

## **Culturas populares e corporeidade na Educação Musical: um caminho epistêmico**

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: Educação Musical

*Aline Moraes Silva*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
[aline.ms@edu.udesc.br](mailto:aline.ms@edu.udesc.br)

*Vânia Beatriz Müller*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
[vania.muller@udesc.br](mailto:vania.muller@udesc.br)

**Resumo.** As culturas populares como campo de produção de conhecimento; a Educação Musical enquanto área atenta aos sentidos que a música ganha em cada contexto em que é produzida; e o corpo como lugar de inscrição, produção e reprodução de saberes, são os territórios conceituais pelos quais este trabalho caminha, em busca de compreender quais epistemes foram e ainda são negligenciadas nas práticas músico-pedagógicas no Brasil. A pesquisa busca as possíveis inter-relações entre corpo, culturas populares e educação musical, trazendo como aportes teóricos, principalmente, Small (1998; 1999) e Martins (2021). Trata-se de uma pesquisa de doutoramento, em fase de estabelecimento de suas bases conceituais. Nesta etapa da pesquisa apontamos a corporeidade como caminho epistêmico para compreendermos as relações tecidas entre as diversas dimensões e linguagens em uma performance musical.

**Palavras-chave.** Corporeidade, Culturas Populares, Educação Musical.

**Title: Popular Cultures and Corporality in Music Education: an Epistemic Path**

**Abstract.** Popular cultures as a field of knowledge production; Music Education as an area attentive to the meanings that music acquires in each context in which it is produced; and the body as a place of inscription, production, and reproduction of knowledge, are the conceptual territories through which this work navigates, in search of understanding which epistemes have been and are still neglected in music-pedagogical practices in Brazil. The research seeks to explore the possible interrelations between the body, popular cultures, and music education, drawing mainly on the theoretical contributions of Small (1998; 1999) and Martins (2021). This is a doctoral research project in the phase of establishing its conceptual foundations. At this stage of the research, we point to corporeality as an epistemic pathway for understanding the relationships woven between the various dimensions and languages in a musical performance.

**Keywords.** Corporeality, Popular Cultures, Music Education.

## **Introdução**

A pesquisa de doutoramento em curso, a que se refere este trabalho, é decorrente da dissertação de mestrado *No giro com a Folia de Reis: aprender-e-ensinar 'música' em um contexto de tradição oral*.<sup>1</sup> Os elementos que emergiram desse estudo indicaram que a sua continuidade pode apontar caminhos para o desenvolvimento de uma abordagem músico-pedagógica versada nas culturas populares. Daquele primeiro momento de pesquisa, segue este, que pretende, a partir do que pode a corporeidade nos apontar, tecer novas pontes entre a educação musical e as culturas populares, considerando os fundamentos civilizatórios que foram impostos pela colonização e que moldam nossa cosmovisão. Entendemos que ao negligenciar as epistemes negra e indígena, matrizes que compõem o tecido das culturas populares, perdemos a capacidade de conceber a música de forma complementar e associada a todos os outros elementos, não sonoros, que a constitui. Buscaremos, a partir da dimensão do corpo, compreender essas relações.

Os estudos do grupo musicAR – Artisticidade, Cultura, Educação Musical, o qual concentra estudos que abrangem o campo da performance musical enquanto um ritual social, e suas interfaces com o devir político, a artisticidade e o neoliberalismo dão subsídios a esta pesquisa. Como um espaço privilegiado de estudos, debates e compartilhamentos, a *praxis* musical é pensada a partir do viés decolonial, na qual as epistemes fundantes das práticas músico-pedagógicas estão sendo revistas e compreendidas a partir das condições históricas, materiais e culturais que a produzem.

Nessa altura da pesquisa buscamos aportes teóricos que fundamentem as possíveis inter-relações entre corpo, culturas populares e educação musical. As culturas populares como lugar de produção de conhecimento constituída pela diversidade e pela resistência aos modos hegemônicos de ser, existir e conhecer; a educação musical enquanto área atenta aos sentidos que a música ganha em cada contexto em que é produzida; e o corpo como lugar de inscrição, produção e reprodução de saberes.

## **Educação musical em ações micropolíticas**

Os estudos sobre a heterogeneidade das culturas musicais tem sido tema recorrente na área da Educação Musical há tempos, destacada por diversos pesquisadores que compõem

---

<sup>1</sup> SILVA, Aline Moraes. *No giro com a folia de reis: ensinar-e-aprender "música" em um contexto de tradição oral*. 2023. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2023.

nossa área aqui no Brasil. Arroyo (1999), na tese *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical entre congadeiros, professores e estudantes de música* afirma que “a perspectiva antropológica de práticas diversas da educação musical possibilitará um redimensionamento no campo da Educação Musical” (Arroyo, 1999, p. 4). Flávia Candusso (2002), ao estudar o processo de ensino da Banda Lactomia do Candeal, em Salvador, reitera que “pesquisadores estão agora também voltados para estudar os processos de ensino/aprendizagem musical utilizados no contexto oral para compreender como se dá uma educação musical tipicamente brasileira” (Candusso, 2002, p. 3). Na mesma direção, dedicado à interculturalidade na Educação Musical, Queiroz afirma:

A educação musical tem passado por momentos de (re)definição, compreendendo a necessidade de incorporar às suas propostas e ações pedagógicas dimensões dinâmicas de um fazer musical que possa conviver de forma inter-relacionada com a produção da música enquanto expressão artística e cultural nas suas diferenciadas expressões e manifestações. Essa atitude nos tem conduzido a caminhos diversificados de práticas educativas estruturadas a partir de propostas que pensam o fenômeno musical e os espaços e contextos de atuação do professor de música como mundos em constante processo de (re)construção e (re)elaboração. (Queiroz, 2005 p. 50)

Naturalmente, o redimensionamento da área expande não só o seu *corpus* de pesquisa, mas também cria interfaces com outras áreas do conhecimento, o que conduz a Educação Musical a uma diversidade epistêmica e nos leva a buscar perspectivas que amparem nossos estudos na atualidade. O enfoque decolonial nos oferece uma direção nesse sentido, caracterizando o pensamento moderno a partir do entendimento de colonialidade e propondo ações práticas para o convívio de diferentes epistemologias. Na Educação Musical, a perspectiva decolonial aponta para questões urgentes:

Até quando, Brasil, vamos sustentar esse projeto colonial de ensino de música? Até quando, Brasil, vamos perpetuar os epistemicídios musicais e a exclusão de práticas culturais que tecem a nossa identidade nacional? Até quando, Brasil, vamos legitimar um ensino de música elitista e descomprometido com os problemas que dia a dia assombram pessoas desfavorecidas pela pátria colonialmente ensinada a ser excludente? (Queiroz, 2020, 155)

Queiroz propõe estratégias para incorporar perspectivas decoloniais para o ensino de música a partir da constatação da atual realidade da colonialidade na educação superior brasileira. (*Ibid.*, p. 153). A partir deste reconhecimento, o autor enumera algumas ações, visando a criação de estratégias para o Ensino Superior em Música. Dentre elas, duas se destacam para esta questão de pesquisa: “a diversificação das estratégias de ensinar e aprender

música, entendendo que assim como as músicas do Brasil e do Mundo são diversificadas, também são diversas as estratégias de transmissão musical” e “trabalhar música como um fenômeno complexo e amplo que abrange ética e justiça social” (*Ibid.*, p. 184). Estas ações podem nos conduzir a incorporar tal perspectiva às práticas músico-pedagógicas também para a sala de aula com as crianças. Afinal, é preciso “rever os princípios ético-político-pedagógicos que fundamentam a educação musical que realizamos na escola” (Müller, 2004, p. 53).

É amparada por esta abordagem que esta pesquisa de doutoramento se encaminha, convicta de que as culturas populares<sup>2</sup> são espaços de salvaguarda de modos de se relacionar com a música que ficaram à margem da cultura hegemônica. Diante dessa perspectiva, a educação musical pode atuar como um veículo não só de preservação, celebração e revitalização das muitas tradições musicais populares, mas também de emancipação de modos de se relacionar com a música que foram subalternizados no processo colonial, em culturas que conseguiram se manter no exterior dos modos modernos de ser, respondendo cada qual a sua maneira aos desafios impostos pela modernidade europeia (Dussel, 2004, p. 18).

E nos interessa, especificamente, um aspecto comum a muitas manifestações populares, seu caráter mestiço, que segundo Gianetti é o que melhor nos define, enquanto brasileiros: somos genética, linguística e culturalmente fusionados.<sup>3</sup> De modo geral, as culturas populares carregam, em maior ou menor grau, traços de distintas origens culturais. Essa característica é ressaltada por Rosane Almeida, a partir das tantas manifestações com as quais conviveu e participou: “é um lugar que agrega. Isso acontece porque todo o trabalho é coletivo, e quanto mais pessoas forem criativas, mais distinção e originalidade aquela brincadeira terá”. Ou seja, “conviver com a diferença é fundamental para a organização social nas culturas populares”.<sup>4</sup> Ao considerar cada manifestação popular como um *locus* de produção de conhecimento, encontramos um campo fértil em direção à educação crítica de Paulo Freire, que traz para o centro do diálogo “as diferenças de experiência e poder para criar conhecimento” (Freire, 1996, p. 9).

---

<sup>2</sup> Quando nos referimos a *culturas populares*, o fazemos por não termos definido, até o presente momento, o campo em que será feita a pesquisa, cientes, entretanto, de que tal generalização pode reforçar o binômio cultura popular/cultura erudita, o qual não corroboramos. Por ora utilizaremos tal expressão para melhor circunscrever o foco de interesse deste trabalho, o distinguindo, por exemplo, das culturas urbana moderna, de massa, erudita ou das culturas indígenas.

<sup>3</sup> Gianetti, Eduardo. Aula ministrada no curso *Danças brasileiras passo a passo: da teoria à prática*, Instituto Brincante, 12 de maio de 2024.

<sup>4</sup> Almeida, Rosane. *A Cultura do Corpo e o Corpo na Cultura*. Aula ministrada no mesmo curso, [s.d.].

A hipótese principal desse trabalho é a de que tal tecnologia social presente nas culturas populares, a de conviver, e, apesar das diferenças, juntos pertencer, tem muito a nos ensinar, no sentido de oferecer ferramentas para nossas ações coletivas. Em um momento de polarização ideológica, construída pela dimensão política nos últimos anos e atravessada pela subjetividade individualista, o convívio com as diferenças passa a ser uma ação necessária para a construção de nossas ações em direção a um senso de coletividade capaz de criar conexões efetivas entre as pessoas.

Para bell hooks, o patriarcado e o capitalismo, enquanto estruturas de dominação, destroem essa unidade mais ampla de parentesco na qual toda a humanidade sempre recorreu para sua sobrevivência: a comunidade (hooks, 2021, p. 162). Pellanda afirma o mesmo: “o neoliberalismo trabalha a partir de um hiperindividualismo através de um ataque sistemático aos vínculos e à solidariedade humana. O individualismo é uma abstração. Ninguém existe a não ser como um ser de relações” (Pellanda, 2001, p. 20). A complexa relação entre neoliberalismo, patriarcado, capitalismo, colonialidade e as subjetividades será desenvolvida no decorrer da pesquisa, e não avançaremos nessas temáticas neste trabalho. Porém, cientes desse desmonte de vínculos operado por essas estruturas de poder atuantes, agir no sentido contrário se faz necessário para a sustentabilidade da própria vida. A criação de pequenas comunidades, sadias em suas relações, e isso inclui de maneira contundente todas as salas de aula do ensino básico, é transgressor desse sistema que ataca dimensões fundamentais da vida humana. Tal postura está alinhada ao que Rolnik aponta como uma ação micropolítica:

Tenho mantido um diálogo constante com pessoas e grupos, não só do Brasil, que estão pensando o atual estado de coisas, e inventando maneiras de enfrentá-lo: são práticas que incidem na dimensão micropolítica da existência coletiva e que não param de proliferar. Elas nos oferecem condições favoráveis para problematizar e ressignificar a palavra resistência, que ainda pode nos servir para qualificar a força das ações de desmontagem do intolerável, já que por ora não dispomos de uma palavra que tenha mais sintonia com o tipo de ativismo que vem sendo praticado. [...]. O que orienta este olhar é uma bússola ética, cuja agulha aponta para tudo aquilo que impede a afirmação da vida, sua preservação e sua expansão. Essa mesma bússola é a que orienta tal comunidade flutuante em seus modos de agir. Estes consistem em atos de criação que vão redesenhando os contornos do presente, de maneira a dissolver os pontos em que a vida se encontra asfixiada; neste sentido, agir é muito distinto de reagir por oposição. [...] Há que ativar seu sentido micropolítico, o que torna seu objeto muito mais amplo, mais sutil e mais complexo do que o das lutas no âmbito do Estado. (Rolnik, 2016, n.p.)

Talvez possamos, a partir da tecnologia social presente nas culturas populares, traduzida em performance, conviver melhor com o divergente, sem o risco de reproduzir a

postura polarizadora e reativa da lógica “antropo-falo-ego-logo-cêntrica do inconsciente colonial capitalístico” (*Ibid.*, n.p.).

### **“O que no corpo e na voz se repete, é também uma episteme”**

A dimensão do corpo, aqui evocada, se estabelece a partir do reconhecimento da predominância em se conceber a música como entidade abstrata, apartada não só de seu contexto de produção, mas também das relações que são tecidas entre o sonoro e o não sonoro. Entendemos “música” a partir das relações estabelecidas entre as muitas dimensões recrutadas ao performar música: o espaço, o figurino, as pessoas, os corpos em dança, em toques e cantos, as cosmovisões que moldam esse arcabouço performático, e, principalmente, os sentidos construídos sobre aquilo que se está fazendo. Afinal, somos produtores de sentidos, e essa capacidade está no cerne do entendimento de cultura.

Chamaremos, por ora, de performance musical esse acontecimento, delineado por um conjunto de recursos mobilizados e transformados em ação. Christopher Small, que entende a música como processo, e não como objeto/obra, cunhou o termo *musicking*, que significa tomar parte, em uma performance musical, em qualquer esfera de relação: tocando, ouvindo, dançando ou cuidando da produção daquela performance, por exemplo (Small, 1998). Ao falar em música ou performance musical neste trabalho, estaremos nos referindo a esse conjunto de recursos e relações que Small chamou de *musicking*.

Compreendemos o imenso desafio, enquanto educadoras musicais, de compreender a performance musical como uma rede de significações na qual o fenômeno sonoro está integrado a outros fenômenos, e só se realiza e ganha sentidos quando conectados. Tal reconhecimento nos leva a uma revisão das relações que estabelecemos até então em nossas experiências artísticas ou sociais com a música. Mas para que o encontro entre as pessoas e a música seja potente e significativo, precisamos seguir buscando quais são essas relações, entendê-las a partir das condições culturais e históricas que as produzem e encontrar meios propositivos - e utópicos – para construir práticas comprometidas socialmente.

Estamos apostando que a corporeidade pode ser caminho para o entendimento das conexões entre tais dimensões. Uma corporeidade na qual corpo, voz, pensamento, memória, identidade e tempo são e estão intimamente interligados, em contrapartida à visão dualista cartesiana, na qual existe, separadamente, a *res cogitans* (mente, ou substância pensante) e a *res extensa* (corpo, ou substância extensa). O corpo no qual falamos aqui não está em oposição à mente. Ele é “um corpo-pensamento” (Martins, 2021, p.80).

Martins nos ensina, ao se debruçar sobre as filosofias africanas, que o corpo em performance é via de “criação, fixação e expansão de conhecimento”, além de lugar de resguardo da memória (*Ibid.*, p. 33). Tais filosofias carregam em seu centro seminal a sacralidade e a ancestralidade. O primeiro traz a dimensão sagrada da vida, dos seres, desde sua manifestação mineral até a mais complexa das tramas vitais. A segunda, sempre evocada, desafia o tempo linear passado-presente-futuro e sua exata mensuração. E na performance ritual encontram sua manifestação, rememorada e atualizada via corporeidade:

Se considerarmos que os africanos, em sua maioria, vinham de sociedades que não tinham a letra manuscrita ou impressa como meio primordial de inscrição e disseminação de seus múltiplos saberes, podemos afirmar que toda uma plêiade de conhecimentos, dos mais concretos aos mais abstratos, foi restituída e repassada por outras vias que não as figuradas pela escritura, dentre elas, as inscrições oral e corporal, grafias performadas pelo corpo e pela voz na dinâmica do movimento. O que no corpo e na voz se repete, é também uma episteme. (Martins, 2021, p. 23)

É a partir desse corpo-movimento, corpo-performance, corpo-pensamento, que buscamos compreender quais os saberes que as corporeidades, em performance, traduzem. Como povo fusionado, e sobretudo, colonizado, reconhecemos facilmente a primazia epistemológica de uma cultura em detrimento de outras. Reconhecer as epistemes subalternizadas no processo de formação cultural brasileira seria apenas um primeiro passo para rever nossas práticas.

Martins afirma que a ênfase na linguagem escrita se tornou, durante o período colonial, instrumento das práticas de dominação e exclusão dos povos que tinham as performances corporais como seus principais modos de criação, fixação e expansão dos conhecimentos:

O domínio da escrita foi instrumental na tentativa de apagamento dos saberes considerados hereges e indesejáveis pelos europeus. Domínio de poucos excluía marginalizava, tornava alheio o que era antes familiar. Desconcertava sociedades colonizadoras, invertendo as relações de poder entre os povos subjugados. A escrita alfabética se instalava como veículo instrumental de ostracismo, segregava, estigmatizava. (*Ibid.*, p. 34)

Assim como os povos africanos, também os povos da floresta tinham – e tem - na performance corporal, ou seja, no corpo em movimento, através de cerimônias, cantos e danças, e na oralidade, seus principais modos de relação com o conhecimento, desde os mais cotidianos até os mais ontológicos. Da mesma maneira, Small (1999, p. 9) também afirma, a partir dos seus estudos sobre a performance musical, a importância primeva do ritual, que ele

chama de “a grande arte interpretativa unitária e universal”, da qual todas as linguagens artísticas hoje conhecidas seriam tributárias. E nele o gesto teria um lugar só dele: a linguagem gestual cumpre funções na vida humana que não podem as palavras, pois é mais capaz de comunicar e compreender “a natureza múltipla e cambiante das relações” (*Ibid.*, p. 8). O ritual, e a performance musical trazem, segundo o autor, um repertório gestual desenvolvido ao longo de milênios, corroborando com o entendimento de Martins sobre o corpo como lugar de resguardo de memórias.

É a partir dessa inteligência, grafada nos corpos em performance, que buscaremos compreender as relações que podem ser tecidas entre o fenômeno sonoro-musical e sua teia de conexões: as pessoas, o tempo, a roda, a comunidade, o cosmos. Se o corpo é lugar de inscrição, produção e reprodução de saberes, o que podemos informar, via corporeidade, em nossas aulas de música? Que parâmetros podemos incorporar em nossas práticas, para além de altura, timbre, duração e intensidade, que produzam empatia, respeito, senso de coletividade, tolerância, justiça e ética amorosa? Acreditamos, assim como Rosane Almeida, que sobre isso as culturas populares tanto têm a nos ensinar:

As culturas tradicionais nos deixam um legado de possibilidades para retomarmos uma escuta do nosso corpo e reconhecer nos seus sinais nossos desejos e vocações. Não vamos agora, imaginar que basta dançar um Côco ou tocar um Maracatu, que nossos problemas estarão resolvidos. Mas com certeza ali, nessas e outras tantas danças populares, vão estar reminiscências de uma inteligência que a cultura da civilização negligenciou. (Almeida, [s.d.], p. 4).

Tal postura ético-política assume a potência que o corpo tem de decifrar o mundo, o saber-do-corpo: “aqui já não se trata da experiência de um indivíduo, tampouco existe a distinção entre sujeito e objeto, pois o mundo ‘vive’ em nosso corpo sob o modo de ‘afectos’ e ‘perceptos’ e faz parte de sua/nossa composição em processo” (Rolnik, p. 4). Concordamos com Rosane Almeida sobre a potência desse corpo que subverte a ordem estabelecida: “é disso que se trata a natureza das manifestações populares, desse corpo que pede pra existir com elegância e dignidade, apesar de todas as atrocidades desse sistema, da força, do poder, da morte”.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Fala proferida em aula do no curso Danças brasileiras passo a passo: da teoria à prática, [s.d.].



## Considerações finais

Como dito no início deste texto, a pesquisa de doutoramento em curso se encontra em fase de estabelecimento de suas bases teóricas, buscando tecer caminhos conceituais para as etapas que se seguem na pesquisa. Até aqui relacionamos alguns conceitos que apontam uma potência teórica e prática: teórica por encontrar autores que, apesar de se debruçarem em temas e áreas distintos, reforçam a hipótese primeira deste trabalho, ou seja, a corporeidade como via epistêmica. E prática porque é possível vislumbrar uma educação musical em transformação, alinhada a uma educação crítica e transformadora. Os movimentos reflexivos aqui tecidos seguem em devir, definindo as próximas etapas da pesquisa, que almeja os contornos de uma etnografia. Desejosas, é claro, em contribuir para uma educação musical com propostas libertárias em todos os contextos em que ela possa ocorrer.

## Referências

ALMEIDA, Rosane. *A cultura do corpo no ambiente escolar*. [s.l.]: [s.n.], [s.d.].

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

CANDUSSO, Flávia. *Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros*. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidad e Interculturalidad: Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. In: FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana Actual*. Madrid: Editorial Trotta, 2004. p. 123-160. Disponível em: <https://www.goethe.de/prj/hum/pt/col/20790860.html>. Acesso em: 23 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Elefante. 2021.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 53-58, mar. 2004.

PELLANDA, Nize Maria Campos. À Guisa de Introdução: Reflexões sobre Neoliberalismo e Subjetividade. In: MCLAREN, Peter. *A Pedagogia da Utopia: Conferências na UNISC*. 1. ed. Santa Cruz do Sul - RS: EDUNISC, 2001. p. 7-27

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: Queiroz, Luís Ricardo Silva, MARINHO, Vanildo Mousinho (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba (EDUFPB), 2005, p. 49-65.

\_\_\_\_\_. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*, v. 1, n. 10, 2020. Disponível em: <https://www.luisricardoqueiroz.com/publicacoes>. Acesso em: 23 jun. 2024.

ROLNIK, Suely. *A hora da micropolítica*. Entrevista concedida a Aurora Fernández Polancos. Goethe-Institut, jun. 2016. Disponível em: <https://www.goethe.de/prj/hum/pt/col/20790860.html>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SMALL, Christopher. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1998.

SMALL, Christopher. El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *Revista Transcultural de Music*. Espanha, v. 4, 1999. Disponível em: <https://www.sibetrans.com/trans/publicacion/11/trans-4-1999>. Acesso em: 22 jun. 2024