de poder.

Da mesma forma podemos problematizar a maneira como, no âmbito da música de concerto, o repertório brasileiro, latino-americano ou todo o repertório periférico é incluído nas temporadas de concerto de orquestras, no repertório de estudantes de

---

<sup>39</sup> É necessário relativizar o conceito “periferia” ou “periférico(a)”, na medida em que são identificadas hierarquias múltiplas, diferentes níveis de dominação no que diz respeito às práticas musicais. No interior do campo da música de concerto, foco deste trabalho, verificamos as relações de poder expostas que apontam a natureza eurocêntrica deste meio musical, no entanto, não ignoramos que outras camadas de opressão são notórias, que dizem respeito à relação de assimetria *entre músicas*. A música de concerto – de tradição europeia/ocidental – instaurou-se como hegemônica em relação a outros fazeres musicais, desta forma, ainda que homens e mulheres do *sul* sejam invisibilizados no interior desta tradição musical, os mesmos se encontram numa posição privilegiada por inserir-se em um meio musical hegemônico. Segundo Travassos (1999, p. 120), “a música “clássica” continua ocupando uma posição central e recebendo a reverência que a cultura musical do ocidente exige, de forma que a hierarquização entre músicas se dá na forma de círculos concêntricos, ocupados por tipos de música cuja legitimidade decresce à medida que se afastam do centro”. Este tema será aprofundado no QUARTO ATO desta tese.

música, enfim, a forma como este repertório é geralmente abordado – quando é abordado: aparece em segundo plano, muitas vezes como representação do “exótico” ou vinculado a determinados estereótipos<sup>40</sup> (como podemos averiguar na Figura 1). Normalmente são incluídas peças de curta duração como abertura de concertos que, em geral, apresentam como “prato principal” ou “grande obra” alguma peça canônica tradicional, proveniente do centro global de produção de conhecimento, a Europa.



Figura 1: Colagem que reúne imagens vinculadas a CDs e/ou cartazes publicitários de concertos orquestrais dedicados ao repertório latino-americano.

<sup>40</sup> Compartilhamos a compreensão de *estereótipo* proposta por Castellon (2017, p. 25-28), que sugere que o estereótipo não permite a possibilidade de autodeterminação, mas ao contrário, é uma determinação exercida de fora pra dentro, baseada em características fixas exaustivamente repetidas, que ademais, pressupõe uma ideia de “unidade”. “É a afirmação daquilo que o outro é (ou imagino, ou me convém que seja)”. É interessante observar que a narrativa estereotipada vinculada à representação do “latino-americano” no meio musical de concerto é, amiúde, reforçada pelos próprios latino-americanos, que muitas vezes têm suas escolhas (no caso dos intérpretes, as escolhas de repertório, por exemplo) direcionadas por expectativas externas, moldadas sob pressão do estereótipo.

Tomamos como exemplo a Orquestra Filarmônica de Montevideu (Uruguai) e analisamos sua temporada principal de concertos do ano 2019, composta por 16 apresentações realizadas no Teatro Solís. A metade dos concertos compreende exclusivamente obras tradicionais europeias, incluindo homenagens a compositores germânicos – como Johannes Brahms (Alemanha, 1833 – 1897), homenageado no concerto intitulado “Brahms Monumental” – além de apresentar concertos temáticos como “Noites nos jardins de Espanha”, “Romanticismo germânico”, “Sapori d’Italia”, entre outros. A outra metade (equivalente a 8 concertos da temporada) apresenta uma ou mais obras periféricas – em destaque na lista a seguir –, provenientes do Uruguai, Brasil, Argentina e México. Apenas uma obra de autoria feminina é interpretada na programação anual.

Explicitaremos (Quadro 7) o repertório completo dos 8 concertos que incluem obras exteriores ao cânone musical ocidental (estas, destacadas em negrito), junto a informações sobre lugares e datas de nascimento dos compositores e a duração das obras em minutos. Cada apresentação da temporada recebe um título atribuído pela instituição realizadora do evento, também explicitado junto às demais informações.

<i>EL NUEVO MUNDO</i>	<p><b>Eduardo Fabini (Uruguai, 1882 – 1950)</b> <b><i>Melga sinfónica</i> (11’)</b></p> <p>Aram Khachaturian (Georgia – Império Russo, 1903 – Rússia, 1978) <i>Concerto para piano e orquestra</i> (33’)</p> <p>Antonin Dvorák (República Tcheca, 1841 – 1904) <i>Sinfonia n<sup>o</sup>9, op.95, em Mi menor</i> (40’)</p>
<i>ODISEA EN EL ESPACIO</i>	<p><b>Héctor Tosar (Uruguai, 1923 – 2002)</b> <b><i>Serie Sinfónica</i> (20’)</b></p> <p>Max Bruch (Alemanha, 1838 – 1920) <i>Concerto para violino e orquestra n<sup>o</sup>1, op.26, em Sol menor</i> (24’)</p> <p>Richard Strauss (Alemanha, 1864 – 1949) <i>Assim Falou Zaratustra</i> (35’)</p>
<i>ROMANTICISMO SINFÓNICO</i>	<p><b>Claudi Alzuyet (Argentina, 1957)</b> <b><i>Buenos Aires Carpe Diem</i> (15’)</b></p> <p><b>Yanella Bia (Uruguai, 1964)</b> <b><i>Concerto para violino</i> (12’)</b></p>



	Robert Schumann (Alemanha, 1810 – 1856) <i>Sinfonia n°4, op.120, em Ré menor (30')</i>
<i>GRANDES MÚSICOS DE BRASIL</i>	Maurice Ravel (França, 1875 – 1937) <i>Alvorada do Gracioso (8')</i>  <b>Henrique Oswald (Brasil, 1852 – 1931)</b> <b><i>Concerto para piano e orquestra op.10 (30')</i></b>  Antonin Dvorák (República Tcheca, 1841 – 1904) <i>Sinfonia n°8 (35')</i>
<i>FESTIVAL PIANÍSSIMO</i>	Johannes Brahms (Alemanha, 1833 – 1897) <i>Abertura Festival Acadêmico (13')</i>  <b>León Biriotti (Uruguai, 1929)</b> <b><i>Danza de los Demonios de la ópera “Lilith” (10')</i></b>  Wolfgang Amadeus Mozart (Áustria, 1756 – 1791) <i>Concerto para dois pianos e orquestra, k.365, em Mi bemol maior (24')</i>  Gabriel Fauré (França, 1845 – 1924) <i>“Pelléas et Melisande” Suíte op.80 (17')</i>  Albert Roussel (França, 1869 – 1937) <i>Bacchus et Ariane, op.43, suite n°2 (18')</i>
<i>LA SEDUCCIÓN DE DON JUAN</i>	<b>Alberto Nepomuceno (Brasil, 1864 – 1920)</b> <b><i>O Garatuja (10')</i></b>  Antonín Dvórák (República Tcheca, 1841 – 1904) <i>Concerto para violino e orquestra, op.53, em Lá menor (32')</i>  Richard Strauss (Alemanha, 1864 – 1949) <i>Don Juan, op.20 (17')</i>  Richard Strauss (Alemanha, 1864 – 1949) <i>Till Eulenspiegel Lustige Streiche, op.28 (15')</i>
<i>FESTIVAL PIANÍSSIMO</i>	<b>León Biriotti (Uruguai, 1929)</b> <b><i>Danza de los demonios de la ópera “Lilith” (10')</i></b>  Wolfgang Amadeus Mozart (Áustria, 1756 – 1791) <i>Concerto n°23 para piano e orquestra, k.488 em Lá maior (26')</i>  Robert Schumann (Alemanha, 1810 – 1856) <i>Sinfonia n°3, op.97, em Mi bemol maior “Renana” (32')</i>
<i>RITMOS LATINOS</i>	<b>Francisco Mignone (Brasil, 1897 – 1986)</b> <b><i>Concertino para clarinete e orquestra (12')</i></b>

	<p><b>Heitor Villa-Lobos (Brasil, 1887 – 1959)</b>  <b>Bachianas brasileiras nº4 (22')</b></p> <p><b>Arturo Márquez (México, 1950)</b>  <b>Danzón nº2 (10')</b></p> <p><b>Radamés Gnattali (Brasil, 1906 – 1988)</b>  <b>Concerto Carioca nº2 para piano, contrabaixo, bateria y orquestra (20')</b></p>
--	--

Quadro 7: Concertos da Orquestra Filarmónica de Montevideo, temporada 2019. Na coluna da esquerda os títulos dos concertos e à direita o repertório apresentado.

Na lista apresentada é notável a norma de estruturação dos concertos, e a partir deste exemplo latino-americano podemos destacar alguns pontos: por exemplo, a duração das obras periféricas apresentadas – sempre mais curtas em relação às demais; o lugar de abertura normalmente cedido a estas obras; os títulos dos concertos que em geral se referem às obras centrais, de maior duração – e no caso do concerto intitulado “Grandes Músicos de Brasil”, igualmente se dedica uma parcela maior de tempo a obras europeias que brasileiras. O único concerto da temporada anual dedicado exclusivamente a obras latino-americanas – “Ritmos Latinos” –, vem associado a um estereótipo típico no ambiente da música de concerto, o elemento rítmico, vinculado à produção proveniente do hemisfério sul – estereótipo que também carrega uma conotação racial.

Sem embargo a escolha desta orquestra para a análise se relaciona diretamente com sua proposta “descentralizadora” ressaltada por sua regente e diretora artística, a maestrina brasileira Ligia Amadio, primeira mulher a ocupar o cargo na instituição. A maestrina, em entrevista cedida na ocasião em que assumiu a direção da Orquestra Filarmónica<sup>41</sup>, destaca como foco do seu projeto artístico abordar, além do “repertório básico” de concerto – o repertório canônico –, repertórios mais ousados, inovadores e que busquem “valorizar o próprio”, dando ênfase ao repertório uruguaio e salientando a pouca visibilidade atribuída a repertórios e artistas locais. Segundo a maestrina, a visibilização de obras externas ao repertório básico ou tradicional não é uma prática comum.

De fato, ao analisar a temporada completa da mesma orquestra referente ao ano 2015, anterior à proposta de “descentralização, democratização e ampliação de

<sup>41</sup> Ligia Amado (2017) Entrevista completa disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WUmcU9bNefI&feature=youtu.be&fbclid=IwAR1dycF2sAmO5Z404HeN9R49tdkQReWGQ7TNPqiCXcgRRnCPjK5r9yYT8V4>. Acesso em: 15/06/20.

repertório” instaurada no ano 2017, observamos a inclusão de apenas 2 obras exteriores ao cânone em toda a programação anual – o *Preludio y Scherzo Criollo* de Cluzeau Mortet (Uruguai, 1888 – 1957) e as *5 piezas concertantes para violín y orquesta* de Héctor Tosar (Uruguai, 1923 – 2002), ambas peças de curta duração.

Porém, ainda que seja evidente a diferença entre perspectivas artísticas apresentadas, inclusive o projeto “mais ousado” e “inovador” atende a um padrão referente à tradição orquestral de concerto a nível mundial, onde predomina a produção musical hegemônica ou central. Nettle (1995, p. 38), a partir da análise de temporadas de orquestras norte-americanas, afirma que independentemente das variações existentes com relação ao conteúdo e à estrutura dos programas de concerto de orquestras, é possível identificar um padrão que evidencia uma relação de hierarquia entre obras e a centralidade dos compositores canônicos na cultura musical ocidental, ressaltando que, mesmo que o grau de padronização tenha diminuído nas últimas décadas, a estrutura hierárquica dos programas foi mantida, e os *grandes mestres* da música ocidental seguem ocupando o “ápice” e fornecendo as *grandes obras* das apresentações (p. 39-40).

Outra tentativa controversa de “inclusão” para a qual chamamos a atenção – como ressalta Plesch (1998) – consiste numa variante do pensamento central-hegemônico-moderno-colonial proveniente de espaços periféricos, que reivindica o lugar de gênio àquelas figuras emblemáticas que, por conjectura, “erroneamente” ou “injustamente” se encontram na periferia:

Uma variante deste pensamento [central] (que ainda que possa parecer oposta, é em essência idêntica) está representada por certa historiografia, geralmente nacional ou regional, que pretende reivindicar a produção periférica, insistindo em demonstrar por meios comparativos que esta se encontra em pé de igualdade com a produção central. Poderíamos dizer que, buscando na produção da periferia valores que foram estabelecidos a partir das características da produção central, afirma que os encontrou. Se enquadram aqui expressões tais como as que alguma vez se referiram a Aguirre como “o Grieg argentino”, a Sor como “o Beethoven do violão”. [...] Esta visão na verdade não questiona a ordem estabelecida, apenas postula que seu repertório se encontra na periferia por engano (PLESCH, 1998, p. 130).

Segundo Bautista (2018) “o que ocorre é que não temos consciência de que estamos vendo toda a realidade através de um marco categórico” produzido pelo próprio sistema moderno/colonial, sendo que este foi concebido única e exclusivamente para cumprir suas próprias metas. Desta forma podemos presumir que, enquanto o paradigma

da diferença colonial esteja – a níveis conscientes e subconscientes – tão profundamente introjetado, seguirão sendo reiteradas e institucionalizadas as “várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo” (GROSFOGUEL, 2010, p. 390) inerentes ao cânone ocidental, mas que excedem amplamente a questão do repertório, como foi destacado anteriormente.

[...] É possível sustentar que a imposição de um repertório longe de ser o aspecto central da estratégia colonial pode ser considerada simplesmente como um epifenômeno das ontologias impostas. Desta forma a solução decolonial não pode definir-se pela substituição do repertório.

Neste sentido, a reivindicação e conservação dos repertórios sem um acompanhamento do questionamento profundo dos aspectos da colonialidade do saber musical discutidos anteriormente pode resultar paradoxal sempre e quando são utilizados pelos três principais recursos da colonialidade: o colonialismo (propriamente dito), o racismo e o nacionalismo, e portanto alienados (SHIFRES; GONNET, 2015, p. 63).

#### QUARTO ATO: DISCURSOS “DESCOLONIZADORES”

*[...] a hegemonia eurocêntrica na cultura do mundo capitalista, implicou uma maneira mistificada de percepção da realidade, o mesmo no “centro” que na “periferia colonial”. Mas seus efeitos na última, no conhecimento e na ação, tem historicamente direcionado, quase sempre, a becos sem saída. A questão nacional, a questão da revolução, a questão da democracia são seus emblemáticos exemplos.*

*Aníbal Quijano*<sup>42</sup>

A problematização da relação de poder existente entre Europa e os diversos países do hemisfério sul no âmbito da música de concerto, bem como a crítica ao paradigma eurocêntrico que orienta as práticas musicais institucionalizadas, foram o foco de importantes discussões que tiveram lugar em distintos momentos e espaços do continente latino-americano.

Ao propor uma reflexão sobre a colonialidade neste meio musical, muitas vezes fomos indagadas sobre movimentos supostamente descolonizadores, que ostentaram discursos imbuídos por ares de transformação e revolução. Poderíamos citar inúmeros exemplos – considerando pelo menos os últimos 100 anos da história musical vinculada às instituições latino-americanas hegemônicas – de grupos que apresentaram entre suas principais questões a busca pelo “próprio”<sup>43</sup> e a emancipação com relação aos moldes europeus no que diz respeito sobretudo à composição musical.

Objetivando a análise crítica destes diferentes discursos, buscamos relacioná-los com debates mais atuais que envolvem a questão da colonialidade. Não pretendemos detalhar ou descrever minuciosamente cada um dos movimentos musicais ou elaborações teóricas que serão citadas a continuação<sup>44</sup>, mas sim, apresentar dados gerais que nos permitam identificar e indagar seus aspectos (des)coloniais – relacionados aos diversos (e muitas vezes, divergentes) posicionamentos com relação à assimetria entre *Norte e Sul*.

Uma das principais correntes estéticas e ideológicas que propuseram argumentações – ainda que contrárias – neste sentido foi a nacionalista, que assumiu

---

<sup>42</sup> (QUIJANO, 2000, p. 379).

<sup>43</sup> A questão da identidade – que se desdobra tanto na temática da identidade nacional quanto latino-americana – é fundamental nestas discussões. Optamos, entretanto, por não aprofundar o debate conceitual sobre *identidade*, o que nos parece exceder a proposta deste trabalho.

<sup>44</sup> Para mais informações sobre os movimentos artísticos e musicais/musicológicos citados, recomendamos consultar referenciais que abordam de forma mais específica e aprofundada cada um deles. Ver KATER (1991), SCARABINO (1999), BUSCACIO e BUARQUE (2019), ARCANJO e MIRANDA (2016).

diferentes formas no continente latino-americano: observamos, no Brasil, a centralidade das ideias de Mário de Andrade (São Paulo, 1893 – 1945) e o protagonismo de compositores como Mozart Camargo Guarnieri (São Paulo, 1907 – 1993) e, posteriormente, Cláudio Santoro (Manaus, 1919 – Brasília, 1989) e César Guerra-Peixe (Petrópolis, 1914 – Rio de Janeiro, 1993); na Argentina podemos destacar como referências, entre vários, os compositores Alberto Williams (Buenos Aires, 1862 – 1952) e Carlos Guastavino (Santa Fé, 1912 – 2000); no Uruguai os compositores Eduardo Fabini (Montevideo, 1882 – 1950) e Luis Cluzeau Mortet (Montevideo, 1888 – 1957); e poderíamos seguir listando uma série de expoentes nacionalistas vinculados aos *vários nacionalismos musicais* idealizados nos distintos países da América Latina, movimentos que, para além de suas especificidades, apresentam características essenciais comuns.

O enaltecimento do folclore nacional e da música popular, bem como a recopilação, no caso da música, de “cantos tradicionais”, melodias, ritmos, harmonias – seja através de gravações ou de transcrições em partituras – era uma prática recorrente, incentivada entre os partidários deste movimento musical-ideológico, como expressam as declarações do compositor nacionalista argentino Alberto Williams (do ano 1910) e, de forma similar, o intelectual brasileiro Mário de Andrade (em 1928). Ambos coincidem, ademais, na suposta indiferença com relação às eventuais práticas e/ou críticas provenientes da Europa:

Os jovens compositores devem fazer trabalhos de “folclore”, rastrear as melodias originais, recolhê-las como pepitas de ouro, e publicar coleções de cantos indígenas. Devem servir-se destes preciosos documentos... para inspirar-se neles, para extrair-lhes o perfume e comunicá-los às ideias. Os jovens compositores devem tratar de argentinizar suas tendências, e não andar remedando como “papanatas”, vem ao caso dizer, a todo tipo de bichos decadentes europeus (WILLIAMS 1910 apud SCARABINO, 1999, p. 30).

[...] Ora, por mais respeitoso que a gente seja da crítica europeia carece verificar duma vez por todas que o sucesso na Europa não tem importância nenhuma prá Música Brasileira. [...] O critério de música brasileira prá atualidade deve de existir em relação à atualidade. A atualidade brasileira se aplica aferradamente a nacionalizar a nossa manifestação. Coisa que pode ser feita e está sendo sem nenhuma xenofobia nem imperialismo: O critério histórico atual da Música Brasileira é o da manifestação musical que sendo feita por brasileiro ou indivíduo nacionalizado, reflete as características musicais da raça. Onde que estas estão? Na música popular. (ANDRADE, 1972, sd).

O musicólogo uruguaio Lauro Ayestarán (Montevideu, 1913 – 1966) descreve vários planos de trabalho observados nas correntes musicais nacionais da América Latina com relação à utilização do folclore:

1º) Transcrição textual do documento. O plano artístico neste rubro estaria na seleção daqueles materiais que satisfaçam um ideal estético. [...] A este plano corresponde a apresentação em bruto dos materiais folclóricos devidamente selecionados. [...] 2º) Instrumentação e adaptação do material. Aqui começa o terreno extra-folclórico. [...] 3º) Incorporação direta e desenvolvimento ulterior da melodia, o ritmo, as fórmulas cadenciais, a cor instrumental, etc. provenientes do folclore. Este é o mecanismo mais transitado em toda a produção nacionalista da América do Sul. [...] 4º) O músico decifra, seja por intuição genial, seja por estudo profundo dos grandes mecanismos folclóricos, as leis misteriosas que regem suas formas e ao aproveitar essas leis, recria totalmente esse mundo e desemboca no chamado “folclore imaginário”. Tudo é novo; tudo está recriado artisticamente. A música abandona as leis formais da cultura europeia e surge então um universo inédito que vem a substituir estruturas já esgotadas. Criam-se novas convenções e América consegue dizer sua intransferível mensagem (AYESTARÁN, 1957, p. 7).

Paralelamente à busca pela “construção” e afirmação das identidades musicais nacionais, despontaram também propostas artísticas e musicológicas que sugeriam – transcendendo as particularidades de cada país – a integração entre as Américas. Este é o caso do *Americanismo Musical* idealizado por Francisco Curt Lange (Eilenburg, 1903 – Montevideu, 1997), em busca da consolidação de uma *identidade cultural proveniente dos trópicos*<sup>45</sup>.

Há muita gente que só acredita na cultura oriunda de zonas temperadas. Para esses o trópico só produz obras de pouca consistência, de vida efêmera, procedentes de espíritos desequilibrados ou semi-selvagens. Também sob o aspecto antropológico surgiram certos preconceitos, pensando-se que somente os homens de tez branca – dotados do grande potencial de engenho provenientes de germânicos e anglo-saxões – eram capazes de evolução e aperfeiçoamento. Nossos sociólogos, em grande parte, já demonstraram o contrário, e de qualquer lado encontramos, facilmente, elementos que provam o acerto de suas observações (LANGE, 1935 apud BUSCACIO e VIRGÍNIA, 2019, p. 249).

Esta busca por “raízes”, a “valorização do próprio” – seja na esfera nacional ou regional (latino)americana – na qual a produção local, o popular e/ou o folclórico se apresentam, pelo menos no que diz respeito ao âmbito do discurso, como objetos

---

<sup>45</sup> Segundo a musicóloga e compositora Graciela Paraskevaidis (2014, p. 3) o termo “americanismo musical” foi utilizado pela primeira vez no ano 1910, pelo compositor colombiano Santos Cifuentes (Bogotá, 1870 - Buenos Aires, 1932). No entanto, sua teorização e difusão ocorre alguns anos depois, através do musicólogo teuto-uruguaio Curt Lange.

centrais, era antagônica à tendência universalista de vanguarda originada no continente também nas primeiras décadas do século XX. Esta última, igualmente, projetava a transformação do meio musical de concerto nos vários países do hemisfério sul, visando a produção de uma arte própria, nova, vinculada aos circuitos vanguardistas de composição musical da Europa e Estados Unidos – suas técnicas e tendências gerais –, mas que, à sua maneira, também reivindicava a visibilização e difusão da produção musical latino-americana da época, que consistiria numa arte diferenciada e única devido à singularidade de seus processos históricos e culturais, que se distanciam em vários sentidos dos processos vivenciados pelos países do Norte.

Os diversos movimentos musicais de vanguarda criados a partir destas premissas se articularam em cada país ao redor de figuras emblemáticas como Hans-Joachim Koellreutter (Freiburg, 1915 – São Paulo, 2005) – fundador do “Grupo Música Viva” no Brasil; Juan Carlos Paz (Buenos Aires, 1897 – 1972) – integrante do grupo “Renovación” e posteriormente fundador da “Agrupación Nueva Música”, na Argentina; no Chile, o compositor austríaco-argentino Esteban Eitler (Bolzano, 1913 – São Paulo, 1960) – fundador do Grupo “Tonus”; no Uruguai, o compositor Coriún Aharonián (Montevideo, 1940 – 2017) e a compositora Graciela Paraskevaïdis (Buenos Aires, 1940 – Montevideu, 2017), fundadores do “Núcleo Música Nueva”; entre outros, que contestaram em várias ocasiões a sobrevalorização e centralidade da produção artística europeia em relação à produção latino-americana, criticando severamente a perpetuação dos cânones musicais europeus pelas instituições hegemônicas e apontando a estrutura colonial de poder adjacente a essa relação assimétrica.

[...] As instituições do país não se inquietam pela capacitação dos futuros criadores de música nem pelo apoio moral – não econômico; o problema não é esse – a estes. Em música popular, nos desentendemos do formidável trabalho de criadores e intérpretes. Na música culta, incentivamos macaquinhos que imitam bastante bem os intérpretes europeus de música do passado europeu. Como no resto da América Latina, nos interessa mais um bom tocador de Tchaikovsky que um compositor que luta por ser latino-americano ou uruguaio, seja Tosar ou Viglietti, e que está participando efetivamente na construção do nós necessário, do nosso amanhã próprio (AHARONIÁN, 1985).

A citação anterior, do compositor e musicólogo uruguaio Coriún Aharonián, expõe o posicionamento crítico difundido entre as escolas vanguardistas da América Latina que, instauradas na primeira metade do século XX, se desdobraram em múltiplas iniciativas emergentes nas décadas posteriores – como os *Cursos Livres de Música no Brasil*, o *Centro Latinoamericano de Altos Estudios Musicales* (CLAEM) na Argentina,



os *Cursos Latinoamericanos de Música Contemporânea* realizados por vários anos consecutivos a partir de 1971 em diversos países da América Latina (incluindo Brasil, Argentina, Uruguai, Venezuela, República Dominicana), entre outras.

O compositor chileno Eduardo Cáceres (Santiago, 1955 –) afirmou, em entrevista cedida ao jornal *El Mercurio* no ano 1989, estar vivendo um “processo de descolonização na arte”, referindo-se ao contexto de renovação experienciado no meio musical de concerto a partir do impulso gerado por estes movimentos latino-americanos de vanguarda. Tal afirmação nos parece particularmente interessante por abordar diretamente a questão da colonização, tema central deste estudo, o que nos permite interpelar a compreensão do conceito difundida neste meio.

[...] Há uma certa unificação, linhas comuns não totalmente desenvolvidas. Tende-se a integrar uma série de elementos que acho que vão construir uma identidade latino-americana. Estamos vivendo um processo de descolonização na arte, que é fundamental para a descolonização sócio-cultural, que é posterior. Não quero dizer que tudo é igual, mas que ainda que existam linhas muito diversas, se vislumbram algumas tendências unificadoras (CÁCERES, 1989).

Para além das comparações cabíveis entre as diversas tendências ou correntes musicais estéticas e ideológicas surgidas no século XX, nos interessa, transcendendo o (já desgastado) debate acerca da oposição “universal vs. nacional/regional/particular”, apontar algumas *consonâncias* – para utilizar um termo “musical” – entre estes movimentos de cunho renovador articulados na América Latina.

A “necessidade de transformação” é apontada pelas diversas tendências, sendo reiterada por músicos, musicólogos e intelectuais de distintas áreas vinculados a estes movimentos artísticos de sua época: tanto nacionalistas e americanistas quanto os adeptos das correntes de vanguarda com tinte mais universalista, propunham uma ruptura com um meio musical voltado para cânone europeu do século XIX e seus ideais românticos – antiquados, anacrônicos, segundo ambas as perspectivas.

Esta ruptura viria justamente a partir da busca pelo “próprio”, da construção de uma identidade musical particular (seja nacional, americana ou latino-americana), sendo a negação de “velhos paradigmas” e modelos impostos pela Europa metas comuns a estas correntes supostamente antagônicas.

Também observamos uma aproximação a outras práticas ou tradições musicais exteriores ao âmbito da música de concerto – com a aparente valorização do popular e/ou folclórico – expressada pelas várias vertentes, como averiguamos nas citações anteriores.

Entretanto nem as críticas, nem as distintas formas de transformação propostas, sugerem a impugnação das categorias de base que alicerçam a música de tradição europeia ocidental, um ponto fundamental a problematizar quando nos referimos à questão da (des)colonização: o paradigma moderno/eurocêntrico segue patente nos vários discursos que perpetuam uma compreensão de música, cultura e raça (para citar somente alguns conceitos) que delata uma visão universalizante, atrelada ao pensamento positivista europeu – evolucionista e desenvolvimentista.

Arcanjo e Miranda (2016, p. 106-107) apontam, referindo-se ao contexto brasileiro, que “a historiografia equivocadamente construiu uma imagem dicotômica destes movimentos musicais”, e que os estudos das características dos distintos projetos “demonstram como a cultura pangermânica estava implícita nos discursos”.

Nos parece indispensável compreender estas similaridades que demonstram, justamente, a complexidade dos mecanismos de dominação colonial: entre as diferentes propostas e discursos de renovação, transformação e ruptura, os alicerces da compreensão moderna/ocidental de música permanecem intactos. Na totalidade dos casos o enaltecimento do folclore ou da música popular de cada região é direcionado por uma concepção eurocêntrica, que resulta na apropriação de determinados elementos destas práticas musicais segundo a perspectiva hegemônica, mas em nenhum dos casos consiste numa aproximação a outras epistemologias musicais – outras formas de perceber/entender/vivenciar a música para além do paradigma moderno eurocentrado.

Entre as práticas, categorias e conceitos naturalizados pelas diversas correntes musicais, nos parece importante salientar a centralidade da notação musical; o protagonismo de compositores e suas obras musicais (que se relaciona diretamente a uma perspectiva individualista da música, vinculada à crença em parâmetros como originalidade e genialidade); a “autoevidência” de conceitos e categorias de análise musical próprias da tradição de concerto aplicadas de forma arbitrária a outras práticas musicais, bem como a manutenção das práticas apresentacionais próprias desta tradição – os rituais do concerto ou recital; em síntese, observamos a continuidade da matriz de poder colonial, onde os saberes produzidos pelo homem-branco-ocidental-moderno seguem suprimindo saberes outros.

É fundamental, ademais, verificar o pensamento evolucionista inerente aos distintos discursos orientados pela compreensão universalizante de “música artística”, que demonstram o arraigo à lógica da modernidade onde “desenvolvimento” se apresenta como conceito central. Nas diversas ponderações, críticas e projetos não

observamos a contestação do pensamento linear evolutivo e universalista eurocêntrico, mas sim a busca do “lugar próprio” nesta linha evolutiva – de acordo com categorias supostamente universais, compartilhadas pela *humanidade*.

Apresentamos, como exemplo, declarações de expoentes das distintas correntes musicais latino-americanas em diferentes épocas, que ainda que possam parecer divergentes ou opostas, são idênticas no que se refere à perpetuação do pensamento universal-evolucionista característico da modernidade, plasmado na reiteração da compreensão eurocêntrica de música, naturalizada como “compreensão humana”. É notável a recorrência de ideias que, alheias às discussões vinculadas ao mundo social ou às relações de poder que as constituem, atravessam as mais variadas argumentações alimentando uma apreensão etnocêntrica vinculada à distinção atribuída à “música artística”, bem como à idealização de uma “cultura universal” refletida nas “grandes obras dos gênios universais”:

Todos os povos, até os mais selvagens e deserdados de capacidade intelectual, imaginaram danças e canções. Mas são poucos os povos que possuem um tesouro de música artística. Para sua formação se requer um iniciador de grandes dotes, cuja força criadora seja, pode-se dizer, contagiosa, e forme escola, transmitindo a seus discípulos e sucessores, o caudal de sua técnica própria, e a modalidade de sua nacionalidade, formada ora por ato intuitivo, ora por ato voluntário, ou pela função combinada de ambos simultaneamente (WILLIAMS, 1918 apud SCARABINO, 1999, p. 33-34).

Por isso tudo, Música Brasileira deve de significar toda música nacional como criação quer tenha quer não tenha caráter étnico. [...] Toda opinião em contrário é perfeitamente covarde, antinacional, anticrítica. E afirmando assim não faço mais que seguir um critério universal. As escolas étnicas em música são relativamente recentes. [...] Porque, imaginemos com senso-comum: se um artista brasileiro sente em si a força do gênio, que nem Beethoven e Dante sentiram, está claro que deve fazer música nacional. Porque como gênio saberá fatalmente encontrar os elementos essenciais da nacionalidade [...]. Terá pois um valor social enorme. Sem perder em nada o valor artístico porque não tem gênio por mais nacional [...] que não seja do patrimônio universal (ANDRADE, 1972, sd).

O que nos conforta é o fato de que a estilização de melodias e danças populares, isto é, o sentimento psíquico de uma nação refletido através de sua música, cativa-nos imediatamente, seja um *son* cubano, um *pasillo* do Equador ou da Colômbia, uma canção mexicana, um *bailecito norteño*, um *huayno*, uma *zamacueca*, *vidala*, *zamba*, maxixe ou tango. [...] Nesse sentido, confessemos-lo, levamos uma grande vantagem sobre os auditórios europeus. Nossa visão, devido a uma cultura mais universal, distingue-se por sua amplidão [...]. Em uma palavra, a maneira de sentir de nosso continente, bem como sua educação geral, são, pois, mais complexos e se aproximam mais do

universal, isto é, daquelas regiões que a humanidade deseja escalar para ser melhor, mais compreensiva, mais objetiva e menos perversa (LANGE, 1935 apud BUSCACIO e VIRGÍNIA, 2019, p. 251).

[...] Até meados do século XIX existiram padrões universais para determinar o que era boa música. Que esta música era entendida em todas as partes no âmbito da cultura ocidental por seres humanos comunicativos, e que cada música aspirava alcançar o máximo dentro destes padrões, é inquestionável. [...] Quando os americanos inventem caminhos novos e próprios de expressão para conquistar ao mais alto nível do espírito universal o acesso à música ocidental, terão o necessário para guiar a grande corrente rumo à região americana e estabelecer uma era de música americana. A única objeção que gostaria de fazer é que não entendo bem porquê os músicos criadores do hemisfério ocidental gastam tanto tempo nestes esforços por estabelecer de uma vez estes vagos, ilusórios e traiçoeiros atributos, e poder então subsumir-lhes o conceito de raça. A história parece apontar que a consciência nacional se eleva através das conquistas de grandes personalidades individuais que são aceitas universalmente, sem que a realização de tais feitos pressuponha a existência de um sentimento racial (PARASKEVAÍDIS, 2004, p. 9-10).

Também verificamos a reiteração de uma perspectiva racial eurocêntrica refletida na perpetuação do “mito das três raças” – delatando a romantização do processo de mestiçagem na América Latina –, que permeia os discursos das distintas tendências musicais-ideológicas sem contemplar o processo de opressão e silenciamento adjacente à suposta “diversidade” ou “mistura”.

Como destaca a antropóloga Lilia Schwarcz (2012, p. 48), “é preciso cuidar e atentar para nossos mitos”. Desta forma, abordando a esfera nacional brasileira, a autora evidencia a pertinência na reflexão sobre “um mito fundador entre outros tantos: nosso mito das três raças mestiçadas”, presente não somente no Brasil, mas também em discursos proferidos em outros países da América Latina.

[...] Gostaria de tomar os discursos sobre raça, não como mera ideologia ou falso discurso, e mais como mitos nacionais. Nesse sentido, vale indagar sobre sua pertinência e constância na fala dos políticos, mas também dos artistas e na teoria do senso comum. Esse é ainda um país que se define pela mestiçagem, seja ela mais ou menos alentadora: moeda de enaltecimento ou categoria de acusação (SCHWARCZ, 2012, p. 49).

De fato, é frequente nos discursos musicais latino-americanos a menção à “mistura de raças” – que supostamente atribui à música produzida neste continente uma identidade particular, diferenciada, ainda que esta identidade musical esteja, como assinalamos anteriormente, delineada por moldes eurocêntricos –, o que evidenciamos através das palavras dos compositores chilenos Fernando García (Santiago, 1930 –) e Eduardo Cáceres (Santiago, 1955 –):

O processo de mestiçagem vivido pela música de tradição escrita, além de colaborar para que tal música desse passos importantes na sua evolução técnico-estética, também ajudou a que muitos chilenos fossem descobrindo suas raízes. Em uma primeira instância estes reconheceram como próprias as culturas musicais mapuche e criolla; na segunda etapa se incorporaram ao conhecimento do público as culturas sonoras andina e pascuense, e, finalmente, estão integrando-se à consciência auditiva comum, as expressões dos povos do Chile austral.

[...] A intensificação do uso de informações sonoras gestadas na profundidade da sociedade americana, em concordância com os acontecimentos sócio-políticos de cada instante, incentivaram dito processo de síntese, contribuindo assim a criar produtos culturais, neste caso musicais, reconhecíveis como chilenos ou, pelo menos, como latino-americanos (GARCÍA, 2004)<sup>46</sup>.

[...] Primeiro temos a [tendência] de continuar com a trajetória do que foi a música europeia, com algumas buscas pessoais. A segunda é bastante mais arriscada pelo seu caráter experimental que se relaciona com elementos de síntese que podem gerar-se na América Latina pelas muitas culturas que compõem nossos países. Temos o europeu, o africano, o oriental, o indígena de cada lugar, ademais dos elementos aportados pelo jazz, o rock, o pop. Nossa herança sonora é muito diferente da europeia (CÁCERES, 1989)<sup>47</sup>.

Ainda que aspectos eurocêntricos, colonialistas, evolucionistas e positivistas inerentes a determinados discursos musicais já tenham sido problematizados por autores e autoras das mais variadas nacionalidades – como Paulo Castanha (2008), Bárbara Alge (2014), Melanie Plesch (1998), entre outros –, nos parece pertinente reiterar a reflexão sobre estas ideias que, em sua época, representavam a busca por uma arte musical autônoma, própria, mas que no entanto não alcançaram o desprendimento real da matriz de poder colonial. Ao contrário, ao não indagar a dimensão subjetiva da colonialidade, tais proposições nos remetem ao “beco sem saída” mencionado por Quijano (2000, p. 379) – questão apresentada como epígrafe deste capítulo.

Tendo em vista a multiplicidade de estudos já realizados dedicados às correntes nacionalistas e regionalistas a partir de um viés crítico com enfoque em aspectos colonialistas destes discursos, optamos por aprofundar a análise do pensamento latino-americano de vanguarda, um conjunto de ideias que segue vigente como símbolo de contestação ao paradigma eurocêntrico, e que aborda diretamente o tema do colonialismo no meio musical de concerto.

<sup>46</sup> GARCÍA, Fernando. *Música de tradición escrita chilena y mestizaje durante el siglo XX*. 2004. Disponível em: <<https://www.latinoamerica-musica.net/>>. Acesso em: 03/06/21.

<sup>47</sup> CÁCERES, Eduardo. Estamos viviendo un proceso de descolonización en el arte. Entrevista para o jornal *El Mercurio*, Santiago, 1989.

#### 4.1 “AS VEIAS SONORAS DA AMÉRICA LATINA”: O CASO DE AHARONIÁN E PARASKEVAÍDIS

Falar em “descolonização”, “música de concerto” e “América Latina” sem citar o uruguaio Coriún Aharonián (Montevideú, 1940 – 2017) e a argentina Graciela Paraskevaídis (Buenos Aires, 1940 – Montevideú, 2017) poderia soar negligente.

A atuação destes dois compositores, musicólogos e docentes não é somente relevante no que se refere à formação de várias gerações de músicos nos países onde empreenderam suas atividades, mas também diz respeito a um trabalho de pesquisa que ao longo de décadas buscou visibilizar a produção musical do “Sul” de forma sempre vinculada a aspectos políticos e ideológicos, fomentando, sem dúvida, a reflexão sobre a tradição musical de concerto e sua relação com o tempo – a contemporaneidade – e o espaço – latino-americano.

Verificamos uma quantidade significativa de publicações que abordam a trajetória destes dois músicos, razão pela qual nos parece desnecessário apresentar aqui dados biográficos<sup>48</sup>. Por outro lado, com o intuito de enriquecer o debate sobre colonialidade e decolonialidade em música, nos dedicamos à tradução livre de fragmentos de alguns de seus escritos.

No texto “*Música Nueva en América Latina: la vanguardia latinoamericana en el campo de la creación musical y su relación con la vanguardia europea*” (1974), por exemplo, Aharonián apresenta a seguinte proposição:

O que significa sair da situação colonial? Romper esquemas e construir outros novos? Como fazer no campo musical para romper um esquema estabelecido? Quais são os pontos a serem resgatados e quais os necessariamente “aniquiláveis”? Quais são os apoios estruturais para o estabelecimento de bases para o que poderá ser no futuro a nova cultura na América Latina?

É evidente que a atitude de rompimento de esquemas do passado e do presente colonial não consiste em “começar do zero” [*borrón cuenta nueva*], ou seja, não se trata de negar sistematicamente todos os valores culturais e reinventá-los. É evidente, mas sem embargo não parece ser subentendido por todos. A situação colonial, por ser negativa, não pode ser cortada de um golpe. É um fato, e deve ser aceita sua existência, como ponto de partida de um longo trajeto. Não é bonito estar colonizado, mas não é questão de estabelecer critérios de valor onde não correspondem.

<sup>48</sup> Recomendamos o acesso ao site da *Fundación Archivo Aharonián-Paraskevaídis*, à revista online *Latinoamérica Música* e à página *graciela paraskevaídis - magma*, que contém, além de dados biográficos dos compositores, uma série de informações incluindo textos de sua autoria, catálogos de obras e partituras. Disponíveis em: <https://faap1940.com/> , <https://www.latinoamerica-musica.net/> e <http://www.gp-magma.net/> . Acesso em: 01/08/21.

O que fazer então? Não creio que ninguém tenha uma resposta. Mas sim são muitos os que tratam de encontrar esse caminho ao que nos referíamos.

[...] No campo da música chamada culta – outra categoria da cultura europeia imposta nos territórios coloniais – os criadores latino-americanos trataram nos últimos quinze a vinte anos de cobrir rapidamente os passos que os separavam de uma atualização [*puesta al día*] com relação aos movimentos europeus de vanguarda. [...] Há vários anos, não existe diferença de nível de capacitação entre os compositores de vanguarda da América Latina e seus colegas da Europa e dos Estados Unidos. Ainda quando as condições materiais do meio ambiente latino-americano são muito mais desfavoráveis que as do europeu ou o norte-americano, os jovens criadores (e ainda os não tão jovens) se ajustaram para cobrir a falta de informação que havia acometido a seus antecessores durante muito tempo (AHARONIÁN, 1974).

E após citar, no mesmo texto, uma extensa lista de compositores latino-americanos de diversos países – como Argentina, Brasil, Chile, Bolívia, Peru, Colômbia, México, Uruguai – o autor afirma que estes “podem ser situados sem dúvida em uma primeira linha quanto a sua capacitação, a nível realmente internacional”, e que vários destes “são verdadeiros mestres em suas respectivas áreas, ao nível dos melhores músicos contemporâneos de sua geração na Europa”, agregando:

Mas há outro fator que define a atitude dos compositores latino-americanos de vanguarda, e é a que resulta de sua inserção em um meio em crise. Se trata da busca de uma identidade própria como primeiro passo do caminho a recorrer, uma vez vencida a situação desfavorável com relação ao seu nível de capacitação. [...] O conceito discursivo próprio da tradição europeia caducou, ao parecer definitivamente. O compositor latino-americano se apoiou neste caso das armas que lhe fornecia para o corte com Europa o próprio processo de crise da cultura europeia. Mas em sua opção formal intervieram com não menos força outros vários fatores, concretamente a tradição indígena e a tradição africana imigrante, das que o compositor começa a tomar consciência em um sentido profundo somente com sua inserção no meio ambiente sociocultural próprio.

As palavras de Aharonián demonstram, sem dúvida, certo conhecimento com relação ao processo de colonização. Nos parecem pertinentes tanto suas considerações sobre a impossibilidade de reverter este processo de forma total e imediata através da negação completa dos valores europeus, quanto o reconhecimento do esgotamento de modelos dominantes, que poderia possibilitar o surgimento de *alternativas outras*. Estes pontos coincidem em grande medida com a perspectiva decolonial, e pensamos que trazer esta reflexão ao meio musical de concerto muito tem a aportar, sobretudo

considerando uma tradição ainda calcada nos moldes europeus estabelecidos nos séculos XVIII e XIX.

Entretanto, não obstante a grande importância do reconhecimento do trabalho musical de inúmeros compositores latino-americanos que se destacaram em seu meio – o que Aharonián reitera em grande parte de seus textos –, nos parece questionável apresentar como um fato representativo de um processo de descolonização real o surgimento, na periferia, de novas gerações de compositores inseridos na tradição de concerto “tão capacitados quanto seus coetâneos metropolitanos”. Tal argumento aponta supostas alterações circunscritas ao regime epistemológico dominante, mas não indaga – como apontamos anteriormente – as bases da ordem estabelecida, ao contrário, em sua proposição se encontram totalmente vigentes características distintivas do sistema epistemológico moderno eurocêntrico – como o pensamento individualista, desenvolvimentista e suas categorias de valoração.

Também nos parece problemática a referência às tradições indígena e africana de forma superficial, sugerindo que a presença dos compositores num ambiente supostamente compartilhado com estas culturas (o continente latino-americano), propiciaria a “assimilação natural” de seus elementos, dos quais “o compositor começa a tomar consciência em um sentido profundo”.

O caso de Paraskevaídas, de acordo com a presente análise, é similar.

A autora, que se dedicou abertamente a “enfrentar os modelos culturais e musicais estabelecidos por um primeiro mundo dominante e nortecêntrico” (PARASKEVAÍDIS, 1996)<sup>49</sup>, inicia seu texto “*Las venas sonoras de América Latina*” (2007)<sup>50</sup> com o seguinte parágrafo:

Desde 1492, Europa tem celebrado o descobrimento da América como um acontecimento histórico singular e determinante para sua própria existência (e sobrevivência). A brutal conquista da espada e da cruz organizada através do genocídio sistemático, o esvaziamento cultural e a devastadora depredação, representaram o triunfo do eufemístico “encontro de dois mundos” (na verdade, foram mais de dois).  
[...] Desde solos americanos são numerosos os que estudaram, documentaram e denunciaram os cinco séculos de ignomínia segundo

<sup>49</sup> Texto inserido no encarte do CD *magma/nueve composiciones* (1996), ed. Tacuabé, Montevideu, Uruguai.

<sup>50</sup> “*Las venas sonoras de América Latina*” (PARASKEVAÍDIS, 2007), texto ao qual nos referenciamos no título deste subcapítulo, faz alusão à obra “*Las venas abiertas de América Latina*” (GALEANO, 1971). Disponível em: [http://www.gp-magma.net/pdf/txt\\_e/sitio-AL-Francia.pdf](http://www.gp-magma.net/pdf/txt_e/sitio-AL-Francia.pdf) Acesso em: 01/08/21.



a visão dos vencidos e dos condenados da terra<sup>51</sup> (PARASKEVAÍDIS, 2007, p. 1).

A acertada descrição do processo violento de colonização no continente americano é seguida pela afirmação:

Na América Latina nos educaram para ser dependentes de modelos, ou seja, consumi-los e imitá-los obedientemente – sejam estes culturais, musicais, armamentistas, cosméticos ou dietéticos –, mas não para inventá-los ou escolhê-los. Nos convenceram de que tudo vem de outro lado, ainda que nos tenham oportunamente subtraído e voltado a apresentar com adereços ou elaboração ultramarina [...].

Neste contexto, o criador teve que optar entre seguir ao serviço de modelos ou tratar de livrar-se deles, entre permanecer ao abrigo do conhecido ou desafiar a hegemonia imposta tentando gerar contra-modelos. Todo o século XX foi testemunha desta encruzilhada existencial, reflexo nos âmbitos artísticos e culturais dos desafios ideológicos a nível continental, cujo epicentro podemos localizar na década de 1960, um ponto de inflexão histórica, também em música.

[...] Desafiando a epigonalidade, a criação musical em solo latino-americano conseguiu em muitos casos desprender-se das tutelas e alcançar, junto a destacáveis níveis de excelência técnica, singulares conquistas de originalidade, transitando múltiplas vias que deixaram de ser meramente descritivas ou anedóticas e se erigiram em testemunhos viscerais de um continente, de sua deslumbrante e incomensurável geografia, de sua fraturada história passada e recente, de suas reiteradas mestiçagens e de sua obstinada vontade de existir e resistir. Compor se torna ao mesmo tempo uma maneira de estar no mundo e um ato de rebeldia (PARASKEVAÍDIS, 2007, p. 2-3).

É manifesta nas palavras desta autora a compreensão do processo de colonização iniciado com a invasão do continente e sua permanência, refletida nas mais variadas esferas da realidade latino-americana – sejam “culturais, musicais, armamentistas, cosméticas ou dietéticas”.

No entanto as conclusões apresentadas se aproximam àquelas compartilhadas por Aharonián, onde observamos a total inserção no pensamento hegemônico com relação à música, a crença numa universalidade à qual o compositor latino-americano supostamente já pôde aceder através de sua qualificação técnica – que lhe permitiria expressar de forma original suas ideias próprias, teoricamente desvinculadas dos modelos hegemônicos do Norte –, o que representaria, em última instância, sua “descolonização”.

A autora finaliza o texto acima citado enumerando uma série de fatores de diferenciação entre a música produzida no centro e aquela proveniente da periferia

---

<sup>51</sup> Referência às obras “Visión de los vencidos” de Miguel León-Portilla (1971) e “Les damnés de la terre” de Frantz Fanon (1961).

(PARASKEVAÍDIS, 2007, p. 4), como “a fagocitação dos modelos ao ponto de seu não reconhecimento; a ressignificação das funções e sintaxes; a vontade de explorar e transgredir os limites e umbrais psico-acústicos, sensoriais e expressivos; a opção pelo *para quê e para quem* em lugar do *como*”<sup>52</sup>. Entretanto, ressaltamos que todas estas modificações estão circunscritas à lógica cultural e musical moderna-eurocêntrica.

Também nos parecem controversas suas observações com relação à questão da mestiçagem: um texto posterior, escrito dois anos depois e intitulado “*Las venas sonoras de la otra América*” (PARASKEVAÍDIS, 2009), por exemplo, aborda a relação entre compositores latino-americanos de vanguarda com a “temática indigenista”, descrevendo obras e procedimentos composicionais que demonstrariam uma “tomada de consciência” por parte destes criadores musicais.

Desde inícios da década de 1970, a evocação indigenista deixou de ser ingênua e pitoresca: o espírito da época a transformou radicalmente em acusação histórica, resgate étnico e homenagem celebrativa. O cartão-postal de outrora se converteu em questionamento, força expressiva e afirmação existencial (PARASKEVAÍDIS, 2009, p. 4).

Entre os diferenciais apontados pela autora que refletiriam esta mudança de paradigma – pontos de convergência com relação a aspectos composicionais – se incluem:

[...] Uma atitude respeitosamente comprometida com o mundo indígena; um interesse voltado mais para captação de sons reais que sons sintéticos, sons que passam por diversos processos de elaboração em estúdio analógico; a utilização da voz e/ou de instrumentos das culturas indígenas; a estruturação por blocos independentes; o testemunhal; o reiterativo; o silêncio como elemento estrutural (PARASKEVAÍDIS, 2009, p. 7).

Tais proposições não nos permitem considerar, de antemão, que os compositores e obras citadas, ainda que supostamente vinculados de maneira diferenciada com as tradições indígenas (com distintos interesses e formas de expressá-los), sejam conscientes dos processos internos a estas culturas – ou pelo menos, esta consciência não se reflete através de suas obras.

Ao contrário do que propõem os discursos vanguardistas com relação à evocação indigenista nas composições musicais – explicitamente aversa à apropriação cultural e à criação de “cartões-postais” que se encaixam em estereótipos exóticos apreciados pelas metrópoles –, a extração de elementos isolados destas culturas,

---

<sup>52</sup> Todas estas distinções caracterizariam, segundo Paraskevaídis, novas tendências composicionais surgidas e praticadas na América Latina, entre as quais a autora destaca o *minimismo latino-americano* (Ver PARASKEVAÍDIS, 2007b).

retirados de seu contexto e inseridos em obras que pouco ou nada se relacionam com estas tradições, pode configurar uma outra (ou “nova”) forma de apropriação. “Nova”, entre aspas, pois não se distancia tanto daquela “antiga”, uma vez que a voz das comunidades – sua voz própria, sua interpretação e mensagem sobre os fatos – segue silenciada, passando pelo filtro do “observador externo”, neste caso, o compositor ou “criador musical”.

Outra questão relevante que nos permite associar o pensamento de Graciela Paraskevaídis à lógica musical hegemônica, diz respeito às estratégias de análise empregadas pela autora.

Melanie Plesch (1998, p. 130) aponta duas tendências analíticas principais no que concerne às estratégias utilizadas tradicionalmente pela musicologia histórica: a “universalista” e a “humanista”.

A primeira delas trata a obra musical como “coisa” ou “objeto”, operando de acordo com diversas estratégias, entre elas a “decomposição do todo em suas partes” ou a separação [*desglose*] dos parâmetros físicos do som para articular relações significativas que explicam a dinâmica interna do discurso musical. A segunda trata a obra como fenômeno humano, enfocando-a com uma perspectiva antropológico-musical (PLESCH, 1998, p. 130).

Tomando como exemplo a análise de Paraskevaídis (1989) da obra *Piano Piano* do compositor uruguaio Carlos da Silveira (Montevideo, 1979)<sup>53</sup>, podemos verificar com bastante clareza a tendência “universalista” de análise musical, dado o enfoque quantitativo apresentado pela autora que empreende uma “dissecação” da obra, tanto no que diz respeito a aspectos macro-estruturais, quanto à contabilização das inúmeras repetições de cada pequena estrutura, suas durações em segundos e as diferenciações entre cada gesto musical, todos perceptíveis através da aproximação à partitura.

É notável a matematização dos eventos musicais como eixo central dos procedimentos adotados nesta análise, que a insere, ao não contemplar a dimensão humana adjacente à obra, na lógica universalista.

Como ressalta Plesch (1998, p. 128) tais estratégias analíticas estão “cultural e historicamente construídas, desenhadas para a interpretação de produtos artísticos específicos”, e ao centrar-se na obra (entendida esta como a partitura) apresenta como

---

<sup>53</sup> PARASKEVAÍDIS (1989). *El minimalismo latinoamericano a través de la obra piano piano del compositor uruguayo Carlos da Silveira*. Disponível em: [http://www.gp-magma.net/pdf/txt\\_e/gp-sitio-piano%20piano.pdf](http://www.gp-magma.net/pdf/txt_e/gp-sitio-piano%20piano.pdf). Acesso em: 02/11/21.

objetivo último a validação de um repertório, geralmente através da instância prévia de demonstração de sua coerência interna e/ou organicidade (PLESCH, 1998, p. 131).

Se indagamos acerca das categorias valorativas postas em jogo na hora de efetuar este tipo de análise encontramos a busca, no corpus a analisar, de elementos tais como originalidade, novidade, complexidade, perfeição na execução [*perfección de factura*] e conquistas estéticas individuais. [...] Com relação à originalidade – categoria surgida a partir da imagem romântica do artista criador – assinala Dalhaus que “implica, como oposto à imitação e a convenção, o postulado de que uma obra de arte que mereça ser chamada como tal deve ser substancialmente nova” [...]. Complexidade e perfeição na execução, por sua parte, são características utilizadas de forma complementar ou alternativa para validar um determinado corpus de obras (algo pode não ser original ou inédito mas é suficientemente complexo para chegar a justificar-se, ainda que seja somente pela admiração da destreza técnica de seu artífice). Finalmente, as conquistas estéticas individuais se circunscrevem numa historiografia de tipo “heroicizante”, centrada na busca de “grandes autores” e “grandes obras” (PLESCH, 1998, p. 131-132).

Paraskevaídís nos parece compartilhar estas premissas tanto no que diz respeito ao seu modo de análise quanto ao próprio discurso que permeia seus textos, delatando uma visão universalista incompatível com a perspectiva decolonial, estando esta autora, no que se refere à música, explicitamente centrada nas categorias descritas por Plesch (1998) – atreladas ao pensamento moderno eurocêntrico e ao seu parecer sobre a música –, como verificamos em várias das citações apresentadas neste capítulo.

Entretanto, é interessante observar que Paraskevaídís criticou severamente vários dos expoentes vinculados à opção decolonial, como Walter Mignolo e Aníbal Quijano, denunciando justamente o eurocentrismo latente nas atividades destes autores:

Exercendo uma permanente e imprescindível reflexão crítica, tenhamos presentes sem embargo que vários destes pensadores e teóricos latino-americanos, aos que desde já é imperativo conhecer, frequentemente estão integrados aos círculos acadêmicos estadunidenses. Como é notório, estes exercem pouca ou nula influência política ou cultural neste país, mas sim o fazem nas *inteligentsias universitarias* de outras partes do continente. Certamente, cabe apontar que vários destes estudiosos da filosofia, sociologia, colonialidade, teoria da arte e teoria da cultura se ocuparam em décadas recentes de explicar o mundo através destas perspectivas. Mas é de meridiana clareza que ainda é pouco considerada e praticada a urgência vital de estudar, aprender, pensar e criar no sul e a partir do sul [*en y desde el sur*] (PARASKEVAÍDIS, 2014, p. 1-2).

Consideramos tal crítica pertinente, no entanto – e curiosamente –, poderíamos empreender uma crítica similar a esta autora, estendida à “*inteligentsia*” musical

latino-americana (para utilizar seus termos). Creio que é fundamental, para tanto, entender o que concebemos como *Sul*.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010) *Norte e Sul* não correspondem a espaços localizados geograficamente nestes hemisférios, de forma que as Epistemologias do Sul não seriam definidas a partir de seu lugar geográfico de produção, mas sim seriam caracterizadas por um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão de *saberes outros* – silenciados pela opressão colonial –, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (SANTOS e MENESES, 2010, p. 13).

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu [...]. A sobreposição não é total porque, por um lado, no interior do Norte geográfico classes e grupos sociais muito vastos (trabalhadores, mulheres, indígenas, afro-descendentes) foram sujeitos à dominação capitalista e colonial e, por outro lado, porque no interior do Sul geográfico houve sempre as ‘pequenas Europas’, pequenas elites [...]. A ideia central é, como já referimos, que o colonialismo para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados (SANTOS e MENESES, 2010, p. 12-13).

Podemos considerar que o âmbito musical de concerto – “erudito”, “acadêmico” ou “culto” – é, sem dúvida, a representação do Norte no que se refere às “epistemologias musicais”, mesmo quando inserido no espaço geográfico latino-americano. Desta forma, considerando o âmbito de ação da vanguarda musical latino-americana, vinculado a esta tradição musical hegemônica, por mais que seus representantes argumentem que a valorização de sua produção artístico-composicional, a busca de “contra-modelos musicais” concebidos no hemisfério sul e as mudanças ocorridas dentro desta lógica musical representem um processo de descolonização, esta afirmação é refutável, uma vez que não se observa uma modificação na relação de poder desigual entre epistemologias, ao contrário, apenas uma reivindicação de valorização dentro da esfera dominante ou opressora.

Recorrendo novamente às palavras de Santos (2010), se consideramos que o pensamento abissal instaurado pela modernidade europeia traçou uma linha divisória

entre Norte e Sul (ambos metafóricos, referentes à sua posição de poder), as ponderações da vanguarda musical latino-americana, bem como as elucubrações nacionalistas e americanistas, estiveram sempre situadas “deste lado da linha”, elaboradas por mentes musicalmente “educadas”, “alfabetizadas” e conseqüentemente programadas para a compreensão da música segundo a lógica da modernidade.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que se esgota o campo da realidade relevante. Para além dele há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SANTOS, 2010, p. 23-24).

Concluimos, portanto, que nenhuma das proposições musicais “cultas” abordadas neste estudo – independentemente de suas críticas ao eurocentrismo – se aproximaram ao cerne da questão colonial. Reivindicaram, certamente, os direitos dos “oprimidos deste lado da linha” (pois sim, é possível considerar que existem formas de opressão e hierarquização internas aos meios hegemônicos), mas pouco ou nada contribuíram para estabelecer um diálogo com “o outro lado”, ou o reconhecimento de outros saberes e formas de compreender a música. Aliás, parecem nem sequer conjecturar a existência desta diferença abissal, confirmando o lugar de exclusão radical ou inexistência outorgado pelo regime epistemológico dominante a outros possíveis saberes – às *Epistemologias do Sul* propriamente ditas.

Esta reflexão nos remete a um termo particularmente interessante: o “*decolonial glamour*”<sup>54</sup>. Este pode ser utilizado para referir-se a certos discursos (sobretudo acadêmicos) que citam o conceito de “colonialidade”, “colonização” e “de(s)colonização” em discussões que abordam as mais diversas relações assimétricas de poder, porém, completamente circunscritas aos meios hegemônicos e sua lógica

---

<sup>54</sup> O termo foi mencionado no colóquio virtual “Giro Decolonial”, realizado pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) no ano 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xRzRY-wCxO4>. Acesso em: 21/08/21.

própria, sem nenhuma menção, por exemplo, à sua índole racista e patriarcal. No campo musical, podemos citar diversos trabalhos – muitos deles atuais – que se referem à “diferença colonial” ou à “matriz de poder colonial” na problematização das relações assimétricas entre compositores e intérpretes (*performers*); entre o repertório canônico dos séculos XVIII e XIX e o repertório contemporâneo da música de concerto; ou, como averiguamos neste capítulo, a assimetria entre a produção musical de concerto europeia e aquela proveniente de países do hemisfério sul.

Nossa intenção ao apresentar estas considerações não é, em absoluto, descredibilizar a produção de músicos, compositores, intérpretes ou autores latino-americanos. Ao contrário, coincidimos com diversos argumentos que apontam a necessidade, no âmbito da música de concerto, de questionar as relações poder naturalizadas neste meio musical, bem como a necessidade de ampliação de repertórios para além do cânone europeu com a valorização da produção composicional de homens e mulheres do hemisfério sul, como exposto anteriormente no presente estudo. No entanto, nos parece fundamental complexificar um debate que, como visto, já foi iniciado no campo da música – e que sem dúvida extrapola as práticas musicais hegemônicas.

Distanciando-nos do que Grosfoguel (2018) denominou como “*franco-atiradores decoloniais*” (referindo-se àqueles, sobretudo intelectuais, que se dedicam a julgar “o que é e o que não é decolonial”, minando processos revolucionários a partir de uma perspectiva puramente teórica e abstrata acerca da decolonialidade)<sup>55</sup>, nossa proposta objetiva atentar para algumas questões imprescindíveis na discussão acerca da colonialidade – como a questão racial, de gênero, assim como a urgência da desnaturalização da epistemologia moderna/eurocêntrica e aproximação horizontal a epistemologias outras.

Esta urgência, no entanto, implica uma análise deveras minuciosa dos discursos vinculados ao tema, uma vez que projetos incompletos, acrílicos ou superficiais tendem a aprofundar ainda mais as diferenças ou assimetrias coloniais.

---

<sup>55</sup> GROSFOGUEL (2018). *Marxismos Negros*, parte 1. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=zLhrsFnXBZc&ab\\_channel=redalbatv](https://www.youtube.com/watch?v=zLhrsFnXBZc&ab_channel=redalbatv). Acesso em: 01/09/21.

## QUINTO ATO: “PROVINCIALIZAR A EUROPA”

Após apresentar diversas questões referentes à pedagogia e prática musical tradicional de concerto, problematizando padrões amplamente difundidos e aceitados neste campo, nos cabe apontar algumas alternativas direcionadas à transformação da realidade colonial constatada.

É evidente a impossibilidade de indicar soluções imediatas e definitivas, ou de pretender que tal processo de transformação ocorra subitamente. Ao contrário, este processo requer encarar uma estrutura de poder que atravessa os mais diversos âmbitos e que foi, e continua sendo, como demonstramos nos capítulos anteriores, construída e reconstruída de forma a manter uma matriz de opressão instaurada como única realidade possível, naturalizada como o que “deve ser”.

Concordamos com Shifres e Rosabal-Coto (2017, p. 89) que afirmam que “a música, como uma das atividades humanas mais vitais, não pode ficar à margem de qualquer tentativa de modificar as hierarquias sexuais, de gênero, espirituais, epistêmicas, políticas e raciais que o sistema mundo moderno/colonial nos impôs”. Por outro lado, somos cientes das dificuldades e contradições existentes, sobretudo, no que diz respeito às práticas musicais vinculadas à tradição de concerto ou “erudita”, que pode ser considerada a música hegemônica por excelência.

Logo, apresentaremos algumas questões que nos parecem fundamentais no percurso em direção à descolonização, não somente “musical” ou “violinística”, mas também cultural, social, cognitiva e epistemológica, aproximando ao campo musical (mais especificamente ao âmbito das “práticas interpretativas” ou da “performance musical”) proposições já transitadas em outras áreas de conhecimento – o que desde um princípio requer (re)pensar as práticas musicais como parte de um contexto muito mais amplo. Neste sentido, este estudo consiste em um pequeno aporte (tendo em vista a dimensão das transformações em questão) relacionado à *opção decolonial*.

Mignolo (2010, p. 13-14) faz referência a duas orientações simultâneas transitadas no processo em direção à descolonização: uma delas aponta à reconstrução e restituição de histórias silenciadas, enquanto a outra diz respeito ao “desprendimento” da matriz de poder colonial. Nosso estudo, propondo a análise crítica e explicitação das estruturas de poder adjacentes à tradição musical da modernidade, busca instigar este desprendimento – o que constitui uma parte decerto importante em um processo ainda mais profundo.



“Descolonizar é levar a cabo um processo de revelação e dismantelamento dos aspectos – muitas vezes ocultos e dissimulados [*enmascarados*] – que sustentam o poder colonialista, para o qual é fundamental desprender-se de suas formas de pensar, de sentir, de atuar” (SHIFRES; ROSABAL-COTO, 2017, p. 86). Por conseguinte, buscamos expor através de diversas fontes e dados concretos – como currículos universitários, editais, programas de concerto e entrevistas –, a matriz de poder colonial naturalizada pela tradição musical ocidental, plasmada no cânone musical/epistemológico reiterado e difundido pelas instituições musicais hegemônicas, como a orquestra e a universidade.

No entanto, ao desvelar a natureza colonial desta tradição nos deparamos com uma série de questões, entre elas: como pensar decolonialmente a música de concerto? Seria possível uma reestruturação das práticas pedagógicas e interpretativas da música de concerto de forma não eurocêntrica?

Para dar continuidade à discussão, nos parece oportuno concentrar nossa reflexão em um âmbito institucional específico. Como já demonstrado, o enfoque poderia direcionar-se às mais diversas instituições musicais orientadas pelo paradigma moderno/ocidental – conservatórios, universidades, orquestras, teatros... –, optamos, entretanto, por levar o debate ao âmbito universitário, considerando que eventuais mudanças neste campo poderiam, de forma efetiva, impactar os demais. Coincidimos portanto com José Jorge de Carvalho (2019) ao afirmar a centralidade da instituição universitária nas lutas pela descolonização – social e epistêmica –, o que é patente em iniciativas já observadas neste âmbito, que demonstram o interesse em transformações relacionadas à opção decolonial<sup>56</sup>.

Afinal, das universidades saem os quadros de servidores do Estado - o judiciário, o executivo, o oficialato militar, os quadros empresariais, os operadores dos meios de comunicação, etc. A discriminação racial, o imaginário racista, o genocídio contra os negros e indígenas, a acumulação por despossessão e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas universidades. Se de fato a formação universitária molda a mentalidade dos estudantes, então o racismo e o genocídio certamente poderão ser confrontados com maior eficácia se uma nova geração de brancos adquirir uma formação antirracista, descolonizadora e sensível à diversidade dos saberes não ocidentais criados e reproduzidos pelos negros, indígenas e demais povos tradicionais (CARVALHO, 2019, p. 80-81).

---

<sup>56</sup>O *Encontro de Saberes, as Formações Transversais* e a concessão de títulos de Notório Saber a Mestres dos saberes tradicionais são alguns exemplos de iniciativas. Ver CARVALHO (2019).

Nossa proposta não consiste na negação da música de concerto – suas teorias, práticas e repertórios –, mas sim no questionamento acerca da relação assimétrica de poder estabelecida entre *esta música* com relação a *outras músicas*, o que, finalmente, representa a diferença colonial, a posição de superioridade pretensiosamente ocupada por uma epistemologia ou etnia específica. Sendo assim, consideramos que o problema da epistemologia europeia/ocidental não diz respeito ao conhecimento produzido em si, mas sim na sua utilização pelo poder colonial, ou seja, sua universalização e utilização num projeto civilizatório colonizador, genocida e epistemicida.

A crítica ao paradigma europeu da racionalidade/modernidade é indispensável. Mais ainda, urgente. Mas é duvidoso que o caminho consista na negação simples de todas as suas categorias; [...] é necessário desprender-se das vinculações da racionalidade-modernidade com a colonialidade (QUIJANO apud MIGNOLO, 2010, p. 15).

Em oposição à negação total e radical dos conhecimentos produzidos pela modernidade, nos interessa, como alternativa, a possibilidade de empreender um processo de “desuniversalização” e “desnaturalização” dos modelos eurocentrados na tentativa de outorgar-lhes seu devido lugar – o lugar de uma alteridade particular coexistente com outras. Desta forma, nosso objetivo consistiria em “provincializar a Europa”, não negá-la.

Como afirma Quijano (apud Mignolo 2010, p. 16-17), “nada menos racional que a pretensão de que *a cosmovisão específica de uma etnia particular* seja imposta como racionalidade universal”.

Nos perguntamos, então: como viabilizar a horizontalização das relações entre diferentes epistemologias, corroendo a estrutura hierárquica que posiciona o paradigma moderno/eurocêntrico como “modelo universal”? E no caso das práticas musicais, como possibilitar uma relação horizontal entre distintas formas de compreender e vivenciar músicas, interpelando o pensamento totalizante intrínseco à tradição de concerto? E mais ainda, como projetar transformações em estruturas já implementadas e estabelecidas?

Neste ponto, nos deparamos com o problema do “domínio da língua e da palavra legítima”, apontado por Silvia Rivera Cusicanqui<sup>57</sup> como determinante no processo de colonização, uma vez que o conhecimento colonizado implica que a busca de palavras e

---

<sup>57</sup> Em entrevista registrada por Boaventura de Sousa Santos no livro *Revueltas de Indignación y otras conversas* (2015).

conceitos esteja sempre dirigida à Europa – o que é corroborado por Castro-Gómez e Grosfoguel (2007):

Necessitamos encontrar novos conceitos e uma nova linguagem que dê conta da complexidade das hierarquias de gênero, raça, classe, sexualidade, conhecimento e espiritualidade dentro dos processos geopolíticos, geoculturais e geoeconômicos do sistema-mundo (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 17).

Palavras, conceitos, discursos – como reiterado por inúmeros autores nas mais diversas áreas –, são instrumentos de poder que requerem especial atenção<sup>58</sup>. Desta forma, “o nome das coisas” e sua definição cobram um outro sentido, e nos parece imprescindível, de antemão, a problematização das categorias de base instauradas pelo pensamento musical moderno/ocidental – as “categorias substantivas” –, começando pela própria problematização do conceito “Música”, que assume um caráter universal segundo a lógica da modernidade.

Nós devemos começar não supondo que alguma forma de ‘música’, como a conhecemos, é universal, mas sim que há maior possibilidade de universalidade de alguma forma de expressão para a qual ainda não temos qualquer denominação, a não ser sabermos tratar-se de ‘não-música’ – não no sentido dado por Merriam a ‘ruído’, mas num sentido mais amplo de uma forma de expressão criativa que subsume aquelas comumente designadas como ‘som musical’, ‘dança’ e ‘ritual’... (GOURLAY 1984 apud ARAÚJO 1992, p. 1).

Samuel Araújo (1992), considerando a dimensão discursiva e ideológica vinculada à noção hegemônica de “música” propõe a reconceituação da disciplina e seu objeto, apresentando a noção de “trabalho acústico” e “formações acústicas”:

O que chamamos música e passamos a tomar como referencial para ‘entender’ práticas que percebemos como análogas (e.g. a ‘música indígena’), deve ser entendida como uma formação ou um conjunto de relações entre formas circunscritas no espaço e no tempo, através das quais seres humanos organizam, ou, mais precisamente, trabalham acusticamente o tempo [...];

O termo trabalho acústico parece assim caracterizar melhor a noção abstrata, universal de trabalho humano particular ao qual estamos aludindo, enquanto suas múltiplas manifestações coletivas circunscritas ao tempo e no espaço e mediadas diferencialmente [...] seriam denominadas formações acústicas (ARAÚJO, 1992, p. 5).

A noção de “trabalho acústico” proposta por Araújo é um exemplo de reconceituação em busca de uma forma “mais neutra” para designar múltiplas possibilidades de lidar com os ‘sons’ e o ‘tempo’ – incluindo, como uma delas, a ‘música’ segundo sua compreensão ocidental/moderna.

---

<sup>58</sup> Ver HOBBSAWN (2002), BOURDIEU (2007), FOUCAULT (1984).

Consideramos que outra ação possível é a adjetivação da categoria substantiva “Música”. Esta, ao manter inicialmente a relação com conceitos habituais difundidos na comunidade musical acadêmica, se apresenta como uma alternativa quiçá mais simples (mesmo que não seja definitiva), mas que poderia ocasionar um impacto simbólico relevante – sempre e quando acompanhada de uma reformulação mais profunda, que não se restrinja apenas a mudanças de nomenclatura.

Como exposto anteriormente, parte fundamental do processo de universalização e naturalização da episteme eurocêntrica é o ocultamento do lócus da enunciação – o que lhe permite reivindicar o status de conhecimento neutro, objetivo, que supostamente não se vincula a nenhum corpo ou lugar específico.

Reconhecer o lugar de produção dos postulados situando-os em seu contexto particular, explicitando o lócus de enunciação, nos parece um passo importante para sua desnaturalização, uma vez que os destituem de seu caráter mítico universal, sua “autoevidência” ou sua posição privilegiada – o “ponto zero”.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 21) apontam a necessidade de um “giro decolonial”, baseado na “construção de uma corpo-política do conhecimento sem pretensão de neutralidade ou objetividade”:

Todo conhecimento se encontra in-corporado, encarnado em sujeitos atravessados por contradições sociais, vinculados a lutas concretas, enraizados em pontos específicos de observação (ponto 1, ponto 2, ponto n...). A ideia eurocentrada do “ponto zero” obedece a uma estratégia de domínio econômico, político e cognitivo sobre o mundo [...] (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 21).

Então, poderíamos considerar, como estratégia inicial, repensar as disciplinas e cursos de forma situada empreendendo uma reformulação que parte de seus próprios nomes, acrescentando às categorias vinculadas à música de concerto – ou à epistemologia musical da modernidade – os adjetivos distintivos correspondentes, despojando-as de seu caráter substantivo, totalizante.

Desta forma, um curso dedicado exclusivamente às práticas musicais ocidentais de concerto deveria explicitar este enfoque desde um princípio: Graduação em “Música de Tradição Europeia/Ocidental”? Ou Música de Concerto? “Música Acadêmica”, talvez?

Nosso objetivo não é propor aqui a “nomenclatura ideal”, mas sim evidenciar a importância de desnaturalizar o fato de que, como já visto, a maioria absoluta dos cursos

de “Música” – categoria substantiva, sem maiores especificações – abordam somente práticas musicais de uma etnicidade particular.

Da mesma forma, as nomenclaturas das disciplinas e conteúdos oferecidos demandam reformulação: “História da Música Europeia Ocidental”, “Teoria(s) da Música de Concerto”, “Apreciação da Música de Tradição Europeia”, por exemplo, nos parecem opções mais honestas para denominar disciplinas que se dedicam ao recorrido histórico ou aos postulados teórico-musicais desta tradição específica, que muito diferem, simbolicamente, da totalizante “História da Música”, “Teoria da Música” ou “Apreciação Musical” – disciplinas que normalmente se dedicam à abordagem de uma única tradição, a europeia, porém, sem explicitar seu lugar de fala.

As “práticas instrumentais” ou estudos em instrumento específico, tampouco podem estar isentos de modificações, principalmente se consideramos o lugar central que ocupam no paradigma epistemológico musical institucionalizado (prioridade absoluta para a maioria dos estudantes de graduação, sobretudo aqueles direcionados às práticas de performance). Desta forma, a atual disciplina substantiva “violino”, por exemplo, deveria ser repensada de forma a explicitar seu vínculo com uma tradição musical específica – que via de regra corresponde à tradição musical ocidental de concerto, seu repertório e técnicas específicas<sup>59</sup>.

Estas mudanças viriam impreterivelmente acompanhadas de reformulações estruturais que se refletem na própria descrição das disciplinas e cursos (ementas, perfis estudantis e de egressos, projetos políticos e pedagógicos, etc.), assumindo seu direcionamento e enfoque – o que se distingue do atual contexto, que pressupõe que a especialização na música de concerto habilita, “naturalmente”, a compreensão de outras práticas musicais.

Evidenciamos no Quadro 8 o caso da disciplina “Violino” segundo a ementa vigente na Universidade Federal de Minas Gerais, do ano 2017:

---

<sup>59</sup> Obviamente estas sugestões podem estender-se a todas as habilitações ou orientações específicas – demais instrumentos, canto, composição, regência, etc. –, explicitando, de antemão, quais são os pressupostos teóricos e técnicos que encaminham o processo formativo dos cursos.

Violino	Aula prática de violino, abordando aspectos técnicos e musicais da execução do instrumento, através da preparação de escalas, estudos e repertório solístico, camerístico e orquestral dos diferentes períodos da história da música.
---------	---

QUADRO 8: Ementa da disciplina “Violino” oferecida no curso de Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais.

Em oposição à descrição anterior – genérica e claramente totalizante – poderíamos propor, sem modificar o conteúdo da disciplina, uma alternativa que, ao reconhecer seu lugar próprio, não nega automaticamente a existência de outras possibilidades violinísticas (Quadro 9, modificações propostas destacadas em negrito)<sup>60</sup>:

<b>Práticas Instrumentais de Concerto: violino</b>	Aula prática de violino <b>segundo a concepção teórica e metodológica da tradição musical europeia de concerto</b> . Abordagem de aspectos técnicos e musicais da execução do instrumento através da preparação de escalas, estudos e repertório solístico, camerístico e orquestral dos diferentes <b>períodos e estilos delimitados pela história da música de tradição europeia ocidental, com ênfase no repertório canônico dos séculos XVIII, XIX e XX</b> .
--	---

QUADRO 9: Proposta alternativa para a ementa da disciplina “Violino” oferecida no curso de Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais.

Entretanto, insistimos que o processo de transformação – ou “giro decolonial” –, com a indeclinável explicitação do lócus da enunciação, não pode ser reduzido a nomenclaturas ou mudanças de caráter apenas descritivo, ainda que estas apresentem um notável valor simbólico. Para situar as práticas musicais de concerto é necessária a compreensão de sua ideologia adjacente, vinculando-a ao seu contexto social, cultural, histórico e político – em oposição a abordagens tecnicistas que encaram a música como uma abstração alheia a qualquer proposição ideológica.

Reconhecemos que, pelo menos no âmbito musical universitário, existe certa circulação de ideias que envolvem um pensamento crítico, situado. Porém, estas normalmente ocupam uma posição marginal, secundária – e portanto, não afetam os paradigmas musicais pré-estabelecidos, não geram impacto no pensamento hegemônico.

<sup>60</sup> O objetivo da proposta de ementa alternativa, aqui apresentada, não é determinar ou alterar o conteúdo da disciplina em questão, mas sim explicitar e detalhar o que é sistematicamente abordado nesta disciplina, porém, reconhecendo seu lócus de enunciação e os postulados teóricos aos quais se vincula, situando esta forma de conhecimento específica entre outras existentes – diferentemente do que ocorre em ementas supostamente “neutras”.

A base dos cursos universitários de música, como exposto no segundo e terceiro atos desta tese, segue sendo aquela herdada do modelo conservatorial, implementada de forma acrítica – e reiterada não somente em instituições e cursos “tradicionais”, mas também em “novas propostas” que terminam adequando-se ao modelo vigente.

Uma alternativa para situar o conhecimento produzido pelos conservatórios – posteriormente difundidos nos cursos universitários de “Música” – é a reformulação dos currículos de forma a incluir, necessariamente, uma carga horária muito maior de disciplinas que encaminhem à reflexão acerca da tradição musical de concerto. Consideramos que estas disciplinas, ao contrário do que ocorre atualmente nos cursos, devem permear toda a trajetória universitária, possibilitando uma reflexão mais profunda e transversal – que muito difere da posição acessória ou coadjuvante que normalmente ocupam (como matérias isoladas, com carga horária mínima e desvinculadas da proposta geral dos cursos).

É evidente que a proposta de reformulação curricular, como tal, ainda inserida no formato acadêmico “clássico”, é também passível de problematização devido ao vínculo indiscutível com o paradigma moderno de sistematização do conhecimento, que orienta a própria ideia de formação disciplinar e currículo. Mas pensando em um projeto de transformação a partir das estruturas pré-estabelecidas e já instauradas, visando um “desprendimento gradual”, consideramos pertinente a tentativa de repensar e reformular o sistema vigente de forma a modificá-lo também desde seu interior, possibilitando sua abertura a outras possibilidades para além do paradigma epistemológico musical eurocêntrico.

Verificamos uma série de disciplinas já existentes e ofertadas em distintos cursos universitários, tanto de música quanto de outras áreas vinculadas às denominadas “ciências humanas” – como a história, a sociologia e a antropologia –, que poderiam oferecer ferramentas analíticas básicas para o estudo das práticas musicais de concerto de forma mais crítica e reflexiva.

Por exemplo, no campo da “História”, a perspectiva historiográfica – que remete ao aspecto discursivo e ideológico adjacente à “escrita da história” –, nos parece interessante para uma apreensão mais crítica das “histórias da música de concerto”.

Outra área que poderia contribuir para uma formação musical mais situada é a “Etnomusicologia”, que justamente propõe o estudo das práticas musicais vinculadas ao seu contexto sociocultural.

No campo das Ciências Sociais, por outro lado, nos parecem interessantes os aportes relacionados às reflexões sobre cultura, identidade e relações sociais e de poder, além da aproximação aos estudos pós-coloniais e decoloniais.

Nos parece relevante indicar áreas de estudo e disciplinas correntes e já oferecidas, para demonstrar, também, que a transição em direção a um paradigma que propõe uma abordagem crítica e situada da música não requer necessariamente uma reinvenção total, um “começar do zero” no que diz respeito a ferramentas conceituais e analíticas. Apresentamos no Quadro 10 alguns exemplos:

DISCIPLINAS/INSTITUIÇÕES	EMENTAS
<b>A Construção da Abordagem Histórica</b> (Graduação em História, UNILAB, 2019)	Conceitos fundamentais do pensamento histórico: o tempo, o documento, o homem no tempo, a escrita, o fato, as transformações, as continuidades e os processos sociais. A ciência e o método. Variedades de arquivos e fontes. A construção da abordagem histórica, num percurso historiográfico longo, desde as concepções gregas, romanas, cristãs, islâmicas e modernas. O que é a história da História? Institucionalização da História como disciplina acadêmica [...].
<b>História e Música: Música e Historiografia</b> (Graduação em Música, UFMG, plano 2000-2017)	A historiografia como uma narrativa ideológica da história. Gênese e pressupostos da historiografia musical no Ocidente e a classificação da música de tradição europeia: períodos e estilos. A crise da narrativa historiográfico-musical no século XX e as diferentes possibilidades de abordagem da relação entre música e história.
<b>Estrutura e Relação Social</b> (Obrigatória para todos os cursos de Graduação da área de Ciências Humanas, UNILAB, 2019)	Introdução às ciências sociais e humanas. Compreender as relações de poder entre as produções de conhecimento ocidental e não ocidental. Estrutura, função e relação social. Condicionamento e autonomia social. Permanência e mudança social. Sociedade, indivíduo, classe, casta, estamento, comunidade, grupo, família.
<b>Música, Cultura e Sociedade</b> (Graduação em Música, UFMG, plano 2017)	Estudos dos fatos sonoro-musicais como fatos de cultura e instâncias de produção de grupos sociais, pressupondo as abordagens estéticas como indissociáveis de suas relações históricas, culturais e sociais; estudos das práticas musicais no âmbito da educação para os direitos humanos: reconhecimento e valorização das diferenças, das diversidades e da igualdade de direitos. Tradições musicais afrodescendentes e ameríndias.



<b>Introdução à Etnomusicologia: a música como cultura</b> (Graduação em Música, UFMG, plano 2000-2017)	Estudo teórico e prático da música como cultura e prática social; abordagens diversas da pesquisa etnomusicológica – fundamentos teóricos, metodológicos e técnicas; desenvolvimento da percepção e análise de significados sociais e culturais nas construções sonoras.
<b>Sociologia da Cultura e das Práticas Culturais</b> (Graduação em Sociologia, UNILAB, 2019)	O conceito de cultura na sociologia clássica e contemporânea. Cultura, Mídia e Poder. Da privatização da cultura à democratização da cultura. Hibridismo, multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo e o reconhecimento da diferença.
<b>Pensamiento decolonial: teoría crítica desde América Latina</b> (Maestría en Ciencias Sociales, Universidad Javeriana, 2008)	Análisis de conocimiento y debate de las problemáticas actuales de América Latina ofreciendo insumos teóricos críticos asociados al pensamiento decolonial.
<b>Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais</b> (Graduação em Antropologia, UNILAB, 2019)	Modernidade e contra-modernidade. Do colonial ao pós-colonial: colonialismo, imperialismo e eurocentrismo. Fanon, Said, Homi Bhabha. Hibridismo e mimese. Diferença e identidade na perspectiva pós-colonial. Decolonialidade e descolonização.
<b>Identidade e Poder</b> (Obrigatória para todos os cursos de Graduação da área de Ciências Humanas, UNILAB, 2019)	Marcadores identitários: raça, classe, etnia, gênero e sexualidade. Globalização e Transnacionalismos. Diáspora. Desigualdade, diferença e conflito. Colonialismo. Emancipação e Direitos.

QUADRO 10: Disciplinas ofertadas em cursos de graduação latino-americanos<sup>61</sup>

Entendemos que muitas dessas ferramentas teóricas, entre elas as que se referem ao pensamento pós-moderno e pós-colonial (e mesmo certas abordagens “decoloniais”<sup>62</sup>), já foram problematizadas e criticadas justamente por não transcender o âmbito eurocentrado e acadêmico-ocidentalizado – consistindo então em “projetos incompletos”, que não dialogam com outras epistemes, limitados à realidade Europeia – ainda que abordem esta realidade de forma crítica. Porém, em muitos sentidos, o conhecimento musical institucionalizado está atado a um esquema ainda mais

<sup>61</sup> Os dados apresentados, tanto neste quanto nos quadros anteriores, foram obtidos a partir das ementas disponibilizadas pelas instituições de ensino em suas páginas oficiais - no caso, a Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Brasil) e Universidad Javeriana (Colômbia) - e/ou cedidos, de forma particular, por docentes destas instituições. Algumas disciplinas são sequenciais (como *Violino; Música, Cultura e Sociedade; História e Música*), porém, para facilitar a leitura optamos por apresentar somente seus títulos e ementas específicas.

<sup>62</sup> Ver RIVERA CUSICANQUI (2006) e CARVALHO (2019).

conservador e tradicionalista, de forma que a simples reflexão sobre o eurocentrismo pode ocasionar grande impacto.

Não obstante salientamos a importância de incorporar simultaneamente disciplinas que enfocam, de maneira frontal, questões referentes às múltiplas hierarquias instauradas pelo processo civilizatório colonial (de gênero, raça, classe, sexualidade), complexificando o debate sobre as relações e estruturas sociais vigentes.

Deste modo, são inúmeras as disciplinas que poderiam, se ministradas com critério<sup>63</sup>, oferecer subsídios teóricos e metodológicos para uma compreensão diferenciada das práticas musicais, sendo o quadro anterior apenas uma breve lista de exemplos. O principal desafio, então, nos parece ser a implementação destas ferramentas conceituais e analíticas de forma transversal – sua aplicação e comunicação com o núcleo mais tradicional da formação em “música” –, permeando e intervindo em todo o processo formativo.

Nos parece que um dos “pontos cegos” de inúmeras reformas curriculares (que inclusive propuseram questões similares a estas aqui apresentadas)<sup>64</sup> consiste justamente em oferecer conteúdos de forma isolada, sem garantir uma intervenção efetiva destes no núcleo mais tradicional da formação musical, não atingindo, conseqüentemente, uma mudança de mentalidade mais profunda nas instituições. Este processo de “marginalização” de conhecimentos vinculados a uma apreensão diferenciada sobre a música pode ser considerado fruto da grande resistência oferecida por estes setores “tradicionais”, tanto docentes quanto estudantes (que já iniciam a graduação com uma considerável carga de formação conservatorial prévia), vinculados a um pensamento que, claramente, não acompanha as transformações já em curso em outras áreas de conhecimento e na própria instituição universitária.

É fundamental, portanto, reconhecer as dificuldades e entraves envolvidos numa mudança de paradigma real, que propõe uma apreensão mais situada e crítica das práticas musicais, sobretudo no campo da música de concerto, com indeclinável problematização do modelo conservatorial, que representa, finalmente, o paradigma musical da modernidade.

---

<sup>63</sup> Cientes do arraigo das distintas áreas de conhecimento citadas na epistemologia moderna/ocidental, salientamos a necessidade de aplicá-las com critério e especial atenção a perspectivas etnocêntricas e universalistas.

<sup>64</sup> Por exemplo, a reforma curricular aprovada pela Universidade Federal de Minas Gerais no ano 2000, que esteve em vigor até o ano 2017. Ver BARBEITAS (2002) para mais informações sobre a proposta curricular.

Sobre este conflito no âmbito musical acadêmico, Carla Reis afirma (citando a Bourdieu):

[...] em qualquer campo descobriremos uma luta, entre o novo que entra e tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência, isto é, uma luta entre aqueles que se inclinam para as estratégias de subversão dos valores e das hierarquias e aqueles que tendem para a ortodoxia, para as estratégias de conservação, pois elas favorecem a manutenção das posições conquistadas. Assim, para se compreender a forma específica de luta que ocorre hoje no campo estudado, é preciso também considerar as permanências e resistências que estão vinculadas ao modelo conservatorial (REIS, 2014, p. 46-47).

As disputas envolvidas nos processos de reformulação curricular no campo da formação musical universitária exemplificam o cenário de tensão e confrontação descrito por Bourdieu. Por conseguinte, nos parece sumamente necessária a observação das “permanências e resistências”, mesmo nas lutas supostamente vencidas, nas conquistas alcançadas.

Neste ponto, cabe mencionar (além das propostas de reforma curricular verificadas nos cursos substantivos de “Música”), a implementação de cursos de graduação em “Música Popular”, observada nos últimos anos em distintas instituições de ensino superior. A inclusão desta habilitação no âmbito universitário pode ser considerada um grande passo em direção à ruptura com o modelo conservatorial eurocêntrico, no entanto, nos parece importante analisá-la, também, de forma crítica.

Examinando, por exemplo, o curso de Graduação em Música (grau bacharelado) com formação específica em Música Popular oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (Brasil), nos deparamos com uma proposta curricular comum a todos os cursos de bacharelado em Música da instituição. No curso, com duração total de 8 semestres, foi implementada – após uma reforma do plano de estudo ocorrida no ano 2018 – uma matriz curricular geral denominada *Percurso de Formação Geral*, obrigatória para todos os graduandos em música independentemente de sua área específica, totalizando 1.410 horas/aula, à qual são acrescentadas 255 horas correspondentes ao *Percurso de Formação Específica* escolhido pelo estudante – entre os quais, se oferece o *Percurso de Formação Específica em Música Popular*, bem como são oferecidos os percursos de formação específica em canto ou instrumentos – como violino, piano, trombone, percussão, etc. Ademais, é exigida a integralização de determinada carga horária em componentes optativos e atividades complementares.

Apresentaremos dois quadros correspondentes às disciplinas obrigatórias exigidas em dois percursos formativos distintos oferecidos pela Universidade Federal de Uberlândia no curso de graduação em Música, nível bacharelado. No Quadro 11, apresentamos a matriz curricular obrigatória no curso de graduação com ênfase em Música Popular, incluindo o núcleo geral e o específico. Logo, apresentamos no Quadro 12 a matriz curricular obrigatória correspondente ao curso de graduação com formação específica em “Violino”, oferecido pela mesma instituição. Para facilitar a leitura, destacamos (em negrito) as disciplinas específicas de cada habilitação, sendo as demais correspondentes ao núcleo obrigatório para todos os estudantes da graduação em Música.

Graduação em Música - *Formação Específica em Música Popular*

1º sem	2º sem	3º sem	4º sem	5º sem	6º sem	7º sem	8º sem
Teoria da Música	Harmonia I	Harmonia II	Análise Musical I	Análise Musical II	Pesquisa em Música I	Pesquisa em Música II	Pesquisa em Música III
Percepção Musical I	Percepção Musical II	Percepção Musical III	Percepção Musical IV	Percepção Harmônica	Trabalho de Conclusão de Curso	Filosofia da Música	Oficina de Projetos III
História, Música e Cultura	Estudos Históricos da Música I	Estudos Históricos da Música II	Estudos Históricos da Música III	Estudos Históricos da Música IV	<b>Prática de Performance e Produção em Música Popular I</b>	<b>Prática de Performance e Produção em Música Popular II</b>	<b>Prática de Performance e Produção em Música Popular III</b>
Prática Musical	Prática de Conjunto I	Prática de Conjunto II	Prática de Conjunto III	Prática de Conjunto IV	Ritmica		
Canto Coral I	Canto Coral II	<b>Harmonia em Música Popular</b>	Oficina de Projetos I	Introdução à Pesquisa em Música	Oficina de Projetos II		
Música e Tecnologia na Produção Musical		<b>Improvisação I</b>	<b>Arranjo I</b>	<b>Arranjo II</b>			
Formação do Profissional em Música				<b>Estudos Históricos em Música Popular</b>			

QUADRO 11: Disciplinas obrigatórias do curso de Graduação em Música com formação específica em Música Popular, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia.

Graduação em Música - *Formação Específica em Violino*

1º sem	2º sem	3º sem	4º sem	5º sem	6º sem	7º sem	8º sem
Teoria da Música	Harmonia I	Harmonia II	Análise Musical I	Análise Musical II	Pesquisa em Música I	Pesquisa em Música II	Pesquisa em Música III
Percepção Musical I	Percepção Musical II	Percepção Musical III	Percepção Musical IV	Percepção Harmônica	Trabalho de Conclusão de Curso	Filosofia da Música	Oficina de Projetos III
História, Música e Cultura	Estudos Históricos da Música I	Estudos Históricos da Música II	Estudos Históricos da Música III	Estudos Históricos da Música IV	<b>Violino V</b>	<b>Violino VI</b>	<b>Violino VII</b>
Prática Musical	Prática de Conjunto I	Prática de Conjunto II	Prática de Conjunto III	Prática de Conjunto IV	Ritmica	<b>Metodologia do Ensino e Aprendizagem do Violino I</b>	
Canto Coral I	Canto Coral II	<b>Violino II</b>	Oficina de Projetos I	Introdução à Pesquisa em Música	Oficina de Projetos II		
Música e Tecnologia na Produção Musical	<b>Violino I</b>	<b>Literatura do Violino I</b>	<b>Violino III</b>	<b>Violino IV</b>			
Formação do Profissional em Música	<b>Técnica do Violino I</b>		<b>Literatura do Violino II</b>				

QUADRO 12: Disciplinas obrigatórias do curso de Graduação em Música com formação específica em Violino, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia.

Nos parece pertinente possibilitar esta comparação tendo em vista que as duas áreas de especialização, teoricamente, se posicionam em polos opostos: por um lado, os cursos de graduação em “Violino”, considerados um dos mais tradicionais e ortodoxos, diretamente vinculados ao modelo conservatorial europeu e, em geral, dedicados exclusivamente ao estudo teórico e prático da música de concerto ou “erudita”, embora – de forma universalizante, como já exposto anteriormente – não explicitem este enfoque. Em contrapartida, os cursos de graduação em “Música Popular” normalmente representam um processo de transformação nas instituições, sendo implementados nas universidades, muitas vezes, como resultado de amplas e árduas negociações por serem

encarados como uma forma de ruptura com o paradigma tradicional, apontando à democratização e ampliação do conhecimento musical para além do modelo hegemônico.

Entretanto, observando as duas propostas curriculares percebemos facilmente que sua natureza é idêntica, havendo uma pequena diferença marcada por certas disciplinas específicas correspondentes ao percurso de formação específica de cada um – como, por exemplo, “Improvisação” e “Estudos Históricos da Música Popular”, no caso da formação em Música Popular –, mas que tampouco representam uma mudança de paradigma no campo epistemológico, sendo disciplinas estruturadas a partir das mesmas bases tradicionais, eurocêntricas. A partir deste exemplo verificamos, então, a naturalização, também no caso da formação em Música Popular, da epistemologia europeia com imperativa omissão do lócus da enunciação no que diz respeito aos postulados vinculados ao pensamento hegemônico, bem como a reiteração de suas categorias teóricas substantivas, universalizantes.

É possível, deste modo, constatar uma incoerência entre o discurso que frequentemente sustenta e justifica a implementação de cursos direcionados à Música Popular – assim como outros cursos teoricamente vinculados às *Epistemologias do Sul* – e sua forma de implementação na prática. Tomemos como exemplo o Projeto Político e Pedagógico da instituição em questão, a Universidade Federal de Uberlândia:

Acredita-se que para os graduandos em música seja importante conhecer, refletir e produzir música brasileira. No entanto, isso não significa o xenofobismo, mas a superação de uma condição ainda de colonizados e a sistematização do conhecimento artístico-musical sobre essa produção, ainda carente de ser musicologicamente estudada. Tem-se consciência de que é importante ultrapassar os conhecimentos canônicos estabelecidos na área de música para uma formação músico-profissional mais ampla, mais consciente e dialógica que possa primar pela diversidade e pela multiculturalidade musical. [...].

Somando-se aos perfis de bacharéis já existentes no Curso de Graduação em Música, a criação do novo Percurso de Formação Específica em Música Popular, por não focar no ensino-aprendizagem de instrumentos musicais, mas voltar-se para o desenvolvimento de habilidades em arranjo, prática de conjunto e improvisação, tem o potencial de formar um profissional com um perfil mais antenado às práticas musicais cotidianas da cultura local e regional, atraindo um público que até então não encontrava espaço na universidade e, como tal, proporcionando uma importante inserção social do Curso de Graduação em Música<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Projeto Político e Pedagógico da Universidade Federal de Uberlândia (2018).

Para além deste exemplo específico, observamos que a implementação de cursos de graduação em “Música Popular” em universidades – não somente brasileiras, mas também de outros países da América Latina – segue um padrão similar com respeito à manutenção da perspectiva eurocêntrica com relação à música, o que averiguamos também na inserção de habilitações em “*Instrumentos Nativos*” (Bolívia), “*Música Autóctona, Clásica y Popular de América*” (Argentina), “*Música Argentina*”, entre outras<sup>66</sup>.

Embora a suposta ampliação com inserção de novos cursos e habilitações possa ser considerada uma conquista no campo da formação e produção institucional de conhecimento em música, muitas vezes esta corresponde apenas a uma substituição de repertório (segundo a compreensão moderna/ocidental), que não questiona, em absoluto, as bases da epistemologia europeia. Ao contrário, grande parte destes cursos segue legitimando o pensamento musical hegemônico, a crença numa “arte universal”, sua forma de estruturação, sistematização e, conseqüentemente, sua ideologia adjacente. É possível constatar que grande parte destas propostas “novas”, não se comprometem efetivamente com uma abordagem das práticas musicais situada e contextualizada – política, social e culturalmente –, relacionando-se pouco ou nada com outras formas de vivenciar a música, outras práticas musicais de fato. Estão, portanto, mais atreladas ao paradigma da música ocidental de concerto que a outras propostas com um maior potencial “descolonizador”, que realmente problematizam as múltiplas hierarquias observadas no sistema colonial.

Rivera Cusicanqui (citada por Santos, 2015) se manifesta com relação ao fenômeno de apropriação, por parte dos meios hegemônicos, de certas “palavras” vinculadas à culturas originárias latino-americanas.

A palavra se torna um emblema, uma espécie de símbolo [*escarapela*] dizendo “somos pluriculturais porque incorporamos palavras que não entendemos”. Mas não há um esforço em entender de onde surge essa palavra. [...] Há uma tendência generalizada de utilizar estes termos de forma fetichista. Portanto, segue existindo este umbral que não se cruza: a palavra legítima pertence aos de cima, os de baixo só fornecem insumos. É assim em todo o sistema de conhecimento, nós

---

<sup>66</sup> Foram analisados os planos de estudos e matriz curricular de uma série de universidades que oferecem outras opções de formação musical além da graduação tradicional em música (direcionada à música de concerto). Apresentar uma análise minuciosa de cada um destes cursos excede os objetivos desta tese, no entanto, incluímos nas referências desta pesquisa os links de acesso às páginas oficiais das instituições consultadas, entre elas: Universidad Mayor de San Simón (Bolívia), Universidad Nacional de Tres de Febrero e Universidad Nacional de San Martín (Argentina).



produzimos matéria-prima e eles nos devolvem produto elaborado (RIVERA CUSICANQUI apud SANTOS, 2015, p. 88-89).

Poderíamos estabelecer um paralelo entre “palavra” (conforme menciona Cusicanqui) e “práticas musicais”, também apropriadas em sua inserção na lógica ocidental/europeia de pensamento, o que finalmente, em lugar de possibilitar um desprendimento da matriz colonial, segundo Shifres (2020) “termina amarrando-nos mais”.

Em síntese, nos parece fundamental compreender que o cerne da questão colonial/decolonial não é o “objeto” de estudo em si, mas sim a forma de abordagem, referente a qualquer conteúdo. Ou seja, podemos afirmar que a questão central não é *o que* ensinar ou estudar, mas sim, *como*. Buscamos demonstrar esta “irrelevância” do conteúdo ou prática musical evidenciando o caráter notoriamente etnocêntrico e colonial de diversos cursos supostamente dedicados a práticas musicais do *Sul*.

Deste modo, pensamos que é possível concretizar um projeto não-eurocêntrico de curso de Graduação em Música de Concerto (incluindo as mais diversas habilitações – como composição, regência, canto, violino ou qualquer outro instrumento) com enfoque específico nas práticas musicais de tradição europeia/ocidental. Seu êxito, entretanto, dependeria da implementação – por certo transversal – de uma abordagem necessariamente crítica, situada, que vincula o conhecimento musical difundido em todas as áreas e disciplinas ao seu lugar de produção e premissas ideológicas, desnaturalizando-o, “desuniversalizando-o” – e possibilitando sua coexistência com outras práticas de forma horizontal.

Philip Ewell (2019) aponta, ainda, uma ação relativamente simples (e que poderia ser adotada simultaneamente com as anteriores) que diz respeito às citações, aos autores abordados ou material estudado nas disciplinas, mesmo as mais tradicionais – como é caso da teoria da música de concerto, abordada pelo autor:

Citações podem, também, ser tijolos antirracistas com os quais construímos nossas habitações. Quando citamos um autor, conferimos a ele legitimidade e autoridade, potencialmente aumentando em muito sua importância para o campo. Historicamente, os únicos autores que têm essa importância tão grande na teoria musical são homens brancos. [...] Eu sempre dei esse curso como um curso de técnicas tradicionais, o que é o mesmo de dizer branco [...]. Todos os livros de técnicas do século XX usados por mim apresentam teóricos da música que são 100% homens brancos (bem como todos os compositores representados). A próxima vez que eu der essa aula, vou tentar não estudar nenhum teórico da música que seja branco e homem. Esta desestruturação e contra-estruturação da estrutura branca masculina

trará uma nova e rica perspectiva sobre a música e à teoria musical dos séculos XX e XXI (EWELL, 2019).

Esta atitude frente às citações e ao material utilizado em aulas pode ser trasladada também às práticas instrumentais, com a proposição do estudo de um repertório composto por mulheres e homens exteriores àqueles apresentados pelo repertório tradicional canônico (ainda que, como já mencionamos, a simples troca do repertório – ou do referencial teórico no caso de outras disciplinas –, sem uma mudança mais profunda nas próprias bases epistemológicas, não consiste em uma transformação efetiva, mesmo que represente uma ampliação de fontes relevante).

Ao sugerir possíveis ações que apontem a um processo gradual de descolonização no âmbito musical universitário (tendo em vista sua transcendência a outros âmbitos), devemos reiterar a dimensão destas transformações, que requerem um enorme comprometimento num processo indiscutivelmente complexo.

Ao enfatizar a centralidade da instituição universitária nas lutas antirracistas e descolonizadoras, enfatizo também o nosso papel como docentes e afirmo que a luta descolonizadora deve ser travada por nós no interior do nosso espaço acadêmico. [...] A luta descolonizadora dos acadêmicos deve começar na academia colonizada. Não se trata mais de utilizar o espaço acadêmico apenas como um local protegido, separado e com liberdade de expressão para propor mudanças na sociedade – como se a sociedade estivesse do lado de fora dos campi, e estes funcionassem como um território livre dos problemas investigados pelos acadêmicos. Descolonizar, nesse contexto, significa intervir na constituição desse espaço universitário em todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, currículos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogias, etc.). (CARVALHO, 2019, p. 81).

Longe da pretensão de cercear a liberdade de estudantes e docentes, estas intervenções apontam à implementação de medidas inadiáveis para emendar um contexto eticamente irresponsável de “sonambulismo intelectual” (LANDER, 2000, p. 44), onde não se observam maiores esforços em repensar a universidade desde suas bases.

Não consideramos que um currículo rígido seja a solução dos problemas universitários, porém, concordamos com Philipp Ewell (2019) quando afirma que certos tipos de inclusão, no que diz respeito ao âmbito da música de concerto, devem ser forçadas para mudar as estruturas de poder: “isso não acontecerá de forma orgânica. Por causa dos próprios interesses, o poder branco-masculino não cederá por si só”.

## 5.1 ENCONTRO DE SABERES

As proposições até aqui apresentadas correspondem, sem dúvida, a iniciativas ainda circunscritas a “este lado da linha” (parafraseando a Boaventura de Sousa Santos)<sup>67</sup>. Propõem, como já exposto, visibilizar e problematizar a estrutura hegemônica instaurada, possibilitando uma transformação em direção à descolonização epistêmica – o que no meio musical tradicional de concerto, ao que tudo indica, requer dar certos passos elementares, começando pelas mais básicas reflexões sobre relações de poder e eurocentrismo.

Entretanto, consideramos que um processo de transformação real não consiste apenas em problematizar e repensar a epistemologia europeia/ocidental (ainda que esta seja uma parte fundamental e imprescindível): a descolonização passa necessariamente pela visibilização de outras epistemologias, outras formas de saber e ser, suprimidas pela lógica civilizatória colonial.

Nos parece duvidoso pensar que a construção de uma relação horizontal entre diferentes epistemologias seja baseada apenas na observação de uma única forma de conhecimento – a moderna/ocidental –, sem a aproximação a outras realidades possíveis. Neste sentido, ainda referindo-nos ao âmbito universitário, consideramos fundamental a inserção de *conhecimentos outros*, uma abertura a outras possibilidades epistemológicas.

Pensar a transformação da universidade em direção à “pluriversidade”, parecer ser a meta definitiva de um projeto de desprendimento real da matriz de poder colonial no campo acadêmico.

O desprendimento é urgente e requer uma virada epistêmica [vuelco epistémico] descolonial (que está em andamento em distintas regiões do planeta) aportando os conhecimentos adquiridos por outras epistemologias, outros princípios de conhecer e entender, e portanto, outras economias, outras políticas, outras éticas. A “comunicação intercultural” deve ser interpretada como comunicação interepistêmica [...]. A noção de desprendimento guia a virada epistêmica descolonial em direção a uma universalidade-outra, ou seja, em direção à pluriversalidade como projeto universal (MIGNOLO, 2010, p. 17).

A noção de “pluriversalidade” é análoga a outras perspectivas que se referem a coexistência e diálogo horizontal entre seres e saberes, como é o caso da “ecologia de saberes” proposta por Santos (2010), baseada no “reconhecimento da pluralidade de

---

<sup>67</sup> Ver SANTOS (2010).

conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia” (p. 44-45).

A “transculturalidade”, abordada por Santiago Castro-Gómez, se apresenta como outro conceito afim, visando uma conjunção epistêmica (a ampliação, não negação ou exclusão do paradigma moderno), uma abertura do campo de visão – o que pressupõe que “diferentes formas culturais de produção de conhecimento podem conviver sem ficar submetidos à hegemonia da episteme da ciência ocidental” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 86). Ademais, este autor afirma que “já começam a ser revisados, implícita ou explicitamente, os pressupostos epistêmicos que marcaram a “hybris do ponto zero”, apontando, como alternativa, a “*aproximação à doxa*”:

Aproximar-se à doxa implica que todos os conhecimentos ligados a tradições ancestrais, vinculados à corporalidade, aos sentidos e à organicidade do mundo, enfim, aquele que desde o ponto zero eram vistos como “pré-história da ciência”, comecem a ganhar legitimidade e possam ser considerados como pares iguais em um diálogo de saberes (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 89).

No que diz respeito aos cursos universitários atuais, verificamos diversas disciplinas – inseridas no formato acadêmico clássico – vinculadas a saberes e práticas musicais externas à epistemologia moderna/ocidental. Nos cursos de graduação em música, estas, são vinculadas sobretudo à área de “Etnomusicologia” (ou “Música e Cultura”), mas também averiguamos uma série de disciplinas em outras áreas de formação, como a Pedagogia e a Antropologia.

No entanto, nos parece de suma importância citar uma iniciativa promissora empreendida por algumas instituições de ensino superior a partir do ano 2010: o *Encontro de Saberes*, que promove a abertura da universidade ao conhecimento produzido por mestres e mestras de saberes outros – indígenas, quilombolas, de comunidades afro-brasileiras e culturas populares tradicionais – como professores em matérias regulares, com a mesma posição de autoridade dos docentes doutores (CARVALHO, 2019, p. 80).

Implementada em nove universidades brasileiras e uma colombiana, a iniciativa está sendo acompanhada (em algumas instituições) por um processo de reconhecimento dos saberes destes mestres e mestras através da concessão de títulos de “Notório Saber”, que lhes outorga a mesma titulação de um Professor Doutor – uma demanda dos próprios detentores destes conhecimentos, que reivindicaram o direito de ensiná-los nas instituições –, modificando uma estrutura que até então permitia sua atuação apenas

como “informantes” em disciplinas ministradas por docentes formados no modelo acadêmico tradicional eurocêntrico<sup>68</sup>.

O movimento surgido com a implementação do Encontro de Saberes em 2010 na UnB corresponde a uma intervenção em um ponto estratégico do sistema acadêmico brasileiro que corre paralelo a outras intervenções afins, tais como as cotas para negros e indígenas e as leis nº10.639 e nº11.645, movimentos que impulsionam processos de inclusão étnica e racial na docência e dos saberes afro-brasileiros e indígenas nos currículos das licenciaturas (CARVALHO, 2019, p. 82)<sup>69</sup>.

Como exemplo, apresentamos (QUADRO 13) a proposta do segundo semestre de 2021 referente à *Formação Transversal em Saberes Tradicionais*<sup>70</sup>, oferecida pela Universidade Federal de Minas Gerais aos diversos cursos de graduação da instituição, como possibilidade para integralização curricular:

#### FORMAÇÃO TRANSVERSAL EM SABERES TRADICIONAIS

<b>Do seio ao solo: vivenciar os saberes das matriarcas quilombolas</b>	Com a participação de oito matriarcas quilombolas, mestras dos saberes ancestrais afro-brasileiros, o curso será partilhado por alunos da universidade e por jovens quilombolas de diferentes comunidades, com o intuito de criar um duplo movimento, por meio de trocas e diálogos: descolonizar o conhecimento (na academia) e quilombar o pensamento (nos territórios). As mestras, mulheres negras, nos apresentarão a história e as formas de vida dos territórios quilombolas, as lutas nas quais se engajam e como os saberes tradicionais enfrentam os desafios do presente.
<b>Artes e culturas de Ifá</b>	A disciplina Artes e Culturas de Ifá apresentará a tradição filosófica dos povos de Nigéria, Benin e Togo tendo como capital espiritual iorubana Ilé-Ifè. Sua grande influência nos povos da diáspora possibilitou a fundamentação religiosa do candomblé no Brasil, Cuba e em outros países das Américas. Ifá é, ao mesmo tempo, a consciência do universo e o sistema divinatório que a acessa e se expressa através dos 256 Odù, isto é, 256 símbolos gráficos representativos das energias presentes na criação, em que cada um deles dá acesso a um corpo literário composto por centenas de versos, histórias, cantos, encantamentos e curas. Ifá relaciona-se com as forças da natureza e as manifestações invisíveis da criação como estudo e catalogação que formulam e explicam a dinâmica e a forma do universo. Ifá vai além da função

<sup>68</sup> Ver CARVALHO (2019).

<sup>69</sup> As leis nº10.639 e nº11.645, aprovadas no Brasil nos anos 2003 e 2008, respectivamente, são consideradas um marco no que se refere às políticas de inclusão do país, ao determinar a obrigatoriedade do ensino de conteúdos referentes às culturas afro-brasileira e indígenas em todas as instituições de ensino fundamental e médio, públicas e privadas.

<sup>70</sup> O *Encontro de Saberes* foi implementado na Universidade Federal de Minas Gerais como *Formação Transversal em Saberes Tradicionais*. Para mais detalhes, sugerimos o acesso à página institucional: <https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Estudante/Formacao-Transversal>.

	divinatória e engloba a literatura, artes visuais, matemática e filosofia articulando amplamente os saberes.
<b>Saberes do Batuque</b>	Batuque é o nome pelo qual são conhecidas as tradições africanas e as experiências do sagrado presentes no Rio Grande do Sul. Elas estão organizadas sob a forma de várias nações, as quais são compostas por diferentes histórias, saberes, linhagens rituais e práticas do axé. O batuque é orientado por um modo de vida comunitário e tem no ilê, ou casa de culto, um dos seus principais territórios rituais. Cada uma dessas casas está genealogicamente vinculada a pelo menos uma nação, e desse vínculo pode resultar um conjunto de relações entre casas que, embora diferentes e autônomas entre si, compartilham desse pertencimento a uma mesma tradição. Entre a casa e a nação, por sua vez, pode se interpor a bacia, a qual, via de regra, diferencia as linhagens de axé em vários segmentos rituais, pluralizando as ancestralidades negras. A disciplina “Saberes do Batuque” contará com a participação de mestras e de mestres vinculados a diferentes casas, bacias e a algumas dessas nações, tais como Oyó, Cabinda, Jeje/Gêge e Ijexá.

QUADRO 13: Temas oferecidos pela Universidade Federal de Minas Gerais na Formação Transversal em Saberes Tradicionais, no segundo semestre de 2021.

A possibilidade de aproximação dos estudantes e professores universitários dos mais diversos cursos aos conhecimentos apresentados nas Formações Transversais (ou no Encontro de Saberes), reconhecidos como legítimos, reflete um processo de abertura do meio acadêmico brasileiro – ou, ao menos, de parte dele – ao diálogo com outros saberes que transcendem as lógicas da epistemologia moderna/ocidental, o que poderia, a longo prazo, suscitar uma transformação em direção à “pluriversalidade”.

Descolonizar, no nosso caso, seria um duplo movimento. Primeiro, desvincular-se do mandato introjetado de repetir o padrão epistêmico ocidental como única referência de conhecimento (científico, artístico, tecnológico). Ou seja, desobrigar-se de reproduzir o eurocentrismo compulsório [...].

Chamo o movimento das cotas e do Encontro de Saberes de descolonização porque ele surgiu com a finalidade de transformar o espaço acadêmico, invertendo o sentido do ciclo repetitivo da nossa colonização eurocêntrica. [...]. O segundo movimento seria não de restaurar um momento acadêmico anterior, não colonizado, mas de refundar nossa academia [...] (CARVALHO, 2019, p. 90)<sup>71</sup>.

<sup>71</sup> Ressaltamos a diferença sugerida entre dois conceitos referentes ao enfrentamento à colonização (Carvalho, 2019, p. 90-91): o primeiro corresponde à *de(s)colonização*, empreendida desde o interior das estruturas colonizadas situadas “deste lado da linha”, entre elas, a academia. O segundo conceito corresponde à *contracolonização*, e se refere às lutas de resistência travadas pelos povos não ocidentalizados que resistiram ao projeto civilizatório da modernidade.

Esta mudança concreta, no entanto, não diz respeito apenas ao reconhecimento institucional “formal” ou “teórico” acerca da perpetuação da condição colonial que estabelece a assimetria entre epistemologias, com a conseqüente adoção de medidas e políticas afirmativas para “emendar” o problema estrutural detectado. Depende, também, do impacto que este reconhecimento – bem como as políticas e ações decorrentes – possa gerar na comunidade acadêmica como um todo. No caso das Formações Transversais, por exemplo, observamos uma quantidade ainda pequena de estudantes que optam por incluir no seu processo formativo saberes não eurocêntricos (no que se refere a estudantes do curso de graduação em Música, observamos que a quantidade é mínima). Dessa forma, compreendemos que, ainda que seja facilitada a possibilidade de acesso a estes conhecimentos, a preponderância do pensamento hegemônico colonizado, com conseqüente marginalização de epistemologias alheias à tradição europeia, segue sendo a norma, impedindo a ampla difusão de outros saberes que já circulam no próprio espaço universitário.

Por isso, reiteramos a importância de empreender um processo de descolonização em duas direções simultâneas: por um lado, o desprendimento e desuniversalização do paradigma ocidental/eurocêntrico, com a necessária contestação do mito da modernidade; por outro, a abertura ao diálogo com outras formas de conhecimento que apresentam uma resistência ao processo de dominação instaurado pela colonização.

Acreditamos que a universidade pode representar um espaço significativo (embora, certamente, não seja o único) no enfrentamento à realidade colonial, um espaço que poderia promover um debate real acerca da decolonialidade e da descolonização, no entanto, são implicadas diversas condições para uma mudança de paradigma concreta, que não se atenha a reformas curriculares superficiais ou políticas de inclusão que não gerem maior repercussão no que diz respeito às mentalidades, às subjetividades ainda atreladas à matriz colonial.

## NOTAS CONCLUSIVAS

*A explosão não vai acontecer hoje. Ainda é muito cedo... ou tarde demais.*

*Não venho armado de verdades decisivas.*

*Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais.*

*Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas.*

*Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las. Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte da minha vida.*

*Faz tanto tempo...*

*Por que escrever esta obra? Ninguém a solicitou.*

*E muito menos aqueles a quem ela se destina.*

*Frantz Fanon<sup>72</sup>*

Considerando o âmbito da música de concerto, esta pesquisa propõe uma reflexão sobre uma tradição musical amplamente naturalizada e difundida: a tradição “clássica” ou “erudita”, que conta com a inequívoca legitimação da cultura ocidental. Esta reflexão ou problematização ocorre, no entanto, considerando uma dimensão sistematicamente velada, que diz respeito às relações de poder, aos aspectos ideológicos adjacentes a estas práticas musicais.

A análise diferenciada destas práticas – que tendem a apresentar-se de forma desvinculada do mundo social, privilegiando abordagens universalistas e etnocêntricas – suscitou a aproximação a áreas de conhecimento aparentemente distantes da minha experiência profissional e acadêmica anterior: a Etnomusicologia, a Antropologia, a História e a Sociologia foram alguns dos campos que proporcionaram ferramentas essenciais para a realização deste estudo, que ainda que inserido e diretamente vinculado ao campo da Performance Musical ou das Práticas Interpretativas (segundo a compreensão institucionalizada dos termos), excedeu consideravelmente as perspectivas de pesquisa normalmente realizadas neste âmbito.

Desta forma, foram delineados dois caminhos simultâneos:

O primeiro, de caráter teórico, buscou desvelar a matriz de poder inerente às práticas musicais de concerto com ênfase nas práticas violinísticas, evidenciando a hierarquização entre músicas e práticas musicais, que determinam não somente o repertório difundido nos meios profissionais e de formação no instrumento – seu cânone próprio –, mas também as técnicas, as habilidades específicas requeridas, as formas de transmissão de conhecimento e, finalmente, a própria compreensão acerca da música.

---

<sup>72</sup> (FANON, 2008, p. 25)



Esta hierarquização, bem como as lógicas internas a este meio musical (que constituem sua ideologia intrínseca), são condizentes com as lógicas instauradas pelo projeto civilizatório da modernidade, o que nos aproximou ao *pensamento decolonial* – principal suporte teórico utilizado na elaboração deste estudo.

O segundo caminho, vinculado às práticas técnico-instrumentais às quais se dedicam normalmente as pesquisas tradicionais em Performance Musical, buscou a abordagem de um repertório violinístico inusual, exterior ao cânone estabelecido (uma seleção de obras trabalhadas em ensaios, aulas e apresentadas em distintos recitais), apontando uma possibilidade imediata de diversificação ao incluir peças de compositores e compositoras normalmente invisibilizados por uma tradição arraigada na produção europeia-masculina, sobretudo dos séculos XVIII e XIX. Esta “diversificação”, entretanto, é relativizada na medida em que se insere nas mesmas lógicas e procedimentos musicais hegemônicos, concernentes às práticas ocidentais de concerto.

Com relação às escolhas metodológicas, este estudo passou por notáveis transformações, algumas como consequência de reflexões suscitadas durante o próprio processo de pesquisa, outras causadas por circunstâncias externas que impactaram diretamente o trabalho – como foi o caso da crise sanitária ocasionada pela pandemia da Covid-19. A principal alteração, neste sentido, foi a interrupção forçada do estudo etnográfico que consistia em parte essencial do projeto inicial, mas que não pôde ser realizado devido às medidas de isolamento social em vigor desde o primeiro semestre de 2020. Desta forma, a proposta de trabalho de campo foi substituída pela realização de entrevistas virtuais e análise documental, que, com o suporte do estudo bibliográfico, constituíram as fontes fundamentais desta pesquisa.

A partir da observação de documentos oficiais disponibilizados por diversas orquestras e universidades (entre os quais se incluem programas de concerto, editais de concursos e provas de seleção de violinistas, ementas e grades curriculares de distintos cursos universitários), foi possível verificar a natureza notadamente eurocêntrica destas instituições musicais: as fontes verificadas apontam a irrefutável manutenção da matriz colonial de poder, implantada no âmbito da cultura e reproduzida sistematicamente nos meios profissionais e de formação em música. Ademais, demonstram a homogeneização das práticas musicais não somente no Brasil, mas também a nível latino-americano, ao abranger instituições da Argentina, do Uruguai e da Bolívia.

São patentes nas metodologias de ensino e prática musical de concerto os mesmos mecanismos de poder que operam na universalização do paradigma moderno/eurocêntrico nos mais diversos âmbitos: a ocultação do lócus da enunciação, que permite ao sujeito moderno reivindicar a neutralidade e objetividade de seus postulados próprios; a mistificação de categorias teóricas – as “categorias substantivas” – que não assumem seu vínculo com uma racionalidade específica, reivindicando o status de universalidade; a classificação (e desclassificação) de práticas e epistemologias outras a partir de lógicas e categorias eurocêntricas, reputadas como modelo único, legítimo e inequívoco; a perpetuação das múltiplas hierarquias coloniais – raciais, de gênero, epistemológicas – que naturalizam a posição de privilégio ocupada pelo *homem moderno*.

Em síntese, é possível afirmar que a ideologia adjacente às práticas musicais de concerto (ou, ainda, às práticas musicais institucionalizadas, legitimadas por entidades como orquestras e universidades) perpetua uma matriz de poder eurocêntrica, branca e masculina, naturalizando como modelo universal o paradigma da modernidade eurocentrada, caracterizado por sua lógica evolucionista, dualista, epistemicida e colonial. Cabe reiterar ainda o papel de cúmplice desempenhado por instituições que seguem reproduzindo e agravando a situação colonial – perpetuando uma matriz de poder que é evidente nos currículos, nos discursos, nos repertórios e cânones – bem como iniciativas supostamente “descolonizadoras” que, no entanto, não se desvinculam do paradigma moderno, consistindo em variações do pensamento hegemônico, ainda circunscritas às lógicas eurocêntricas.

Sem embargo, este estudo não propõe, em absoluto, a rejeição das práticas musicais de tradição europeia ocidental. O que tratamos de explicitar e questionar é a manutenção das lógicas coloniais adjacentes a esta tradição, um sistema de opressão que, de forma naturalizada, nega e invisibiliza outras formas de conhecimento, outras práticas e, conseqüentemente, outros sujeitos, outros modos de compreender e vivenciar a realidade. Nos parece instigante a possibilidade de *ampliação* dos estudos e práticas musicais para além do paradigma moderno instaurado como “paradigma único” (o que muito difere da negação ou rejeição total desta forma de conhecimento).

Portanto, “provincializar a Europa” – outorgar à epistemologia ocidental um lugar próprio em posição de igualdade com epistemologias outras, reconhecendo e contextualizando suas especificidades num processo imprescindível de “desuniversalização” – se apresenta como uma alternativa para a transformação da

realidade colonial constatada: repensar palavras, práticas, comportamentos e, sem dúvida, repensar as bases das instituições desde os níveis mais elementares, são apenas algumas das demandas de um processo mais profundo de transformação.

Acreditamos que as universidades podem representar um lugar decisivo no que diz respeito a possíveis transformações que contemplem a opção decolonial (o que também motivou a realização desta pesquisa nos moldes acadêmicos). A reflexão concreta e profunda acerca da colonialidade nos âmbitos de produção e transmissão de conhecimento(s), eventualmente poderia impactar outros meios artístico-musicais de forma significante, além de ser compatível com iniciativas e políticas que já estão sendo implementadas neste campo institucional (como é o caso das cotas étnico-raciais e epistêmicas em vigor em universidades públicas brasileiras), que sugerem certa abertura e permeabilidade neste âmbito.

Reformular os cursos e currículos oferecidos no campo da formação musical, ainda que não seja a solução definitiva, nos parece um passo importante em direção a um desprendimento gradual da matriz de poder colonial, partindo também desde o interior de um sistema hegemônico. Entender as práticas musicais (entre elas, as práticas de concerto) de forma situada social e culturalmente, certamente requer “reinventar” a tradição, modificar metodologias, nomenclaturas, conteúdos e discursos com foco na desnaturalização do paradigma musical moderno, na desuniversalização das categorias e da própria compreensão etnocêntrica sobre a música. Para tanto, é necessária não somente a aproximação aos aportes de outras áreas de conhecimento, mas também o acercamento horizontal a outras formas de saber, tendo em vista os vários aspectos da colonialidade.

Para aqueles familiarizados com os estudos culturais/sociais, não são apresentadas aqui questões “originais”, ao contrário, vários dos temas abordados vêm percorrendo há tempos diferentes campos de conhecimento. No entanto, o diálogo sobre estas mesmas questões na área da Performance Musical, ainda hoje, parece obstruído por um modelo de ensino e prática musical encerrado em si mesmo, o que conseqüentemente provoca o afastamento ou inclusive a negação de questões consideradas fundamentais em outros meios ou campos de estudo.

Somos cientes de que a solução para o “problema da colonialidade” – neste caso específico, a colonialidade em “música” – excede amplamente as possibilidades desta pesquisa. Ainda assim, trazer esta discussão para o meio musical, sobretudo o meio violinístico (que consiste em um dos mais emblemáticos da tradição de concerto) e,

além do mais, no âmbito da Performance, nos parece uma contribuição significativa, que poderia fomentar a reflexão na área e impulsionar outras iniciativas em direção à descolonização, possibilitando (quem sabe, a longo prazo) uma horizontalização real e um diálogo profícuo entre epistemologias, *entre músicas*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHARONIÁN, Coriún. *Música Nueva en América Latina: la vanguardia latinoamericana en el campo de la creación musical y su relación con la vanguardia europea* (nota de programa para 'Deutschlandfunks', 6-IX-1974).

\_\_\_\_\_. Acerca de la importancia de producir música propia. In: *Brecha*, Montevideo, 1-XI-1985.

ANDRADE, Mario de. *Ensaio sobre a música brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Vila Rica; Brasília: INL, 1972.

ARAÚJO, Samuel. Descolonização e discurso: notas acerca do poder, do tempo e da noção de música. In: *Revista Brasileira de Música*. Rio de Janeiro, v. 20, p. 7-15, 1992.

ARCANJO, Loque. História da Música: Reflexões teórico-metodológicas. In: *Revista Modus*, Belo Horizonte, Ano VII, n.10, p. 9-20, 2012.

ARCANJO, Loque; MIRANDA, Márcio Antônio de. Práticas musicais, redes de sociabilidade e cultura intelectual na correspondência entre Francisco Curt Lange e Claudio Santoro (1940-1946). In: *Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, v. 9, n.1, p. 105-115, 2016.

AVELAR, Idelber. Cânone literário e valor estético: notas sobre um debate de nosso tempo. In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Rio de Janeiro, v.11, n. 15, p. 113-150, 2009.

AYESTARÁN, Lauro. A propósito del nacionalismo musical. In: *Clave*, Montevideo, Año VI, n. 25, p. 5-7, 1957.

BARBEITAS, Flavio Terrigno. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 75-81, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. *O senso prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BUSCACIO, Cesar; BUARQUE, Virgínia. O "americanismo musical" de Curt Lange: por uma Bildung mestiça e tropical. In: *Revista brasileira de Música*, Rio de Janeiro, v.32, n.2, p. 233-265, 2019.

CÁCERES, Eduardo. Estamos viviendo un proceso de descolonización en el arte. Entrevista para o jornal *El Mercurio*, Santiago, 1989.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In:

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). *Decoloniaidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CASTAGNA, Paulo. Dificuldades, reflexões e possibilidades no ensino da história da música no Brasil do nosso tempo. *Arteriais*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, v. 1, p. 147-157, 2015.

CASTELLON, Marco Ernesto Teruel. “*Brazilian Guitar Music*”: *identidade e estereótipo no repertório brasileiro para violão solo*. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo entre saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 79-92, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CECCONELLO, Márcio. *Excerto Orquestral para violino do poema sinfônico Don Juan Op.20 de Richard Strauss: um estudo técnico-interpretativo*. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DUSSEL, Enrique. *El Encubrimiento del Otro: hacia el origen del ‘mito de la modernidad’*. La Paz: Plural Editores (Universidad Mayor de San Andrés), 1994.

\_\_\_\_\_. Europa, modernidad y eurocentrismo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 24-33, 2000.

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; GÓMEZ CORREAL, Diana; OCHOA MUÑOZ, Karina (eds.). *Tejiendo de otro modo: Feminismos, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad de Cauca, 2014.

EWELL, Philip. *Music Theory and the White Racial Frame*. (2019). Disponível em: <<https://mtosmt.org/issues/mto.20.26.2/mto.20.26.2.ewell.html>>. Acesso em: 08 out. 2021.

\_\_\_\_\_. *Music Theory's White Racial Frame: Confronting Racism and Sexism in American Music Theory*. (2020). Disponível em: <<https://musictheoryswhiteracialframe.wordpress.com/>>. Acesso em: 08 out. 2021.

\_\_\_\_\_. *A Estrutura Racial Branca do Campo da Teoria da Música: Confrontando o Racismo e o Sexismo no campo da Teoria da Música Americano*. (2020). Disponível em: <<http://www.unirio.br/cla/ivl/publicacoes/a-estrutura-racial-branca-do-campo-da-teoria-da-musica-confrontando-o-racismo-e-o-sexismo-no-campo-da-teoria-da-musica-americano/view>>. Acesso em: 23 out. 2021.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

\_\_\_\_\_. Racismo y cultura. In: *Leer a Fanon, medio siglo después*. Buenos Aires: CLACSO, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. RJ: Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, Fernando. *Música de tradición escrita chilena y mestizaje durante el siglo XX*. 2004. Disponível em: <<https://www.latinoamerica-musica.net/>>. Acesso: 03 jun 21.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 383-417, 2010.

HOBSBAWN, Eric. Introducción: La invención de la tradición. In: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Eds.). *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica, p. 7-21, 2002.

\_\_\_\_\_. La fabricación en serie de tradiciones: Europa, 1870-1914. In: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Eds.). *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica, p. 273-318, 2002.

KATER, Carlos. *Música Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. Tese (Doutorado). 106 f. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

KINGSBURY, Henry. *Music, talent and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

LANDER, Edgardo. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In: *Estudios Latinoamericanos*, nueva época, años VI y VII. Núm. 12-13, julio-diciembre de 1999/enero/julio del 2000.

LUGONES, María. Colonialidad y género. In: ESPINOSA MIÑOSO, Yuderlys; GÓMEZ CORREAL, Diana; OCHOA MUÑOZ, Karina (eds.). *Tejiendo de otro modo: Feminismos, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad de Cauca, p. 57-74, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 337-382, 2010.

MIDDLETON, Richard. *Studying Popular Music*. Philadelphia: Open University Press, 1990.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

NETTL, Bruno. *Heartland Excursions: ethnomusicological reflections on school music*. University of Illinois Press, 1995.

PALERMO, Zulma. *Arte y estética en la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2009.

PARASKEVAÍDIS, Graciela. El minimismo latinoamericano a través de la obra piano piano del compositor uruguayo Carlos da Silveira. In: *Pauta*, Montevideo, N° 30, 74-83, 1989.

\_\_\_\_\_. *CD Magma/nueve composiciones* (encarte). 1996. Disponível em: <[http://www.gp-magma.net/pdf/txt\\_e/sitio-cd-magma-PLANTILLA.pdf](http://www.gp-magma.net/pdf/txt_e/sitio-cd-magma-PLANTILLA.pdf)> Acesso em: 05 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Comentários al margen sobre Universalismo y nacionalismo en la música de Ernst Krenek. Montevideo, 2003. *Pauta*, 91, VII-IX de 2004. In: *PerMusí*, 10, UFMG, VII-XII, Belo Horizonte, 2004.

\_\_\_\_\_. *Las venas sonoras de América Latina*. 2007. Disponível em: <[http://www.gp-magma.net/pdf/txt\\_e/sitio-AL-Francia.pdf](http://www.gp-magma.net/pdf/txt_e/sitio-AL-Francia.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. *Las venas sonoras de la otra América*. 2009. Disponível em: <[http://www.gp-magma.net/pdf/txt\\_e/sitio-lasvenassonoras.pdf](http://www.gp-magma.net/pdf/txt_e/sitio-lasvenassonoras.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. *Notas sueltas sobre la música culta reciente en América Latina*. 2014. Disponível em: <<http://www.gp-magma.net/pdf/partituras/Notas%20sueatas%20sobre%20la%20musica%20cult%20reciente%20en%20AL.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2021.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino superior e as licenciaturas em música (pós-diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2012.

\_\_\_\_\_. *Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa*. *Anais do XXIII Congresso da ANPPOM*, Natal, 2013.

PLESCH, Melanie. También mi rancho se llueve: problemas analíticos en una musicología doblemente periférica. *Procedimientos analíticos en musicología*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Musicología “Carlos Vega”. Secretaria de Cultura de la Nación, p. 127-138, 1998.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música no Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-system research*. v.2. Binghamton NY, p. 342-386, 2000.



\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 73-118, 2010.

REIS, Carla Silva. *Trajetórias em contraponto: uma abordagem microssociológica da formação superior em piano em duas universidades brasileiras*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. Chhixinakax utxiwa. Uma reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. In: YUPI, Mario (comp.). *Modernidad y pensamiento descolonizador: memoria del Seminario Internacional*. La Paz: U-PIEB – IFEA, p. 3-16, 2006.

\_\_\_\_\_. La noción de ‘derecho’ o las paradojas de la modernidad post colonial: indígenas y mujeres en Bolivia. In: ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; GÓMEZ CORREAL, Diana; OCHOA MUÑOZ, Karina (eds.). *Tejiendo de otro modo: Feminismos, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad de Cauca, p. 121-134, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 23-72, 2010.

\_\_\_\_\_. *Revueltas de indignación y otras conversas*. Bolívia: Proyecto ALICE, 2015.

SCARABINO, Guillermo. *El Grupo Renovación (1929-1944) y la “música nueva” en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Musicología “Carlos Vega”, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional deum Brasil (bem) mestiçado. In: *Revista da Sociedade brasileira para o progresso da ciência*. Ano 64, n.1, p. 48-55, 2012.

SEGATO, Rita Laura. Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres. In: ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; GÓMEZ CORREAL, Diana; OCHOA MUÑOZ, Karina (eds.). *Tejiendo de otro modo: Feminismos, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad de Cauca, p. 75-90, 2014.

\_\_\_\_\_. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo, 2018.

SHIFRES, Favio; GONNET, Daniel. Problematizando la herencia colonial en la Educación Musical. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, v.3, p. 51-67, 2015.

SHIFRES, Favio; ROSABAL-COTO, Guillermo. Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, n.5, p. 85-91, 2017.

SMALL, Christopher. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n.11, p. 119-144, out. 1999.

\_\_\_\_\_. Perfis culturais de estudantes de música. In: Actas Del IV Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular. México, 2002.

Disponível em: <http://www.uc.cl/historia/iaspm/mexico/articulos/Travassos.pdf>

\_\_\_\_\_. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. In: *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 12, p. 11-19, mar. 2005.

TURINO, Thomas. *Music as Social Life: the politics of participation*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2008.

WALSH, Catherine. *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Querétaro: En cortito que's pa' largo en esta, 2014.

## REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS

AMADO, Ligia. *Conocemos a Ligia Amado, la primera mujer al mando de la Filarmónica*. Montevideú, 2017. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=WUmcU9bNefl&feature=youtu.be&fbclid=IwAR1dycF2sAmO5Z404HeN9R49tdkQReWGQ7TNPqiCXcgRRnCpjK5r9yYT8V4>>.

Acesso em: 15 jun. 2020.

BAUTISTA, Juan José. *El Espíritu de la Revolución del Siglo XX*. Caracas, 2018.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MalsOazcrdk>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

CARRERA, Julián. *Colonialidad del saber en la música*. La Plata, 2020.

Disponível em:

<[https://www.youtube.com/watch?v=kfPVyzL1Ttk&ab\\_channel=SACCoMArgentina](https://www.youtube.com/watch?v=kfPVyzL1Ttk&ab_channel=SACCoMArgentina)>.

Acesso em: 17 jun. 2021.

DUSSEL, Enrique. *Enrique Dussel y otra mirada sobre la historia universal*. Ecuador, 2013. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=6GLzHSlGf4o&t=42s>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

EWELL, Philip. *A Estrutura Racial Branca da Teoria da Música*. 2020. Disponível em:

<[https://www.youtube.com/watch?v=9\\_9hx1Eshel](https://www.youtube.com/watch?v=9_9hx1Eshel)>. Acesso em: 02 nov. 2021.

GROSGOUEL (2018). *Marxismos Negros*, parte 1. Caracas, 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=zLhrsFnXBZc&ab\\_channel=redalbatv](https://www.youtube.com/watch?v=zLhrsFnXBZc&ab_channel=redalbatv). Acesso em: 01 set. 2021.

\_\_\_\_\_. *¿Que es la teoría decolonial?*. Barcelona, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1d6Mn8plgX8&fbclid=IwAR0evrSb1-sgOn-ZHER00jEEWj7ETnFBSZScPyRxQVSCxEa0MDfQ0kM8tto>. Acesso em: 02 jul. 2020.

MIGNOLO, Walter; SEGATO, Rita. *Eurocentrismo, colonialidad y museos*. Conferência virtual disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=59T\\_hON4v4U&ab\\_channel=FundacionTyPA](https://www.youtube.com/watch?v=59T_hON4v4U&ab_channel=FundacionTyPA). Acesso em: 15 jun. 21.

SHIFRES, Favio. *Racismo Epistémico: de la teoría occidental de la música a la psicología de la música*. La Plata, 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=II1FFAt45io&ab\\_channel=SACCoMArgentina](https://www.youtube.com/watch?v=II1FFAt45io&ab_channel=SACCoMArgentina). Acesso em: 05 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Colóquio virtual: Giro Decolonial*, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xRzRY-wCxO4>. Acesso em: 21 ago. 2020.

## REFERÊNCIAS DE PÁGINAS INSTITUCIONAIS

### Orquestras:

ORQUESTRA SINFÔNICA BRASILEIRA. Disponível em: [http://www.osb.com.br/upload/Portal/doc/Audicoes%20OSB%202014/audicoes\\_2014\\_repertorio\\_02\\_violino\\_tutti\\_cat3.pdf](http://www.osb.com.br/upload/Portal/doc/Audicoes%20OSB%202014/audicoes_2014_repertorio_02_violino_tutti_cat3.pdf). Acesso em: 20 mar. 2019.

ORQUESTRA FILARMÔNICA DE MINAS GERAIS. Disponível em: <http://www.filarmonica.art.br/wp-content/uploads/2015/06/filarmonicamg-audicao-agosto2015-violino.pdf> Acesso em: 01 jul. 2020.

ORQUESTRA FILARMÔNICA DE MINAS GERAIS. Disponível em: <https://filarmonica.art.br/filarmonica/audicoes/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

ORQUESTRA SINFÔNICA DA BAHIA. Disponível em: [http://blogs.correio24horas.com.br/a-toda-prova/wp-content/uploads/2017/06/Edital-Sele%C3%A7%C3%A3o-M%C3%BAasicos-OSBA-01-2017\\_FINAL.pdf](http://blogs.correio24horas.com.br/a-toda-prova/wp-content/uploads/2017/06/Edital-Sele%C3%A7%C3%A3o-M%C3%BAasicos-OSBA-01-2017_FINAL.pdf). Acesso em: 20 mar. 2019.

ORQUESTRA SINFÔNICA DA BAHIA. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1izEcwOh\\_qNSqQ8qZ9AJptw176BkgPSvy/view](https://drive.google.com/file/d/1izEcwOh_qNSqQ8qZ9AJptw176BkgPSvy/view). Acesso em: 20 jun. 2020.

ORQUESTA FILARMÓNICA DE MONTEVIDEO. Disponível em:  
<[http://www.montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/cmofm001audicionviolino\\_fm.pdf](http://www.montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/cmofm001audicionviolino_fm.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2019.

ORQUESTA SINFONICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em:  
<<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1Y0aY8JTpvKfH1RSorUqjdNGZysOke5a>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

ORQUESTA SINFÓNICA NACIONAL ARGENTINA. Disponível em:  
<<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1Y0aY8JTpvKfH1RSorUqjdNGZysOke5a>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

ORQUESTA FILARMÓNICA DE BUENOS AIRES. Disponível em:  
<<https://teatrocolon.org.ar/es/concurso/orquesta-filarmonica-de-buenos-aires>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

#### **Universidades:**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Disponível em:  
<[https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2017/vest\\_edital\\_ufmg2018.pdf](https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2017/vest_edital_ufmg2018.pdf)>. Acesso em: 08 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. <<http://www2.musica.ufmg.br/index.php/2014-07-16-11-51-23/ementas>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. <<https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Estudante/Formacao-Transversal>>. Acesso em: 01 set. 2021.

\_\_\_\_\_. <<https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/FT/CatFT20212.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Disponível em:  
<[http://www.cespe.unb.br/vestibular/HE\\_18\\_1/arquivos/1\\_HE\\_2018\\_EDITAL\\_DE\\_ABERTURA.PDF](http://www.cespe.unb.br/vestibular/HE_18_1/arquivos/1_HE_2018_EDITAL_DE_ABERTURA.PDF)>. Acesso em: 25 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em:  
<<https://www.ufrgs.br/institutodeartes/wp-content/uploads/2016/01/VIOLINO-Bacharelado-CV-2019.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. Disponível em:  
<<https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/MTAzNzE1>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Disponível em:  
<<http://www.fuvest.br/wp-content/uploads/Manual-Cand-Fuvest2018.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Disponível em:  
<[https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/programa\\_de\\_habilidade\\_especifica\\_musica\\_2019.pdf](https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/programa_de_habilidade_especifica_musica_2019.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Disponível em:  
<<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1Y0aY8JTpKfH1RSoRUqjdNGZysOke5a>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. <<https://www.uemg.br/courses3/course/musica-instrumento-e-canto-licenciatura>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES (Argentina). Disponível em:  
<<https://musicalesysonoras.una.edu.ar/>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. <[https://musicalesysonoras.una.edu.ar/carreras/-licenciatura-en-musica-con-orientacion-en-instrumento\\_18616](https://musicalesysonoras.una.edu.ar/carreras/-licenciatura-en-musica-con-orientacion-en-instrumento_18616)>. Acesso em: 16 jun. 2021.

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN (Bolívia). Disponível em:  
<<http://www.umss.edu.bo/index.php/programa-de-lic-en-musica/>> Acesso em: 02 jul. 2020.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (Uruguai). Disponível em:  
<[https://www.eumus.edu.uy/eum/sites/default/files/pruebas\\_admision\\_instrumentos\\_2020\\_aprobadas\\_por\\_cd\\_del\\_31\\_10\\_19.pdf](https://www.eumus.edu.uy/eum/sites/default/files/pruebas_admision_instrumentos_2020_aprobadas_por_cd_del_31_10_19.pdf)> Acesso em: 15 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. <<https://www.eumus.edu.uy/eum/ensenanza/plan-de-estudios/licenciatura>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em:  
<<http://www.unirio.br/cla/ivl/news/nota-do-colegiado-do-instituto-villa-lobos-sobre-racismo-estrutural-e-eurocentrismo-em-seus-cursos>>. Acesso em: 01 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Disponível em:  
<<http://www.iarte.ufu.br/m%C3%BAstica>>. Acesso em: 09 set. 2021.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN (Argentina). Disponível em:  
<<https://www.unsam.edu.ar/escuelas/arte/386/artes/musica-argentina>>. Acesso em: 10 set. 2021.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO (Argentina). Disponível em:  
<<https://www.untref.edu.ar/carrera/musica-autoctona-clasica-y-popular-de-america>>. Acesso em: 12 set. 2021.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. Disponível em: <<https://unilab.edu.br/>>. Acesso em: 28 set. 2021.

\_\_\_\_\_. <<https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PPC.-V8.-Hist%c3%b3ria.-Semestral.03.-Abril.-2019-1.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2021.

#### **Fundações:**

FUNDACIÓN ARCHIVO AHARONIÁN-PARASKEVAÍDIS. Disponível em:  
<<https://faap1940.com/>>. Acesso em: 01 out. 2021.

## ANEXOS

Anexo 1: Programa do Recital Final apresentado ao curso de Doutorado em Música

Anexo 2: Programa do Recital vinculado à disciplina *Prática Instrumental Avançada*, obrigatória na linha de pesquisa Performance Musical

Anexo 3: Lista de obras e compositores trabalhados no curso de Pós-Graduação em Música.

### Recital Final

Requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Música na linha de pesquisa Performance Musical. Gravação realizada no dia 29 de agosto de 2021.

#### PROGRAMA:

<b>Sonata para violino e piano (1921)</b> <i>Modéré sans lenteur</i>	Germaine Tailleferre (França, 1892 – 1983)
<b>The White Knight's Dream II (2009)</b>	Marta Lambertini (Argentina, 1937 – 2019)
<b>Romance (1893)</b>	Amy Marcy Cheney Beach (Estados Unidos, 1867-1944)
<b>Deslinde (2017)</b>	Sebastián Pozzi-Azzaro (Argentina, 1980)
<b>Duo para flauta e violino (1947)</b> <i>Allegro</i> <i>Lento</i> <i>Presto</i>	César Guerra-Peixe (Brasil, 1914 – 1993)
<b>Música para tres (1968)</b>	Coriún Aharonián (Uruguai, 1949 – 2017)

Luiza Anastácio – violino  
Rosario Castillo – flauta  
Mariano Manzanelli – piano

## Recital de Prática Instrumental

Requisito para aprovação na disciplina ‘Prática Instrumental Avançada II’, obrigatória na linha de pesquisa *Performance Musical*.

<b>Canción de Cuna</b> (1935) <b>Danza Colombiana</b> (1923)	Antonio María Valencia (1902-1952)
<b>African Dances I e II</b> (1904)	Samuel Coleridge-Taylor (1875-1912)
<b>Romance</b> (1893)	Amy Marcy Cheney Beach (1867-1944)
<b>Cuando divise el humo azul de Itaca</b> (2012)	Marta Lambertini (1937-2019)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuando divise el humo azul de Itaca</li> <li>El cumpleaños del Dalai Lama</li> <li>La representación del humo según Leonardo da Vinci</li> <li>El humo de los dioses</li> <li>El humo del sacrificio</li> <li>El humo de la melancolía</li> <li>El humo de la despedida</li> </ul>	
<b>D’un matin de printemps</b> (1917)	Lili Boulanger (1893-1918)

*Amálgama Duo*

Luiza Anastácio (violino) e Susana Castro (piano)



**Lista de obras e compositoras/compositores trabalhados no curso**

<p><i>ROMANCE</i> (1893)</p> <p>Compositora: Amy Marcy Cheney Beach (Estados Unidos, 1867- 1944) Instrumentação: violino e piano</p>
<p><i>4 AFRICAN DANCES</i> (1904)</p> <p>Allegro Andantino molto sostenuto e dolce Allegro com brio Allegro enérgico</p> <p>Compositor: Samuel Coleridge-Taylor (Inglaterra, 1875 – 1912) Instrumentação: violino e piano</p>
<p><i>D'UN MATIN DE PRINTEMPS</i> (1917)</p> <p>Compositora: Lili Boulanger (França, 1893 – 1918) Instrumentação: violino e piano</p>
<p><i>SONATA N.1</i> (1921)</p> <p>Modéré sans lenteur Scherzo – Pas très vite sans rigueur Assez lent Final – Très vite</p> <p>Compositora: Germaine Tailleferre (França, 1892 – 1983) Instrumentação: violino e piano</p>
<p><i>DANZA COLOMBIANA</i> (1923)</p> <p><i>CANCIÓN DE CUNA</i> (1935)</p> <p>Compositor: Antônio Maria Valência (Colômbia, 1902 – 1952) Instrumentação: violino e piano</p>
<p><i>TRES PIEZAS PARA VIOLÍN Y PIANO</i> (1932)</p> <p>Compositor: Silvestre Revueltas (México, 1899 – 1940) Instrumentação: violino e piano</p>

<p><i>PEQUENO DUOPARA VIOLINO E VIOLONCELO</i> (1946)</p> <p>Allegro moderato Largo Allegro</p> <p><i>DUO PARA FLAUTA E VIOLINO</i> (1947)</p> <p>Allegro Lento Presto</p> <p>Compositor: César Guerra-Peixe (Brasil, 1914 – 1993) Instrumentação: violino e violoncelo; violino e flauta</p>
<p><i>SONATA PARA VIOLÍN Y PIANO</i> (1947)</p> <p>Compositor: Héctor Tosar (Uruguai, 1923 – 2002) Instrumentação: violino e piano</p>
<p><i>MÚSICA PARA TRES</i> (1968)</p> <p>Compositor: Coriún Aharonián (Uruguai, 1940 – 2017) Instrumentação: violino, flauta e piano</p>
<p><i>ESTRUTURA N.1</i> (1971)</p> <p>Compositor: Carlos Alberto Pinto Fonseca (Brasil, 1933 – 2006) Instrumentação: violino e piano</p>
<p><i>DUO PARA VIOLINO E VIOLONCELO</i> (1976)</p> <p>Allegro Lento à brasileira Allegro molto</p> <p>Compositor: Ernani Aguiar (Brasil, 1950) Instrumentação: violino e violoncelo</p>
<p><i>CIFUNCHO</i> (1992)</p> <p>Compositor: Mariano Etkin (Argentina, 1943 – 2016) Instrumentação: violino solo</p>
<p><i>SUONO SOGNO</i> (1997)</p> <p>Compositora: Graciela Paraskevaïdis (Argentina, 1940 – Uruguai, 2017) Instrumentação: violino solo</p>

<p><i>DOS PIEZAS PARA VIOLÍN Y GUITARRA</i> (2003)</p> <p>Compositor: Martín Marino (Argentina, 1982) Instrumentação: violino e violão</p>
<p><i>TAN CAFÉ CON LECHE</i> (2009)</p> <p>Compositor: Francisco Alonso (Argentina, 1988) Instrumentação: violino e violão</p>
<p><i>THE WHITE KNIGHT'S DREAM II</i> (2009)</p> <p><i>CUANDO DIVISE EL HUMO AZUL DE ITACA</i> (2012)</p> <p>Cuando divise el humo azul de Itaca El cumpleaños del Dalai Lama La representación del humo según Leonardo da Vinci El humo de los dioses El humo del sacrificio El humo de la melancolía El humo de la despedida</p> <p>Compositora: Marta Lambertini (Argentina, 1937 – 2019) Instrumentação: violino solo; violino e piano</p>
<p><i>QUATRO ESTUDOS</i> (2011)</p> <p>Compositor: Roberto Victorio (Brasil, 1969) Instrumentação: violino solo</p>
<p><i>TOQUE A OCHOSI</i> (2015)</p> <p>Compositor: Louis Aguirre (Cuba, 1968) Instrumentação: violino solo</p>
<p><i>DESLINDES</i> (2016)</p> <p>Deslinde 1, para violín y guitarra Deslinde 2, para violín y charango Deslinde 3, para violín y piano</p> <p>Compositor: Sebastián Pozzi-Azzaro (Argentina, 1980) Instrumentação: violino, violão, charango e piano</p>
<p><i>MONÓLOGO</i> (2016)</p> <p>Compositor: Maximiliano Luna (Argentina, 1979) Instrumentação: violino solo</p>

*CANON PARA 5* (2017)

Compositor: Federico Alberti (Uruguai, 1975)

Instrumentação: violino, flauta, violão, charango e piano

*MICROS* (2018)

Compositora: Cecilia Gros (Argentina, 1963)

Instrumentação: violino, flauta e piano

*ECOS EN EL ABISMO* (2019)

Compositora: Cristina Verstraeten (Argentina, 1993)

Instrumentação: violino solo