

Reflexões sobre uma experiência com o ensino do rabeca em um projeto de extensão do IFRN Campus Cidade Alta

Formato

Resumo: Este trabalho relata a prática de ensino e aprendizagem de rabeca no contexto de um projeto de extensão no IFRN (Instituto Federal do Rio Grande do Norte) Campus Cidade Alta. Faço um relato detalhado sobre como se davam as atividades no chamado Grupo de Rabeca do IFRN, expondo experiências com aulas de instrumento, prática coletiva, aprendizado teórico sobre os contextos da expressão da rabeca no Brasil e suas origens e também apresentações ao público. Inicialmente, faço uma breve introdução aos conceitos de cultura e colonialidade e como os processos históricos acabaram por marginalizar a rabeca, não apenas no âmbito social, mas também no meio musical. Posteriormente, já no próprio relato, descrevo toda a minha experiência de ensino e aprendizagem no Grupo de Rabeca do IFRN, apresentando o contexto inicial de meus dois primeiros anos como aluno (2015 e 2016) e focando de maneira pormenorizada no ano de 2017, quando assumi como professor e regente do grupo. Ao final, depois de abordar as várias atividades que desenvolvi durante aquele ano, faço algumas reflexões sobre minha atuação e possibilidades para um retorno do projeto no futuro.

Palavras-chave: Rabeca; projeto de extensão; ensino de instrumento.

Introdução

Nesta comunicação, apresento resultados de uma monografia de graduação, a qual teve como objetivo apresentar de forma sistemática e circunstanciada o relato de minha experiência com o ensino de rabeca num projeto de extensão do IFRN Campus Cidade Alta, em Natal/RN, o Grupo de Rabeca, refletindo sobre os principais aspectos que particularizam esse tipo de experiência docente.

Focando em minha atuação como docente e regente no ano de 2017, farei um relato de minha experiência nos processos de ensino e aprendizagem da rabeca. Com isso, falarei um pouco sobre os motivos que me fizeram ter preferência por esse instrumento, meu processo de aprendizagem da técnica e da cultura da rabeca e, por fim, minha experiência como professor, tanto em contexto coletivo como individual. Em meio aos meus relatos, farei reflexões, por exemplo, sobre especificidades e necessidade de uma maior valorização tanto

de um método de ensino mais informal, bem característico do instrumento em questão, como também da própria rabeca e de todo o contexto cultural no qual ela está inserida.

Este trabalho está dividido em cinco seções, sendo a primeira delas esta introdução. Na segunda seção, revisão bibliográfica, apresento uma breve discussão conceitual sobre cultura, colonialidade e *habitus* conservatorial, refletindo sobre suas implicações para o ensino de música. Na seção 3, discorro sobre a metodologia deste trabalho. Apresento, na seção 4, efetivamente, a minha experiência no IFRN. E, por fim, nas considerações finais, apresento minhas reflexões gerais sobre tal experiência e sobre este trabalho.

Cultural, colonialidade e *habitus* conservatorial

A cultura se manifesta por meio dos hábitos de uma população, como língua, culinária, religião, danças e vestimentas. Esses aspectos são influenciados por características regionais, contexto histórico e interações entre diferentes povos. A diversidade cultural é comum, até mesmo dentro de um mesmo país, como na Suíça, com seus idiomas segregados, e na França, que abriga uma mistura de etnias pós-coloniais. No Brasil, um país continental com diversas regiões geográficas, essa diversidade cultural é ainda mais pronunciada. As características das regiões e os contextos históricos moldam o modo de vida das populações e, conseqüentemente, suas expressões culturais. Por exemplo, no nordeste do Brasil, as canções de um nordestino do semiárido retratam a dor da seca e a esperança de chuva, enquanto um habitante do litoral elabora técnicas de pesca e canta sobre o mar em seus poemas. Na região sul, influenciada por imigrantes europeus, encontramos uma cultura com características de regiões de clima temperado.

A formação cultural em diversos lugares ocorre por meio de misturas de culturas, ou hibridações, como destaca Canclini (1997). Esses processos socioculturais combinam estruturas e práticas distintas para gerar novas formas de expressão. No entanto, é importante reconhecer que algumas dessas hibridações estão marcadas por relações de violência e opressão, exigindo reflexões sobre as assimetrias de poder envolvidas. A imposição da cultura europeia, que começou com as grandes navegações e a colonização, teve impacto no ensino de música no Brasil. A influência europeia é notória nos currículos e métodos de ensino, o que resulta em uma valorização desproporcional da música erudita europeia em



detrimento de outras práticas musicais que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Esse processo de imposição cultural se enraizou no ensino de música há séculos e ainda é uma realidade nos conservatórios e cursos superiores (QUEIROZ, 2017).

A colonialidade, caracterizada pela hegemonia de conhecimentos, valores e comportamentos de determinadas culturas sobre outras, perpetuou-se no ensino de música no Brasil (QUEIROZ, 2017). Isso pode ser observado nos currículos que priorizam a música erudita ocidental, o que, junto com a metodologia aplicada, caracteriza o *habitus* conservatorial. Ou seja, um modelo padronizado e hegemônico de ensino que é tido com oficial e quase incontestável.

A música popular e folclórica dos povos que formaram o Brasil muitas vezes são preteridas em favor de métodos alheios ao contexto original, resultando em um processo de epistemicídio. Para ressignificar o ensino musical, é necessário promover uma maior valorização e inclusão das manifestações musicais populares e folclóricas, em diálogo com a música erudita. A discussão sobre essa questão já é mais aprofundada nas licenciaturas, abrangendo músicos com formação mais popular. É importante estabelecer processos de ensino abertos, flexíveis e diversificados, conectados aos contextos culturais locais. Dessa forma, os cursos superiores de música poderão contribuir para uma formação mais justa, democrática e inclusiva, refletindo a diversidade cultural do Brasil.

Baseado nos conceitos trazidos por Queiroz (2017), Pereira (2015) e Canclini (1997) sobre cultura, colonialidade e *habitus* conservatorial, faço algumas reflexões em torno de minha experiência enquanto docente, aliado com embasamento de Damasceno (2014), Green (2012), Santos (2011) e Gohn (2006) a respeito da didática, dos processos de ensino-aprendizagem e sobre a rabeça em si.

Metodologia

A fundamentação teórico-metodológica do meu relato de experiência se baseia em abordagens pedagógicas como a pedagogia da experiência, que valoriza o aprendizado a partir da vivência prática. Essas abordagens embasaram minha atuação como docente, influenciando as estratégias de ensino, as atividades propostas e a forma como busquei estabelecer uma conexão significativa entre a teoria musical e a prática da rabeça.

Minha experiência como aluno iniciou em 2015, quando ingressei no grupo e comecei a frequentar as aulas e participar das apresentações. No ano seguinte, em 2016, além de aluno, assumi o papel de tutor, auxiliando o professor a orientar os alunos mais recentes e aqueles com mais dificuldades. No entanto, o foco principal do relato está no ano de 2017, quando assumi a turma como professor e coordenei as atividades do grupo.

Durante esse período, minhas atividades como docente envolveram não apenas a realização das aulas, mas também a organização de apresentações, a participação em rodas de rabeça, a experimentação de abordagens pedagógicas inovadoras e a reflexão constante sobre meu papel como regente e facilitador do aprendizado musical dos alunos. Todas essas experiências foram o objeto de estudo para a realização deste trabalho de relato de experiência, que busca trazer reflexões e aprendizados advindos do meu papel como docente e regente em um projeto de extensão.

Resultados e discussão

O contexto de ensino do Grupo de Rabeça do IFRN Campus Cidade Alta caracterizava-se como não-formal. Ou seja, como bem define Gohn (2006), um contexto no qual os processos de compartilhamento de experiências ocorrem em espaços e ações coletivos cotidianos, fora das escolas, em locais onde há processos interativos intencionais e de construção coletiva. Ainda segundo a autora, podemos dizer que não havia uma organização por idade, conteúdo, classe social e “fundamentava-se no critério de solidariedade e identificação de interesses comuns” (GOHN, 2006).

O curso era aberto para qualquer pessoa. Se já possuísse uma rabeça, bastava fazer a inscrição. Caso contrário poderia tentar adquirir uma para iniciar o ano ou tentar conseguir o empréstimo de uma das doze rabeças do projeto por meio da seleção que fazíamos antes do curso começar.

Falando das aulas e do curso em si, eu procurei deixar a metodologia mais clara e organizada para o grupo de alunos, visto que já era um problema que percebia dos anos anteriores, tanto no grupo de rabeça como no de viola caipira. Só para citar alguns exemplos, as aulas não tinham uma cronologia bem definida, os ensaios não eram tão bem planejados,

além do que nunca chegou a ser passado para os alunos uma noção de contagem para iniciar as músicas.

Apenas reiterando, a intenção do curso é oferecer aulas gratuitas de instrumento com vistas a divulgar a cultura popular e tentar formar um grupo musical para apresentações, até como uma contrapartida para o IFRN, que cedia toda a estrutura para as atividades. É natural que nem todos os alunos iriam se destacar na prática musical ou ter interesse em participar de apresentações, mas já tínhamos uma noção daqueles que tinham aptidão e estariam dispostos a evoluir e participar de apresentações no decorrer do ano.

Para expor o contexto da rabeca para os alunos, utilizei diferentes estratégias e várias referências. Já na primeira aula, falei sobre alguns folguedos e alguns artistas que utilizam a rabeca como carro-chefe. Mas o foco mesmo eram as manifestações nordestinas, como os forrós de rabeca, poetas rabequeiros, o cavalo marinho, típico da Paraíba e Pernambuco, e o boi-de-reis, mais presente no Rio Grande do Norte.

Além dos folguedos, também expunha alguns músicos e grupos musicais que utilizam a rabeca e fazia momentos de apreciação durante as aulas. Só para citar alguns, pode-se falar de Mestre Ambrósio, Cláudio Rabeca, Maciel Salu, Antônio Nóbrega, Luiz Paixão e Caio Padilha.

Agora, falando da prática do instrumento em si, como já dito, as primeiras aulas servem geralmente para ter um primeiro contato com o instrumento. Claro que nem todos os alunos são iniciantes. Alguns já vêm atuando no grupo desde anos anteriores e outros são novatos que já têm alguma experiência com instrumento ou facilidade no aprendizado. Com isso, é de suma importância, principalmente no contexto de ensino coletivo de instrumento, que os alunos mais avançados tenham a consciência de que as aulas às vezes podem não ter um progresso tão rápido quanto desejariam e que eles também devem ter o papel de auxiliar os alunos que têm mais dificuldades.

No caso dos alunos iniciantes no instrumento, iniciava falando das partes da rabeca: fundo, tampo, alma, barra harmônica, cavalete, estandarte, cordas, cravelhas, voluta, arco, entre outras. É importante também falar dos micro afinadores, apesar de nem todas as rabecas possuírem essa parte.



O próximo passo foi explicar sobre as cordas e postura com instrumento. Por ser um instrumento bem rústico, de construção livre e típico da cultura de tradição oral, não há uma padronização para afinação ou postura com a rabeca. Pelo Brasil há várias afinações diferentes, mas normalmente afinamos igual ao violino, ou seja, Sol-Ré-Lá-Mi (da grave para a aguda), e essa foi a afinação que se convencionou a usar no grupo desde de seu início.

A afinação é sempre uma complicação no início do aprendizado do instrumento, principalmente em instrumentos de arco e mais ainda quando não têm microafinadores. Então desde a primeira era um hábito afinar as rabecas dos que ainda não sabiam ou não tinham prática, um processo que podia demorar um pouco e que precisava da cooperação de toda a turma.

Quanto à postura, como dito, é algo bem livre na rabeca brasileira. Eu explicava que deveríamos segurar o braço da rabeca com uma mão e apoiá-la entre o peito e o braço, próximo à axila, levemente inclinada para frente, de modo a ficar mais confortável de se tocar tanto a primeira como a última corda. Já com a outra mão, segura-se o arco com uma empunhadura parecida com a de violino e deve-se apoiá-lo de maneira perpendicular às cordas e sem forçá-las, fazendo o formato de uma cruz. Tais instruções eu deixava apenas como sugestão, frisando que foi a que aprendi e me senti mais confortável para tocar. Como bem diz Santos, “a posição da mão do aluno será sempre a mesma, ou seja, a primeira, já que os rabequeiros não costumam sair desta posição” (SANTOS, 2011, p. 48). Portanto, sempre dei a liberdade para os alunos testarem e experimentarem outras, até porque nós trabalhávamos com rabecas de diferentes modelos: as rabecas do IFRN eram um pouco maiores que a dos alunos que já possuíam rabeca própria, além dos arcos serem de um modelo um pouco diferente.

Com relação ao movimento do arco nas cordas as instruções eram bem diretas. A passada do arco deve ser perpendicular às cordas: caso o movimento fique torto pode haver rangido e o som não ficará tão bom. Não se deve fazer força, mas apenas apoiar o arco, pois força excessiva gera rangido e pode estourar as cordas. O movimento deve ser uniforme, de modo a não gerar irregularidades no som.

A parte prática requeria sempre uma boa conexão entre os alunos e estratégias para integração do grupo, dado que o contexto de ensino coletivo de instrumento abarcava

peessoas de diferentes idades e contextos sociais bem como o desnivelamento na habilidade com o instrumento. O primeiro momento das aulas sempre era voltado para afinação coletiva dos instrumentos e também de aquecimento, ou seja, pedia que todos juntos tocassem em cada uma das cordas soltas, uma por vez, de modo que percebêssemos em grupo se estávamos todos afinados ou se algo estava estava destoando e também para treinar o movimento do arco, procedimento repetido em cada corda. Depois disso fazíamos algum aquecimento com alguma meia escala ou escala completa, sempre com contagem e exigindo que todos prestassem atenção para o início do exercício. Sempre que alguém entrava um pouco antes ou um pouco depois fazia questão de recomeçar, algo que melhorou bastante a noção do grupo com relação à contagem de entrada.

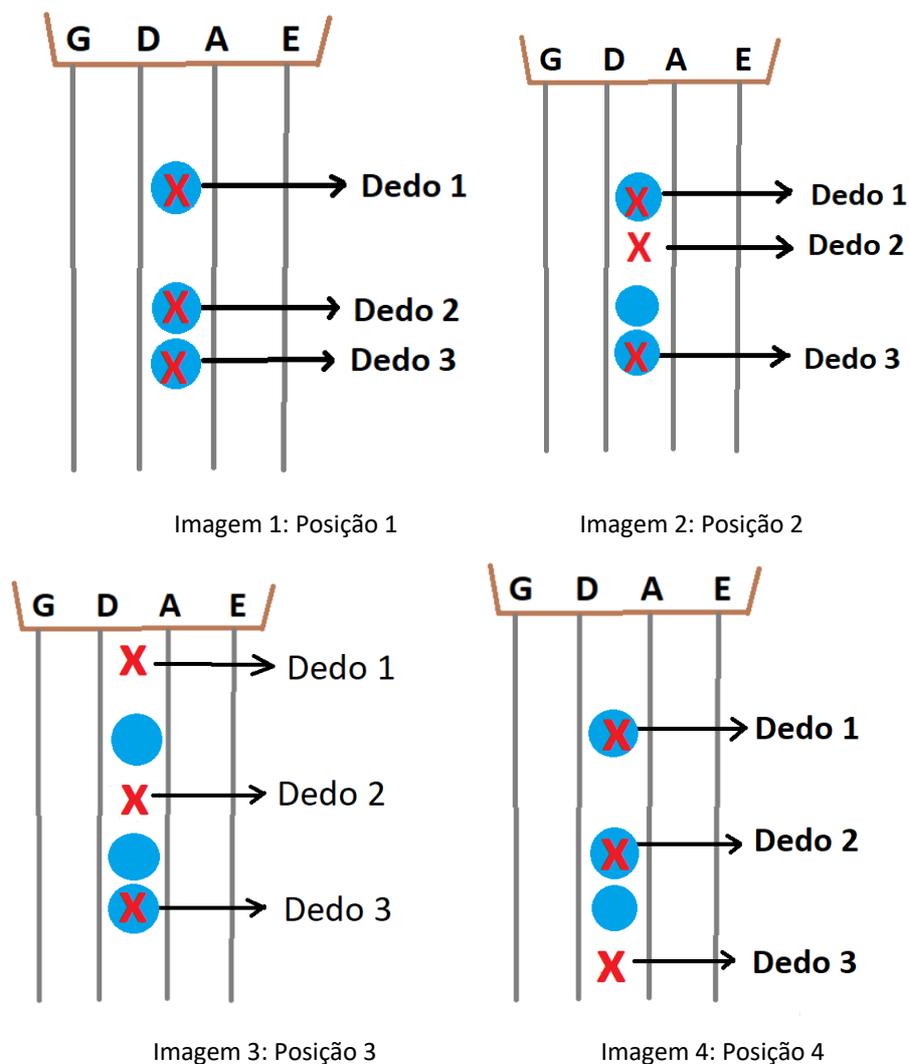
A digitação e o ensino das escalas era algo que exigia bastante paciência. Como dito, já havia colocado as marcações nas rabecas para facilitar o aprendizado. Agora era uma questão de habituar os alunos com a mecânica do movimento e a teoria envolvida.

Sobre o movimento era apenas uma questão de expôr aos alunos, praticar em aula e esperar que praticassem em casa. Basicamente era necessário posicionar a mão que segura a rabeca de modo que os dedos fiquem bem livres para digitar em todas as quatro cordas, sempre lembrando que deve-se digitar com a ponta dos dedos (com exceção de algumas situações mais específicas as quais normalmente nem chegávamos a abordar no grupo). No primeiro momento, aprenderíamos o que professor convencionou chamar de Posição 1 (a qual explicarei posteriormente), na qual iniciávamos na corda solta e digitávamos em cima de cada marcação, sempre focando em uma corda. Íamos com cuidado de nota em nota para treinar o ouvido, subindo e descendo no tetracorde.

A referida Posição 1 vem do método que o professor desenvolveu para o grupo como forma de facilitar e democratizar o ensino do instrumento. Violinista de formação, em suas pesquisas sobre rabeca ele se inspirou na cifra numérica utilizada no ensino de rabeca na marujada de Bragança, litoral do Pará. Basicamente, cada corda leva o nome de sua cifra, cada dedo é identificado por um número e as combinações básicas se organizam em quatro posições, que não são as mesmas do violino. Com isso tínhamos as seguintes nomenclaturas: para as cordas, G (Sol), D (Ré), A (Lá) e E (Mi); para os dedos, 1 (indicador), 2 (médio) e 3

(anelar). Já as posições eram dispostas da seguinte maneira, como podemos ver nas imagem a seguir:

Figura 01: Cordas



Fonte: Autor

É um método bem simplificado, que conseguia fazer seu papel na medida do possível, mas que possui suas limitações como, por exemplo, não prever digitação com o dedo mindinho, não explorar outros pontos do braço da rabeça e não deixar claro na teoria a altura e o ritmo de cada nota, em especial o ritmo. Ou seja, para ler uma cifra numérica nesse método é necessário escutar a música antes, pois a cifra não é autossuficiente. Para

citar um exemplo, vejamos a cifra da música “Asa branca”, sempre trabalhada no grupo dada sua simplicidade:

Figura 02: Cifra numérica de “Asa branca”

ASA BRANCA (Luiz Gonzaga)

Tom: Ré Maior
Posições: G-> 1 /D-> 1 /A-> 2 /E-> 2

Parte cantada

D 0 1 2 A 0 0 D 2 3
D 0 1 2 A 0 0 D 3 2

(2x)

D 0 0 1 2 A 0
A 0 D 3 2 0 3
D 2 2 1 1 2
D 1 1 0 0

Solo

A 2 0 1 D 3 A 0 D 2 3 1 2 0 1 0 G 2 D 0 2
A 2 0 1 D 3 A 0 D 2 3 1 2 0 1 0 G 2 D 0 0

Fonte: Autor

Percebe-se então que é algo bem simplificado, mas que atende aos objetivos do grupo. Nunca tivemos a intenção de formar instrumentistas virtuosos, portanto utilizar o mindinho ou toda a extensão do braço da rabeça nunca foi algo tão necessário. Além disso o foco era na estimulação da prática e também do ouvido, ou seja, aprender as notas ou formação de



escalas e tonalidades não era o mais importante, mas sim treinar o movimento dos dedos, do arco e a percepção de melodias simples ou sem muitas modulações, as quais eram o foco de nosso repertório enquanto grupo de cultura popular.

Logicamente que considerávamos sim importantes a técnica e a teoria musical. Contudo, para a maior parte do grupo, o ensino exaustivo de teoria e técnica consumiria muito tempo, deixaria as aulas monótonas e dificultaria o atingimento de objetivos como, por exemplo, formar tocadores de rabeca num curto espaço de tempo, divulgar a musicalidade do instrumento e promover uma prática musical coletiva e inclusiva.

Importante também falar que, conforme a turma aprendia novas posições, eu começava a cobrar deles exercícios de mudança de corda, de ritmo e do que o professor convencionou chamar de dicorde, ou seja, tocar em duas cordas ao mesmo tempo.

Treinar mudança de corda dá ao aluno agilidade para explorar bem as escalas da rabeca, exercitando tanto a digitação das notas como o movimento do braço. Como qualquer exercício, iniciávamos devagar e íamos aumentando a velocidade progressivamente, sempre ficando atentos para mirar bem o arco em cada corda utilizada com vistas a tirar o som mais limpo possível.

Depois de treinar a troca de cordas, chegávamos a um ponto bem interessante do curso que era a prática de ritmo e de dicordes, duas técnicas bem características da rabeca nordestina e que os alunos gostavam bastante. Normalmente as trabalhávamos em conjunto, pois estão intimamente ligadas: o chamado “resfulego” da rabeca é feito tocando duas cordas ao mesmo tempo.

No caso do dicorde não tinha muito segredo: basicamente os alunos deveriam ajustar o arco para pegar em duas cordas ao mesmo tempo. Pensando nisso, começávamos com as cordas soltas e logo em seguida partíamos para a digitação, fazendo alguma das posições em uma corda e deixando uma nota pedal na outra. Pensando na parte cantada da música “Asa branca”, na qual utilizamos as cordas Ré e Lá, digitamos normalmente a música ao mesmo tempo em que miramos o arco para que a outra corda também fique soando.

Aprendidos os fundamentos do dicorde, partíamos para o ritmo, o “resfulego”, quando a rabeca parece imitar o som da sanfona. Basicamente é um dicorde ritmado, fazendo movimentos alternados de arco pegando em duas cordas e dando ênfase nos movimentos



fortes. O ritmo que mais treinávamos era o baião, às vezes praticando um pouco de xote e arrastapé. A explicação normalmente se dava de maneira puramente oral, dada a dificuldade de representar os ritmos pela escrita. Eu executava devagar na rabeça para demonstrar, simulava o som com a boca e também ajudava os alunos manualmente, segurando com cuidado no braço dos que tinham dificuldade e guiando o movimento.

Aprender o “resfulego” da rabeça era um momento muito interessante pois permitia, além de dar uma interpretação a mais às músicas que ensaiávamos, fazer pequenas práticas coletivas de improvisação. Em suma, sempre utilizando as cordas centrais, fazíamos uma roda e pedia que tocassem o ritmo de baião. Com todos sincronizados, pedia que cada um fizesse um pequeno improviso utilizando as posições já estudadas (em especial a 1 e a 2), atentando para o fato de que os alunos que estivessem segurando a base deveriam tocar um pouco mais fraco, de modo que pudéssemos escutar cada improviso. Com isso, eu queria incentivar uma maior independência de cada aluno, de modo que cada um manifestasse pela rabeça a arte que tinha a oferecer.

Durante os ensaios das músicas e nos momentos de improviso, era natural que alguém errasse uma ou outra parte no meio da música ou tivesse dificuldade em improvisar e acabasse parando de tocar. Porém, traçando um paralelo com as experiências de Green (2012, p. 71) com turmas infantis, nas quais ela cita como as crianças tocam juntas sem parar por vários minutos sem se preocuparem muito com detalhes do que tocam, eu sempre incentivava que eles não parassem de tocar, mas que continuassem a música apesar do erro. Pedia isso pois, com o tempo e a prática, conseguiriam tocar sem errar e, além disso, também era uma forma de preparação para possíveis apresentações ao público, nas quais não podemos para toda música simplesmente porque erramos uma ou duas notas.

Levando em consideração o modelo de ensino exposto neste relato de experiência, acredito que há um certo rompimento com a metodologia tradicional. Por meio de abordagens alternativas de ensino-aprendizagem nos distanciamos do habitus conservatorial e conseguimos ter uma efetiva experiência musical coletiva. Lembremos que, durante o curso, foram utilizadas estratégias como: notações alternativas para simplificar a assimilação de escalas e músicas; rodas de improviso e apresentações para estimular a autonomia, a autoestima e o fazer criativo de cada rabequeiro; estímulo ao processo de ensino-

aprendizagem compartilhado, no qual os alunos com mais avançados ajudavam os que tinham mais dificuldades, além do próprio debate entre os alunos e eu para definirmos alguns pontos com relação à didática e ao repertório ensaiado; além de aulas temáticas abordando o contexto histórico-social da rabeca e promovendo algumas rodas de conversa.

Considerações finais

Ao longo de três anos eu tive experiências bastante enriquecedoras no IFRN Campus Cidade Alta. Os cursos de extensão oferecidos à comunidade pela instituição proporcionaram vivências incríveis no que diz respeito ao conhecimento e envolvimento em manifestações folclóricas marginalizadas, como é o caso da música de viola caipira e, no meu caso, da música de rabeca.

Tal iniciativa da instituição IFRN, junto com os professores de viola e de rabeca, tiveram um papel importantíssimo no resgate de manifestações culturais pouco conhecidas e no fomento da cultura local, por meio de aulas, rodas e apresentações. Apesar de sempre ter se restringido a nichos muito específicos de pessoas no decorrer dos anos, as experiências que foram proporcionadas à comunidade serviram bem ao papel de minimamente resgatar as músicas de rabeca e viola e formar pessoas que pudessem disseminar esse conhecimento onde quer que fossem. Além disso, é de se lembrar também o papel social do grupo, na medida em que proporcionava práticas musicais inclusivas, permitindo que os participantes pudessem se expressar por meio da rabeca com o mínimo de instrução que lhes era passado.

No IFRN, pude ter experiências musicais enquanto aluno, tutor, professor e regente. Já cursando a Licenciatura em Música na época, tive a oportunidade de pôr em prática algumas coisas que ia aprendendo no decorrer do curso, o que me ajudou bastante, não apenas para implementar um trabalho de melhor qualidade dentro do Grupo de Rabeca, mas também para ir aprimorando os conhecimentos adquiridos na graduação. Além disso, como o próprio Damasceno (2014, p. 66) diz em seu trabalho, a avaliação dessa experiência não restringe a quantos tocadores de rabeca foram formados ou à técnica que eles adquiriram, mas também às experiências musicais e culturais que foram proporcionadas a eles, à liberdade de se expressarem musicalmente com um instrumento tão identificado com nossa cidade,



estado e região. Eu, por exemplo, como fruto desse grupo, hoje me considero na responsabilidade de defender e disseminar a temática da rabeca e da cultura popular nos espaços que frequento, como no meio acadêmico, rompendo um pouco com o viés e erudito e polido que às vezes se apresenta em demasia. Ou seja, um contraponto ao habitus conservatorial.

O Grupo de Rabeca, em 2018, teve que ser descontinuado, assim como outros projetos de extensão do IFRN Campus Cidade Alta. Mas futuramente é algo que pode sim ser reativado, dado o potencial que gerou no meio cultural da cidade bem como forma de continuar expondo às novas gerações a musicalidade da rabeca. Algum dia, espero e pretendo coordenar novamente um grupo com diretrizes semelhantes.

Referências

CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade . Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

DAMASCENO, Roberto Wagner Medeiros. O ensino de rabeca no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN): um relato de experiência. 2014. 73 f. Monografia (graduação) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 08 Mar. 2023.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. Revista da ABEM, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, dec. 2012.

PEREIRA, Marcos Vinícius Medeiros. O currículo das licenciaturas em música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. Revista Arteriais. UFPA. fev. 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. Revista da ABEM. Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul. dez. 2017.



SANTOS, Roderick Fonseca dos. Cinco abordagens sobre a identidade da rabeca. 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB, João Pessoa, p. 98, 2011.

