



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

LUAN SODRÉ DE SOUZA

**EDUCAÇÃO MUSICAL AFRODIASPÓRICA:
UMA PROPOSTA DECOLONIAL PARA O ENSINO ACADÊMICO DO
VIOLÃO A PARTIR DOS SAMBAS DO RECÔNCAVO BAIANO**

Salvador
2019

LUAN SODRÉ DE SOUZA

**EDUCAÇÃO MUSICAL AFRODIASPÓRICA:
UMA PROPOSTA DECOLONIAL PARA O ENSINO ACADÊMICO DO
VIOLÃO A PARTIR DOS SAMBAS DO RECÔNCAVO BAIANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música com área de concentração em Educação Musical.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Tourinho

Salvador
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Souza, Luan Sodré de
Educação Musical Afrodiaspórica: uma proposta
decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir
dos sambas do Recôncavo Baiano / Luan Sodré de Souza. -
- Salvador, 2019.
248 f.

Orientador: Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho.
Tese (Doutorado - Música) -- Universidade Federal
da Bahia, Escola de Música, 2019.

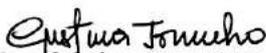
1. Educação Musical. 2. Ensino de Violão. 3.
Educação Musical Afrodiaspórica. 4. Sambas do Recôncavo
Baiano. 5. Formação de Professores de Música. I.
Tourinho, Ana Cristina Gama dos Santos. II. Título.

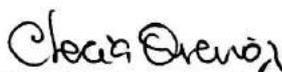
“EDUCAÇÃO MUSICAL AFRODIASPÓRICA: UMA PROPOSTA DECOLONIAL PARA O ENSINO ACADÊMICO DO VIOLÃO A PARTIR DOS SAMBAS DO RECÔNCAVO BAIANO”

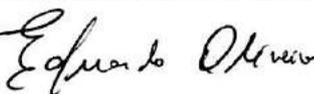
LUAN SODRÉ DE SOUZA

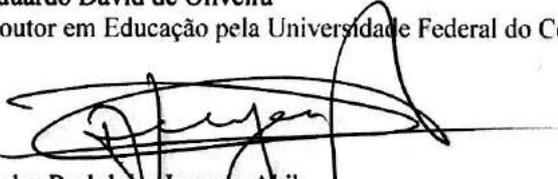
Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Música, Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 21 de outubro de 2019


Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho, Orientador
Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia


Clécia Maria Aquino de Queiroz
Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia


Eduardo David de Oliveira
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará


Pedro Rodolpho Jungers Abib
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas


Jorge Luiz Ribeiro de Vasconcelos
Doutor em Música pela Universidade Estadual de Campinas

A
minha vó Enedina (em memória), quem pela primeira vez falou comigo sobre um doutorado. Na ocasião, disse que a sua patroa tinha ido embora para o Rio Grande do Sul buscar o seu doutorado e queria que ela fosse junto para cuidar da casa. Para ela, um doutorado era algo muito distante, coisa de patrão. No entanto, mal sabia ela que seus esforços estavam contribuindo para que eu buscasse o meu e dedicasse a ela. Esta tese dedico a ela que também é o meu primeiro elo com o Recôncavo e seus sambas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, aos Orixás, e a todas as forças que me conduzem e me sustentam a cada dia dessa vida.

A toda minha família pelo apoio em todos os momentos. Em especial, às memórias da minha mãe, Tereza Sodré Guedes, que me deu a formação primeira e orientou quanto aos caminhos da vida.

Às memórias da minha vó Enedina, que me acolheu na falta da minha mãe e deu continuidade a minha educação e incentivo na caminhada da música e da academia.

Ao meu pai, Tucky, que me mostrou desde cedo o valor do trabalho. Sempre lutou por suas crenças e objetivos e me incentiva a fazer o mesmo por toda a vida.

Aos meus tios, Ricardo e Jacyguara (Gai), pelo apoio em todos os momentos.

Aos meus irmãos, Elis Regina Sodré de Souza e Elvis Maurício Sodré de Souza, pelo apoio em toda a minha trajetória.

À Priscila Cabral, pelos longos debates, apoio, incentivo, respeito, contribuições e reflexões.

A todas as pessoas que, de alguma maneira, pela convivência e/ou pelos muitos diálogos deixaram as suas contribuições no processo de construção desta tese. A elas, gostaria de agradecer nas pessoas de Flávia Candusso e de Claudiane Soares (Ane).

Aos colegas que, durante essa pesquisa, foram interlocuções importantíssimas para a construção das reflexões deste trabalho. Marcos Santos, Marcelo Pinho, Nany Vieira, Valnei Souza, Leonardo Moraes, Glauber Resende, Juracy do Amor, Iuri Passos, Rafael Palmeira, Jorge Lampa, Vinicius Amaro, meu muitíssimo obrigado!

A todas as pessoas queridas que, de alguma maneira, através do apoio, incentivo e muitas trocas deixaram as suas contribuições no processo de construção desta tese. A elas, gostaria de agradecer nas pessoas de Ísis Carla, Vânia Oliveira e Edeise Gomes.

Sou muito grato aos professores e amigos que fizeram parte da minha formação, os quais me incentivaram de todas as maneiras a seguir o caminho da Educação musical.

Sou imensamente grato à minha orientadora e amiga Dra. Cristina Tourinho pelos aprendizados, paciência, amizade, incentivo, confiança e parceria durante toda a nossa relação nessa caminhada acadêmica.

Aos professores Dr. Pedro Abib, Dra. Katharina Döring e Dr. Robson Barreto, pelo cuidado e pelas contribuições na banca de qualificação.

Ao Dr. Robson Barreto e a Dra. Cristina Tourinho por, gentilmente, ter aceitado participar dessa pesquisa, concedendo entrevistas que foram fundamentais para esta tese.

Ao Mestre Milton Primo, Mestre Celino e Mestre Alexnaldo, que, gentilmente, também aceitaram participar dessa pesquisa, concedendo entrevistas que também foram fundamentais para esta tese.

A todos os envolvidos com o Ponto de Cultura Voa Voa Maria, muito obrigado pelos tantos aprendizados.

Aos meus alunos cuja relação foi fundamental para refletir esta tese.

À todas as pessoas queridas que durante esses 4 (quatro) anos, independente do tempo e da intensidade das relações estabelecidas, passaram pela minha vida e sem dúvidas deixaram suas marcas neste trabalho.

Ao PPGMUS (Programa de Pós-Graduação em Música).

Aos colegas do curso de Licenciatura em Música da UEFS, pelo apoio e compreensão durante o processo de escrita deste trabalho.

À Maísa Santos, que esteve sempre disposta a colaborar no que pudesse durante todo o doutorado e por ter contribuído com as transcrições deste trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa que colaboraram no processo de construção desta tese através de debates, avaliações e incentivos, a citar: Eric Assmar, Bruno Westermann, Marcelo Brazil, Mabel Macêdo.

Aos membros da banca examinadora que vêm contribuindo para as discussões deste trabalho desde muitos antes da defesa. Meu muito obrigado ao Dr. Pedro Abib, Dr. Eduardo Oliveira, Dr. Jorge Vasconcellos, a Dra. Clécia Queiroz e a Dra. Cristina Tourinho.

Aos amigos, banca extraoficial, Dr. Bruno Westermann, Dr. Luciano Caroso, Dr. Marcelo Brazil.

Gostaria de agradecer a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo financiamento desta pesquisa.

Por fim, gostaria de agradecer a todos os colegas e professores que fizeram parte desta etapa da minha vida, contribuindo de alguma forma para esta tese.

A todos, muito obrigado!

*"(...) os sábios constroem pontes enquanto os tolos constroem
barreiras"*

Príncipe T'Challa - Pantera Negra

SOUZA, L. S. **Educação musical afrodiaspórica**: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo baiano. 2019. 248 fl. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

Esta tese, que adota uma perspectiva parcial de produção do conhecimento, inspirando-se em Milton Santos (1982), bell hooks (1995) e Donna Haraway (1995), reconhece que a construção dos saberes é localizada, parcial, crítica e política. Sendo assim, discute uma educação musical afrodiaspórica a partir de uma proposta de ensino decolonial – não hegemônica -, norteadas por um pensamento crítico de fronteira - onde o conhecimento é construído através dos fluxos estabelecidos em uma zona de fronteira epistemológica. Para tal, se inspira nos saberes e fazeres dos sambas do Recôncavo Baiano como uma referência de pensamento afrodiaspórico materializado em um fazer que também é musical. Ao mesmo tempo, busca caminhos para o diálogo desse conhecimento com o contexto acadêmico numa perspectiva de conciliação intercultural por meio da construção de um conhecimento de fronteira, utilizando o ensino do violão suplementar como um recorte do universo do ensino acadêmico de música. As discussões giram no entorno de uma política de afirmação e reivindicação das existências afrodiaspóricas no campo da construção do conhecimento. Para construir os argumentos, além de considerar a minha trajetória enquanto uma existência cujo percurso de formação e vida profissional se entrelaçam com essa temática, dialogo, dentre outros, com os escritos de Franz Fanon (2008), Paul Gilroy (2001), Stuart Hall (2003), Eduardo Oliveira (2007), Muniz Sodré (2018), Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2018). O principal objetivo deste trabalho é o de propor caminhos para uma educação musical afrodiaspórica e, conseqüentemente, para um ensino decolonial do violão na universidade. Para tal, faz o exercício de construir pontes epistemológico-práticas no campo da educação musical e, mais especificamente, no ensino de violão. O desenho metodológico é composto por entrevistas com mestres ligados a transmissão dos sambas do Recôncavo, a citar: Mestre Milton Primo, Mestre Celino e Mestre Alexnaldo dos Santos e com professores da universidade que ministram o componente violão suplementar, a citar: Dra. Cristina Tourinho e Dr. Robson Barreto. Também são consideradas incursões etnográficas no campo, bem como as experiências profissionais vividas no entorno desta temática. A pesquisa revelou fundamentos epistemológicos-práticos que podem contribuir para se pensar uma educação musical afrodiaspórica e um ensino decolonial do violão.

Palavras-Chave: Educação Musical. Ensino de música. Ensino de violão. Educação Musical Afrodiaspórica. Ensino decolonial. Pedagogia decolonial. Decolonialidade. Sambas do Recôncavo Baiano. Samba de roda do Recôncavo Baiano. Formação de professores de música.

SOUZA, L. S. **Afrodiasporic Music Education**: a decolonial proposal for the academic teaching of the guitar from the sambas of the Recôncavo Baiano. 2019. 248 fl. Thesis (PhD in Music) – Music School, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

This thesis adopts a partial perspective of knowledge production - inspired by Milton Santos (1982), bell hooks (1995) and Donna Haraway (1995) - and recognizes that the construction of knowledge is localized, partial, critical and political. Therefore, it discusses an afrodiasporic musical education based on a non-hegemonic decolonial teaching proposal, guided by critical border thinking - where knowledge is constructed through the flows established in an epistemological border zone. To this end, it is inspired by the knowledge and practices of the Recôncavo Baiano sambas as a reference of afrodiasporic thinking materialized in a practice that is also musical. At the same time, it seeks ways for the dialogue between this knowledge and the academic context, in a perspective of intercultural reconciliation, through the construction of a border thinking for the teaching of the guitar as a cutout of the academic music teaching universe. The discussions revolve around a policy of affirmation and claim of afrodiasporic existences in the field of knowledge construction. To build the arguments, besides considering my trajectory as an existence whose path of formation and professional life intertwine with this theme, I dialogue, among others, with the writings of Frantz Fanon (2008), Paul Gilroy (2001), Stuart Hall (2003), Eduardo Oliveira (2007), Muniz Sodré (2018), Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres and Ramón Grosfoguel (2018). The main goal of this work is to propose paths for an afrodiasporic music education and, consequently, for a decolonial guitar teaching at the university. To this end, it makes the exercise of building epistemological-practical bridges in the field of music education and, more specifically, in the teaching of guitar. The methodological design consists of interviews with the *Mestres* linked to the transmission of the Recôncavo sambas: *Mestre* Milton Primo, *Mestre* Celino, *Mestre* Alexnaldo dos Santos and with university professors who teach the guitar component: Dr. Cristina Tourinho and Dr. Robson Barreto. Ethnographic incursions in the field are also considered, as well as the professional experiences lived around this theme. The research revealed epistemological-practical foundations that can contribute to think an afrodiasporic music education and a decolonial guitar teaching.

Keywords: Music Education. Music Teaching. Guitar Teaching. Afrodiasporic Music Education. Decolonial Teaching. Decolonial Pedagogy. Decoloniality. Recôncavo Baiano Sambas. Recôncavo Baiano Sambas de Roda.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do Recôncavo Baiano.	35
Figura 2	Clave do Cabila.	48
Figura 3	Clave do Ilú.	45
Figura 4	Mapa invertido.	164
Figura 5	Mapa-Múndi.	165
Figura 6	Parabólica fincada no mangue.	198
Figura 7	Ilustração de Walter Mariano.	198
Figura 8	Clave ou toque do Congo.	205
Figura 9	Fundamentos de uma Educação Musical Afrodiaspórica e de uma proposta decolonial de ensino de violão.	227
Figura 10	Adinkra Sankofa.	228

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Você tem que parar de achar que está no lugar errado.	16
Fotografia 2	Furando o bloqueio (Comporta da Hidrelétrica de Xingó). . . .	16
Fotografia 3	A paisagem.	33
Fotografia 4	A roda de Matarandiba.	33
Fotografia 5	Um caminho.	77
Fotografia 6	Seu Zé de Lelinha (José Vitório dos Reis) e seu Machete. . .	77
Fotografia 7	Miudinho	106
Fotografia 8	Horizonte.	106
Fotografia 9	Pacatató Tándam	146
Fotografia 10	A roda	146
Fotografia 11	Candeeiro.	199
Fotografia 12	Punga	199

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	A RODA OU A PAISAGEM: A AFRODIÁSPORA NOS SAMBAS DO RECÔNCAVO BAIANO, NO ENSINO ACADÊMICO DO VIOLÃO E NA EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA	33
1.1	OS SAMBAS DO RECÔNCAVO BAIANO.....	33
1.1.1	Da patrimonialização	37
1.1.2.	Do fenômeno acústico	41
1.1.3	Das relações entre as pessoas e os sambas do Recôncavo Baiano	48
1.1.4	Da relação do violão com os sambas do Recôncavo	52
1.2	O VIOLÃO ACADÊMICO.....	55
1.3	A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO MUSICAL OU A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA NA DIVERSIDADE SÓCIO-CULTURAL.....	62
1.3.1	Música e sociedade	62
1.3.2	O ensino	67
1.3.3	O ensino de violão neste contexto	69
1.4	ENSAIO DE UM OUTRO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL E O ENSINO DE VIOLÃO A PARTIR DOS SAMBAS.....	71
2	UM CAMINHO OU ALGUNS TOQUES: POR UM ENSINO DECOLONIAL	77
2.1	EXISTÊNCIAS E RESISTÊNCIAS.....	78
2.1.1	Existências afrodiáspóricas	83
2.2	POR UM ENSINO DECOLONIAL.....	84
2.2.1	Sistema-mundo	85
2.2.2	Colonialidade	87
2.2.3	Decolonialidade	89
2.2.4	Pensamento crítico de fronteira	91
2.2.5	Violência simbólica e racismo epistêmico	95
2.2.6	Interculturalidade	100
2.2.7	Pedagogia decolonial	102

3	O MIUDINHO OU AS BUSCAS E OS ACHADOS: CONHECENDO OUTRAS EXISTÊNCIAS	106
3.1	CONCEPÇÃO METODOLÓGICA E INCURSÃO NO CAMPO	107
3.1.1	Construção de uma metodologia	108
3.1.2	O campo	113
3.2	OUTRAS EXISTÊNCIAS	117
3.2.1	O Violão Suplementar na UFBA	118
3.2.1.1	<i>Prof. Dr. Robson Barreto Matos</i>	118
3.2.1.2	<i>Prof.^a. Dr.^a Cristina Tourinho</i>	121
3.2.1.3	<i>Ensino acadêmico do violão no componente violão suplementar</i> . . .	124
3.2.2	Os Sambas do Recôncavo nas Casas de Samba Mestre Celino e Mestre Zé de Lelinha	126
3.2.2.1	<i>Mestre Celino</i>	127
3.2.2.2	<i>Alexnaldo dos Santos</i>	129
3.2.2.3	<i>Mestre Milton Primo</i>	131
3.2.2.4	<i>A transmissão dos Sambas do Recôncavo nas casas de samba Mestre Celino e Mestre Zé de Lelinha</i>	136
4	PACATATA TÂNDAM: SAMBA DE VIOLA OU UMA PROPOSTA DECOLONIAL PARA O ENSINO DE MÚSICA ATRAVÉS DO VIOLÃO	146
4.1	DISPUTA DE NARRATIVA COMO UM FUNDAMENTO PARA OS DIÁLOGOS, PONTES, ZONA DE FRONTEIRA E TRÂNSITOS.	148
4.2	EXPERIÊNCIAS DE FRONTEIRA	152
4.3	PARADIGMAS DA COLONIALIDADE NO ENSINO DO VIOLÃO SUPLEMENTAR NA UFBA.	155
4.3.1	Paradigma da escrita ou da música escrita	158
4.3.2	Paradigma da Fragmentação	163
4.3.3.	Paradigma da visão estética ou da música pura	166
4.3.4	Paradigma da linearidade ou da dicotomia entre a preparação e a apresentação	170
4.3.5	Paradigma da carga-horária	173

4.4	UMA PERSPECTIVA AFRODIASPÓRICA OU UMA RESPOSTA DECOLONIAL PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL E O ENSINO DO VIOLÃO	177
4.3.1.	A escrita enquanto uma ferramenta tecnológica da área de música.	180
4.3.2.	O fazer musical.	185
4.3.3.	A etnografia enquanto fundamento músico-pedagógico.	190
4.2.4.	A vivência	195
5	DE CANDEEIRO ACESO A RODA CONTINUA: A PRÓXIMA UMBIGADA	199
5.1	TRAJETÓRIAS DE EXISTÊNCIAS: AS REFERÊNCIAS AFRODESCENDENTES.	201
5.2	UMA PROPOSTA AFRODIASPÓRICA E DECOLONIAL PARA O ENSINO DE VIOLÃO.	211
5.2.1	O corpo	213
5.2.2.	Tradução técnica.	217
5.2.3	O fazer musical enquanto princípio.	221
5.2.4.	Incompletude e as Experiências.	222
5.3.	UMBIGADA.	225
	REFERÊNCIAS.	231
	ANEXO A – TERMOS DE CONSENTIMENTO.	244

INTRODUÇÃO

Fotografia 1 – “Você tem que parar de achar que está no lugar errado”



Crédito: Nany Vieira

Fotografia 2 – Furando o bloqueio (Comporta da Hidrelétrica de Xingó)



Crédito: Luan Sodré

Brasileiro, nordestino, baiano, negro, oriundo de bairro com características periféricas. Acadêmico, músico, violonista, guitarrista, sambista, pagodeiro, forrozeiro, educador musical, professor. Calço sandálias de couro, aprecio tênis, gosto de relógios e óculos de sol, me encantam as batas africanas, admiro o corte italiano. Adoro colônia de alfazema – aquela que vende no supermercado, mas também utilizo perfumes de marcas nacionais, sem perder a oportunidade de comprar o importado. No domingo, a feijoada é sagrada. Se tiver um mocotó, melhor ainda. ““Ai, a maniçoba...!!!”” Não perco uma pizza, muito menos um bom *sushi*. Quem sou eu? Não sei! Ou melhor, sei sim! Sou muitos e a cada dia me transformo em mais um.

Enquadrar-se em um perfil identitário é uma questão complexa e a cada dia fica mais difícil delimitar as identidades de cada indivíduo no mundo contemporâneo, assim como, no contexto da diáspora africana ao longo do Atlântico Negro¹, como Stuart Hall (2003), bem como Paul Gilroy (2001) nos ajuda a entender. Talvez, a tarefa mais simples fosse reconhecer as diversas possibilidades e encontrar uma maneira para que elas coexistam, mesmo sabendo das dificuldades e dos diversos choques que podem tensionar esta convivência. O pesquisador Salloma Salomão é bem taxativo ao dizer que não acredita numa identidade brasileira, quando diz:

Para mim, a identidade brasileira não existe! Ou se existir é apenas como uma criação artificial feita a partir do século XIX, no Sudeste, na capital do império, e depois na capital da República. São criações abstratas, artificiais. Estas construções abstratas feitas por ideólogos muito próximos do poder, ou eles próprios construindo e manipulando o poder estatal, econômico, cultural, simbólico, durante dois séculos é que elabora algo que nós, às vezes, entendemos como identidade nacional. O estado nacional, a identidade nacional e território [nacional], só tem sentido em função de uma exploração sistemática de populações confinadas no espaço geográfico em função dos interesses das elites². (SILVA, 2014)

Embora concorde com a construção do pesquisador e, ao mesmo tempo, compartilhe das percepções que ele apresenta - ao longo da entrevista da qual esse trecho foi extraído - para aprofundar e sustentar sua afirmação, tendo a construir esse entendimento por um outro caminho. Penso que a identidade brasileira,

¹ Atlântico Negro é um conceito apresentado por Paul Giroy no seu livro “O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência” para discutir identidades negras numa perspectiva que não se limita as fronteiras dos Estados-Nação, ou seja, identidades que são constituídas de referências que estão além das fronteiras geopolíticas.

² Entrevista concedida ao Espaço Humus para o episódio 4 da Web-série “Tão perto, Tão Longe”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sos4PizyVgE&t=1s>

contemporânea, existe e é diversa. Nesse sentido, a ideia de processos identitários diversos e complexos seja mais apropriada para essa discussão. É justamente a diversidade que deve estruturar, não só do ponto de vista legal – nos termos da constituição federal de 1988³ -, o nosso entendimento de nação.

Assim tem sido a minha trajetória. Sou fruto de uma sociedade complexa, geneticamente miscigenada, politicamente segregada, diaspórica, multicultural, em constantes transformações, que refletem em mim, de forma viva, seus traços, dos quais me aproprio ou não por meio de processos identitários complexos. Dessa maneira, também acontece com a minha produção de conhecimento no campo da Educação Musical, bem como, com a música afrodiásporica que será tematizada neste trabalho por meio dos sambas do Recôncavo.

O conceito de música afrodiaspórica articulado ao longo desse trabalho é gestado a partir das produções musicais desenvolvidas pelas populações negras⁴, incluindo africanos e afrodescendentes, assim como pelos não-negros que dialogam com referências de matriz africana nos territórios marcados pelos regimes coloniais, abrangendo os processos iniciados no final do século XV, marco da expansão colonial transatlântica até os dias atuais, principalmente nas Américas e Caribe. No entanto, embora seja importante explicitar a abrangência deste conceito, inclusive em extensão territorial, visto que será necessário dialogar com ele ao longo das

³ A Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, em diversos artigos salienta uma visão de país pautada no reconhecimento da diversidade cultural, étnica e regional, como é explicitado nos Art. 215 e 216-A, referindo-se ao desenvolvimento cultural do país. Ao mesmo tempo, ao dizer no inciso IV do Art. 3º que constitui um objetivo fundamental da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, ela própria reconhece a diversidade que constitui a identidade do país.

⁴ O termo “Negro”, no contexto do Brasil contemporâneo, do ponto de vista racial, é uma categoria política utilizada nas lutas contra o racismo, igualdade de direitos e por uma sociedade equânime. Ele não está necessariamente ligado a uma relação genética. Pessoas podem se declarar negras por uma identificação política, cultural, familiar, dentre outros motivos. Sendo assim, nas discussões que compõem esse trabalho, também considero as produções de pessoas que se autodeclaram negras e que não necessariamente são afrodescendentes e de pessoas não-negras desde que, de alguma maneira, dialoguem com as construções afrodiaspóricas ao longo da existência dessas populações nos territórios do Atlântico Negro. O racismo, que é uma forma de opressão baseada em uma ideologia de superioridade de uma raça em relação a outra, foi desenvolvido ao longo do Atlântico Negro de maneiras diferentes, demarcando as linhas opressão a partir de diferentes marcadores. Em relação a população negra, essas opressões racistas ora são genéticas, explicitando a descendência, ora são fenotípicas, destacando a aparência, e também podem ser políticas, demarcando a posição socioeconômica e ideológica. Dessa maneira, considero equivocada a opção de reduzir as músicas afrodiásporica apenas as produções de africanos e afrodescendentes, já que a diáspora, enquanto fenômeno é mais complexa e abrangente. Para mais informações sobre o racismo, ver entrevista de Kabengele Munanga para episódio #30 do programa Polêmicas Contemporâneas, intitulado “Racismo – O crime Perfeito”, disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=I_f6c86WFjs>.

discussões, neste trabalho o foco será nos sambas do Recôncavo Baiano, que é uma produção afrodiaspórica, dentre várias outras existentes. Para Paul Gilroy (2001), numa articulação política negra moderna, a ideia de diáspora é articulada considerando o espaço e o tempo. Nesse sentido, a lógica de fronteiras geopolíticas dos estados-nação articuladas ao longo da modernidade colonial não teria espaço nessa concepção. Essas formas geopolíticas não estão condicionadas a essas fronteiras nacionais, pelo contrário, elas estão articuladas pelos trânsitos e fluxos político-culturais ao longo do atlântico negro. Na tentativa de analisar estes fluxos identitários, Gilroy (2001) legisla que o conceito de raça não deveria ser a ideia-chave que estruturaria esse grande território de fluxos e sim formas geopolíticas e geoculturais, como é possível ver no trecho,

Sob a idéia-chave da diáspora nós poderemos então ver não a "raça", e sim formas geopolíticas e geoculturais de vida que são resultantes da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem. (GILROY, 2001, p.24-25)

No entanto, no âmbito das relações sociopolíticas do Brasil, essas formas geopolíticas e geoculturais foram historicamente racializadas. O que leva a população negra politicamente esclarecida no campo das relações étnico-raciais a reivindicar a categoria "raça" enquanto um ato político, a fim de promover ações afirmativas e de reparação no âmbito social, político, econômico e cultural. Nessa perspectiva, no âmbito do Brasil contemporâneo, o termo é ressignificado, abandonando a concepção inicial, na qual conota uma categorização a partir das diferenças biológicas e passa a ter um léxico ligado a uma diferença estética e sociocultural que vem sendo historicamente utilizada como baliza para uma série de opressões sobre as populações negra. Sendo assim, para esta discussão, o conceito de raça estará constituindo também o conceito de música afrodiaspórica, visto que no Brasil contemporâneo, esse é um fundamento para se entender as relações socioculturais, nas quais tanto a música quanto a educação musical constituem e são constituídas.

Esta tese adota uma perspectiva parcial de produção do conhecimento. Sendo assim, inspirando-se em Milton Santos (1982), bell hooks (1995) e Donna Haraway (1995), reconheço a ideia de que a construção dos saberes é localizada, parcial, crítica e política. Dessa maneira, este trabalho não só é narrado em primeira pessoa como também considera a minha trajetória enquanto um corpo negro que integra a

população afrodiaspórica no Brasil, na Bahia e, mais especificamente, em Salvador, como um elemento importante para a discussão desta tese. Partirei desse lugar, de Luan Sodré de Souza, situando e estabelecendo as primeiras conexões com a roda que esse trabalho materializa.

Nasci e fui criado em Salvador, na comunidade do Calabar, que, embora esteja situada em uma parte central da cidade, próxima a orla marítima e rodeada por bairros onde reside uma elite econômica soteropolitana, tem características típicas das periferias: sua população é majoritariamente negra e de baixo poder aquisitivo, além da ausência ou da pouca atuação do estado na atenção à população. O bairro do Calabar faz limites não muito precisos com a comunidade do Alto das Pombas. Essas duas localidades muitas vezes podem ser entendidas como uma só, um grande complexo. Ambos os bairros têm uma rica e vibrante vida artístico-cultural, centrada em expressões e tradições músico-culturais afro-brasileiras, a destacar o samba duro ou samba junino – Patrimônio Cultural de Salvador⁵, as rodas de samba e o pagode baiano. Embora tenha vivido essa efervescência cultural do bairro, nunca fui engajado nos movimentos políticos daquelas comunidades, mesmo tendo membros da família envolvidos nas questões comunitárias. Pelo contrário, em uma determinada época, tinha receio de revelar que era morador daquela região por conta da má fama conferida à comunidade devido a relação de alguns moradores com o mundo do crime e que era cultivada e maximizada pela mídia sensacionalista.

Até então, vivia o sonho da “emancipação” social e da saída daquele lugar.

⁵ Em 2018 o Samba Junino foi reconhecido como Patrimônio Cultural da Cidade de Salvador através do decreto municipal nº 29.489/2018. Com base no texto do decreto, para a patrimonialização considerou-se: que o Samba Junino é uma expressão cultural afro-brasileira genuína da Cidade do Salvador, surgida em torno dos terreiros de candomblé e das matrizes referenciais do samba de caboclo e do samba de roda; que é uma musicalidade singular feita primordialmente pelo toque de instrumentos percussivos - timbal, tamborim e surdo, além de outros inseridos à manifestação ao longo do tempo, que faz o Samba Junino ser caracterizado por uma sonoridade mais acelerada, corrida e marcada, denominada de Samba Duro, bem como Samba Urbano; as tradicionais características do Samba Junino, dinâmicas e fluidas - a rítmica, as células musicais, as composições tradicionais do samba de roda, as composições com temáticas juninas, a indumentária junina ou específica de cada grupo e realização de apresentações gratuitas e acessíveis às comunidades no período junino; as referências identitárias dos moradores dos diversos bairros populares de Salvador, tais como Engenho Velho de Brotas, Engenho Velho da Federação, Federação, Fazenda Garcia, Tororó, Nordeste de Amaralina, entre outros, detentores do Samba Junino; a tradição de festejar o período junino com samba duro e samba de roda e as variadas formas de produção e reprodução do Samba Junino - ensaios, apresentações, "arrastões", concursos, festivais, entre outras realizadas por grupos nos bairros da cidade.

Esse fato, bem como as discriminações sofridas, cultivou durante muito tempo um sentimento de negação em relação à minha comunidade, ao meu lugar, à minha música, à minha cultura, às minhas referências músico-culturais, à minha trajetória, a mim mesmo. Naquele momento, enquanto músico em formação, imperava a desvalorização do pagode baiano, do samba, da música regional, da música percussiva, para dar lugar a um culto à música clássica, à Bossa Nova, ao Jazz... Somente depois, após o “acesso” a algumas discussões, pude perceber que tudo aquilo era fruto de um processo histórico que vem sendo desenvolvido, empreendido e administrado no curso do projeto de Modernidade/Colonialidade, que explicarei melhor no capítulo 2 deste trabalho, mas, em linhas gerais, envolve a desumanização e subalternização de diversas esferas, incluindo algumas na qual estou incluso, como a condição de: negro, pobre, oriundo da periferia, consumidor de música “popular” voltada às massas. Tudo isso alimenta a perpetuação e manutenção de uma sociedade desigual, racista, perversa e escravocrata que busca desvalorizar e invisibilizar as pessoas oriundas dessas realidades, dificultando o “acesso” à sociedade [aquela que é legitimada] e de várias maneiras imprime nas diferentes identidades processos de desvalorização, assim como patologias e complexos, como Franz Fanon (2008) nos ajuda a entender. A frase presente na foto que ilustra o início deste texto - “Você tem que parar de achar que está no lugar errado”, que, não por acaso, integra a decoração de um espaço de resistência e conscientização afrodescendente na cidade de São Paulo – o Quilombo Urbano Aparelha Luzia, fez todo sentido para mim pois durante muito tempo a sensação do não-lugar se fez presente. De um lado o sentimento de negação do contexto no qual estava inserido e do outro a sociedade me dizendo que os outros lugares não eram para mim, que estava no lugar errado sempre que vivia uma situação de racismo institucional, epistemológico...

Essa tomada de consciência foi extremamente importante para que eu pudesse mudar o meu sentimento em relação às minhas referências e começar a entender a importância delas na minha vida e no processo de consolidação de uma sociedade equânime e menos desigual. Nesse sentido, acredito que a música e a educação musical podem ter um papel fundamental nessa conscientização e mudança de racionalidade. A outra foto mostra uma das comportas da Usina Hidrelétrica de Xingó - que fica entre os estados de Alagoas e Sergipe - cuja função é represar a água, o

rio, ter controle sobre ele. No entanto, como podemos ver pelo cantinho do portão de ferro, a água continua vazando, escorre por pequenas goteiras. Mesmo sendo uma quantidade quase imperceptível, ela deixa marcas por onde passa, como podemos ver no canto direito da foto. Penso que tem sido assim com as populações afrodiáspóricas. A colonialidade vêm tentando nos represar nos guetos, nas cadeias⁶, nas favelas, mas pouco a pouco, um ou outro consegue furar este bloqueio e algumas vezes deixar uma marca de que conseguiu escapar. Este trabalho é um pouco dessa marca. Não saberia dizer quantas teses em Educação Musical foram escritas por uma pessoa negra tematizando questões da diáspora negra no Brasil e nos processos de ensino e aprendizagem de música. Me causa desconforto a sensação e a constatação, durante essa pesquisa, de que essa seja uma das primeiras teses com essa temática dentro da área de Educação Musical. Me considero um destes que conseguiu furar o bloqueio, que conseguiu passar pelo canto da contenção da comporta. Sendo assim, toda vez que ouço alguém falar da meritocracia para justificar o meu atual lugar social ou a situação do negro na sociedade brasileira, olho para essa foto e não saberia dizer qual a proporção de água que escapa pela contenção em relação à quantidade de água da represa. Creio que esse seja o meu primeiro referencial de análise ou a minha primeira lente, ***as tensões oriundas da construção dos meus conhecimentos, incluindo os musicais.***

Enquanto instrumentista, são múltiplas as influências, identificações e tensões que têm orientado a minha trajetória de formação musical. Desde antes de tocar um instrumento já estava sendo formado pelo convívio e a relação que tinha com a música a partir do meu bairro. Aos 12 anos, ganhei o meu primeiro violão e logo comecei a tocar observando os outros. Continuei este processo de aprendizagem buscando informações em revistas de música, com colegas, mas nada formal até então. Fiz algumas aulas com o músico Augusto Conceição, que era compositor e instrumentista de algumas bandas ligadas à indústria fonográfica. Tocava principalmente o pagode

⁶ Ver documentário 13ª Emenda. Este filme discute o sistema de encarceramento nos Estados Unidos da América, destacando o quanto o sistema está estruturado para encarcerar a população negra. No Brasil, segundo o infopen junho/2017, somados, pessoas presas de cor/etnia pretas e pardas totalizam 63,6% da população carcerária nacional. De acordo ao Atlas da Violência 2019, publicado pelo IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros. Explorando outros dados, o Atlas da Violência 2019 traz um gráfico que “apresenta o padrão de vitimização por raça/cor, que indica superioridade dos homicídios entre os homens e mulheres negro(a)s (pretos e pardos), em relação a homens e mulheres não negros, chegando a 73,1% para homens e de 63,4% para as mulheres negras.”(IPEA, 2019, p.71)

baiano e os diversos tipos de sambas, que eram as músicas que eu convivia no meu bairro, além do pop/rock brasileiro que conheci através do rádio e das revistinhas de cifras vendidas nas bancas de jornais, que também eram produtos ligados à indústria fonográfica e traziam principalmente os *hits* da época.

Aos 14 anos, fui estudar no Colégio Estadual da Bahia - Central, onde tive a oportunidade de participar da classe da professora Silmária Neves, que estava realizando o seu estágio de Prática de Ensino. Quando o estágio terminou, a professora conseguiu algumas bolsas para os cursos de extensão da Escola de Música da UFBA. Então, ingressei no Coral Juvenil da UFBA, dirigido pela professora Leila Dias, no qual pude aprender mais sobre música, além de ampliar o meu repertório musical. Neste grupo tive acesso a um repertório que não fazia parte da minha vida musical e acabei agregando novos interesses musicais, principalmente por compositores da música popular brasileira que antes eram desconhecidos por mim ou apenas tinha ouvido falar que existiam.

Além das atividades no Coral Juvenil, comecei meus estudos de violão clássico nas oficinas de violão da UFBA, também com bolsa. No mesmo período também comecei a estudar no Colégio Estadual Deputado Manuel Novaes. Lá estudei violão com o professor Jailson Coelho, que, além de professor, atuava como violonista em grupos de choro na cidade de Salvador. Também estudei flauta transversal com o professor Luiz Codes, que também era cantor do Madrigal da UFBA. Nesta época, tive contato com um amplo repertório musical, saberes teóricos sobre música de tradição ocidental europeia e oportunidades de tocar obras de diferentes gêneros e épocas. Embora nessa escola eu também tenha tido contato e alguma formação sobre a música de tradição ocidental europeia de concerto, era o choro e a música instrumental brasileira que predominavam naquele contexto. Tive muita influência do meu professor de violão, que, como atuava em um dos grupos de choro mais tradicionais da cidade de Salvador – Os Ingênuos -, acabava gerando nos seus alunos uma grande admiração por aquele universo musical. Nos estudos de flauta transversal, o choro também era a música que todos os alunos queriam tocar, embora o professor mesclasse a nossa formação com músicas de outros gêneros. O professor Luiz Codes também convidava os alunos para assistirem as apresentações do madrigal da UFBA, essa foi a forma que acabei conhecendo esse grupo musical, que antes não fazia nem ideia da existência nem tinha nenhuma relação com aquele tipo

de música.

Aos 18 anos, entrei no curso de Licenciatura em Música da mesma instituição. O fato de ter estudado violão clássico no projeto de extensão da UFBA e no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes não foi suficiente para evitar o choque cultural e musical que experienciei naquele momento. As disciplinas eram principalmente voltadas para a tradição musical europeia de concerto, com a qual não tinha muita afinidade nem familiaridade, pois não faziam parte do meu universo músico-cultural, até então⁷. Minha relação com, ou a minha trajetória na, escola de música da UFBA, seja na extensão ou na graduação, me conduziu à necessidade de construir pontes entre a minha realidade músico-cultural até então, e a música de tradição ocidental europeia de concerto. Essas pontes permitiram trânsitos diversos, aos quais têm contribuído para uma constante ressignificação das minhas identidades musicais e profissionais. Essa constatação, no âmbito das identidades, se relaciona diretamente com a discussão que inaugura este texto, no entanto, agora se fazendo presente na construção das identidades musicais. Essas pontes, rompimento de fronteiras, além da dinamização das identidades são marcadores que se relacionam diretamente com a noção de diáspora africana no Atlântico Negro. Todos esses fluxos constituíram em mim a materialização daquilo que busco refletir nesta tese: o conhecimento de fronteira. Essa, talvez, seja uma outra “lente” que precisei fazer uso para adentrar esta tese, que são as ***pontes, as fronteiras, bem como os fluxos que já se constituem em mim enquanto músico, educador musical e pesquisador.***

Mesmo estando inserido em contextos escolares de ensino, a aprendizagem fora da escola continuou contribuindo para a minha formação. Neste período já tocava em alguns grupos de Samba Partido Alto, Pagode e Samba de Roda. Agora, analisando a posteriori, percebo que estas experiências representaram uma outra escola, a qual me introduziu no mundo dos sambas. Tirar as músicas de ouvido, acompanhar canções que não conhecia, pedir orientação a outros músicos, me apropriar de termos musicais utilizados pelos sambistas, sem dúvidas, foram momentos muito enriquecedores. Essas experiências me fazem concordar com os escritos de Lucy Green (2008, 2011), sobre as especificidades da aprendizagem do músico popular. Mais do que isso, me faz refletir sobre as diversas possibilidades de

⁷ Para mais informações sobre a relação da universidade do século XXI com a comunidade, ver (SANTOS; ALMEIDA, 2011).

se aprender as diversas músicas. E ainda, sobre os diversos caminhos possíveis na nossa vida, assim como o entendimento sobre os perigos da história única⁸ que dialoga com as narrativas ligadas à consolidação da área de Educação Musical no Brasil. Embora o processo de conscientização e reflexão sobre as influências da colonialidade na construção do entendimento do conceito de música no Brasil esteja a todo vapor, ainda é possível ouvir de docentes que atuam no âmbito das pós-graduações em Educação Musical no Brasil que a música é uma só. Na conceituação dessa música única fica explícita uma concepção eurocentrada, cujos elementos são o ritmo, a harmonia e a melodia, e seu valor reside principalmente na percepção de uma expertise de articulação de conteúdos musicais. Essa visão privilegia, principalmente, o seu valor artístico, no sentido da apreciação, relacionando-se diretamente com a visão estética da música em diálogo com Hanslick (1854), Bennet Reimer (1970). Ao mesmo tempo, desconsidera uma série de outros usos e funções da música como os já apresentados por Merriam (1964), como por exemplo as funções de: expressão emocional; prazer estético; divertimento / entretenimento; comunicação; representação simbólica; reação física (comportamento); impor conformidade às normas sociais; integrar rituais religiosos; representação cultural; integração de uma sociedade. Desconsidera também os significados delineados da música, que nos termos de Lucy Green (2012), referem-se aos conceitos e conotações extramusicais que a música carrega, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras.

Costumava frequentar a casa de alguns músicos, principalmente do contexto do samba, para eles me “passarem uns toques”, essa era uma expressão comum. Ia nas rodas de samba, de choro, apresentações de jazz e ficava com o olhar fixo nos violonistas e guitarristas tentando “sugar” alguma coisa, outra expressão utilizada entre os músicos. Essa outra escola trouxe elementos fundamentais para a minha constituição enquanto músico, além de ter contribuído com traços que integram a minha identidade musical, inclusive agregando valores que não estavam presentes nos outros contextos de aprendizagem onde eu estava inserido. Principalmente aqueles valores ligados à(s) música(s) que tinham maior circulação entre as

⁸ Este termo é trazido aqui nesta tese em diálogo com a palestra da escritora Chimamanda Ngozi Adichie no TED Global 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt>

populações negras habitantes das periferias de Salvador, grupo qual me sinto parte. Dessa forma, estas outras maneiras de pensar a música, outros valores ou outras aprendizagens musicais também me constituíram enquanto profissional. O que faz com que esse também seja outro ponto de partida ou lente para adentrar esta tese, **a consciência da existência de outros mundos musicais.**

A partir do meu processo de formação musical, que perpassou diferentes contextos, emergiram algumas reflexões em relação à influência dos espaços de formação, às relações de poder que estão inseridas nestes locais e como elas podem influenciar nos processos de identificação ou não de cada indivíduo com determinadas referências musicais. Como foi relatado, tive grande influência da indústria fonográfica, de contextos escolares e não escolares de ensino. Pude perceber a forte relação de poder e a tentativa de dominação cultural que determinadas posturas representam tanto por parte da indústria fonográfica quanto de determinadas instituições escolares e não escolares. Sobre a tentativa de dominação – nesse caso epistemológica - também dos contextos escolares, foi comum durante minha trajetória acadêmica ouvir relatos dos colegas se queixando da fala de alguns professores, principalmente de instrumento, que diziam: “Esqueça tudo que você sabe!” ou “Você terá que começar do zero!”, e ainda, “Está tudo errado!” e mais, “Isso não é música!”. Dessa forma, como músico e educador musical sou fruto de um pensamento e um conhecimento de fronteira, de uma zona de tensão, de fluxos e de diálogos. E talvez o grande desafio metodológico desta pesquisa é o de configurar um processo de investigação atendendo aos objetivos epistemológicos, metodológicos, práticos, políticos, compatíveis com o processo vivido e o que se espera desse trabalho, já que, sim, ele também é um trabalho político e de militância. Estes fluxos também se materializam enquanto uma postura política, na escrita desta tese. A zona de fronteira enquanto um território de negociações, bem como a afrodíspora do Atlântico Negro, enquanto uma existência alicerçada pelos fluxos e negociações culturais e dinamização das identidades também se materializarão na escrita deste trabalho que faz o exercício de empreender uma escrita também de fronteira, que atenda aos leitores acadêmicos mas também os que não ocupam esse espaço. Dessa maneira, esta tese é escrita fazendo um diálogo entre a linguagem acadêmica e a linguagem oral, poética, popular.

Dito isto, o objetivo dessa pesquisa é o de investigar como propor uma

metodologia de ensino de música no contexto acadêmico que também ocupe esse espaço fronteiriço, que assim como eu sou, como minha trajetória é, também seja afrodiaspórico, considerando os fluxos e as diversas referências que constituem a diáspora africana no Atlântico Negro. Nem de longe é um fundamentalismo pautado na defesa de uma tradição, de uma autenticidade. Pelo contrário, é a defesa de uma prática que privilegie as diversas referências, sem invisibilizar existências, como a colonialidade tem feito com a matriz africana nos processos de ensino de música nos contextos acadêmicos no Brasil, materializando esta prática através dos fluxos e da zona de fronteira que é a afrodiaspóra e a música afrodiaspórica.

Seguindo esta lógica, e assumindo que esta pesquisa é fruto do que sou e do meu lugar de fala⁹ enquanto profissional, e também me inspirando no meu processo de formação relatado acima, entendendo que sou um profissional de fronteira, os procedimentos metodológicos serão articulados de maneira que seja possível: refletir sobre as tensões geradas a partir da construção de um conhecimento na fronteira entre duas epistemologias – a dos sambas do Recôncavo, enquanto uma prática afrodiaspóricas, e a do Ensino Acadêmico do Violão; construir pontes epistemológico-práticas no campo da educação musical e, mais especificamente, no ensino de violão; conhecer e entender os sambas do Recôncavo enquanto um outro universo musical, com outras maneiras de pensar, com outros valores e aprendizagens musicais, com outras concepções de ensino.

Os sambas do Recôncavo foram eleitos dentre as diversas possibilidades de referências afrodiaspóricas no contexto baiano, por alguns motivos, são eles: a influência dessa referência na minha formação musical, como já relatado quando me refiro à vivência no meu bairro, mas também por crescer ouvindo minha avó, oriunda da região de Terra Nova, no Recôncavo, cantando e dançando os Sambas; pela sua inserção na produção musical baiana; pela influência que exerce na construção do imaginário do violão baiano, defendido por Rea (2014); e, principalmente, pela minha trajetória de formação musical, cujo samba foi uma grande escola. Foi nas rodas de samba de Salvador onde dei meus primeiros passos enquanto profissional da música.

⁹ Para mais informações sobre o conceito de lugar de fala, ver (RIBEIRO, 2017).

Sendo assim, esse trabalho tem o objetivo de discutir uma proposta de ensino decolonial¹⁰ – não hegemônico -, norteada por um pensamento crítico de fronteira - onde o conhecimento é construído através dos fluxos estabelecidos em uma zona de fronteira epistemológica -, que nesse trabalho se materializa a partir da inserção dos saberes e fazeres dos sambas do Recôncavo Baiano nas aulas de violão complementar na UFBA¹¹.

Essa busca parte do reconhecimento dos sambas do Recôncavo Baiano como tradições musicais brasileiras, ancestrais, de matriz africana, estruturadas a partir de uma epistemologia própria e de que os diálogos com estas referências musicais podem contribuir para uma formação profissional mais abrangente, em conexão com outras epistemologias musicais. Nesse sentido, esta pesquisa colabora para a consideração de outras cosmovisões que constituem o povo brasileiro, bem como a sua música, além de contribuir para a inclusão das tradições musicais brasileiras nos processos de formação desenvolvidos na universidade. Visto a implementação das Lei 10.639/03 e 11.645/08, instaura-se a necessidade de preparar os licenciandos em música para trabalhar com os conteúdos da cultura afro-brasileira em suas aulas de música e a disciplina de violão pode ser um dos ambientes para trabalhar tais

¹⁰ Nesta tese, o ensino decolonial é entendido como práticas educativas baseadas na crítica teórica e na proposição de alternativas teórico-práticas às estruturas hegemônicas que imperam nos processos de produção e difusão do conhecimento no contexto da modernidade colonial. Tomando como base o pensamento de Joaze Bernadino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2018), para esta tese, a ideia de decolonialidade também não se restringe, apenas, às construções teóricas elaboradas pelo grupo de investigação modernidade/colonialidade – que podem ser consultadas em (ESCOBAR, 2003) -, de uma maneira mais ampla, se relaciona aos processos de resistência e à luta pela reexistência das populações afrodiáspóricas ao longo do atlântico negro. Dessa maneira, decolonialidade, enquanto termo, é adotada por entender que é uma construção teórica que sintetiza uma série de discussões ligadas às lutas contra opressões diversas, ao mesmo tempo por entender que o conceito inicial não fecha a possibilidade de diálogo com diversos outros autores que dialogam de uma maneira mais próxima com os problemas desta pesquisa. Sendo assim, além dos autores ligados ao grupo Modernidade/Colonialidade, a citar, dentre outros, Anibal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, o conceito de decolonialidade neste trabalho também é constituído por discussões trazidas por outros autores, a citar: Milton Santos (1982), Donna Haraway (1995), Christopher Small (1996), Eduardo Oliveira (2007), Rita Laura Segato (2007), Nilma Lino Gomes (2017), Muniz Sodré (2018). Dito isto, decolonialidade é encarada, aqui, enquanto conceito e não como uma vinculação a determinado grupo de autores. O conceito de decolonialidade, assim como de ensino decolonial, será discutido de maneira ampla no capítulo 2 (dois) desta tese, intitulado “Um caminho ou alguns toques: por um ensino decolonial”.

¹¹ Ao utilizar o termo Violão Suplementar na UFBA me refiro a um componente que tem esse nome e é ofertado para estudantes que não são do curso de Bacharelado em Instrumento/ Violão. Ou seja, são estudantes cujo foco dos seus cursos não é necessariamente a formação para ser um concertista do violão. Normalmente este componente recebe estudantes dos cursos de Licenciatura em Música, Composição, Regência e dos bacharelados em outros instrumentos. Também é possível contar com a presença de estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Artes. Esse tema será abordado de maneira mais ampla no próximo capítulo.

conteúdos de forma prática. Dessa forma, entender como fazer se torna essencial. Por outro viés, quando lidamos com a música afro-brasileira, estamos nos referindo a uma música que representa uma das influências que constituem os processos identitários de uma parcela significativa da população brasileira. Logo, a inclusão dessas referências no processo de formação dos profissionais da música na universidade, representa um ato político, de respeito, de visibilização, além de contribuir para um sentimento de pertencimento dos estudantes ligados a estas tradições com o currículo. E para aqueles que não estão diretamente ligados a estas tradições, essa iniciativa pode representar uma oportunidade de conhecer outras referências musicais, assim contribuindo para uma formação mais abrangente e para o fomento do respeito à diversidade.

Por outro viés, não se pode perder de vista que conhecimento é poder e, se a pesquisa é uma forma de construir conhecimento, ela também é uma maneira de empoderamento. Assim, essa pesquisa, enquanto um ato político, vai em direção a uma sociedade que realmente considere a sua diversidade de maneira não subalternizada. Para Rubem Alves (1980),

ao produzir uma pesquisa, portanto, não estou produzindo um conhecimento puro, solto no ar, conhecimento que irá simplesmente tornar os homens mais sábios. Estou produzindo poder e este poder irá ser usado por alguém. [...] Todo ato de pesquisa é um ato político. O conhecimento que produzo será usado por alguém num projeto específico de controle e manipulação. Na medida em que o pesquisador se engana a si mesmo, pretendendo estar produzindo conhecimento puro, ele se presta a ser manipulado mais dócil e ingenuamente. (ALVES, 1980, p.73)

Assim, essa pesquisa é fruto de uma militância em prol de uma educação musical brasileira que reflita os valores e processos formativos da(s) música(s) dos povos brasileiros, e também visa contribuir no estreitamento das relações entre os diversos saberes, os da academia e os ligados a cultura popular. Sendo assim, esse trabalho busca investigar como estabelecer esses caminhos de trânsito considerando as especificidades dos contextos. Vejo como um grande desafio, no entanto, acredito que é extremamente necessário para que as culturas brasileiras possam estar presentes também dentro das universidades de maneira consistente, a fim de compor a formação dos profissionais. Dessa forma, fazendo com que a universidade dialogue consistentemente com a diversidade de identidades dos povos brasileiros, tornando-

se um espaço de formação realmente ampla, democrática, diversa. Além disso, possibilitando uma formação em diálogo com a comunidade de maneira geral, por meio do intercâmbio de conhecimentos de maneira horizontal, mas acima de tudo, construindo lentes descolonizadas para enxergar o mundo.

Na maioria das vezes que comentei com alguém sobre as questões trazidas neste texto, a intenção de fazer esta pesquisa e sobre o questionamento que me conduzia nas buscas trazidas neste trabalho - seria possível que o ensino nas turmas de violão complementar também dialogasse epistemicamente com os sambas do Recôncavo Baiano? Seria possível repensar o ensino de violão, considerando uma cultura musical que tem contribuído para a ressignificação do uso do violão em parte da música popular produzida no país? - as perguntas que seguiram foram: O que você chama de música afrodiaspórica?" ou "O que seria uma Educação Musical Afrodiaspórica?", "Como seria o pensamento afrodiaspórico aplicado à música e à Educação Musical?", "E por quê os sambas do Recôncavo? Mas, e o violão? Dessa maneira, esta tese foi organizada considerando apresentar estas respostas a partir de diferentes pontos de vista. Sendo assim, começo a articular essas respostas quando busco situar o leitor quanto à presença das referências afrodiaspóricas nos contextos da educação musical, dos sambas do Recôncavo e do ensino acadêmico do violão, apresentado no capítulo 1 "A roda ou a paisagem". Em seguida, no capítulo 2, após observar a roda ou a paisagem – contexto no qual essa pesquisa está inserida -, identifico um caminho que pode me levar em direção a uma educação musical não hegemônica. Este capítulo também pode ser entendido como a identificação de alguns toques que podem ser estruturantes para toda a ritualidade que acredito que se materializa nesse trabalho. Este caminho, esse chão, é constituído dos diálogos teóricos que conduzem as reflexões deste trabalho, o que permite um maior equilíbrio para sambar nas discussões ao longo desta tese. O labirinto – aparelho do corpo humano responsável pelo equilíbrio – desta tese é constituído das discussões: de existências e resistências no contexto da colonialidade; dos conceitos de sistema-mundo, colonialidade, pensamento de fronteira e ensino decolonial. Ao trilhar essa trajetória, atento, buscando, dançando no miudinho, vou encontrando e apresentando, no capítulo 3, diversos fundamentos que se articulam com as respostas tão buscadas, e é nesse momento que também apresento as regras deste ritual acadêmico e como essas respostas estão sendo encontradas. É neste capítulo que as vozes dos professores de

violão da UFBA e dos Mestres dos sambas do Recôncavo consultados nesta pesquisa aparece pela primeira vez.

Em determinado ponto desse caminho, no capítulo 4, me deparo com outra roda e lá sou convidado a sambar, colocando em prática aquilo que o caminho me ofertou – os dados, as informações, as vivências, as experiências -, em diálogo com a roda que já está ali estabelecida – o ensino acadêmico do violão. Esse capítulo talvez seja o grande canteiro de construção de pontes desse trabalho, a zona de fronteira propriamente dita. No entanto, preciso seguir, manter o ritual da roda, dar a umbigada para que a roda siga e o ritual continue. Mesmo quando a noite vem, os candeeiros estão a postos para que o samba não pare. Sendo assim, com a minha umbigada, no capítulo 5, busco refletir toda a trajetória, as tantas rodas experienciadas, a fim de sintetizar as respostas apresentadas durante todo o trabalho. A ideia é que o próximo sambador ou sambadeira que entre nesta roda de buscas por uma Educação musical afrodiaspórica, antirracista, decolonial, diversa, receba uma umbigada com um convite ainda mais tentador, que possa partir das reflexões deste trabalho para entrar na roda e sambar com ainda mais argumentos. A tentativa de responder essas perguntas me trouxe a essa viagem, a esse caminhar, a esse sambar e, aqui, convido a leitora e o leitor desta tese a embarcar nessa viagem ou entrar nessa roda.

Aliás, a roda é o ponto de chegada dessa viagem. É inevitável entrar nela. Pode-se chegar lá observando a paisagem a fim de encontrar um caminho, caminhar por ele buscando e recolhendo tudo o que puder até encontrar com a roda e finalmente entrar nela com tudo o que foi recolhido, sambar e dar a umbigada, passando para o próximo. Mas como sei que nem todos gostam muito de caminhar, pode-se já começar em uma roda. Ao invés de uma viagem, pode-se preparar-se para o ritual já no local. Observar a roda, observar alguns toques e aprender a bater palmas, ensaiar os passos aprendendo a dançar o miudinho e finalmente entrar na roda e em seguida passar para a vez para o próximo. A narrativa fica a critério da leitora e/ou do leitor. Também há espaço para novas narrativas...

Peço licença a quem chegou primeiro! Peço licença aos mestres e às mestras dos sambas do Recôncavo! Peço licença aos professores de violão da UFBA! Peço

licença à Educação Musical, à Etnomusicologia, ao Ensino de Música, ao Ensino de violão! Peço licença ao sambas do Recôncavo! Agô¹²!

*“Dona da casa me dá licença
Me dê seu salão para eu vadiar
Dona da casa me dá licença
Me dê seu salão para eu vadiar
Me dê seu salão para vadiar
Me dê seu salão para vadiar*

*Eu vim aqui foi pra vadiar
Eu vim aqui foi pra vadiar*

*Vadeia, vadeia, vadeia
Vadeia pomba na areia
Vadeia, vadeia, vadeia*

Vadeia pomba na areia”¹³

¹² Termo utilizado em algumas tradições afro-brasileiras que, dentre outros significados, também representa um pedido de licença, um pedido de permissão.

¹³ Acesse este *link* < <https://www.youtube.com/watch?v=8SbDx7QcD2A> > para ouvir a versão dessa música no disco “Dona Edith do Prato e Vozes da Purificação” com participação de Maria Bethânia. Nessa versão a música integra um *Medley* composto pelas músicas Quem Pode Mais / Dona Da Casa / Eu Vim Aqui.

1. A RODA OU A PAISAGEM: A AFRODIÁSPORA NOS SAMBAS DO RECÔNCAVO BAIANO, NO ENSINO ACADÊMICO DO VIOLÃO E NA EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA

E eu tive um professor que pra mim ele me deu a definição mais perfeita de samba de roda, ele dizia que o samba é o denominador comum das manifestações culturais. E é verdade!

Milton Primo

Fotografia 3 – A paisagem



Crédito: Flaviane Nascimento

Fotografia 4 – A roda de Matarandiba



Crédito: Luan Sodré

Antes de aquecer os pandeiros, afinar as cordas da viola e do violão para sambar e dar vida à “roda” que se materializa neste trabalho, peço licença para apresentar o contexto no qual toda essa “ritualidade” acadêmica está sendo conduzida, ou seja, licença para apresentar a própria “roda”. Assim, neste capítulo, apresento a “roda”, a “paisagem”, o contexto no qual este trabalho está inserido, a fim não só de contextualizar ou levantar o que foi escrito sobre o tema, mas com o interesse de informar, esclarecer e tentar construir bases para o entendimento das discussões que “receberão suas umbigadas¹⁴”. O capítulo atual se propõe a

¹⁴ Umbigada é um termo utilizado para nomear o momento em que a sambadeira termina de sambar na roda e convida a próxima sambadeira a entrar na brincadeira. É como um rito de passagem. Esse

apresentar o contexto no qual a pesquisa está inserida a partir da apresentação de "três grupos de sambadores", de "três componentes da paisagem", ou ainda, de três temas que serão fundamentais. O primeiro tema ou "grupo de sambadores" a se apresentar é o dos sambas do Recôncavo Baiano, para que este trabalho de educação musical comece com música e com existências materializadas em tradições que também são musicais. Em seguida, será a vez do ensino acadêmico do violão, com o objetivo de que este possa, ainda neste capítulo, construir os primeiros laços com os sambas do Recôncavo Baiano, bem como para que a leitora e/ou o leitor entendam as especificidades deste contexto de educação musical. Por fim, será a vez da discussão sobre a diversidade sociocultural brasileira na educação musical ou a educação musical brasileira na diversidade sociocultural. Este último, com o objetivo de informar de onde surgem as preocupações, bem como as bases que estruturam a construção desta pesquisa. Ou ainda, para convidar aqueles que vêm sambando antes de mim na roda de construção de uma educação musical que dialogue com a diversidade brasileira para integrar as discussões dessa nova roda. Além disso, esse último grupo, de certa maneira, é o responsável pelas teses que advogam pela aproximação dos "grupos de sambadores ou sambadeira" que estão representados pelos dois temas anteriores, no contexto desta roda.

Ao fim deste capítulo, espero que os leitores e leitoras tenham informações suficientes para acompanhar a discussão de uma educação musical afrodiaspórica que surge de uma proposta ensino decolonial norteadas por um pensamento crítico de fronteira a partir da inserção dos saberes e fazeres dos sambas do Recôncavo baiano nas aulas de violão suplementar. Também é objetivo desse capítulo preparar os leitores e as leitoras para o foco principal desta tese, que é: propor bases para trânsitos epistemológico teórico-práticos, no contexto da Educação Musical e, conseqüentemente, do ensino de violão na academia. Essa busca está firmada no interesse de contribuir na formação musical dos graduandos, principalmente daqueles que pretendem ser professores de música, oportunizando o contato com diferentes epistemologias musicais de maneira prática. Com essa busca, esta tese se compromete com a reflexão de bases para uma Educação Musical Afrodiaspórica através da proposição de uma iniciativa decolonial teórico-prática-epistemológica para

rito consiste em um encontro dos dois corpos, um de frente para o outro, gerando uma colisão na região do umbigo.

ensino de violão na graduação em música, entendendo esta iniciativa como um ato político e como uma alternativa às concepções pedagógico-musicais estruturadas a partir de bases hegemônicas.

1.1 OS SAMBAS DO RECÔNCAVO BAIANO

Figura 1 – Mapa do Recôncavo Baiano



Fonte: Dossiê IPHAN - Samba de Roda do Recôncavo Baiano

O termo sambas do Recôncavo Baiano é utilizado neste trabalho para se referir a algumas tradições musicais, poética e coreográfica brasileiras, presentes nas cidades que circundam a Baía de Todos-os-Santos, no estado da Bahia, região nordeste do Brasil. Como estas tradições estão presentes em várias cidades da macrorregião do Recôncavo Baiano, elas acabaram ganhando características diferentes a depender da sua localidade e do contexto no qual estão inseridas. Tais características geram uma variedade de formas, ritualidades, ritmos, instrumentações, cantos, danças, criando variantes como Samba Chula, Samba Barravento, Samba corrido, Samba amarrado, Samba de viola, Samba de beira de praia, como destaca Katharina Doring (2016a, p. 76-78):

O samba de roda (...) não se restringe aos centros urbanos e mostra sua vivacidade em várias regiões, que em boa parte é pouco conhecido pelos estudiosos da cultura e música afro-brasileira. Termos como samba de coco, samba rural, samba de caboclo, samba de estivador, samba duro, samba de parada, samba batuque, samba martelo, samba tropeiro, samba-de-rojão, samba beira-mar, samba litoral, samba catingueiro, samba de verso, samba de metro, samba no pé, samba de “esparro”, samba de “putaria”, samba de “ma-tratá” e chula-e-batuque, além dos citados samba corrido, samba amarrado, samba chula, samba de viola, samba de barravento e samba de parêla, revelam a riqueza deste estilo genericamente denominado samba de roda.

É importante esclarecer que não existe um consenso sobre como se referir à essas tradições, podendo ser nomeadas como sambas do Recôncavo, como Sambas de Roda, e ainda pelos nomes ligados as diferenças estilísticas, como Katharina Doring (2016a) descreve. Essa questão gera diferentes concepções sobre, por exemplo, o entendimento de se determinadas práticas são uma variação, tipo, estilo ou se seriam outras tradições. Por exemplo, a chula seria uma outra tradição ou um estilo de samba de roda? E o samba de caboclo? O Samba Junino ou Samba Duro, que foi reconhecido como Patrimônio Cultural da cidade de Salvador é uma outra tradição? Como dito, há quem advogue em uma direção e quem advogue pela outra. O Dossiê construído pelo IPHAN, se refere a essa tradição como os Sambas de Roda do Recôncavo Baiano e destaca que há inúmeras modalidades incluídas em dois tipos, como podemos observar no seguinte trecho:

Há inúmeras modalidades de samba de roda no Recôncavo. A pesquisa realizada propõe entendê-las com base em dois grandes tipos. O primeiro corresponde a uma categoria nativa bastante generalizada no Recôncavo e em Salvador: samba corrido. O segundo permite aproximar, por alguns traços comuns, sambas diferentes, na região de Santo Amaro e municípios vizinhos - muitos dos quais de emancipação política recente em relação a Santo Amaro -, que são chamados de samba chula, de parada, amarrado ou de viola; e que na região de Cachoeira, com diferenças maiores, são chamados de barravento. Será usado, por convenção, o nome samba chula em referência ao segundo tipo em questão. Já o samba corrido, como será visto a seguir, tem um caráter mais genérico, e por isso pode ser chamado às vezes pelos participantes, por contraste com o samba chula, de samba de roda simplesmente. (IPHAN, 2004, p.34)

Já o compositor, cantor, violonista e pesquisador, Roberto Mendes, defende que a Chula é uma tradição específica (MENDES; JÚNIOR, 2008). Também há quem diga que o termo Samba de Roda foi empregado por pessoas externas àquelas

tradições, principalmente no contexto da capital baiana - Salvador, onde os termos Samba de Roda e Samba Duro são empregados para se referirem a práticas culturais diferentes. Mesmo reconhecendo a importância, não entrarei nessa discussão aqui, já que a mesma não será fundamental para desenvolver a linha de raciocínio desta tese. Sendo assim, fiz a opção de usar o termo “Sambas do Recôncavo” como um termo “guarda-chuva” para me referir a toda diáspora dos sambas no entorno da Baía-de-todos-os-santos, principalmente por acreditar que essa diáspora dos sambas é marcada por fluxos, trocas, negociações, diálogos e conexões. Neste trabalho, embora reconheça as diferenças e particularidades das tradições musicais, cênicas, poéticas e coreográficas que de alguma maneira dialogam com características que remetem ao samba dessa região, não irei tratar especificamente das particularidades e sim das bases epistemológicas que estruturam a existência dessas práticas no Recôncavo Baiano. Essa escolha se deve ao entendimento de que os sambas do Recôncavo, nos termos já discutidos, são constituídos de existências afrodiáspóricas materializadas em tradições que são sobretudo musicais, poética e coreográfica. Sendo assim, também materializa as tensões relacionadas às existências e as identidades afrodiáspóricas ao longo do Atlântico Negro, marcadas pelo dinamismo dos processos identitários, pela complexidade e pelos fluxos de trocas, ressignificações e reexistências.

1.1.1 Da patrimonialização

Em 2004, após grande engajamento oriundo de várias esferas, o samba de roda foi reconhecido como Patrimônio Cultural do Brasil e, em seguida, em 2005, proclamado pela UNESCO como Obra Prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade, o que gerou uma série de transformações nesta tradição. Sobre estas mudanças, Raiana do Carmo (2009) debruçou-se sobre os impactos da política federal de salvaguarda que foi empreendida após a proclamação da UNESCO. Dentre as suas constatações, foi possível observar: um maior engajamento no campo político, o que pode ser ilustrado pela afirmação e consolidação da Associação dos Sambadores e Sambadeiras do Estado da Bahia - ASSEBA; a formação e a reativação de grupos de samba de roda no Recôncavo; uma crescente necessidade e interesse de profissionalização dos grupos; a inserção de novos elementos na música, fruto da relação com outras influências musicais, que se materializam, por

exemplo, através da inserção de instrumentos considerados não “tradicionais”, assim como na flexibilização da ritualidade das apresentações. Mesmo identificando a necessidade de melhorias em alguns campos, como por exemplo, no protagonismo político dos grupos, a autora reconhece que houve uma maior valorização dos sambas do Recôncavo, principalmente, pelos próprios sambadores e que a política de salvaguarda tem contribuído para o restabelecimento do samba no contexto sociocultural musical do Recôncavo Baiano.

Indo um pouco além das palavras da autora, creio que essa valorização também contribuiu para o aumento do interesse acadêmico sobre essa manifestação. Mesmo reconhecendo que antes do processo de patrimonialização já haviam pesquisadores engajados com essa tradição, trabalhando, publicando textos, produzindo material audiovisual, cujo trabalhos foram fundamentais para o processo de patrimonialização, também é notório que após a outorga do título pela UNESCO tem sido crescente a quantidade de trabalhos ligados aos sambas do Recôncavo Baiano, a citar, dentre outros: MARQUES (2004, 2006, 2015, 2017) SANDRONI (2005, 2006, 2007, 2010); IYANAGA (2010, 2013, 2015a, 2015b); SANDRONI & SANT'ANNA (2007); NOBRE (2008, 2017); MENDES & JÚNIOR (2008); CARMO (2009); LORDELO (2009); MESQUITA COSTA (2012); BARRETO, ROSÁRIO, GUMES (2015)¹⁵; GRAEFF (2015); DORING (2016a; 2016b; 2011); LIMA (2011a, 2011b, 2012, 2013); MARQUES, SANTANA, SALLES (2017); EXDELL (2017); MELO (2017); QUEIROZ (2019). Essa ação de visibilização político-cultural, têm contribuído para que as epistemologias ligadas aos sambas do Recôncavo Baiano conquistem espaço em contextos que vão além do campo da Etnomusicologia e da Antropologia. Inclusive, é notório que áreas como a da Educação tem se interessado por essa prática, como demonstra os trabalhos de Petry Lordelo (2009), Katharina Doring (2011), na difusão do conhecimento, como demonstra Clécia Queiroz (2019), assim como na própria área de Educação Musical, como demonstra o trabalho de Alex Mesquita (2012).

Raiana do Carmo (ibid.), ainda salienta a necessidade de atentar para questões que possam surgir com a profissionalização dos grupos, tais como a

¹⁵Embora Luciana Barreto, Rosildo do Rosário e Scheilla Gumes sejam os organizadores desta obra, a pesquisa e produção dos textos é creditada a Prof. Dr^a. Katharina Doring, que tem grande produção ligada aos sambas do Recôncavo Baiano e desde o ano de 2002 vem publicando diversos trabalhos sobre o tema.

“espetacularização” e a “descaracterização” dos sambas de roda. A espetacularização das culturas populares na América Latina também preocupa José Jorge de Carvalho (2010), que também problematiza as relações sociais, culturais e econômicas refletindo sobre o processo de espetacularização e canibalização das culturas populares. Para ele, a “espetacularização” é uma operação em que um evento criado para atender a uma necessidade expressiva específica de um grupo é transformado em espetáculo para consumo de outro grupo (CARVALHO, 2010). Para o autor, o processo de “espetacularização” objetifica os artistas populares, que devem “apresentar-se, alterando as bases de seus códigos específicos, para deleite de espectadores de classe média, em seus momentos de consumo de lazer ou cultura de turismo.” (CARVALHO, 2010, p.51). No âmbito dos sambas do Recôncavo é possível notar este fenômeno quando percebemos que o ritual que tradicionalmente se materializa em uma roda, muitas vezes, ao ser levado ao palco, passa a agregar uma outra forma de apresentação, geralmente, em semicírculo, adaptada para uma concepção de apreciação. Sobre canibalização, o autor diz que são processos de predação e expropriação das culturas populares. José Jorge de Carvalho (ibid.) pontua que essa prática de metáfora relacionada ao canibalismo possui longa trajetória no campo da cultura e está bastante associada à indústria do turismo, que incentiva as viagens de turistas do “Primeiro Mundo para lugares distantes, onde habitam seres de costumes exóticos, supostamente inexplorados. Um dos costumes exóticos que mais fascinam os turistas ocidentais é justamente o canibalismo!” O autor explica que o ‘canibal cultural’ é um consumidor de costumes alheios e para isso se desloca para um contexto ‘primitivo’ a fim de usufruir de seu modo de vida e de suas expressões culturais. (CARVALHO, 2010, p.63). José Jorge ainda diz que:

O tema da ‘espetacularização’ e ‘canibalização’ foi resultado dos diálogos iniciados após o *I Seminário Nacional para Políticas Públicas para as Culturas Populares*, de 2005. Os dois termos procuram exprimir a percepção e a consciência de que as culturas populares estão sendo expostas a um movimento crescente e contínuo de invasão, expropriação e predação, conectado basicamente com a voracidade das indústrias do entretenimento e do turismo e também com a cooptação de artistas populares por parte de políticos regionais populistas. (CARVALHO, 2010, P.41)

Estas importantes problematizações geram discussões complexas visto que as tradições são vivas e as transformações fazem parte do seu processo de perpetuação. Olhando por outro prisma, numa visão mais extremista, as transformações também

podem fazer com que o samba de roda vire uma outra manifestação. No entanto, se contextualizarmos o samba de roda a partir de um ponto de vista sociocultural e, se acreditamos que a sociedade está em constante transformação, fruto de diversas influências como as conquistas dos movimentos sociais, dos processos de globalização, por exemplo, seria muito difícil que o movimento da sociedade não influenciasse nas manifestações culturais, bem como fosse influenciadas por elas, como defende Christopher Small (1996). As culturas musicais afrodiáspóricas são marcadas por essas transformações, fluxos e negociações. Neste trabalho, usarei o termo negociações para me referir aos encontros, as trocas e as alianças de referências culturais que são articuladas ao longo da afrodiáspora do Atlântico Negro. Sem dúvidas, essas negociações não acontecem de uma maneira não-hegemônica e as mesmas são marcadas pelas estruturas de poder que tangenciam toda a nossa sociedade. Sobre isso, José Jorge de Carvalho (ibid.) continua a sua crítica apontando que não podemos pensar apenas nos fluxos e na vitalidade das culturas sem levar em consideração os processos de invisibilização, exclusão e as narrativas de não existência, no âmbito das relações sociais e econômicas, o autor diz que:

A maioria dos pesquisadores ainda trata este assunto a partir de uma teoria do hibridismo e da negociação de sentido, que sustenta uma ideia nada realista de mútua influência e reciprocidade. Essas dimensões de troca certamente existem, porém não conseguem eliminar as perversidades e as manipulações a que são expostos mestres e mestras, em seus contratos de apresentação e gravação de discos com as produtoras, ou em suas parcerias com as secretarias municipais e estaduais de cultura para projetos culturais e educativos. No ponto em que estamos atualmente, já não faz sentido falar em culturas híbridas ou em trocas culturais sem tomarmos em conta as gritantes assimetrias de poder no campo da cultura. (CARVALHO,2010, P.46)

Concordo com o autor que precisamos lutar contra as assimetrias de poder no campo da cultura. Também defendo a existência e a visibilização de epistemologias que são colocadas no lugar de subalternização no curso da modernidade e, conseqüentemente desvalorizadas nos diversos âmbitos inclusive os econômicos. No entanto, este trabalho vê as tradições culturais como materializações de existências e as mesmas estão em pleno processo de modificação e dinamização de seus processos identitários, o que me leva a acreditar que os processos de trocas e transformações são inevitáveis. Sendo assim, a força-tarefa, nesse sentido, poderia caminhar na direção de garantir um contexto em que o processo inevitável de

ressignificações não fosse uma imposição do sistema sociocultural de matriz hegemônica e colonial no qual a nação brasileira está estruturada. Ao me relacionar com os sambas do Recôncavo, pude perceber o quanto essa dinâmica de ressignificações se faz presente no âmbito do fazer musical.

1.1.2. Do fenômeno acústico

Nos sambas do Recôncavo Baiano, a depender da variante, da tradição ou do estilo em questão, as regras do ritual poético, coreográfico, espiritual, cênico e musical podem ser rígidas, mas, ao mesmo tempo, podem manter liberdade dentro dos seus parâmetros para o improviso. Os termos musicais utilizados são específicos, exigindo alguma aproximação para se inteirar de determinados conceitos. Não mudam apenas as terminologias, mas a concepção dos elementos musicais do samba. Sobre este tema, alguns autores já atentaram para as ressignificações constituídas no âmbito dos conceitos musicais no contexto do samba de roda, o que abriu um campo conceitual onde emergiu tanto a ideia de "teorias nativas", defendida por Tiago de Oliveira Pinto (2001) quanto a ideia de "teoria musical popular", defendida por Ralph Waddey (2006). Sobre isto Tiago de Oliveira Pinto (2001), diz que:

Nenhuma forma de cultura expressiva exige, mesmo no discurso entre leigos, tão vasto "vocabulário técnico" como a música: além do termo música, fala-se no Brasil naturalmente de ritmo, tonalidade, melodia, cantiga, instrumento, e mesmo de harmonia, compasso, cadência, escala, sonoridade, timbre etc. Diferente de outras áreas do saber local, não é contraditório teorias nativas operarem no campo musical com concepções próprias, não-ocidentais, e utilizarem, ao mesmo tempo, esta terminologia, que é derivada da teoria musical europeia. Quando, no entanto, músicos, mestres e entendidos de manifestações de tradição local utilizam termos desta natureza, deparamos com uma ressignificação própria e precisa da terminologia, dentro de um corpo definido de saber. (PINTO, 2001, p. 245)

Dessa forma, os conceitos definidos pelas convenções estéticas da música de origem ocidental europeia ligada à tradição de concerto, a citar: harmonia, ritmo, melodia, repertório, timbre, cadência, tonalidade, toques, alterações - sustenido e bemol-, técnicas de execução e afinação, são reelaborados, ressignificados. Essa "teoria nativa" ou "teoria musical popular" utiliza-se apenas dos termos linguísticos, do léxico ligado à teoria musical ocidental europeia, que é ressignificado, passando a representar novas semânticas. Como exemplo, a ideia de tonalidade mais difundida

no campo musical, ligada à teoria da música de tradição ocidental europeia de concerto, na qual o seu conceito parte da identificação de uma tônica - da nota principal - e suas relações harmônicas, ganha um outro olhar no contexto do samba de roda que utiliza a viola machete¹⁶ - viola característica nos sambas do Recôncavo Baiano. Neste caso, a música do machete baiano baseia-se na noção de cinco tons distintos: ré maior, dó maior, lá maior, sol maior e mi maior. Além da ideia de altura, esta outra semântica da tonalidade também agrega a posição ao longo da regra (braço) da viola onde o acorde será formado.

“Ré maior grande” compõe-se apenas nas quatro ordens mais graves e toca-se usando um padrão que percorre a quarta e a quinta ordens. “Ré maior pequeno”, (...) é talvez o mais comum de todos os “tons” da viola para samba. “Ré maior suspenso” não é um acorde maior com a fundamental de Ré suspenso, como seria na teoria musical convencional europeia. É, sim, um acorde cuja fundamental é Ré, mas formado numa posição mais adiante na regra da viola; vale dizer, o acorde soa mais agudo. O violeiro diria que este acorde é “mais embaixo”, referência à maneira como o instrumento é empunhado: os sons mais agudos da viola encontram-se mais perto do chão (em termos espaciais, mais baixos), da mesma forma como foram representados em alguns sistemas renascentistas de tablatura para o alaúde. “Ré maior suspenso bemol” é Ré maior numa quarta posição, ainda mais aguda, ou seja “mais embaixo”. O “Suspenso de Lá maior” é conhecido por um nome especial, “samango”, palavra de provável origem banto, que significa “preguiçoso” ou “indolente”. (WADDEY, 2006, p.115).

Além da ressignificação dos termos, o uso das tonalidades, nos sambas do Recôncavo, está ligado a pressupostos que vão além da ideia das alturas. No caso do machete, a concepção responsável pela produção sonora está fundamentada em um pensamento acústico-mocional em que padrões são definidos por sequências de

¹⁶ Segundo Cássio Nobre, no texto que escreveu para A Cartilha do Samba Chula, “a Viola Machete é uma pequena viola “caipira” com dez cordas metálicas, dispostas em cinco duplas de cordas no braço do instrumento. Assim como outras violas caipiras encontradas no Brasil, são instrumentos de origem ibérica, desenvolvidos por sua vez a partir de antigos instrumentos de cordas, tal como as vihuelas. Na Ilha da Madeira existe ainda um pequeno instrumento, chamado machete, com apenas quatro cordas, que se assemelha ao cavaquinho. Existe também outro instrumento com cinco cordas chamado rajão, descendente da viola requinta, que utiliza afinação semelhante a viola machete. Ao longo da colonização portuguesa, a machete foi assimilada culturalmente pelas comunidades descendentes de africanos no Recôncavo Baiano. Estudos apontam, que a maneira como a viola machete é tocada no samba de roda, parece ter semelhança com os toques de outros instrumentos de corda na África. Além disso, tanto o timbre característico da viola quanto as suas melodias ritmadas são elementos fundamentais para a manutenção da tradição do samba de roda no Recôncavo Baiano. Neste sentido, pela singularidade da sua presença e função musical, consideramos que a viola machete seja um instrumento musical “configurado” na Bahia, criando uma síntese das violas ibéricas e formas de expressão musical de origens africanas.” (NOBRE, 2016, p. 27)

movimento, técnicas específicas, configurações rítmicas, relação de acento e harmonia. Os padrões de cada "tom de machete" carregam características que irão repercutir na música e, inclusive, na escolha do "tom" na hora de sua execução no conjunto. O ré maior, que é considerado o melhor para o acompanhamento de um samba puxado pelo cantor de forma "solta" e "esparramada", também é usado para dar fluência à festa, segurança e velocidade nos pés dos sambadores e sambadeiras, além de uma base favorável às chulas improvisadas e respondidas. O mi maior, considerado o mais "pesado" e "duro" dos tons, é bastante utilizado para colocar à prova um puxador de chula recém-chegado à festa (PINTO, 2001). Ainda no que se refere ao termo tonalidade, existem outros usos que são possíveis de serem identificados no contexto da cultura popular e, conseqüentemente, do samba de roda. É possível perceber o uso do termo para se referir a uma mudança de caráter na música, como no berimbau dentro do contexto da capoeira, ou, ainda, ligado a uma mudança timbrística, como na troca de registros de uma sanfona.

Outro aspecto inerente à teoria musical nativa dos violeiros e sambadores do Recôncavo Baiano é o conceito de toque. Segundo Tiago de Oliveira Pinto (2001), os toques seriam frases melódicas compostas de estruturas rítmicas marcadamente africanas e é um elemento identitário dos sambas do Recôncavo. Para Cássio Nobre (2016),

O conceito de "toque" é muito importante para o entendimento da teoria musical "popular" do samba de roda do Recôncavo Baiano. Este conceito determina tanto a forma rítmica quanto a sequência melódica a ser executada pelo violeiro. Cada toque é parte do repertório pessoal de cada violeiro, mas segue um formato estabelecido pelo estilo musical do samba chula. O toque une três elementos musicais (ritmo, harmonia e melodia) dentro do desenho de um mesmo acorde, interagindo com o corpo das pessoas envolvidas e servindo de acompanhamento para o canto da chula. (NOBRE, 2016, p. 27-28)¹⁷

Não há no Recôncavo samba com viola ou outro instrumento de cordas que não executem os toques. Em uma tentativa de estabelecer uma relação com os conceitos ligados à música de tradição ocidental europeia de concerto, com o objetivo de construir um caminho didático para um melhor entendimento daqueles que não convivem com os contextos dos sambas de roda, diria que estes toques se

¹⁷ Para saber mais sobre os toques de Viola Machete, bem como sobre a Chula, consultar (DORING, 2016b).

estabelecem sobre uma base tonal, quase sempre de relação tônica-dominante. A performance da viola ou do instrumento que a substitui é construída a partir do revezamento de padrões rítmicos-melódicos com caráter de acompanhamento, lembrando ostinatos, nos momentos em que há cantos e, momentos onde a viola está mais livre para fazer os seus toques, sem o compromisso de acompanhar um canto, mas empenhada em brincar com a sambadeira que está na roda. É importante destacar a necessidade do cuidado na utilização de conceitos como “tonalidade”, “tônica”, “dominante”, “harmonia” e “melodia”, apesar de serem usuais para explicar a música ocidental, como destaca Nobre (2008):

É preciso ter cautela para a explicação da música feita pelos próprios sambadores do Recôncavo (...) Se partimos para conceitualizar a música executada nos sambas do Recôncavo Baiano do ponto de vista “tonal”, notamos “elementos harmônicos” e “melódicos” importados da península ibérica, e de Portugal em particular. Fazendo uma “análise tonal” desta música, uma característica fundamental é o desenvolvimento de harmonias simples, baseadas na relação entre “tônica” e “dominante”. Outra característica marcante na música feita nos sambas do Recôncavo é a presença de “polifonias”, cantadas ou instrumentais (NOBRE, 2008, p. 110).

Quanto à instrumentação, embora exista um movimento de resgate da viola machete como uma das ações ligadas a salvaguarda desta tradição, a depender da região do Recôncavo, a instrumentação varia. Dessa maneira, tenho acreditado que mais importante do que as variantes timbrísticas, são as maneiras como uma simples batida de palmas, um toque de uma faca em um prato ou uma batida de lata podem conduzir a experiência acústica, cênica e espiritual da roda de samba. A referência de altura é tradicionalmente estabelecida pelo toque das violas, embora, nos dias atuais, o cavaquinho, o violão e a guitarra também tenham ocupado este espaço. Vale salientar que em alguns casos, como nos sambas que acontecem após as rodas de capoeira, nos sambas de caboclo, que são os atabaques que dão essa referência de altura. A instrumentação, a variante timbrística, é importante. Em alguns grupos, os mais tradicionais, é fundamental que o samba seja tocado por determinados instrumentos, sob o argumento do risco de descaracterização do samba. Alguns, irão, inclusive ser inflexíveis quanto a ordem em que os instrumentos devem estar dispostos na roda. No entanto, mesmo respeitando os saberes dos mestres, dos autores e todos aqueles que pensam diferente, acredito que a raiz do samba não está necessariamente na fonte sonora, o que me leva a concordar com Emília Biancardi

(2000), quando diz que os sambas podem ser tocados de diversas maneiras, dando vida a roda

(...) com pandeiros, com violas, com violões, com sanfonas, com berimbaus, com atabaques, com cavaquinho, com banjo, com chocalhos e com reco-reco. Ou simultaneamente com todos esses instrumentos. E também com instrumentos improvisados: duas colheres de sopa, percutidas na palma da mão, lata vazia, prato de mesa raspado com uma faca, pente de cabelo envolto em papel de seda ou um simples palmeado (BIANCARDI, 2000, p. 277).

O canto, quase sempre conduzido por uma autoridade na tradição, reflete muito mais do que suas técnicas específicas e seus sistemas musicais peculiares¹⁸, muitas vezes expressa a alegria, a dor, a "lavagem de roupa suja", a disputa e a convivência, o respeito e o desrespeito, as devoções, as recordações, as obrigações, a vida cotidiana de uma maneira geral, como disserta Doring (2016):

O samba representa uma categoria maior que pode estar relacionada com muitos aspectos da vida, com momentos profundos, ritos de passagem, pedidos e saudades, com a festa da vida, mas também com o seu complemento, a morte. Muito comuns são os relatos da relação entre samba, chula e o trabalho, como vemos ainda pelos depoimentos de Mestre Nelito, Domingos Preto, Mestre Quadrado, Dona Zelita e Paião, que se lembrou de um samba antigo que fala do trabalho da roça: ||: *Eu plantei na baixa, meu feijão de moita – A maré encheu, samba minha roxa!* :|| Com este canto fazendo a ponte para o canto da chula, o *blues* do engenho de açúcar que traz a memória do 'penar'. (DORING, 2016, p. 92)

A roda de samba é o lugar onde o sambador conecta a sua vida cotidiana à sua ancestralidade e constrói o futuro fazendo o presente. Um espaço sagrado onde os versos poetizam a memória, a dor, as alegrias e, sobretudo, a vida.

Para falar um pouco sobre a rítmica desta tradição, bem como do seu fenômeno acústico em geral, irei me apropriar de alguns conceitos desenvolvidos por Gerard Kubik (1979), Nketia (1974), bem como, de conceitos ligados à teoria da música ocidental europeia. O ritmo nos sambas do Recôncavo Baiano é quase sempre estruturado a partir de uma sequência cíclica de 16 unidades de tempos mínimos, que irão gerar ciclos formais. Ou seja, são intervalos de tempo, com uma duração de 16

¹⁸ Habitado a certas relações de intervalos, principalmente também às afinações diatônicas e temperadas da música ocidental, o nosso ouvido pode, automaticamente, "corrigir" determinadas "desafinações" alheias. Estar "fora do tom" ou "desafinado", em si já são conceitos etnocêntricos, pois pressupõem que o outro esteja errado pelo fato de estar fora das normas do mundo musical próprio, este sim, supostamente "no tom" e "afinado" (PINTO, 2001, p. 242).

unidades de pulsações mínimas, que irão se repetir como um *loop*, como um *ritornello*¹⁹ constante. Estes intervalos de tempo, esses ciclos formados de 16 pulsações são onde, por meio do som, da prolongação do som e/ou do silêncio, do ataque e da ausência de ataque, serão construídos os padrões rítmicos que darão forma acústica ao samba. Pulsação mínima ou pulsação elementar é a presença contínua de unidades de tempos mínimos, contidos na menor distância temporal entre estes. Pode apresentar-se acusticamente através de sons, de pausas, ou apenas como o pensamento que estrutura a música, como podemos ver no exemplo que segue, no qual temos 16 unidades de tempo entre dois *ritornellos*. Muitas vezes estas pulsações mínimas estão presentes na dança das sambadeiras, no chamado "miudinho", que é uma maneira de dançar em que os pés marcam as 16 pulsações em um movimento alternado de arrastar os pés no chão, se deslocando pela roda. Segundo a sambadeira e professora Natureza França, em uma oficina com as sambadeiras do grupo Voa Voa Maria, este movimento é como se estivéssemos em cima de um pano de chão e começássemos a secar o chão sem tirar os pés de cima do pano.

Exemplo: 16²⁰ ||: :||

Outro conceito importante é o de marcação, também conhecido como *beat* e *off-beat*. Nada mais é do que a materialização do som e da pausa ao longo dos ciclos formais de 16 pulsações elementares. Durante a execução musical, as resultantes das marcações, do ataque, do som, da prolongação do som, da ausência de ataque ou das pausas geram padrões sonoros que irão compor o fenômeno acústico do samba. É possível que estes padrões, durante as suas repetições ganhem variações, no entanto, todas elas devem estar de acordo com a linha-guia. As linhas-guias, *patterns*, *timelines*, *claves*, dentre outros nomes possíveis, são padrões estruturantes comuns em músicas de matriz africana, afro-brasileira e, conseqüentemente, no samba de roda.

Segundo Tiago de Oliveira Pinto (2001), Kubik durante seus estudos no Brasil constatou a existência de "padrões rítmicos assimétricos" de clara origem africana,

¹⁹ *Ritornello* é um sinal de repetição oriundo da notação musical tradicional europeia, formado por uma barra dupla seguida de 2 pontos, quando no início de um trecho musical (||:) ou de dois pontos seguidos de uma barra dupla, quando no final de um trecho musical (:||). Este sinal gráfico significa que o trecho entre os *ritornellos* devem ser repetidos.

²⁰ Número de pulsações elementares.

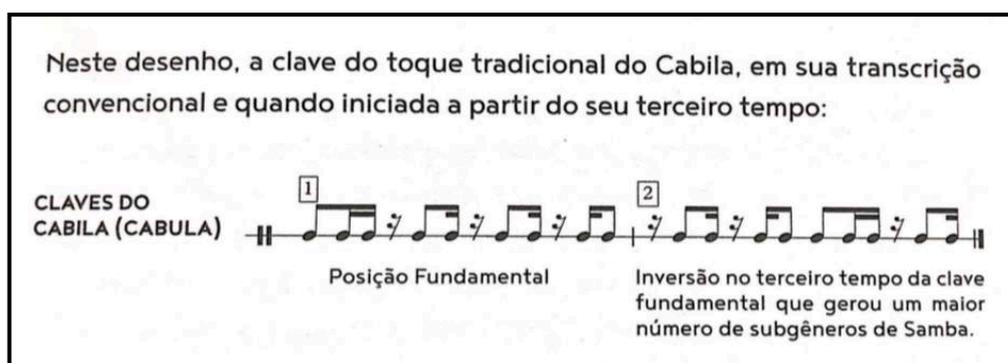
preservados aqui no Brasil, apesar da distância histórica e geográfica da África. Essas linhas-guias funcionam como "chaves" da música, que podem estar soando, materializados por alguma fonte sonora ou apenas constar como referencial norteador para execução dos outros padrões. Estes padrões quase sempre são executados pelas palmas, tabuinhas e tamborins, quando estes instrumentos compõem a instrumentação. Existem duas linhas guias que são mais comuns no contexto dos sambas do Recôncavo da Bahia, as quais seguem nos exemplos abaixo, onde o (x) significa o ataque, o som, e os pontos (.) significam pausas ou prolongamento do ataque anterior.

Exemplo: 16 ||: x . . x . . x . x . . x . . x . . :||²¹

Exemplo: 16 ||: x . x . . x . . x . . x . x . . :||²²

Letieres Leite (2017), defende que esses padrões são oriundos de uma clave ou de um toque chamado Cabila ou Cabula, de origem Bantu. O maestro sustenta que essa clave é estruturante de muitos gêneros da música brasileira, inclusive de muitas formas de samba, incluindo os sambas do Recôncavo, como pode ser visto na figura:

Figura 2 – Clave do Cabila



Fonte: (LEITE, 2017, p. 53)

Embora reconheça a relação feita pelo Maestro Letieres Leite e concorde com sua afirmação, não poderia deixar de problematizar esta questão, visto que o Recôncavo Baiano foi ponto de encontro de muitos povos ao longo dos períodos de

²¹ Esta linha-guia é comum no Samba Chula, como pode observar nas regiões de Santo Amaro, São Francisco do Conde, Terra Nova. É possível que o samba chula de outras regiões sigam outras linhas-guia, no entanto, nessa pesquisa, eu não tive acesso a essa informação.

²² Esta linha-guia é mais comum no samba corrido, no samba duro, no samba de beira de praia, entre outros, como pode observar nas regiões de Cachoeira, Salvador, Matarandiba.

fluxos e refluxos das existências afrodiaspóricas. Sendo assim, também gostaria de trazer para esse diálogo a semelhança que as linhas guias ou as claves dos sambas do Recôncavo também têm com a clave do Ilú, que por sua vez está ligada aos povos Nagôs. O ilú, geralmente é tocado para a orixá Iansã.

Figura 3 – Clave do Ilú



Dessa maneira, a própria rítmica dos sambas do Recôncavo é uma ressignificação afrodiaspórica. É um encontro de existências humanas que se materializa de forma acústica. É uma expressão das pessoas que ritualizam essas tradições, pessoas que são complexas e com múltiplas influências, que carregam consigo diferentes heranças e influências.

1.1.3 Das relações entre as pessoas e os sambas do Recôncavo Baiano

Há outras categorias, além das acústicas, que valem atenção ao falar sobre os sambas do Recôncavo. Em muitas tradições brasileiras, a música torna-se parte da vida dos indivíduos, algo sagrado, fazendo com que seja difícil delimitar o nível de envolvimento de cada um, e não é diferente com os sambas de roda. Tal relação de pertencimento, valorização, devoção e respeito é perceptível por meio de declarações em obras como: DORING (2016b); BARRETO, ROSÁRIO; GUMES (2015), que explicitam o envolvimento dos participantes dos sambas com a tradição. O sentimento de pertencimento, que gera essa dimensão sagrada configurada a partir da ligação entre a vida dos participantes e os sambas, muitas vezes, se materializa tal qual uma prática religiosa. Falas como:

"Nasci no Samba, fui criada no samba e vou morrer no Samba!"
 "Se me tirarem do Samba eu morro!"
 "O samba está no meu sangue, correndo nas minhas veias!"

"O Samba é coisa séria! Precisa ter compromisso."

Estas são falas que emergiram em uma roda de conversas com o grupo de Samba de Roda "Voa voa Maria", da comunidade de Matarandiba na Ilha de Itaparica. Em outra localidade do Recôncavo, a pesquisadora Katharina Doring (2016) nos apresenta Dona Francisca:

(...) 73 anos, 14 filhos, 18 netos e muitas dores deixadas por um derrame sofrido há oito anos na perna direita. "Se você chegar aqui quatro e meia da manhã e eu não tiver com o café pronto é porque estou doente". Na comunidade do Santo Antônio, Francisca tem fama de jamais deixar um samba antes da roda acabar. (DORING, 2016, p. 102)

Com sua fala, Dona Francisca nos mostra um pouco da sua relação com o Samba Chula. Também gostaria de trazer a sabedoria em forma de palavras de algumas mestras do Samba se referindo a esta tradição, publicadas por Luciana Barreto, Rosildo Rosário e Scheilla Gumes (2015), em "Mulheres do Samba de Roda": Dona Anna - "O samba foi quem nos deu alegria depois da dor" (Ibidem, p. 12); Dona Biu - "O samba chegou na gente pelo sangue (...) sou mariscadeira, desde sete anos de idade, remo canoa, canto no mar, tou com uma coisa preocupada, começo a cantar, pra esquecer das coisas, isso é muito bom!" (Ibidem, p.20), (...) "é uma coisa pura, é uma coisa gostosa! Isso é bom pra mente, pro corpo, pra alma, então isso é bom pra tudo!" (Ibidem, p. 22); Dona Bernadete - "o samba é nosso oxigênio" (Ibidem, p. 24); Dona Cadu - "Tem dia, quando estou me arrumando pra sambar, fico transformada" (Ibidem, p. 32); Dona Dalva - "Morre a matéria e fica o Samba que é espiritual" (Ibidem, p. 41); Dona Fátima - "Eu me sinto leve quando estou no Samba, ele mexe com todo meu corpo" (Ibidem, p. 44); Dona Fiita - "A parte boa da vida difícil, era o samba de roda" (Ibidem, p. 49), "Eu amo samba, meu espírito é sambador" (Ibidem, p. 49), "Eu vou morrer no samba de roda" (Ibidem, p. 50); Dona Lora - "Trabalhei muito, com o samba no meio. Que era pra ter alegria" (Ibidem, p. 52); Dona Madalena - "Eu toco, sambo e canto, todos os três! As meninas dizem assim, ô mãe, a senhora fica aqui sentada acompanhando, mas parece que já tá no sangue. Quando me vejo, tou no meio da roda sambando!" (Ibidem, p. 58); Dona Nicinha - "Tenho meu marido que é o samba. É meu marido, meu amante, minha vida, é tudo!" (Ibidem, p. 62); Dona Rita da Barquinha - "(...) então pra mim o samba é tudo! O que é tudo pra mim? Minha mãe que me deu a vida, meus filhos que botei no mundo, e o samba que

me levou a novos horizontes!" (Ibidem, p. 66); Dona Santinha - "Eu posso estar agoniada, sufocada... mas, menino, se eu sair daqui e eu ouvir bater uma lata para mim some tudo" (Ibidem, p. 68); Dona Zelita - "O samba de pandeiro e viola travessa pra quem nas mãos de quem sabe tocar, levanta a pessoa da cama!..." (Ibidem, p.73), O samba me dá muita coragem, acho que tou vivendo ainda, (rindo) por causa do samba..." (Ibidem, p.73).

É possível perceber pelas declarações o grande envolvimento e seriedade das sambadeiras em relação a esta prática. Esse sentimento de pertencimento e necessidade desta brincadeira, muitas vezes faz com que essa manifestação cultural se assemelhe, analogamente, a um sistema do corpo humano, tão essencial à vida quanto o respiratório, cardiovascular, ou qualquer outro. Para muitas sambadeiras e sambadores, o samba ocupa um lugar sagrado. Embora seja uma música que esteja presente em muitas festividades religiosas, como as rezas de diversos santos católicos e festividades ligadas às religiões de entidades e divindades afro-brasileira, a dimensão sagrada que me remeto aqui se refere ao lugar que esta tradição ocupa na vida de seus participantes. Muitos destes atribuem valores sagrados ao samba e essenciais a suas vidas. Embora o domínio acústico e visual, de certa forma, seja o primeiro a ser notado, visto a sedução que é toda a ritualidade cênico e acústica dos sambas de roda, me inclino a acreditar que essa dimensão é apenas a ponta de um *iceberg* que é muito maior e mais profundo. Os indícios para esta linha de pensamento parte do discurso dos sambadores e sambadeiras, da observação da roda de samba e da relação dos seus participantes com aquele ritual, da maneira como a tradição se entrelaça na vida de seus participantes, da representatividade e do valor que eles atribuem ao samba. Existe uma relação sagrada, por ser consagrado por muitos dos seus participantes como algo indispensável a suas vidas, com poderes de várias esferas, muitas vezes visto como algo espiritual, como expressado na fala supracitada de Dona Dalva.

Como educador musical, interessado na relação das pessoas e as músicas, sob o aspecto de transmissão e apropriação, inspirado por Kraemer (2000), me questiono sobre como se dá a construção dessa dimensão sagrada na vida dos participantes. Na busca por essa resposta, tenho observado que quase sempre existe uma relação familiar, seja convivendo com seus familiares no grupo ou defendendo o legado dos seus mais velhos, em vida ou *in memoriam*. Sempre é destacado o

contexto social no qual foram criados, em meio a rezas, festas, rodas de samba, sambadores e sambadeiras, ficando explícito que era uma prática corriqueira no seu entorno. É notório que muitas vezes, nas falas, os sambadores e sambadeiras atribuem ao samba uma espécie de confluência de suas histórias de vida, unindo um emaranhado de lembranças, valores, reencontros, protagonismo, crenças, identificação cultural. Outro ponto importante é o caráter de brinquedo, como também presente em outras tradições da cultura popular. O espaço onde a dor dá lugar a alegria, como dito nas falas de Dona Lora e Dona Anna. Essa dimensão sagrada se reforça ainda mais pela ligação desta tradição com muitas outras de natureza sacra, como nas rezas dos santos católicos, nas festas de caboclo, nos agradecimentos por graças ou proteções alcançadas.

Outro ponto importante de ser destacado é a relação que pode ser estabelecida entre a ritualidade do samba de roda - incluindo as diversas nuances existentes numa roda - com a vida cotidiana, materializando na brincadeira séria, de forma poética, artística e metafórica, diversos aspectos da vida humana. Flavia Candusso (2009), em sua tese sobre educação musical na capoeira²³, dentre outros assuntos, discute um aspecto semelhante presente nos ensinamentos de Mestre Pastinha: as relações entre a pequena roda e a grande roda. A pequena roda representa a roda de capoeira e a grande representa o mundo ou a vida. Essa leitura também é possível de ser feita no samba de roda, o que mostra que os saberes e fazeres da tradição estão diretamente ligados à visão de mundo dos seus participantes, que é traduzida de forma artística, quase sempre harmoniosa.

Quando a questão é: como aprenderam os seus saberes e fazeres? É quase unânime a resposta de que aprenderam sozinhos por meio da observação, escuta, da imitação, do fazer, da prática, da memorização, como diz Dona Bete, "não tenho nada escrito por papel, tá tudo na cabeça!"(BARRETO; ROSÁRIO; GUMES, 2015, p. 29), o que se reforça com a vivência e a convivência com os mestres. Trata-se de um processo de aprendizagem oitiva. A música está nas pessoas, podendo ser acessada a qualquer momento. Ainda pensando na dimensão sagrada que está presente na relação dos participantes com esta tradição, acredito que a maneira como a música é

²³ A capoeira é uma tradição brasileira de matriz africana que materializa as suas crenças e visão de mundo através de um jogo de corpo em uma roda embalada por cantigas, geralmente acompanhadas por palmas, pandeiros, berimbau, caxixi, agogô, reco-reco e atabaque.

transmitida, entendida, produzida, compartilhada e experienciada têm influência direta no tipo de relacionamento que é construído, bem como na dimensão sagrada que se institui.

1.1.4 Da relação do violão com os Sambas do Recôncavo

O violonista e professor Mario Ulloa (2008), fazendo uma análise da maneira peculiar utilizada pelo também violonista Roberto Mendes para fazer soar o seu instrumento, diz que o acompanhamento executado é como uma sequência contínua de sons ritmados e entrelaçados, à maneira do pandeiro. Ou seja, segundo Mário, há um pensamento que está ligado a um outro instrumento que compõe a formação instrumental do samba. Ele ainda diz que:

na maior parte das vezes, o conjunto "dedos-munheca" atua como um plectro (palheta), e os movimentos daí oriundos acontecem de duas formas. Na primeira forma, o tecido de sons surge da alternância dos dedos polegar e indicador (p-i, p-i, p-i); já na segunda forma, uma variante da primeira, os dedos indicador-médio, não alternam os movimentos entre si, como seria de praxe, eles atuam num bloco só, bem coladinhos, como formando um único dedo. (ULLOA, 2008, p.56)

Buscando ser mais didático, o professor continua dizendo:

Para ajudar na compreensão visual e auditiva desse gesto musical, o leitor pode imaginar um percussionista que toca uma "caixinha de fósforo". Penso que essa ação - fixar os dedos (p-im) para prender e balançar a caixinha com a munheca e o antebraço - é a mais semelhante aos movimentos que Roberto realiza com a sua mão direita. (ULLOA, 2008, p.56)

Trazendo apenas este exemplo, já seria possível inferir que existem outras possibilidades técnicas para se tocar o violão, o que por si só, caso os sambas do Recôncavo fossem considerados neste contexto, já relativizaria a ideia de técnica básica mais difundida no âmbito do violão acadêmico. Esta relativização incluiria posicionamento de mãos, ataque, maneira de sentar, timbre, disposição da mão esquerda no braço do instrumento. Embora seja possível encontrar movimentos equivalentes na tradição do violão de concerto europeu, como Mário destaca na sua análise, quando relaciona, por exemplo: a alternância dos dedos polegar-indicador com a figueta, da Renascença; o ataque do dedo indicador em direções opostas com a técnica do dedilho; o deslizar do dedo polegar sobre duas ou mais cordas

subsequentes em direção à primeira corda com o *deslizamiento* ou glissando da mão direita, estas técnicas são utilizadas em contextos específicos. Mario Ulloa (2008), afirma que a técnica de mão direita do violonista Roberto Mendes, que é inspirada nos toques de viola machete dos sambas do Recôncavo Baiano, difere significativamente das práticas que ele conhece. O relato do violeiro e pesquisador Cássio Nobre (2008), concorda com a análise de Mario Ulloa, explicitando esta outra maneira de se tocar a viola, que foi herdada pelos violonistas que têm os sambas do Recôncavo Baiano como referência, ele diz que:

A técnica empregada pelos violeiros dos sambas do Recôncavo é considerada por músicos profissionais como sendo bastante “rica” e, ao mesmo tempo, “simples” e “complexa”. O chamado “toque”, ou “pinicado”, ou “ponteio” da viola nos sambas do Recôncavo Baiano consiste em uma série de combinações de movimentos com as mãos, geralmente executados exclusivamente pelos dedos indicador e polegar, executando-os “melodicamente” ou combinando “harmonicamente” os pares de cordas que estão sendo tocados. Raramente se utilizam outros dedos para ferir as cordas da viola. O que mais caracteriza a técnica deste instrumento nesta região é mesmo o que muitos violeiros e sambadores chamam “pinicado”. Esta técnica confere um efeito sonoro único à prática dos sambas no Recôncavo, principalmente devido à disposição de pares de cordas oitavados na viola. Enquanto o polegar fere a corda mais aguda, por estar mais acima no instrumento, o indicador fere a corda mais grave, que está logo abaixo(...) (NOBRE, 2008, p. 102).

Músicos com vivência nos sambas chula do Recôncavo, como Roberto Mendes, Raimundo Sodré, Gilberto Gil, Paulinho Dafilin, Jurandir Santana, Munir Hossn, Alex Mesquita, Marcos Bezerra, Gerson Silva, Raymundo Nova, dentre outros, conseguiram transpor para o violão e para a guitarra esta maneira peculiar de tocar, conseguindo resultados sonoros interessantes a partir da transposição da concepção de tocar a viola para o violão e a guitarra.

Embora - conforme exposto por Cássio Nobre (p.114) - várias sintaxes musicais do Recôncavo estejam sendo transpostas a outros instrumentos e aportando na música urbana de Salvador é através do violão que ela se materializa de forma mais homogênea e presente, provavelmente pela representatividade do instrumento no *campo da música popular* brasileira e por também reconhecida característica de trânsito fluido na sociedade e de sintetizar novidades idiomáticas, aqui, fortemente inclinadas ao plano percussivo - ou das "cordas feridas" como expôs Roberto Mendes (p.150). Através deste protagonismo, o violão acaba servindo como elemento de coesão que firma uma indissociação e calcifica Salvador e seu Recôncavo como um único "módulo" cultural/musical, que, embora tenha nas setas de sua linha de continuidade imaginária (histórica) apontamentos

diametralmente opostos (passado/ futuro-rural/urbano) representa - para os nativos - a própria síntese de sua identidade que é imantada no trânsito entre estas extremidades. (REA, 2014, p. 154)

Como diz Cássio Nobre, em entrevista a Adriano Rea (2014, p. 117), "o que Roberto [Mendes] faz não é chula, se ele for lá pra São Félix e tocar com um violeiro de lá o cara não vai dizer que é, já é uma outra coisa". Creio que essas outras coisas, podem ser pontes de construção de conhecimento, a partir do encontro epistemológico musical. Desta forma, me pergunto: seria possível que o ensino nas turmas de violão complementar também dialogasse epistemicamente com os sambas do Recôncavo Baiano? Seria possível repensar o ensino de violão, considerando uma cultura musical que têm contribuído para a ressignificação do uso do violão em parte da música popular produzida no país? A ideia de diáspora também se coloca neste quesito, visto que a afrodiáspora no âmbito do Atlântico negro é marcada também pela construção de outras "coisas" a partir do encontro de "coisas" diferentes. Aliás, do ponto de vista conceitual, poderíamos entender a própria diáspora como um fenômeno contínuo de gestação de novas "coisas"²⁴.

Neste texto os sambas do Recôncavo Baiano são abordados enquanto uma tradição musical afro-brasileira, conseqüentemente afrodiáspórica, geograficamente situada. Também é destacada discussões que se relacionam tanto com os desdobramentos da sua patrimonialização como da relação das pessoas com essa tradição. No que tange ao fenômeno acústico, é destacada a ressignificação dos conceitos musicais, a sua instrumentação, sua poética, seus toques, bem como a sua rítmica. Em relação ao caráter humano, é possível refletir um pouco sobre o sentimento de pertencimento dos participantes e de como se dá essa construção. Todos os pontos levantados contribuem para que possamos, do ponto de vista conceitual, perceber que esta tradição enquanto fenômeno acústico, estético, artístico, musical, sagrado, não está, de maneira alguma, desatrelada dos movimentos da sociedade contemporânea. Também é possível inferir que as problemáticas que

²⁴ O termo "coisas" também é utilizado por WESTERMANN (2017) para refletir o ensino de violão. No entanto, para o autor, na discussão da sua tese, o termo "coisa" é tratado como sinônimo de objeto, sendo o oposto de sujeito, ser humano. Este conceito não se aplica na semântica buscada no âmbito deste trabalho. Aqui, nesta tese, o termo "coisa" é utilizado constituindo um diálogo com a fala citada do pesquisador Cassio Nobre, me referindo a construção de uma Educação Musical constituída do diálogo com outras referências epistemológicas. Ao mesmo tempo que o termo também é ampliado e utilizado para me referir às várias possibilidades de existências no âmbito da diáspora. Sendo assim, o seu uso aqui, não se limita ao objeto, mas inclui, as identidades, as epistemologias, as pessoas, as criações artísticas, as religiões, bem como todo o universo de construções presentes neste contexto.

se materializam nessa tradição estão diretamente ligadas as existências das populações que ritualizam os sambas do Recôncavo. Não é possível, por exemplo, discutir a invisibilização dos sambas sem considerar a invisibilização das pessoas que fazem os sambas ganharem vida, como será discutido de maneira mais aprofundada no capítulo 2 deste trabalho.

A discussão sobre a instrumentação, bem como do fenômeno acústico como um todo, se analisamos de maneira abrangente, percebemos que tece pontes com as discussões ligadas às identidades das existências afrodiáspóricas²⁵ no contexto do Atlântico Negro, que se caracterizam pelo dinamismo, pelas negociações, diálogos e construção de pontes. As referências se misturam. Existe um fundamento, uma matriz que estrutura tanto a existência dos afrodiáspóricos, quanto a existência dessa materialização acústica. No entanto, uma série de outras influências se agregam e contribuem para a construção de novas identidades ao mesmo tempo que contribuem para a construção de novas sonoridades. Foi assim com a viola machete. Hoje está sendo com o violão, o cavaquinho, a guitarra, no contexto dos sambas. Assim também como acontece com a nossa própria existência que a todo momento assimilamos diversas influências e reeditamos as nossas identidades. Como diria o compositor e cantor Raul Seixas, somos uma metamorfose ambulante, assim como os sambas foram e continuam sendo. Essa reflexão me leva a entender que as tradições musicais afrodiáspóricas são materializações de existências humanas em formas que também são acústicas. Essa concepção será norteadora para as discussões que seguirão nos próximos capítulos. Para continuarmos este processo de construir bases para as discussões que seguirão, bem como para continuarmos contemplando a paisagem ou ainda, sentindo essa roda, é importante entendermos também o contexto do ensino acadêmico do violão.

1.2 O VIOLÃO ACADÊMICO

O ensino de violão, enquanto componente curricular, está presente, de alguma forma, em grande parte dos cursos superiores de música no Brasil. Há pelo menos

²⁵ A discussão das identidades das existências afrodiáspóricas no contexto do Atlântico Negro a qual me refiro neste texto, começa a ser introduzida na introdução desta tese, onde as bases conceituais são apresentadas inicialmente. Essa discussão continuará durante todo o trabalho com um aprofundamento no capítulo 2. No entanto, para ter acesso a outras fontes ou saber mais sobre esse tema, consultar (GILROY, 2001), (HALL, 2003), (FANON, 2008).

duas possibilidades: componentes ligados a cursos de bacharelado no instrumento, onde o ensino do violão torna-se o foco principal do curso; e componentes no qual o ensino de violão tem o objetivo de, além da aprendizagem do instrumento, contribuir ou dar suporte para outras atividades dos cursos. Esses casos integram as matrizes curriculares de cursos de licenciatura, de composição, entre outras formações. Em ambas as possibilidades, existe uma variedade de caminhos metodológicos e de conteúdos para conduzir essa formação, e essas aulas ainda podem ser presenciais ou à distância, individuais ou coletivas. Sobre formato e estratégias de aulas de violão em cursos superiores de música, há diversos trabalhos que trazem este tema, como: MOURA (2008), MATOS (2009), ZORZAL (2010), PEREIRA (2012), BRAGA & TOURINHO (2013), SOUZA (2015), OLIVEIRA (2015), WESTERMANN (2017), que tratam tanto de aulas no bacharelado em violão quanto de componentes ligados a outros cursos de música, como as licenciaturas.

O ensino do violão nas universidades brasileiras tem grande influência da música ocidental europeia de concerto. Essa influência tem sido importantíssima para a criação de uma cultura do violão de concerto no Brasil e também para a construção do que Carlos Galileia (2012), no seu livro *Violão Ibérico* chamou de "violão solo, de caráter popular", vertente onde posso destacar, entre outras, as obras de Dilermando Reis, Garoto e João Pernambuco. Sem dúvidas, as influências do chamado "violão clássico", que se apresenta como uma das grandes escolas do violão e detentora de uma sistematização de uma técnica de tocar o instrumento, têm contribuído de maneira excepcional para a cultura violonística brasileira.

Não poderia afirmar que essa seria a única referência, visto que tem cursos que buscam incluir outras maneiras de pensar o violão, como é possível ser visto no trabalho de Robson Barreto Matos (2009), que propõe o ensino da técnica violonística através do choro brasileiro e também o de Marcelo Mateus Oliveira (2015), que propõe a improvisação musical como ferramenta pedagógica no ensino do violão. Mas, ainda assim, o violão de concerto europeu é colocado numa posição onde ocupa um lugar epistemologicamente hegemônico nas universidades. O que se coloca em discussão neste texto não é a importância da música europeia para o ensino de violão, e sim o seu posto de referência epistemológica hegemônica para se pensar o ensino de violão no contexto acadêmico. No Brasil, temos influências de diversas outras matrizes musicais, como a africana e a indígena, que são colocadas em posição subalterna ou

são simplesmente invisibilizadas. Podemos ver que, por exemplo, os sambas do Recôncavo têm referências epistêmicas próprias, como vimos. Nesse sentido, a referência do violão europeu de concerto reproduz uma estrutura de colonialidade em relação as nossas outras referências musicais. Essa hegemonia, bem como essa posição colonial, reafirmam uma estrutura composta por diversas violências epistêmicas, que também podem ser vistas como colonialidades do poder, do saber e do ser, como defendem Anibal Quijano (1992), Walter D. Mignolo (1999) e Maldonado-Torres (2018). Nessa perspectiva, o termo colonialidade significa que

apesar do fim do colonialismo, “um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça”. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). A colonialidade sobrevive até hoje “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna”. (idem). (OLIVEIRA, 2017, p.2)

Esta estrutura, de colonialidade do saber, está presente em grande parte dos cursos de música oferecidos nas universidades brasileiras, o que contribui para o que Pereira (2014) chama de “*habitus* conservatorial”. Estes cursos, em sua maioria, têm pouco ou nenhum diálogo com os saberes e fazeres ligados às múltiplas referências musicais que constituem a(s) música(s) brasileira(s). Nos cursos de bacharelado em violão, voltados para a formação de violonistas solistas, essa problemática acaba sendo amenizada visto que uma justificativa possível para essa visão é que os cursos se propõem a formar concertistas voltados para este tipo de música, mesmo reconhecendo que na prática nem sempre é o que acontece profissionalmente.

Nos casos de componentes curriculares voltados para o violão ligados a outros cursos superiores de música, no caso da UFBA, Violão Suplementar, essa problemática acaba se redimensionando visto que a formação instrumental busca suprir questões que vão além da execução de peças que fazem parte do repertório de concerto tradicional. Pensando na formação violonística integrante de cursos de formação de professores de música, mais especificamente aqueles que buscam formar profissionais para suprir a demanda das escolas de educação básica do país, muitas vezes, o violão torna-se um dos instrumentos mais utilizados. Isso se deve ao

fato de que o violão é um instrumento de fácil locomoção e de baixo custo. Sendo assim, no contexto de sala de aula, o violão pode servir a diversas funções a depender do interesse e da *expertise* do educador musical na execução do instrumento. Em outra via, o uso do violão na educação musical não está restrito apenas ao professor, ele também pode estar presente nas mãos dos estudantes. Ou seja, o violão na educação musical pode ocupar diversos papéis a depender do contexto e dos objetivos traçados pelo professor.

Sabemos que a formação acadêmica não pode dar conta da totalidade da formação docente. Como defendido por Maurice Tardif (2010), os saberes docentes são oriundos de quatro fontes: os saberes acadêmicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Assim, fica explícito que a formação acadêmica não é a única responsável pela formação violonística do professor para a sua atuação em sala de aula. Por outro lado, tendo em vista as necessidades do educador musical, é fundamental que os currículos das disciplinas de violão voltadas para educadores musicais em formação contemplem, mesmo que de maneira introdutória, as diferentes facetas deste instrumento, visto que isso será cobrado do educador em sua prática docente. É fundamental entender que o uso do violão na educação musical tem um caráter específico e que a formação oferecida nos bacharelados, que na maioria das vezes tem o objetivo de formar violonistas solistas para executar a música de concerto²⁶, não contempla a necessidade do educador musical em sala de aula.

Moura (2008), fez um estudo de caso em turmas da disciplina instrumento complementar da escola de música da UFBA. A pesquisa focou nos estudantes do curso de licenciatura em música e a pesquisadora buscou identificar como e porque os alunos das disciplinas Instrumento Suplementar (violão) se desenvolvem musicalmente. Após a coleta e categorização dos dados, conclui-se que o desenvolvimento musical do aluno é um processo complexo que envolve três aspectos principais: o estudo do repertório musical, as estratégias de ensino e aprendizagem do violão e fatores que influenciam o desenvolvimento dos estudantes. De acordo a categorização que emergiu na pesquisa os fatores de maior influência no desenvolvimento musical dos estudantes pesquisados foram: o interesse, o

²⁶ Sobre a formação de violonistas solistas na UFBA, consultar SOUZA (2015).

entendimento musical, a improvisação, as dificuldades com o estudo do violão, o conhecimento do repertório, a rotina de estudo, as aulas em grupo e a influência do repertório na prática profissional. De acordo com a autora, alguns estudantes pesquisados apresentaram alguma resistência ao formato de aulas em grupo praticado na disciplina. Ela atribuiu este fato a uma falta de preparação dos estudantes para o processo de aprendizagem em aulas em grupo. Segundo ela,

Da experiência das aulas em grupo, pode-se concluir que os alunos não estão preparados para terem suas experiências compartilhadas com os demais colegas. Ainda é atribuída grande importância às aulas individuais porque os estudantes acreditam que o professor pode dar mais atenção a cada um deles, individualmente. Isto leva a refletir que ainda vigora, mesmo que inconscientemente, a concepção de que ao professor é destinado o papel de transmissor do conhecimento musical, enquanto aos alunos é destinado o papel "submisso" da apreensão do conhecimento transmitido" (MOURA, 2008, p. 142).

Vale ressaltar que a coleta de dados da pesquisa da autora referida foi feita no primeiro semestre de 2007 e que as aulas desta disciplina continuam sendo ministradas coletivamente. Desta forma, mesmo reconhecendo o notório crescimento das discussões sobre o ensino coletivo de violão²⁷, bem como, a variedade de caminhos possíveis que têm emergido nos últimos anos, o que pode ser visto nos trabalhos publicados no ENECIM - Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, nos Encontros e publicações da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical, no FLADEM - Fórum Latino Americano de Educação Musical, ISME- International Society for Music Education, além das publicações em periódicos da área, surgem questionamentos a respeito de como estes alunos veem este formato de ensino atualmente. A concepção dos estudantes apontada pela autora ainda é uma realidade no curso ou houve alguma mudança? E ainda, qual a opinião atual deles em relação ao seu processo de aprendizagem nas classes coletivas de violão complementar? No entanto, a busca dessas respostas não é foco desta pesquisa.

Em relação ao conteúdo trabalhado, a autora opina destacando pontos frágeis que podem ser melhores trabalhados dentro do programa da disciplina. Visando uma maior articulação com as possibilidades futuras de atuação profissional dos licenciandos. A autora diz que:

"Talvez, pudesse ser mais trabalhado durante as aulas as músicas

²⁷ Para mais informações sobre o Ensino Coletivo de Violão, consultar SOUZA (2015).

populares cifradas, em forma de canção, o que não significa abolir o uso da partitura, mas induzir os estudantes a se desenvolverem em outros aspectos musicais. Por exemplo, acerca da harmonia da MPB, chamar a atenção para outras formas de resoluções harmônicas que não as resoluções da harmonia tradicional"(MOURA, 2008, p.143).

Neste ponto, a autora observa que, respeitando as especificidades da atuação dos alunos que constituem o público desta disciplina, existe a necessidade da inclusão de outras formas de pensar o violão que não seja apenas a do violão solista de tradição europeia. De 2008, ano de publicação do trabalho da referida autora, até o ano atual, houveram mudanças. Durante o cumprimento do meu estágio docente e através de observações assistemáticas nas aulas da Prof^a. Dr^a. Cristina Tourinho, pude observar que a canção e o uso de cifras foram incorporados nas aulas de alguns professores. No entanto, ainda dentro de uma lógica da música ocidental europeia, mesmo quando o repertório se refere a músicas de tradições afro-brasileira. Moura (2008, p. 62), disse que "o professor também inclui[u] uma parcela de músicas populares brasileiras no repertório das disciplinas, o que dá a entender que o estudo do violão já não está[va] mais centrado em músicas de tradição europeia". Após observar a variedade de elementos que estão ligados a uma concepção de tradição musical, como visto nos sambas do Recôncavo, não concordaria com a autora neste ponto, já que considero que apenas uma mudança no repertório não representa uma mudança na concepção do ensino musical.

Como foi visto no pequeno panorama sobre os sambas do Recôncavo Baiano, há variáveis no que tange a concepção musical, a filosofia, a conceitos, a funções, ou seja, a questões epistemológicas. Mesmo incluindo músicas populares brasileiras no repertório da disciplina, estas precisariam ser vistas epistêmologicamente, assim como é feito na música de tradição europeia. Ainda sobre o repertório nas aulas de violão, Moura (2008, p.44-45), diz que:

a inserção da MPB em cenário oficial de ensino, e com ênfase para cursos superiores de música, tem se tornado uma realidade possível que vem se consolidando a cada dia. Logo, na perspectiva deste estudo, a intenção não é substituir o repertório de músicas européias, mas estabelecer um jeito brasileiro de musicalizar utilizando, para tanto, músicas de origem nacional, a fim de que os alunos possam se desenvolver musicalmente. Até porque, como fora ressaltado, há uma eminente tendência no conteúdo de disciplinas de cursos de música no Brasil, em especial no curso de licenciatura em Música da EMUS-UFBA, em contemplar o repertório de MPB. Acredita-se, então, que a escola tem propiciado aos sujeitos o acesso ao conhecimento musical,

estimulando-os sob novas abordagens, bem como uma formação mais adequada aos perfis das demandas atuais. (MOURA, 2008, p. 44-45).

Concordo com a autora no que tange a necessidade de oferecer outras referências para os estudantes e também creio na necessidade de que a formação violonística dos educadores musicais caminhe de forma integrada à formação teórico-metodológica da formação docente, absorvendo os conteúdos e as discussões ligadas a formação musical que se almeja na educação básica. Por exemplo, a implementação das Lei 10.639/03 e 11.645/08 reforçou o movimento de discussão sobre a necessidade de preparar os licenciandos em música para trabalhar com os conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena em suas aulas de música, e a disciplina de violão pode ser um dos ambientes para trabalhar tais conteúdos de forma prática.

São escassos os trabalhos que buscam discutir, desenvolver e propor um ensino prático de instrumentos musicais a partir de referências de matriz africana e indígena, com exceção aos trabalhos ligados ao ensino de percussão, que de certa maneira, representam uma resistência dentro do campo da Educação Musical. Até então, de uma maneira geral e salvo as exceções, as existências afrodiáspóricas não compõem o escopo do ensino acadêmico do violão nas universidades brasileiras. Este trabalho faz uma abordagem afrodiáspórica, buscando reconhecer os trânsitos, influências, colaborações e contribuições das diversas referências junto a matriz africana para dar vida as materializações artísticas e culturais afro-brasileiras. No entanto o seu foco é voltado aos sambas do Recôncavo e centra sua discussão na existência negra no âmbito do Atlântico Negro. Sendo assim, embora reconheça a importância de nos debruçarmos também sobre as epistemologias dos povos originários, foge ao escopo desta tese esta empreitada. Vale ressaltar que a busca por uma Educação Musical não colonial, antirracista, não hegemônica, que reconheça as existências dos diversos povos que compõe o Brasil precisa ser constituída de uma força-tarefa ampla.

Essa inquietação não é nova nem para mim, nem para o campo da educação musical. Como veremos a seguir, a diversidade sociocultural brasileira na educação musical ou a educação musical brasileira na diversidade sociocultural tem sido amplamente discutida no âmbito acadêmico do ensino de música e já é uma prática

no contexto escolar o que traz essa necessidade também para a formação musical dos professores de música.

1.3 A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO MUSICAL OU A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA NA DIVERSIDADE SÓCIO CULTURAL

Para discutir a diversidade sociocultural no âmbito do ensino de música, faço o exercício de olhar a partir de três pontos de vista. Primeiro, teço algumas palavras para refletir a relação da música com a sociedade. Em seguida, o tema é o ensino de música. E então, é a vez de pensar sobre o ensino de violão neste contexto.

1.3.1 Música e sociedade

Seria impossível falar de música brasileira, de paradigmas da educação musical no século XXI, ou ainda, de educação musical brasileira sem discutir questões como a globalização, localização e politização dos saberes, compreensão de territorialidade enquanto local de poder. Também é necessário incluir os marcadores sociais de diferença, a problematização da ideia de folclore e o reconhecimento da vitalidade e dinamismo das tradições, bem como a compreensão e reconhecimento da existência de música(s) brasileira(s) e das suas diversidades de práticas e valores, as suas várias epistemologias. Não só a música ou a educação musical, mas a própria existência afrodiaspórica no Atlântico negro é atravessada por essas questões. Para um melhor entendimento deste trabalho e do discurso que o compõe, é importante deixar explícito que músicas brasileiras, aqui, são entendidas como aquelas músicas fruto da dinâmica das tradições brasileiras sejam elas campesinas ou urbanas, instrumentais ou cantadas, independente do espaço que elas ocupem.

Dito isto, estas músicas brasileiras têm sido constantemente ressignificadas no contexto da contemporaneidade, sendo marcadas, dentre outras questões, pelos processos de globalização. Ao mesmo tempo em que temos acesso a quase tudo, ficando "anteados", também temos sido globalizados, seja no comportamento, nos costumes, nos padrões de consumo. Temos sido expostos a um processo de homogeneização mundial. Mas também temos tido contato com outras músicas e outras maneiras de entender as músicas, outras maneiras de tocar um mesmo instrumento e o violão não fica atrás. Temos acesso facilitado a outras culturas ou

pelo menos a uma caricatura delas, e ainda, alternativas de quase tudo têm sido facilitadas via internet. As pessoas têm encontrado novas maneiras de se articularem e mobilizarem-se. Novos modelos de relações humanas têm sido gestados mediados pelas tecnologias digitais, assim como novas relações com o mundo da música também emergiram. Ao mesmo tempo, a ideia de privacidade têm sido ressignificada, gerando uma nova mercadoria: os dados pessoais, os nossos interesses.²⁸ Neste contexto de mundo, de Brasil e de Atlântico Negro, é que se coloca o desafio de (re)pensar a educação musical brasileira e global do século XXI.

De um outro lugar, Donna Haraway (1995), reflete sobre um determinado conceito de "objetividade" semeado nas pesquisas científicas e caminha em direção a apresentação de uma alternativa para o relativismo e para a totalização dos saberes. A autora introduz a ideia de saberes localizados, os quais são parciais, localizáveis e críticos. Em outra perspectiva, bell hooks (1995), chama atenção para o papel político, identitário e de resistência que as artes representaram e ainda representam para o povo negro norte-americano. Ambas autoras trazem a ideia de desconstrução ou de descolonização, seja da ciência por parte dos pesquisadores universalistas, seja do negro por parte da estética branca e colonizadora, o que contribui para pensar no domínio musical por parte da estética ocidental europeia e no que está por trás dos discursos homogeneizantes inerentes aos processos de globalização. Além disso, o trabalho das duas autoras contribui para uma visão ampla de diversidade, trazendo fundamentos para a busca de uma educação musical de etnofilosofias, de heteroglossias, de desconstruções e de conhecimentos locais, ao mesmo tempo, entendendo que dentre outras questões, saberes localizados refletem resistência, empoderamento, força política e identidade.

Gilberto Velho (2009), chama atenção para temas ligados ao contexto urbano, ele destaca: relações raciais, ecologia urbana, carreiras e profissões, grupos desviantes, arte, minorias étnicas, processos de socialização, instituições totais, imprensa, comunicação de massa, bairros e educação. Milton Santos (1977), à luz das teorias marxistas, problematiza a construção da ideia de "espaço" na sociedade. Após uma profunda argumentação e defesa da importância do espaço e das formas, ele defende a ideia de formações socioespaciais. A territorialidade é uma ideia

²⁸ Sobre este assunto, ver o filme: "Privacidade Hackeada" e "Snowden: Herói ou Traidor".

amplamente defendida pelo autor. Segato (2007), reflete sobre a noção de espaço, território e lugar, ampliando os conceitos e passando por diversas áreas, como política, geografia, cultura, religião, pesquisa, sociologia e culmina levantando a ideia do pertencimento que reflete na construção das identidades e nas delimitações de áreas de estudo. Christopher Small (1996), contribui nessa discussão fazendo uma ampla análise da música, sociedade e da educação a partir de diferentes contextos socioculturais.

Toda localização, todo território, para ser situado precisa estar se relacionando com algo. Acredito que em música não seria diferente. Precisamos ter consciência do outro, das alteridades para ter um olhar mais aprofundado do local. Ao mesmo tempo que para entender o outro, precisamos compreender a nós mesmos. Nesta perspectiva, não tem como querer entender um determinado fenômeno humano sem considerar o local onde ele está situado. Dessa forma, a música e, conseqüentemente, a educação musical, sempre estará de alguma maneira influenciada por esse olhar espacial, territorializado, de si em relação com o mundo. (Re)pensar a educação musical brasileira, situada e que reflita as identidades de um povo, respeitando os valores que constituem os nossos vários territórios, sejam, espaciais, étnicos, religiosos, morais, musicais, identitários, dentre as outras tantas possibilidades de diversidades, passa por refletir tais questões. No ensino coletivo de violão, discussões como estas nos remete a pensar sobre os repertórios que levamos para sala de aula, sobre os valores e concepções de cada música, as abordagens ligadas as técnicas, as maneiras de pensar o instrumento, dentre muitas outras questões.

Se pensarmos a maneira como o violão está presente nos sambas do Recôncavo Baiano e compararmos com a sua presença na música caipira, na música instrumental de concerto, no choro, na música sertaneja, e com outras tantas músicas brasileiras, iremos nos deparar com uma infinidade de técnicas, repertórios, maneiras diferentes de executar um mesmo instrumento, funções múltiplas, uma gama de valores e entendimentos diferentes. Segundo Adriano Rea (2014), no que tange a *musicalidades* brasileiras e seus violões, existe um macrocampo do violão no Brasil. Tal macrocampo poderia ser pensado a partir de diferentes escolas de violão brasileiro, como a da "tradição" sulista, do violão do choro, do violão paulista - ligado às inovações harmônicas trazidas por Garoto através de seu contato com os jazzistas estadunidenses, do violão mineiro com suas harmonias e sons de cordas soltas.

Essas escolas possuem uma sintaxe músico-violonística própria. Embora numa primeira leitura a aproximação de conceitos como globalização e saberes localizados possa parecer paradoxal, me pergunto se não existe uma maneira na qual estes domínios se encontrem. Assim, me inclino a pensar que os saberes localizados deveriam ser a nossa lente para enxergar o mundo - globalizado, diverso e múltiplo, pela qual visualizamos as alteridades e as ressignificamos com base nos nossos valores.

As relações sociais entre os indivíduos também deixam as suas marcas nas músicas que são produzidas em uma sociedade e conseqüentemente na educação musical que é praticada e empreendida. Existem ao menos cinco situações de desigualdade e opressão: de classe, de gênero, de geração, de raça/etnia e de orientação sexual, também conhecidas como matrizes de desigualdades, como defende Guacira Lopes Louro (1997). As opressões a estas situações de desigualdades geram uma série de práticas amparadas em ideologias quase sempre acompanhadas pelo sufixo "ismo": racismo, machismo, sexismo, classismo, homofobia. Muitas vezes estas ideologias permeiam as músicas praticadas em um determinado contexto, ou também, podem estar presentes nos julgamentos que fazemos de outras. E ainda, podem estar presentes nas práticas de muitos educadores musicais, reproduzindo e perpetuando estas práticas ou as combatendo e conscientizando os seus educandos. Samuel Araújo (2006), comenta sobre a opressão oriunda do conhecimento, muitas vezes hegemônico e dominante, que em várias situações também reafirma quadros de opressão: a violência epistêmica²⁹. Nestes casos, a violência é em relação aos conhecimentos, as racionalidades, as maneiras de enxergar o mundo. É uma violência pautada a partir da imposição de uma referência específica e da negação das outras.

Outra questão importante, que, de certa forma, contribuiu e continua contribuindo para a subalternização e invisibilização de grupos sociais produtores de conhecimento, cultura e arte é a ideia de folclore. Muito difundida no início do século XX junto com uma ideia de identidade nacional. Essa ideia não é capaz de intitular o conjunto de tradições existentes nas várias regiões brasileiras, principalmente porque o termo folclore nos remete a algo estático, caricato, a um símbolo, algo que podemos

²⁹ A discussão sobre violência epistêmica é aprofundada no capítulo 2 deste trabalho.

levar para casa e colocar de adorno na estante. Esse imaginário não condiz com a vitalidade das diversas tradições brasileiras, sejam urbanas ou camponesas, as quais são vivas e estão em constante movimento, influenciando e sendo influenciadas pelos processos de globalização onde os câmbios culturais estão cada vez mais constantes. Aliás, no âmbito das culturas do Recôncavo Baiano e dos sambas do Recôncavo, essa folclorização foi amplamente cultivada durante um período por um determinado grupo político que tinha o objetivo de vender uma determinada imagem folclorizada do estado da Bahia para o sul do país. Uma Bahia de imã de geladeira. Estas tradições possuem uma variedade de valores, saberes e fazeres que lhe dão um caráter singular, que por sua vez também têm se ressignificado a partir de muitas reflexões contemporâneas que têm partido de vários movimentos sociais, a exemplo do movimento negro, feminista, LGBTQI+, da cultura popular. Assim, as tradições estão em constante diálogo com o espaço, o tempo, a intencionalidade e seus participantes, o que lhe confere uma gama de possibilidades. Sendo assim, o problema da folclorização, ao meu ver, não é a possibilidade da venda dos imãs de geladeira, mas sim o fato de desconsiderar a vitalidade dessas culturas, reduzindo existências humanas a uma cristalização de um tempo e espaço.

Sandroni (2009), refletindo sobre o movimento mangubeat em Recife traz alguns elementos que podem ser úteis para pensarmos essa educação musical brasileira e global. Ele analisa como músicos de Recife se apropriaram do imaginário de uma brasilidade autêntica da região Nordeste para ressignificar as suas músicas. Fala do uso de uma suposta herança musical vinda do passado ressignificada na modernidade, nos trabalhos de Chico Science e de Siba Nascimento, com os grupos Nação Zumbi e Mestre Ambrósio, respectivamente. Novos modelos de uso dessas heranças culturais que fogem os previstos pelos estilos de regionalismo e nacionalismo até então prevaletentes emergem em várias partes do país. O que pode contribuir para pensar as várias práticas de educação musical que desejem lidar com as tradições populares brasileiras. A articulação entre: o global e o local, da ancestralidade cultural e a modernidade, protagonizada pelo movimento mangubeat, pela "nova cena" de Recife, bem como pelo movimento tropicalista, pelo pagode baiano, pelos grupos Baiana System, ÀTTOOXÁ, Rumpilezz, dentre vários outros

trabalhos que vêm emergindo na Bahia nos últimos anos³⁰, enfatizam a vitalidade das tradições, além de ilustrar algumas das maneiras que estas podem dialogar com o mundo contemporâneo. Será que esses movimentos podem nos dizer algo em relação a ideia dos saberes locais como lente para ler e enxergar o mundo? Marcos Napolitano (2002), traz uma narrativa e análise da história da música popular brasileira muito esclarecedora no que diz respeito as transformações e as ressignificações das tradições de acordo ao ambiente, aos participantes, os interesses, e o momento histórico no qual estavam sendo protagonizadas. Desta forma, é impossível pensar a educação musical sem pautar também o ambiente, os participantes, os interesses, e o momento histórico.

1.3.2. O ensino

A ideia de diversidade cultural brasileira na educação musical ou a educação musical brasileira na diversidade cultural é um tema que tem sido amplamente discutido no campo. Toda a discussão aponta para a necessidade de pensar caminhos para a formação do educador para dialogar com um mundo diverso e multicultural. No caso da formação musical destes profissionais, o desafio passa a ser o de encontrar maneiras de contemplar a multiplicidade conceitual e de práticas que configuram as músicas brasileiras, com todas as suas matrizes, vertentes e tradições. Almeida (2009), no que tange a formação de professores, defende uma ecologia dos saberes, que parte do princípio de considerar a diversidade de saberes no processo de formação. Pedro Abib (2004, 2005), Flavia Candusso (2009) e Guilherme Bertissolo (2013)³¹ também contribuem para esta discussão trazendo outras lógicas de se pensar o ensino de música a partir da capoeira.

³⁰ Nos últimos anos, uma série de artistas baianos da cena independente tem se projetado no cenário nacional e internacional com produções musicais que, de alguma maneira, dialogam com tradições ancestrais e populares, ao mesmo tempo que dialogam com a música eletrônica, o Jazz, dentre outros gêneros musicais e outras linguagens artísticas. Dentre outros trabalhos, cito os de: Luedji Luna, Baco Exu do Blues, Baiana System, ÀTTOOXXÁ, Larissa Luz, Rumpilezz. Vale ressaltar que esse trânsito de referências, bem como, produções com essas características não são exclusividade deste momento, visto que diversos outros trabalhos vêm sendo produzidos ao longo dos anos sem a visibilidade que os trabalhos supracitados estão tendo atualmente. Além disso, artistas baianos consagrados pela indústria musical a citar, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Maria Bethânia, Tom Zé, Os Ticoãs, Mateus Aleluia, trazem como característica de suas obras o trânsito pelas diversas referências musicais que constitui o Brasil.

³¹ Embora a tese de Guilherme Bertissolo (2013) seja no campo da composição, a sua reflexão contribui para os profissionais da educação que desejem considerar a sua linha de pensamento para trabalhar com a música.

No campo da diversidade cultural brasileira, são muitas as questões que precisariam de atenção e que deveriam ser consideradas no ensino de música. A educação para as relações étnico-raciais e o ensino da cultura de matriz africana e afro-brasileira têm sido debate constante no campo da educação. E esse debate tem alcançado alguns avanços no que se refere a legislação brasileira³², a citar as leis 10.639/03 substituída pela 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Embora a lei 9.394/96 a LDB, e a própria constituição de 1988 já tivessem previsto a diversidade cultural em sala de aula, os documentos citados aqueceram ainda mais as discussões neste campo levantando problemáticas e expondo a necessidade de se pensar um ensino que realmente contemple a diversidade cultural e que inclua outras epistemologias, incluindo as de matriz africana, afro-brasileira e indígena. Sobre este tema, embora nos últimos anos muitos autores tenham se debruçado sobre a temática, gostaria de destacar as contribuições de Valnei Souza (2015, 2017), Leonardo Moraes (2016, 2018), Letieres Leite (2017), no âmbito da Educação Musical.

No campo da cultura indígena, embora a lei 11.645/08 também estabeleça a necessidade de trazer a cultura de matriz indígena para sala de aula, esta discussão ainda é pontual. Isso pode ser visto nos currículos dos cursos de licenciatura em música, como Santos e Braga (2017) apontam e também pela falta de conhecimento aprofundado sobre as epistemologias e culturas indígenas, o que não pode ser uma desculpa para a falta de pesquisa e engajamento músico-pedagógico neste campo. Embora ainda em número muito pequeno, é possível encontrar produções que podem dar suporte a uma educação musical que considere epistemologias ligadas aos povos originários do Brasil. Nos últimos anos, pesquisadores ligados a diferentes áreas têm buscado produzir pesquisas e materiais didáticos que podem dar suporte as práticas de sala de aula, dentre eles, poderia citar: (PUCCI, 2007, 2016); (NUNES, 2012); (PUCCI; ALMEIDA, 2015a, 2015b, 2017); (ALMEIDA; PUCCI, 2015); (SANTOS; BRAGA, 2017); (BRITO; ALMEIDA; PUCCI, 2019).

Do ponto de vista sociocultural, as diferenças socioeconômicas, de gênero, de orientação sexual, das pessoas com deficiência, das relações étnico-raciais, e outras

³² Para saber mais sobre este tema, consultar (GOMES, 2018).

mais associadas ao aspecto físico, como aquelas associadas ao *bullying*, como já dito, são utilizadas como motivo para a exclusão e opressão de pessoas na nossa sociedade. Estas também são questões que precisariam de uma atenção nas salas de aula e que deveriam ser consideradas no ensino de música e de violão, visto que música e sociedade são indissociáveis. Pesquisas mostram que a busca de uma ecologia de saberes na formação de professores é um interesse da área, no entanto ainda é algo que deixa a desejar nos currículos como salienta Almeida (2009), Pereira (2014), Sousa e Ivenicki (2016), Batista (2016, 2018), Louro (2012), Santos e Braga (2017), Queiroz (2017). Dessa maneira, tenho acreditado que um caminho para a o ensino de música na perspectiva da diversidade cultural e social, uma educação musical na e para a diversidade passa pela busca de um multiculturalismo e, ao mesmo tempo de inclusão, respeito, equidade e reparação social. Nessa perspectiva, a busca por uma educação musical contemporânea que se preocupe em valorizar, entender, compartilhar e dialogar com músicas de diferentes contextos, proporcionando uma interação entre os processos de ensino-aprendizagem da música dentro e fora da escola com os demais processos vivenciados no mundo cotidiano do indivíduo, embora ainda esteja longe de uma produção ideal, vale considerar que tem sido crescente, como podemos ver nos trabalhos de (ARROYO, 1991, 2000a, 2000b, 2001, 2002, 2003); (SOUZA, 2004; 2007; 2016); (QUEIROZ, 2004, 2017); (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2010); (MATEIRO; SOUZA, 2014); BATISTA (2016, 2018); DORING (2017, 2018).

1.3.3. O ensino de violão neste contexto

No que tange, especificamente, ao ensino de violão, foram encontrados poucos trabalhos que se relacionam diretamente com esta temática. No entanto, é fundamental citar o trabalho de Matos (2009), que traz o choro brasileiro para o contexto do ensino da técnica violonística, apontando caminhos alternativos para se ensinar violão no contexto acadêmico, bem como uma tentativa de se relacionar com as tradições musicais brasileiras em uma camada além do repertório. Outro trabalho importante para esta discussão é o de Alex Mesquita (2012), que faz uma catalogação de elementos musicais idiomáticos para o violão e a guitarra no contexto dos sambas do Recôncavo Baiano. Este trabalho é fundamental para a pesquisa atual, visto que ele faz um levantamento de elementos musicais que podem ser inseridos em

contextos acadêmicos. Em um outro viés, Adriano Maraucci Rea (2014) - sem se referir especificamente ao ensino, mas trazendo uma discussão que poderia dar suporte a uma iniciativa de ensino - fez uma pesquisa etnográfica, na qual ele buscou defender o conceito de um *violão baiano*. Para tal, ele analisou musicalidades, identidades e concepções musicais, presentes na execução e nos discursos de músicos/ violonistas baianos que se relacionam diretamente com a música popular feita na Bahia. Sobre sua busca, ele concluiu que

(...) o *violão baiano* é um termo e uma concepção instrumental em franca construção e sua estabilidade depende do Recôncavo. Ele ocorre em Salvador, em uma acepção de música e postura "moderna", mas alimenta-se da sua porção "interiorana", na originalidade da ancestralidade, mais uma vez expondo a *fricção* constitutiva da Ba(h)ia. Em alguns momentos, ele aparece na fala nativa, em outros, é negado, porém sua existência parece inquestionável. (REA, 2014, p. 153-154)"

Rea (2014), destaca três vertentes ou estilos na música popular desenvolvida na Bahia, que expressam essa identidade que ele chama de *violão baiano* configurado a partir de influências da musicalidade do Recôncavo Baiano e, mais especificamente, do samba-chula: a primeira seria a Chula-canção, onde destaca os trabalhos de: Roberto Mendes, Roque Ferreira, Raimundo Sodré, Gilberto Gil, como principais representantes e, ainda sugere que esta vertente seja um subgênero da MPB - Música Popular Brasileira; a segunda seria a Chula-Instrumental, que tem características que a identificariam como um subgênero do universo da viola caipira, onde destaca os trabalhos de Cássio Nobre e Júlio Caldas; a terceira seria a Chula-jazz, que possui características da música instrumental jazzística, no entanto, com elementos idiomáticos que sugere um forte indicador regionalista, onde destacaria os trabalhos de Alex Mesquita e Jurandir Santana.

Assim, este *violão baiano* representa, no campo idiomático/sintático do *violão brasileiro*, uma identidade e concepção própria e destacada regionalmente das demais; alinha uma "continuidade musical" funcionando como aliança entre a construção do futuro e do passado e por consequência, acaba por consumir e definir, através das *musicalidades* articuladas, os prismas possíveis e desejáveis de uma identidade local reclamada pelos nativos deste estudo. (REA, 2014, p. 154-155)

Creio que estas pesquisas têm um papel político fundamental para se repensar epistemologicamente o violão acadêmico brasileiro. São trabalhos pioneiros e que

abrem todo um campo de discussão fundamental, no que tange ao ensino acadêmico do violão na contemporaneidade, inaugurando caminhos de diálogos epistemológicos na formação violonística brasileira e baiana.

1.4 ENSAIO DE UM OUTRO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL E O ENSINO DE VIOLÃO A PARTIR DOS SAMBAS

Para acompanhar as próximas linhas é necessário retomar os entendimentos que vêm sendo construídos ou as informações que vêm sendo apresentadas ao longo deste capítulo. Como vimos, as tradições musicais afrodiáspóricas, assim como o entendimento de música na perspectiva desta tese se constrói a partir da ideia de materialização de existências humanas em manifestações que também são acústicas. Vimos também que embora tenha sido crescente ao longo dos anos a quantidade de trabalhos no âmbito do ensino de música que busque considerar as diferentes existências brasileiras, no campo da formação musical acadêmica através do violão, o que predomina ainda é a ideia de uma existência única com algumas iniciativas bem pontuais. Sendo assim, este trabalho se coloca como mais uma dessas iniciativas a fim de unir forças e compor essa ecologia de saberes. Dessa maneira, no intento de ter menos “neblinas” e poder observar essa paisagem tendo mais definições, ou ainda, para ter uma consciência maior da roda apresentada, buscarei nas próximas linhas articular uma síntese do pensamento construído até aqui. Para tal, articulando as linhas anteriores, proponho um ensaio, uma tentativa inicial de um outro olhar sobre a educação musical e o ensino de violão a partir dos sambas do Recôncavo. Dessa forma, espero que ao fim do texto tenhamos uma vista menos turva para podermos identificar os caminhos possíveis de serem trilhados no âmbito de uma paisagem tão ampla.

Observando todo esse panorama, posso inferir que essa diversidade que se busca no campo da Educação Musical e conseqüentemente no ensino de violão está ligada a possibilidade de considerarmos as diversas músicas brasileiras no âmbito do ensino acadêmico do violão. Sendo assim, uma questão pode ser condutora das próximas laudas: Se música pode ser encarada como uma materialização acústica de existências, quais elementos presentes nos sambas do Recôncavo, enquanto existência afrodiáspórica, poderiam contribuir para uma nova concepção do ensino do violão acadêmico, com base na literatura consultada? Para essa resposta, novos

diálogos precisam ser construídos. Segundo Pedro Abib (2004, p. 57), "existe uma outra lógica reinante no universo da cultura popular, responsável por formas diferenciadas de se relacionar com o sagrado e o profano, o tempo e o espaço, os saberes e a natureza". Essa lógica foge das categorias de análise hegemônicas, quase sempre ligadas a um projeto de sistema-mundo euro-norte-americano moderno, capitalista, branco, cristão, patriarcal, colonial baseados na temporalidade linear, na verificação analítica, em uma racionalidade cartesiana.

Nos últimos anos, algumas pesquisas têm contribuído para elucidar outras lógicas de se conceber o conhecimento, saberes que são referências importantes no ensino de música afro-brasileira. Pedro Abib (2004, 2005), reflete sobre a lógica diferenciada da cultura popular destacando a memória, a oralidade, a ritualidade, a temporalidade não-linear, e a roda como fundamentos estruturantes das tradições ligadas a cultura popular. Flavia Candusso (2009), por sua vez, reflete sobre educação musical e capoeira angola, articulando alguns aspectos com o que ela chama de valores civilizatórios afro-brasileiros, são eles: circularidade, musicalidade, ludicidade, corporeidade, cooperativismo / comunitarismo, oralidade, memória, ancestralidade, religiosidade e energia vital (Axé). Guilherme Bertissolo (2013), em sua tese sobre composição e capoeira, reflete sobre as dinâmicas do compor entre música e movimento e destaca quatro aspectos: ciclicidade, incisividade, circularidade, surpreendibilidade. Eduardo Oliveira (2007), apresenta o seu trabalho sobre filosofia da ancestralidade, no qual reflete sobre o corpo e o mito na filosofia da educação brasileira. Muniz Sodré (2018), reflete sobre uma epistemologia que conduz a existência nagô em terras brasileiras, no qual destaco seus escritos sobre a alacridade, a temporalidade e a relação da música com as existências.

Todos os trabalhos citados se relacionam com a existência afrodiáspórica no Brasil e no Recôncavo Baiano, o que me faz pensar que ao considerar estas discussões, novos elementos ou novos conceitos podem ser importantes de serem ponderados para se pensar um ensino afrodiáspórico. Sendo assim, os conceitos de memória, oralidade, ritualidade, temporalidade não-linear, roda, circularidade, musicalidade, ludicidade, corporeidade, cooperativismo / comunitarismo, ancestralidade, religiosidade, energia vital (Axé), ciclicidade, incisividade, circularidade, surpreendibilidade, mito e alacridade se mostram como bases

importantes para se pensar uma Educação Musical Afrodiaspórica e propor um ensino de violão que considere outras epistemologias.

A integração entre o corpo e a música, tão presente nos sambas do Recôncavo, sugere uma visão integrada e ampla da ritualidade do samba, o que de certa forma, nos convida a uma lógica de enxergar o mundo de uma maneira mais ampla, em contraste com a visão fragmentada típica do pensamento moderno científico ocidental europeu, como defende Christopher Small (1996)³³. A relação entre as lógicas, as regras da tradição e o improvisado, que é possível de se observar tanto na execução do violeiro, quanto nos passos das sambadeiras podem dizer muito a respeito da convivência, do respeito as regras, mas ao mesmo tempo, da negociação com elas, de forma alguma descumprindo, mas sempre dialogando e sendo criativo dentro das possibilidades que são dadas. A maneira que a ritualidade do samba se relaciona com a temporalidade, bem como se organiza estruturalmente, a forma que é dada ao fazer - cíclica, relativa, inesperada - de alguma forma, materializa na roda uma visão de mundo circular, uma temporalidade onde passado, presente e futuro convivem lado a lado, onde o fim é inesperado, portanto focando num presente constante sem fim estabelecido.

Para Roberto Mendes (2008, p. 23), "(...) o povo de Recôncavo não tem o futuro como referência. Para eles, o passado é o referencial que constrói o essencial às suas vidas: o aqui e agora. O futuro é uma simples consequência, para a qual não vale a pena perder-se tempo planejando." Vale ressaltar a importância da memória como um artefato sagrado, mas não só por ser responsável pelo trânsito entre passado e presente, ou como forma de registro dos saberes e fazeres, mas como uma dimensão que materializa a tradição em cada um. Há uma relação de "ser" se opondo a ideia do "ter" presente em outras lógicas culturais. Os saberes e fazeres do samba estão nas pessoas e podem ser acessados por elas a qualquer momento, existe uma fusão entre a tradição e o participante. As pessoas são, independente de ter ou não ter. Como declara Roberto Mendes (2008, p. 21).

³³ Para um maior aprofundamento sobre a relação entre cultura, sociedade, educação e visão de mundo, bem como das diferenças entre a visão cultural e científica ocidental europeia e outras culturas, consultar (SMALL, 1996).

A chula³⁴ é sempre ritualística. Nela não está inserido apenas canto e dança, melodia e expressão corporal. É também um canto de fé, de reverência às tradições e de saudações ao espírito. Nela está a essência de cada um, a ancestralidade histórica e genética, que somadas formam tudo o que somos hoje, como indivíduo e povo.

Não poderia falar de um samba de roda sem falar do "portal", do "palco", do lugar onde a vida é recriada, do "templo" ou do "terreiro", do local sagrado, da roda. A roda, talvez um dos principais elementos dos sambas do Recôncavo - tanto que adjetiva essa manifestação, qualificando, fazendo dela tão roda quanto samba - se materializa através das pessoas que disponibilizam os seus corpos para uma experiência lúdica e expressiva, dispendo-se de maneira circular, represando e circulando o axé³⁵ que é gerado pelo ritual. É o lugar onde de maneira ritualística, a memória, a oralidade, se materializam através do fenômeno acústico que acessa a corporeidade das pessoas, que por sua vez, se conectam com uma temporalidade que também é circular. As bases para esse entendimento podem ser encontradas nos escritos de (ABIB, 2004); (OLIVEIRA, 2007); (CANDUSSO, 2009); (SODRÉ, 2018).

A transmissão do conhecimento, no contexto da cultura popular e, conseqüentemente do samba de roda, se dá principalmente através da roda. A roda é um lócus de transmissão do conhecimento ancestral, aquele que traz a herança cultural deixada pelos antepassados, saberes que foram armazenados numa memória coletiva, de maneira viva. Tal herança se materializa na própria pessoa através do seu comportamento espiritual, corporal, social, que quando acessados na roda dão vida a uma ritualidade que perpetua um passado que se recria no presente, carregando o respeito aos ancestrais e aos saberes tradicionais do grupo. Essa ritualidade, que é desenvolvida na roda, por um lado pode funcionar como uma espécie de iniciação na qual os mestres transmitem, por meio da oralidade, os saberes de maneira aplicada. Por outro lado, pode ser um acesso, um portal que se abre para o passado, uma lembrança lúdica e coletiva, uma transposição do aqui e do agora para tempos imemoriais, para locais sagrados, onde tudo se originou, um relembrar em conjunto.

³⁴ Neste trabalho entendo a Chula como um tipo de samba de roda, me respaldando nas minha vivência, observação da manifestação e na visão de Doring (2016) e Lima (2009) . Esta opinião contrasta com a de Roberto Mendes (2008), que considera que a Chula e o samba de roda são manifestações diferentes, inclusive crendo que a Chula é anterior ao samba de roda.

³⁵ Energia vital

É onde existe a conexão com o sagrado particular, que é constituído em cada um através da sua experiência de vida.

Segundo Pedro Abib (2004, p. 69-70), "Não há quem não experimente a sensação de que algo sagrado está realmente acontecendo, no momento em que o berimbau (...) faz soar seus acordes para dar início a uma roda tradicional de capoeira angola." Concordo com o autor, ao mesmo tempo, que poderia utilizar esta mesma afirmação para descrever a sensação que tenho quando uma viola faz a chamada para dar início ao samba de roda. Algo especial acontece neste momento. Falando a partir da minha experiência, é como se o toque da viola funcionasse como uma chave para abrir uma porta que me leva diretamente para um passado em que eu não vivi conscientemente, mas que está registrado em mim. Para os mais espiritualistas, diria que algo de muito espiritual acontece neste momento. Sim, não é possível falar de samba de roda sem falar do espiritual, do sagrado, da devoção, do sobrenatural. Isso é samba de roda. Para o autor (ibid, p.70), "O ritual instaura um mundo paralelo, em relação direta com uma nova cosmogonia que é recriada através das construções simbólicas referentes ao tempo mítico primordial".

Na perspectiva da temporalidade, no samba de roda, no ritual, o tempo não segue uma lógica linear de início, meio e fim; presente, passado e futuro, nestas ordens. Pelo contrário, o passado está materializado no presente, ao mesmo tempo que o futuro está sendo gestado como já fora no passado. Essa é uma perspectiva circular da temporalidade. Segundo Abib (2004, p. 74) "o passado não pode ser visto como algo inerte, cristalizado no tempo, algo que foi, mas como algo vivo, que vigora e que tensiona com o presente, abrindo possibilidades futuras". Nessa perspectiva, Oliveira (2007) e Muniz Sodré (2018), dialogam com esse entendimento ao trazerem o mito da divindade Exu, como aquele que transita no tempo. Neste caso, a concepção linear de tempo, característica da lógica de racionalização do sistema-mundo colonial europeu é totalmente modificada, gerando um fenômeno musical que se liga ao passado para fazer um presente constante, sem uma prévia de futuro. Musicalmente, na roda, essa racionalidade pode ser observada e ouvida pela forma como o samba acontece. Ele tem um início no nosso tempo presente, acessa o passado através da sonorização e da corporalização da memória ancestral. No entanto, o futuro não existe, nem em projeto. Não há hora de terminar. O que importa é o agora, o ritual, a alegria daquele momento – a alacridade -, o presente resistindo

as opressões e construindo o futuro e ao mesmo tempo gerando o passado. E assim segue o ciclo através das rodas e das gerações.

A paisagem está posta. Temos uma fotografia, um panorama da afrodiáspora nos sambas do Recôncavo baiano, no ensino acadêmico do violão e na educação musical brasileira. Está formada a grande roda. Sendo assim, temos de onde partir. Dificilmente mudaremos algo se só observarmos. Por entender dessa maneira sigo para os próximos capítulos, adentro a paisagem, me apresento na roda. A empreitada é em busca de mais bases para essa educação musical afrodiaspórica, diversa, antirracista, não-hegemônica, uma educação musical de existências.

2. UM CAMINHO OU ALGUNS TOQUES: POR UM ENSINO DECOLONIAL

Fotografia 5 – Um caminho



Crédito: Luan Sodré

Fotografia 6 – Seu Zé de Lelinha (José Vitório dos Reis) e seu Machete.



Crédito: Luiz Santos

Mostrada a paisagem - no capítulo anterior - na qual as discussões deste trabalho se relacionam, chega o momento de apresentar o caminho avistado no meio da paisagem para continuar a trajetória. Caberia também outra narrativa imagética que seria: após apresentar a roda na qual os argumentos deste texto “sambarão”, chega o momento de fazer soar alguns toques para dar vida ao samba. Dessa maneira, após trazer no capítulo anterior o contexto do qual nascem as preocupações apresentadas neste trabalho, no presente capítulo, me debruço sobre as discussões que fundamentam as proposições desta tese. O caminho que será a rota principal das discussões sobre o ensino de música decolonial é formado por muitas variáveis e talvez a principal delas seja o entendimento da música que ensinamos, com suas existências, resistências, silenciamentos, invisibilizações, subalternizações, hegemonias. Dessa forma, aqui iniciamos essa peregrinação que começará com as discussões de existências e resistências no âmbito do Atlântico Negro e conseqüentemente da música afrodiaspórica. Em seguida, continuaremos caminhando pelas trilhas que nos levam ao entendimento do ensino decolonial, enquanto um conceito. Para tal, o caminho escolhido será o de esclarecimento em relação aos construtos de sistema-mundo, colonialidade, decolonialidade, pensamento crítico de fronteira, violência simbólica e racismo epistêmico, interculturalidade, e por fim, pedagogia decolonial.

2.1 EXISTÊNCIAS E RESISTÊNCIAS

Para falar da música que consumimos, produzimos e ensinamos no Brasil é fundamental refletir sobre o que é o Brasil do ponto de vista da sua estruturação enquanto sociedade. Não tenho nenhum interesse de querer explicar o país a ponto de esgotar as possibilidades de leitura e análise da nossa constituição enquanto nação, muito menos de revisar obras daqueles que tentaram explicar o Brasil como, por exemplo Darcy Ribeiro (1995), Sergio Buarque de Holanda (1995), Gilberto Freyre (2003), Jessé Souza (2015), Eduardo Giannetti (2016). E ainda, Vanda Machado (2002, 2013), Mestre Pastinha (1988), Muniz Sodré (2002, 2018), Eduardo Oliveira (2007). Mas, tenho a necessidade de problematizar o fenômeno da colonização como uma das características que, ao meu ver, se faz fundamental para seguirmos o diálogo. A questão da colonização se faz fundamental para entendermos os nossos processos de consumo, produção e ensino de música, visto que a cultura é um dos

pilares fundamentais destes projetos de dominação. A música, assim como as linguagens ou em algumas visões, a música como linguagem, é parte integrante de uma cultura, o que acaba colocando-a em evidência no projeto colonial. Segundo Fanon (2008, p.33),

Atribuimos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem. É por esta razão que julgamos necessário este estudo, que pode nos fornecer um dos elementos de compreensão da dimensão para-o-outro do homem de cor. Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro.

Para entendermos a pertinência deste pensamento de Fanon nessa discussão é fundamental elaborarmos que também “falamos” e “existimos” através da música. Fanon (2008), reflete sobre a situação do homem negro na Martinica e da negação em relação a sua linguagem, partindo do princípio que quando é negada a possibilidade de falar, é negada a possibilidade de existir. Pensando de maneira análoga a essa ideia, poderíamos inferir que se é negada a possibilidade de fazermos a nossa música, de falar musicalmente, também é negada a nossa possibilidade de existir culturalmente. Sem dúvidas, a negação, a invisibilização são formas de controle, de opressão, mas também maneiras de impor aquilo que se deseja que seja falado ou que exista. Esse projeto de invisibilização ou inexistência foi implementado na Martinica através da imposição da língua francesa e encontramos paralelo no Brasil com a imposição da língua portuguesa. Não podemos negar o silenciamento das aproximadamente 252 etnias e 180 idiomas falados pelos povos originários no momento da invasão dos portugueses no século XVI, bem como das línguas africanas faladas pelos negros escravizados – Quicongo, Quibumdo, Umbundo, Fon, Acoosa, Tapa, Gramsci, Flane, Ioruba -. Mesmo reconhecendo que as influências destas línguas estão presentes, de alguma maneira, no português falado no Brasil, nenhuma referência é dada a elas, como o próprio nome sugere: falamos Português e não “Brasileiro”. Segundo Yeda Pessoa de Castro (2007),

o português do Brasil, naquilo em que ele se afastou do português de Portugal, é, historicamente, o resultado de um movimento implícito de africanização do português e, em sentido inverso, de aportuguesamento do africano sobre uma matriz indígena pré-existente e mais localizada no Brasil. Assim sendo, o português brasileiro descende de três famílias lingüísticas: a família Indo-Européia que teve origem entre a Europa e a Ásia, da qual faz parte a língua portuguesa; a família Tupi, de línguas faladas pelos indígenas brasileiros e que se espalha pela América do Sul; e, por fim, a família

NígerCongo que teve origem na África subsaariana e se expandiu por grande parte desse continente. Conseqüentemente, povos indígenas e povos negros, ambos marcaram profundamente a cultura do colonizador português que se estabeleceu no Brasil, dando origem à uma nova variação da língua portuguesa – mestiça, brasileira. (PESSOA DE CASTRO, 2007, s/p)

Embora exista toda essa influência, ela é invisibilizada sob o rótulo de “Língua Portuguesa”. Essa negação também aconteceu de maneira análoga nas músicas que eram praticadas. Aconteceu uma espécie de silenciamento musical, embora não tão fácil, visto a resistência das populações negras e dos povos originários. No entanto, mesmo com a resistência, a luta pela sobrevivência dessas culturas musicais, dessas “línguas”, vai caminhar à margem do que se concebe enquanto sociedade brasileira, tendo muita dificuldade para continuar sendo “falada”, ouvida, praticada, ritualizada, transmitida e ensinada. Neste sentido, poderia destacar a decreto 847 de 1890³⁶ que criminaliza a prática da capoeira e também poderia dialogar com Edmar Ferreira do Santos (2009), que ao se referir a cidade de Cachoeira na Bahia o mesmo diz que lá encontramos a expressa proibição dos batuques³⁷ na Resolução de 15 de junho de 1855, presente no Código de Posturas da Câmara Municipal da Cidade da Cachoeira, disponível no Arquivo Regional de Cachoeira.

Em contrapartida ao projeto de silenciamento e invisibilização há um programa de imposição de uma outra língua, outra música, outra cultura, outra forma de ser e estar no mundo, aquela que pertence ao colonizador, aquela que aproximará a colônia

³⁶ Em 26 de novembro de 2014, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), declarou a roda de capoeira como sendo um patrimônio imaterial da humanidade. De acordo com a organização, a capoeira representa a luta e resistência dos negros brasileiros contra a escravidão durante os períodos colonial e imperial de nossa história. (suapesquisa.com)

Decreto número 847, de 11 de outubro de 1890: Capítulo XIII -- Dos vadios e capoeiras. Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal; Pena -- de prisão celular por dois a seis meses. A penalidade é a do art. 96. Parágrafo único. É considerada circunstância agravante pertencer a capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dobro. Art. 403. No caso de reincidência será aplicada ao capoeira, no grau máximo, a pena do art. 400. Parágrafo único. Se for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena. Art. 404. Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranqüilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes.

Para mais informações sobre esse documento, acessar: <
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>

³⁷ Termo utilizado no século XIX para se referir a uma infinidade de práticas culturais ligadas a população negra, inclusive as práticas musicais.

da metrópole, aquela que é referência da civilização. Para o colono, de certa maneira, aderir a essa outra referência é se aproximar da metrópole, é ser superior, visto que passa a dominar a linguagem, a música, a cultura daquele que é historicamente e perversamente colocado como superior e exemplo a ser seguido. Daí nasce as expressões pejorativas “negro de alma branca”, “negro prestígio”³⁸, “negro embranquecido”. Passa a ser civilizado, culto, erudito. Sobre isso, refletindo a luz da questão racial, Fanon (2008) diz que:

o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa. Não ignoramos que esta é uma das atitudes do homem diante do Ser: Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. (...) Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. (FANON, 2008, p.34)

Esse outro falar, ouvir, fazer musical é também uma outra forma de pensar, se comportar e estar no mundo. E talvez, essa tenha sido uma das ferramentas fundamentais de violência epistêmica na constituição do Brasil, e conseqüentemente, na música e na educação musical brasileira. O silenciamento, a invisibilização, a negação do direito de existir, de ser e estar. Tudo isso contribui para a construção de uma “bomba cultural”, um artefato de artilharia a serviço da devastação de uma sociedade plural (WA THIONG’O, 2005). Essa “bomba cultural” continua sendo armada e explodida todos os dias em grande parte das aulas de educação musical no Brasil, visto que nossos processos de ensino de música, bem como a música que geralmente é ensinada dá manutenção a esse projeto de invisibilização ou de genocídio músico-educacional. Esse processo se acentua ainda mais nas aulas que são voltadas ao ensino de um instrumento musical, como por exemplo, o violão.

O efeito de uma bomba cultural é aniquilar a crença das pessoas nos seus nomes, nos seus idiomas, nos seus ambientes, nas suas tradições de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, em última instância, nelas mesmas. Isso faz com que as pessoas vejam seus passados como uma terra devastada sem nenhuma realização, e faz com que elas queiram se distanciar dessa terra devastada (WA

³⁸ Esta expressão faz alusão a um chocolate que tem recheio de coco. Sendo assim, é preto por fora e branco por dentro.

THIONG'O, 2005, p. 3 apud BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018, p. 13).

Essa “bomba cultural” faz com que muitos músicos e musicistas ao entrar em um curso superior passem a considerar as músicas que eram praticadas e consumidas por eles e elas antes de ter contato com a música “acadêmica” – na maioria das universidades brasileiras fundamentadas na música de tradição ocidental europeia de concerto - como algo de menor valor, colocá-las em segundo plano, ou até mesmo, negá-las. Embora a literatura dê suporte para essa afirmação como venho mostrando, também pude perceber esse processo através da minha trajetória de formação, como narrado de maneira breve na introdução deste trabalho.

Os mecanismos de colonização foram e são perversos, desumanos. Eles continuam enraizados ainda hoje nas relações sociais, culturais e não é diferente na música. Não podemos negar esse processo, muito menos esquecê-lo. Pelo contrário, entender o fenômeno da colonização faz com que possamos de forma crítica encontrar caminhos para constituir a nossa experiência social nos dias atuais, assim como construir bases para perspectivas de novos futuros. É disso que trata esta tese: perspectiva de novos futuros.

Estão postas as marcas da nossa colonização, com seus silenciamentos e violências de todas as ordens. Por outro lado, também está posta a influência do colonizador na cultura experienciada na sociedade atual. Sem nenhum objetivo de fazer negações ou mudanças de referências hegemônicas, o grande desafio que se apresenta nessa pesquisa é de como nos dias atuais, considerando o que está posto, poderíamos pensar em uma educação musical e, conseqüentemente, um ensino de violão de maneira não colonizadora, ao mesmo tempo, entendendo que a referência colonizadora é também formadora do que somos enquanto nação e das nossas existências socioculturais.

Essa questão que se mostra complexa e, às vezes, utópica, começa a se definir melhor quando identificamos os problemas, quando delimitamos as críticas, quando buscamos focar naquilo que não está atendendo aos anseios. Uma educação musical e, conseqüentemente, ensino de violão que almeje subverter essa lógica colonizadora passa principalmente por não continuar dando manutenção ao processo de invisibilização e apagamento das diversas existências, das diversas referências musicais que constituem as tradições brasileiras. Nessa perspectiva, vejo que um

caminho coerente para que esse projeto de descolonização musico-educacional seja compreendido seria o de reforma, de reconstrução do que entendemos como educação musical e ensino de violão através não só da inclusão, mas da subsunção das diversas existências através da construção de uma nova estrutura, e no contexto deste trabalho, das existências afrodiaspóricas.

2.1.1 Existências afrodiaspóricas

Quando menciono a ideia de uma existência afrodiaspórica me refiro a existências humanas localizadas ao longo do Atlântico Negro, que são complexas, abrangentes e permeadas por marcadores sociais, culturais, territoriais, políticos, raciais, étnicos, econômicos. O conceito de diáspora está ligado a uma dispersão forçada, a maioria das vezes ligada a motivos políticos, religiosos, econômicos. Mas também é utilizado para se referir a populações que vivem fora do seu lugar de origem. Embora o uso dessa palavra tenha sido difundido de uma maneira mais abrangente para se referir a dispersão do povo judeu no mundo, chamada de diáspora judaica, outras diásporas também são conhecidas como a diáspora chinesa e a diáspora negra. A diáspora negra está ligada ao processo de escravização das populações negras a partir do século XV com o intuito de servir de mão de obra para o projeto de expansão do sistema-mundo europeu sobre suas colônias, principalmente nos territórios das Américas e do Caribe.

É importante destacar que, nos termos utilizados nesta tese e também por Gilroy (2001), a ideia de uma população que vive fora do seu lugar de origem não se aplica a ideia de afrodiaspóra articulada nesta discussão, visto que o Atlântico Negro, incluindo além de África, a Europa, o Caribe e as Américas, ao logo dos regimes coloniais e das suas existências pós-coloniais passaram a se configurar como um novo local de origem. Sendo assim, mesmo reconhecendo e reivindicando uma ancestralidade e uma matriz localizada em África, aqui, reconheço o nascimento de novos povos, com novas identidades, configuradas pelas dinâmicas das relações socioculturais nos territórios experienciados. Portanto, para essa discussão seria mais adequado pensar em populações existentes ao longo do Atlântico Negro que dialogam com uma identidade ancestral localizada em África, mas muitas vezes em diálogo com outras referências identitárias.

Como apresentado de maneira preliminar na introdução desta tese, o conceito de música afrodiaspórica articulado ao longo desse trabalho considera produções musicais empreendidas pelas populações negras - incluindo africanos e afrodescendentes - e também pelas populações não-negras que dialogam com referências de matriz africana nos territórios da afrodíaspóra. Dessa maneira, diversas existências musicais estão articuladas a esse conceito como por exemplo, o *Blues*, o *Jazz*, o *Reggae*, os diversos Sambas presentes no Brasil, o Maracatu, o Carimbó, o Cacuriá, o Frevo, a Salsa, o Jongo, o Coco, o Rock, dentre tantos outros gêneros. Também vale lembrar aos leitores que para Paul Gilroy (2001) a ideia de diáspora é articulada considerando o espaço e o tempo. Para o autor, a lógica de fronteiras geopolíticas dos estados-nação articuladas ao longo da modernidade colonial não teria espaço nessa concepção e as formas geopolíticas não estão condicionadas a fronteiras nacionais, de outra maneira, elas estão articuladas pelos trânsitos e fluxos político-culturais ao longo do Atlântico Negro. Também já foi dito que Gilroy (2001) defende que o conceito de raça não deveria ser a ideia-chave que estruturaria esse grande território de fluxos e sim formas geopolíticas e geoculturais. No entanto, ao considerar as particularidades sociopolíticas do Brasil e perceber que essas formas foram historicamente racializadas, incluo o conceito de raça como mais um marcador estruturante para a gestação da ideia de música afrodiaspórica. Essa inclusão é feita por entender que o conceito de raça é um fundamento para se entender as relações socioculturais nas quais a música, a educação e a educação musical constituem e são constituídas.

2.2 POR UM ENSINO DECOLONIAL

A perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade-MC, defendida por um grupo de pesquisadores latino-americanos a citar, dentre outros: Anibal Quijano (1992), Walter Dignolo (1999), Catherine Walsh (2009), Arturo Escobar (2003), Enrique Dussel (2016), Ramón Grosfoguel (2009, 2018), vem difundindo e defendendo possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pelo sistema-mundo patriarcal/ capitalista/ colonial/ moderno europeu. Os subalternizados, na perspectiva deste trabalho são todos os que sofreram esse processo de invisibilização e tentativa de aniquilamento por uma “bomba cultural” e por todas as investidas empreendidas pelo projeto de modernidade que começa a ser empreendido em

nossas terras através da colonização. É importante deixar explícito que me refiro a pessoas, mas também a culturas, a racionalidades, a maneiras de existir, de ser e estar no mundo e, no contexto desta tese, a música com seus processos de produção, consumo e ensino. Em busca de refletir essas estruturas enraizadas na nossa sociedade e propor caminhos de resistência, nascem os estudos decoloniais. Esta perspectiva representa uma tentativa de construção de um projeto teórico e prático voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

2.2.1 Sistema-mundo

O conceito de sistema-mundo é fundamental para entender as discussões que seguem neste capítulo, visto que as diversas outras formulações que serão necessárias articular para construir o escopo teórico desta tese estarão, em grande medida, ancoradas neste conceito. Embora Ramón Grosfoguel (2018) reconheça que anteriormente diversos autores formularam sobre a ideia de sistema-mundo e também problematize o fato de não existir esse reconhecimento, o mesmo concorda que Wallerstein é o teórico mais reconhecido no que se refere a essa formulação. No entanto, como o próprio Grosfoguel (2018) aponta, Wallerstein (2000), reconhece que o teórico nascido em Trinidad, Oliver C. Cox, nas décadas de 1950 e 1960 apresentou as ideias básicas para análise do sistema-mundo e, geralmente, não é atribuído esse reconhecimento para o mesmo. Vale destacar que outros autores também se debruçaram sobre essa ideia como Cedric Robinson (1981). No entanto, são as reflexões de Wallerstein que são base para as formulações do grupo Modernidade/Colonialidade-MC. Como explica Grosfoguel (2018, p. 55),

O conceito de “sistema-mundo” é uma alternativa ao conceito de “sociedade”. Ele é utilizado para romper com a ideia moderna que reduz “sociedade” às fronteiras geográficas e jurídico-políticas de um “Estado-nação”. Em um sentido comum eurocêntrico moderno, o conceito de “sociedade” é utilizado como um equivalente a “Estado-nação” e, por conseguinte, existem tantas sociedades quanto Estados-nação.

Sendo assim, esta perspectiva reconhece que existem processos e estruturas sociais que são mais amplas que as do Estado-nação, ao mesmo tempo que também

reconhece que a formulação de Estado-nação é arbitrária, autoritária, e não é capaz de corresponder as identidades das populações dentro do seu território. Esta lógica de Estado-nação também tenta aglutinar todos dentro de uma sociedade, ao mesmo tempo que tenta destruir as comunidades que se localizam dentro de suas fronteiras, assim como aquelas que rompem as linhas político-territoriais. Por exemplo, o conceito de Atlântico Negro, que vêm sendo utilizado neste trabalho, nessa perspectiva, dialoga com essa ideia visto que essa espacialidade e temporalidade, esta existência, transcende as fronteiras jurídico-políticas dos estados nacionais. Nesse sentido, a ideia de afrodiáspora está muita mais afinada com um conceito de sistema-mundo, nessa perspectiva, do que com uma ideia de sociedade que seja sinônimo de um Estado-nação. Ao mesmo tempo, esse conceito também se aplica ao projeto de expansão europeia sobre as suas colônias, onde, mais do que uma lógica de expansão de fronteiras territoriais, foi engendrado um projeto de expansão de uma forma de existência patriarcal, cristã, capitalista, moderna, colonial, racista. Como explica Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p.17-18):

A partir do século XVI iniciou-se, portanto, a formação do eurocentrismo ou, como nomeia Coronil (1996), do ocidentalismo, entendido como o imaginário dominante do mundo moderno/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial. Com base nesse imaginário, o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa. Sob esse outro é que se exerceu o “mito da modernidade” em que a civilização moderna se autodescreveu como a mais desenvolvida e superior e, por isso, com a obrigação moral de desenvolver os primitivos, a despeito da vontade daqueles que são nomeados como primitivos e atrasados (Dussel, 2005). Esse imaginário dominante esteve presente nos discursos coloniais e posteriormente na constituição das humanidades e das ciências sociais. Essas não somente descreveram um mundo, como o “inventaram” ao efetuarem as classificações moderno/coloniais. Ao lado desse sistema de classificações dos povos do mundo houve também um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades.

Segundo esta perspectiva a expansão do sistema-mundo europeu é a principal responsável pelas investidas de colonização das américas. Esse projeto empreende um ideal de ter a Europa, enquanto um sistema-mundo, como a referência para todas as sociedades mundiais, sob o discurso de civilização, de progresso. Dessa maneira, o que se instaura como o problema para esta discussão não são os valores europeus, os quais têm uma importância fundamental para a constituição das tradições musicais

brasileiras. A questão é que esses valores são colocados como posição central, hegemônica, como única referência válida, incluindo na música, em seus processos de consumo, produção e, principalmente, de ensino. Para ficar mais explícito, a problemática do “eurocentrismo” não é o “euro” e sim o “centrismo”. Essas estruturas que constituíram o projeto de colonização e expansão do sistema-mundo, mesmo após o fim do colonialismo enquanto regime político administrativo e econômico, continuaram a ditar as relações na nossa sociedade em diversos setores, inclusive na música, que é o centro dessa discussão. Dessa maneira, sob o argumento da civilização, modernidade e a defesa do progresso, se instaura um processo de devastação de tudo o que constituía os territórios invadidos para uma implantação daquilo que se considerava a vanguarda do progresso, o sistema-mundo europeu.

2.2.2 Colonialidade

As estruturas desse projeto se consolidaram de tal maneira que mesmo após o fim dessa relação político-econômica essas estruturas permanecem nas relações que constituem a nossa sociedade, inclusive na produção, consumo e ensino de música. A continuidade dessa relação nas diversas esferas, ou seja, o enraizamento dessas estruturas nas várias áreas da nossa sociedade, chamamos de colonialidade.

Nessa perspectiva, mesmo com o fim do sistema político, econômico e administrativo que caracterizou o colonialismo, esse arcabouço continua por toda nossa sociedade como no nosso sistema educacional, econômico, político, cultural, social, artístico, musical. Um arcabouço moldado por arquétipos de relações onde havia uma metrópole e uma colônia, um colonizador e um colono, relações desiguais de poder, uma referência hegemônica que subalternizava uma outra referência, um discurso de desumanização de seres humanos a fim de explorá-los de maneira a aumentar o lucro e alimentar um capitalismo criminoso. Nesse escopo também se instaura a construção da ideia de raça para, de certa maneira, legitimar a prática de exploração, visto que assim, criou-se uma narrativa de que a exploração era de pessoas que eram diferentes delas, inferiores, menos humanas.

Sobre a necessidade de legitimar as opressões, que, como dito, encontramos precedentes no desenvolvimento do regime escravocrata, Jessé Souza (2015), também identifica no comportamento da elite brasileira. Segundo ele, em outras palavras, para a elite brasileira, não basta apenas explorar, mas essa exploração

precisa ser legitimada. Esse pensamento é notório nos produtos das articulações da elite brasileira com os legisladores do país. Como exemplo temos o desenho da reforma da previdência, da reforma trabalhista, da legitimação da exploração dos bancos sobre a população, a proposta de redefinição dos parâmetros para o entendimento do que se configura trabalho escravo³⁹. Nessa perspectiva, se é legal, se está na lei, pode. Com esses exemplos, o que gostaria de afirmar é que esse processo, essa necessidade, de legitimação de opressões e de crimes, foi um dos fundamentos da criação da ideia de raça na modernidade e que, ao mesmo tempo, esse *modus operandi* continua como prática no contexto brasileiro, em várias esferas.

A colonialidade é a herança do colonialismo nas relações que permeiam toda a sociedade. Para Oliveira (2017, p.2),

apesar do fim do colonialismo, “um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça”. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). A colonialidade sobrevive até hoje “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna”. (idem). (OLIVEIRA, 2017, p.2)

Segundo Luciane Ballestrin (2013), essa relação de controle se constitui a partir de três tipos de estruturas de colonialidade, que são: a colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser. É através dessas estruturas de controle que o ideal de modernidade se reproduz, nesta perspectiva. Essas estruturas foram pensadas por Quijano e Wallerstein (1992), Quijano (2000, 2005) e Mignolo (2003), além de serem amplamente discutidas por outros autores ligados a essa perspectiva teórica, como por exemplo: Ramón Grosfoguel (2009, 2018), Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2016), Enrique Dussel (2016), Nelson Madonado Torres (2018). Neste trabalho, embora reconheça que essas estruturas, de certa maneira, estão

³⁹ Para saber mais sobre este assunto, ver: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/trabalho-escravo-com-portaria-governo-fez-mudanca-que-tramita-no-congresso-ha-14-anos.ghtml>>
<<http://onjornal.com/bolsonaro-quer-redefinicao-de-trabalho-escravo-na-legislacao/>>
< <https://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2013/06/ruralistas-querem-mudar-conceito-de-trabalho-escravo-alerta-sakamoto-8060/>>
< http://www.auditoresfiscais.org.br/curitiba/?area=ver_noticia&id=1270>
< <https://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/trabalho-escravo/leis-e-escravidao/tres-artigos-do-codigo-penal.aspx>>

imbricadas, buscarei focar na colonialidade do saber, principalmente buscando alternativas para não continuarmos a reproduzi-las em sala de aula, no ensino de música, no ensino de violão, buscando fazer um giro decolonial.

2.2.3 Decolonialidade

A luta, a resistência, a busca de alternativas de superação dessa colonialidade, seria a decolonialidade. É importante frisar que decolonialidade não é uma negação da colonialidade. Não é uma (des)colonialidade, se pensarmos o prefixo (des) como uma negação. Pelo contrário, a ideia decolonial assume a existência das estruturas coloniais na sociedade e busca caminhos de diálogo, de inclusão, de subsunção, de transformações a partir da interação transmoderna⁴⁰, transcolonial, a partir do encontro das referências. Nelson Maldonado-Torres (2018, p. 28), nos ajuda a entender este conceito quando diz que:

Tomando como exemplo *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon (2004), eu uso descolonização como um conceito que está fundamentalmente alinhado com o conceito de libertação, pelos menos nos modos que tem sido usado pelos movimentos que se opõem à colonização.

Libertação expressa os desejos do colonizado que não quer atingir a maturidade e tornar-se emancipado como os europeus iluministas que condenam a tradição - não que essa seja a única forma de conceber a emancipação -, mas sim organizar e obter sua própria liberdade. Um objetivo típico desses esforços tem sido tanto a independência política quanto a econômica.

Independência, todavia, não necessariamente implica descolonização na medida em que há lógicas coloniais e representações que podem continuar existindo depois do clímax específico dos movimentos de libertação e da conquista da independência.

Nesse contexto, decolonialidade como um conceito oferece dois lembretes-chave: primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma

⁴⁰ Sobre transmodernidade, Enrique Dussel (2016, p. 63-63), ao se referir a culturas historicamente subalternizadas, diz que “essas culturas universais assimétricas – espelho de suas condições econômicas, políticas, científicas, tecnológicas, militares – guardam uma alteridade em relação à Modernidade europeia, com a qual conviveram e aprenderam a responder à sua maneira aos desafios. Não estão mortas, mas vivas, e, atualmente, em pleno processo de renascimento, buscando (e inevitavelmente equivocando-se) novos caminhos para o desenvolvimento de seu futuro próximo. Por não serem modernas, essas culturas não podem ser “pós”-modernas. São pré-modernas (anteriores à Modernidade), contudo contemporâneas à Modernidade e logo serão transmodernas” (DUSSEL, 2016, p. 62-63).

constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política. É por isso que o conceito de decolonialidade desempenha um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico atualmente. (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 28)

Embora reconheça que a ideia de decolonialidade foi pautada e amplamente discutida por um grupo específico de autores ligados ao grupo de investigação modernidade/colonialidade e que ao longo do tempo foi estruturado um campo teórico específico como descrito por Arturo Escobar (2003), este conceito será tratado neste trabalho de uma maneira ampliada. Para tal iniciativa, tomo como base o pensamento de Joaze Bernadino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2018), que, de uma maneira mais ampla, inclui ao conceito de decolonialidade os processos de resistência e luta pela reexistência das populações afrodiáspóricas ao longo do atlântico negro. Dessa maneira, decolonialidade, nesta tese, se refere a uma construção teórica e prática que sintetiza uma série de discussões ligadas às lutas contra opressões diversas e ao processo de entender, discutir e propor alternativas para os problemas que configuram esta pesquisa. Sendo assim, outros autores serão incluídos neste escopo, mesmo entendendo que alguns deles se relacionam com outras correntes teóricas. Dentre estes, destaco: Milton Santos (1982), Donna Haraway (1995), Christopher Small (1996), Paul Gilroy (2001), Stuart Hall (2003), Pedro Abib (2005), Eduardo Oliveira (2007), Rita Laura Segato (2007), Flávia Candusso (2009), Nilma Lino Gomes (2017), Muniz Sodré (2018). Decolonialidade é entendida aqui enquanto conceito e não como uma vinculação a determinado grupo de autores.

A letra da música “14 de Maio” do cantor e compositor Lazzo Matumbi em parceria com o também compositor Jorge Portugal dialoga com o pensamento de Maldonado-Torres na medida que reflete e ilustra a situação do negro após o 13 de Maio de 1888, clímax burocrático da abolição da escravatura. Aproximando ainda mais da discussão deste texto, mesmo não se referindo ao marco legal do fim da colonização do Brasil no século XIX, a música reflete a ideia de que a abolição da escravatura aconteceu juridicamente, no entanto a estrutura de opressão e invisibilização continuou existindo no dia seguinte e no curso da nossa sociedade integrando as estruturas de colonialidade e racismo.

No dia 14 de maio, eu saí por aí
 Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir
 Levando a senzala na alma, eu subi a favela
 Pensando em um dia descer, mas eu nunca desci

Zanzei zonzó em todas as zonas da grande agonia
 Um dia com fome, no outro sem o que comer
 Sem nome, sem identidade, sem fotografia
 O mundo me olhava, mas ninguém queria me ver

No dia 14 de maio, ninguém me deu bola
 Eu tive que ser bom de bola pra sobreviver
 Nenhuma lição, não havia lugar na escola
 Pensaram que poderiam me fazer perder

Mas minha alma resiste, meu corpo é de luta
 Eu sei o que é bom, e o que é bom também deve ser meu
 A coisa mais certa tem que ser a coisa mais justa
 Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem sou eu

Será que deu pra entender a mensagem?
 Se ligue no Ilê Aiyê
 Se ligue no Ilê Aiyê
 Agora que você me vê

Repare como é belo
 Éh, nosso povo lindo
 Repare que é o maior prazer
 Bom pra mim, bom pra você
 Estou de olho aberto
 Olha moço, fique esperto
 Que eu não sou menino⁴¹

2.2.4 Pensamento crítico de fronteira

A letra da música de Lazzo Matumbi e Jorge Portugal exemplifica uma das muitas estruturas perversas herdadas da colonização, que se mantém na nossa sociedade e que, de maneira árdua, a população negra vem lutando para transformar. Dentre as discussões que a perspectiva decolonial introduz está o giro decolonial, que é o empreendimento de alternativas a esse sistema que está posto, que é o que este trabalho pretende fazer. Um dos caminhos discutidos para fomentar este giro é o pensamento de fronteira, que é uma tentativa de interação com a modernidade colonial a partir da perspectiva dos sujeitos subalternizados. Ao contrário de uma negação das contribuições do sistema-mundo europeu, e no caso da discussão desta

⁴¹ Para ouvir a música 14 de Maio, acesse este link<<https://www.youtube.com/watch?v=YbVLMwPd76A>>

pesquisa, da música de tradição europeia de concerto, bem como das músicas que seguem essa tradição, essa perspectiva propõe uma visibilização de epistemologias subalternizadas. Como exemplo dessas referências subalternizadas, no âmbito da música, poderia me referir às músicas afro-brasileiras que estão historicamente à margem dos processos formais de ensino de música. O pensamento de fronteira busca criar uma zona de construção de conhecimentos fronteiriços, um *lócus* de troca, de negociações, neste caso, epistêmica. Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente um espaço onde as diferenças são reinventadas, são também o local onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternizados. O que estaria implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento. Segundo Ramón Grosfoguel (2009, p. 407),

O pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizado no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. Aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações econômicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia. O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno a modernidade eurocêntrica.

Dessa maneira, para se pensar um projeto fronteiriço, é necessário atentar e dialogar com aqueles que constituem esses territórios. É justamente neste lugar de conflito, neste espaço, neste território, que se encontra a diferença colonial. Conceito apresentado por Walter D. Mignolo (2003), a diferença colonial significa pensar a partir dos desafios, experiências e margens criadas pela colonialidade, como forma de intervir em um novo horizonte epistemológico. Essa perspectiva requer uma atenção sobre as epistemologias e as subjetividades subalternizadas. Valoriza produções de conhecimento distintas das referências hegemônicas da colonialidade, produzidas por sujeitos subalternizados (OLIVEIRA, 2017). Essa concepção conduz essa pesquisa a dialogar com os mestres dos sambas do Recôncavo Baiano que se dedicam a transmissão do conhecimento musical, assim como também vai em busca de dialogar com os professores que estão ligados ao mundo do violão acadêmico na UFBA, como

poderemos observar nos próximos capítulos. Visto que o pensamento de fronteira só se configurará a partir do diálogo, da negociação e da subsunção de existências historicamente invisibilizada, mas ao mesmo tempo pensado a partir das margens criadas pela colonialidade.

Outros autores contribuem para pensarmos a importância dos espaços, territórios e lugares, tanto do ponto de vista físico quanto do ponto de vista subjetivo. Milton Santos (1982), diz que para se construir uma formação socioeconômica é preciso pensar em uma formação espacial. Ele ainda destaca que não tem como querer entender um determinado fenômeno humano sem considerar o local onde ele está situado, o que dialoga com o discurso de Donna Haraway (1995) sobre saberes localizados. Rita Laura Segato (2007), destaca a influência do pertencimento na construção das identidades. As ideias desta autora são fundamentais para a busca de uma educação musical brasileira, situada e que reflita as identidades, respeitando os valores que constituem os nossos vários territórios, sejam, espaciais, étnicos, religiosos, morais, musicais, identitários, de gênero, de sexualidade, dentre as outras tantas possibilidades de diversidades. Ou seja, a diferença colonial parte justamente do reconhecimento das alteridades nas zonas de fronteira. As fronteiras não são lugares isentos de conflitos, pelo contrário, são lugares de tensão, e essa tensão gera um ambiente potencial de construção de entendimentos, de diálogos, de alternativas para a convivência.

os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras –físicas e imaginárias – da modernidade não eram e não são seres passivos. Eles podem tanto se integrar ao desenho global das histórias locais que estão sendo forçadas como podem rejeitá-las. É nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial, que atua a colonialidade do poder, bem como é dessas fronteiras que pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial. (...) O pensamento de fronteira não é um pensamento fundamentalista ou essencialista daqueles que estão à margem ou na fronteira da modernidade. Justamente por estar na fronteira, esse pensamento está em diálogo com a modernidade, porém a partir das perspectivas subalternas. Em outras palavras, o pensamento de fronteira é a resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 18-19).

Pensando em educação musical e ensino de violão, tendo a entender essa reflexão a partir da ideia de “lentes” para enxergar o mundo. Ou seja, os saberes localizados são maneiras de nos conhecermos para entendermos os outros. É uma

maneira de entender as nossas existências, as nossas músicas, para a partir delas dialogarmos com todo um mundo que nos cerca. Esta perspectiva se reforça a partir de estudos que buscam uma maior visibilização de referências musicais ligadas às tradições brasileiras, ao mesmo tempo que entendem que estas músicas convivem e são reinventadas a partir do contato com outras tradições musicais, como por exemplo a música ocidental europeia. Como vem sendo defendido nesta tese, essa reinvenção é uma das principais características do pensamento afrodiaspórico e, conseqüentemente, da música afrodiaspórica. Mas é fundamental entender que essas reinvenções, ressignificação partem de um lugar, elas têm uma matriz, e, em diálogo com o outro, se reinventa a partir de si.

Os pesquisadores ligados a essa perspectiva estão interessados na construção do conhecimento oriundo de um lugar de negação da hegemonia epistêmica. Esse pensamento, que está materializado na música brasileira se analisarmos as nossas produções musicais nos diversos gêneros, com influências de diferentes matrizes, ainda tem muito que caminhar quando pensamos nos processos de ensino de música. Fica ainda mais notório que essa perspectiva é quase imperceptível quando nos debruçamos sobre contextos escolares, incluindo a formação nos instrumentos solísticos, harmônicos, melódicos, oriundos de tradições musicais europeias. Mas a questão é: quais são os fundamentos para pensar esse ensino musical de um outro lugar, ou de uma outra maneira? Essa é uma das perguntas que essa pesquisa pretende responder a partir do entendimento e da articulação de diferentes visões sobre o que é o ensino de música.

A fronteira que é constituída e estudada neste trabalho é localizada e, não poderia ser diferente pensando em um trabalho com pensamento decolonial, visto que essa perspectiva não compactua com a ideia de um conhecimento universal. Pelo contrário, a ideia de saberes localizados, defendida por Santos (1982), Haraway (1995), Segato (2007), cada um na sua perspectiva, é uma tônica para esta tese. No entanto, esta localização não está delimitada numa perspectiva espacial, nos moldes pelos quais nos localizamos em relação a nossa cidade, estado, país. Esta localização também não é em relação a um estado-nação. A localização que essa tese vai defender é de uma existência localizada no Atlântico Negro, que ao mesmo tempo que tem as suas particularidades no que se refere ao desenvolvimento de uma existência em relação a uma determinada configuração social, também têm suas

conexões com uma existência diaspórica. Ou seja, a diáspora dos sambas do Recôncavo Baiano enquanto uma música afro-brasileira, afro-baiana, só é possível porque antes ela é afrodiaspórica. Para explicitar um pouco mais, nessa perspectiva, a localização é social, cultural, política, histórica, humana, epistemológica, corporal e, também geográfica.

Ao contrário desse conhecimento desincorporado e sem localização geopolítica, o projeto decolonial assume a necessidade de afirmação corpo-geopolítica para a produção do conhecimento como estratégia para desarmar essa “bomba cultural” da qual nos fala Wa Thiong’o. Invertendo a constatação de Maldonado-Torres mencionada anteriormente, trata-se aqui de afirmar a existência como um ato de qualificação epistêmica. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018, p. 13)

Essa fronteira também se situa, em uma outra perspectiva, epistemologicamente entre as concepções dos sambas do Recôncavo Baiano, enquanto referência epistêmica, e o ensino acadêmico do violão na Escola de Música da UFBA nas turmas de Violão Suplementar. Embora esse trabalho não sirva para definir uma maneira única para se ensinar música de maneira decolonial em um país complexo como o Brasil, ele, de certa forma, pode apontar caminhos de reflexão para outras pesquisas que busquem refletir outras fronteiras músico-pedagógicas. Como refletido, no capítulo 1, o chamado *violão baiano*, defendido por Réa (2014), no campo da performance já materializa essa fronteira. O violão de Roberto Mendes, citado por Cássio Nobre (2014) como uma “outra coisa”, também materializa uma produção musical fronteiriça. Dessa forma, este trabalho se inspira nesses fenômenos musicais para refletir os processos de educação musical também a partir desses encontros, dessas fronteiras, com o objetivo de construir “pontes” e vislumbrar “outras coisas” no ensino de música, nos seus valores, nas suas metodologias e nos seus conteúdos.

2.2.5. Violência simbólica e racismo epistêmico

Este trabalho combate qualquer forma de universalismo ou de hegemonia de qualquer particularismo no ensino de música, na medida em que busca a construção de conhecimentos localizados a partir de fronteiras socioculturais também localizadas.

A longa tradição do cientificismo e do eurocentrismo deu origem a uma ideia de universalismo abstrato, que marca decisivamente não somente a produção do conhecimento, mas também outros âmbitos

da vida: economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza, etc.

Em todas essas esferas, nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto – o modelo norte-americano após a Segunda Guerra Mundial – são encarados como ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas.

Dessa forma, modelos de desenvolvimento científico, político e econômicos são exportados dos países norte-cêntricos ao sul global, desconsiderando, dentro dessa lógica, qualquer possibilidade de projetos de emancipação elaborados pelos sujeitos que habitam a zona do não ser.

O chamado universalismo abstrato é um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica. Esse particularismo disfarçado de universal produz o que o escritor queniano Ngũgĩ wa Thiong'o chamou de “bomba cultural”, cujo efeito é aniquilar a crença das pessoas nelas mesmas. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018, p. 12-13)

Esse pensamento de saberes localizados, de construção de conhecimentos a partir das fronteiras epistemológicas nos remete à reflexão sobre a validação dos conhecimentos e a sua produção. E se pensarmos de maneira mais específica, veremos que o campo da educação musical do ponto de vista do ensino escolar, acadêmico, está estruturado a partir de conhecimentos produzidos por pessoas brancas do ponto de vista racial, oriundas do norte global, baseados em epistemologias eurocêntricas e com objetivos de formação que dão manutenção a valores culturais hegemônicos. Será que pessoas que têm um outro lugar de fala e de produção de saberes não estão produzindo conhecimento em Educação Musical? Certamente estão! Então, a questão seria: Por que estes conhecimentos não são validados a ponto de também estruturarem esse campo do conhecimento? E ainda, sendo mais específico, no caso da Bahia, estado do Brasil onde começou o processo de colonização e considerado um “caldeirão cultural”, por que não temos outras epistemologias músico-educacionais estruturando nossos processos acadêmicos de educação musical, já que somos uma sociedade geneticamente miscigenada com múltiplas referências e racialmente segregada também com múltiplas referências?

Fica nítido que existe uma estrutura que dá manutenção a hegemonia de uma forma única de enxergar o mundo. São muitas as estruturas que dão suporte aos privilégios e as violências da colonialidade, incluindo violências físicas, simbólicas, intelectuais, epistêmicas, dentre elas o racismo epistêmico. Oliveira (2017), em busca de explicar a perspectiva do grupo Modernidade/Colonialidade, apresenta o racismo epistêmico dentre os cinco conceitos que considera fundamentais para entender essa perspectiva. Embora seja fundamental entender os outros quatro: o mito de fundação da modernidade, a ideia de colonialidade, a diferença colonial e a transmodernidade, o racismo epistêmico é fundamental para entendermos as discussões desta tese:

Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, foi necessário operar também a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados. Neste sentido, o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico. Isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade. (OLIVEIRA, 2017, p.2)

O racismo epistêmico é responsável pela invisibilização no campo do conhecimento musical das epistemologias oriundas da população negra, uma invisibilização de uma determinada forma de pensar a existência e produzir conhecimento. É uma estrutura de invisibilização de uma existência. Samuel Araújo (2006), ao se referir a violência simbólica no campo musical, destaca que ela é reconhecida apenas ocasionalmente e aparece muitas vezes sob a forma da depreciação da produção musical local ou de um determinado grupo. A violência simbólica no campo da música e da educação musical, muitas vezes, se materializa através da sustentação de narrativas de afirmação de uma referência válida como modelo legitimado, como por exemplo, da música de tradição europeia de concerto. Estas narrativas são, frequentemente, reafirmadas de maneira violenta e muitas vezes, deslegitimadora dos valores ligados a outras produções musicais. Esse fenômeno se reafirma em muitos projetos de cunho social ligados à formação de orquestras que vêm se instalando em várias comunidades por todo o Brasil, como discutido por Angela Lühning (2013).

Sob o argumento da universalidade, da validade ou da tradição do conhecimento científico, da escrita, utilizando argumentos como a quantidade de literatura disponível, ou mesmo a ideia do conhecimento clássico, muitas formas de explicar, de ser e estar no mundo foram colocadas historicamente em um lugar de subalternidade. Consequentemente, a produção, o consumo e ensino de música que foge dos moldes hegemônicos – principalmente da música escrita e da música enquanto obra de arte, ou ainda, do “conhecimento musical acadêmico” - também foram deixados a margem, desconsiderando, por exemplo, as várias tradições musicais afro-brasileiras enquanto epistemologia. Para ser mais preciso, a esfera que vai além do repertório, como o que é considerado música para essas tradições, como essa música se estrutura enquanto fenômeno acústico, cultural e estético, os seus significados, bem como os seus processos de produção, consumo e transmissão, geralmente são ignorados ou colocados como algo de menor valor.

Tão crucial é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm direito de viver e os que não o têm, haja vista o conflito entre forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra. O racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem. É aqui que nos deparamos com outro conceito sistematizado pelos teóricos da decolonialidade: a noção de geopolítica e corpo-política do conhecimento como crítica ao eurocentrismo e ao cientificismo (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018, p. 11)

É comum inserirmos canções ligadas as várias tradições brasileiras nas práticas de sala de aula, de fato isso acontece. É comum que a ideia de ampliar o repertório do educando, comum nas compreensões sobre o processo de musicalização, seja interpretado e executado a partir da inclusão de músicas de outros países, outras culturas e até mesmo de tradições brasileiras no repertório das aulas. No entanto, na maioria das vezes, essa inserção não passa da camada do repertório, pois a maneira como ensinamos, analisamos e compreendemos se mantém ligada a uma outra música ou a uma outra racionalidade musical. Não reivindico nenhum tipo de purismo, tradicionalismo ou fundamentalismo cultural, pelo contrário, a discussão é sobre a possibilidade de gerarmos conhecimentos ainda mais plurais do ponto de vista da educação musical, fazendo com que esse campo esteja cada vez mais próximo da diversidade musical brasileira. Para isso, refletir a produção do

conhecimento em educação musical, identificar as nossas colonialidades a fim de conceber e empreender projetos decoloniais no campo do ensino de música se faz extremamente necessário.

Pedra angular do eurocentrismo e do cientificismo é a formulação “Penso, logo existo”, de Descartes, elaborada em 1637. Duas ideias são fundamentais no *Discurso do Método* de Descartes: o solipsismo e o dualismo corpo/mente. Não só a certeza do conhecimento objetivo e verdadeiro é gerada a partir de um monólogo interno, baseado na desconfiança perante as demais pessoas, mas há uma desvalorização das sensações e percepções corporais como possíveis fontes de conhecimento válido. No momento da formulação do *Discurso do Método*, Descartes inaugura uma tradição de pensamento que se imagina produzindo um conhecimento universal, sem determinações corporais nem determinações geopolíticas.

Em outras palavras, passa-se a acreditar que o conhecimento produzido dentro dessa tradição tem validade universal. Mesmo que Descartes não tenha definido quem é esse “eu”, não há dúvidas que ele se refere ao homem europeu, mais especificamente àquele encontrado acima dos Montes Pirineus, como argumentaria Hegel no princípio do século XIX. A subjetividade do homem expressa no *ego cogito*, como argumenta Enrique Dussel, não emerge como algo descolado do contexto histórico-político, mas é o resultado de 150 anos de domínio, exploração, escravização e desumanização praticada pelo *ego conquiro* contra os diversos povos indígenas e africanos (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGUÉL, 2018, p. 11-12).

Retomando a ideia semeada no início deste capítulo ou lembrando um trecho já percorrido na trajetória, no caminho materializado nesse texto, o projeto de não existência dos povos colocados em posições de subalternidade no escopo da colonialidade e aqui, neste trabalho, me refiro especificamente as populações negras do Brasil, não cessa com a negação do falar musicalmente, mas também com o não existir epistemologicamente. É o não ter legitimidade para ocupar o espaço acadêmico por ser epistemicamente diferente. É também não existir enquanto produtores de conhecimento e de racionalidades. Essa é mais uma estrutura que sustenta o racismo no Brasil, o racismo epistemológico, o racismo acadêmico.

Como desenvolve Maldonado-Torres (2007), por trás do “(eu) penso” podemos ler que outros não pensam” ou não pensam adequadamente para produzir juízos científicos. Consequentemente, inicia-se, com Descartes, de maneira límpida e transparente, uma divisão entre aqueles que se autointitulam capazes de produzir conhecimento válido e universalizável e aqueles incapazes de produzi-lo. Todavia, o estabelecimento do maniqueísmo não para por aí.

O “Penso, logo existo” não esconde somente que os “outros não pensam”, mas que os “outros não existem” ou não têm suficiente resistência ontológica, como menciona Fanon em *Peles negras, máscaras brancas* (MALDONADO-TORRES, 2007). A partir da elaboração cartesiana fica clara a ligação entre o conhecimento e a existência. Em outras palavras, o privilégio do conhecimento de uns como corolário a negação do conhecimento de outros, da mesma forma que a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida de outros: “a desqualificação epistêmica se converte em instrumento privilegiado da negação ontológica” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018, p. 12).

Com base nesta discussão, acredito que os componentes curriculares ligados ao ensino de violão nos cursos de formação de professores de música deveriam ocupar este espaço fronteiro, citado anteriormente. Um espaço prático de construção do conhecimento musical a partir das diferentes referências que estruturam as músicas brasileiras, e que provavelmente estarão presentes nas práticas profissionais dos futuros educadores. Um espaço de construção prática de um conhecimento crítico, de reflexão epistemológica, e de ampliação das referências musicais. Ao mesmo tempo esta ampliação ou recriação também parte de abertura para que novas epistemologias componham a ecologia de saberes que podem ser entendidos como acadêmicos. No caso da música, um questionamento se faz necessário: A música acadêmica realmente tem que ser aquela que é escrita? Por que as tradições orais não podem compor a ecologia de saberes musicais acadêmicos? Enrique Dussel (2016), ao se referir às relações estabelecidas entre Europa e culturas do Extremo Oriente, hinduísta, islâmica, bizantino-russa, e até mesmo a bantu e as da América Latina, diz que:

Essas culturas foram, em parte, colonizadas, mas a maior parte de suas estruturas de valores foram sobretudo excluídas, desprezadas, negadas, ignoradas mais do que aniquiladas. O sistema econômico e político foi dominado no exercício do poder colonial e da acumulação gigantesca de riqueza, mas essas culturas têm sido interpretadas como desprezíveis, insignificantes, sem importância e inúteis. Esse desprezo, no entanto, permitiu-lhes sobreviver em silêncio, desdenhadas simultaneamente por suas próprias elites modernizadas e ocidentalizadas. (DUSSEL, 2016, p. 62)

2.2.6 Interculturalidade

Vale ressaltar, aqui, em meio a tantas críticas à expansão do sistema-mundo europeu ao longo deste trabalho, que ao pensar o violão enquanto instrumento

musical e a sua popularização no Brasil, é imprescindível considerar a importância da música de tradição europeia para o seu estabelecimento, inclusive na música popular. Como já discutido no capítulo anterior, o violão solo de caráter popular, contribui para pensarmos em uma concepção intercultural do violão. Assim, o trabalho que essa pesquisa propõe não é novo, visto que estes fenômenos de interculturalidade estão bem presentes no curso das nossas tradições musicais, principalmente no campo da produção e do consumo de música. No entanto, essa mesma ideia ainda não é uma prática quando pensamos os nossos processos de ensino de música, quase sempre presos às concepções da música de tradição europeia, mesmo quando tentamos ser “interculturais”. Dessa maneira, o ponto a ser problematizado neste trabalho é a falta de referências musicais oriundas de outras matrizes constituintes da sociedade brasileira nos processos institucionalizados de ensino de música e, conseqüentemente no ensino de violão e, ainda na possibilidade de construção a partir dessa interação.

O conceito de interculturalidade, segundo o *Consejo Regional Indígena de Cauca* (2004 apud WALSH, 2009), parte da ideia de uma possibilidade de diálogo entre as culturas, configurando um projeto político que transcende o educativo a fim de pensar na construção de sociedades diferentes, com outros ordenamentos sociais. O termo interculturalidade é utilizado de maneira ampla na literatura, assim como no senso comum, para exprimir ideias diferentes. Dessa forma, é importante que fique explícito que quando utilizo o termo interculturalidade o mesmo está atrelado a um projeto que visa construir algo novo a partir dos encontros e não simplesmente incluir novas referências, muitas vezes de uma maneira superficial, como comentado anteriormente.

Para Catherine Walsh (2009, 2018), existem ao menos três perspectivas de interculturalidade: a relacional; a funcional; e a crítica. A primeira, relacional, é entendida como uma forma básica e geral, que se refere ao contato e intercâmbio entre culturas e podem se estabelecer em condições de igualdade ou desigualdade. Esta é a perspectiva de interculturalidade comumente utilizada para defender o Brasil como um país mestiço, constituído a partir do encontro de três raças ou etnias – negros, brancos e indígenas. As relações de poder não são articuladas a esta perspectiva. A segunda, funcional, se dá pelo reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, buscando a inclusão destas na estrutura social

estabelecida. Esta perspectiva busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância. Essa interculturalidade é “funcional” ao sistema existente e não questiona as causas das assimetrias e desigualdades sociais e culturais. Ela mantém a estrutura e inclui os que foram excluídos. Diria que é uma perspectiva caridosa, benevolente, generosa, solidária, uma ajuda humanitária. Esta visão é a que geralmente se apresenta na legislação educacional brasileira, bem como pode ser ilustrada pela maneira como ela se materializa em muitas escolas de educação básica, reduzindo as referências dos povos originários e das populações afrodescendentes aos dias do folclore, dia do índio, dia da abolição da escravatura e dia da consciência negra. A terceira, crítica, é a perspectiva utilizada nesta tese e também defendida por Walsh (ibidem). Esta, problematiza a estrutura e reconhece que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado. Busca a transformação das estruturas e a construção de novas condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir através das relações interculturais.

A possibilidade de construção a partir do encontro de diferentes referências musicais numa determinada zona de fronteira se constitui como fundamento estruturante do caminho escolhido para seguir a trajetória deste trabalho. Neste sentido, a ideia de interculturalidade é um fundamento importante para as discussões de um ensino violão decolonial, de uma educação de não-silenciamentos e de não-invisibilizações, de construção de novas estruturas de entendimento sobre música, educação musical e ensino de violão. A busca é por uma educação musical e ensino de violão de existências, por um ensino decolonial. Sendo assim, a interculturalidade é uma ferramenta para uma pedagogia decolonial.

2.2.7. Pedagogia decolonial

Tendo em vista a riqueza musical e de manifestações culturais que temos no Brasil, seria inviável uma disciplina que desse conta de fazer um trabalho consistente considerando as diversas referências musicais de maneira prática. No entanto, é possível um trabalho de problematização a partir do encontro de referências, aquelas que foram subalternizadas e a que já ocupa o espaço da academia a fim de refletir, tomar como exemplo e construir conhecimentos de fronteira entre as referências escolhidas. Ou seja, o que este trabalho propõe é a construção de uma pedagogia decolonial do violão no contexto acadêmico. Ensino decolonial é entendido como

práticas educativa e, aqui, práticas educativo-musicais, baseadas na crítica teórica e na proposição de alternativas teórico-práticas às estruturas hegemônicas que imperam nos processos de produção e difusão do conhecimento no contexto da modernidade colonial.

Pedagogia decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Enfim, para iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo, e isto passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade e a explicitação da diferença colonial. (OLIVEIRA, 2017, p.3)

Como uma possibilidade de pedagogia decolonial, esta tese busca reconhecer as lógicas epistemológicas do fazer e da transmissão musical ligada aos sambas do Recôncavo, como apresentado de maneira preliminar no capítulo 1 e que será retomado nos próximos capítulo ao apresentar os diálogos estabelecidos com o Recôncavo Baiano ao longo desta pesquisa. A pedagogia decolonial também se propõe a construir uma zona de crítica teórica a geopolítica do conhecimento, de prática política, de visibilização músico-epistemológica, de enfrentamento, de reflexão e transformação de estruturas, ou seja, de diálogo intercultural. É impossível pensar em uma pedagogia decolonial se continuamos reproduzindo uma lógica de hierarquização de conhecimentos, de epistemicídios, de racismos acadêmicos ou de juízo de valor do conhecimento a partir de critérios elitistas e excludentes. Pensando dessa forma, como já dito, os principais interlocutores para a construção dessa zona de fronteira serão os “fazedores” destas práticas. Assim, para a construção dessa zona intercultural será valorizado os conceitos, as vozes, as racionalidades daqueles que estão ocupando os espaços de construção do conhecimento em cada lado da fronteira, sem hierarquização. Dessa maneira, a busca é por um conhecimento intercultural e não hegemônico, de diálogo, de construção de pontes.

Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições

sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento. (OLIVEIRA, 2017, p.3)

Concordando com Oliveira (2017), no trecho supracitado, creio que estamos no momento de construir conhecimentos propositivos. Muito já se tem falado e criticado sobre a colonialidade e a hegemonia de determinados saberes na sociedade. Por isso, esta tese busca ir além da crítica, busca propor caminhos para se pensar uma pedagogia do violão de um outro lugar. Sem nenhuma intenção de apresentar um método, uma receita, mais do que isso, este trabalho se propõe a fazer um exercício localizado, buscando construir reflexões teórico-práticas oriundas de tensões fronteiriças entre duas racionalidades musicais e músico-pedagógicas.

Aqui reside uma importante diferença entre o projeto decolonial e as teorias pós-coloniais. Essas tematizam a fronteira ou o entrelugar como espaço que rompe com os binarismos, isto é, onde se percebe os limites das ideias que pressupõem essências pré-estabelecidas e fixas. Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento. (BERNARDINO-COSTA; GROSGUÉL, 2016, p. 19)

Esse entrelugar, que já está presente na música que consumimos e produzimos ainda é um desafio no campo da educação musical, o que me parece um pouco contrastante e problemático, pois, pensando assim, a música que ensinamos não é a música que consumimos nem a que será produzida, na maior parte das vezes. Refletindo por um outro caminho, a música que é produzida e consumida geralmente não é resultado do que propõe os projetos de educação musical em contextos escolares e acadêmicos. Me parece, no mínimo, curioso! É como se aprendêssemos música formalmente e na hora de fazer música tivéssemos que aprender uma outra música por outros caminhos. Reconheço que neste discurso estou generalizando, mas com ele faço o exercício de colocar uma lente de aumento para podermos enxergar melhor. Acontece que o nosso conhecimento musical não é moldado apenas

nos processos escolares de ensino. Outras experiências se fazem necessárias para construção das nossas bagagens musicais. No entanto, não seria interessante que pudéssemos, nos processos institucionalizados de educação musical, nos aproximar ou direcionar os estudantes para aquela formação musical que se faz necessária para se relacionar com os paradigmas da música do nosso país?

Ao me debruçar na busca de caminhos de ação para a construção de mecanismos musico-pedagógicos de resistência a colonialidade do saber, foco principalmente nos valores, nos processos de transmissão/ensino e nos conteúdos que estão presentes na música de cada um dos lados da fronteira. Ao colocar estas questões em evidência e considerar o que vem sendo discutido neste capítulo, o desafio deste trabalho passa a ser articular nesse ambiente fronteiriço a existência de mundos musicais diferentes, as tensões oriundas da construção dos conhecimentos, e a edificação de pontes epistemológicas de maneira reflexiva e propositiva. Assim, espero que o resultado dessa articulação gere a possibilidade de mais uma “lente para se enxergar o mundo”, ou mais um caminho para se relacionar com a música que é produzida, consumida e ensinada na nossa sociedade. A busca é por uma nova racionalidade teórico-prática na educação musical brasileira e no ensino de violão.

Embora tenha consciência que esse “caminho” que estou propondo percorrer não seja uma “trilha” tão aberta, como ilustrada na foto do início deste capítulo, ou ainda, que os “toques” que proponho executar através das discussões desse capítulo não sejam dos mais simples, acredito que, até aqui, já temos informações que nos dão bases para continuar esta trajetória. Bases para continuarmos caminhando com mais atenção para enxergar aquilo que o caminho pode nos mostrar ou para perceber a “música” construída pelos toques teóricos. Creio que há fundamentos para que possamos identificar determinadas estruturas nas práticas de ensino de música e poder analisa-las à luz de uma perspectiva. Dessa maneira, podemos nos debruçar mais especificamente na construção desses conhecimentos decoloniais no ensino acadêmico do violão em direção a uma Educação Musical Afrodiaspórica.

3. O MIUDINHO OU AS BUSCAS E OS ACHADOS: CONHECENDO OUTRAS EXISTÊNCIAS

Nestes tempos, verdadeiros amantes da humanidade podem possuir puros ideais de ciência e continuar a insistir que se queremos resolver algum problema devemos estudá-lo. Existe apenas um covarde sobre a terra e esse é aquele que não desafia o conhecimento (DU BOIS, 1898, p. 23⁴² apud BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 257)

Fotografia 7 – Miudinho



Crédito – Luan Sodré

Fotografia 8 – Horizonte



Crédito – Luan Sodré

O miudinho é um termo bastante utilizado pelas sambadeiras, sambadores e pessoas afins aos sambas do Recôncavo para se referirem a uma maneira particular de sambar, na qual os pés praticamente não saem do chão, se arrastam fazendo uma movimentação mínima, deslocando todo o foco para o quadril. O miudinho é de uma minúcia estética, delicadeza, cuidado, elegância, e por que não dizer, rigor e seriedade sem tamanho. Algumas sambadeiras e sambadores entendem que os sambas do Recôncavo, principalmente o samba chula, tem que ser feito no miudinho senão não é samba. O miudinho é a pulsação mínima nos pés e no quadril. É o domínio da música através do corpo. Mas, para começar a exercitar a ideia de pensar em pontes e aplicar a experiência afrodiaspórica também nessa explicação,

⁴² At such a time true lovers of humanity can only hold higher the pure ideals of science, and continue to insist that if we would solve a problem we must study it, and that there is but one coward on earth, and that is the coward that dare not know (DU BOIS, 1898, p. 23)

poderíamos pensar, de maneira análoga, como semicolcheias nos pés e no quadril, caso a escolha para a representação da pulsação tenha sido uma semínima.

Creio que o miudinho pode representar uma metáfora para apresentar o teor deste capítulo, que talvez seja o “miudinho” desta tese, o capítulo do “pé no chão”. Esse é o capítulo no qual, trato das buscas e dos achados, do momento onde literalmente “pego a estrada” e vou em busca de dialogar com alguns mestres que lidam com a transmissão dos sambas do Recôncavo e com os professores que lidam com o componente violão suplementar na UFBA. Este capítulo é sobre as buscas e os achados. Para apresentá-lo, primeiro discuto a concepção metodológica que guia essa pesquisa, destacando o processo de incursão no campo. Logo após, apresento alguns dos dados coletados ou aprofundo a apresentação das “margens” cujo trânsito pretendo possibilitar a partir da construção de “pontes”.

Desde o início deste trabalho tenho demonstrado como a minha existência tem me trazido até essa discussão. Neste capítulo, apresento as outras existências com que pretendo tecer diálogos para conduzir este trabalho a uma síntese da educação musical afrodiaspórica, assim como da proposta decolonial para o ensino de violão a partir dos sambas do Recôncavo. Estes dados foram coletados a partir das entrevistas com os professores de violão da UFBA e com os mestres de 2 (duas) casas de samba. As outras experiências vivenciadas no curso desta pesquisa entrarão na “roda” no próximo capítulo, quando poderei discutir os dados que emergiram nas conversas e continuar a busca, a construção, ou o reconhecimento dessa fronteira musico-educacional.

3.1 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA E INCURSÃO NO CAMPO

Nesta sessão, apresentarei a concepção metodológica e a incursão no campo. Para tal, teço algumas palavras sobre como tradicionalmente são feitas as pesquisas acadêmicas no âmbito da educação musical, para assim fundamentar as minhas decisões na administração deste trabalho. Estas palavras também servirão para explicitar a concepção metodológica desta tese, além de explicar o processo de incursão e a dimensão do campo empírico deste trabalho. Esta sessão será apresentada em duas partes: construção de uma metodologia e o campo.

3.1.1 Construção de uma metodologia

A questão da metodologia de pesquisa no campo da Educação Musical apresenta aspectos complexos visto que a área é ampla e está alicerçada por fundamentos de diferentes campos do conhecimento, como a filosofia, antropologia, sociologia, psicologia, pedagogia, musicologia, história, como citado por Kraemer (2000). Todos esses fundamentos fazem com que a área não só seja diversa, mas, também, fazem dela uma área do conhecimento com diferentes entendimentos e interesses. É como se fosse um grande prisma no qual podemos olhar por diferentes faces. Essa maneira de existir enquanto área de conhecimento faz com que haja diferentes interesses e questionamentos, o que nos leva a acreditar que existam diferentes formas de buscar respostas para os nossos questionamentos.

Partindo desta crença e já tendo definido que a minha pesquisa transita também no campo da cultura popular e, mais especificamente, com os sambas e/ou com as pessoas que fazem os sambas do Recôncavo baiano, percebo que os métodos tradicionais de pesquisa comumente utilizados no campo da Educação Musical não me ajudam a responder os meus questionamentos. Essa crença surge por notar que esses métodos são quase sempre pautados em fragmentações do conhecimento e sob o discurso da imparcialidade, o que não representa a natureza deste trabalho. Também não via perspectivas, através deles, para me relacionar com um campo de pesquisa tão complexo como o que compreende este trabalho. Estar em um ambiente controlado para fazer uma entrevista com horário marcado, aplicar questionários, acompanhar o processo de uma turma, ter colaboradores interessados em participar da pesquisa crendo que estão contribuindo para a construção do conhecimento, são características que não descrevem esta pesquisa. Embora conhecer esses caminhos clássicos de investigação – (CERVO & BERVIAN, 1983); (BOGDAN & BIKLEN, 1994); (MARDSEN & MOORE, 1995); (YIN, 2001); (FREIRE, 2010); (GIL, 2010); (ECO, 2014); (PENNA, 2015) - me ajudasse a caminhar criticamente na fronteira entre a academia e o contexto da cultura popular, logo tive ciência da necessidade de ampliar o meu repertório metodológico, bem como a minha concepção de pesquisa acadêmico-científica.

Nessa busca por maneiras de encontrar as respostas para os questionamentos iniciais da pesquisa, em um primeiro momento, busquei fazer, também, disciplinas de

“fora” da Educação Musical e, no curso delas, entendi que as ideias de “fora” e “dentro” não faziam sentido para mim quando refletia a minha experiência com a Educação Musical. Para ser mais explícito: as delimitações de área já não faziam mais sentido. O que no início seria uma pesquisa com “um pé” na Educação Musical e outro na Etnomusicologia, “uma mão” na sociologia e na antropologia e “a outra” na Performance, logo virou um trabalho com os “dois pés” e as “duas mãos” no ensino de música, pensando a música como um grande fenômeno multifacetado e interdisciplinar. O acesso às discussões supostamente “de fora”, dentre elas, as oportunizadas pela professora Angela Lühning, “no campo da etnomusicologia”, pelo professor Pedro Abib, no campo da Cultura Popular, do Mestre Renê Bitencourt, nas minhas lições de capoeira e de vida, dos professores Eduardo Oliveira, Silvar Ribeiro e Ivan Maia, no campo da epistemologia, me fizeram redimensionar a minha visão de Educação Musical nesta pesquisa.

Dessa forma, enquanto educador interessado em uma educação musical brasileira, me conscientizei de que precisava propiciar a existência dessas referências musicais em mim com aqueles e aquelas que constituem a existência destas músicas no curso da modernidade. Nessa perspectiva, foi fundamental conhecer os caminhos utilizados por Malinowsky (1976) para aprender sobre os Papuas-Melanésios ou por Seeger (1980) ao se relacionar com o povo Suyá. Não se trata apenas de estudar sobre etnografia e/ou processos etnográficos e sim de entender a complexidade das relações humanas no campo da pesquisa. Talvez essa tenha sido a primeira quebra de paradigmas dessa pesquisa nesse processo da busca metodológica: a derrubada das barreiras e a construção de pontes também entre as áreas, entre os procedimentos de pesquisa; a construção de uma postura mais crítica em relação a minha atuação enquanto educador e pesquisador. Esse movimento me fez pensar a pesquisa para além das áreas e disciplinas acadêmicas, dos métodos de investigação, ferramentas de coleta de dados, e métodos de análise. Não que tudo isso não seja importante, mas talvez o que tenha mudado, para mim, foi a compreensão de como utilizar esses recursos, de como articular os procedimentos acadêmicos-científicos em razão dos objetivos da pesquisa.

Sendo assim, educação musical, etnomusicologia, sociologia, antropologia e performance, nesta tese, são faces de um mesmo objeto: o ensino de música. As pontes também são edificadas neste âmbito ou, em uma outra perspectiva, os muros

são derrubados. Aqui recorrerei à epígrafe desta tese a título de ilustração, ao trecho do discurso do personagem de ficção “Príncipe T’Chala” – “O Pantera Negra” – “na assembleia da ONU”⁴³: “(...) os sábios constroem pontes enquanto os tolos constroem barreiras”. Não que a concepção disciplinar seja para os tolos ou que ser interdisciplinar ou não considerar os muros disciplinares seja para os sábios. Há questões mais complexas a serem consideradas, como por exemplo as metodologias de trabalho, embora Immanuel Wallerstein (1999) rebata esse argumento. Mas, sim, imagino que seria tolice não perceber que, enquanto áreas, essa aproximação só contribui em favor da análise do objeto de pesquisa. Os fenômenos humanos são complexos e muitas vezes o olhar disciplinar não é suficiente para explicá-los, justamente pelo reducionismo que a visão disciplinar impõe aos fenômenos. Wallerstein (1999), faz uma ampla discussão sobre a maneira como as disciplinas foram criadas na modernidade e como as mesmas não se sustentam com os argumentos criados para delimitá-las. O autor centra sua análise nas disciplinas ligadas às ciências sociais, mas creio que o mesmo discurso se aplica ao campo da música. A música, bem como seu ensino, são fenômenos complexos e é imprescindível se abrir para a possibilidade de explicar os seus fenômenos de maneira interdisciplinar.

Esse trabalho propõe um giro decolonial e não seria possível defender essa ideia se continuo me mantendo sob o “guarda-chuva” de métodos de pesquisa excludentes, pertencentes ao sistema-mundo moderno, fragmentado e sem relação com a realidade dos povos historicamente subalternizados no curso da expansão do sistema-mundo moderno. Dessa maneira, a busca por outros caminhos que pudessem ser validados também foi tônica nessa pesquisa. Antes de falar estritamente sobre as ferramentas de coleta e análise de dados, gostaria de trazer outros pontos de reflexão que são extremamente caros para entender as decisões e os caminhos metodológicos. Seguem algumas palavras que, em diálogo com a epígrafe deste capítulo, ajudam a direcionar esta reflexão:

Introduzo o problema do método logo de saída, porque frequentemente a ciência é definida em função do seu método. Pensa-se que produzir conhecimento científico é a mesma coisa que produzir um conhecimento metodologicamente rigoroso, ignorando-se totalmente a significação ou relevância do conhecimento produzido.

⁴³ Este trecho faz referência a uma cena do filme “Pantera Negra”, dirigido por Ryan Coogler, lançado no Brasil em 15 de fevereiro de 2018.

(ALVES, 1980, p.66)

Refletindo à luz das palavras de Rubem Alves, de forma alguma essa pesquisa deixa de lançar mão do rigor científico e acadêmico para investigar as suas problemáticas. No entanto, é importante deixar explícito que a questão de pesquisa, bem como os objetivos específicos são os norteadores do trajeto metodológico. Dessa forma, essa investigação não elegeu, em um primeiro momento, um método de pesquisa com suas ferramentas específicas de coleta e análise de dados. Antes, colocou em evidência os seus objetivos específicos para buscar as ferramentas metodológicas que permitiriam alcançá-los.

Foi escolhida uma série de procedimentos metodológicos como: entrevistas semiestruturadas, conversas informais, processos etnográficos, observações sistemáticas e assistemáticas, memórias de experiências, para alcançar os objetivos da pesquisa, dada a especificidade do campo empírico e o posicionamento ideológico do trabalho. Com isso, é importante explicitar que essa não é uma pesquisa em função do método. Pelo contrário, o método de pesquisa foi moldado a partir das necessidades e dificuldades metodológicas que emergiram no processo de pesquisa e incursão no campo. Sobre isso, Alves (1980) diz que:

As pesquisas científicas e o pesquisador se encontram numa situação extremamente difícil. Já indicamos como a exigência do rigor metodológico pode incidir sobre a escolha dos problemas a serem investigados. Quando o rigor acadêmico se torna na marca distintiva do saber científico, é natural que a relevância do problema seja colocada num plano secundário. Os problemas passam a ser escolhidos em função da possibilidade de serem tratados com rigor e não em termos da avaliação que deles faz o cientista, acerca de sua importância. (ALVES, 1980, p.85)

Dessa forma, reconhecendo a importância do tema que está sendo proposto e também a complexidade desta pesquisa, foi moldado um arcabouço metodológico, seguindo os preceitos científicos-acadêmicos, que permitisse que a problemática proposta não fosse colocada em segundo plano, em virtude das especificidades dos métodos tradicionais de pesquisa. É importante salientar que o campo da metodologia científica discute há algum tempo a limitação dos métodos de investigação, assim dando origem a uma série de outras maneiras de fazer pesquisa a partir da interação de procedimentos que não necessariamente estruturam um único método. Poderia citar algumas discussões nesse sentido, como as que giram em torno das pesquisas

quali-quant e dos métodos mistos (CRESWELL, 2010), ou da ideia de bricolagem (KINCHELOE & BERRY, 2007).

Com base nesta reflexão e, com o objetivo de encontrar caminhos para propor uma Educação Musical Afrodiaspórica a partir da ideia do conhecimento de fronteira no campo do ensino de violão acadêmico, a pesquisa articula vários procedimentos. O ponto de partida, assumindo uma perspectiva parcial do discurso, defendida por Haraway (1995), é entender a minha trajetória tanto de formação quanto de atuação no campo da música e da educação musical. Esse entendimento me permite tanto conduzir a pesquisa quanto analisar, discutir, articular os dados e propor os caminhos para aquilo que será entendido como conhecimento de fronteira no ensino do violão. Chego a esse entendimento depois de revisar a minha trajetória de formação e atuação e entender que sempre estive ocupando este lugar, o da fronteira epistemológica. Outro fundamento adotado para alcançar o objetivo da pesquisa é a relação com o campo, que inclui tanto as entrevistas com os professores da universidade quanto com os mestres que trabalham com a transmissão dessa tradição musical nas casas de samba. Além disso, também destaco a minha experiência de formação e atuação me relacionando com esses contextos. Dessa maneira, as minhas memórias, incluindo observações tanto sistemáticas quanto assistemáticas e atuação profissional, também serão consideradas a título de suporte para a análise e proposições com base nos dados das entrevistas.

O caminho que hoje leva à filosofia não passa pelo conhecimento da ciência ou da técnica, mas, ao que nos parece, pela instauração de modos novos de especular, novos jogos com os mitos, as crenças, as artes, a política e a poesia capazes de instaurar o que no pensamento se afigura como essencial, isto é, a radicalidade luminosa. (SODRÉ, 2018, p. 170)

Esses novos jogos aos quais Muniz Sodré se refere, que já não são tão novos, são privilegiados na articulação metodológica desta investigação. Embora não abra mão do conhecimento da ciência e da técnica, reconheço e também dialogo com outros caminhos, buscando uma não hierarquização, visto que a ciência e a técnica predominante no mundo acadêmico estão pautadas numa determinada existência, como discutido no capítulo anterior. Aqui, não considerar outras formas de se construir conhecimento, de novos modos de especular academicamente, é novamente não considerar outras existências. Como esse trabalho tem um teor afrodiaspórico e visa

a produção de um conhecimento de fronteira é característica dele, também em sua metodologia, o diálogo. O diálogo de concepções, de técnicas, de procedimentos, de maneiras de explicar uma existência.

3.1.2 O campo

Falar do campo de pesquisa apenas como um lugar geograficamente localizado seria um erro, considerando a discussão desta tese. Embora o Recôncavo da Bahia possa ser facilmente delimitado utilizando um mapa, como ilustrado no capítulo 1, os sambas dificilmente poderiam, visto sua diáspora e ressignificação por toda a música baiana e, por quê não, brasileira? Segundo Milton Primo (2018), referindo-se a viola machete, que é um instrumento característico do samba chula,

Não é exagero dizer que a música brasileira passa por esse instrumento, não é? Foi o primeiro instrumento harmônico no Brasil, chegou na época da colonização com os portugueses. Aí é que tá o molho da coisa, porque ela vinha, ela chegou aqui, mas ela tinha um repertório, ela era utilizada em concertos na Ilha da Madeira, em Portugal e tal, e aqui ela foi assimilada pelos nativos que deram a ela uma sonoridade que até então, ela não tinha, agregada com os instrumentos percussivos africanos, o pandeiro que ao que tudo indica é do Oriente, originou tudo isso que deu nesse caldeirão que é o samba de roda (informação verbal⁴⁴)

Ainda, se considerarmos que o campo empírico da pesquisa não é exatamente os sambas do Recôncavo e sim o potencial pensamento de fronteira situado entre as epistemologias dos sambas do Recôncavo e as do ensino de violão na academia, isso sugeriria que o campo empírico está situado nos corpos dos que estão envolvidos com este conhecimento potencial. Onde destacam-se: mestres e mestras dos sambas; sambadeiras e sambadores; professores das universidades; estudantes; musicistas e músicos; pesquisadores.

Esta reflexão fez com que o primeiro território a ser situado tenha sido o meu lugar de fala, enquanto pessoa, educador, músico, violonista, profissional, militante, ativista e pesquisador logo na introdução desta tese, que sem dúvidas é também o meu lugar de análise. Dessa maneira, é possível entender como tenho me relacionado com as epistemologias pesquisadas a fim de desenvolver a pesquisa. Essa é, antes

⁴⁴ Entrevista concedida a Luan Sodré de Souza por Milton Primo no dia 27 de Outubro de 2018, em São Francisco do Conde.

de qualquer referencial teórico, a lente com a qual eu enxergo o mundo e, conseqüentemente, esta pesquisa.

Sendo assim, consciente dos pressupostos apresentados até aqui e buscando outras vozes, outras existências ou outros dados que pudessem materializar este conhecimento de fronteira para além das minhas percepções e análises autobiográficas, fui em busca de ouvir outras vozes. Estas vozes são dos mestres que trabalham com a transmissão dessa tradição nas casas de samba e os professores da UFBA que ministram o componente violão suplementar. Neste intento, faço uma caminhada em direção ao objetivo de poder contar com essas vozes na construção do diálogo epistêmico que esta pesquisa propõe.

Durante o curso da pesquisa também busco ampliar a minha incursão no universo dos sambas do Recôncavo. Dessa forma, entre 2016 e 2018 atuei como coordenador pedagógico, diretor musical e oficinairo de cordas dedilhadas junto ao grupo de samba de roda Voa Voa Maria na comunidade de Matarandiba, por intermédio do Ponto de Cultura que recebe o mesmo nome. Neste projeto, tive a oportunidade de fazer a direção musical e gravar violão e cavaquinho no CD do grupo lançado em 2018, intitulado “O Samba de Roda de Matarandiba”⁴⁵.

No período da pesquisa também busquei me aproximar e vivenciar o Recôncavo Baiano, fazendo visitas a algumas casas de samba, onde tive oportunidade de assistir aulas, participar de eventos, conversar com as pessoas envolvidas naqueles espaços. Durante o ano de 2017 fui professor de música da Rede Municipal de São Francisco do Conde, o que me permitiu interagir diariamente com uma cidade do Recôncavo, bem como também me permitiu interagir com a musicalidade das crianças do município. Busquei frequentar apresentações de diversos grupos. Reuni todo registro de áudio, audiovisual e material bibliográfico a que tive acesso. Também busquei aproveitar toda oportunidade que tive de conversar com pessoas que, de alguma forma, estavam ligadas a essa tradição.

⁴⁵ Para ouvir este disco na plataforma YouTube, acessar: <https://www.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy_mMQMUR2X6QdMRU72H61aUUM_o56gYkz_A>. Para ouvir na plataforma Spotify, acessar: <<https://open.spotify.com/artist/2NH3XSM3UhOah4cF6kx9p1?si=XMeygPv0RiiProqo88xJLw>>. Para conhecer o grupo e o processo de produção do disco, ver o documentário “Primeiro disco do grupo Voa Voa Maria – Samba de Roda de Matarandiba”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kh1yfEzVzkU>>

Ao mesmo tempo, esta caminhada também se dirigiu aos professores ligados à disciplina de Violão Suplementar da Escola de Música da UFBA a fim de que suas vozes também compusessem o diálogo. No contexto universitário, também trago as minhas experiências para compor os diálogos. Durante toda a minha graduação, me relacionei com este componente, tendo estudado com diferentes professores, ao longo de 6 semestres. No tirocínio docente, durante o mestrado, ministrei esta disciplina por 1 semestre. Posteriormente, como atividade obrigatória, cumprindo o estágio docente do doutorado, também busquei me relacionar ainda mais com este componente, ministrando-o por 2 (dois) semestres. Na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, onde sou docente atualmente, ministro uma disciplina análoga. Embora o público não seja de diferentes cursos como na UFBA, já que o curso oferecido pela UEFS é o de licenciatura, recebemos estudantes que têm diferentes interesses, visto que o componente é obrigatório e muito deles não têm o violão como seu instrumento principal.

Embora em um primeiro momento parecesse simples convocar estas vozes, os professores e os mestres, para fomentar um diálogo nesta tese através de entrevistas, pude notar que algumas práticas acadêmicas construíram barreiras muito delicadas de serem rompidas. Essas barreiras, no que tange aos mestres e mestras da cultura popular, se constituíram ao longo de anos de práticas de pesquisa um tanto questionáveis do ponto de vista ético, se analisamos nos dias atuais. Algumas dessas práticas podem ser vistas como extrativista, ou seja, como o ato de extrair conteúdo, conhecimento, saberes, informações, sem qualquer contrapartida ou ação de colaboração real para aqueles contextos. Esse comportamento não deixa de ser uma reprodução de uma estrutura colonial dissipada em toda a nossa sociedade e também se fez e, muitas vezes, se faz presente na relação entre os pesquisadores – portavozes da academia - e os grupos tradicionais. Este tipo de relação faz com que, em um primeiro momento, os envolvidos com a cultura popular mostrem resistência em dialogar com a Universidade.

Essa questão, que é muito delicada e que tem sido amplamente discutida no contexto acadêmico, gerando outras posturas nos dias atuais, se configurou como uma das barreiras a serem rompidas neste trabalho. Ao refletir sobre etnografia e observando os textos de Malinowsky (1976) e Seeger (1980), percebo que a inserção no campo de pesquisa não é simples e muitas vezes exige negociações de diferentes

aspectos, mas ainda assim, a cultura de extrair conhecimentos sem nenhuma contrapartida tem dificultado este cenário. Essa questão fica ainda mais explícita para esta pesquisa com o apelo feito por Alexnaldo dos Santos, que é coordenador da Associação de Sambadores e Sambadeiras do Estado da Bahia (ASSEBA) e é um dos entrevistados neste trabalho, quando diz que a Universidade precisa ser parceira.

Ter mais essa abertura pra ter mais contato. A universidade ir até lá, levar o povo lá pra dentro, ter esse bate papo lá, troca de experiência com o professor e com os mestres, que também são eternos professores. Então acho que falta esse diálogo mais entre um e outro. (...) Então, o que falta ainda é a Universidade ir à população de samba de roda, é esse contato. Mas, porque tem assim, tem algumas...umas universidades, alguns professores, alguns alunos, que as vezes se apresenta e vem até...Eu já observei, tem alguns até que vem captar alguma coisa e não coloca em prática. Só vive pro teórico, não coloca em prática. Precisa que esses alunos, em geral, que possa vir buscar o conhecimento, mas colocar em prática, como você falou: “tô aqui fazendo umas perguntas, mas a minha intenção... Como foi hoje que você falou é ver se consegue levar lá pra universidade. Então é assim que deveria ser. (...)Se a universidade tá com uma, entre aspas, as leis do samba de roda, o conhecimento universal, acho que tem muita coisa parecida. Que a universidade chegue junto mas com o objetivo de fazer com que a gente... levar a gente lá pra dentro e vir pra cá, ao encontro, como a gente tá fazendo agora aqui. Buscar o conhecimento, chegar lá colocar em prática, aí eu vou tá: “oh, além do conhecimento eu vou trazer agora pra disseminar aqui com vocês”. Falta isso em muitos, de muitos estudantes, na verdade. (informação verbal⁴⁶)

Entendendo a complexidade que envolve a inserção no campo e ao mesmo tempo buscando maneiras de diálogo neste cenário, foi fundamental a interlocução com pesquisadores engajados no mundo dos sambas do Recôncavo e que já ocupam esse lugar fronteiriço – entre a academia e os grupos tradicionais. Pessoas que, por meio do trabalho e colaboração ao longo de anos, conseguiram ter confiança da comunidade a ponto de serem uma espécie de “fiadores” do pesquisador e da pesquisa. Dentre outras questões, esse foi um dos motivos pelos quais foram fundamentais as contribuições de Katharina Doring e Pedro Abib para a realização deste trabalho, do ponto de vista metodológico. Estes pesquisadores, de certa forma, me apresentaram a algumas pessoas ligadas às casas de samba, o que foi

⁴⁶ Todas as citações de informação verbal atribuídas ao sambador Alexnaldo dos Santos são oriundas da entrevista concedida no dia 27 de Outubro de 2018, na sede da Associação de Sambadores e Sambadeiras do Estado da Bahia – ASSEBA, instalada na Casa do Samba da cidade de Santo Amaro da Purificação-Ba.

fundamental para que eles construíssem confiança para colaborar com a pesquisa.

Com os professores da UFBA, esse contato foi menos complexo já que essa relação já tinha sido construída ao longo da minha trajetória acadêmica. Além disso, o acadêmico, de certa maneira, compreende este tipo de colaboração como parte de uma cultura profissional e, a depender da compreensão, este tipo de colaboração pode trazer algum “ganho” acadêmico, o que nem sempre acontece para os mestres e mestras da cultura popular. Este é um ponto importante de ser debatido na academia: as contrapartidas para os colaboradores que não se beneficiam do capital acadêmico. Essa é uma discussão importante, visto que essas pessoas têm suas necessidades e tem sido cada vez mais frequente a procura por elas para colaboração em pesquisas. Após romper algumas barreiras foi possível ouvir algumas vozes através de conversas e/ou entrevistas semiestruturadas. Essas conversas/entrevistas tiveram como meta entender as bases epistemológicas que norteiam as práticas destas pessoas, como veremos nas linhas que seguem.

3.2 OUTRAS EXISTÊNCIAS

No âmbito do ensino do violão universidade, faço um recorte no componente violão suplementar, as entrevistas foram feitas com a Prof. Dr^a Cristina Tourinho e o Prof. Dr^o Robson Barreto. No âmbito da transmissão dos sambas do Recôncavo, foi possível dialogar com representantes de 2 (duas) sedes ligadas a rede de casas de samba da ASSEBA. Uma em São Francisco do Conde-Ba, a Casa de Samba Zé de Lelinha, representada pelo Mestre Milton Primo, e a outra em Terra Nova, a Casa de Samba Mestre Celino, representado por Mestre Celino. Também foi possível conversar com Alexnaldo dos Santos, que é coordenador e professor da casa de Samba Mestre Celino em Terra Nova, além de ser coordenador da ASSEBA na ocasião. É importante salientar que o teor das entrevistas semiestruturadas/conversas foi o mesmo, no entanto com adaptações para cada contexto. Desta maneira, cada conversa foi analisada individualmente, buscando valorizar as potencialidades de cada pessoa, já que as perguntas não foram fechadas e também por não esperar respostas com esta natureza. As relações entre as respostas são feitas posteriormente a partir do que emerge nas conversas. Vale ressaltar, que todas entrevistas, tanto com os professores da universidade quanto com os mestres, giravam em torno de três eixos que, de maneira fluida, constituíam o teor das

conversas: a formação; a concepção em relação à música; a concepção em relação ao ensino ou a transmissão de música.

3.2.1 O Violão Suplementar na UFBA

A fim de entender como é pensada a formação no componente Violão Suplementar na Escola de Música da UFBA, optei por fazer entrevistas semiestruturadas com a Prof^a. Dr^a Cristina Tourinho e com o Prof^o Dr^o. Robson Barreto por eles serem os professores da escola que se dedicaram por mais tempo a ministrar este componente. Embora outros professores de violão tenham em algum momento aceitado estudantes ou ministrado este componente, assim como eu, que tive a oportunidade de ministrá-lo por 3 (três) semestres, neste trabalho quis fazer o recorte naqueles professores que já tinham consolidado, através da experiência, uma racionalidade sobre o componente. As entrevistas, seguindo os eixos já citados, giraram em torno dos 3 (três) temas. No entanto, os mesmos foram direcionados para as especificidades da existência deste polo de formação, o que conduziu as conversas para: a formação musical destes professores, incluindo a trajetória de formação como violonista e o relacionamento com o instrumento; 2) a visão deles sobre o ensino de violão no componente curricular; e a concepção do que é e do que representa a música para eles. Através das entrevistas é possível observar que ambos professores têm grande prazer e identificação com o mundo da música.

3.2.1.1 Prof. Dr. Robson Barreto Matos

Segundo o professor Robson Barreto (informação verbal⁴⁷), ele é alguém que tem “um pé fora e outro pé dentro”, se referindo à relação dele com academia. Ele explica que não vem de uma família de músicos. É natural de Vitória da Conquista-Ba, onde ele salienta que tem muitos músicos. No entanto, saiu de lá aos 11 anos de idade e até então ele ainda não tinha despertado para a música. A curiosidade para tocar violão só se deu por volta dos 15, 16 anos ao ver os colegas da escola tocar. A partir de então, começou a aprender por conta própria vendo revistas de cifras e com auxílio dos colegas. Inicialmente tocava a música que tocava nas rádios até que um amigo lhe apresentou a música de Baden Powel, pela qual se encantou. O mesmo

⁴⁷ Todas as citações de informação verbal atribuídas ao Prof. Dr^o Robson Barreto Matos são oriundas da entrevista concedida no dia 21 de Novembro de 2018, na Escola de Música da UFBA, em Salvador-Ba.

amigo o encorajou a ter um professor para que pudesse enveredar no mundo do violão solístico. Ele relata que também que vivenciou a “escola do choro” onde, segundo ele,

você vai observando como é que os outros estão fazendo, como é que os outros estão tocando, e vai...aquela questão muito visual do ensino passado de uma forma, sem ser o mestre falando, não “toque assim, use essa técnica”. (informação verbal)

Ainda se referindo ao seu processo de formação, o professor destaca que a experiência de tocar choro se constituiu uma referência importante para a sua consolidação enquanto instrumentista, referência que não foi abandonada após entrar na graduação. Pelo contrário, é constituinte de sua identidade musical.

(...) quando entrei na graduação, eu já tinha um grupo de choro, entendeu, já tocava música popular e já tocava alguns solos, já tocava algumas coisas de João Pernambuco e já tinha grupo, já tocava com colegas que fazia solo. Eu acompanhava, né, isso caminhou junto comigo durante toda a graduação e eu nunca me separei, até hoje eu toco as duas coisas. (informação verbal)

O professor também relata que durante o seu curso de formação se deparou com uma escola que oferecia uma experiência musical bastante diferente daquela que ele trazia de fora da universidade. No entanto, destaca a importância dessa formação e a maneira como ela foi ressignificada para a sua vida profissional enquanto músico.

Eu mesmo me senti assim a vida inteira, como aluno, principalmente na época que fiz a graduação, que eu acho que o ensino ele tava muito mais ainda centrado na música europeia, na música clássica, essa estrutura mais erudita mesmo. Eu acho que eu peguei uma fase ainda da escola, muito erudita. Os professores, a gente tinha muitos professores estrangeiros, que é até difícil você pensar num contexto de cultura local, com tantos professores estrangeiros que tinham na escola. Claro, que eu acho que houve uma contribuição fantástica desses professores, como você falou. Não nego do que aprendi aqui na escola, como aluno, em nada eu diria “isso aqui não contribuiu, isso aqui não me ajudou”. Tudo me ajudou e tudo me ajudou na minha construção de performance, de técnica, de violonista, e eu diria até de uma coisa muito mais ampla, que as disciplinas teóricas trouxeram, com a história da música, com estudos das formas musicais e toda essa questão que influencia diretamente na compreensão musical, que eu acho que contribui pra você tocar qualquer tipo de música. Quando a gente tem essa formação erudita, você vai fazer um arranjo de uma música popular, como eu já fiz muitos arranjos de choro, você enxerga de outra forma. Porque as vezes, a pessoa que não tem essa visão mais assim da concepção, eu diria polifônica, com relação a polifonia tratada de uma forma bem independente como a gente estuda aqui, daqueles encadeamentos, e a gente aprende LEM, então você não consegue mais fazer um arranjo tão simples, tipo assim “o

violão vai só fazer acorde” ou sabe, a flauta vai solar o tempo inteiro. Então a gente começa a enxergar de outra forma (informação verbal).

Não há dúvidas que esse processo de formação músico-violonística do professor Robson influencia diretamente na concepção que o mesmo tem da música e do ensino do violão. Como apresentado, na sua trajetória o professor identifica-se primeiramente com as músicas que eram tocadas na rádio, depois se encanta com o violão de Baden Powell, se aproxima do mundo do choro até chegar em um curso de bacharelado em violão cujo programa, constituído principalmente a partir de referências musicais de tradição europeia, é direcionado à formação de concertistas solistas. Então, esse processo é formado por diversas identificações. Quando o professor foi perguntado sobre a sua compreensão de música e dos seus significados, bem como vê esse ensino para os seus estudantes, em sua resposta, sua fala corrobora com sua vivência musical. Ele diz que:

eu acho que não funciona você tocar sem estar/ter identificação com a música, então, **eu acho que musica é assim, é identidade, é ter identidade**. Porque a música, eu acho que acima de tudo, da questão técnica, da dificuldade que ela representa que você vai enfrentar, tem músicas muito difíceis, músicas muito fáceis, mas **tem que ter a palavra identidade cultural [identificação cultural]**.

(...)Então, a música pra mim, ela é primeiro isso, **identidade cultural [identificação cultural]**, eu acho que isso tá acima...Porque **quando você tem identidade [identificação] cultural com a música, ela pode ser difícil, mas você vai tocar**, você vai dar um jeito de estudar aquilo e os dedos vão fazer calo...

Acho interessante quando o aluno chega “professor, toquei tanto essa música que meus dedos estão tudo doendo aqui de calo”, e essa música aí ele está me mostrando que ele tem identidade [identificação] cultural nessa música, que se ele não tivesse, ele não ia estudar até o dedo doer, não. Porque assim, a gente até ensina que o certo é não doer o dedo, tem que parar antes, relaxar, ir devagar.

Mas assim, então eu diria isso, que a música pra mim é identidade cultural, e assim **eu tenho identidade [identificação] cultural com muitos estilos musicais, e assim, eu acho que você também tem que abrir a mente pra absorver o máximo de identidade [identificação] cultural**.

Isso eu tento mostrar pra os alunos, porque **o aluno falar “ah professor, eu não quero tocar música clássica, do período clássico. Não dá, eu ouço, não me identifico de jeito nenhum”, mas aí eu tento mostrar pra eles, “olhe, perceba, vejo isso aqui como é importante, não é assim, você não pode pegar um período**

musical inteiro, e dizer que não gosta de nada daquilo ali”. Aí é uma coisa que eu vou tentando mostrar, que ali existe um valor, e é uma questão de tempo também, né, de abrir a mente, de começar (informação verbal, grifo nosso).

Quando se trata do ensino do violão, o professor começou a ensinar quando ainda era estudante da graduação nos cursos de extensão em violão da própria universidade. Posteriormente, após ingressar na carreira do magistério superior como professor da instituição, além de continuar atuando na extensão, passou a lecionar violão tanto para os estudantes do bacharelado em violão como para os discentes dos outros cursos.

3.2.1.2. Prof.^a Dr.^a Cristina Tourinho

Com uma trajetória de formação um pouco diferente, a Prof.^a Dr.^a Cristina Tourinho relata: “comecei a tocar violão, eu tinha 11 anos, e aprendi um pouco com um amigo da minha mãe. O primeiro professor era um pouco mais velho que eu” (informação verbal⁴⁸). Ela conta que, nesta fase, estava mais próxima da música que tocava nas rádios, principalmente aquelas ligadas à Jovem Guarda. Aos 13 anos, seu pai lhe encorajou a continuar seus estudos de música no Instituto de Música, onde a diretora era sua amiga. Nesta instituição passou a estudar com o professor Josmar Assis, onde aprendeu a ler música. Cristina relata que outro ponto importante da sua formação eram os momentos nos quais acompanhava seu professor para fazer apresentações nas rádios onde o mesmo trabalhava:

como eu era mulher, e no caso a única mulher daquele grupo, que não tinha nenhuma menina de 15, 16 anos, então, assim, ele me convidava pra participar dos programas dele de rádio. Eu ia pra televisão tocar, então eu desenvolvi esse lado, digamos assim, amigável, com a música popular sem deixar de tocar e, ao mesmo tempo, tava tocando o que na época era, digamos assim, o que eu tinha pra poder ler (informação verbal).

Ainda sobre essas experiências, Cristina fala um pouco mais sobre o tipo de música que era executada por ela:

Como eu aprendi a ler música, que também era outra coisa que poucos colegas faziam, e eu aprendi a **ler à primeira vista**, treinando com Josmar a **ler à primeira vista os duos que ele tinha lá de**

⁴⁸ Todas as citações de informação verbal atribuídas ao Prof.^a Dr.^a Cristina Tourinho são oriundas da entrevista concedida no dia 30 de Outubro de 2018, na casa da professora, em Salvador-Ba.

violão, eu tocava na rádio as coisas que eu aprendia na escola, né? Desde uma coisa muito simples, **a Contradanza de Fernandière até o Prelúdio da suíte pra violoncelo de Bach**, eram as coisas que a gente tocava. (...) Era **repertório tradicional**, mas ao mesmo tempo **fiquei sempre tocando de ouvido**, eu gostava. Depois que apareceram os *songbooks*, **eu comprei muito songbooks** pra poder ver as harmonias e tal, essas coisas. E se eu não toco muita música popular, eu toco alguma música popular (informação verbal, grifo nosso).

Cristina também fala da importância da convivência com outros colegas nesse seu processo de formação dentro do instituto.

(...) eu logo me entrosei com as outras pessoas, com Selma, com Manoel, com Conceição, com Bárbara, que foram...são meus grandes amigos hoje, e a gente dentro de mais alguns anos, a gente participava de todas as festas juntos, porque todo mundo tocava. Eu tocava violão, Manoel piano e bateria, Conceição tocava piano e flauta doce, Selma piano, e a gente criou um grupo, e aí a gente participava de todas as coisas, e foi uma época extremamente feliz. (informação verbal)

Ainda sobre esse processo de formação, a professora Cristina lembra que existiu um ambiente que incentivava a prática musical dela e dos amigos:

como eu fiz um grupo de amigos, a gente fazia as coisas lá em casa. **Minha mãe acolhia a gente com muito carinho, né, fazia lanche e tudo.** Era um lugar bom da gente estar, então a gente fazia as coisas em casa. Eram as casas que a gente frequentava, o pessoal ia na minha casa e eu ia na casa de Bárbara que era no fundo do Instituto de Música, e onde a gente fazia os ensaios da gente. **Basta dizer que os pais dela isolaram uma sala pra gente fazer o que bem quisesse** (informação verbal, grifo nosso).

Após essa fase, fez graduação na Universidade Católica do Salvador e continuou os seus estudos no campo do violão solístico buscando formação em outros lugares. Nesse período fez aulas com o Professor José Carrion em Recife e participou de alguns festivais de violão pelo Brasil. Depois ingressou no bacharelado em violão da UFBA, onde teve contato com a música contemporânea e participou de mais festivais. Neste processo, ela relata que conheceu muitas pessoas e fez, como ela diz: “uma ligação muito grande com São Paulo e achei pessoas queridas que me ajudaram a ficar por lá”, o que contribuiu ainda mais na sua formação violonística.

Sua relação com a música foi tecida desde muito cedo sob a influência do seu pai que incentivava e lhe apresentava o mundo da música. Usando as palavras da

professora, ela diz: “Eu acho que eu não posso ficar sem música. As vezes você me pergunta “a senhora não ouve música aqui [em casa]?”, eu digo: “olhe! tem música cantando na minha cabeça o tempo inteiro!”. Essa relação lhe fez criar um vínculo que lhe faz considerar que “não poderia fazer outra coisa na vida. Isso é uma coisa que eu tenho bem certeza, porque eu tentei fazer outras coisas(...). Eu não posso ficar sem pegar no instrumento” (informação verbal).

Referindo-se a seu pai, diz que:

(...)ele gostava de música gratuitamente. Assim, ele **gostava de música cantada, gostava de ópera, gostava das cantigas**, coisas que não gosto, mas ele gostava muito. Eu ia, **tanto ia assistir a matinal do Tom e Jerry, no cinema Guarani, quanto ia pra Reitoria da UFBA assistir os concertos da Orquestra**, domingo de manhã. Aí ele levava a gente pra essas coisas. **Tinha alguns livros...algumas coisas de música**, ele não entendia de música, mas ele gostava. Então, ele tinha discos em casa, sabe, umas coleções que saíram, já era um pouco mais velha, umas coleções branquinhas que saíram, tinham **biografia dos compositores e uns discos**, ele comprou duas daquelas coleções inteiras. Então assim, **eu ouvia música em casa porque ele ouvia música também**. E a ideia de aprender música, foi dele. Eu queria aprender a tocar um instrumento. Enquanto eu estive no curso primário, a Diretora disse pra ele, que ele não deveria me botar em mais nada pra não me distrair dos estudos. Assim que eu saí daquela escola, a primeira coisa que eu fiz foi pedir um violão, que era o instrumento que ele podia comprar. Não podia comprar um piano, não podia comprar um violoncelo, mas podia comprar um violão (informação verbal, grifo nosso).

Considerando o relato da professora, é possível inferir que a cultura familiar na qual ela estava inserida foi fundamental para a constituição da sua carreira musical. Existia incentivo das pessoas que lhe cercavam, bem como, em alguma medida, acesso a referências musicais diversas.

Sua carreira enquanto professora de violão começou cedo. Ela relata que começou dando aulas aos sábados na garagem do pai. Posteriormente, após ingressar como professora da universidade, em 1982, passou a ministrar aulas na extensão, na qual foi responsável por capitanear o processo que levou ao desenvolvimento do formato e da metodologia de aulas coletivas de violão na UFBA. Também passou a conduzir a formação de violonistas no bacharelado em instrumento e a formação em violão no componente violão suplementar.

3.2.1.3. *Ensino acadêmico do violão no componente violão complementar*

Seguindo a análise das entrevistas destes dois professores, Robson e Cristina, os quais criaram um certo *modus operandi* de condução do componente Violão Suplementar na instituição, foi possível traçar um perfil deste componente, o qual chamarei de ensino acadêmico do violão no componente Violão Suplementar.

Quanto a estruturação das turmas, foi possível observar que são formadas por estudante de diferentes cursos. São turmas heterogêneas, nas quais existem diferentes interesses, embora exista uma compreensão de que o objetivo das aulas é o de aprender a performance, segundo o professor Robson. Quanto a condução da turma, as possibilidades de abordagens são muitas e variam a depender do público de cada agrupamento. Com base na conversa com os dois professores, este agrupamento pode ser feito através de diferentes possibilidades, como por exemplo: pelo interesse dos estudantes; pelo horário que está disponível; em alguns casos, pelo nível técnico musical. Sobre como os professores identificam o nível de cada estudante, as principais categorias que emergiram nas conversas foram: Leitura e técnica; quantidade e execução de peças solo; o conhecimento de teoria musical; e o nível técnico no instrumento.

No que se refere a estrutura das aulas, embora cada professor tenha sua maneira de conduzir suas turmas, algumas atividades, conteúdos, metodologias, competências e habilidades se mostraram comuns a prática dos dois professores, o que mostra uma certa unidade na racionalidade deste componente na Escola de Música da UFBA. Foi possível notar que a peça-solo está sempre presente, como algo fundamental na formação dos estudantes, seja para o desenvolvimento técnico e/ou para construção de repertório. Para o professor Robson, a formação solística ou formação clássica é fundamental para conhecer o instrumento. O trabalho de técnica violonística, incluindo aquecimentos e alongamento também foram bastante valorizados por ambos professores. A Leitura musical no violão, incluindo a leitura à primeira vista, emergiu como uma competência fundamental a ser adquirida. Atividades como improvisação e execução de músicas em conjunto também foram citadas. Ambos os professores consideraram a importância do trabalho voltado para o violão enquanto instrumento acompanhador, sobretudo para os estudantes da licenciatura em música. Dessa forma, quanto ao conteúdo das aulas, os professores

destacaram a **técnica violonística básica, repertório solo, peça em conjunto, repertório de acompanhamento, improvisação, leitura à primeira vista.**

No que tange as estratégias metodológicas, os professores foram perguntados sobre o que eles faziam para alcançar os seus objetivos, em outras palavras, foram perguntados sobre como eles davam suas aulas. As respostas apontaram diversas estratégias. Em relação a organização da sala, da disposição dos estudantes no espaço, foi informado que as aulas tendem a ser em formato de roda. Quanto ao trabalho técnico, ou seja, como essa técnica instrumental é trabalhada nas aulas, emergiram algumas possibilidades, que são: prática de técnica coletiva, onde todos fazem o trabalho técnico ao mesmo tempo; os arpejos de Bach passados por imitação; escalas básicas através da leitura - geralmente as de Andrés Segóvia, visto que há o arquivo disponível na internet. Há também a possibilidade desse trabalho ser feito através da técnica aplicada, utilizando melodias de choro que contenham conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de aspectos da técnica básica do violão. Quanto ao conteúdo do trabalho técnico, foi destacada: postura; sonoridade; mão direita - arpejo contínuo, independência nos dedos, ataque com alternância de dedos incluindo polegar e dedos indicador (i), médio (m) e anelar (a), execução de nota repetida; mão esquerda - ligado, escalas, arpejos; relaxamento.

Sobre o ensino do violão enquanto instrumento acompanhador também emergiram algumas possibilidades metodológicas que são praxe nas turmas, são elas: a disponibilização de arquivos com canções cifradas e *songbooks*, nos quais os estudantes escolhem o que querem tocar; estudo das músicas orientado para que uns toquem o acompanhamento e os outros façam o solo; leitura de cifras; ensino da “batida” ou “levada” das músicas buscando proximidade da versão original; ensino da harmonia básica das músicas, as vezes simplificando para que os estudantes consigam executá-las. Também se ensina a transpor as canções quando a tonalidade está ruim para a execução. Como conteúdo, pude perceber que os professores abordam posições de acordes, possibilidades de digitação no braço do violão para a execução de solos, cifras, harmonia e execução rítmica da mão direita através de levadas ou batidas. Quando o tema é improvisação, a ideia é principalmente que o estudante desperte para pensar o violão melodicamente, segundo Cristina Tourinho. Para tal, o desenvolvimento desta competência é conduzido através de improviso sobre trechos pequenos de peças simples, com o improviso sobre a cadencia (ii, V,

vi) com notas naturais e sobre os acordes da escala. Quanto à leitura e escrita, além do incentivo a leitura de peças para execução no recital do final do semestre, também pode ser feita transcrições de melodias e, quando necessário, uma introdução a leitura de partitura no violão.

No trabalho com uma peça solo, os professores apontaram para algumas capacidades, competências e habilidades que são: independência dos dedos; a capacidade de tocar em público; a competência de tocar uma música instrumental decorada; o processo de preparação para uma performance; resolução de problemas técnicos, competência de interpretação musical, o desenvolvimento da compreensão de dinâmica, timbre, fraseado, limpeza, fluência musical. Ainda do ponto de vista metodológico, o professor Robson destaca a distinção do aprendizado de violão em contextos extraescolares, como as rodas de choro, e os contextos escolares, como o da universidade. Segundo ele, na academia o ensino acontece de maneira mais direcionada, sistematizada, esquematizada. Os objetivos a serem alcançados são mais direcionados para a deficiência do aluno, ou seja, identifica ali um problema, isola, aplica-se estudos e resolve. Segundo o professor, é necessário sistematizar os procedimentos para se ensinar no contexto acadêmico. Para ele, no choro, o interessado vai “aprendendo na prática, observando, fica olhando o outro, percebe o movimento da mão, do dedo e você começa a trabalhar daquela forma”. Dessa maneira, não existe sistematização. “A aprendizagem acontece através da vivência, da imitação, da repetição”.

3.2.2 Os Sambas do Recôncavo nas Casas de Samba Mestre Celino e Mestre Zé de Lelinha.

Na busca de entender o “miudinho” das possibilidades de racionalidades dos processos de transmissão dos sambas do Recôncavo, além de alcançar outras existências no processo de ensino musical, busquei à princípio conversar com os responsáveis por essa ação em duas casas de samba do Recôncavo Baiano. A escolha por essas casas se deu por conta do reconhecido trabalho de transmissão dos sambas no âmbito do Recôncavo e por essas casas terem aceitado dialogar com esta pesquisa. Dessa maneira, consegui conversar com 3 (três) mestres, que têm perfis diferentes e lidam diretamente com o processo de transmissão nas casas de samba de Terra Nova – Mestre Celino e Alexnaldo dos Santos e, de São Francisco

do Conde – Mestre Milton Primo. De forma alguma busco aqui generalizar os procedimentos e racionalidades utilizadas por esses mestres como uma tônica em todas as casas de samba. Pelo contrário, essa pesquisa entende que conhecimento é localizado e que as diferentes casas terão procedimentos e entendimentos múltiplos. No entanto, refletir sobre o processo de transmissão nas casas de samba de Terra Nova e São Francisco do Conde, já nos possibilita entender alguns caminhos de racionalidade e transmissão dos sambas do Recôncavo fora do contexto acadêmico.

As entrevistas/conversas, assim como foram feitas com os professores ligados à universidade, giram em torno dos 3 (três) eixos citados anteriormente. No entanto, foram aproximadas do contexto dos sambadores. Sendo assim, a conversa circulou em torno da formação musical dos sambadores, bem como sua relação com os sambas do Recôncavo; sobre como eles ensinavam o samba nas casas; e sobre o que era e o que significava o samba para eles.

3.2.2.1. *Mestre Celino*

Mestre Celino é natural de São Sebastião do Passé – Ba. Como ele mesmo diz: “(...) ah, vim cedo [para a cidade de Terra Nova]...rodei muito São Sebastião, acho que o final é aqui mesmo” (informação verbal⁴⁹). Desde criança o mestre frequentava os carurus e as rezas, mesmo antes de começar a tocar. Sua trajetória nos caminhos da música e dos sambas começou ainda criança. “Eu comecei a tocar com a idade de 8 anos, cavaquinho. Com idade de 11, peguei a viola, tô até hoje. Ainda falta muito, mas o pouco mesmo, ensino” (informação verbal). Segundo o mestre, aprendeu a tocar sozinho após ganhar um cavaquinho da sua mãe. Ele relata a dificuldade que tinha para ver outras pessoas tocando pelo fato de ser criança e também narra como foi o início de sua aprendizagem no cavaquinho:

Às vezes, nem olhando. Porque é difícil ir numa reza, os pais não levavam a gente, deixava em casa. Mas em casa a gente passava, às vezes, uma pessoa tocando, a gente pegava uma pindoba, lascava as palhas de pindoba, botava os paus, já tinha aquele dom, né? Tinha aquele dom. Eu ia pra...quando eu ia no samba, o pessoal tava tocando, eu ia fazer um berimbau de timborana, ficava ta ta ta, bem pequenininho, aí tem aquele tom. Depois minha mãe comprou um

⁴⁹ Todas as citações de informação verbal atribuídas ao Mestre Celino são oriundas da entrevista concedida no dia 10 de novembro de 2018, na Casa do Samba Mestre Celino, na cidade de Terra Nova-Ba.

cavaquinho, me deu, mas ninguém queria me ensinar.

Quando foi um dia de caruru, um caruru, dia de sábado, na casa da minha tia, aí eu pego o cavaquinho, aí eu disse que fazia assim: São Cosme Damião me ajudar... Acendi a vela pra São Cosme, aí eu disse - São Cosme Damião me ajudar que eu aprender a tocar, vou tocar pra São Cosme direto, todo caruru, todo caruru que tiver, vou tá lá. Mas isso eu falei comigo mesmo, não falei com ninguém.

Aí minha mãe comprou o cavaquinho quarta-feira, na mão de um fazendeiro velho que tinha lá. A gente morava na fazenda dele, lá na ilha. Comprou quarta-feira. No sábado tinha o caruru, aí a gente [que era] pequeno comia mais caruru do que ia tocar, porque ninguém deixava tocar, né? Mas no dia de folga queria tocar. Tocar o quê, se eu não sabia tocar? Aí bota meu prato, eu não quis comer, eu quero é tocar. Mãe quis me bater. Minha tia Bela - sabe o que mais, deixe o menino sentado aí, deixe ele com o cavaquinho dele aí, bota outro aí, arruma um pra fazer sete e deixe ele sentado aí. Aí tiraram a cantiga.

Quando tiraram a cantiga de São Cosme eu tirei, acompanhei no cavaquinho. Aí eu não posso nem conversar tanto, que me emociono. Tirei no cavaquinho todo. Quando acabou de tirar, eu tirei a música todinha. Aí todo mundo parou o caruru, ficou todo mundo parado, os meninos comendo, os pessoal, todo mundo na rua. Você sabe que caruru dá gente, não é? Parou todo mundo na sala, todo mundo em pé, pararam de bater a mão...vou cair no cacete, agora...eu não sabia se tava certo nem se tava errado. Aí foi quando ela, eu perguntei “o que foi, tá errado?” Aí minha tia Bela disse – não, não tá não, tá certo, sim!

Aí mamãe perguntou - quem foi que lhe ensinou? Minha mãe perguntou: - O que foi que você fez, não era nem pra eu ter falado. Aí eu falei com a velha, ela é minha mãe mesmo, tava dando oportunidade, ah mainha eu pedi a São Cosme e São Damião pra me ajudar, que eu tocava pra São Cosme, quando eu aprendesse a tocar. E aí eu quero aprender. Ela disse assim: - a música que você tiver, é essa daí, não precisa ninguém lhe ensinar mais nada. Aí pronto, até a data de hoje (informação verbal).

Essa relação da aprendizagem do cavaquinho e, posteriormente, da viola e do violão com a devoção a São Cosme e São Damião faz com que até os dias de hoje, sempre que pode, Mestre Celino toque nos carurus destes dois santos católicos, bem como sempre inicie um samba “tirando”/tocando uma música para as divindades na viola. Como ele diz: “Eu tiro primeiro a cantiga de São Cosme”.

A mesma coisa, eu tiro primeiro a música de São Cosme, uma música, sozinho na viola, depois vou começar a tocar. Eu tiro uma até ficar todo mundo parado, quem quiser bater, bate, mas quem não bate, fica até pensando que não sei, nos três lugares assim. Quando tinha música de São Cosme, fica muita gente assim, pensa que eu não sei

tocar o samba de roda, aí fico bem do meu, tiro a música de São Cosme, depois rasto o dedo na viola e pico o pau (informação verbal).

O mestre deixa explícito a importância desta tradição na sua vida. Para “rastar o dedo na viola e picar o pau”, como o mesmo disse, foi necessária toda uma vida de dedicação e relacionamento com essa tradição, que me pareceu que vai muito além de tocar a viola.

Rapaz, samba de roda pra mim é um lazer, porque eu posso passar sem o samba de roda, se morrer! Mas se eu tiver vivo, eu não posso, porque é o que eu gosto de fazer, aí pronto, é isso mesmo, né. (...) Só samba de roda mesmo, gosto cantar, gosto de tocar, gosto de bater pandeiro, bato timbau, bato tudo. De samba de roda, eu sei de tudo (...)O que vier, sendo samba de roda: pandeiro, cavaquinho, violão, viola, timbau, tamborim, ganzá, triângulo...o que vier aqui, eu jogo, e ensino tudo a eles (informação verbal).

A transmissão sistemática do samba é um evento relativamente recente na vida do mestre. Remete a estruturação da casa do samba de Terra Nova e a consolidação do Grupo de Samba de Roda Os Filhos da Terra, que tem como um dos motivadores a política de salvaguarda do samba de roda, citada no capítulo 1, deste trabalho. Segundo ele:

(...) comecei a ensinar mesmo aqui, em 2010. Você ver, nós já estamos em 2018, né? tem quase 8 anos, ensino aí e labuto. Ensinei as meninas, tinha meninas que tinha até 12 anos, 10 anos, 09 anos, essas mesmo que já estão de maior, aí só tem a metade. Só tem um de maior, Luís. Na altura já está homem, e taí, comecei a pegar esses outros aí. É como a gente tamo fazendo, porque samba de roda é cultura. A gente conversa muito sobre como começou, como a gente começou o samba. Eu comecei o samba com a idade de 8 anos de idade, o samba de roda. (...) Aí comecei a tocar cavaquinho (informação verbal).

3.2.2.2. *Alexnaldo dos Santos*

Já Alexnaldo dos Santos, é sambador e também está ligado à mesma casa de samba. Nasceu em Terra Nova e atualmente é o coordenador da ASSEBA, cuja sede é a Casa do Samba em Santo Amaro da Purificação. Desde o ano de 2008 é coordenador do grupo de samba de roda “Os Filhos da Terra”, mesmo grupo que Mestre Celino lidera e toca viola. Ele relata que entrou no grupo para desempenhar essa função de coordenador e por conta da necessidade, da saída de um integrante, passou a tocar violão.

eu assumi o lugar do rapaz. Ele foi trabalhar, aí ficou meses fora, aí depois quando voltou disse que o samba não dava dinheiro e a mulher foi fazer ele trabalhar, e eu passei a gostar do samba. Fiquei um ano, dois anos e estou até hoje (informação verbal).

Ele diz que a princípio não sabia tocar samba de roda e hoje já toca um pouco mais, inclusive está aprendendo a tocar viola. Em suas palavras: “sei algumas notas na viola, marcação, pandeiro, tudo isso aprendi dentro do samba, tocar” (informação verbal). Ele salienta que o grupo foi a sua escola de samba de roda. Alexnaldo diz que já tocava violão na igreja, antes de entrar no grupo. Em um nível que, segundo ele, é o “básico do básico”. No entanto, sempre foi interessado no violão e costumava observar as pessoas tocando. Ele relata que:

(...) sempre gostei de ver o pessoal tocar violão. Eu ia pros bares ver o pessoal tocando lá, ficava olhando. Eu ia só pra ver as festas, ficar olhando os caras tocar, os meninos tocar violão. Aí eu comprei um violão empenado mesmo, e se botava nota, não sabia o que estava saindo, ia colocando, pra aprender a tocar sozinho. Eu chegava lá ficava olhando, chegava em casa botava a posição, não sabia, ia colocando ele empenado, aí depois comprei um violão, comecei a trabalhar no violão melhor e aí fui treinando as notas, depois perguntei a um colega, como é o nome dessa nota, ele disse “é Dó”, ___ colocando Dó, e essa aqui como é o nome? “Aqui é Ré”. Aí depois peguei uma revista, comecei a dar uma olhadazinha, né? É tanto que hoje eu não sou especialista em violão, sei as notas simples, a básica mesmo. Não me dediquei a estudar, a aprender, sei o básico, básico, básico. Comecei a tocar na igreja assim mesmo. Sabia duas notas, tocava a missa toda. Cantava as músicas naquela mesma nota. O pessoal ia embora, ficava aquelas notas ali tocando a mesma nota em tudo (informação verbal).

Alexnaldo, que também é professor de Biologia e agente de combate a endemias na cidade de Terra Nova-Ba, diz não ser de família de sambadores, embora sua tia e sua vó, de alguma maneira, alimentasse essa tradição. O samba, de alguma maneira, sempre esteve próximo do ambiente no qual ele vivia, mesmo não se envolvendo diretamente. Em suas palavras:

Eu não sou de família de sambador diretamente. Tinha minha tia que dava caruru, rezava Santo Antônio. Ela que gostava do samba, dava reza, caruru, e fazia o samba de roda, e eu pequeno eu já acompanhava o decorrer.” Então minha vó, também não é sambadeira, mas também dava caruru e tudo mais, fazia parte. (...)Eu tinha um tio que ele fazia sambão. Sambão que era só o 105, sem o samba de roda, o 105, o timbau, tamborim, pandeirozinho, que aí já tinha um sambão, que essas músicas vai se misturar de qualquer jeito. Então eu também acompanhava, mas o samba de roda, eu faço

melhor. Alguns instrumentos, a maioria deles, no samba de roda, eu toco, não 100%, mas acompanho normal (informação verbal).

A necessidade de ser o violonista do grupo fez com que precisasse se dedicar e buscar um maior desenvolvimento tocando samba. O que foi acontecendo aos poucos, a partir da prática de acompanhar o Mestre Celino, que além de violeiro do grupo também é seu sogro. “Aí comecei a ensaiar com Mestre Celino, ele tocava lá, eu ia acompanhando, eu descia ele ia atrás, eu subia ia atrás um do outro, que o samba de roda não precisa ter aquelas notas todas (informação verbal).

Mas depois eu fui me especializando, aí enfim, voltando pro samba, como eu sabia já algumas notas, as básicas, então eu pensei que era só três notas no samba que tocava: Sol, Ré, Dó, era mais Sol - Ré, Sol - Ré, e aí vai em Dó. Hoje já boto umas notinhas legalzinha, já acompanho, se desce já desço junto, junto também o Lá menor, Lá maior, o Mi maior, aí dá uma incrementada na música. Mas é só isso, eu falei, dá pra tocar, o samba. (...) Celino faz todo o trabalho lá, eu fico só aqui em cima, só marcando, no bordão, não faço tudo, não dá não (informação verbal).

Para Alexnaldo o seu aprendizado foi “aquela coisa de você olhar e acompanhar, eu fui assim” (informação verbal). Com base nos relatos dele, poderia inferir que o Grupo Filhos da Terra foi a sua escola de Samba de Roda.

3.2.2.3 *Mestre Milton Primo*

Milton Primo é o principal responsável pelo processo de transmissão do toque da viola machete na Casa do Samba Mestre Zé de Lelinha em São Francisco do Conde e também é coordenador da casa. Ele nasceu em São Francisco do Conde, no bairro da Pitangueira, onde permaneceu até o início de sua adolescência, bairro esse que também sedia o grupo Samba Chula Filhos da Pitangueira capitaneado por Seu Zeca Afonso. Milton explica que tem lembranças das tradições culturais como o lindroamor, o reisado, o bumba meu boi, a queima da palhinha, a capoeira e que em todas essas manifestações o samba e a viola estavam presentes. Essas vivências foram fundamentais para que ele adotasse uma definição que para ele é muito cara sobre o samba de roda. Ele diz que teve um professor que deu a definição mais perfeita de samba de roda para ele: “ele dizia que o samba é o denominador comum das manifestações culturais, e é verdade. Então cresci nessa atmosfera, com o samba

de roda e com a presença da viola” (informação verbal⁵⁰). Seguindo a caminhada da vida, ainda adolescente foi morar em Santo Amaro da Purificação-Ba, depois foi para a capital baiana - Salvador, onde formou-se em Ciências Contábeis. Após formar-se, retorna e torna-se servidor público da Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde-Ba. Quando pergunto sobre sua formação no instrumento Milton diz que:

com 16 anos, com 14 pra 16 eu fui trabalhar no supermercado do meu tio aqui na Avenida Santa Rita pra poder ter dinheiro pra comprar um violão(...). Meus pais não tinham essa condição financeira muito vantajada, então eu tinha que trabalhar. Então, com 16 anos eu comprei um violão. A partir daí, comecei a amadurecer musicalmente e tal, já com essa influência da musicalidade que eu ouvia aqui, que eu já te falei (informação verbal).

Como ele explicita, a sua iniciação no mundo das cordas dedilhadas foi com o violão, no qual ele tocava as músicas que ouvia nas rádios, embora já tivesse uma viola que ganhou de Mestre Boião ainda na infância, qual ele diz que usava para brincar. Milton diz que é autodidata, que nunca teve uma formação escolar no campo da música. Diz que o que fazia era experimentos na viola e o interesse real por ela só veio mais tarde. Para aprender este instrumento foi necessário reativar as memórias de infância, as memórias do mestre Zé de Lelinha tocando na Pitangueira. No entanto, ele diz que ironicamente, a sua principal “referência de viola não foi nem tanto Seu Zé de Lelinha, eu tive mais um contato visual com Seu Zezinho de Campinas” (informação verbal).

A partir daí, então...as referências que eu tive era justamente essas que eu te falei, aquela memória que eu tinha dele, da infância, da adolescência, de Seu Zé de Lelinha tocando. Seu Zezinho que eu vi muito mais tocar do que o próprio Zé. O dossiê do IPHAN na época, do samba como candidatura a patrimônio, foi feito um CD. Foi na verdade assim a única referência em termos sonoros de um CD de Seu Zé de Lelinha tocando, somada aquela experiência que eu já tinha, auditiva, aquilo ajudou bastante (informação verbal).

Milton fala também sobre como a produção de materiais de registro, como CD's e livros no campo dos sambas do Recôncavo ajudaram no seu processo de formação enquanto violeiro e para a sua aprovação como membro do grupo Filhos da

⁵⁰ Todas as citações de informação verbal atribuídas ao Mestre Milton Primo são oriundas da entrevista concedida no dia 27 de Outubro de 2018, na casa do mestre, na cidade de São Francisco do Conde-Ba.

Pitangueira. Ele também relata outro processo importante na sua formação que foi sua relação com Boião.

Pra no caso ouvir com mais fidelidade, como era que Seu Zé de Lelinha tocava, justamente para ter a aprovação do mestre Zeca Afonso, e também eu disse “preciso escutar um pouco”. Esse trabalho também, quando eu cheguei lá, viola instrumental brasileira, ela teve até aqui, Andréa, é isso mesmo, Andréa Carneiro. É um trabalho de violeiros do Brasil e Seu Zé de Lelinha está registrado aqui. Não leio pauta, mas tem uma faixa que a gente deu pra escutar, é basicamente o que ele toca, só que sem orquestra percussiva, e isso também agregou, e logicamente você escutando samba da região, Seu Zezinho que te falei. Também teve Mundinho que foi discípulo dele, eu aprendi um pouco também depois com ele, em termos de musicalidade, ele tocava violão. Sim, isso é importante, Boião, em termos de oralidade. Eu perguntava brincando “Boião, faça aqui um solo, como é que Zé tocava na viola?” Isso é bacana! Ele aí fazia. Aí eu falava “isso aqui tá certo?” Ele “tá certo”. Aí seria bom até demonstrar. (...) Então eu transpus, fiz uma transposição. O que ele falava, eu tenho isso até em vídeo se você quiser (...) Eu tenho. Ele fazia muito pouco, foi contemporâneo dele, e sempre eu pergunto “tá certo aqui, Boião?”, “tá certo” (informação verbal).

Milton também diz que até 12 anos atrás ele não tinha uma relação íntima com o samba de roda. Foi o samba de roda que o convocou para ser mais um guardião dessa tradição ancestral. No trecho abaixo ele explica como se deu esse chamado.

Então, em 98[1998] o Samba Chula Filhos da Pitangueira estava com as atividades paralisadas porque Seu Zé de Lelinha, o violeiro do grupo, estava acometido de um derrame, um Acidente Vascular Cerebral, e ele estava sem poder tocar, né? Então, Seu Zeca Afonso, dentro da rigidez do mestre do samba, ele paralisou as atividades do grupo porque não tinha violeiro, isso foi em 98[1998]. Djalma que era filho dele, sabia que eu tinha uma viola, ele chamava gugunzá, é um verbo que eles usam, e falou comigo “olha, a gente tá parado, as atividades parou e tal, e eu sei que você toca viola e tal...eu sei que ele chegou pra Zeca Afonso e falou “olha, tem Milton, que é meu amigo e tal, músico, eu sei que ele toca, a gente poderia conversar com ele e tal, nesse sentido”. Eu sei que Zeca Afonso me liga, dizendo que o grupo ia fazer 40 anos, estava praticamente sem violeiro, e estava realmente. Quem tocou nesse dia foi Seu Zezinho. Então, eu já estava até presente nesse dia, né, mas Seu Zezinho disse que já não queria mais nada com samba, que também já estava doente e tal, e nesse dia Seu Zeca Afonso me perguntou se eu gostaria de fazer uma experiência, de fazer uma espécie de ensaio e tal, pra possivelmente fazer parte do grupo. Isso foi 2008. Eu sei que lá se vão dez anos, praticamente, dez anos, 2018, que eu assumi a cadeira de violeiro no grupo (informação verbal).

Também conversei com Milton sobre a sua experiência com o Samba de roda, bem como com a transmissão do samba de roda. De maneira muito orgulhosa ele diz que nesses cerca de 10 anos de relação mais próxima com essa tradição, assumindo a cadeira do Mestre Zé de Lelinha,

a gente fez diversas viagens, ganhamos editais, gravamos CDs pela Fundação Cultural, ganhamos o direito de gravar um CD digno, em estúdio, participamos de diversas entrevistas, programas de televisão, convites de universidades e tal, então são 10 anos de trabalho, dando continuidade (informação verbal).

Milton também explica como começou a sua atuação no campo da transmissão do Samba de roda.

Porque é o seguinte: a gente começou em 2009...Seu Zé faleceu em 2008. Em 2009 a gente teve um estalo de vamos criar uma Associação pra manter a memória dele sempre viva, ativa...Em 2009 a gente criou essa Associação (...)Foi criada a Associação Cultural José Vitório dos Reis e prematuramente um projeto de salvaguarda do próprio IPHAN e da própria ASSEBA, que é Associação dos Sambadores e Sambadeiras, a gente antes disso já desempenhava junto com a comunidade oficinas, o processo de transmissão já começou desde essa época aí.

Então a gente tinha a transmissão do samba chula, o samba de roda, a questão da harmonia, da preservação da viola machete, do repertório ancestral, que é justamente uma das minhas maiores preocupações. Era além da pesquisa, do registro, a transmissão, e a salvaguarda desse repertório.

Você deve saber, o próprio dossiê ele mapeou quatro violas machetes em 2004, no Recôncavo. Na verdade, existiam mais, eu tenho aqui umas seis, antigas, que eu tinha. Boião me deu na época. Em Santo Amaro eu sabia onde tinham umas três violas, mas pra você ver o grau de extinção de quase desaparecimento da viola. Então essa foi sempre minha preocupação realmente, a de preservação primeiro do repertório ancestral, mas aí a gente já tem que ir pra outro braço do projeto, porque também a gente tinha que resgatar a feitura artesanal dela.

Sim, então em 2009 a gente criou a Associação, eu submeti a Prefeitura isso, na época já foi em 2012. A Prefeita era Rilza [Valentin], já com o projeto "Essa viola dá samba". A gente ia fazer o quê? Ia comprar na mão de Seu Tonho de Duca, que foi o construtor de algumas violas que eu pedi, antes de Rodrigo [Luthier Rodrigo Veras] ver essa, que eu vou chegar lá. Tonho de Duca fez aquela viola lá. Então, o que era o projeto, eu ia comprar na mão dele, dez violas. Ainda lembro, ele me pediu quatrocentos reais em cada viola, o projeto era barato. Doze mil reais pra comprar viola, alguns instrumentos da

orquestra percussiva pra eu poder transmitir as aulas de viola machete, pra os meninos. A gente chegou na beira de ser contemplado pela Prefeitura, o convênio saiu, foi assinado. Eu sei que entrou o período eleitoral, o jurídico embargou e tal, a Prefeita mergulhou na campanha política e o projeto não vingou. E aí já veio 2014, aí sim a Petrobrás abriu um Edital chamado “Petrobrás Comunidades”, onde ela ia patrocinar projetos e abranger essa área de atuação dela. A gente entrou já também com “Essa viola dá samba”, aí sim com a parceria com Rodrigo Veras, o luthier pernambucano. O projeto aí já mudou a feitura, né? A gente ia contemplar a lutheria, que era o resgate da feitura artesanal, a proposta era capacitar um grupo produtivo de dez artesãos, em dois anos. No primeiro ano eles iam construir dez instrumentos, junto com o mestre, né?

Ao término desse primeiro ano, eu peguei essas violas produzidas e abri as aulas de execução instrumental. Então eu já tava contemplando, além do resgate, o outro braço do projeto que era a preservação do repertório ancestral. No segundo ano, esse grupo se aprimorou com ele ainda, construiu mais dez violas, a gente, cinco, destinou pra geração de renda do grupo produtivo e cinco violas nós doamos que era também uma preocupação sempre do projeto, né? Nós doamos cinco violas, a gente deu pra Aurino de Maracangalha, Celino de Terra Nova, Seu Ferrolho que faleceu, de Muritiba, Seu Manoel de São Sebastião de Passé e Seu Aloísio de Berimbau, Conceição do Jacuípe. Então, o projeto mergulhou no Recôncavo, nas comunidades de samba, as cinco violas machetes, que estão aí tocando. Foram reintroduzidas nas comunidades, né? Acabou o Projeto Petrobrás, foram dois anos.

Imediatamente nós fomos contemplados pelo Itaú Cultural. A proposta aí já foi, eu diria, um aprimoramento do grupo produtivo. A gente conseguiu que dois alunos fossem fazer uma Especialização com Pedro Santos, lá em Guanambi, uma referência na luteria de bandolins. Então, foi Enoque com Adson. O grupo produtivo continuou sendo mantido pelo Projeto, a gente pôde comprar mais produtos, as madeiras que são caras, as tarrachas, [que] são importadas e tal, e aí o Itaú viabilizou mais um ano de projeto pra essa viola dá samba. Isso foi em 2017. 2018 a gente tá caminhando. Então era isso, a preocupação justamente foi essa, nós conseguimos. Hoje, já praticamente a gente já construiu, seguramente, mais de 80 instrumentos em quase 5 anos de projeto, ou seja, a feitura artesanal foi materializada.

A gente já tem um grupo produtivo e a nossa preocupação que é sempre a da pesquisa, transmissão e preservação do repertório ancestral, que sempre foi o meu carro chefe, porque quase desaparece, seguramente, Luan, eu não sei, não saberia dizer a você qual o quadro atual da viola, em termos de confecção, em termos de utilização das comunidades do samba. A gente se orgulha de ver uma nova geração de crianças, cantando chula, participando até das oficinas de construção, como observadores, com grupos de samba, se apresentando em eventos, então, eu acho o projeto vingou nesse sentido (informação verbal)

Entendido quem são esses mestres e tendo tido um pequeno panorama sobre as suas formações e atuações no campo da transmissão dos sambas do Recôncavo, chega o momento de entendermos como acontece o processo de transmissão nas casas de samba conduzidas por estes mestres.

3.2.2.4 A transmissão dos sambas do Recôncavo nas casas de samba Mestre Celino e Mestre Zé de Lelinha

Como dito anteriormente, neste momento farei o exercício de apresentar as informações cedidas pelos mestres com algum trato do ponto de vista de uma apresentação didática, mas sem grandes intervenções no campo das interpretações do que foi falado, buscando preservar suas concepções para analisá-las oportunamente.

A transmissão do samba na perspectiva dos Mestres consultados tem o objetivo principal de formar novos sambadores, como diz Alexnaldo dos Santos ou como mais uma estratégia de salvaguarda da viola e do repertório ancestral, na perspectiva de Milton Primo.

Alexnaldo dos Santos: a intenção é essa: formar novos sambadores. Porque o que é que acontece? o que é que está acontecendo? os sambadores estavam morrendo, ninguém tava ligando mais pro samba de roda. Por isso que esse trabalho surgiu, a ideia de formar essas oficinas (informação verbal).

Milton Primo: Mas o foco é mais a viola, a procura e o objetivo do projeto, sempre foi mais a viola, o violão veio mais como consequência, mas também faz parte (informação verbal).

Do ponto de vista da condução da aprendizagem, os encontros são administrados de maneira que os participantes aprendam coletivamente, a partir da prática. Foi observado na fala dos entrevistados uma grande importância atribuída a vivência do samba, ao aprender fazendo, na prática. Mas também de aprender com os outros integrantes do grupo. Me pareceu que essa aprendizagem não está centrada na figura do mestre, como pode ser visto na fala de Milton Primo e de Mestre Celino:

Milton: Porque o processo de desenvolvimento acho que tem que ser por aí também. Ele tem que se sentir também dentro daquela atmosfera. “Não, eu sou capaz, eu sei fazer”, “Olha, o samba deu

certo, saiu bonito!” E isso até instiga o aluno a se dedicar, a estudar mais. O processo é esse, de querer mais (informação verbal).

Celino: Porque sem tocar, sem bater, não aprende de jeito nenhum, e aí na Casa do Samba não tem jeito que eles não aprenda. Às vezes, quando eu tô aprendendo, sou rude um pouco, mas você é mais inteligente na minha beira, eu já fico aprendendo com você, já fico aprendendo que você tá falando certo, não é? (informação verbal).

Pude observar na fala dos entrevistados algumas diretrizes que me remetem à alguns processos do campo metodológico, que pode lançar luz para ao entendimento mais específico deste processo de transmissão. Um deles é o campo da administração da turma, onde foi destacado que os participantes geralmente ficam dispostos em uma roda e as estratégias de transmissão geralmente se fazem presente nesta configuração. No entanto, quando há especificidades a serem trabalhadas, estes participantes são separados para trabalhar as individualidades que se fazem necessárias, uma delas, por exemplo, seria o toque da viola e/ou do violão, que quando necessário, é transmitido separado do grupo percussivo para só depois ser integrado. As estratégias de transmissão utilizadas são muitas, de acordo com os relatos. São alicerçadas na oralidade, com ausência absoluta de registro musical escrito graficamente, como pode ser observado nesta fala de Milton Primo.

Milton: Então, eu já lhe disse, eu não tenho formação teórica, de música e tal. O meu processo...eu não uso nem o caderno, nem um quadro, é meramente presencial e vivencial. Assim como eu escutei e observei, é o método que eu uso com eles. As aulas são essencialmente práticas em observação, e eles sentam no banco como eu, e o samba é feito, na pratica. (...) Eu não uso material didático, é meramente de observação e ensinamento oral. Foi assim que eu aprendi e assim que a gente transmite, e nas próprias rodas de samba, nos ensaios semanais, terças e quartas, religiosamente, a gente estava lá com eles (informação verbal).

Mestre Celino: Aqui ensina violão, cavaquinho e a viola, e não tem um caderno pra aprender o cavaquinho. Violão, metade aprenderam, mas ele gosta mais de tocar violão e a viola, porque eu fico mais na viola, eles também gostam de ficar mais na viola, pra aprender mais (informação verbal).

Os sambadores consultados, Milton Primo, Alexnaldo e Mestre Celino, são unânimes quando narram os processos de transmissão que são utilizados nos encontros. Em seus relatos pude destacar algumas estratégias que foram recorrentes em suas falas, que são: **a experimentação; a demonstração; o processo de**

imitação; o uso de onomatopeias, como partituras orais; a escuta; a observação; e a vivência. Em relação a motivação, todos falaram sobre desenvolver nos participantes um sentimento de pertencimento e responsabilidade com o samba de roda, trazendo o apelo da ancestralidade e da herança cultural, como podemos ver abaixo:

Alexnaldo: (...)É o que sempre falava pra eles, como Mestre Celino coloca (...): “que a gente tem que gostar daquilo que faz”. E primeira coisa, que samba não dá dinheiro. Não vá pra lá achando que é igual a você tá numa banda pra você ir de qualquer jeito, você tem que gostar daquilo, tem que gostar. A primeira, é você gostar daquilo que faz, e pra você tocar samba de roda, tem que amar o samba de roda. Mesmo eu, que não sou... aliás acho até que gosto mais de samba de roda, que certos herdeiros de samba. Por exemplo, ser filho de sambadeira e de sambador, mas você não faz o que faço, um exemplo, deixa pra lá, não tô nem aí, você faz. Então você tem que gostar daquilo que faz. Então a primeira pergunta pra fazer, pergunta pra ele “você gosta de samba de roda?”, aí ele não vai saber responder se gosta, ele tem que participar, então já orienta ele. E a segunda coisa o que ele tá fazendo ali, é pra manter viva a tradição do samba de roda, tem que passar essa ligação pra ele. Então, eu acho que o essencial é esse, você deixar claro pra ele que ele tem que gostar do que faz e tá fazendo pra manter viva algo que é importante pra cultura local, estadual ou mundial, vamos dizer... (informação verbal).

Mestre Celino foi um pouco mais enfático nesta questão. Ele narra que fala aos participantes sobre a relação da sua devoção com Cosme e Damião e sua relação com a viola e com o samba, assim deixando aberto para que cada um crie o seu laço de responsabilidade e devoção com a tradição.

Celino: Primeiro canta a música de São Cosme, a metade fica... explico a eles como eu aprendi, que é pra eles também fazer a mesma coisa, mesmo que não faça nada, mas faça uma promessa, pouca coisa que tudo vai tá na cabeça, porque se deixar também assim à toa, não vai aprender, né? Só se tiver muito interesse mesmo. Mas esses meninos, hoje aqui não, mas nesse mundo de meu Deus que está cheio de droga, os meninos já vai pra droga do que pra aprender alguma coisa que preste, né não?

Luan: Aí cantou a música de São Cosme. Aí botou os meninos pra fazer a promessa. E aí faz como pra esses meninos tocarem?

Celino: Não rapaz, eles aí, eles que vai fazer

Luan: Sim, eles

Celino: Porque eu mesmo não faço não [a promessa]. (informação verbal).

Quanto aos conteúdos trabalhados nos processos de transmissão, de acordo com as entrevistas, pude também destacar alguns pontos que nos orientam nesse sentido. Do ponto de vista técnico, apenas Milton Primo foi mais taxativo ao demonstrar e dizer que fazia alguns exercícios mecânicos desconectado das músicas. No entanto, embora não tenha sido explicitado na fala deles, percebo que a técnica é trabalhada de maneira aplicada aos rituais sonoros, conceito trazido por Milton Primo. Ainda no que tange ao ensino da viola e do violão foi destacado o conhecimento do braço do instrumento e o posicionamento de acordes.

Dentro do ritual sonoro, outros conteúdos emergem e dialogam com trabalho dos outros mestres. A ideia de marcação, que seria o acompanhamento do violão utilizando frases melódicas na região grave do instrumento. A ideia de base, que está ligada ao acompanhamento feito pela viola quando o cantador está gritando a chula, o que se difere da base percussiva, que se utiliza do mesmo termo para se referir ao acompanhamento dos instrumentos de percussão. A passagem, que é o momento que as sambadeiras entram na roda para sambar e também demarca o início do ritual do samba chula. O canto, foi outro conteúdo amplamente explicitado pelos mestres. Em relação ao ensino da viola também foi destacado o vocabulário de toques. A fluência, foi um ponto destacado como fundamental para que os participantes possam ter êxito no ritual do samba.

Quanto ao repertório percebi uma grande preocupação com a tradição. Existe um cuidado com o resgate e manutenção das chulas cantadas pelos Mestres mais velhos, mas também há espaço para composições novas, inclusive dos jovens sambadores. Há também uma preocupação didática com a seleção do repertório, como podemos ver nas falas de Milton Primo e de Alexnaldo:

Milton: eu também sou adepto a manutenção, claro, da tradição, das regras, a gente não mexe nisso logicamente, foi assim que aprendi. Mas como é que posso dizer? Eu tento arejar no seguinte sentido, o repertório, tanto é que a gente já gravou um CDzinho com canções autorais, sem deixar de lado também a tradição, né. A gente tem um repertório já autoral, a gente compôs especialmente pra eles, mas sem deixar de trazer a tradição, o que Seu Zeca Afonso canta, o que Boião cantava, o que João do Boi canta(...). Sim, até mesmo pra arejar um pouco, né? Eles também se situarem na época também, tentando

fazer esse *link* com o atual e com o passado. Eu trago muito a questão da comunidade, eu uso muito Gurujé, Pitangueira, viola.

Formei meu samba
 Na subida da ladeira (todo mundo vai ter que ir pra lá mesmo, né?)
 Formei meu samba
 Na subida da ladeira
 Convidei o pessoal
 Eh pra vim sambar na Pitangueira
 Convidei o pessoal
 Pra vim sambar na Pitangueira

Então, eu trago a comunidade, bairro, a casa do samba, essa aqui:

Eh, eu hoje vou sambar
 Afinei minha viola no Gurujé
 Vou lá na Casa do Samba
 Na viola do Seu Zé
 Eh, São Bento, Baixa Fria
 Campinas, Marapé
 Eu vou lá (relativo)
 Eu vou lá, eu vou lá
 Eu vou lá, eu vou lá pra sambar
 Eu vou lá, eu vou lá
 Eu vou lá, eu vou lá pra sambar
 Eu vou lá

Então a gente começa a ganhar os alunos, trazendo essas coisas deles, da rua, da comunidade, da cidade. (...) Isso quando eu vou ver aquelas chulas algumas são difíceis, até pra os mais experientes cantar e tal, onde até a vivência é mais simples, métrica seja também de fácil entendimento, posso fazer uma, porque, de João pra eles, essa eles cantam sempre

Oh oh carreiro
 O carro virou na ladeira
 (Eu julgo ser simples pra eles)
 Oiáá, hehe, oiaáá hehe
 Andorinha preta de _____
 Caiu no laço da pegada
 Na beira do rio e mar
 (Bem simples)
 Oiáá, ieie
 Oiáá, ieie
 Andorinha preta
 Leleô, lelé lalá
 Cheguei agora
 Boa tarde pessoal

É o repertório deles (informação verbal).

Alexnaldo: (...) falo pra ele “você tem que compor a sua chula”, você canta a chula dos outros, tem que fazer a sua. É o momento, o que tá acontecendo no momento, a política, fala a política, é a fome, fala da fome, mas tudo ali criado no momento; esse bate papo aqui, vamos criar uma chula, um relativo, então, é o natural. Não tem esse recurso de perseguir essa linha, é você criar o seu. De vez em quando, eu faço umas chulazinhas, escrevo lá pra não esquecer, né? Chamo os meninos, desses que aprendeu lá, que eles fazem as coisas dele lá, acontecimento, ele teve um relacionamento com alguém, não deu certo, “eu fui procurar a filha do fazendeiro pra namorar, mas ela não quis”, ele já criou essa chula, então um acontecimento do momento, ou escreve algo que aconteceu no passado, é o que tivesse, fazia. Tava lá trabalhando, catando seu feijão, tá criando a chula; tá lá conversando com seu marido, fazendo sua chula; tá lá cortando sua cana, tá cantando, fazendo a chula, então você passa essa noção pra ele. Como é que você ver a chula? A partir do momento do seu trabalho, (...) alguns seguem essa linha (informação verbal).

Quando perguntados sobre o que eles entendiam como música, como samba, bem como a relação deles com estes fenômenos, as falas trouxeram questões ligadas ao pertencimento, responsabilidade, espiritualidade e a relação com o sagrado, como podemos ver:

Alexnaldo: Assim, eu penso muito no manter a tradição. (...)É isso, tô falando do geral, mas foi a partir de um chamado, (...) me chamaram pra coordenar um grupo, numa cidade lá distante, em Terra Nova, e hoje tô aqui em Santo Amaro coordenando uma Associação que tem acesso a várias cidades do Estado da Bahia. Então, pode dizer que o samba de roda foi tudo pra mim, nessa área cultural. Com o conhecimento que eu tenho hoje, vou fazer samba de roda. Hoje, estou executando vários projetos, que eu mesmo escrevi, com o conhecimento que eu consegui pegar aqui dentro da ASSEBA, do samba de roda. Então essa parte cultural toda é conhecimento, o acesso que tenho as pessoas, conhecimento que eu tenho comigo, que eu tenho com outras pessoas, foi de lá do samba. Então é tudo, de forma geral. Tudo cultura que eu tenho hoje eu agradeço as pessoas que coordenaram antigamente essa associação do samba, e que o samba traz ainda hoje, porque tudo que eu faço na área cultural é o samba, e brigo por isso. Então, resumidamente, é tudo na minha vida na área cultural (informação verbal).

Milton: Luan, é difícil conceituar, né? É algo assim, não sei, espiritual. Porque também o samba veio pra mim, eu já bem maduro. Com quase 40 anos mergulhei mesmo pro samba. As vezes eu trago até a questão mística da coisa, porque veio como algo...uma missão, realmente. Porque eu não tinha uma relação íntima com o samba, e quando eu me vi eu já estava com a responsabilidade de assumir a viola de Seu Zé de Lelinha, e de repente ver a questão do projeto. Hoje a gente lidera mais de 40 crianças, fazendo esse processo de transmissão. Coisas que eu com 20, 30 anos, isso não passava em minha cabeça assim. Então eu vejo isso também como algo sagrado, porque não? Caiu no meu colo essa responsabilidade.

E pra gente conceituar...o samba é algo sagrado, algo inestimável que a gente tem aqui, já que essa responsabilidade chegou até a mim. Um patrimônio que a gente tem que zelar e fazer essa transmissão porque acho que meu trabalho a síntese é essa, né? Eu consegui absolver e, digamos que eu seja esse elo, né? Eu gosto até dizer, porque eu não falo, eu recebi duas vezes o prêmio de Mestre da Cultura Popular pelo Ministério da Cultura, justamente pelo trabalho de relevância que eles chamam sociocultural, a transmissão, o intercâmbio entre as gerações. Eu trafego com os idosos e com as crianças. Então, por duas vezes, eu recebi essa premiação aqui, é uma espécie de reconhecimento do trabalho. Então, vejo como algo realmente, inestimável, um patrimônio que a gente tem que zelar. É algo sagrado mesmo (informação verbal).

Um outro ponto fundamental para a diálogo que este trabalho se propõe a fazer no campo do ensino de música é o entendimento da concepção de ensino/transmissão que conduz a prática educativa dessas casas. Apenas Alexnaldo foi mais explícito expondo a sua concepção sobre o processo de transmissão desta tradição. De forma alguma, penso na generalização da concepção trazida por ele. No entanto, creio que pode contribuir para entendermos a existência de múltiplas possibilidades de se pensar o processo de aquisição dos saberes. Para Alexnaldo, o processo desenvolvido por ele é de lapidação de um conhecimento que já está presente no indivíduo e isso vai acontecer através da prática orientada.

Alexnaldo: (...) as vezes a gente ensina, a gente transmite. Na verdade, a gente faz assim, a gente ensina, mas não ensina. Eu analiso assim, que a gente já nasce com o saber, só precisa ser lapidado. Então as meninas quando chega lá, já chega sambando, aí só faz...a gente pede as sambadeiras, as meninas, até a gente mesmo bater o olho em alguém, que as vezes o samba de roda atravessou lá, meter um negócio do pé no chão, um sapateadozinho ali... (...) Um miudinho que ela bota no pé, a mulher, que ela mistura o pagode não sei o quê, fica falando que é bom demais. “Oh, samba de roda é assim, você vai miudinho, o pé mais juntinho, deixa o corpo trabalhar, você vai orientando, então ela já sabe sambar, aí só vai orientar. As oficinas já sabem. Já as meninas já orientam também, por isso que faço assim, dá o instrumento a ele. Eu pego o pandeiro e falo: “mas eu já vi que não é aquele”, então, pensar que não, vai pegando a marcação e lá vai. Então, o instrumento dele é a marcação, ele já sabe tocar, a gente tá lapidando ele. Então a gente não tá ensinando, tá lapidando, tá passando, transmitindo conhecimento. Então a gente pega o pandeiro, ele tá errando, vai tocando, vai tocando, tem que aprender. Tocou ali, viu que errou o dedo, tiro o pandeiro, pegue o tamborim aí, aí é o tamborim. Vamos começar a trabalhar em cima do tamborim. Aí o bangô. Tem umas meninas lá que estão no pandeiro, não sei o quê, eu falei “pegue esse bangô aí pra gente, ai (fez o som do pandeiro)...aí poxa, você toca bangô, rapaz! (...) Não é esse não, então a gente vai só lapidando o conhecimento que já tá dentro de si mesmo (...)A gente

já tá com conhecimento lá dentro, falta a gente tá ali instigando pra colocar em prática (informação verbal).

É importante entender que a concepção de transmissão está diretamente ligada a concepção que se tem do que é a tradição. Quanto a este entendimento, Alexnaldo explica que os sambas do Recôncavo ou samba de roda – trazendo o termo utilizado por ele - é a uma tradição na qual a música está presente, no entanto ela não se restringe a música. A relação do **tocar, do dançar e cantar** é indissociável em se tratando desta tradição. Segundo ele,

o samba ele não existe sem a música e sem o sapateado, então é tudo junto. É o tocar, o cantar, é o sambar, é a junção. Eu sempre digo assim, “não vejo o samba de roda sem a mulher sambando”, assim como não tem o homem, não tem a mulher sambando sem os homens tocando lá, então é o conjunto. O samba de roda ele é acompanhado quando tá tudo ali, no canto, no toque e no sapateado da mulher. Todo homem que samba também. Então é o conjunto, não existe individualismo. O samba é só música, não, é música e a tradição geral (informação verbal).

A característica multifocal desta tradição faz com que o seu processo de transmissão também seja multireferenciado, fazendo com que o processo de aprendizagem não seja gestado apenas nas oficinas, nas aulas. Dessa maneira, a vivência desta tradição se mostra fundamental, como já foi discutido no capítulo 1 deste trabalho. É através da vivência que os interessados podem entender como essa tradição ganha vida através dos corpos que se colocam disponíveis nas rodas. Também é através da vivência que se pode sentir, entender o ritual. Esta importância fica nítida também na fala do Mestre Milton Primo:

(...)cantar todo mundo canta, tocar todo mundo pode tocar, mas eu acho também que a pessoa deve vivenciar um pouco a atmosfera que a gente tá, estão, eu digo os sambadores, as sambadeiras, o jeito de falar, até de gritar a chula, não sei, talvez uma vivência, uma experiência está mais na comunidade, porque você pode chegar, fazer uma oficina, workshop, “oh o pandeiro é assim”, a letra do samba é assim, mas e o jeito de cantar, a gente e tal, não sei se isso é passado com a vivência, por isso eu digo, talvez estar mais presente, ouvir mais. (...)Aí eu volto ao que falei no início, eu deixo sempre o processo de escuta, que a gente faz a coisa na transmissão na oralidade na vivência, então se ele não vivencia, não escuta, não está assistindo, não tá ouvindo, ele não vai reproduzir.(...) Por isso que eu digo, tem que vir, a gente tem que escutar, tem que observar, ir no caruru, ir no ensaio, participar efetivamente de uma roda, sentir a atmosfera, porque o samba é uma vivência mesmo (informação verbal).

Essa vivência pode ser uma grande aliada na salvaguarda do canto da chula, que é uma preocupação trazida pelo Mestre Milton Primo, mas também colocada como um desafio pelos outros mestres, quando se referem ao ensino do canto. O teor das conversas nos conduz a entender que é imprescindível vivenciar os mestres cantando com suas parselhas, gritando suas toadas para que se desenvolva nos interessados essa habilidade. Foram unânimes em dizer que muito do aprendizado se dá através do dia a dia, do encontro espiritual, afetivo, emocional com essa tradição. Os mestres Celino e Milton Primo tecem algumas palavras sobre essa questão.

Milton Primo: hoje eu me preocupo muito, com a questão, ironicamente, a do canto, porque a gente tem o quê, o samba duro da velha guarda, Seu Zeca Afonso, João do Boi, então são homens com quase 80 anos, por uma questão lógica, eles não vão ficar muito tempo aqui e eu percebo, é uma grande dificuldade, até pra mim, o canto, o jeito, a gente chama a toada de cantar. A gente tem que começar a bater isso com Katharina [Doring], já que a questão da viola já tá trabalhada, a gente focar um pouco também nessa como professor, uma pessoa que também tem essa preocupação da transmissão, da gente trabalhar um pouco a questão do canto da chula. Eu sei que tem muitos trabalhos, cantador de chula e tal, mas é essencialmente, as oficinas que tiverem mais instrumentos percussivos, a de samba, como sambar, de como tocar. Mas o canto está um pouquinho desvanecido. Eu acho que é uma preocupação que a gente tem de direcionar e focar. (...) No samba chula, você tem que... a prioridade é a letra, você tem que escutar a poesia, a chula, que é os versos cantados, são as composições poéticas (informação verbal).

Celino: Aqui, precisa aprender a voz (...) O cantar. Porque samba de roda sem cantar, não vale. Eles cantam, mas não tá ainda certo no pegar da viola (...) (informação verbal).

Ainda em relação a transmissão dos saberes desta tradição, outra questão que emerge é o lugar de fala daqueles que estão a frente destes processos de transmissão dentro do contexto universitário. Alexnaldo traz uma importante reflexão em relação a inserção dos mestres da cultura popular nas universidades, como parceiros neste processo de construção do saber. Uma espécie de cota epistemológica, no campo da condução da aquisição dos saberes em contextos universitários. Além disso, também destaca a importância de se construir uma relação mais sustentável entre a universidade e os grupos ligados a cultura popular.

Me chamou bastante atenção observar que nas falas dos mestres eles consideravam o samba de roda, a chula, como uma tradição fundamental para a vida dos jovens que estavam inseridos naqueles processos de transmissão. No entanto,

todos eles, os mestres, deixaram transparecer que não viam o samba de roda como a única referência cultural na qual os jovens deveriam ter acesso. O que ficou muito bem colocado é que existe um entendimento de que o samba de roda é um ponto de partida, “um chão”, uma referência, “um lar” que necessita ser conhecido e cuidado. Me pareceu que a ideia é que eles pudessem, a partir do samba de roda, expandir seus horizontes culturais, como Mestre Celino comenta e exemplifica:

Aqui dentro tem que tocar só samba de roda, porque aqui tem samba de roda, por enquanto. Eles têm que aprender samba de roda pra depois agora...do samba de roda que eles vão tocar um pagode, essas coisas, pra ele aprender tocar seresta, ele vai aprender através do samba de roda, porque já aprendeu as passagens (informação verbal).

Esse foi o “miudinho” dos achados que emergiram através das conversas com os professores da universidade e os mestres dos sambas do Recôncavo. No próximo capítulo, esses achados ligados a essas outras existências serão discutidos com base em achados coletados ao longo da minha incursão no universo dos sambas do Recôncavo, do ensino de violão na academia, da minha trajetória de formação musical, educacional e profissional. As referências teóricas já apresentadas ao longo dessa trajetória também terão o seu lugar na construção do diálogo, das pontes, da zona de fronteira.

4. PACATATÁ TÁNDAM: SAMBA DE VIOLA OU UMA PROPOSTA DECOLONIAL PARA O ENSINO DE MÚSICA ATRAVÉS DO VIOLÃO

Fotografia 9 - Pacatata Tándam



Crédito – Luan Sodré

Fotografia 10 - A roda



Crédito - Luan Sodré

“Pacatata Tándam” é uma onomatopeia usada por um dos violeiros do Samba Chula Mirim Flores da Pitangueira, grupo que é fruto dos trabalhos desenvolvidos pela casa de samba Mestre Zé de Lelinha através do projeto “essa viola dá samba!”, para me ensinar um toque na viola machete. Lembro que após uma apresentação deles, no quintal da casa do Mestre Zé de Lelinha, pedi para o jovem violeiro me ensinar a tocar alguma coisa na viola. De uma maneira muito natural, ele me entregou o instrumento, colocou os meus dedos nas cordas e disse: “pacatata tándam, pacatata tándam. Vai, toca!” Como é possível ver na foto acima, ele não estava sozinho nessa empreitada. Assim que consegui executar o “Pacatata Tándam”, o outro integrante do grupo mirim prontamente começou a tocar o seu surdo⁵¹. Me senti o sambador! Essa imagem será bastante representativa para as discussões que seguirão neste capítulo, onde o processo de ensino de música e do violão será discutido.

A outra foto ilustra uma oportunidade na qual o Grupo Filhos da Terra visitou a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e conduziu uma vivência de samba de roda. Este foi o momento onde todos entraram na roda, dançando, cantando e tocando. Apreciando a imagem a partir dessa leitura, ela também, a foto, ilustra o

⁵¹ Instrumento com timbre grave que aparece na foto.

que será tratado nesta parte deste trabalho, visto que aqui serão articuladas as informações que foram apresentadas anteriormente. É neste capítulo onde, literalmente, tudo entrará na roda. Ou seja, os trabalhos que antecederam esta tese, os autores discutidos nos capítulos anteriores, novos autores, as existências problematizadas neste trabalho com destaque para o ensino acadêmico do violão complementar e o ensino dos sambas do Recôncavo, minha trajetória de formação, bem como as minhas experiências no mundo dos sambas do Recôncavo e do ensino de música. Assim como na foto, este capítulo será um lócus onde sambas do Recôncavo e universidade tecem algumas possibilidades de diálogo, sob a mediação das experiências acumuladas em minha trajetória de vida e da reflexão teórica. Este é o capítulo onde as fronteiras epistemológicas se materializarão a fim de demonstrar suas tensões e potencialidades.

Neste capítulo farei jus a colonialidade enraizada na minha formação aqui representada pela fragmentação do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo entendo que ao usar a linguagem escrita para comunicar o conteúdo desta tese, esse recurso pode ajudar na melhor compreensão do discurso. Sendo assim, busco discutir o tema central da tese – a Educação Musical Afrodiaspórica a partir de uma proposta decolonial de ensino de violão – estruturando a discussão em 4 (três) partes. Na primeira, intitulada disputa de narrativa como fundamento para os diálogos, pontes, zona de fronteira e trânsitos, destaco a importância de construirmos uma narrativa de existência para que o conhecimento de fronteira possa ser construído. O discurso parte da explicitação da necessidade de reconhecimento de outros modos ser, fazer, pensar e existir, remetendo diretamente a educação musical. É sobre a importância de refletir, entender e valorizar as várias possibilidades de pedagogias musicais, das várias possibilidades de se compreender a música e várias possibilidades de “pedagogias do pacatata tándan”.

A segunda sessão é intitulada como experiências de fronteira. É nesta sessão que trago experiências vividas ao longo da minha trajetória que julgo importantes no processo de reflexão deste trabalho. Na terceira sessão, chamada de Paradigmas da colonialidade no ensino do violão complementar na UFBA, discuto a estrutura de colonialidade enraizada no componente, que emerge a partir da análise das entrevistas. Com isso, o objetivo é identificar pontos de tensão gerado pela colonialidade do saber no campo da música ao, de certa maneira, corroborar com as

narrativas de inexistência ou invisibilização de outras epistemologias. Na sessão seguinte, nomeada como uma perspectiva afrodiaspórica ou uma resposta decolonial para a educação musical e o ensino do violão, retomo as discussões apresentadas na sessão anterior e busco refleti-las à luz de um pensamento afrodiaspórico, estruturado a partir dos sambas do Recôncavo. Nesta sessão os pontos de tensão são vistos como possibilidades de construção de pontes, de diálogos.

Neste sentido, ao final do texto, espero que o leitor ou a leitora não fique com a sensação de que leu mais um texto de denúncia e reafirmação da colonialidade. Pelo contrário, a ideia é que esse seja um texto propositivo e que, no campo das ideias, possa apresentar perspectivas de construção de um mundo de respeito, de diálogos, de novos conhecimentos, de compartilhamento, de insurgências, de novos modos de agir, de ações de combate ao racismo epistemológico.

4.1 DISPUTA DE NARRATIVA COMO UM FUNDAMENTO PARA OS DIÁLOGOS, PONTES, ZONA DE FRONTEIRA E TRÂNSITOS.

Logo de saída é importante situar o leitor na perspectiva do diálogo que este trabalho como um todo almeja, mas sobretudo este capítulo. Esse diálogo acontece em um âmbito de fronteiras epistemológicas, permeadas por tensões, por conflitos, por disputas e, nesse sentido, nasce a proposta de construir pontes. Essas pontes não necessariamente são pontes harmônicas e conciliatórias, mas, explorando ainda mais a metáfora da ponte, é a construção de um caminho que abre a possibilidade de trânsitos. Nesse sentido, este capítulo dialoga com o pensamento de Muniz Sodré (2018), quando ele se refere à ideia de comunicação transcultural. Ele diz que:

Não nos move aqui igualmente o conceito de *transculturação*, pelo qual o antropólogo cubano Fernando Ortiz visava a caracterizar a adoção das formas de uma cultura por outra sem incorrer no risco extremo da *aculturação*. Isto, para nos mantermos à distância das racionalizações eurocêntricas que costumam fazer os movimentos de fusão de elementos europeus com outros provenientes de culturas tidas como subalternas, seja em termos deliberados, seja inconscientes”. Em outras palavras, não comungamos com as sobreposições “multiculturalistas”, em que o gosto do pensamento pelo “exótico” admite harmonizações, mas sempre sob a égide da lógica hegemônica. Nossa visada metodológica é, antes, induzir à prática de uma *comunicação transcultural*, que entendemos como uma *dialogia semiótica*, não um diálogo “entre” formações que se pretendam verdadeiras e estanques, mas a lógica do *trans* ou do vaivém “através” dos limiares do sentido, não uma filosofia de portas

e sim de pontes ou de transição para correspondências analógicas, que não são necessariamente conciliatórias ou harmônicas, mas que abrem caminho para novos termos das disputas de sentido (SODRÉ, 2018, p. 22-23).

Nessa perspectiva, para que estas pontes possam ser edificadas de maneira sólida é fundamental que as estruturas sejam apropriadas – estas vêm sendo construídas ao longo desta tese -, mas, sobretudo, que os dois lados da ponte existam. Em outras palavras, para que a ponte seja construída é fundamental visibilizar o lado da ponte que historicamente recebe investidas de invisibilização, apagamento, narrativas de inexistência, como tratado no capítulo 2, pois não é possível construir uma ponte de ligação que só tenha um lado. Assim, este capítulo continua com a construção de uma narrativa a partir do invisibilizado, do subalternizado, dos conhecimentos e saberes negados, na intenção de afirmar e visibilizar aos saberes afrodiaspóricos ligados aos sambas do Recôncavo. Sobre a discussão desse processo de construção de narrativas de subalternização este trabalho também dialoga com o Muniz Sodré (2018), que ao se referir ao sistema simbólico dos nagôs, diz que:

Tal é a hipótese que perseguimos neste texto – aplicação metodológica do que chamamos *comunicação transcultural* -, tomando como ponto de partida o sistema simbólico dos nagôs, último grupo étnico imigrado à força pelos escravagistas brasileiros. As abordagens etnológicas de sua presença extensiva entre nós evoluíram, desde fins do século XIX, de juízos francamente depreciativos – fonte dos preconceitos que alimentaram tanto o racismo de segregação quanto o de dominação, pós-abolicionista – para juízos lenientes à medida que os formadores de uma bibliografia especializada foram dando-se conta da complexidade de seus rituais e da estabilidade de suas formas institucionais. (SODRÉ, 2018, p. 12)

Esses juízos depreciativos em relação à música negra também estão presentes nas bases da Educação Musical do século XX. E indo ainda mais longe, eu diria, também concordando com o Muniz Sodré, que o racismo está na base das narrativas de Educação Musical que ainda hoje estruturam muitas práticas no âmbito acadêmico brasileiro. Como exemplo, trago um trecho que considero racista, retirado de uma obra de um pedagogo musical cuja produção exerce grande influência na concepção do campo da Educação musical e na construção dos paradigmas da Educação Musical do século XX. O autor diz que:

À exceção de certos casos de música negra, oriental ou outra, faz-se música não com os sons, mas sim com relações sonoras. É, portanto, com o intervalo melódico que principia a música e que o **ser humano** exprime o seu amor pelo belo sonoro, as suas emoções, os seus sentimentos. (...) Mas é necessário sublinhar dois pontos importantes: 1º) Aquilo a que se chama correntemente música, **nos Negros, é na maioria das vezes apenas ritmo pré-musical**; e a melodia, por exemplo realizada ao xilofone, **não é em geral senão ritmo <<colorido>>**, isto é, intensificado, enriquecido por uma variedade de sons mais claros ou mais sombrios, mais fortes ou mais suaves; pode fazer-se uma observação análoga no domínio da cor, em relação a desenho (ritmo); 2º) **Quando os Negros realizam melodias são muitas vezes inconscientes** como tal, e estão **próximas do grito, do dinamismo vocal instintivo; as palavras, quando as há, contam pouco, e a melodia não é uma ilustração delas.** (WILLEMS, 1970, p. 71-72 [grifo nosso])

Nesse sentido, a depreciação, a construção de um discurso, de uma narrativa de deslegitimação, está presente na constituição da área da música, bem como da Educação Musical e, conseqüentemente, nas suas diversas possibilidades de materialização, como é o caso do ensino de violão. Como, ao meu ver, fica explícito no trecho citado, existe uma afirmação de uma referência válida e uma outra que pertence a um “não-lugar”, a uma “não-música”, a zona do não ser. Aqui relaciono esse não-lugar na música com o mesmo não-lugar que destaco ao refletir a existência da população afrodiáspórica no Atlântico Negro, na introdução e no capítulo 2 deste trabalho. Retomando a metáfora da ponte, é como se tivéssemos uma margem de um rio, que negasse a existência do outro lado, assim não tem como ter ponte, pois a grande narrativa é que essa ponte não levaria a lugar nenhum, já que o outro lado não existe. Esse outro lado, neste trabalho, tem sido entendido como essa outra existência que também é musical, uma outra referência de educação musical, uma educação musical Afrodiáspórica, na medida que esta é entendida como uma referência subalternizada. No entanto, essa ideia se aplica a qualquer referência subalternizada pelo projeto de colonialidade que vem sendo discutido neste trabalho. Sobre isso Muniz Sodré (2018), diz que:

Mas essa ideia de “humanidade”- fachada ideológica para a legitimação da pilhagem dos mercados do Sudeste Asiático, dos metais preciosos nas Américas e da mão de obra na África – consolida-se conceitualmente, na medida em que contribui para sustentar o modo como os europeus conhecem a si mesmo: “homem plenamente humanos” e aos outros como “*anthropos*”, não tão plenos.

O *humano* define-se, assim, de dentro para fora, renegando a alteridade a partir de padrões hierárquicos estabelecidos pela cosmologia cristã e implicitamente referendados pela filosofia secular. Desta provém o juízo epistêmico de que o *Outro* (*anthropos*) não tem plenitude racional, logo seria ontologicamente inferior ao humano ocidental. É um juízo que, na prática, abre caminho para a justificação das mais inomináveis violências. (SODRÉ, 2018, p. 13-14)

O trecho citado dialoga e problematiza a conceituação de música feita por Willems. Minha formação também é fruto desses processos de negação, resistências, tensões, diálogos, negociações, pontes. Dessa forma, a minha trajetória me levou a ocupar esse território onde ao mesmo tempo que sou o outro também me apropriei daquilo que a colonialidade impõe como a referência válida. Sendo assim, me incluo nesse trabalho a fim de que as pontes construídas em mim, possam, de alguma maneira, auxiliar na construção das pontes deste trabalho. Mais do que isso, por me considerar um habitante dessa fronteira epistemológica, me coloco neste trabalho para além da crença da perspectiva parcial do discurso defendida por Donna Haraway (1995), mas também como um interlocutor da pesquisa. Sendo assim, a minha trajetória também será um dos parâmetros articulados na discussão e construção do discurso desta tese, como dito anteriormente.

Nessa trajetória profissional tenho buscado construir uma outra narrativa no campo da educação musical fazendo o exercício de trazer diferentes referências e visões de mundo ao me referir a um determinado conteúdo. Por exemplo, numa aula de instrumento, quando vou falar sobre técnica, me recuso a trazer uma verdade absoluta. A relativização da técnica não é uma novidade e é uma realidade mesmo no campo da escola tradicional do violão. No entanto, mais do que isso, busco mostrar outras referências musicais nas quais os parâmetros técnicos são outros. Com isso, busco não só mostrar a variedade de possibilidade técnica, mas combater a hegemonia de uma visão de mundo, mesmo que seja na forma de tirar som de um instrumento. Disputar essa narrativa ou construir uma outra narrativa, passa por visibilizar. No entanto, visibilizar com propriedade, com profundidade. Passa por uma não folclorização das referências que não são as hegemônicas. Como coordenador pedagógico e diretor musical do projeto Voa Voa Maria, precisei administrar um processo de seleção cujo uma das vagas era para alguém que empreendesse um processo de formação na área do canto. A busca era por alguém que iria fazer uma intervenção músico-pedagógica em grupo de sambadeiras que mantém viva a

tradição do samba de roda na ilha de Matarandiba-Ba. A maior preocupação era a busca por alguém que não visse o Bel canto como a verdade absoluta na formação técnico-vocal. Era necessário alguém que entendesse a existência de outras maneiras de se cantar, com outras possibilidades estéticas e, mais do que isso, que tivesse condições de contribuir do ponto de vista musico-pedagógico respeitando uma outra existência musical. Mas, para que isso seja possível é necessário conhecer essas outras existências.

4.2 EXPERIÊNCIAS DE FRONTEIRA

As reflexões apresentadas neste trabalho começam a ganhar vida ainda antes de começar a caminhada desta tese. Sendo ainda mais pretensioso, diria que esta discussão poderia ser a narrativa do meu processo de formação enquanto profissional do campo da música e da educação. No entanto, a fim de direcionar o diálogo, tentarei fazer um recorte de algumas experiências do meu processo de formação que foram fundamentais na constituição daquilo que entendo ser uma possibilidade de fronteira. As experiências aparecerão durante o texto com o objetivo de ilustrar as discussões e colaborar com os dados obtidos durante o período de doutoramento. Como foi dito anteriormente, além das entrevistas, busquei também fazer incursões no universo do Recôncavo Baiano, o que me permitiu outros olhares, além de um relacionamento mais próximo com o contexto dos sambas do Recôncavo.

No final de 2016, como narrado no capítulo anterior, fui convidado a colaborar com o Associação Sociocultural de Matarandiba – ASCOMAT, junto ao grupo de Samba de Roda Voa Voa Maria. Na oportunidade, na contramão do processo que eu estava desenvolvendo na pesquisa, que era o de alguém externo que iria até os grupos, observar, dialogar, com algum distanciamento, fui inserido como alguém responsável por uma produção artística do grupo. Assim como aconteceu, de certa maneira, com Alexnaldo e com Milton Primo - como foi possível entender em seus depoimentos no capítulo anterior-, também fui convocado pelo samba de roda. O trabalho era basicamente o de reorganizar o projeto do Ponto de Cultura Voa Voa Maria e coordenar um processo de formação que culminaria na gravação de um disco e de um produto audiovisual. Até então, eu era alguém cuja formação musical passava por ter tido experiências com a diáspora dos sambas do Recôncavo em Salvador, por

gostar do gênero e, por identificação, ser um estudioso desta tradição, mas parava por aí.

Coordenar este processo foi um grande desafio visto que essa ideia de promover formação musical para um grupo tradicional de samba de roda passava longe do imaginário que eu tinha em relação às dinâmicas de um grupo ligado à cultura popular. Os sambadores tradicionalmente não frequentaram aulas para “aprender a fazer samba”. Embora o objetivo das oficinas não fosse esse e sim a preparação do disco, foi um grande desafio aprender com as tensões e potencialidades desta fronteira, nesse caso, das dinâmicas tradicionais de um grupo de samba e da intervenção formal com objetivos artísticos e de demandas da produção fonográfica. Não é o objetivo desse trabalho adentrar nos detalhes do processo que foi desenvolvido com o grupo Voa Voa Maria, mas, este trabalho me ajudou a compreender ainda mais as possibilidades de negociação epistemológica nos processos educacionais ligados à música, como no exemplo relatado acima sobre o processo de seleção de outros profissionais do campo da música para trabalhar no projeto.

É interessante perceber que negociações estéticas e epistemológicas estão presentes no mundo da música há bastante tempo. Na música brasileira, talvez essa seja uma das suas grandes marcas. Esse diálogo de referências musicais de diferentes matrizes é notório nas produções de artistas como Gilberto Gil, Caetano Veloso, João Bosco, Dominginhos, Roberto Mendes, Tiganá Santana, Carlinhos Brown, Moacir Santos, Orquestra Rumpilezz, Luedji Luna, Baiana System, Virginia Rodrigues, César Guerra-Peixe, Heitor Villa-Lobos, dentre outros. No entanto, esse é um processo que ainda é um desafio no âmbito do ensino formal de música, onde os paradigmas da colonialidade conseguem exercer um controle maior. Creio que o processo desenvolvido com as oficinas de elementos vocais, elementos percussivos, elementos coreográficos, elementos identitários e cordas dedilhadas, no âmbito do processo formativo empreendido no Voa Voa Maria, foi um grande laboratório de construção de pontes e diálogos em uma zona de fronteira. O grande desafio foi o de promover uma formação significativa, que contribuísse para o processo de gravação do fonograma e que ao mesmo tempo fosse emancipatória. Além disso, esperava-se que o processo possibilitasse que o grupo se apropriasse dos processos da produção fonográfica, afinal o projeto era parte de uma grande rede de economia solidária e o

grupo objetivava ser um empreendimento solidário no campo da cultura. Mas, ao mesmo tempo, o outro desafio foi o cuidado para não impactar a estética do grupo, a poética daquela tradição, não mudar a identidade daquele fazer artístico-cultural, cuidar das relações daquela comunidade, além de cuidar para que eles pudessem construir o processo de forma colaborativa. Para lidar com essa zona de fronteira foi necessário estar atento as tensões e buscar maneiras de superá-las através do diálogo e da promoção de um equilíbrio entre os polos de tensionamento.

No ano de 2017 outra experiência foi significativa para a construção do diálogo nesta tese. Fui trabalhar como professor de música em uma escola da Rede Municipal de São Francisco do Conde, a mesma cidade onde está localizada a casa do Samba Mestre Zé de Lelinha. Nesta oportunidade, pude ter um contato mais próximo com algumas crianças locais e, durante as aulas, pude dialogar com a musicalidade delas. É importante destacar que muitas dessas crianças eram filhas e/ou filhos de sambadeiras e sambadores e essa referência, de certa maneira, se fazia presente na formação delas. Algumas, também faziam parte do grupo de Samba Chula Mirim Flores da Pitangueira. O desafio, nesse caso, foi dialogar com essa musicalidade que já se fazia presente, ao mesmo tempo, promovendo experiências musicais formadoras, sem cair na armadilha de alimentar uma educação musical moldada pelas violências da colonialidade do saber. Ao mesmo tempo, foi necessário o cuidado para não frustrar a oportunidade e o direito daquelas crianças conhecerem referências que fossem além da vivência sociocultural na qual elas estavam inseridas. Mais uma vez o lugar da fronteira se fez presente e, com ele, a necessidade de tecer diálogos epistemológicos, de refletir a partir das tensões.

Narrar essas experiências se mostra importante para mim, na medida que fique explícito que as fronteiras são múltiplas. Cada situação e cada desafio nos leva a novas buscas, ao encontro de novas reflexões, soluções, novas práticas, construção de novas pontes. O diálogo é a palavra-chave! No entanto, um diálogo não opressor, sem hierarquia do ponto de vista de uma verdade que se sobreponha a outra, o que não quer dizer que não haja um lugar de fala. Não se legisla aqui pela construção de um conhecimento imparcial, e sim pela construção de um conhecimento dialógico que considere outras referências sem subalternizá-las, mas sobretudo um conhecimento que é localizado. Este trabalho se materializa como uma nova busca, como o desafio

de um diálogo em uma zona de fronteira cheia de tensões, mas também cheia de potencialidades.

Neste sentido, a ideia de conhecimento afrodiaspórico que está conectada com a ideia de existência afrodiaspórica, de música afrodiaspórica e, conseqüentemente, de educação musical afrodiaspórica, lança luz a essa perspectiva na medida em que esse conhecimento e essa existência são dialógicos por vocação ou pela sua própria natureza. A ideia de uma existência afrodiaspórica no Atlântico Negro só existe por se entender que essas existências se materializam a partir do diálogo do afrodescendente com as outras referências identitárias, políticas, territoriais e socioculturais do seu novo lugar. É a configuração de um novo lugar geopolítico, mas sobretudo, novo lugar sociocultural, cujo principal fundamento é a constituição de uma nova existência que é principalmente gestada a partir de trânsitos existenciais – no sentido da existência. Sendo assim, pensar uma referência afrodiaspórica parte principalmente de uma não rotulação visto que ela é diversa e cada situação nos conduz a uma reflexão localizada. Neste sentido, ser afrodiaspórico é sobretudo ser de fronteira.

Diante disso, na busca de construir uma proposta de ensino de violão decolonial, de fronteira, intercultural, identifiquei paradigmas da colonialidade no ensino acadêmico de violão no componente violão suplementar. Ou seja, pontos ou racionalidades que geram tensão e ao mesmo tempo possibilidades de diálogo ao reconhecermos outras existências, outras referências epistemológicas, os quais apresentarei a seguir.

4.3 PARADIGMAS DA COLONIALIDADE NO ENSINO DO VIOLÃO SUPLEMENTAR NA UFBA

Para pensarmos a zona de fronteira discutida neste trabalho é necessário adentrar um pouco mais no universo do ensino de violão suplementar na UFBA. Para tal, dessa vez, trarei a minha experiência nesse componente a fim de contribuir no processo de incursão nesse universo. Além disso, acho importante explicitar os motivos pelos quais tenho entendido que a racionalidade construída para este componente reproduz estruturas de colonialidade do saber e que conseqüentemente me leva a busca de uma resposta decolonial para este problema na zona de fronteira,

na construção dessa ponte. Dessa forma, nesta sessão, além do que emergiu nas conversas com os professores, trarei a minha vivência com este componente.

Como dito anteriormente, durante a graduação tive a oportunidade de cursar este componente por 6 (seis) semestres. Posteriormente, ministrei-o em 2 (duas) oportunidades diferentes que juntas totalizam 3 (três) semestres de docência, no contexto da UFBA. Neste relacionamento de 9 (nove) semestres com a disciplina, enquanto discente e docente, pude notar o quanto ela pode ser diversa a depender de quem conduz e como ela é conduzida. É um componente que permite muitos caminhos, visto que a sua meta principal é a aprendizagem do violão. E essa aprendizagem pode ser entendida a partir de muitos pontos de vista, como o professor Robson destaca se referindo a uma possibilidade utilizada por ele ao conduzir aulas para estudantes do curso de composição.

Robson: (...) uma aula pra aluno de composição que quer conhecer o instrumento pra compor. Então eu não exigí muito que ele tocasse. Eles tocavam, mas pra conhecer, entender as limitações do violão. Entendeu? E eles gostaram muito. Eles chegaram depois a escrever pra violão. Escreveram uma peça, aí eu toquei, ainda dei umas dicas, “oh isso aqui ficou bom, mas essa arrumação aqui do acorde não tá legal”. Mostrei pra eles a questão da harmonia como funciona no violão, que você não pode pensar em terças superposta sempre, não dá, como no piano. Aí a gente ficou trabalhando muito essas questões, e foi muito interessante (...) Era uma aula que tinha uma parte teórica muito grande, porque eu pegava, na verdade eu trabalhava muito mostrando o repertório (...) Eu pegava, por exemplo, um estudo de violão, jamais iria tocar o estudo, mas eu ficava mostrando como os alunos concebeu (...) Aí era um ensino até mais teórico, eles não tocavam, mas aí eu ali, tocava pra ele, mostrando como é que soava (informação verbal).

Ao mesmo tempo, quando fui aluno deste mesmo professor, tive a oportunidade de estudar um repertório composto por música instrumental brasileira, o "violão solo, de caráter popular". Pude tocar obras de Dilermando Reis, Garoto, João Pernambuco, Baden Powell. Lembro que na oportunidade, esses eram meus interesses e pedi ao professor para me debruçar sobre este repertório, e assim foi feito. Quando ministrei a disciplina, sempre sobre a supervisão da professora Cristina Tourinho, já que ela era a titular da turma que estava sendo cedida para mim, tive algumas diretrizes que eram as utilizadas por ela. Segundo a professora, em suas aulas era importante ser trabalhado: um nível básico da técnica violonística, o estudo de uma peça solo, o

estudo de peças em conjunto, “música de ouvido” – que seria o estudo do violão acompanhador-, um nível básico de improvisação, e a leitura à primeira vista.

Essas diretrizes são as mesmas que a professora trouxe na entrevista como conteúdos das suas aulas. Não eram diretrizes rígidas. Mas era uma racionalidade construída ao longo de anos de experiência e de reflexão sobre o componente. A partir dessas diretrizes construí a minha intervenção fazendo uma releitura delas com base na minha experiência e trazendo outros conteúdos como o arranjo, a composição, o estudo de claves rítmicas, articulando outros elementos ao processo de aprendizagem, como o corpo, o canto, a ritualidade, a circularidade. Trago essas informações para mostrar o quanto este componente pode ser diverso e explicitar as várias possibilidades de atuação que ele permite.

É notório que ao longo dos anos este componente vem passando por uma constante mudança e reelaboração, devido às dinâmicas da instituição, mas também pela busca de racionalidades possíveis empreendidas pela professora Cristina e pelo professor Robson. Além disso, também é notória a consideração de reflexões oriundas de pesquisas que tiveram esta disciplina como campo empírico, apresentadas no capítulo 1 deste trabalho. Embora a inovação se faça presente no componente através da inclusão de novos conteúdos ou de metodologias, a estrutura de colonialidade se reafirma. Os motivos são muitos, inclusive pela própria instituição “universidade”, no Brasil, de maneira geral, ser alicerçada por uma estrutura científica moderna/colonial, herdeira de uma racionalidade científica iluminista estruturada no século XVII. Além disso, existem alguns paradigmas que estão presentes na própria formação dos professores, enquanto músicos, que dificilmente escapariam à estruturação do componente, já que não podemos fugir do nosso lugar de fala, ainda que tenhamos esse interesse.

A ideia de paradigmas, neste trabalho, parte da ideia de modelos, de ideias, de formas, que se estabeleceram ao longo de uma tradição e que continuam sendo replicados no campo da educação musical. Essa concepção se alicerça no entendimento trazido por Japiassú e Marcondes (2006), quando dizem que:

1. Segundo Platão, as *formas ou *ideias são paradigmas, ou seja, arquétipos, modelos perfeitos, eternos imutáveis dos objetos existentes no mundo natural que são cópias desses modelos, e que de algum modo participam deles. As noções de paradigma e de participação, ou seja, da relação entre o modelo e a cópia, levam, no

entanto, a vários impasses que são discutidos por Platão sobretudo no diálogo *Parmênides* (128-134). 2. O filósofo da ciência Thomas Kuhn utiliza o termo em sua análise do processo de formação e transformação das teorias científicas – da “revolução” na ciência – considerando que “alguns exemplos aceitos na prática científica real – exemplos que incluem, ao mesmo tempo, lei, teoria, aplicação e instrumentação – proporcionam modelos dos quais surgem as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica” (*A estrutura das revoluções científicas*). Esses modelos são os paradigmas, p. ex. a astronomia copernicana, a mecânica de Galileu, a mecânica quântica etc. Assim, “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em indivíduos que partilham um paradigma” (*id.*). (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 211)

Elaborando um pouco mais, há paradigmas - modelos, ideias, formas - que estão presentes no alicerce daquilo que vêm sendo considerado música no contexto do ensino acadêmico do violão. E esses paradigmas estão diretamente ligados a uma concepção de música herdada dos nossos colonizadores. Fazendo uma conexão com o que emergiu nas conversas e com a minha vivência nesse componente, consigo destacar alguns desses paradigmas, que serão caros na busca de construção de pontes epistemológicas no campo do ensino acadêmico do violão. Cheguei a esses paradigmas após analisar, categorizar e refletir as conversas. Estas análises me permitiram identificar algumas estruturas, que estão presentes tanto na concepção das aulas quanto na concepção de música, que são análogas a estruturas que moldam o sistema-mundo moderno colonial, refletido no capítulo 2 deste trabalho.

Esses paradigmas, ao mesmo tempo que são pontos de tensão, também apresentam potencialidades na construção de trânsitos epistemológicos. São eles: **o paradigma da escrita ou da música escrita; o paradigma da fragmentação; o paradigma da visão estética ou da música pura; o paradigma da linearidade ou da dicotomia entre a preparação e a apresentação; e o paradigma da carga-horária.**

4.3.1. Paradigma da escrita ou da música escrita

Logo de saída introduzo aqui, o paradigma da leitura e da escrita musical como categoria fundamental a ser analisada neste trabalho. Na estrutura da aprendizagem do violão no Brasil, mesmo fora do ambiente acadêmico, se constituiu uma tradição da aprendizagem que é pautada na leitura, na música escrita. Quando falo de música

escrita, não me refiro apenas a partitura tradicional, de origem ocidental europeia. Se observarmos os relatos da maioria das pessoas que começaram a tocar violão, as revistas de cifras foram as grandes protagonistas. Se considerarmos que as cifras também são formas de escrita musical, observaremos que o paradigma da leitura está enraizado na estrutura da aprendizagem do violão no Brasil, principalmente nas tradições musicais urbanas. Esse paradigma também se fez presente na base da minha formação, bem como na dos professores Robson e Cristina, como podemos perceber nas falas deles quando me descreviam os seus processos de formação:

Robson: eu comecei a conviver com alguns colegas que tocavam violão, mas assim, popular. Era acorde, acompanhamento e a música popular. Música que a gente ouvia no rádio, na época e que tava na moda, né? Aí já ficava todo mundo querendo aprender. Então, aí eu fiquei inicialmente só observando e achando aquilo muito interessante. Aí quando eu tava com 16 anos, 15 pra 16, aí eu comecei a ter a curiosidade de pegar o violão e ver “deixa eu ver como é”, e comecei a fazer e eu tive até uma certa facilidade. Aí eu vi que conseguia fazer o acorde, então eu falei “vou aprender esse negócio”. E aí comecei a perguntar “como é que se aprende isso?”, aí ele veio mostrar aquelas **revistinhas, a velha revistinha de banca.**“(...)

Comprei um violão usado e **pegava essas revistinhas** e ficava lá treinando, quando chegava na escola, trocava ideia com os colegas pra pegar as batidas e tal. Eu comecei assim, sem professor sem nada e fiquei nisso acho que uns dois anos, dois ou três anos. (...) No médio, aí eu comecei a ter aula de violão, aí eu já tava tocando muito, já tinha habilidade com acorde, mas ainda não tinha o conhecimento solístico, não.

Mas um dia eu estava na casa de um amigo meu, aí ele falou assim, isso foi marcante pra mim: “rapaz, você que gosta de violão, você já ouviu Baden Powell, você já ouviu?” (...) “Rapaz, eu tenho um disco aqui que o cara toca um violão diferente”. Quando ele botou e eu comecei a ouvir, eu me encantei na hora, primeiro com Baden. Aí eu falei “rapaz, o que é isso?” Nunca tinha ouvido, assim realmente, nunca tinha visto ninguém tocar daquela forma e aquilo me encantou. Rapaz eu quero estudar esse violão. Ele ficou “rapaz, agora isso aí você tem que ter aula.

(...) Eu comecei a tomar umas aulas com ele [um amigo desse colega que cursava composição na UFBA]. Agora quando eu comecei a tomar aula, no mesmo ano, eu resolvi, eu já vi que tava na época do vestibular, eu fiz o vestibular e já entrei aqui. Foi muito assim... Em um ano estudei...**quando eu comecei a estudar teoria, que eu vi que a teoria ia me dar o conhecimento de ler uma partitura e tudo**, eu aí mergulhei de cabeça assim (informação verbal).

A professora Cristina diz que:

Cristina: Eu comecei a tocar violão, eu tinha 11 anos, e aprendi um pouco com um amigo da minha mãe. O primeiro professor era um pouco mais velho que eu. (...) Depois que entrei no Instituto de Música, que eu passei a estudar com Josmar, eu **aprendi a ler música, eu tinha 13 anos. “mas minha filha você tá tocando violão, você não quer aprender a ler música, não? Você devia aprender a ler música”** [fala do seu pai]. (...) Como eu era mulher, e no caso a única mulher daquele grupo, que nem uma menina de **15, 16 anos**, então assim, ele [seu professor] me convidava pra participar dos programas dele de rádio, eu ia pra televisão tocar. Então eu desenvolvi esse lado, digamos assim, amigável, com a música popular sem deixar de tocar e ao mesmo tempo tava tocando o que na época era, digamos assim, **o que eu tinha pra poder ler.**

(...) Como **eu aprendi a ler música**, que também era outra coisa que poucos colegas faziam, e eu **aprendi a ler à primeira vista, treinando com Josmar a ler à primeira vista**, os duos que ele tinha lá de violão. **Eu tocava na rádio as coisas que eu aprendia na escola**, né, desde uma coisa muito simples, a **contradança de Fernandier até o Prelúdio da suíte pra violoncelo de Bach**, eram as coisas que a gente tocava. (...) Era **repertório tradicional**, mas **ao mesmo tempo fiquei sempre tocando de ouvido**, eu gostava. **Depois que apareceram os *songbooks*, eu comprei muito *songbook* pra poder ver as harmonias e tal, essas coisas**, e se eu não toco muita música popular, eu toco alguma música popular (informação verbal).

Como destaquei nos grifos, o paradigma da leitura, da música escrita, acompanha a formação músico-violonística dos professores, assim como da maioria dos violonistas que conheço, inclusive a minha - tomo a liberdade de me incluir neste grupo. É possível perceber que esse paradigma está tão enraizado que até quando a professora Cristina se refere a tocar de ouvido, de certa maneira, ela está se referindo a uma outra forma de leitura, que é a da cifra, ou seja, uma leitura diferente da leitura da partitura convencional.

Esse paradigma não está desatrelado do projeto de modernidade/colonial que acompanha a formação da sociedade brasileira e da base do saber hegemônico que constitui o ideal da nossa sociedade e ao mesmo tempo estrutura as nossas instituições de ensino. A escrita se apresenta como uma linguagem hegemônica no contexto universitário, mesmo quando o conhecimento que está sendo produzido ou compartilhado esteja ligado a uma outra linguagem. A linguagem escrita tem sido soberana na comunicação e no registro. A questão que se coloca não é de uma dualidade estabelecida entre a escrita e a oralidade, visto que, pelo menos no campo das artes, outras formas de linguagem são reconhecidas. Como já mencionado no capítulo 2 deste trabalho, a ideia de “Penso, logo existo” trazida por Descartes,

fundamental no cientificismo moderno que, de certa maneira, influencia toda relação de aprendizagem e colonialidade do saber no curso da modernidade, desvaloriza as sensações e percepções corporais como possíveis fontes de conhecimentos válidos. E da mesma maneira acontece com as linguagens que articulam estas sensações e percepções corporais.

Assim, em alguma medida, a memória, a oralidade, as outras linguagens artísticas, as sensações, o sentir, a leitura do corpo, da imagem, do som é substituída pela escrita, pela leitura de texto escrito. Não é diferente quando nos referimos ao ensino de música. Aliás, Sodré (2018) salienta a potencialidade da música para o empreendimento de quebra dessa lógica dualista de separação de corpo e mente. Ao se referir à música, ele diz que:

(...) a música, recurso vital de transcendência da dualidade mente/corpo, que converte a filosofia numa estética de revelação do substrato fundamental e afetivo de homem. Isso não é certamente algo exclusivo de africanos. Basta pensar na divinização da música pela filosofia hindu, que qualifica a sua suprema “trindade” mística (Brahma, Vishnu e Shiva) como feita de músicos e presume ter descoberto a correspondência com as diferentes partes do dia, participando, assim, da força ou do dinamismo inerente a determinadas formas naturais. O *Sama Veda* é o livro mais antigo sobre teoria musical que se conhece (SODRÉ, 2018, p.139)

Não quero aqui generalizar a ponto de negar ou invisibilizar as exceções que buscam uma perspectiva integrada de construção do conhecimento sem necessariamente alimentar essa dicotomia. No entanto, faço aqui o exercício de focar nas estruturas deste fenômeno que ainda é hegemônico no contexto acadêmico.

Analisando os dados que emergiram das entrevistas, após categorizá-los, pude observar que a leitura musical estrutura toda a dinâmica das aulas de violão neste componente, ainda que de forma indireta. Após unir as informações obtidas na fala dos dois professores pude fazer uma síntese que me remete a racionalidade deste componente no contexto da UFBA. No que tange ao nivelamento dos estudantes, nos casos em que ele acontece, as variáveis que são levadas em consideração de acordo com as entrevistas são: leitura; quantidade e execução de peças solo; saber teoria musical; nível técnico. A leitura aparece explícita quando tratamos das variáveis: leitura musical; e saber teoria musical, que neste caso está a serviço da leitura e execução das peças solo. E aparece novamente implícita quando falamos de técnica,

pois a mesma, da maneira que foi descrita no capítulo 3 - nos quais seus conteúdos eram basicamente postura, ataque com alternância de dedos, sonoridade, cuidado com as unhas, arpejos e escalas -, em grande medida está a serviço da execução de peças solo, que por sua vez está relacionada a leitura da partitura.

Quando se observa os conteúdos que emergiram em relação a estruturação das aulas, neste caso: aquecimento/alongamento; técnica; repertório – peças cujo violão tem o papel de instrumento solístico, músicas cujo o violão faz o papel de instrumento acompanhador e músicas em conjunto; leitura à primeira vista e improvisação, nota-se novamente a leitura musical como base estrutural das aulas. Vejo como uma exceção o aquecimento/alongamento e a improvisação, que embora a professora Cristina tenha apresentado como uma das possibilidades a improvisação sobre pequenos trechos de uma peça, a mesma também mostrou outras possibilidades do trabalho que não necessariamente está ligada a leitura musical. Todas as outras atividades estão baseadas na música escrita. Tentarei ser um pouco mais minucioso. O momento da técnica, por exemplo, tem o suporte de materiais escritos, como por exemplo as escalas de Segóvia, os estudos de Carlevaro – mesmo quando a partitura não é apresentada –, as melodias de choro – usadas pelo professor Robson. Quando observamos o repertório, a música escrita novamente é colocada como tônica.

As peças em que o violão tem o papel de instrumento solístico geralmente são trabalhadas a partir de uma partitura. Nas músicas em que o violão faz o papel de instrumento acompanhador, da maneira que é abordado nas aulas, também é trabalhado principalmente a partir da leitura de músicas cifradas e de *songsbooks*, novamente a música escrita é protagonista. Não é diferente quando, ainda no quesito repertório, o assunto é músicas para serem executadas em conjunto, pois também tem como base a leitura de uma partitura. Na leitura à primeira vista, como o próprio nome já diz, o objetivo principal é a leitura de uma partitura que não foi lida anteriormente. Vejamos na fala do professor Robson, o quanto a leitura musical é protagonista do processo.

aprender acompanhamento, trabalhava com cifras, um pouco de leitura, mas não ficava cobrando dele tanto a leitura no violão, partitura. Eu nunca abri mão 100% da leitura da partitura, não. (...)Sempre eles tocavam uma música, mesmo que fosse simples, aquelas musicas iniciais, pra iniciantes mesmo que tem nos livros das

oficinas. Eu trabalhava um pouco aquilo. (...) É pra poder trabalhar a técnica também, trabalhar um pouco da técnica. Então tinha um mínimo de leitura pra ele praticar um pouquinho também a posição da mão, porque você sabe que as vezes, só com o acompanhamento, você fica mais limitado pra trabalhar certos aspectos (informação verbal).

A leitura em si não é um problema. Com essa discussão o meu objetivo é mostrar o quanto a leitura é estruturante das práticas de ensino do instrumento no componente curricular violão suplementar. A leitura é um fundamento. Dessa forma, a música escrita, a leitura musical seja de uma partitura de tradição ocidental europeia ou uma letra cifrada apresenta-se como um dos paradigmas dessa concepção de ensino e, para este trabalho ela apresenta-se também como um paradigma da colonialidade do saber que é imposta na educação musical formal e, conseqüentemente no ensino do violão na academia.

4.3.2. Paradigma da Fragmentação

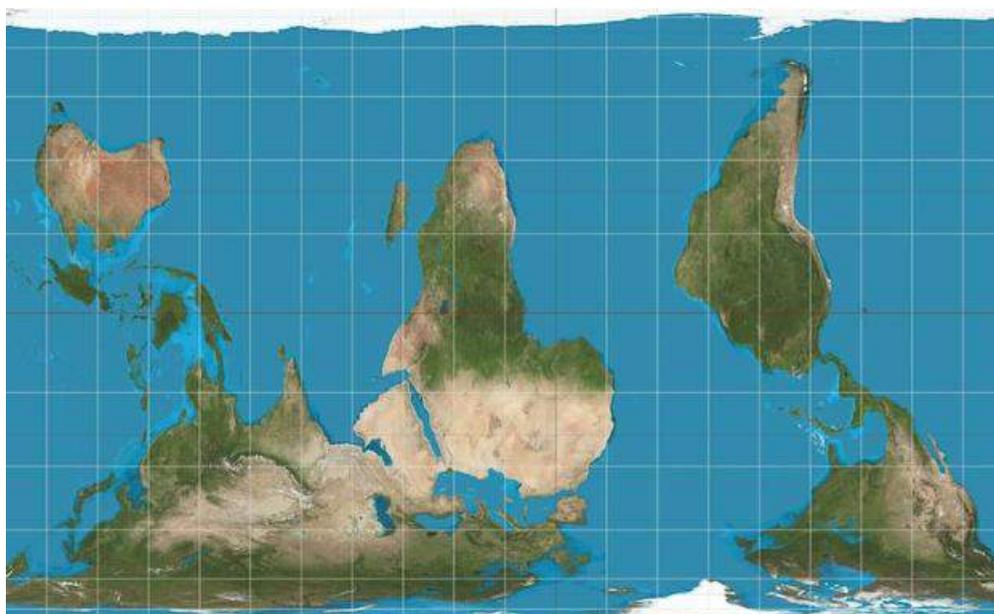
Outro ponto a ser analisado é a concepção de ensino musical que é alimentada neste componente. Como foi descrita, a aula, mesmo com as ressalvas de que as estruturas não são fixas, têm momentos bem específicos, como: o aquecimento; a leitura à primeira vista; o trabalho do repertório. Esta questão revela que essa aula do ponto de vista didático é pensada de maneira fragmentada. Ou seja, com o objetivo de ser didática e sistematizada, a aula passa a ser um conjunto de vários fragmentos músico-pedagógicos. Como o professor Robson relata na sua entrevista, as aulas de violão na academia têm uma forma mais direcionada, é sistematizada, esquematizada, os objetivos são mais direcionados para a deficiência do aluno. Segundo ele, se identifica um problema, isola, e começa a pegar estudos ou fazer a técnica isolada. Essa fragmentação do conhecimento também é um fenômeno que está enraizado na modernidade/colonialidade, no discurso de uma ciência objetiva, na fragmentação do conhecimento, no isolamento de variáveis. Esse é um outro paradigma do ensino de violão neste componente que corrobora diretamente com a concepção de conhecimento defendida pela modernidade/colonialidade.

Para ilustrar ainda mais, podemos nos direcionar, por exemplo, para a maneira que o conhecimento está organizado nas escolas de educação básica e nas universidades. De uma maneira geral, isolando as exceções, o conhecimento está

disposto em várias caixinhas que passamos a vida escolar chamando de matéria, disciplinas, componentes. Independente do nome que se dá e entendendo que conceitualmente estes termos nos levam a lugares diferentes, saliento que aqui me refiro aos intervalos de tempo-espáço-conteúdo que compõem os currículos e o dia a dia da educação brasileira.

Sendo assim, essa fragmentação do conhecimento acompanha o que entendemos como ensino escolar no Brasil, mesmo considerando as iniciativas que nos direcionam a outros caminhos. Essa é uma racionalidade hegemônica. A disciplinaridade, ainda que a interdisciplinaridade seja orientada pelos documentos normativos da educação brasileira, ainda é a “tônica”, o “centro tonal” da educação brasileira, se fizermos uma analogia com o sistema da harmonia tonal. É uma progressão linear que organiza as etapas de ensino da educação básica em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o que numa estrutura ideal gera 18 anos de progressão, ou 18 níveis. Ou ainda, um determinado construto entendido como conhecimentos básicos fragmentado em 18 níveis. É possível outra analogia: se observamos o mapa-múndi, veremos as linhas imaginárias que orientam as coordenadas geográfica, compostas pelos paralelos e os meridianos. Os meridianos, na vertical, orientam a longitude. Já os paralelos, na horizontal, orientam a latitude, como pode ser visto nas imagens 3 e 4.

Figura 4 – Mapa invertido



Fonte: Google Imagens

Figura 5 – Mapa-Múndi

Fonte: Google Imagens

Sabendo disso, é possível abstrair e entender os meridianos como uma representação do conhecimento dividido em disciplinas, em componentes, e os paralelos representando as séries ou os anos. Essa é apenas uma analogia, mas a analogia não cessa ainda. Com os paralelos e meridianos é possível identificar geograficamente os vários pontos do planeta. Com o sistema de anos (séries) e disciplinas (componentes) também seria possível identificar determinada habilidade, competência, conteúdo. Por exemplo, se quiséssemos identificar as coordenadas geográficas da cidade de Salvador, dentro do plano cartesiano, deste sistema de latitude e longitude, a partir da projeção hegemônica do mapa-múndi - figura 4-, seria: Latitude: -12.9704, Longitude: -38.5124 12° 58' 13" Sul, 38° 30' 45" Oeste. Já as coordenadas de determinado conteúdo, poderia ser Língua Portuguesa, 8º ano, 2ª unidade. Seria possível várias outras analogias relacionando o nosso sistema educacional com outros sistemas. Essas várias possibilidades se devem a um motivo simples. O motivo é que o sistema-mundo em que vivemos funciona a partir de uma racionalidade ligada a fragmentação. Dessa forma, a fragmentação está presente em diversos elementos ligados à forma ocidental de entender o mundo.

Com isto, quero dizer que a fragmentação no âmbito da educação, pode acontecer a partir de diversos olhares. Aqui neste trabalho ela está sendo analisada com foco na estruturação metodológica das aulas, ou seja, a fragmentação de conhecimento que ocorre dentro do componente. Mas vale destacar, como discutido

acima, que o próprio sistema de divisão em componentes, assim como em semestres, já é um processo de fragmentação do conhecimento. Sendo assim, a fragmentação mais do que um paradigma do ensino acadêmico do violão, é um paradigma do entendimento moderno de estruturação do mundo e, conseqüentemente, da universidade.

4.3.3. Paradigma da visão estética ou da música pura

Outro paradigma que introduzo nesta discussão é o da concepção de música que orienta os trabalhos em sala de aula. É possível notar que a música que ocupa esse espaço acadêmico de construção de conhecimento musical prático-teórico através do violão é uma música principalmente de concerto, no sentido tradicional que conota o termo, de uma música que é tocada para as pessoas apreciarem em silêncio, em um ambiente apropriado para. Infiro esta questão com base em alguns argumentos no âmbito do conteúdo, mas também em argumentos ligados ao objetivo das aulas e, ainda, pela a minha vivência enquanto estudante. Por exemplo, quando o professor Robson se refere ao objetivo das aulas de violão, embora ele tenha falado sobre outras possibilidades de aprendizagens na disciplina, ele conclui que o objetivo é aprender a performance, como podemos notar:

Robson: Pois é, isso eu sempre me preocupei também, porque Cristina, eu vejo que ela também se preocupa com isso. Eu e Cristina sempre nos preocupamos em fazer uma apresentação final do semestre ou do ano. Se o aluno não tocar no final do primeiro semestre, toca, pelo menos, no final do ano. Mas a gente sempre se preocupou, quando... a gente sempre fez apresentação de oficina com Instrumento Suplementar e com aluno da graduação. (...) “Mas você tem que mostrar, ter esse objetivo de tocar em público”. (...) **“Vocês estão aqui pra aprender exatamente a performance. É a prática da apresentação em público!”** No início eu deixei ele experimentar várias coisas, pode até tocar, mas aí quando chega no meio do semestre eu já começo **“vamos pensar no repertório pra apresentar?”** (informação verbal).

A fala “Vocês estão aqui pra aprender exatamente a performance. É a prática da apresentação em público!” e “vamos pensar no repertório pra apresentar?”, nos abre um leque de possibilidades, afinal, a performance é um conceito amplo. No entanto, quando analisamos essa fala à luz dos conteúdos que são trabalhados em maior proporção – como já visto na discussão sobre estrutura da aula e de conteúdos, veremos que é a execução de peças instrumentais de caráter solístico que é colocada

como prática a ser galgada, ainda que seja um arranjo de uma canção. Trago alguns trechos da entrevista com o professor Robson onde fica mais explícita as preocupações que o mesmo tem em relação a preparação do estudante para a performance. Nas entrelinhas do seu relato podemos observar que tais preocupações se aplicam principalmente a questões relacionadas ao repertório de carácter solístico.

Porque o clássico era o violão solo que tivesse a independência dos dedos, que não fosse nem batida, nem tocar assim o acorde todo junto, era mais pra trabalhar essa questão. (...) tá seguro na música, tá tocando a música toda, decorado [quando perguntado quando considerava que o estudante estaria pronto para a performance]. Acho que o aluno tá pronto na música, quando ele resolve todos esses problemas técnicos, que é aquele erro comum, que tá sempre acontecendo naquela passagem.(...) É de interpretação...e a interpretação pelo menos tocando a música contínua, sem tá parando, ou com problemas de passagem, vamos dizer assim, tem muito isso, tem que resolver as passagens, aí tem que tá resolvido (informação verbal).

Aqui, fica explícito que um determinado uso e função da música é privilegiado, que é o da música feita para ser apreciada. Uma concepção mais próxima de uma visão estética de música defendida por Hanslick (1854) e no campo da filosofia da Educação Musical, por Bennet Reimer (1970). Um fazer musical que, a princípio, é desconectado do corpo, da dança. Nesse caso, uma nova fragmentação, no entanto, dessa vez, no campo do fenômeno, ou da manifestação⁵². Portanto, aqui é priorizada a dimensão acústica do fazer musical. Uma concepção de música “pura”, do ponto de vista filosófico. Como defende Hanslick (1854),

Não é o sentimento efectivo do compositor, como afecção meramente subjectiva, o que suscita nos ouvintes a mesma disposição anímica. Se admitirmos para a música semelhante força coerciva, reconhece-se assim nela algo de objectivo, pois só este *compele* em todo o belo. Este algo de objectivo reside aqui nas determinantes *musicais* de uma peça sonora. Em sentido estritamente estético, podemos dizer de qualquer tema que *ressoa* orgulhoso ou sombrio, mas não que constitui a expressão dos sentimentos orgulhosos ou sombrios do compositor. Mais longe ainda do carácter de uma obra musical se encontram as condições sociais que dominaram a sua época. A expressão musical do tema é consequência necessária dos seus factores sonoros escolhidos desta maneira e não de outra, e deveria demonstrar-se na obra determinada (e não apenas a partir do ano e do lugar de

⁵² Para uma ilustração dessa reflexão, ver o vídeo “Guerra de passinho - No metro”. Vale observar o comportamento dos espectadores durante os diferentes momentos da apresentação <<https://www.youtube.com/watch?v=n59jvgxmzwU>>.

nascimento) que tal escolha brota de causas psicológicas ou histórico-culturais; e uma vez feita esta comprovação, semelhante conexão seria, antes de mais, um facto apenas histórico ou biográfico. A consideração *estética* não pode apoiar-se em circunstância alguma que resida fora da obra de arte. (HANSLICK, 1854, p. 64-65)

Essa concepção musical defende o entendimento de uma música pura, desatrelada de qualquer outro valor. Nessa concepção, a música em questão é para ser apreciada acusticamente, desatrelada de elementos visuais e corporais que possam, de alguma forma, interferir na apreciação acústica dessa música. Lucy Green (2012), já adentrando o campo da Educação Musical, irá discutir este aspecto a partir da ideia de significados inerentes e significados delineados.

Um aspecto é o que denomino significado “inerente”: as formas em que os materiais que são inerentes à música – sons e silêncios – são organizados em relação a eles mesmos. Isso pode ser pensado como uma sintaxe musical, ou significado inter e intra-musical. (...) O outro aspecto é o que chamo de significado “delineado”, referindo-se aos conceitos e conotações extramusicais que a música carrega, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras (GREEN, 2012, p.63).

A crença nessa concepção de música pura, apresentada por Hanslick (1884), é um dos principais fundamentos da filosofia de educação musical apresentada por Bennet Reimer (1970), em que esta educação musical será concebida a partir da música enquanto obra de arte. Uma educação musical que irá educar principalmente para a produção e o consumo desta concepção musical, e que influenciará em grande medida a concepção de ensino de música acadêmico no Brasil, mesmo que de forma inconsciente, a partir da reprodução. Sobre essa visão Beineke (1999) diz que:

Toda a Filosofia da Educação Musical proposta por Reimer está embasada na teoria estética do Expressionismo Absoluto e, partindo dessa posição, o autor elabora princípios para a educação musical que incluem questões como arte e sentimento, criação artística, o significado da arte e a experiência artística. Em resumo, esses princípios são os seguintes: (1) toda a música utilizada na educação deve ser genuinamente expressiva, incluindo música de outras culturas, de outras épocas e a música popular; (2) a obra de arte sempre deve ser vista no todo, para que não se perca o seu potencial expressivo e criativo. Os alunos devem ter várias oportunidades para serem musicalmente criativos: ouvindo, tocando e criando música;(3) **a função mais importante da educação musical é ajudar os estudantes a serem mais sensíveis aos elementos da música que dão condições para a expressão dos sentimentos e significados;** (4) a linguagem utilizada pelo professor deve ser adequada aos seus propósitos de iluminar o conteúdo expressivo e o significado musical,

não podendo manipular os sentimentos dos alunos - a linguagem pode ser descritiva, mas nunca interpretativa (ibid., p. 54). (BEINEKE, 1999, p.119, **grifo nosso**)

Quando observamos o princípio (3), grifado no trecho acima, podemos observar que é privilegiada uma concepção ligada ao consumo dos significados inerentes da música, o que só reforça o entendimento de uma música pura, da percepção acústica. Nesse sentido, conseqüentemente, faz-se a opção por um determinado fazer musical, eurocentrado, visto que essa concepção de música pura escapa da racionalidade de tradições afrodiapóricas e ameríndias, considerando o Brasil. Essa visão já foi amplamente questionada no campo das discussões da filosofia da educação musical. Não aprofundarei estas discussões aqui neste trabalho, mas cabe trazer a visão de David Elliot (1994), talvez, o principal opositor das ideias de Reimer. Sobre Elliot, Beineke (1999, p.119-120) diz que:

(...) David Elliott questiona vários pressupostos da Filosofia da Educação Musical de Reimer, declarando a necessidade de uma nova filosofia. Para Elliott, o requisito lógico para isso é uma postura coerente sobre a natureza da música. Segundo o autor, há três questões problemáticas que afetam o ensino e aprendizagem musicais, que são os conceitos de (1) "música como objeto", onde a música é vista como uma coleção de obras; (2) percepção estética, onde acredita-se que, na apreciação de uma música, deve-se sempre ouvi-la em relação às suas qualidades estéticas, com atenção exclusiva aos desenhos formais e qualidades estruturais, o que conduz a uma homogeneização da diversidade musical e impõe uma única forma de resposta à música e (3) experiência estética, cujo valor advém da sua natureza intrínseca, própria e auto-suficiente, não servindo a nenhum propósito utilitário.

Sendo assim, Elliot (1995) fará o exercício de pensar a filosofia da Educação Musical a partir de um outro lugar e irá propor outros caminhos para a construção do conceito de música e, conseqüentemente, de Educação Musical. Ele irá dizer que:

(...) a música é "um tipo particular de atividade humana intencional". A partir disso, o autor situa diversos pontos. O primeiro é que se a música é essencialmente uma forma de atividade humana intencional, então o conceito de música deve envolver três dimensões básicas: **quem faz a música, o produto resultante e as ações pelas quais é feito o produto musical**. Além disso, ninguém faz nada fora de **um contexto**, acrescentando-se essa quarta dimensão. Dessa forma, a música é formada por quatro dimensões relacionadas: **quem faz, algum tipo de fazer, algo feito e o contexto**. Além dessas quatro dimensões, o fazer musical inclui também a **audição musical**, que é outro tipo de fazer, pois é uma atividade onde os ouvintes são influenciados pelo **"por quê", "o que" e "como"** os músicos fazem o

que fazem. A partir dessas premissas, o conceito de música é ampliado, como um fenômeno multi-dimensional que envolve duas formas de ação intencional e dependentes do contexto: o fazer musical e o ouvir música. Essas duas formas se definem mutuamente e se reforçam, formando o que o autor chama de "prática musical" (BEINEKE, 1999, p.120 [grifo nosso]).

Embora, como observado nas ideias de Elliot, já existam diversas concepções outras do entendimento de música e de Educação Musical, ainda é a visão da música pura que predomina no campo do ensino do instrumento. Essa forma de se relacionar com a música está diretamente ligada a tradição ocidental europeia da música de concerto, que sai dos salões, dos bailes, das igrejas e passam a ocupar os teatros e salas de concerto numa relação estruturada por aqueles que apresentam e aqueles que a apreciam em silêncio. Esta é uma música para ser ouvida, marcada por uma estética em que quanto menos o corpo interferir, melhor. O som, a sonoridade é soberana. Neste caso, corpo, mente, espiritualidade, crenças, devem ser traduzidos através do som do instrumento, que numa situação ideal se harmonizará com um espaço preparado para receber esta música. Creio que este é um outro paradigma da colonialidade do saber, nesse caso, musical, presente no projeto de sistema/mundo/colonial que estrutura a música que é privilegiada no componente em questão.

4.3.4. Paradigma da linearidade ou da dicotomia entre a preparação e a apresentação

Outra questão importante de ser considerada, pensando sobre o processo de preparação para a performance, trazida nas falas do professor Robson, é a dicotomia estabelecida entre a preparação e a apresentação. Analiso que existe uma separação entre o processo que é administrado em sala de aula e a apresentação do resultado deste processo no "palco"⁵³. Em outras palavras, embora sejam processos que estão diretamente ligados, visto que a performance é o resultado da preparação e, a preparação o fundamento da performance, esses processos são tratados não só como fenômenos diferentes, mas, muitas vezes, é estabelecida uma relação dicotômica. Existe uma série de iniciativas que tentam estabelecer uma outra lógica. O professor

⁵³ Palco, aqui, se caracteriza por qualquer espaço onde vá ocorrer a performance do estudante.

Mario Ulloa⁵⁴, por exemplo, fomenta uma prática de performance em sala de aula como parte do processo de preparação para a apresentação propriamente dita. É comum, nas classes do professor Mário, que ele convide pessoas para entrar na sala para assistir algum de seus estudantes executando uma peça (SOUZA, 2015). Dessa forma, o professor busca reproduzir o ambiente de uma apresentação, antecipar o momento da performance. Mais do que isso, acredito que com essa ação o professor oportuniza uma situação potencial de aprendizagem através da aplicação do conhecimento, ou seja, da prática.

Grande parte das pedagogias em Educação Musical, “nortecentradas”, disseminadas ao longo do século XX, cada uma com suas particularidades, defendem um aprendizado de música ativo que considere o fazer musical e a fluência desde o início do processo, a citar: Dalcroze, Willems, Orff, Kodály, Suzuki, Paynter, Schafer⁵⁵, Swanwick⁵⁶, Reimer⁵⁷, Elliot⁵⁸, dentre outros. Trazendo essa referência quero explicitar que a discussão de uma aprendizagem musical que tenha fluência desde o início, que, parafraseando Swanwick (2003), seja um processo de aprender música musicalmente, está presente no campo da educação musical há muito tempo, mesmo na tradição que considero nortecentrada. É importante explicitar que a questão que coloco em discussão não é essa – prever ou não prever a prática musical –, e sim a divisão do que é estar em aula e o que é estar se apresentando. A questão que coloco é a linearidade entre o ter aula, estudar, aprender, treinar e depois apresentar em um momento posterior e, em uma situação que difere da de sala de aula. Sendo um pouco mais direto, é como se a performance, a apresentação, a execução não fosse parte do processo de aprendizagem. Essa discussão é sobre a consideração da prática como uma situação de aprendizagem.

Ainda considerando esta argumentação, creio que outro indicativo para esta constatação é a observação do trato que é feito com aquilo que não sai a contento no momento de performance. Nem sempre é encarado como algo natural e sim como um

⁵⁴ O Prof. Dr. Mario Ulloa é violonista e professor de violão na UFBA, onde dedica-se a formação de violonistas no curso de Bacharelado em Instrumento/violão. Na minha dissertação, defendida em 2015, tive a oportunidade de analisar as estratégias utilizadas por ele para conduzir a formação de violonistas solistas do curso de bacharelado em violão.

⁵⁵ Para ter uma visão panorâmica sobre as ideias destes autores, consultar: (MATEIRO; ILARI, 2011)

⁵⁶ Para ter uma visão panorâmica sobre as ideias deste autor, ver: (SWANWICK, 1996, 2003, 2014)

⁵⁷ Para ter uma visão panorâmica sobre as ideias deste autor, ver: (REIMER, 1998); (BEINEKE, 1999); (LAZZARIN, 2005).

⁵⁸ Para ter uma visão panorâmica sobre as ideias deste autor, ver: (ELLIOTT, 1995)

erro, como algo que não ficou “limpo”, um problema não resolvido. Dessa maneira, a execução, a performance, nessa concepção, é algo posterior ao processo de aprendizagem, de preparação, e não parte dele. Como o professor Robson deixa explícito, em um trecho já citado aqui, o estudante está pronto quando ele resolveu todos os problemas. Ainda que se entenda como um processo e que após a performance poderá haver uma avaliação para continuar os estudos, é algo que continua dentro de uma lógica linear, fragmentada e como fenômenos diferentes.

A performance, nessa concepção, não é um processo de aprendizagem, uma estratégia de ensino, um conteúdo ou uma ferramenta pedagógica. Ela é algo a ser alcançado como objetivo fim, é considerada como um “prêmio” pelo duro processo de preparação. Ao meu ver, este é mais um paradigma ligado ao ensino acadêmico do violão, ou melhor, um paradigma ligado ao ensino institucionalizado da música de tradição ocidental europeia de concerto. Mas também é uma maneira de se conceber o processo de aprendizagem em uma racionalidade moderna ocidental, onde passamos um semestre estudando para fazer uma prova em que o êxito nela será o retorno pelo esforço. Embora haja muitas discussões sobre isso - no que se refere aos processos de avaliação - e reconhecendo que esta concepção vem mudando gradualmente, a avaliação, a prova, também não é vista como parte do processo de aprendizagem. É algo posterior. É algo para avaliar, para provar!

Me chamou atenção quando, em uma oportunidade, uma estudante, aparentando estar tensa, me disse que iria fazer uma prova de piano. Quando perguntei como seria a prova, ela me disse que seria uma apresentação pública da música que estava estudando. Da mesma maneira, observei, durante o meu período de graduação, a tensão que era a preparação para o recital de formatura para alguns colegas e como essa situação era vista muito mais como uma avaliação do que como uma celebração ou parte do seu aprendizado, do processo de formação. Esse paradigma também se apresenta como estruturante de uma racionalidade ligada ao aprendizado de uma música dentro da estrutura de colonialidade imposta no Brasil. Essa maneira de pensar o ensino de música não escapa a racionalidade moderna, ocidental, em relação ao paradigma da linearidade presente em toda a educação brasileira, de forma geral, respeitando as exceções.

4.3.5. Paradigma da carga-horária

Outro paradigma, que é extremamente complexo ao meu ver, é o da carga-horária. A vivência de determinado conteúdo se configura como um fundamento importante para o processo de aprendizagem do mesmo. O cozinheiro, por exemplo, precisa se relacionar, vivenciar, o ambiente da cozinha. Precisa conhecer os ingredientes, conhecer os utensílios, saber como usá-los. E isso tudo não se dá apenas pelo estudo teórico, mas também através do relacionamento com aquele ambiente, se dá também através da vivência. Com a música não é diferente. A imersão no mundo da(s) música(s) que se pretende executar é fundamental para ter uma melhor compreensão. Quando se trata de um gênero musical específico, esse afinamento da vivência aumenta. Por exemplo, o músico, muitas vezes, passa a frequentar as casas especializadas, ouvir as produções, muitas vezes assimila uma cultura que transcende o aspecto acústico e, tudo isso geralmente influencia na performance. Isso acontece da mesma maneira quando nos referimos ao *blues*, ao choro, ao samba, ao coco, ao maracatu, ao sertanejo, ao *funk*, ao RAP, a música sinfônica. Muitas vezes, determinados comportamentos como a maneira de falar, de se vestir, de relação com determinadas regiões da cidade também constituem a cultura ligada a determinada música⁵⁹.

Na música que atualmente ocupa o espaço acadêmico não é diferente. Mas que música seria essa? Poderia aqui optar pela por um discurso da defesa da diversidade alcançada nos últimos anos a partir da diversificação do repertório e da inclusão de algumas discussões no campo teórico. Também teria que reconhecer que, nos últimos anos, o contexto acadêmico-musical brasileiro, mesmo que de maneira tímida, tem se aberto às possibilidades da música popular brasileira, abrindo cursos de graduação e possibilitando trabalhos em âmbito de pós-graduação. No entanto, como venho apresentando até aqui, mesmo com a inclusão de outros repertórios, de outras possibilidades musicais, essa inclusão é feita sobre uma base colonial. Sobre um arcabouço, muitas vezes, eurocêntrico ou nortecêntrico. Dessa maneira, poderia inferir que a música acadêmica na maioria das universidades que tive a oportunidade de conhecer, mesmo reconhecendo iniciativas de construção de outras possibilidades, do ponto de vista epistemológico, de racionalidade, ainda é uma

⁵⁹ Para saber mais sobre esse assunto, consultar: (SOUZA, 2004).

música que traduz a racionalidade da música de tradição ocidental europeia de concerto. Essa é uma constatação e aqui não pretendo fazer um juízo de valor, pois considero que essa é uma tradição tão brasileira quanto tantas outras.

A reflexão irá girar em torno das possibilidades de vivência dessa música. Aqui reside a complexidade citada anteriormente. Essa é uma música que está distante de ser uma música popular brasileira. Popular no sentido de amplo acesso da população. Embora nos últimos anos tenha havido uma ascensão de projetos ligados a formação de orquestras juvenis, e ainda considerando que boa parte dos estados brasileiros possuem ao menos uma orquestra sinfônica, o consumo deste fazer artístico ainda é bastante limitado a um determinado segmento da sociedade. Trago as orquestras por serem uma das principais representações deste fazer artístico no Brasil. No entanto, essa reflexão se estende à música de câmara, à concertos solísticos, às óperas.

O primeiro demarcador de diferença que poderia apontar nesse sentido, a fim de buscar os motivos para esta impopularidade nos termos tratados aqui, seria o demarcador de classe. Mas, seria muito simplista para falar de um fenômeno tão complexo, visto que uma discussão fundamental anterior a de classe seria a das legitimações sociais que damos a determinadas culturas. E ainda, do ponto de vista cultural, o Brasil hoje vive uma complexidade, visto que a classe média financeira, não necessariamente é uma classe média cultural. Mas aí entraríamos em outras discussões que seria por exemplo: o que seria uma classe média cultural? São aqueles que têm acesso as diversas referências culturais brasileiras com algum conhecimento para refleti-las? São aqueles que alimentam o gosto cultural validado socialmente como a referência? Existe uma cultura que deveria ser tratada como a que a classe média financeira deveria consumir? Deveríamos estabelecer uma separação entre as culturas? O desenvolvimento das respostas para estas questões poderia dar origem a uma outra tese e não é o objetivo desta se debruçar sobre a busca destas respostas, nesse momento. No entanto, trago esta discussão para dizer que hoje eu não poderia afirmar que o acesso a música de concerto de tradição europeia está condicionada apenas a classe social. Mas, poderia dizer que o acesso é restrito a poucos, visto a quantidade de oferta e a capilaridade desta oferta para a população, sobretudo, agora sim, quando o demarcador de classe se faz condicionante para tal.

Sem me alongar na busca pelos motivos, o que é importante para esse trabalho é entender que a vivência dessa música, mesmo quando é brasileira e ao mesmo tempo de tradição europeia de concerto, ainda não é acessível a todos. Dessa forma, essa vivência também não é garantida a todos. Aproximando essa discussão ao mundo do violão, ao repertório do violão solo de caráter popular, que epistemologicamente também tem raiz na música europeia, mesmo atrelado a gêneros como o choro e o samba, ainda são distantes da população. Usando o relato dos professores, Robson diz que a primeira vez que ouviu Baden Powell e se apaixonou pela forma dele tocar, ele já tocava violão e já estava prestes a entrar na faculdade. Mesmo Baden sendo um músico que, do ponto de vista do repertório, é considerado “popular”⁶⁰, sua obra não é tão popular entre determinados seguimentos da sociedade. Ou seja, se não for alguém muito interessado em música, por vários motivos, ou que tenha alguém que lhe apresente a esse universo, como o pai da Professora Cristina fez com ela, o acesso a essa música será mais difícil de acontecer. Sendo assim, essa discussão sobre música popular, me parece que deveria passar pelo questionamento de “popular para quem?”. Mas, como já dito, essa é uma discussão longa e que passa por muitas esferas, dentre elas, a política.

Esse fenômeno gera uma certa dificuldade para que a vivência desta tradição, desta racionalidade musical, se materialize de maneira significativa antes do contato com o mundo acadêmico. Isso faz com que muitas vezes, como aconteceu comigo e como também aconteceu com o professor Robson, exista um impacto nesse contato inicial com a música acadêmica. Essa diferença entre a música socialmente vivenciada pelos estudantes e aquela estudada no mundo acadêmico faz com que a graduação muitas vezes seja o momento de assimilação de uma outra música, o momento de invisibilizar as vivências anteriores ligadas a outras referências. Essa música acadêmica, à princípio, não faz parte da vivência cotidiana da maioria dos brasileiros. Esse fenômeno, de certa maneira, cria barreiras para o desenvolvimento dos estudantes no que tange a esta concepção musical. Sendo assim, de certa maneira, a vivência não é um fator determinante nas aulas de violão deste componente curricular, não necessariamente pela não valorização, mas por uma dificuldade que é cultural, mas ao mesmo tempo de uma estrutura na qual o

⁶⁰ Aqui me esforcei para não fazer essa dicotomia de popular e erudito e sim o exercício de identificar bases epistemológicas de determinados fazeres musicais.

componente está ligado a um determinado intervalo de espaço-tempo. Sendo assim, o que se aprende não é necessariamente o que se vive.

Os paradigmas discutidos, do ponto de vista do ensino de música, formam uma estrutura que está presente em boa parte dos processos de educação musical institucionalizado. É um *modus operandi* que compõe a racionalidade moderno/colonial do que se entende por Educação Musical no Brasil por grande parte da área.

Os paradigmas da escrita ou da música escrita, da fragmentação, da visão estética ou da música pura, da linearidade ou da dicotomia entre a preparação e a apresentação, e da carga-horaria, estão presentes na educação musical tradicional como um todo e, conseqüentemente, no ensino de instrumento, garantindo uma dominação a partir de estruturas da construção do saber, neste caso musical. Ou seja, o que trago como reflexão é que essas estruturas não estão desatreladas de um projeto de dominação muito maior que perpassa toda a sociedade, são constituintes do chamado sistema-mundo e, hoje, estruturante da colonialidade do saber no campo da educação musical. Muniz Sodré contribui para esta reflexão quando diz que:

A verdade é que em geral esses padrões – prolíficos nas artes plásticas, nas ciências, na música, na narrativa literária, na poesia e reproduzidos nas cátedras universitárias – desenvolvem-se à sombra de ideias que, em última análise, pretendem garantir a relação entre pensamento e realidade. No fundo, importa pouco que alguma delas, constantes daquilo que analistas de sociedade chamariam de “formações ideológicas”, esquivem-se à prova da verdade, desde que se revelem funcionais dentro de uma circunstancial relação de domínio, cuja lógica pode às vezes permanecer oculta. Noutras vezes, não consegue esconder-se: na impressão de poder monolítico das arquiteturas, na simetria dos padrões lógicos e, mesmo, musicais, parece – apenas parece – transparecer “a” verdade. Essa lógica que, no limite, pode ser chamada de “humanista”, é capaz de dar abrigo à discriminação do Outro, tornando humanista o racismo (SODRÉ, 2018, p.14).

O autor se refere ao racismo epistêmico, que tem sido um grande mote neste trabalho. É importante salientar que esse racismo epistêmico, que essa colonialidade do saber, que essa relação de domínio no campo da educação musical tradicional e, conseqüentemente, no ensino de instrumento não se restringe apenas aos paradigmas apresentados aqui. Mas esses são os que emergiram a partir das

entrevistas e da minha vivência com este componente. Esses foram os eleitos ou os convidados para entrar na “roda” deste trabalho.

4.4 UMA PERSPECTIVA AFRODIASPÓRICA OU UMA RESPOSTA DECOLONIAL PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL E O ENSINO DO VIOLÃO

Reconhecer as estruturas da colonialidade no campo da educação musical e do ensino de instrumento não é suficiente para transformar essa realidade, considerando uma perspectiva de libertação das estruturas coloniais. A conscientização é sim um passo importante, no entanto, quando consideramos o giro decolonial enquanto uma perspectiva “suleadora” - entendo o sul como nossa referência e fazendo um trocadilho com a expressão “norteadora” - para as ações de combate à colonialidade, precisamos dar um passo além, que é o da ação. É necessário ser propositivo, pois identificar e ser crítico não é suficiente. Pensando dessa forma, este trabalho propõe uma perspectiva afrodiaspórica para a educação musical, para o ensino de música, para o ensino de instrumento, para o ensino de violão. É importante entender que uma perspectiva afrodiaspórica não é uma mudança de referência hegemônica, não é um novo centrismo que novamente subalterniza as outras referências, como já discutido no capítulo 2 deste trabalho na discussão sobre o conceito de decolonialidade. Como dito por Muniz Sodré (2018),

(...) a nossa hipótese relativa a um modo específico de pensar no complexo simbólico nagô não é “negra” - portanto, não deriva categorialmente de nenhuma “relação racial” - e sim *afro*, por comportar *processos* inteligíveis apenas à luz da *Arkhé* africana. É possível falar de um *perspectivismo*, no sentido nietzschiano de um modo de pensar assentado sobre um viés particular e não sobre a pretensão de se enunciar verdades absolutas. A antropologia contemporânea, por exemplo, envereda por este caminho ao demonstrar a existência de metafísicas indígenas. E no que diz respeito à África, é admissível a hipótese “etnofilosófica” de um trabalho externo, apoiado sobre materiais etnográficos locais (aspectos religiosos, morais, artísticos etc.) e sobre uma etnia particular. (SODRÉ, 2018, p. 20)

Nesse sentido, o perspectivismo não é um centrismo, de forma alguma uma reconstrução de uma colonialidade, pelo contrário, é uma perspectiva de pensamento que permite olhar a partir de um lugar sem que se defina esse lugar como uma verdade absoluta. Ao mesmo tempo, também não reivindico uma educação musical negra, considerando que a identificação enquanto pessoa negra é um ato político em

virtude das lutas, opressões, invisibilizações enfrentadas pelas populações negras afrodiáspóricas, brasileiras. E ainda, o que seria ser negro do ponto de vista identitário? Somos muitos! Uma educação musical negra, seria muitas educações musicais. Aqui, reivindico uma discussão por um pensamento afrodiáspórico, entendendo afro como uma referência a especificidades e subjetividades que compõem a cultura, a ancestralidade e a existência de matriz africana e afrodiáspórica no Brasil. Nos termos de Muniz Sodré,

(...) “Afro” não designa certamente nenhuma fronteira geográfica e sim a especificidade de *processos* que assinalam tanto diferença para com os modos europeus quanto possíveis analogias. Não é aqui o momento de esboçar uma taxonomia desses processos nem de lhe dar um ordenamento prioritário, mas a questão do *sensível* pode ser posta no primeiro plano quando se considera, junto com pensadores africanos, que a recusa do sentir é o “artigo primeiro” da filosofia ocidental (...) (SODRÉ, 2018, p.16).

Considerando que os paradigmas apresentados são estruturantes de uma educação musical moldada por uma colonialidade, por um projeto hegemônico de condicionamento de saberes e invisibilização de outros, o desafio passa a ser a busca de alternativas de combate a esta colonialidade sem construir outra. A estratégia de combate escolhida neste trabalho é a do diálogo mediado por uma perspectiva afrodiáspórica por entender que a existência afrodiáspórica no território do Atlântico Negro já materializa esse diálogo, esse outro projeto não colonial. É uma existência que é afrodescendente, insurgente, que tem sua ancestralidade, que tem uma matriz que é sobretudo africana, mas está em diálogo com as diversas referências que compõem o mundo em que vivemos.

Em outras palavras, aqui reivindico uma existência, uma subsunção da referência negra, afrodescendente, afrodiáspórica, no campo da educação musical para que, assim como a existência afrodiáspórica é, possamos construir um novo conhecimento que é do diálogo, da fronteira. Um conhecimento afrodiáspórico, insurgente, vivo, de conexões! Me refiro a uma educação musical que se inspira, em seu conceito, em movimentos musicais como: o mangue beat; a tropicália; o movimento armorial; o movimento de composição na Bahia, ligado à escola de composição inaugurada por Widmer e pelo grupo de compositores da Bahia. É uma educação musical da construção de pontes. Uma educação musical da construção de conhecimentos fronteiriços. Sendo assim, me refiro a uma racionalidade, a uma

estrutura de pensamento, a uma maneira de se entender música e seu ensino. Uma educação musical que esteja pautada na construção de novas estruturas de se pensar música com base nas conexões. No entanto, que considere a etnografia como o seu método de pesquisa, de entendimento, de busca, de compromisso.

No entanto, é importante considerar que já temos um sistema que é hegemônico e que está posto na estrutura educacional. Um pouco antes, também disse que não tenho interesse em negar existências ou construir novas hegemonias pautadas na crítica do que está posto. Sendo assim, proponho um caminho. Esse caminho, tem um cunho didático. E é preciso ser entendido mais como uma exemplificação de uma possibilidade de ação, do que como um método ou programa de ensino. Dessa maneira, buscarei dialogar com os paradigmas apresentados a partir dos caminhos utilizados nas casas de samba para conduzir o conhecimento musical. Para tal, será necessário convidar novamente os mestres para este diálogo, pois são eles quem são as referências de transmissão do conhecimento nestas casas, que nesse trabalho constitui um dos lados da ponte. Aqui, novamente, me refiro a valorização, reconhecimento e legitimação de existências. Segundo Sodré (2018),

A liturgia dos africanos e de seus descendentes prestou-se a objeto de ciência (antropológica, sociológica, psiquiátrica, psicanalítica) no panorama dos estudos brasileiros. Nenhum deles deu a palavra ao negro. Este, na Modernidade assim como na antiguidade europeia, sempre foi tido como *aneu logon*, isto é, sem voz. Como várias outras formas de conhecimento submetidas ao colonialismo ocidental, o saber ético e cosmológico dos africanos sempre experimentou o silêncio imposto pela linguagem hegemônica. (SODRÉ, 2018, p. 12-13)

Não me coloco, enquanto autor deste trabalho, como detentor de poder para dar voz, nem mesmo considero os mestres como sujeitos sem voz que necessitem da minha validação, legitimação ou que necessitem que eu dê voz a eles. Numa outra concepção, pretendo, aqui, convidá-los para a roda. Uma roda, que como sabemos, não tem “cabeceira”. Considerando este caminho, retomarei os paradigmas percorridos acima buscando uma ressignificação de tais elementos no ensino da música. É importante destacar que ressignificação não é negação. Como principal fonte da discussão, articulo a fala dos mestres e a minha trajetória tanto de formação acadêmica quanto profissional, além de toda a minha caminhada no mundo da diáspora dos sambas do Recôncavo e do ensino de violão, que ao meu ver está

permeada por uma série de fundamentos afrodiaspóricos. Sendo assim, essa ressignificação enquanto proposta será apresentada em 4 (quatro) tópicos: escrita enquanto uma ferramenta tecnológica da área de música; o fazer musical enquanto processo; a etnografia enquanto fundamento músico-pedagógico; e a vivência.

4.3.1. A escrita enquanto uma ferramenta tecnológica da área de música

Começo retomando o paradigma da escrita. Este trabalho não legisla contra a importância da escrita e leitura musical no ensino de violão. Pelo contrário, entendo que a escrita e a leitura são capacidades fundamentais na formação de qualquer músico, principalmente em uma formação em música de nível superior. Dito isto, o que é questionado aqui é a escrita como fundamento da aprendizagem de música e, nesse caso, do violão. Talvez ainda não esteja bem explicado. Venho mostrando desde o capítulo anterior a importância que a escrita assume nas aulas deste componente, se colocando como principal fundamento da aula. Todas as atividades com exceção do alongamento e do aquecimento giram em torno da escrita e da leitura musical, direta ou indiretamente. Quando digo que a leitura deve estar presente, mas não como um fundamento, estou me referindo à possibilidade da leitura e da escrita serem tratadas como uma tecnologia do campo da música. Tecnologia no sentido de uma ferramenta desenvolvida a fim de melhorar, de desenvolver uma solução para o registro musical gráfico, inspirado na definição de tecnologia trazida por Bauer (2014).

A tecnologia é a modificação, o uso e o conhecimento de ferramentas, máquinas, técnicas, ofícios, sistemas, métodos de organização, para resolver um problema, melhorar uma solução preexistente para um problema, atingir uma meta ou executar uma função específica. Também pode se referir à coleta de tais ferramentas, maquinário, modificação, arranjos e procedimentos. (BAUER, 2014, p.4, **tradução nossa**⁶¹)

Pensando dessa maneira, se a escrita musical passa a ser uma ferramenta tecnológica da linguagem, no sentido da grafia, do registro musical, mudamos substancialmente a racionalidade no que tange a este quesito. Isso significa que poderíamos resgatar uma racionalidade que traz a possibilidade da existência da

⁶¹ Technology is the, modification, usage, and knowledge of tools, machines, techniques, crafts, systems, methods of organization, in order to solve a problem, improve a preexisting solution to a problem, achieve a goal or perform a specific function. It can also refer to the collection of such tools, machinery, modification, arrangements and procedures. (BAUER, 2014, p.4)

música nos processos de ensino anterior à existência da escrita e da leitura. Se a racionalidade é esta, a escrita passa a ser o registro daquela música que já está sendo tocada.

Há desafios para tal, que seriam justamente os caminhos para se operacionalizar esta racionalidade. É nesse momento que as casas de samba estudadas neste trabalho contribuem para a construção de um pensamento de fronteira em relação a esse tópico. No caminho utilizado nas casas há ausência absoluta da escrita e da leitura musical. Ou seja, é o oposto do que acontece no ensino acadêmico. O processo de transmissão tem uma matriz africana no sentido em que se articula com a oralidade que é um fundamento importantíssimo para a existência afrodiáspórica. Aliás, responsável pela resistência da memória ancestral africana no Brasil, já que fomos privados dos nossos registros gráficos⁶². O ensino nas casas é alicerçado pela experimentação, demonstração, imitação, onomatopeias – partituras orais, da escuta, da observação, da vivência.

Como relatado no início desse capítulo, “Pacatata Tándam”, esse é um dos caminhos que fazem sentido no processo de aprendizagem dos sambas do Recôncavo nestas duas casas. É uma partitura oral, termo bastante utilizado entre os percussionistas, que é basicamente o uso de frases onomatopaicas para representar as frases musicais. Ela é uma realidade no âmbito da produção da música popular. No estúdio, em um ensaio, é comum um músico, no contexto da música baiana, ensinar um trecho de uma música para outro fazendo uso desse recurso. Nesse sentido, a oralidade é amplamente utilizada no campo da música, principalmente no âmbito da produção musical, sendo assim, essa articulação não seria uma novidade. Podemos observar esta racionalidade de transmissão através dos relatos dos mestres consultados.

Alexnaldo dos Santos: [se referindo a Mestre Celino] (...)eu acho engraçado que ele faz assim, pegava o cavaquinho, e ficava tocando rápido. “Não esquece de fazer isso aqui!” “mas Celino, fazer rápido assim, os meninos não vai pegar, não consegue”, “mas não tô fazendo rápido não. É assim mesmo!”.

Aí eu ficava na curiosidade, via onde ele botava o dedo, mostrava aos meninos depois onde é que colocava, e aí os meninos aprenderam(...). Eu normalmente começo assim, mostro como é a

⁶² Para saber mais sobre este tema, consultar: (PRANDI, 2000)

batida, dá o tapa, ele vai fazendo igual. No primeiro toque não vai lá [faz o toque com a boca] não é bonito, amostrando, aprendendo devagarzinho por baixo, e aí vai mostrando como faz o ritmo, amostrando, aí já vai...na semana seguinte um amostra diferente até ele chegar ao ritmo, o balançar do pandeiro, o balançar da mão, então vai por etapa.

Então ele tá lá com o pandeiro, a gente tá com outro, ou a marcação. Quando é a marcação, só tem uma, a gente vai no pandeiro, mostro como é a batida ou segura a mão dele. Mostro a batida, vai batendo, deixa a mão dele leve. Eu seguro aqui a mão dele, vai fazendo assim, aí vou soltando ele vai batendo ou então vou junto com ele, ele batendo lá e eu batendo cá.

(...) O violão, quando tem dois, boto nota aqui na frente e boto lá no dele. Quando tem um só, eu vou lá pego o dedo dele, boto no lugar, faço assim, a mão tá aqui e aqui. Aí eu pergunto “na primeira casa, a tal corda, entendeu?” Tiro o dedo dele, aí ele toca sozinho, ele vai lá e coloca. (...) Quando é violão, boto o dedo na frente, ele vai fazer o mesmo, vai colocar igual, mas mesmo assim, vou lá e oriento o dedo dele como é. Aí tem que apertar um pouco de início pra se acostumar, apertar o dedo (informação verbal).

Milton Primo: Aí eu dizia: “**Boião**, eu cheguei tarde, não escutei Zé tocar muito, né, **faça aí de boca**, como é que ele fazia? Me ensine um solo aí”. Ele fazia [fez a demonstração com a boca]. Aí o que foi que eu fiz [tocou a viola]. Então o que eu quero dizer? Muitas coisas eu peguei também da oralidade de alguns velhos sambadores “**patapapan**”, deixa eu ver [faz a demonstração na viola], eu lembro daqui pro meio. Então é isso, o que eu não escutei, eu pedia pra ele me ensinar oralmente, oralmente mesmo (...).

Então, eu já lhe disse, eu não tenho formação teórica, de música e tal. O meu processo...eu não uso nem o caderno, nem um quadro, é meramente presencial e vivencial. Assim como eu escutei e observei, é o método que eu uso com eles. As aulas são essencialmente práticas em observação, e eles sentam no banco como eu, e o samba é feito, na prática. (...) Eu não uso material didático. É meramente de observação e ensinamento oral. Foi assim que eu aprendi e assim que a gente transmite, e nas próprias rodas de samba, nos ensaios semanais, terças e quartas, religiosamente, a gente estava lá com eles

(...) Eu sempre falo, preste atenção, percebam que eu canto com a voz mais fina, as vezes...as vezes, eu canto com a voz mais grossa. Como tem Seu Dionísio por perto e tal, eu tento fazer que eles percebam “tá vendo que uma voz tá mais grossa”, uma tá mais “tá mais fina”. Tem que cantar mais fino e você canta mais grosso. Tento fazer isso individualmente “vá, levante, suspenda a voz agora” (informação verbal).

Mestre Celino: Aí eu pego um pandeiro dou a um, tambor dou a outro, aí começo bater primeiro, sem instrumento. Agora que um sentou com

instrumento ali, o maior, aí ele vai e vem só, bate o instrumento sozinho, o pandeiro, o tamborim, marcação, depois eu passo o canto. A gente canta, dá merenda, vão embora. (...)É, com todo mundo aí, mas não toca viola. Agora que tá começando a cantar bem. Você viu como entoaram ali, o menino botou Sol maior, eles cantaram Sol maior, você viu?

(...) Eu cantei primeiro, só pra ele ver onde é que a voz ia, aí fiquei calado, aí ele parou e continuou. Quando eu ia continuar, ele me cantou na minha voz. (...)Quem rola aqui dentro, era eu, aí já fica com termo de gravar, eu quieto. Ficaram ali assuntando, parou, conversaram, quando os meninos começaram, puxe o dó maior pra mim, puxe lá maior. Quando ele puxou os meninos cantou certinho, igual eu cantei...aí todo mundo pegou minha voz, não cantei mais, fiquei quieto, deixei os meninos trabalhar, isso eu ensino (informação verbal).

Como relatado, nestas casas de samba existe a oposição, do ponto de vista do processo de transmissão, do que acontece nas aulas de violão suplementar, no que tange ao processo da escrita e leitura musical. Essa outra maneira de se pensar o processo de transmissão permite a aquisição de outras capacidades, como por exemplo, o desenvolvimento da escuta, da memorização, da percepção musical. Pararei por aqui, no que se refere a enumeração dos benefícios, visto que este trabalho não se propôs a investigar os processos de aprendizagem com mais profundidade e sim os de ensino, mesmo reconhecendo que um está atrelado ao outro. No entanto, com base na minha experiência enquanto músico e educador e no que pude observar nas minhas visitas a estas casas, é nítido que existem muitos ganhos nesse processo. Tais ganhos, de certa maneira, ficam a desejar na nossa formação violonística acadêmica, onde o principal pilar é a escrita.

Desse lugar nasce a pergunta clássica: “Você toca de ouvido ou toca de partitura?” Essa oposição já faz parte da cultura do violonista. No entanto, podemos pensar a partir da resposta que o violonista Aderbal Duarte deu a sua plateia em um show em que tive a oportunidade de estar presente. Ele disse que tocava com os dedos. Ou seja, nem a partitura nem o ouvido são os fundamentos daquilo que ele executa para a plateia. Essa discussão é grande e caberia uma análise mais ampla, o que não farei aqui. Mas fico com a parte que ele coloca os seus dedos como aquilo que será fundamental para executar uma música que existe nele, independente se ela foi adquirida via leitura ou via sua escuta, se é que podemos realmente separar.

Considerando esta discussão e a proposta desta tese, penso na possibilidade do caminho do meio, de uma construção afrodiaspórica, que parte de uma construção de diálogo tanto com a oralidade quanto com a escrita. Ou seja, uma possibilidade na qual a oralidade, a imitação, a escuta, estão presentes, visto que esse conjunto de procedimentos nasce de um fundamento epistemológico musical ligado a vivência. Nesta direção, o sentir, o perceber, os sentidos tomam a dianteira do processo e a escrita e leitura musical participam como a possibilidade do registro daquilo que foi aprendido através da vivência e do fazer musical. Essa visão faz sentido se concebemos que a música é anterior a escrita. Geralmente, a escrita é uma materialização gráfica de ideias que existem antes de ir para o papel. Nesse caso, o conhecimento fronteiro visibiliza um processo de aprendizado musical que é natural, que parte principalmente daquilo que nos atrai ao aprendizado de música, que é o fazer musical. Pensando dessa maneira, a escuta musical passa a ser um fundamento do ensino assim como já é um fundamento do fazer musical. Ademais, em diálogo com Eduardo Oliveira (2007), também poderia introduzir a necessidade de uma escrita que é anterior a escrita gráfica, a escrita do registro corporal, tão fundamental ao músico.

Ademais, na tradição de matriz africana pode-se afirmar que a inscrição do universo está no corpo. As marcas de identidade do parentesco religioso e social, étnico e político, são escorificadas no território corporal. Como solo sagrado, ele receberá os sinais daquilo que lhe possibilita a origem e o destino. Será no corpo que os símbolos serão inscritos. Será o corpo, em si, o sinal maior dessa união com o Pré-existente e a comunidade. O corpo não é uma entidade segregada do mundo, do outro, de Deus. O corpo é equivalente à natureza e ao espírito. É uma singularidade relacionada com o mistério da unidade. O corpo é o emblema daquilo que eu sou, e o que eu sou é um construto da comunidade. Assim, os ritos de iniciação estarão sendo processados no corpo e nele ficarão as marcas que me integram numa nova dimensão social. Por isso as incisões, escorificações e desenhos corporais. O corpo é um texto aberto para a leitura de quem o vê. O escritor é a comunidade. Portanto, meu corpo não é meu, mas um texto coletivo. Um texto coletivo, mas não alisado. Pelo contrário: será sempre cheio de sinais, símbolos e marcas. O corpo é um vestígio dos valores civilizatórios do grupo que nele escreve e nele se reconhece. O corpo social é a extensão do corpo individual. (OLIVEIRA, 2007, p. 124)

Esse resgate do processo do sentir nas aulas de violão no ambiente acadêmico se faz fundamental do ponto de vista de um processo de giro decolonial, visto que a desvalorização do sentir é parte fundamental do projeto de Modernidade/Colonial e

expansão do sistema-mundo europeu no nosso território. Como tratado no capítulo 2 (dois) desta tese, a construção do que é considerado ciência e, conseqüentemente, conhecimento válido, construída ao longo da modernidade colonial, mas com raízes fundamentais nas ideias de Descartes no século XVII, vai além da “desconfiança perante as demais pessoas, mas há uma desvalorização das sensações e percepções corporais como possíveis fontes de conhecimento válido”. Essa concepção nos gera um grande problema se pensarmos a música brasileira, que é cheia de influências de tradições musicais cujo o sentir é fundamental para o relacionamento com essas musicalidades (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018, p. 11-12).

Como podemos tocar samba sem nos relacionarmos com as sambadeiras, sem sentirmos as sambadeiras? Como podemos tocar músicas ligadas a entidades e divindades sem nos relacionarmos com a maneira como essas entidades e divindades se manifestam, com a religiosidade e o respeito a devoção? Mesmo quando retiramos do contexto e buscamos um sentido apenas artísticos essa relação é indissociável. “No momento da formulação do *Discurso do Método*, Descartes inaugura uma tradição de pensamento que se imagina produzindo um conhecimento universal, sem determinações corporais nem determinações geopolíticas.” Pensar a partir do sentir, da escuta, da imitação, da observação, é de certa maneira, devolver uma legitimação do próprio corpo. Ou melhor, é reincorporar o processo de ensino de música. (Re)incorporar, porque a desvinculação não é natural. A desvinculação é parte de um projeto de “desincorporização” do fazer científico, do conhecimento. É uma estratégia de controle, de dominação (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018, p. 11-12).

4.3.2. O fazer musical

O paradigma da fragmentação, que se mostrou presente nas aulas de violão deste componente, como já descrito acima, também reforça uma racionalidade de música que pouco tem a ver com as tradições musicais brasileiras. O que desejo argumentar é que o processo de fragmentação que acompanha a história do fazer científico, da construção do conhecimento e, nesse caso, a construção do conhecimento musical dentro da lógica moderno/colonial que acompanha o projeto de sistema-mundo, também nos afasta de outras racionalidades possíveis. Não quero

argumentar contra o processo de organização nem da sistematização do conhecimento, relatado neste trabalho como uma característica do ensino universitário, no âmbito do violão. No entanto, também argumento que existem ganhos quando consideramos o conhecimento como um todo. Ou seja, o conhecimento quando tratado em sua totalidade nos permite ter não só uma visão geral daquilo que se pretende aprender, mas também permite que os processos se aproximem ainda mais daquilo que tanto se busca nos projetos de educação musical: o fazer artístico.

Nessa perspectiva, os processos empreendidos nas casas de samba que colaboraram com este trabalho partem de uma lógica na qual o conhecimento musical é visto na sua totalidade. Embora, quando necessário, os mestres também separem os estudantes para ensinar algum toque na viola ou no violão, o processo de ensino é basicamente o fazer musical. Ou seja, aprende-se fazer música fazendo. O processo de aprendizagem se dá justamente através do exercício do fazer mediado pelo mestre, pelos colegas, pela comunidade. Não existe nas aulas um momento separado para cada elemento a ser desenvolvido. O que existe é fazer samba. Será que não podemos, em algumas situações, independente do gênero musical, construir conhecimento musical a partir do processo do fazer de maneira assistida? Essa perspectiva não é nova. David Elliott (1995), por exemplo, já defende uma ideia de uma educação musical *praxial*. Nesse sentido, mais do que fazermos samba, a reivindicação é pelo fazer enquanto estratégia pedagógico-musical. É importante frisar que não defendo que seja a única. Como os próprios mestres, relataram, em muitos momentos é necessário separar os jovens para se trabalhar determinadas especificidades.

Ao pensar sobre essas duas maneiras de tratar a transmissão do conhecimento - a fragmentação e a totalidade -, mais uma vez defendo a possibilidade de uma articulação fronteiriça. Creio que no âmbito acadêmico, onde existe uma série de capacidades e habilidades específicas a serem desenvolvidas dentro de uma carga-horária fechada, a fragmentação é quase que uma maneira de garantir os objetivos do componente. No entanto, também creio que a garantia de rodas de fazer musical, assim como acontece nos sambas, independente de qual seja o repertório, pois aqui me refiro ao aprendizado a partir do fazer, pode ser muito benéfica para os processos de ensino de música. Essa perspectiva, é legitimada pela prática do professor Mario Ulloa, como comentado acima, mesmo lidando com um repertório específico ligado a

música de tradição europeia⁶³. A fronteira materializada nos limites entre a fragmentação e a totalidade nos permite um processo rico em desenvolvimentos a partir do fazer musical, ao mesmo tempo que possibilita intervenções mais pontuais que talvez não fossem possíveis de serem feitas no processo de execução propriamente dita. Diálogo é a palavra-chave!

Creio que a formação de grupos e a promoção de oportunidades de prática podem ser ações concretas para potencializar essa perspectiva. Como resultado dessa reflexão, e ao mesmo tempo como laboratório para ressignificações metodológicas no campo do desenvolvimento no instrumento, tenho contribuído e promovido, no âmbito do curso de licenciatura em música da UEFS, com uma série de ações que, dentre outros fundamentos, tem a prática como o principal alicerce de desenvolvimento. É uma espécie de ensino aplicado ao fazer e, ao fazer junto. Nesse sentido, com um ensino aplicado a prática é tecido um diálogo entre as intervenções do docente, as descobertas oportunizadas pelo fazer, o compartilhamento entre os colegas e, ainda, com o ambiente. Gostaria de destacar algumas ações formativas que tenho me envolvido e que, de alguma forma, dialoga com essa visão da aprendizagem musical através da prática, mesmo no âmbito universitário.

Uma das iniciativas que vale ressaltar é o componente optativo “Tecnologias do espetáculo”, ofertado pela primeira vez no semestre 2019.1. Embora esse componente não tenha o violão como foco principal, a aprendizagem do instrumento também está dentre o leque de potencialidades de aprendizagem que esse componente propõe. A ideia principal desta ação é que os estudantes se apropriem dos fundamentos que compõe a construção de um espetáculo de música através da prática. Para tal, o grupo se envolve num processo que envolve concepção, produção, circulação..., ou seja, tudo o que é necessário para que o espetáculo se materialize para a sociedade, tendo como meta, sempre que possível, padrões profissionais de produção artística. Nesse componente os estudantes têm oportunidade de se envolver com os diversos processos que envolvem a produção do espetáculo, inclusive a execução instrumental. A condução desse componente é um desafio, mas ao mesmo tempo, ao meu ver, é uma possibilidade de materializar essa ideia de uma aprendizagem a partir do fazer, da prática. Os estudantes se envolvem em grupos e

⁶³ Para saber mais sobre as estratégias de condução da aprendizagem de violonistas solistas utilizadas pelo professor Mario Ulloa, consultar: (SOUZA, 2015).

assumem diferentes tarefas, mas ao mesmo tempo, estão envolvidos com todo o processo. Fazem arranjos, conduzem ensaios, trabalham na concepção visual, pensam logística, fazem agenda, assessoria de comunicação, mídias sociais, logística, técnica de luz, som, imagem.

Uma outra ação que também tem considerado esta concepção da construção da aprendizagem a partir do fazer é o Laboratório Experimental de Cordas Dedilhadas - LABECODE, este iniciado no semestre 2019.2. Essa é uma ação de extensão cujo objetivo é consolidar um espaço de estudo, aprimoramento e desenvolvimento da execução instrumental ligada às cordas dedilhadas, assim como fomentar institucionalmente a busca pelo desenvolvimento musical dos instrumentistas em formação. A dinâmica de condução desta ação tem como principal fundamento a prática através de rodas de execução. Os estudantes que participam desta ação traçam um objetivo para o semestre, que pode ser um show, a criação de arranjos, desenvolver determinado aspecto técnico, construir repertório, trabalhar a timidez, dentre tantas outras possibilidades e tem os encontros do LABECODE como um espaço para compartilhar o seu processo. Semanalmente acontecem as rodas do LABECODE. Nessa roda os presentes executam o que conseguiram produzir naquela semana e tem a possibilidade de ouvir os colegas em relação a sua execução. As pessoas também podem ir apenas para assistir. É mais do que qualquer coisa um espaço reservado à prática, a execução, a investigação instrumental. Não é uma aula tradicional, onde os estudantes tocam e o professor fará intervenções. É um espaço de troca mútua, que incentiva a autonomia dos estudantes no seu desenvolvimento técnico instrumental e se fundamente principalmente na ideia de autorregulação da aprendizagem musical (SOUZA, 2015).

No componente que está ligado especificamente a aprendizagem do violão, busco trazer essa ideia do aprender através da prática desenhando uma metodologia onde os estudantes de diferentes níveis técnico instrumentais tenham a possibilidade de desenvolver suas especificidades tocando em conjunto, fazendo música juntos. Para tal, busco construir arranjos que considerem as especificidades que quero trabalhar com cada integrante da turma. Essa é uma ideia de atendimento individualizado na aprendizagem coletiva.

Essa perspectiva, de aprendizagem através da prática, dialoga com as ideias de Lucy Green (1995), sobre como o músico popular aprende, mas também tem

relação com a discussão sobre o atendimento individualizado no contexto de grupo, que faço em Souza (2015), ao refletir as estratégias utilizadas pelo professor Mario Ulloa. Ao mesmo tempo, esse é um dos grandes fundamentos do ensino coletivo de instrumentos musicais. Em 2015, no mesmo trabalho, defendi que o ensino coletivo de instrumentos musicais é “uma modalidade de ensino que visa a construção da aprendizagem musical através da interação do indivíduo com o professor, os colegas e o ambiente de aprendizagem” (SOUZA, 2015, p. 80). Dessa maneira, o ensino aplicado à prática, junto com o professor, potencializa essa perspectiva de ensino.

A ideia de desenvolver as habilidades musicais a partir da prática é um fundamento da transmissão dos sambas nas casas consultadas, mas também está presente na capoeira e em tantas outras culturas afrodiáspóricas. Não se aprende capoeira apenas lendo. É necessário praticar, fazer, sentir, entender com o corpo. Da mesma forma, para aprender sobre o candomblé, é necessário um envolvimento. A ideia de linearidade entre a preparação e a apresentação dá lugar a outra lógica onde se aprende apresentando e se apresentar faz parte do processo de aprendizagem. Para ser mais explícito, o processo de ensino parte da ideia de se fazer samba e as habilidades vão se desenvolvendo no processo do fazer, na prática. As intervenções do mestre acontecem justamente na roda, salvo os casos onde é necessário um momento separado para desenvolver alguma especificidade. O ponto alto dessa racionalidade é que o fazer elimina a heterogeneidade, ou seja, quando se está tocando, todos estão fazendo música juntos, independente do nível técnico que cada um tem. O fazer possibilita a interação harmoniosa de diferentes níveis, ao mesmo tempo que possibilita o desenvolvimento a partir dessa aprendizagem cooperativa.

Sobre estratégias de aprendizagem cooperativa, Carles Monereo e David Gisbert (2005), apresentam uma série de métodos e sistematizações de técnicas para empreender o processo de ensino através da cooperação. Embora reconheça a importância do trabalho desses autores, penso que no âmbito dessa pesquisa, os sambas do Recôncavo nos apresentam uma técnica de aprendizagem cooperativa para o ensino de música: o fazer musical em conjunto. Essa racionalidade, quando possível de se operacionalizar no ambiente universitário, pode ser um fundamento para se desenvolver estratégias para lidar com aquilo que talvez seja uma das maiores dificuldades do ensino coletivo de instrumento, que é a heterogeneidade dos

estudantes e a garantia de desenvolvimento de cada um de acordo ao seu nível técnico.

Dessa forma, aqui, se legisla também por uma educação musical e, conseqüentemente um ensino de violão que chame para a sua responsabilidade o compromisso de entender que o fazer musical não é o resultado da aprendizagem. Pelo contrário, o fazer musical é parte fundamental do processo. Sendo assim, quanto mais a sala de aula se transforma em um ambiente de prática, de fazer música, de execução, de “roda”, mas próximo ela chegará de uma concepção afrodiaspórica, onde aprender e apresentar “dançam juntos na mesma roda” assim como o resistir e o viver, também é uma coisa só.

Fazendo uma analogia mais próxima dos sambas, é como se um fosse a viola machete fazendo o pinicado e o outro fosse o violão fazendo a marcação. Gostaria de refletir esse processo a luz de uma vivência que tive enquanto músico. Em maio do ano de 2019 tive a oportunidade de participar de uma gravação com o Mestre Aurino de Maracangalha. Na ocasião, estávamos em um estúdio para gravar suas músicas e naquele momento o mestre estava tocando viola machete e eu o violão. Quando estávamos tocando, o mestre começou a fazer alguns pinicados e eu continuei acompanhando, fazendo alguns padrões típicos do acompanhamento do samba de roda. Quando acabou o “take⁶⁴” e decidimos repeti-lo, o mestre me chamou e disse, com outras palavras: você precisa tocar junto comigo, nós tocamos juntos. Quando eu estiver pinicando⁶⁵ lá embaixo, você marca aqui em cima. E se eu estiver marcando aqui em cima, você pinica lá embaixo. Mas temos que estar juntos. Não tocamos separados senão não dá certo. Sendo assim, aprender e se apresentar, treinar e fazer, nessa perspectiva, estão juntos, cada um no seu lugar, fazendo parte de uma mesma música, em diálogo constante. Um pinica e o outro marca.

4.3.3. A etnografia enquanto fundamento músico-pedagógico

Para desenvolver essa ideia retomarei a discussão sobre música pura. A concepção do fazer artístico cujo o foco principal é o fenômeno acústico, nos leva a,

⁶⁴ Termo da língua inglesa utilizado no universo das gravações musicais para se referir a cada vez que uma informação musical é gravada, podendo ser uma música completa, com vários instrumentos ou a gravação de apenas um instrumento.

⁶⁵ Do termo pinicar. Esse termo é comum para se referir a uma maneira específica de tocar a viola, geralmente na região aguda.

talvez, uma das maiores dicotomias entre as tradições musicais afrodiáspóricas, na qual se inclui os sambas do Recôncavo e a tradição musical ocidental europeia ligada à música de concerto. Nos sambas do Recôncavo, como já descrito neste trabalho, a manifestação artístico-cultural é uma amálgama de vários fenômenos como a dança, a música, a indumentária. Nesse sentido, os sambas se aproximam da ideia de artes musicais defendida por Meki Nzewi (2012), como podemos observar:

Existe uma necessidade de se ter cautela em relação às insidiosas, mas modernas terminologias que prejudicam ou colocam em perigo imaginações e também percepções de nós mesmos, dos outros ou de questões. Terminologias do conhecimento contradizem a essência original e o propósito da música, que na África combinou com suas irmãs dança, teatro e vestuário para funcionar como ciência artística efetiva da saúde mental e da gestão dos sistemas da sociedade. A moderna educação musical metropolitana tem virtualmente descartado as intenções criativas proativas e a experimentação da atuação holística, que se tornou compartimentalizada em disciplinas isoladas que patrocinam entretenimento superficial enaltecidos como cultura contemplativa. (NZEWI, 2012, p. 84)

Dessa forma, o ensino de música, no âmbito dos sambas do Recôncavo, considerando as casas consultadas, levam em consideração além do fenômeno acústico, a dança, a vivência, a indumentária. Todos esses são fenômenos que compõem a racionalidade da música que é feita, conseqüentemente, passa a ser parte do processo de transmissão desta tradição.

Situando a discussão no campo do ensino do violão na universidade, principalmente pensando neste ensino como parte da formação musical de professores de música, vejo como fundamental a consciência e o entendimento da música a partir de diferentes possibilidades epistemológicas. Se pensarmos com cuidado e, observarmos a música que é produzida, no âmbito das tradições musicais urbanas, veremos que a racionalidade do fenômeno acústico ligado ao fenômeno do movimento está presente na maioria delas. Sendo assim, penso: se parte da música que está sendo produzida e consumida pela sociedade em que vivemos adota uma racionalidade porque continuamos ensinando a partir de outra racionalidade? Por que ensinamos uma música que atende apenas uma das tantas possibilidades de atuação?

Pensando assim, legislo a favor da possibilidade de que nos processos de ensino de violão também possamos adotar uma racionalidade musical que inclua as

possibilidades musicais cuja tradições extrapolam o paradigma da música pura. Aqui não estou falando de fazer uma música para as pessoas dançarem. Não! Não é disso que se trata este texto. Trata-se da adoção de um fazer musical cujo o movimento, o fenômeno visual, o corpo, compõem a sua estrutura como elemento fundamental para a sua execução, quando consideramos uma epistemologia baseada nos sambas do Recôncavo. Nesse sentido, os sambas do Recôncavo novamente nos apresentam uma possibilidade, visto que a relação do que se toca e do que se dança são constituintes daquilo que será ouvido e visto numa roda como formadoras de uma coisa só. Em tempo real, um fenômeno influencia o outro, fazendo disso um ritual vivo.

Nas casas de samba consultadas, os mestres foram unânimes em dizer que em todos os ensaios as sambadeiras mirins estão presentes dando vida a roda. Ali, através da vivência, do fazer, aos poucos, essa relação entre música e movimento é tecida. Mas, além disso, na medida que os instrumentistas vão ganhando intimidade com a execução dos seus instrumentos, outras compreensões são adquiridas, como por exemplo, a habilidade de fazer o diálogo entre o que está sendo dançado e o que está sendo tocado. Outra questão que me chama atenção é que a ideia de forma musical é ressignificada no contexto dos sambas, o que faz com que o conceito de ritual seja mais coerente. Não existe uma forma rígida com um determinado número de compassos, *ritornellos*, partes. O que há é um ritual que tem seus elementos. No caso do samba chula: passagem, chula, relativo, como já descrito no capítulo 1. O que me chama atenção e me faz retomar esta discussão nesse capítulo é que os elementos deste ritual são aprendidos a partir de uma relação direta com o comportamento das sambadeiras na roda. Por exemplo, quando o violeiro aprende uma passagem, ele está aprendendo a conduzir acusticamente a entrada da sambadeira na roda, assim como o diálogo na roda. Também aprende a fazer base para quem grita a chula.

Trazer o corpo, bem como o seu comportamento nas tradições musicais, para o aprendizado de um instrumento musical, faz com que a racionalidade do fazer musical se coloque em um outro lugar. Nesse sentido a possibilidade de ressignificação da maneira como entendemos a organização de uma música, bem como a possibilidade de fazer com que o corpo seja parte fundamental da compreensão do fazer musical nos abre para um universo musical cheio de novos aprendizados.

Um outro caminho que emerge dessa imersão etnográfica no âmbito dos sambas é vislumbrar uma outra possibilidade de se conceber a estrutura musical. Uma estrutura na qual os elementos corporais e visuais podem ser ressignificados no fazer musical, ainda que numa visão estética, artística. Para deixar mais explícito, me refiro a possibilidade de pensar a estrutura da música a partir de parâmetros que estão ligados ao ritual e assim, conseqüentemente, o seu ensino. Dessa maneira, o miudinho, a umbigada, o ritual de organização da chula, a parelha, os trejeitos das sambadeiras, podem ganhar uma decodificação sonora e de possibilidades técnicas. Essa postura, nos ajudaria por exemplo a apreciar e analisar as diversas músicas a partir dos seus próprios fundamentos. O que proponho é uma visão etnográfica, não apenas em um sentido descritivo, mas em um sentido músico-pedagógico, artístico, violonístico. Me refiro a busca de um aprofundamento na compreensão das tradições na busca de um entendimento epistemológico. Proponho uma compreensão do samba enquanto fato social total e complexo. Aqui a problematização é a partir dos sambas do Recôncavo, mas isso se aplica ao funk carioca, ao maracatu, ao coco, ao jongo, ao samba-reggae, ao reggae, ao sertanejo, dentre tantas outras tradições. O que essa música realmente é? Como articulamos aprendizagem musical a partir delas? Como pensamos o instrumento a partir destes fenômenos? Talvez estas sejam perguntas que ajudem neste processo.

Em 2018, tive a oportunidade de ministrar o componente violão suplementar buscando dialogar com os estudantes em relação a outras racionalidades possíveis para se pensar o violão. Nessa oportunidade fizemos uma atividade cuja proposta era compor uma música ou pensar num arranjo onde o corpo deveria ser parte daquela racionalidade, mas naquela atividade ele precisaria ser traduzido em som. Algumas propostas apareceram, mas, a ideia de pensar um samba de roda instrumental, onde a manifestação das sambadeiras seria representada pela improvisação e a umbigada através do olhar, me fez pensar sobre como o processo de ensino pode ser tão artístico quanto as peças produzidas pelos compositores.

Ainda sobre essa temática, no ano de 2018, dessa vez em uma disciplina teórico metodológica no contexto da UEFS, voltada a professores de música em formação, propus uma atividade cuja ideia era escolher uma tradição musical brasileira e a partir da análise etnográfica delas deveriam construir um processo músico-pedagógico estruturado pela concepção que estruturavam aquelas músicas.

Sendo assim, os fundamentos musicais deveriam partir daquela tradição. O resultado nos levou a perceber o quanto a visão canônica do ensino de música despreza uma infinidade de possibilidades de articulações músico-pedagógicas. Além disso, sem conhecer de maneira ampla as tradições musicais, percebemos que perdemos a possibilidade de construir pontes e produzir novos conhecimentos. Perdemos a possibilidade de fazer conexões, conseqüentemente, de fazer arte, de ser criativos. Se um dos objetivos do ensino das linguagens artísticas for possibilitar a capacidade de ler o mundo através das artes, construir essas pontes, fazer essas conexões, produzir a partir da fronteira, talvez seja uma das grandes oficinas ou laboratório para tal.

Segundo Eduardo Oliveira (2007, p.102), “o corpo é o que somos. O corpo fala porque ele é já uma linguagem unificada entre o biológico e o cultural.” O autor vai ainda mais longe quando nos dá fundamentos para afirmar que não é possível pensar um ensino de qualquer coisa que não passe antes pelo corpo, quando diz que:

O corpo é anterioridade em qualquer relação, seja ela social, psíquica ou ambiental. É uma anterioridade porque ele só existe enquanto é corpo e só o que tem corpo é existente. Os corpos são finalmente uma existência, e não dependem da matéria, muito embora toda matéria é corpo, mas o corpo não é só matéria. Ele é possibilidade. Potência, portanto. Ele é intencionalidade. O corpo é cultura. O corpo não é uma coisa. Ele é todas as coisas, pois todas as coisas têm corpo. Ele é um conceito que, como conceito, pretende ser universal e como realidade se efetiva na singularidade de cada existência. Assim, o corpo é uma anterioridade como condição de pensamento e como condição do existir. (OLIVEIRA, 2007, p. 103-104)

Não é diferente com a música, pelo contrário, a música que está no corpo é anterior a qualquer uma que venha ganhar a forma acústica, dessa maneira o corpo deveria ser a nossa preocupação primeira, enquanto professores de instrumento. Sendo mais coerente com a minha fala, realmente acredito não ser possível ensinar música sem que ela passe pelo corpo. Sendo assim, mesmo na tradição do ensino moldado pela colonialidade esse corpo está presente. O que vem como o ponto forte dessa discussão é o lugar no qual colocamos esse corpo no processo de aprendizagem. No âmbito dos sambas do Recôncavo ele é notório e não deveria ser diferente na academia já que o objetivo é comum: fazer música.

O mestre Milton Primo introduz a ideia de “ritual sonoro” para se referir a integralidade do fenômeno do samba chula. Em diálogo com a ideia do mestre, pensar

a partir do ritual sonoro em oposição a música pura é uma emergência para pensarmos um ensino de música pautado na diversidade. As tradições musicais afrodiáspóricas nos mostram que esse ritual sonoro passa por cantar, dançar e tocar como elementos que se completam e que são indissociáveis.

Sendo assim, a ideia de etnografia enquanto fundamento músico-pedagógico está ligada tanto a necessidade de olhar e entender as tradições a partir dos seus fundamentos epistemológicos quanto a necessidade de os educadores buscarem sua formação também a partir da pesquisa, da busca, da vivência, do envolvimento em processos etnográficos. Penso que esse é um dos caminhos possíveis para que o campo da educação musical possa construir ações musico-pedagógicas que sejam realmente coerentes com as existências afrodiáspóricas.

4.2.4. A vivência

Há algo que ultrapassa o corpo como metáfora. É a experiência do corpo. A experiência perpassa todos os corpos. Neste sentido ela é a construtora dos corpos. Ela é quem faz os corpos. Ela é quem destrói. A experiência é. Tudo o que é existente, abstrata ou fisicamente. A experiência esvai-se. Não se apreende a experiência, mas há a experiência do aprisionamento. O corpo antecede à experiência como realidade ontológica, mas o corpo não prescinde da experiência. Aqui não há hierarquia. Aqui tem vivência. Talvez...sabedoria (OLIVEIRA, 2007, p. 110)

Um ponto forte da aprendizagem nas casas de samba é a vivência. Foram unânimes as menções dos mestres ao se referirem a importância do processo de vivência nas aulas, onde os sambadores mirins convivem com os colegas, com o mestre ou nas apresentações do grupo adulto. Esse processo também foi mencionado para se referirem a importância da vivência da comunidade e da relação com o lugar como fundamento importante da aprendizagem da música produzida naquele contexto. A música que é feita pela comunidade não está desatrelada dos modos de vida. Nesse sentido, os componentes na universidade estão em desvantagem visto a estrutura de organização dos componentes na universidade, como já refletido, os horários fechados, a carga-horária, o espaço, são empecilhos para que essa vivência se materialize de maneira mais efetiva. No entanto, a importância dessa vivência é tão fundamental que penso que ela deve ser incentivada pelos professores, ao mesmo tempo que o próprio componente, mesmo entendendo as suas especificidades, pode

buscar ações que aproximem esse elemento da sala de aula. O recurso audiovisual, as visitas de campo, a visita de convidados, penso que todas essas são ações que podem incentivar a vivência no processo de formação do estudante universitário. Aqui, me inspiro nos sambas do Recôncavo como uma referência fundamental, no entanto, essa racionalidade se aplica a qualquer que seja a tradição que é trabalhada em sala de aula. O que se discute aqui é muito mais um pensamento e uma racionalidade do que um repertório em si.

No âmbito dessa racionalidade, fazer e aprender música são processos diretamente ligados aos costumes da comunidade. Faz-se música ao cortar a cana, ao bater o feijão, ao lavar a roupa, ao tomar uma “meóta”⁶⁶ no bar, ou seja, esse fazer musical é parte de um viver, da caminhada da vida⁶⁷. Por isso, viver, a vivência é um elemento fundamental. É comum que as pessoas, ao se referirem ao samba, digam que ele é a própria vida, assim como no jongo, no cavalo marinho, no coco. Pensando assim, não vejo maneira melhor de se aprender esta música do que a vivendo. Essa ideia reforça a importância que trouxe acima em relação ao professor de música estar em constante processo de etnografia das práticas musicais, no que tange a pesquisa, formação. Trago novamente a fala do Mestre Milton Primo já apresentada no capítulo anterior por ela representar um fundamento para entendermos a importância da vivência a luz da concepção da transmissão desta tradição na Casa de samba Mestre Zé de Lelinha. Segundo ele,

(...) cantar todo mundo canta, tocar todo mundo pode tocar. Mas eu acho também que a pessoa deve vivenciar um pouco a atmosfera que a gente tá, estão. Eu digo os sambadores, as sambadeiras, o jeito de falar, até de gritar a chula, não sei, talvez uma vivência, uma experiência. Estar mais na comunidade, porque você pode chegar, fazer uma oficina, workshop, “oh o pandeiro é assim”, a letra do samba é assim, mas e o jeito de cantar, a gente e tal, não sei se isso é passado com a vivência, por isso eu digo, talvez estar mais presente, ouvir mais.

(...) Aí eu volto ao que falei no início, eu deixo sempre o processo de escuta, que a gente faz a coisa na transmissão na oralidade na vivência, então se ele não vivencia, não escuta, não está assistindo, não tá ouvindo, ele não vai reproduzir.(...) Por isso que eu digo, tem que vir, a gente tem que escutar, tem que observar, ir no caruru, ir no

⁶⁶ Termo que se refere a cachaça.

⁶⁷ O compositor Roberto Mendes, na música “O samba antes do samba”, ilustra essa relação da música com o dia a dia das pessoas. Nesse caso ele faz uma alusão a narrativa de criação do samba. Observo essa relação quando ele canta o verso “som de facão no tabuleiro de cana, palma na mão e o cabula no tambor”. Para apreciar esta canção, acessar: < <https://www.youtube.com/watch?v=twCPnCMpS2I>>

ensaio, participar efetivamente de uma roda, sentir a atmosfera, porque o samba é uma vivência mesmo (informação verbal).

É justamente no lugar dessa vivência que emerge esse trabalho, visto que o pensamento de fronteira ou o conhecimento de fronteira sempre foi o que me norteou, que me orientou, ou melhor, que me “suleou”, na minha formação, assim como na minha atuação enquanto docente. Creio que não teria como ser diferente, visto que muito do que aprendi representa a minha própria vida, a citar minha relação ainda em casa com a minha avó, filha do Recôncavo e apaixonada pelo samba, a vivência no bairro onde fui criado cuja maioria da população é negra, o que faz com que essa identidade reflita nos hábitos culturais da comunidade. E ainda, reflete a minha formação enquanto músico nas rodas de samba e na própria relação com o pagode baiano, gênero que considero oriundo da diáspora dos sambas do Recôncavo no contexto soteropolitano. Se fosse diferente, se estas fronteiras epistemológicas não fossem materializadas em mim e na minha prática, teria que negar, invisibilizar, esquecer, apagar toda a minha vida externa ao contexto acadêmico. Seria como exterminar parte da minha vida.

Sendo assim, esse texto mais do que uma discussão acadêmica, se refere a sobrevivências, a existências, a valorização, ao direito de ser o que se é. A discussão aqui é sobre existir para si e para outro. É sobre o direito de pensar e falar com a própria voz, ou melhor, com o próprio corpo. É estudar quem somos e quem podemos ser. É de considerar a própria existência na produção do conhecimento. A consideração da **escrita enquanto uma ferramenta tecnológica** da área de música, a valorização do **fazer musical** enquanto processo, a **etnografia enquanto fundamento músico-pedagógico**, do ponto de vista conceitual, epistemológico, e a **vivência**, enquanto um ideal, ao meu ver, juntos, podem ser um caminho promissor para uma descolonização do ensino de música. Além disso, me parece que esses elementos, conectados com uma visão de construção criativa, sem preconceitos, considerando todas as possibilidades de existências, têm potencial para lançar luz sobre um conceito de uma educação musical afrodiáspórica. Uma educação musical que é viva e que têm múltiplas identidades, mas que não abre mão de sua ancestralidade, de sua matriz. Aqui a ideia é de uma matriz que é africana, ressignificada, recriada a partir da sua conexão com novas referências e novos territórios. É a criação de uma nova existência. Uma existência com possibilidade de

múltiplas identidades. Viva e em constante transformação. Uma antena parabólica edificada no mangue como na figura 5. Ou ainda, como uma existência negra conectada com o mundo, como na ilustração de Walter Mariano, na figura 6.

Figura 6 - Antena Parabólica fincada no mangue



Fonte: Texto “O Recifense e a Contemporaneidade”⁶⁸

Figura 7 - Ilustração de Walter Mariano para o ENICECULT⁶⁹



⁶⁸ Imagem retirada do texto “O recifense e a contemporaneidade”. Disponível em: <<https://modulacao.wordpress.com/2014/12/02/o-recifense-e-a-contemporaneidade-por-tota-maia/>>

⁶⁹ Encontro Internacional de Cultura, Linguagens e Tecnologias do Recôncavo, promovido pelo Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), vinculado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

5. DE CANDEEIRO ACESO A RODA CONTINUA: A PRÓXIMA UMBIGADA

Fotografia 11 - Candeeiro



Crédito - Luan Sodré

Fotografia 12 - Punga



Crédito - Edgar Rocha

O candeeiro é uma espécie de luminária que pode ter várias formas. A foto acima traz um candeeiro, que geralmente é alimentado por querosene ou outro líquido inflamável como por exemplo o álcool. Os candeeiros são muito comuns nas zonas rurais do Brasil, e sem dúvidas, na Bahia, em regiões onde ainda não possuem energia elétrica. Mesmo nos lugares onde já possuem energia elétrica ele pode ser encontrado como um ornamento, ou mesmo como uma espécie de precaução para quando “faltar luz”, termo comum para caracterizar a interrupção de transmissão de energia elétrica. Prefiro o termo “faltar luz”, acho mais poético, é assim que as pessoas ao usarem a linguagem coloquial falam. Creio que mais do que uma expressão da linguagem coloquial essa é uma expressão da língua delas – das pessoas.

O caminho feito neste trabalho até aqui foi exatamente o de pegar o candeeiro, abri-lo, colocar o querosene, buscar uma fonte de fogo, acedê-lo e finalmente “termos luz”. Pensando assim, utilizando essa metáfora, é como se os capítulos anteriores fossem a busca de ter luz, de acender o candeeiro e aqui, neste capítulo, já de candeeiro aceso, finalmente termos luz para continuar a roda, no entanto com mais iluminação. Mas, vale destacar que não é a iluminação elétrica, do poste, que ilumina mais ou menos uniformemente toda uma área. É a iluminação do candeeiro, do fogo, de uma pequena fonte de iluminação que não irá iluminar todo o espaço. Pequena,

mas potente, suficiente, ao mesmo tempo, bonita, poética, mas que também aquece e se não tomar cuidado pode até queimar.

Acreditando que temos alguma iluminação construída pelos capítulos anteriores, mas, ao mesmo tempo, tomando cuidado para não se queimar, a roda continuará neste capítulo, onde a próxima umbigada foi destinada a mim. Sendo assim, aqui eu “entrarei na roda”, como um sambador, aquele que terá que “correr a roda”, que trará a sua contribuição para o ritual. Aqui neste capítulo é onde pretendo trazer a minha compreensão sobre a trajetória que foi trilhada até aqui. Ao mesmo tempo, onde busco articular as respostas que vêm sendo aos poucos apresentadas para aquilo o que foi colocado como a grande busca desta pesquisa, o conhecimento de fronteira, uma educação musical afrodiaspórica, uma proposta decolonial de ensino de violão.

A umbigada, ilustrada na foto acima, é justamente um símbolo de passagem, de entrega, de convite. No samba chula a umbigada é dada quando a sambadeira termina de correr a roda. Então, ela dá uma “umbigada na outra”, que por sua vez, espera a chula ser cantada novamente para só então poder entrar na roda. Bem, essa é a minha vez de entrar na roda, ao mesmo tempo que esse capítulo também é uma umbigada para que outros pesquisadores, para que a leitora e/ou o leitor, para que o educador e/ou a educadora que ler esse trabalho sintam-se convidados a entrar na roda e não deixar que essa roda de construção de conhecimentos afrodiaspóricos pare o seu encanto.

Para apresentar a próxima umbigada tecerei algumas palavras sobre as referências afrodescendentes que tenho considerado para pensar a música até aqui, a fim de construir uma síntese do que venho, ao longo deste trabalho, construindo como tal. Em seguida, apresentarei uma proposta decolonial para o ensino de violão em uma perspectiva afrodiaspórica de educação musical, buscando pensar esse ensino à luz das discussões apresentadas ao longo de todo o trabalho. E, por fim, darei a umbigada, marcando o recomeço a continuação da roda de buscas por uma educação musical brasileira, afrodiaspórica, antirracista, intercultural.

5.1 TRAJETÓRIAS DE EXISTÊNCIAS: AS REFERÊNCIAS AFRODESCENDENTES

Há uma série de perguntas que durante todo o trabalho, toda a pesquisa, tentei responder inúmeras vezes. Não só ao longo da trajetória de escrita desta tese, mas, também, toda vez que comentava do que se tratava minha pesquisa e o diálogo seguia com: “O que você chama de música afrodiaspórica?” ou “O que seria uma Educação Musical Afrodiaspórica?”, “Como seria o pensamento afrodiaspórico aplicado à música e à Educação Musical?”, “E por quê os sambas do Recôncavo? Mas, e o violão? Apresentei estes questionamentos na introdução desta tese e retomo eles aqui. Essas perguntas venho respondendo desde o primeiro capítulo deste trabalho, com caminhos e argumentos diferentes, ora mais direto ora mais subjetivo. A questão é que as respostas para essas perguntas podem ser muitas. No entanto, mesmo apresentando alguns caminhos, algumas respostas, nem de longe esse trabalho funcionará como um verbete de dicionário que dê conta de uma explicação rápida, como se fosse uma simples “googada”⁷⁰. Pelo contrário, cada tentativa de resposta é sempre um convite a reflexão. Foi assim até aqui e não tenho o interesse de mudar o tom. Essa tese inteira se configura como essa resposta.

Tenho buscado refletir uma proposta de uma educação musical afrodiaspórica. Para tal, tenho me inspirado nos saberes e fazeres dos sambas do Recôncavo como uma referência de pensamento afrodiaspórico materializado em um fazer musical. Ao mesmo tempo, venho buscando caminhos para o diálogo desse conhecimento com o contexto acadêmico numa perspectiva de conciliação intercultural por meio da construção de um conhecimento de fronteira, utilizando o ensino do violão suplementar como um recorte do universo do ensino acadêmico de música. Essas têm sido as buscas deste trabalho. No entanto, como já dito, o presente capítulo pode ser entendido como uma umbigada, como uma passagem, como uma entrega, não só de uma síntese do que foi a trajetória dessa discussão, mas também como o convite para novas trajetórias reflexivas. Sendo assim, gostaria de reafirmar a importância dos sambas do Recôncavo para a música brasileira, para uma educação musical que reflita os saberes e fazeres das tradições que refletem a vida, a existência e resistência dos povos que integram o nosso país. Mas, também, gostaria de reafirmar que os sambas do Recôncavo são apenas algumas das várias

⁷⁰ Termo coloquial que se refere a pesquisar algo no “Google”.

racionalidades afrodiaspóricas que, de alguma maneira, se materializam em fenômenos que também são acústicos. Por isso o “tom” dessa pesquisa é de (UMA) educação musical e não de (A) educação musical.

Essa linha de pensamento é incentivada pela observação da diversidade de tradições brasileiras de matriz africana presentes em nosso país, cada uma materializando uma experiência de trajetória, existência, resistência, afirmação e reinvenção nos seus diversos territórios. Podemos expandir esse panorama ainda mais se direcionamos nossos diversos sentidos para todo o Atlântico Negro, quando observamos todo o território da diáspora escrava empreendida pelo processo de expansão do sistema-mundo moderno/europeu/capitalista/cristão.

Com a visão ampliada, com um alcance maior, utilizando as lentes mais coerentes – talvez de longo alcance ou alguma que possibilite um maior campo de visão, corrigindo a “miopia” impregnada pelo processo de formação que fomos submetidos ao longo da modernidade colonial -, nos deparamos com a grande dificuldade de conceituar, de dar uma resposta sobre o que seria exatamente a música afrodiaspórica em termos pouco abrangentes. Quando me refiro aos sambas do Recôncavo, não me refiro apenas a um fazer musical e sim a uma existência sociocultural que também se materializa em um fenômeno que também é acústico. Diria que essa materialização transcende o aspecto sociocultural tão bem descrito por Christopher Small (1996) e engloba também uma materialização da energia que rege a existência das pessoas e do grupo sociocultural, dos fundamentos das suas existências. Muniz Sodré (2018), se referindo ao universo nagô diz que:

(...) na constelação simbólica dos nagôs, a filosofia – em que a música é central como manifestação radical do *axé* – se expressa esteticamente, ancorada no sensível como fundamento da *Arkhé*. Poderia ser redundante afirmar que uma filosofia da música só pode ser uma filosofia do sensível. Não é, todavia, uma redundância frisar que, no domínio do sensível, a musicalidade nagô encontra-se com toda e qualquer outra música. A potência do *axé* afina-se com a sua energia polissêmica, cujos elementos básicos (melódia, harmonia, ritmo, timbre, tessitura etc.) produzem matizes e matrizes de som, contempláveis pela imaginação e passíveis de absorção pelo corpo. As imagens sonoras são tanto auditivas quanto táteis (SODRÉ, 2018, p.140)

Ou seja, não tenho como falar dos sambas do Recôncavo sem falar das pessoas que o fazem, dos corpos que se colocam a disposição daquele ritual, sem

falar das suas vidas, suas experiências, suas dores, sua ancestralidade, suas memórias e tudo que se desenvolve desde as várias regiões da África do final século XV até as várias regiões do Recôncavo da Bahia no século XXI. Estou falando em mais de 5 (cinco) séculos de acontecimentos, de memórias, de construções, de lutas, de resistências, de dores, de vitórias, de enfrentamentos, de superações, de apagamentos, de reinvenções. Tudo isso é materializado em um fenômeno que também é acústico. Sendo assim, considerando tudo que os sambas do Recôncavo nos ensinam, é possível afirmar que a música, enquanto fenômeno acústico, no contexto afrodiaspórico, seria a materialização de toda essa existência em um ritual que também é sonoro.

Quando consideramos essa linha de pensamento, temos o dever de atentar para o entendimento de que a diáspora escrava que acontece no curso da modernidade colonial dar-se-á de maneiras diferentes, em territórios múltiplos, com pessoas variadas, seres humanos diversos, oriundos de múltiplas regiões da África. Por sua vez, essas pessoas também trouxeram diferentes concepções de mundo, cosmologias, religiões, referências musicais, línguas, diferentes culturas. E ainda, vale salientar que os descendentes desses grupos, em territórios diaspóricos, também se relacionaram com diferentes alteridades. No Brasil, por exemplo, esse diálogo, na maioria das vezes não tão amigável, se deu com uma infinidade de povos originários, bem como com grupos europeus, o que gerou uma existência humana afrodiaspórica bastante peculiar. Nos sambas do Recôncavo, por exemplo, temos a marca desse encontro que é afirmada pela presença da Viola Machete, um instrumento de origem portuguesa, da Ilha da Madeira, sendo tocado de forma que lembra a execução de cordofones africanos, como por exemplo a Kora, presente na região da África Ocidental em países como o Mali.

Aqui, vale lembrar que este trabalho não trata especificamente de música africana ou da música africana pré-colonial, para ser mais preciso. Toda discussão é sobre músicas afrodiaspóricas, aquela que se desenvolve em territórios da diáspora no Atlântico Negro e, mais especificamente, no Recôncavo da Bahia, enquanto um recorte. Uma música que é de matriz africana, experienciada e vivenciada por africanos e afrodescendentes, mas não mais necessariamente africana como marco geográfico de sua existência, embora político. No caso dos sambas do Recôncavo, tradição afro-brasileira, que tem sua gênese, enquanto acontecimento de marcação

temporal, no Brasil, e não na África. Mas ao mesmo tempo, é importante destacar que esse acontecimento é um marcador que dialoga com o que veio antes e com o que viria a ser depois.

As existências são múltiplas, diversas. A reflexão a este nível é fundamental para não reduzirmos a ideia de música afrodiaspórica e, conseqüentemente, afro-brasileira a determinados marcadores estruturantes de algumas tradições como os marcadores gerais de um pensamento musical afrodiaspórico. Aqui retomo a ideia de saberes localizados. Essa concepção que tem nos servido para defender e afirmar a nossa identidade afrodiaspórica também servirá para não reduzirmos o nosso entendimento sobre ela. Não podemos, aqui, desatrelar a música do contexto no qual ela é desenvolvida. Por exemplo, os sambas do Recôncavo da Bahia e o *Blues* americano são igualmente tradições musicais afrodiaspóricas, no entanto, se materializam acusticamente com fundamentos diferentes. Embora com algumas semelhanças - pois são experienciadas por corpos negros, escravizados, oriundos de África, trabalhando em lavouras -, elas se desenvolvem em contextos distintos, em sociedades diferentes. São distintas as experiências de relacionamento com os diferentes mundos que as cercam.

No tocante a esta discussão, Marcos Santos (2017), ao se referir ao toque - quando se refere ao candomblé - ou a clave do Congo - quando se dirige ao Candombe uruguaio e ao Son Cubano -, reflete sobre uma referência ancestral cuja matriz é a África. Tal referência está materializada em um fragmento rítmico, que se ressignifica no contexto afrodiaspórico da América Latina, dando origem a diferentes tradições, na medida que se relaciona com as diferentes trajetórias, no contexto do Uruguai, do Brasil e de Cuba.

Não é por acaso, portanto, que este elemento musical tenha estado presente no que de mais particular estes toques (para o candomblé) e claves (para os demais) carregam em suas estruturas. [...] enquanto parte integrante de um pensar/sentir afrocentrado, o vejo a partir de uma perspectiva ancestral que, no movimento da diáspora, engendrou ferramentas necessárias às articulações histórico-temporais que favorecessem a sua perpetuação no tempo, mesmo que de forma não "originária", que é o que não buscamos aqui, mas se fazendo presente mesmo nos caminhos e descaminhos de suas transformações contextuais. O território latino-americano neste sentido, se beneficiou desta magia ancestral e a tem utilizado como meio de nos fortalecer a partir de (des)construções identitárias não estáveis, mas sim em processo. (SANTOS, 2017, p.5)

Marcos Santos (2017), utilizou dois sistemas de grafia musical representados na figura 8 para representar o fragmento rítmico analisado, que também pode ser chamado de *timeline* ou de linha-guia, além dos termos já usados - claves e toques.

Essa mesma estrutura rítmica, no âmbito do Brasil, também está presente no Funk Carioca, no Maculelê, no Samba Reggae, ou seja, uma mesma estrutura rítmica que se ressignifica dando origem a diferentes tradições a partir da sua articulação com outros elementos socioculturais. Não é uma novidade a relação da música com a sociedade, incluindo discussões que trazem diferentes argumentos sobre quem influencia quem, o que não me debruçarei aqui. O que quero afirmar é que no universo afrodiaspórico a necessidade de observar esse fenômeno se reafirma com uma potencialidade que não pode ser colocada em segundo plano, sob o risco de fazermos generalizações excludentes e ao mesmo tempo reconstruir uma estrutura hegemônica. Nesse sentido, é fundamental que na busca de interpretar qualquer que seja a tradição, as principais fontes e interpretes sejam aqueles e aquelas que vivem essas tradições. Aqui, neste trabalho, o que construo enquanto interpretação ligada aos sambas do Recôncavo é oriunda dos diálogos com mestres e da vivência desse universo em um tempo e espaço específico, que poderá variar a depender das experiências de cada um, visto que as tradições são vivas.

Figura 8 – Clave ou toque do Congo

Som	Silêncio
X	.

Ex 1: Linha guia do Congo tocado no instrumento Agogô no candomblé Angola⁶:

X . X . X . X . X . X .



Ex 2: Linha guia do Candombe uruguaio tocado na lateral do tambor Repique⁷:

X . X . X . X . X . X .



Ex 3: Linha guia do Son cubano tocado no instrumento Clave ou Campana⁸:

X . X . X . X . X . X .



É comum, no contexto que circulo, falar-se sobre a música afro-brasileira, afrodiáspórica ou de matriz africana e logo se fazer a relação com o ritmo - reduzindo-o à ideia de claves - e com o corpo - na maioria das vezes reduzindo-o ao movimento. Penso que isso, em parte, seja um equívoco gerado pela generalização e leitura superficial do que se entende pela música afrodiáspórica. Com isso quero dizer que as possibilidades de materialização visual, sonora, corporal dessas existências afro nos territórios da diáspora, são muitas e, extrapolam, aquilo que temos como principais marcadores de uma afrodescendência, comumente ligadas à corporalidade, ao canto e ao ritmo. Essa afirmação está baseada não apenas pela existência de outros marcadores possíveis, mas também pela necessidade de ampliar-se o conceito e o entendimento desses marcadores ao analisar a sua materialização. Marcos Santos (2017), na busca de refletir um pensamento musical afro-latino-americano, a partir da análise das três tradições citadas, destaca que um mesmo fragmento rítmico de origem Bantu, presente no toque Congo do Candoblé de nação Angola aparece como estruturante do Candombe Uruguaio e do Son Cubano. No entanto, além do toque o autor reconhece uma outra estrutura que também está presente nas três tradições, a partir de uma compreensão que transcende o senso comum.

Como chave na compreensão do pensar música afro-latina, a estrutura cantar-dançar-tocar permeia ambas as três tradições culturais, onde o cantar envolve gestos faciais, manuais, espirituais; o dançar evoca a transcendência e o carnal de forma una; o tocar emana vibração, vida em movimento. (SANTOS, 2018, p.4)

Nesse sentido, a ideia trazida pelo autor irá corroborar com o argumento de que a compreensão do senso comum que liga o corpo apenas ao movimento e o ritmo apenas às claves não são suficientes para explicar essas categorias estruturantes do pensamento musical afro-latino-americano. Além disso, outra questão também chama a atenção. Se a célula rítmica fundamental – a clave - é a mesma, se as três tradições envolvem o cantar, o tocar e o dançar, o que faz elas serem diferentes? As outras tradições citadas - Maculelê, Funk, Samba reggae - também apresentam as mesmas características. Sendo assim, o que faz elas serem diferentes? Muniz Sodré contribui para essa discussão quando diz que:

Numa dinâmica regida pelo *axé*, como é o caso da liturgia afro, a música é *primordialmente vibratória*, orientando-se pelas modalidades da execução rítmica, do canto e da dança, em que a percussão é fundamental. Na Europa, a música douda, regida pelo universo

ascendente da escrita desde fins da Idade Média, orientou-se pela melodia e pela harmonia, deixando em plano secundário o timbre e o ritmo, que predominam no universo mítico da oralidade. Se o rito é a expressão corporal e afetiva do mito, o *ritmo é um rito* suscetível de realimentar a potência existencial do grupo. Corpo e tempo comparecem na apreensão rítmica em variadas modulações da existência. (SODRÉ, 2018, p.140)

Essa compreensão dá protagonismo ao *axé* como elemento primeiro, que irá reger tudo que se materializará em forma de música. Ao mesmo tempo, traz uma compreensão do ritmo que vai além da ideia da manipulação de durações temporais. Como por exemplo, a maneira que o ritmo se configura na construção de uma linguagem interpretativa como referencia Muniz Sodré,

A força dessa captação *expressiva* (e não *representativa*) levou grandes nomes do *blues* e do *jazz* à produção de efeitos vocais (as “falas” no sax soprano de Sidney Bechet, o “grunhido” musical de King Oliver, a surdina como eco dos tambores falantes no trompete de Bubber Miley etc.), o fraseado “quase verbal” nos solos de guitarra de B.B. King, que puderam ser ouvidos como inflexões e padrões de fala dos negros norte-americanos. Claro, a melodia pode certamente comportar as mais variadas afecções, mas é a temporalidade rítmica em sua fluidez instantânea, assim como o aqui e agora da palavra cantada, que se comunica aos corpos, liberando-os das referências que os encadeiam à gravidade da terra (*acer, ager*) e propiciando-lhes a asa (*ala*) da flutuação, da leveza. (SODRÉ, 2018, p.149)

Há também outros caminhos de reflexão ligados ao pensamento do ritmo que nos leva a entender a amplidão da sua dimensão, pois há casos que ele passa a ser a própria narrativa de existência afrodiáspórica, dando sentido a questões sensíveis da trajetória de sobrevivência nos territórios da diáspora. Como exemplo desse pensamento, trago um trecho no qual Muniz Sodré reflete sobre um determinado momento da cena do jazz.

Na América dos anos de 1950, músicos de vanguarda como John Coltrane, Miles Davis, Charlie Parker, Thelonius Monk e Ornette Coleman elevaram-se a um plano extraordinário de qualidade, marcando uma distância cultural identificada como “afro” (catarse coletiva, recurso a solução da oralidade, improvisação etc.) frente às convenções ocidentalizadas. Dizia Coltrane: “A música de Monk é como verdades simples”. Ou então Coleman, sugerindo que os padrões rítmicos deveriam ser mais ou menos naturais como os padrões respiratórios, admitia: “Eu gostaria que a seção de ritmo fosse tão livre quanto estou tentando ser”. Em termos filosóficos, “livre” significa o reconhecimento da contingência histórica em oposição à suposta “necessidade” de formas dadas como eternas, portanto, a busca de novas fontes de estrutura e de organização, na distância das

formas ocidentalizadas. Por exemplo, as formas orientais ganharam influência porque provinham de posturas espirituais com uma aplicação secular. Os negros americanos eram atraídos pelas faculdades humanas que os cultos orientais atribuíam às suas divindades, exatamente como os cultos africanos atribuíam às suas. (SODRÉ, 2018, p.146)

Mesmo reconhecendo as várias possibilidades de interpretação deste trecho e do que a ideia de “estar livre” pode conotar no âmbito da performance musical, é fato que a liberdade era e é ainda hoje – se consideramos as estruturas de colonialidade, bem como o discurso da música 14 de maio de Lazzo Matumbi e Jorge Portugal, trazida no capítulo 3 deste trabalho – uma meta dos negros e afrodescentes. Sendo assim, não é mera coincidência, no âmbito da música, que a busca por essa liberdade se materialize enquanto fenômeno sonoro e que dê origem a estilos musicais, como por exemplo o *Free Jazz*, onde a liberdade aparece principalmente na articulação do material musical, ou no Samba Corrido, onde a liberdade aparece no próprio rito quando desvincula-se das regras do ritual do Samba Chula.

Com isso, reforço a ideia de que embora eu concorde que a corporalidade, o ritmo, o canto, o timbre, sejam fundamentos estruturantes do pensamento sobre a música africana, não podemos esquecer das diversas outras influências que se somam a essas referências no contexto da diáspora e que acabaram contribuindo para a construção de diversas outras maneiras de se materializar acusticamente aquilo que os corpos afrodiaspóricos buscavam e buscavam expressar através dos sons. Sendo assim, não poderia reduzir as experiências dos sambas do Recôncavo, do Jazz, do Blues, da Salsa, do Maracatu, do Jongo, do *funk* americano, do *funk* carioca, do pagode baiano, dentre tantos outros, a um conceito que não reflita a complexidade das suas existências.

Assim, para esta tese, a música afrodiaspórica é entendida como um contínuo ou uma construção que não é fixa, estabelecida a partir da relação análoga com as existências, resistências e experiência das populações que constituem a afrodíspora no Atlântico Negro, materializadas no fenômeno acústico. A materialização performativa de suas trajetórias a partir da articulação de elementos corporais, sonoros e visuais dão origem a uma série de tradições de matriz africana articuladas com outras influências. Por isso, ressignificadas, recriadas, vivas e dinâmicas e são

vivenciadas em territórios diaspóricos e concebidas a partir das existências dos corpos negros nos seus diferentes territórios.

A construção deste conceito, do que é entendido como a música afrodiáspórica que vêm sendo articulada para proposta de pensamento de fronteira no ensino de violão também vem sendo construída desde o primeiro capítulo. Começa quando me apresento enquanto uma existência afrodiáspórica territorializada em Salvador-Ba e com uma ancestralidade no Recôncavo Baiano. Continua quando busco dialogar com mestres ligados ao universo dos sambas do Recôncavo e interpreto essas experiências a partir da minha própria trajetória enquanto músico e educador musical que assume essa identidade afrodiáspórica. É fundamental salientar que essa identidade, essas referências são amplas e vão se constituindo à medida que cada indivíduo busca se aprofundar no entendimento sobre a referências afrodiáspóricas. Sendo assim, a música afrodiáspórica, bem como o pensamento afrodiáspórico não são fixos e podem ser muito amplos a depender da incursão que se tem nesse universo. Vale ressaltar que o fazer musical está ligado a articulação de nossas referências.

As músicas afrodiáspóricas não podem ser reduzidas a uma série de marcadores e materiais musicais, visto o entre-lugar que essa música pertence. Esse trabalho não tem um objetivo musicológico, no sentido de analisar diversas tradições musicais a fim de encontrar elementos comuns que sejam generalizantes a fim de construir um conceito fixo da música afrodiáspórica. Mas, aponta que a busca desse conceito passa por considerar que essa é uma música que reflete as existências no contexto da diáspora escrava. Não se trata de um fazer estruturado apenas por um repertório específico, por uma célula rítmica ou uma determinada organização melódica, uma maneira única de pensar, mas um fazer que leva em consideração as existências, que são diversas. São elas que dão sentido a qualquer articulação de materiais musicais. Aqui os sentidos se debruçaram sobre os sambas do Recôncavo da Bahia, o que reforça a necessidade de pesquisar outras tradições buscando entender suas racionalidades, cosmovisão, epistemologias, na busca de entender o fenômeno musical e, conseqüentemente, o seu processo de transmissão. Segundo Eduardo Oliveira (2007),

(...) é preciso partir sempre de um lugar. Partimos do lugar cultural africano que é um lugar desterritorializado. Pela diáspora negra e pela

própria aventura humana o lugar cultural africano tornou-se um entre-lugar. O Brasil é assim. O candomblé é assim. A macumba é assim. O maracatu é assim. A capoeira é assim. O samba é assim. A feijoada é assim. A “Tempo Livre” é assim. Os blocos afros de Salvador são assim. Assim é a cultura afrodescendente. Ela é um entre-lugar não um sem-lugar. Ela tem uma identidade forjada nas tramas das identidades. Não é uma falta, é um excesso produzido nas margens da cultura econômica e política. Mas, ali, a margem do rio, deu limites ao próprio rio e vez por outras torna-se leito. Na verdade, há um leito subterrâneo e substancial que atravessa nossa cultura e tece nossa identidade em todos os recantos da vida brasileira. É um processo diluído e por isso mesmo, poderoso. Assim, o corpo da filosofia africana é um corpo difuso e, ao mesmo tempo, gigantesco. Aquilo que é gigantesco é mais difícil de se observar pelo inteiro. Somos míopes quanto à visão de enormidades. Bem, é preciso partir de um lugar e esse lugar é o legado da cultura africana que se multiplicou em muitas, mas para efeito de discurso, de ideologia e de política, e também para efeitos ontológicos e lógicos, é preciso estabelecer esse enquanto o lugar de referência, muito embora essa referência não seja metafísica, mas empírica, e socialmente construída. O entre-lugar da cultura afrodescendente é o que permite a ela estar em todos os lugares e ali jogar com suas possibilidades, que são sempre possibilidades de contexto (OLIVEIRA, 2007, p. 105).

Essa diversidade, entre-lugar, multiplicidades de maneiras de existir, essa vitalidade e eterna construção, reinvenção, (re)existência e diálogo trazida por Eduardo Oliveira (2007), dialoga com a explicação atribuída ao Mestre Pastinha pelos capoeiristas sobre o que é a capoeira, quando diz que a capoeira é: “Mandiga de escravo em ânsia de liberdade, seu princípio não tem método e seu fim é inconcebível ao mais sábio capoeirista”. Assim é a música afrodiaspórica. Assim são os sambas do Recôncavo. Assim espero que seja uma educação musical afrodiaspórica. Desse lugar, busco dialogar com o ensino de violão na universidade a fim de construir pontes e conhecimentos de fronteira. De um lugar que é o da busca, da trajetória, do caminhar em direção de uma educação musical não hegemônica, antirracista, intercultural, de diálogo, ao mesmo tempo entendendo que não há um modelo exato, uma receita, um único caminho. Pelo contrário, os caminhos podem ser muitos, assim como o entendimento de uma música e de uma educação musical afrodiaspórica estarão em constante construção, reelaboração, rearticulação, ressignificação. O conceito e as práticas estarão sempre vivos, assim como são as tradições, assim como são as nossas existências nos territórios da diáspora. Nesse sentido, reafirmo aqui a proposição de que a etnografia pode ser, enquanto um fundamento músico-pedagógico, uma estratégia, um caminho para garantir um ensino musical conectado

com as existências que são dinâmicas. Ao mesmo tempo, que alimenta e é alimentada pelo ideal da vivência, também enquanto fundamento músico-pedagógico.

5.2 UMA PROPOSTA AFRODIASPÓRICA E DECOLONIAL PARA O ENSINO DE VIOLÃO

Considerando o que vem sendo discutido é importante deixar explícito que mesmo esse trabalho se propondo a apresentar uma proposta, não irá disponibilizar uma receita que dará conta de uma educação musical afrodiaspórica em todo Brasil, muito menos se propõe a ser um método de ensino de violão que resolva os problemas de racismo epistêmico, de colonialidade e da falta de diversidade na formação violonística acadêmica. Como já discutido, as fronteiras se configuram em cada situação de uma maneira diferente e, a cada oportunidade, é importante refletir e buscar soluções que atendam as necessidades da situação. As pontes não são “pré-moldadas”, mas são potenciais sempre. Sendo assim, o que discuto aqui, é em um âmbito muito específico, aquele que vem sendo delimitado ao longo deste trabalho.

Sem dúvidas, a chave para a construção dessa ponte é o diálogo. Um diálogo de conciliação. Mas não uma conciliação falsa, onde se maquia os preconceitos com ações que beiram uma caridade epistemológica. Este trabalho, por tudo que já foi discutido até aqui e pela relação direta que ele tem com a minha formação, com a minha vida, não é imparcial em um sentido de não posicionamento. Pelo contrário, ele é parcial, reflete o meu lugar de fala e legisla por um ensino afrodiaspórico. Sendo assim, a conciliação aqui, aquela que tem sido chamada de conhecimento de fronteira, passa por me posicionar em um lugar de privilégio onde posso tentar lavrar um acordo epistemológico. No entanto, não sou um magistrado, que, pelo menos no que ordena a lei, deveria ser imparcial. Me coloco muito mais como uma das partes interessadas no acordo, disposto a fazer concessões e que aqui apresenta uma proposta que busca ser decolonial, no sentido de não repetir estruturas de hegemonias epistemológicas.

Para começar a apresentar os termos do acordo começo dizendo que de nenhuma maneira será negado, aqui, aquilo que emergiu como fundamento do ensino do violão acadêmico, discutido nos capítulos anteriores. Sendo assim, os paradigmas da escrita, da fragmentação ou sistematização, da visão estética ou da música como obra de arte, da linearidade dos processos de aprendizagem e da carga-horária, também estarão presentes nos termos deste acordo. O que mudará será o

posicionamento ou o papel que tais elementos irão imprimir dentro de todo processo. Talvez, a ideia seja não os ter como paradigmas. Me refiro às estruturas e, para um novo acordo, uma conciliação real, sem maquiagem, precisamos romper as estruturas e reconstruí-las sobre outras bases. Sendo assim, estes fenômenos permanecem como elementos que têm importância, mas necessitarão dividir o protagonismo. Corrigindo, creio que a ideia de protagonismo não será tão bem-vinda nessa proposta, já que protagonismo sugere uma estrutura de poder e privilégios. Tal estrutura não condiz com uma proposta decolonial que busca romper com as hierarquias de poder e privilégio que estruturam nossa sociedade como um todo e, conseqüentemente, a nossa educação e, ainda, o ensino de música e de violão, quando me refiro a colonialidade do saber.

Ainda colocando os termos, é preciso dizer que será necessária uma abertura do ponto de vista epistemológico sobre o que se entende enquanto música, ensino, educação musical, tocar violão... Como já colocado, a ponte a ser materializada através desta proposta de um lado tem o ensino acadêmico que tem a sua epistemologia e do outro há uma referência afrodiaspórica que também tem a sua epistemologia. A ponte pressupõe trânsito e nesse caso, a abertura epistemológica, pressupõe, por sua vez, uma zona de livre trânsito, uma fronteira aberta. Talvez esse seja o primeiro dos pontos de um termo diplomático-científico-acadêmico a ser instaurado para viabilizar essa proposta.

No capítulo anterior, em busca de apresentar uma perspectiva afrodiaspórica ou uma resposta decolonial para a educação musical e o ensino do violão a partir dos paradigmas já apresentados, cheguei em alguns fundamentos. Como já dito, estes fundamentos estão ligados a: consideração da escrita enquanto uma ferramenta tecnológica da área de música, o que nesse sentido representa a necessidade de se fazer conexões com as tecnologias do campo; a valorização do fazer musical enquanto processo, o que conduz a uma educação musical através da própria música; a etnografia enquanto fundamento músico-pedagógico, do ponto de vista conceitual, epistemológico, como uma analogia em relação a um comportamento de comprometimento e postura no relacionamento com determinada referência de existência musical; e a vivência, enquanto um ideal, numa perspectiva onde não só se reconhece mas se articula o ensino musical ao entendimento de que o processo de educação musical não cessa nas salas de aula.

Pautado nesses fundamentos, nesta sessão busco articular uma proposta de ensino de violão que parte da ideia da etnografia enquanto um fundamento músico-pedagógico quando se dirige aos sambas do Recôncavo e o encara enquanto uma referência epistemológica. Ao mesmo tempo, ainda refletindo os paradigmas da colonialidade busco construir mais conexões e ampliar o escopo da discussão desta tese. Sendo assim, apresento uma proposta para o ensino de violão que articula os fundamentos apresentados no capítulo anterior, mas também expõe novos fundamentos que emergem do exercício de pensar de maneira aplicada a uma prática específica, do exercício de construir pontes, de construir conhecimentos de fronteira. Essa proposta será refletida a partir de 4 (quatro) tópicos: o corpo; a tradução técnica; o fazer musical; a incompletude e as experiências.

5.2.1 O corpo

Dito isto, e já trazendo um elemento fundamental para esta proposta e, ao mesmo tempo, estruturante das epistemologias ligadas as tradições afrodiaspóricas, o corpo será o ponto de partida para a construção dessa zona de potencial construção de conhecimento fronteiriço. O corpo é, sem dúvidas, um fundamento para a construção do conhecimento musical afrodiaspórico. As contribuições trazidas por Eduardo Oliveira (2007) e Muniz Sodré (2018), no capítulo anterior, fortalecem ainda mais essa discussão que é latente nas práticas de relação com o conhecimento no âmbito do mundo afrodiaspórico e, conseqüentemente, dos sambas do Recôncavo. No entanto, isso já está posto e o papel do presente trabalho não é apenas reforçar esta perspectiva de relação com o mundo, mas almeja ir além, no sentido de pensar o ensino acadêmico do violão desde esse lugar. Então, dessa forma, a narrativa que está presente aqui é da tentativa de apresentar alternativas para pensar como seria trazer o corpo para a aprendizagem do violão ou levar a aprendizagem do violão para o corpo no contexto da academia.

Sendo ainda mais taxativo, poderia afirmar que os 5 (cinco) paradigmas da colonialidade que se mostraram presentes no ensino do violão acadêmico, apresentados no capítulo anterior, se estabelecem a partir descorporização do conhecimento. Deste modo, o que pretendo é pensar um ensino de violão reincorporado, um ensino onde o corpo passa a ser um fundamento, não apenas para facilitar o aprendizado do ritmo ou o entendimento de conceitos musicais, como na

educação musical tradicional. Mas um corpo que é a própria música, visto que esse corpo é o próprio mundo numa experiência individualizada e o coletivo desses vários corpos individualizados constituem o mundo numa experiência coletiva. Faz sentido, nessa perspectiva, trazer a ideia do Ubuntu, do eu sou porque nós somos. E somos, antes de qualquer coisa, corpos, corpos que também são musicais, que também são música e fazem música, que também tocam instrumentos, que têm memória e que registra, que são amálgamas materializadas numa existência, que são complexos em sua relação com o mundo, que se constituem durante todo o tempo e que, acima de tudo vivem, são inacabados, pois enquanto vivem continuam sendo formados por suas experiências.

A corporeidade é a condição própria do *sensível*, tal como na descrição de Boulaga, filósofo camaron: “O sentir é a comunicação original com o mundo, é o ser no mundo como corpo vivo. O sentir é o modo de presença na totalidade simultânea das coisas e dos seres. O sentir é o corpo humano enquanto compreensão primordial do mundo. O homem não é si mesmo por derivação ou, progressivamente, por etapas. Ele é de vez ele mesmo, estando nele mesmo junto a coisas e a outros, na atualidade do mundo. O sentir é a correspondência a essa presença [...]. Pelo sentir do corpo, o homem não está somente no mundo, mas este está nele. Ele é o mundo.” (BOULAGA, 1977, p. 211 apud SODRÉ, 2018, p. 106)

Nessa perspectiva, a visão integral do corpo no processo do aprendizado da música passa a ser uma tônica, visto que o aprendizado de música, por esse viés é o aprendizado de si mesmo. O corpo prescinde qualquer processo. Mas esse corpo é um corpo integral, onde a separação entre corpo, intelecto, mente não faz sentido visto que tudo é corpo. Esse corpo pensa, não apenas um pensar fruto de uma cognição cerebral, mas também um pensar muscular, das articulações, do movimento, uma racionalidade também física. Essa reflexão pode ser ilustrada se observamos o comportamento do corpo em uma roda de capoeira angola. Existe um diálogo corporal que prescinde a racionalização cognitiva em tempo real. Esse corpo sente e registra. Tive algumas oportunidades de frequentar as aulas do projeto Rum Alagbé, no Terreiro do Gantois, com o Alagbé e Professor Iuri Passos. Em uma das aulas, ele ensinava um ritmo que pareceu bastante complexo de se tocar, no momento.

Estávamos executando o toque⁷¹ do agogô e da cáscara⁷². Na tentativa de facilitar o processo, um participante começou a racionalizar de maneira numérica, estabelecendo uma lógica músico-matemática para executar o ritmo. Quando os outros toques entraram para compor a polirritmia, a lógica músico-matemática não funcionou mais, inclusive, para quem estava no atabaque tocando a cáscara e depois precisou tocar também o couro, ficou complicado contar e executar duas coisas diferentes ao mesmo tempo. O professor deu risada, se aproximou e disse com outras palavras: parem de contar, toquem e sintam o toque. Esse é o caminho. Trago o exemplo para ilustrar que existem outras maneiras de se aprender a música e que não necessariamente passam pela racionalização cognitiva. Nesse caso, o sentir é uma alternativa.

O sentir aqui não se apresenta numa perspectiva etérea, sem explicações, como algo abstrato e inexplicável. O sentir está relacionado as sensações que o fazer musical desperta no nosso corpo físico e na capacidade que ele tem de racionalizar a partir de uma lógica sinestésica e não da quantificação cognitiva. Esse corpo não só sente como ele também registra. Temos memória muscular, memória dos movimentos, memória auditiva, memória olfativa, memória emocional. Nosso corpo não é apenas suporte para a cabeça, para o cérebro, mas uma rede integrada que nos compõe enquanto um corpo, enquanto existência. Dessa maneira, como educar esse corpo musicalmente? Muitas tradições afrodiaspóricas vão partir da ideia de cantar, dançar e tocar como princípios fundamentais e indissociáveis. As ideias de cantar, tocar e dançar se apresentam como elementos educadores desse corpo, como princípios e fins, onde começa e onde recomeça, visto que a incompletude é motriz das novas experiências e do recomeço. Para cantar, dançar e tocar, a escuta torna-se fundamental, assim como a memória, a consciência corporal, e a consciência do movimento.

Seguindo essa lógica de pensamento, defendo que todo conhecimento musical precisa passar pelo corpo. Essa não é uma grande novidade para o campo da educação musical. O que essa proposta traz de reivindicação, que talvez não esteja tão presente nos pilares que orientam a área tradicionalmente, é o lugar desse corpo.

⁷¹ Toque aqui se refere a linha rítmica que estava sendo executada por cada instrumento, sendo que a junção das linhas rítmicas dos vários instrumentos dá origem a uma resultante musical que também receberá o nome de toque.

⁷² Lateral do atabaque

Aqui, passar pelo corpo quer dizer, incorporar, fazer desse conhecimento um organismo vivo habitando na nossa estrutura corporal. É entender que todo conhecimento musical é, antes de qualquer coisa, um conhecimento corporal e, isso independe se estamos falando de ritmo, melodia, harmonia, letra, ancestralidade, liturgia, forma, ritual, timbre, balanço. O desafio, então, seria o de pensar como materializar essa perspectiva nas aulas de violão em um contexto acadêmico. Para continuar apresentando essa perspectiva preciso recorrer ao termo do acordo colocado acima, ligado a uma abertura epistemológica, exatamente porque para continuar essa proposta existe a necessidade de repensar o que se entende como ensino de violão na universidade. Sendo assim, é necessário ampliar a ideia de ensino de violão ou de qualquer instrumento para a ideia de um ensino de música que, será executada naquele instrumento. Um ensino de música que utilizará a técnica de determinado instrumento musical para expressar acusticamente o seu discurso.

Essa racionalidade nos leva a entender que a música é anterior ao instrumento, ou seja, o ensino de música é anterior ao ensino de instrumento, se é que podemos pensar assim, apenas com fins didáticos porque essa fragmentação do pensamento não interessa muito a essa proposta. Pensar a relação entre música e instrumento a partir dessa racionalidade explica um pouco porque no âmbito dos sambas do Recôncavo a instrumentação não seja o elemento mais importante, o que viabiliza que o samba seja feito inclusive sem instrumentos, apenas com palmas, atestando que o mais importante são os corpos disponíveis e preparados. Seguindo essa lógica, aprender a música antes da técnica de execução da mesma no instrumento, corporizar o discurso musical, passa por viver, experienciar aquele discurso no corpo. Não tenho uma receita para tal, no entanto, com base nos aprendizados no âmbito dos sambas do Recôncavo, afirmo que os caminhos passam por escutar, ver, sentir, cantar, dançar, se movimentar, executar no corpo, vivenciar, fazer com que aquele discurso ganhe vida dentro de cada ser, na medida que ele, o discurso, também passa a ser, a existir.

Não apresentarei essa proposta fragmentando as ideias como venho fazendo até aqui com o objetivo de facilitar o entendimento justamente porque essa proposta busca subsumir enquanto uma outra racionalidade que é integrada. Nesse sentido, ao mesmo tempo que falo em corporizar o conhecimento musical tenho também que falar sobre a memória, sobre o registro corporal do discurso musical. Aqui, temos uma

quebra de paradigma em relação a maneira como entendemos o registro musical tradicionalmente. Pois nesse caso, a música, como disse anteriormente, passa a ser, ela é, e é em alguém. Nessa perspectiva, o registro musical não está dentro de uma “pasta” e sim em si. Não dentro de si, pois não poderia precisar em qual “pasta” dentro dos nossos corpos está armazenada, visto que quando entro numa roda, seja de samba, de coco, de capoeira, que são as tradições afrodiáspóricas que estou mais próximo no momento, dos pés a cabeça se transformam em existência daquela tradição que também é musical. Nesse sentido, corporizar o discurso musical também é registrá-lo.

Esse discurso não se aplica apenas ao ensino dos sambas do Recôncavo, mas a uma concepção de ensino de música. Como dito anteriormente, o exercício desse trabalho é pensar um conhecimento de fronteira, uma epistemologia no âmbito da educação musical a partir dos sambas do Recôncavo. É um exercício de pensar uma educação afrodiáspórica a partir de uma referência afrodiáspórica. Sendo assim, o que apresento aqui é muito mais uma proposta de racionalidade do que uma proposta de se ensinar determinada tradição, isso fica a cargo dos mestres que dedicaram e dedicam as suas vidas a essas tradições. O que quero dizer com isso é que essa lógica, essa maneira de racionalizar o aprendizado musical, pode ser aplicado a qualquer que seja o repertório. O que apresento é uma lente para se enxergar o ensino de música e conseqüentemente do violão.

5.2.2. Tradução técnica

Toda essa discussão começa justamente por causa do ensino e da aprendizagem do violão, que é o objetivo fim, mesmo que ampliado a partir de uma outra forma de entendê-lo, enquanto integrante do fenômeno musical, que é uma visão mais ampla. No entanto, a tradução da música que está no corpo para o instrumento, independente de qual tradição ela faça parte, é um ponto fundamental deste trabalho. E sem dúvida, a técnica do instrumento passa a ser um elemento fundamental, visto que, por essa perspectiva, o ensino do instrumento estará a serviço de articular as técnicas do instrumento com a necessidade demandada da tradução de determinado discurso musical do corpo para aquela fonte sonora, no caso, o violão. Novamente precisarei utilizar do termo da abertura epistemológica para ressignificar

o que se entende por técnica violonística no contexto do ensino acadêmico do violão, delimitado neste trabalho.

Como foi visto, nos capítulos anteriores, mesmo sob a narrativa de técnica básica, a técnica presente no contexto do violão suplementar está a serviço da execução de músicas ligadas a uma determinada tradição musical. Dessa maneira, o entendimento da técnica deveria caminhar de acordo ao entendimento de cada música. No capítulo 1, trago uma pequena análise que o violonista e professor Mario Ulloa fez da técnica utilizada pelo cantor, compositor e violonista Roberto Mendes para tocar o violão. Ali, é possível observar que há mecanismos técnicos articulados em virtude da música e sobretudo do discurso musical que se pretende comunicar. A análise parte principalmente da construção técnico-violonística do artista para executar no violão músicas ligadas ou inspiradas nas tradições dos sambas do Recôncavo, incluindo a chula, o samba corrido, o Xaréu, além de toques ligados as entidades e divindades de religiões de matriz africana, sobretudo do Candomblé. É importante salientar que a técnica articulada por Roberto Mendes não representa (A) técnica para traduzir violonisticamente tais referências musicais. Quero dizer que não existe apenas uma maneira, visto que temos outros violonistas que articulam outros elementos para fazer as suas traduções, como é notório na execução violonística de, dentre outros, Raimundo Sodré, Mateus Aleluia, Tiganá Santana, Gilberto Gil, João Bosco, Josyara.

Com esses exemplos, é possível pensar que a técnica violonística, que abarca um leque muito grande de possibilidades, visto a incursão deste instrumento em diversas tradições musicais no mundo e sua adaptação técnica para fazer soar os diversos discursos musicais, é muito diversa. Se pensarmos por exemplo a técnica articulada para se tocar a música flamenca, os sambas do Recôncavo, os sambas do Rio de Janeiro, a guarânia, o choro, as músicas de tradição europeia de concerto dos diversos períodos, o *blues*, o *pop/rock*, veremos que há um mundo de possibilidades onde não há um limite muito bem delimitado de até onde é possível levar o violão. Sendo assim, a técnica estará diretamente ligada ao que se quer dizer através do violão, do que se deseja traduzir. Nesse sentido, se legislo por um ensino diverso, intercultural, o estudo da técnica também precisa ser diverso e intercultural. O termo “técnica básica” deveria vir seguido da pergunta: técnica básica para tocar o quê?

Acredito num ensino técnico que seja tão criativo quanto o ensino do discurso musical em si.

Existe um cuidado primordial que é o da saúde do músico. Resguardado o bem-estar físico, cuidando para evitar lesões, a técnica passa a ser uma equação que articula criatividade, objetivo e pesquisa. Criatividade no sentido de entender que não há limites para possibilidades de fazer o instrumento soar e a técnica é basicamente isso: os mecanismos que utilizamos para fazer o instrumento soar. Objetivo é entendido tanto como o da formação que se pretende ofertar ou alcançar quanto como o resultado musical que se espera. Para ser mais específico, pode ser que as aulas tenham um foco no violão enquanto um recurso para auxiliar o professor de música em um contexto de educação básica. Nesse caso, é importante, dentre várias outras questões, que o professor tenha uma técnica que lhe permita executar alguns acompanhamentos considerando que, geralmente, este instrumento não estará amplificado e que muitas vezes o professor estará tocando em movimento, em uma sala com muitos estudantes e que na maioria das vezes não é preparada para a atividade musical. Também é importante estar preparado para tocar algumas melodias no instrumento. Enfim, poderia ficar aqui enumerando uma série de necessidades técnicas de acordo com o uso que se fará do instrumento, mas esse não é o objetivo desse trabalho. Cada contexto deve fazer um levantamento das necessidades técnicas que precisam ser supridas para a formação que se pretende ofertar.

Por outro lado, o objetivo também está ligado ao que se pretende traduzir para o instrumento. Quando estive pesquisando as estratégias utilizadas pelo professor Mario Ulloa para conduzir a formação de seus estudantes, publicado em Souza (2015), tive a oportunidade de acompanhar uma aula cujo um trecho pode ilustrar essa discussão do que se pretende traduzir. Naquela aula, o professor orientava um trecho da música Choros nº1 de Villa Lobos e na ocasião o professor estava estimulando que o estudante contasse uma história através dos sons fazendo uso daquele trecho da música. O trabalho estava ligado a uma questão interpretativa. O professor buscava que o estudante estivesse consciente da mensagem que estava transmitindo na execução da música. Então, o professor sugeriu uma história, em outras palavras, disse: *imagine que você está na janela de sua casa que fica em uma pequena vila e lá longe você ouve um pequeno som, tão longe que não consegue identificar. Aos poucos esse som vai se aproximando, mas muito devagar. Ele vai se aproximando*

mais e você percebe que é um cortejo com muitas pessoas, eles cantam, dançam, se divertem. Continuam se aproximando, vai chegando, chega na frente da sua janela, continua passando e vai novamente se distanciando, pouco a pouco, até não se ouvir mais. Em seguida, o professor pediu que o estudante tocasse novamente o trecho e tentasse transmitir a ideia apresentada. Depois explicou e disse que aquela era apenas uma história possível, mas que o estudante poderia contar qualquer outra, contanto que estivesse consciente da mensagem que ele queria comunicar através da sua performance musical.

Para fazer a tradução da narrativa apresentada pelo professor para a linguagem musical, para o instrumento, para o violão, o estudante precisou articular uma série de conhecimentos técnicos que lhe permitiriam construir a performance daquele trecho, dentre outras, as técnicas que lhe permitiriam ter um controle de dinâmica, de timbre, andamento, ataque dos dedos da mão direita. Nesse caso, a tradução foi de uma ideia de interpretação que partia de uma pequena história. Mas, essa tradução não acontece apenas no âmbito da interpretação pois o intermediário entre uma ideia, qualquer que seja, e a performance enquanto materialização acústica da ideia é justamente a execução que é articulada através da técnica. Nesse sentido, essa tradução também pode ser de um ritual, de um comportamento corporal, de uma imagem, de uma ideia. Tive a oportunidade de experimentar esse pensamento em conjunto com uma turma de violão complementar na UFBA, durante o meu estágio docente. O exercício foi o de compor músicas para o violão considerando estruturas que se relacionavam com os sambas do Recôncavo. No exercício foi utilizada a ideia de claves, de ritual, da roda, de umbigada. Bem, cada estudante criou a partir das suas leituras desses elementos e das suas capacidades de interpretação e tradução para os instrumentos. Os resultados foram diversos. Embora a satisfação com o resultado tenha acontecido em níveis diferentes, não é essa questão que vem ao caso aqui, mas sim a oportunidade de se pensar o violão a partir de outros fundamentos. Isso me deixou muito satisfeito.

A pesquisa se coloca nessa equação como a variável que leva a técnica a um lugar incessante de novas possibilidades, visto que é a partir dela, da inquietação, da busca de soluções ou de caminhos para materializar uma ideia que o campo da técnica se expande para um lugar de diversidade. As possibilidades que compõem o que se chama de técnicas expandidas no mundo do violão contemporâneo de

concerto é um exemplo resultante dessas pesquisas. A pesquisa também está ligada a corporalização das ideias, da busca de referências, de narrativas. Acreditando nisso, penso que a ideia de técnica no ensino acadêmico do violão a partir de um lugar da diversidade, da interculturalidade, numa perspectiva afrodiaspórica nos termos desta pesquisa, não seria um conjunto fechado de procedimentos, mas um campo aberto que será articulado sempre em virtude do objetivo que é traçado para cada projeto de intervenção músico-pedagógica. E o caminho, ao meu ver, passa por uma reflexão mediada por essa equação: *objetivo + pesquisa + criatividade = técnica*. Essa abertura do campo técnico-instrumental e do que se entende como técnica básica é fundamental pois está diretamente atrelada ao que compreendemos enquanto música e, principalmente, ao que vamos validar como referência musical digna de compor o programa dos componentes ligados ao ensino do violão.

5.2.3 O fazer musical enquanto princípio

A compreensão da música enquanto obra de arte, da visão estética da educação musical não caberia por si só, já que na diversidade de tradições musicais os objetivos do fazer musical são diversos. Além disso, há de se compreender que o processo do consumo da música é posterior ao da produção. Esse fato, nos leva a concepção de que o consumo é um fim, enquanto objetivo. A música que é produzida, de uma maneira ou de outra, tem o objetivo de ser consumida e o processo de compreensão da música enquanto obra de arte é de quem consome, ou seja, está posicionada no fim. No entanto, a música enquanto produção antecede o consumo o que nos leva a inferir que a compreensão da música pura, para o deleite estético, é apenas um fim possível, ainda que seja uma música ligada a tradição europeia de concerto. Dessa maneira, enquanto epistemologia, talvez a questão principal seja o princípio e não o fim, visto que o fim enquanto objetivo pode ser variado. Além disso, do ponto de vista de algumas tradições afrodiaspóricas como os sambas do Recôncavo e a capoeira, onde a incompletude será uma tônica, esse fim não existe. E se não existe ele não pode ser posto como princípio.

Sendo mais explícito, a ideia de música pura pode continuar a existir para quem consome, mas ela não pode ser um princípio musical formador porque, à priori, a obra ainda não existe. O que vejo como princípio formador é justamente aquilo que prescinde a obra, o que antecede a articulação do material sonoro e da técnica, o que

antecede o próprio resultado acústico, nesse caso me refiro a própria música, a existência, uma materialização acústica de determinadas existências. Os usos e funções atribuídos a ela podem ser diversos, essa crença permite pensar numa formação não limitadora. Pelo contrário, nos leva a vislumbrar um ensino para a diversidade.

No âmbito da presente proposta, todo o processo de aprendizado de música, independente da tradição que é oriunda, necessita passar pelo corpo, antes de qualquer outro processo. O corpo é o primeiro local de registro. É nele que ficará armazenado em um primeiro momento as informações musicais adquiridas. Um outro passo seria o da tradução, do processo que irá conduzir a construção da versão acústica, instrumental, vocal, gráfica, daquilo que está presente no corpo e, neste processo é onde a discussão sobre técnica apresentada ganha o destaque.

Nesse sentido, as tecnologias musicais são fundamentais para a profissão do músico e a escrita e leitura musical se fazem fundamentais. Nesse momento, creio que a escrita daquilo que está sendo executado é um processo potente de aprendizado da leitura e escrita musical. Esse processo não deve ser rígido nem respeitar essa ordem, pois essa é uma questão metodológica e, ao meu ver, isso compete a cada professor, de acordo ao seu contexto e aos seus objetivos. A questão é a reflexão enquanto uma racionalidade ligada ao ensino e aprendizagem do instrumento. O que muda, em relação ao que emergiu na conversa com os professores do violão complementar na UFBA é que a leitura passa a ser uma tecnologia de registro, assim como o audiovisual. Nesse caso, se reposiciona. Mas, não necessariamente como princípio estruturante do processo de aprendizagem musical.

5.2.4. Incompletude e as Experiências

Outro ponto a ser colocado é que nessa proposta a ideia é que, a prática, a execução musical seja a tônica do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, quanto mais as aulas conseguirem se aproximar do ambiente do fazer artístico, da performance, da apresentação, mais alinhada com a racionalidade dessa proposta ela estará. Não estou sugerindo que não exista mais o momento do recital, da apresentação ou que não haja mais aulas focadas em resolver problemas específicos.

Pelo contrário, a ideia aqui é da busca por um equilíbrio que possa contribuir para a melhor relação com a música, com o fazer musical e com o aprendizado musical.

Tenho a oportunidade de ser aluno do Mestre René Bitencourt na Associação de Capoeira Angola Navio Negreiro – ACANNE e percebi que lá o mestre lida com essa relação de equilíbrio durante todo o tempo. Peço licença para trazer a capoeira como um exemplo. Reconheço que esta tradição não é o foco desse trabalho, mas ao mesmo tempo entendo que a capoeira angola é também uma tradição afrodiaspórica e se relaciona diretamente com o ensino de música, o que nesse caso faz com que ela tenha relação direta com a discussão apresentada neste trabalho, ao mesmo tempo que nos ajuda a pensar de um lugar afrodiaspórico. Se justifica ainda mais se considerarmos a capoeira como uma tradição que vem resistindo as investidas da colonialidade, ao mesmo tempo que dialoga com a mesma numa perspectiva transmoderna, a partir de uma subsunção na sociedade brasileira e no contexto mundial. E ainda, é importante salientar que no rito da roda de capoeira o samba também se faz presente. Percebo que é comum o mestre mesclar momentos de jogo com momentos em que ensina determinados movimentos individualmente. Da mesma forma, acontece nas aulas de música que acontecem na capoeira. Toda a bateria está sempre tocando e em alguns momentos existe uma interrupção para corrigir ou ensinar algo específico. Com essa referência quero dizer que é possível pensar um ensino onde a prática, a performance, esteja presente mesmo durante as aulas. Penso que é uma lógica de ser quem se é e ser quem se é naquele momento.

A lógica da incompletude move a nossa vida na perspectiva de que somos formados à medida que temos novas experiências e elas continuarão acontecendo. Nesse sentido, a lógica de acumular uma série de conhecimentos num determinado número de aulas para se aplicar em um grande dia não faz sentido por si só numa perspectiva de processo formativo, pois é como se a existência musical estivesse condicionada a uma completude que na perspectiva dos sambas não existe.

Reconhecendo essa questão, toda aula é uma oportunidade de ser incompleto e ser formado por experiências – que dentre outras possibilidades de interpretação inclui: conteúdos, habilidades, competências, conceitos – que farão do indivíduo um ser incompleto com mais experiências. Faz sentido o questionamento sobre um nível básico, ou requisitos mínimos para se executar uma música. No entanto, aqui estou falando de processo formativo, então não vejo problemas na possibilidade da

performance se fazer presente mesmo que seja no intento de aplicar artisticamente uma informação que se acabou de adquirir. Creio que é justamente esse processo que pode servir para aplicar a compreensão sobre a informação recém adquirida, que poderá vir a ser aprendido a depender do processo de autorregulação da aprendizagem de cada um, que, nessa perspectiva, é a capacidade social cognitiva do indivíduo autogerir o seu processo de aprendizagem musical (SOUZA, 2015).

Na lógica dessa proposta, a ideia de fragmentação enquanto um conceito também não fará sentido. Sendo assim, ela dará lugar a uma lógica de sobreposição de novas experiências. Podemos executar uma música de várias maneiras, utilizando-se de diferentes recursos que exigirão um nível de experiência musical maior ou menor para articular determinados argumentos técnicos. Pensando dessa forma e com o olhar no contexto do ensino coletivo de violão, penso que a música deve ser o centro das aulas e no seu entorno gire uma infinidade de possibilidades e argumentos musicais, na medida que se possa integrar toda a turma em torno de uma música, no entanto com diferentes buscas e desafios acontecendo ao mesmo tempo.

Talvez o maior desafio do ensino coletivo de violão seja o equilíbrio entre administrar a heterogeneidade das turmas e ao mesmo tempo atender as especificidades de cada indivíduo. Aqui, se faz presente a discussão sobre o atendimento individualizado no processo de formação coletiva que apresentei pela primeira vez em Souza (2015), como dito no capítulo anterior. Nessa perspectiva, a formação acontecerá não por vias da fragmentação, seja do conteúdo, do nível, ou metodológica, mas a partir de um sistema de camadas previamente planejadas de acordo com o objetivo de formação e a especificidade de cada turma.

Sendo assim, no lugar da fragmentação teremos um todo, que é musical, ao mesmo tempo que também é formativo. A ideia aqui é de administração de uma diversidade que forma um universo. Diversidade enquanto as várias possibilidades técnicas, musicais, de conteúdo, de existências e universo como a convivência dessa diversidade, aqui materializada na música que está sendo executada. Nesse sentido, não nos afastamos, de maneira alguma, da performance. Nessa perspectiva a formação técnico-musical acontecerá na sobreposição de camadas de experiências e de possibilidades. A materialização dessa concepção se dá, em um âmbito individual, em relação ao processo de aprendizado e em um âmbito coletivo, em relação ao resultado musical e a estratégia metodológica das aulas coletivas de violão. Um

exemplo seria a construção de arranjos cujo suas partes agreguem as experiências que se deseja empreender em sala de aula. São camadas mais ou menos fluidas pois a aprendizagem coletiva oferta a possibilidade de vivência antes mesmo que se esteja inserido nela. Esse é apenas um dos caminhos. Me refiro a ele por estar experimentando essa possibilidade nas minhas experiências docentes na UEFS. No entanto, penso que cabe a cada educador buscar caminhos que materialize essa perspectiva.

Não estou apresentando nada de inédito senão uma leitura de processos que acompanham a sobrevivência das culturas afrodiáspóricas no Atlântico Negro e no Brasil. Essa ideia de camadas é como acontece no processo de transmissão das tradições musicais afro-brasileiras e, como já visto, nos sambas do Recôncavo. As pessoas vivenciam desde cedo mesmo sem necessariamente dominarem aqueles saberes. A medida que vão vivenciando, se aproximando e se dedicando, vão adquirindo novos saberes, e se apropriando de novas camadas de experiência. Mas isso acontece de uma maneira diversificada, sem abrir mão da unidade que é a roda. Então, assistir a roda e bater palmas faz de você alguém que é parte daquele fenômeno, ao mesmo tempo em que o mestre ou mestra também é e está fazendo o samba compondo aquela unidade da roda. Os diferentes níveis, ou melhor as incompletudes com diferentes níveis e camadas de experiência convivem e dão vida a uma roda que soma as experiências e se retroalimenta formando cada vez mais aqueles que dela participam. Partindo desse princípio, a ideia aqui é que a fragmentação dê espaço a roda. Gostaria de finalizar este tópico lembrando uma fala do Mestre Celino que disse, em outras palavras: eu não sei tudo, mas mesmo assim eu ensino.

5.3. UMBIGADA

Fronteiras, pontes, diálogo, conciliação, interculturalidade, negociação. Muitas foram as palavras utilizadas ao longo deste trabalho a fim de construir uma proposta de educação musical afrodiáspórica através da reflexão do ensino do violão. Essas palavras não são trazidas por um acaso, nem apenas por um recurso retórico, mas por elas conotarem ações que, ao meu ver, descrevem o que têm sido a existência e a resistência da diáspora africana no Atlântico Negro e em terras brasileiras. Se pensarmos por exemplo, no sincretismo religioso como uma estratégia de

sobrevivência e, entendermos ele como uma ponte, um diálogo, uma negociação, assim como na capoeira regional quando ocupa as academias ganhando a conotação de esporte, penso que essas palavras farão ainda mais sentido.

Toda a discussão desta tese continua dialogando com as estratégias empreendidas pelas populações negras para sobreviverem nesse território que, ainda hoje, se configura como um lugar hostil. A comunicação, o diálogo, sempre foi e é a estratégia primeira de sobrevivência. No Brasil, creio que o diálogo necessita ser visto como um advento fundamental de sobrevivência, visto a diversidade de povos que podem ser legitimados como brasileiros e a necessidade de unirmos forças para afirmarmos nossas existências e diferenças frente a colonialidade/moderna. Sendo assim, um primeiro passo seria o de reconhecer as diversidades de existências, seja dos grupos afrodiaspóricos cujo seu conceito extrapola a cor de pele, dos povos originários, bem como dos europeus. Segundo Sodré (2018, p.163), “é a diversidade dos processos de compreensão e inteligibilidade que faz aparecer as coerências internas de cada cultura para em seguida torná-las comunicáveis”.

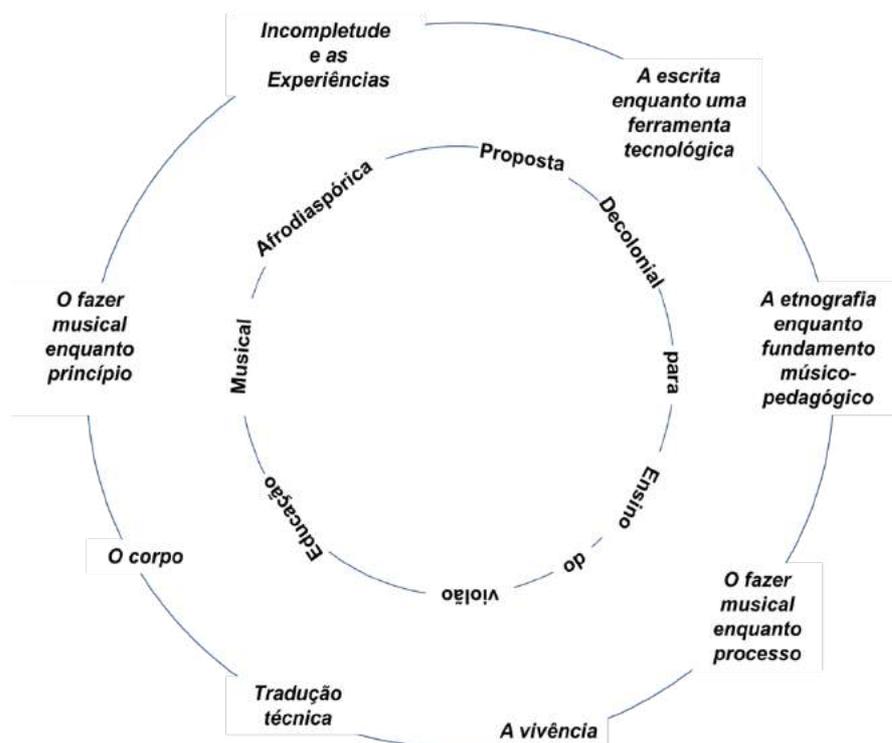
Nas minhas experiências de intervenções musico-pedagógicas, a construção das pontes, do pensamento de fronteira, sempre se deu a partir da busca por entender profundamente as racionalidades e as particularidades de cada contexto. Ao mesmo tempo, também passou por buscar um entendimento das contribuições que os diálogos interculturais poderiam trazer em cada situação. Ao longo da minha trajetória tenho buscado cuidar para não me encontrar em situações em que eu estivesse empreendendo ações que contribuíssem para uma relação de “subserviência cultural” ou de “caridade epistemológica”, mas sempre na busca de um diálogo não hegemônico, antirracista e equânime, a fim de construir em uma zona de fronteira aberta. Se tivesse que estabelecer uma metodologia para desenvolver caminhos de educação musical nessa perspectiva, com toda certeza passariam por esse lugar, foi o que busquei trazer ao longo deste trabalho.

Dessa maneira, após interagir com as tantas “rodas” ou discussões que vêm materializando esse trabalho, me pego na tentativa de visualizar, mesmo que de maneira inicial, uma possível configuração de uma roda cujo “ritual” materialize uma educação musical afrodiaspórica e uma proposta decolonial de ensino de violão. Novamente, pensando a partir dos sambas do Recôncavo, preciso considerar que cada roda é uma, o que faz cada ritual de samba de roda também ser único. Variam

as pessoas, variam as músicas, varia o local. No entanto, há estruturas que fundamentam esse ritual dando identidade a ele e que, ao mesmo tempo, contribuem para que com todas as variações ele continue sendo um samba de roda. Sendo assim, creio que existem vários arranjos que podem configurar uma educação musical afrodiaspórica.

Da mesma maneira, também acredito na possibilidade de uma diversidade de propostas para um ensino decolonial de violão. Todavia, a partir da trajetória trilhada neste trabalho, apresento UMA configuração possível para se pensar UMA roda de educação musical afrodiaspórica e apresentar UMA proposta decolonial para o ensino de violão pautado na afirmação de UMA existência afrodiaspórica. Sendo assim, chego nos seguintes fundamentos: a escrita enquanto uma ferramenta tecnológica; o fazer musical enquanto processo e enquanto princípio epistemológico; a etnografia enquanto fundamento músico-pedagógico, a vivência enquanto um ideal de educação musical; o corpo enquanto o território primeiro; a tradução técnica enquanto concepção de construção das ferramentas para a performance; a incompletude e as experiências como concepções metodológicas e como fundamento epistemológico. A ilustração dessa roda pode ser vista na figura que segue:

Figura 9 – Fundamentos de uma Educação Musical Afrodiaspórica e de uma proposta decolonial de ensino de violão



Os fundamentos apresentados são integrantes da roda. Sendo assim, nessa perspectiva, assim como em uma roda de samba, eles dão sua contribuição de acordo a suas competências, mas também limitações. Nessa visão, não há uma hierarquia entre os elementos. Pelo contrário, é o encontro de todos eles que me faz vislumbrá-los como possíveis fundamentos para se empreender uma educação musical afrodiaspórica através do ensino de violão. Essa é uma roda contínua, cíclica.

Um fim é sempre um começo. O ritual da umbigada no Samba Chula nos ensina isso. As frases “fazer um fim é fazer um começo. O fim é de onde nós partimos”, atribuída a T.S. Elliot, citada por Muniz Sodré (2018, p.188), também nos mostra essa compreensão. Então, este é o momento! É chegada a hora desse trabalho dar a sua umbigada e penso que, talvez, a maneira mais coerente de findar esta trajetória seja recomeçando, como num círculo, fechando um ciclo e recomeçando outro, mas também como no ritual da chula que a umbigada fecha e recomeça o ritual.

Penso que seja coerente trazer um Adinkra que, ao meu ver, representa este momento. *Adinkra* é um conjunto de símbolos ideográficos dos povos acã, grupo linguístico da África Ocidental que vive na região de Gana e da Costa do Marfim. Dentre os mais de 90 símbolos, existe o *Sankofa*, que significa a sabedoria de aprender com o passado para construir o presente e o futuro. O símbolo é um pássaro que olha para trás. A ideia de retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro, representada pela imagem, resume o papel principal deste trabalho na busca de uma educação musical afrodiaspórica, brasileira, que represente as existências historicamente subalternizadas na história do Brasil.

Figura 10 - Adinkra Sankofa



Fonte – Google Imagens

O Sankofa me remete a uma origem e a um destino que acontecem no presente. Começo, recomeço, também me remetem a um princípio, a uma origem. Muniz Sodré (2018), refletindo sobre a origem de um determinado acontecimento à luz da compreensão de Exu, entidade ligada ao Candomblé, diz que:

Essa **origem** é impossível de ser representada, muito menos de ser datada, porque **não é nenhum começo**, mas um princípio inaugural. **O acontecimento** inaugurado por Exu não é algo que se possa inserir como peripécia numa história com passado, presente e futuro já dados, pois é ele mesmo que faz a história de seu grupo, logo, **constrói o seu tempo** – em grego, *aion*, o tempo do acontecimento – que é o da reversibilidade. Em termos mais claros, **a ação** de Exu não está dentro do tempo, *ela o inventa* (SODRÉ, 2018, p. 188, **grifo nosso**).

Difícilmente saberia dizer para quem virá depois de mim quando exatamente nasceu essa tese. Primeiro, porque como dito ao longo dela, as discussões trazidas realmente representam muito da minha trajetória de vida sociocultural, musical, acadêmica e profissional. Mas além disso, as discussões também são fruto de lutas que vêm sendo travadas por um coletivo amplo que batalha desde as resistências ainda em África. Nilma Lino Gomes (2018), narra a trajetória de lutas do movimento negro, assim, contextualizando as conquistas das populações negras no Brasil, destacando o papel educador desta trajetória. Trago essa referência porque acredito que, mesmo que de forma inconsciente, estas lutas influenciaram a minha formação, o lugar social que ocupo hoje, assim como a minha compreensão de mundo. Sendo assim, é mais difícil ainda estabelecer um marcador temporal que seja o marco zero deste trabalho.

Então, aqui não estabeleço um começo, mas sim um princípio que se materializa na existência das populações negras e suas trajetórias de lutas ao longo da modernidade, dentre elas, as travadas pela sua própria existência, que neste trabalho é representada pela existência epistêmico-musical. Sendo assim, a originalidade que se busca nas pesquisas acadêmicas, do ponto de vista de algo novo, que ainda não existe, é difícil de se estabelecer aqui, pois este trabalho representa um agora que está ancorado no que veio antes, ao mesmo tempo que pode ser um fundamento do que virá a ser. Originalidade e inovação, nesse trabalho, talvez se configure mais como a possibilidade de ser uma engrenagem na busca de conexão com outras. Ao mesmo tempo, este trabalho é uma ação. Uma ação que não se

conforma com narrativas de subalternização, mas uma ação em busca da construção de uma outra narrativa. Dialogando com o autor citado, se a ação de Exu inventa o tempo, este trabalho, enquanto uma ação busca contribuir na invenção de uma outra educação musical para este tempo.

Para ir me embora, trago a letra de um samba do Recôncavo, a música “Viola meu bem”, muito cantada nas rodas de samba e gravada por Dona Edith do Prato, Caetano Veloso, Mariene de Castro, Maria Bethânia, dentre outros. No entanto, aqui cabe uma interpretação para a ocasião de fechamento deste trabalho. O sertão pode ser entendido como um lugar de acolhimento, um território onde nos reconhecemos, onde podemos ser, onde existimos. O aqui, pode ser entendido como o território das estruturas de colonialidade epistemológica, de colonialidade do saber, da invisibilização. Já o trem, pode ser entendido como nossa agência, como a ação. O trem é o que esse trabalho buscou ser ao longo de suas páginas. Sendo assim, quem sabe o sertão não necessariamente seja um lugar para onde devemos ir, mas sim um lugar de ação que devemos construir neste tempo.

Vou me embora pro sertão
 Oh viola meu bem, viola
 Que eu aqui não me dou bem
 Oh viola meu bem, viola

Sou funcionário da leste
 Sou maquinista do trem
 Vou me embora pro sertão
 Que eu aqui não me dou bem
 Oh viola meu bem, viola⁷³

Vou me embora pro sertão!

⁷³ Para ouvir uma versão deste samba: interpretado por Dona Edith do Prato, acessar: <<https://www.youtube.com/watch?v=pSuZZ8siFJk>> interpretado por Mariene de Castro, Mestre Bule Bule e Júlio Caldas, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=V_aonAg_084> interpretado por Joãozinho da Goméia, acessar: <<https://www.youtube.com/watch?v=WeJE9fxJBIY>> interpretado por Gilberto Gil e Roberto Mendes, acessar <<https://www.youtube.com/watch?v=a3izOVZ5xXw>>

REFERÊNCIAS

- ABIB, P. R. J. **Capoeira Angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Campinas: CMU publicações. Salvador: EDUFBA, 2005.
- ABIB, P. R. J. **Capoeira Angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação), UNICAMP, 2004.
- ALMEIDA, B. de; PUCCI, M. D. Há espaço para as músicas indígenas em um Brasil multicultural? In: VIII ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM, 2015. Rio Branco. **Anais do VIII ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM**. Rio Branco: UFAC, 2015c.
- ALMEIDA, C. M. G. de. **Por uma ecologia da formação de professores de música**: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo, Editora Cortez, 1980.
- ARAÚJO, S. A violência como conceito na pesquisa musical: reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro. **Trans. Revista Transcultural de Música**, n. 10, diciembre, 2006, s/p.
- ARROYO, M.; et al. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. **Revista da Fundarte**, Montenegro, RS, v. 3, n.5, p. 4-20, 2003.
- ARROYO, M. A Formação do Educador Musical no Brasil: Contemporaneidade e Pluralidade Cultural. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, v. 3, p. 64-69, 1991.
- ARROYO, M. Educação Musical como Cultura: um estudo comparativo entre o Congado e o Conservatório de Música. **Quaderni Della Siem Società Italiana Per l' Educazione Musicale**, Bologna, v. 10, n.16, p. 30-36, 2000.
- ARROYO, M. Educação Musical na contemporaneidade. *In*: Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**, 2002. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/musicalidade/midioteca/educacao-musical/educacao-musical-na-contemporaneidade/at_download/file> Acesso em: 29/03/2016.
- ARROYO, M. Educação Musical: um Processo de Aculturação ou Enculturacao. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, v. 1, p. 29-43, 1990.
- ARROYO, M. Mundos musicais locais e educação musical. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, v.13, n. 20, p.96-122, junho/2002.

ARROYO, M. Música Popular em um Conservatório Mineiro. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 6, p. 59-68, 2001.

ARROYO, M. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.5, set., 2000. p. 13-20.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BARRETO, L.; ROSÁRIO, R.; GUMES, S.(Orgs.). **Mulheres do Samba de Roda**. Santo Amaro: Projeto Mulheres do Samba de Roda, 2015.

BARROS, D.; MORGADO, P. Web e Antropologia: Redes de diálogos, de trocas sociais e de novas formas de apropriação do outro: O caso dos Dogon e dos Wayana. In: BARBOSA, A.; CUNHA, E. da; HIKIJI, R. (Org.). **Imagem-conhecimento: antropologia, cinema e outros diálogos**. Campinas: Editora Papyrus, 2009.

BATISTA, L. M. Diversidade Cultural e Ensino de Música na Educação Básica Ampliando conhecimento e saberes na formação continuada de professores. 2015. In: XXIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015. Natal. **Anais do XXIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**. Natal: UFRN, 2015.

BAUER, W. I. **Music Learning Today: Digital Pedagogy for Creating, Performing, and Responding to Music**. New York: Oxford University Press, 2014.

BEINEKE, V. O debate sobre filosofia da educação musical: uma revisão de tendências e perspectivas. **Expressão, Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM**, ano 3, n1, jan/jun 1999, pp. 117-125.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Vol. 31, N. 1 Janeiro/Abril 2016. p. 15-24.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2018.

BERTISSOLO, G. **Composição e capoeira: dinâmicas do compor entre música e Movimento**. (2013). Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2013, 395 p.

BIANCARDI, E. **Raízes Musicais da Bahia**. Salvador: Osmar G. 2000.

BISPO, A. A.. Educação Musical a Serviço da Ética. In: NUNES, H. de S. (Org.). **EAD na Formação de Professores de Música: Fundamentos e Prospecções**. Tubarão: Copiart, 2012. 320p.

BRAGA, S.; TOURINHO, C. **Um por todos ou todos por um: processos avaliativos em música**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013. 170p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008.

BRITO, M. T. de A.; ALMEIDA, M. B. ; PUCCI, M. D. Musica indígena em Um jogo chamado Música. In: BRITO, T. A. de (Org.). **Músicas indígenas**. 1ed. Sao Paulo: Peiropolis, 2019, v. 1, p. 45-48.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDUSSO, F. **Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros**. (2009) Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia. Escola de Música, 2009, 244 f.

CARMO, R. A. M. L. do. **A política de salvaguarda do patrimônio imaterial e os seus impactos no samba de roda do Recôncavo baiano**. (2009). Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Bahia, Escola de Música. 2009.

CARVALHO, J. J. de. 'Espetacularização' e 'canibalização' das culturas populares na América Latina. **Revista ANTHROPOLOGICAS**. Ano 14, vol.21(1), 2010.

CASTRO, Y. P. de. Das línguas africanas ao português brasileiro. **Línguas do Brasil**. Nº 6 - Jan. / Fev. de 2007.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3aed. São Paulo: Mc Graw Hill do Brasil, 1980.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2 a ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DE NORA, T. **After Adorno**: Rethinking Music Sociology. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DORING, K. **A cartilha do Samba Chula**. Salvador: Umbigada, 2016b.

DORING, K. **Cantador de Chula**: o samba antigo da Bahia. Serie sons da Bahia. Salvador: Pinaúna Editora, 2016a.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1, Janeiro/Abril, 2016. p. 52-73.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ELLIOTT, D. J. **Music matters**: a new philosophy of music education. New York, Oxford University Press, 1995.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidade/colonialidade latino-americano. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 1, p. 51-86, 2003.

EXDELL, C. **Violeiro de samba**: retratos do samba de roda no Sertão Baiano. 2017. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Bahia, Escola de Música. 2017.

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

FONSECA, E. G. da. **Trópicos Utópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREIRE, V. B. **Horizontes da Pesquisa em Música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**: Formação da Família Brasileira sob o Regime de Economia Patriarcal. 48ª Ed. São Paulo: Global. 2003.

GALILEIA, C. **Violão Ibérico**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Trem Mineiro Produções Artísticas. 2012.

GILROY, P. **O Atlântico Negro**: Modernidade e dupla consciência. Trad. Cid Knipel Moreira). São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010, p.37.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GRAEFF, N. **Os Ritmos da roda**: Tradição e transformação no samba de roda. Salvador: EDUFBA, 2015.

GREEN, A.. Les comportements musicaux des adolescentes. **Inharmoniques “Musiques, Identités**. Vol. 2, Mai, p. 88-102, 1987.

GREEN, L. 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, 2012. P. 61-80.

GREEN, L. **How popular musicians learn: a way ahead for Music Education**. Aldershot: Ashgate, 2002.

GREEN, L. **Music, Informal Learning and the School**: a new classroom pedagogy. Aldershot: Ashgate, 2008.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. 2009. p. 383-417.

GRUPE, G. Notating African Music: Issues and Concepts. **The World of Music**, 47(2). p. 87- 103, 2005.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HANSLICK, E. **Do Belo Musical: Um Contributo para a Revisão da Estética da Arte dos Sons**. Traduzido por Artur Morão. Covilhã: Lusofia Press, 2011.

HARAWAY, D. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu** (5), pp.07-41, 1995. Disponível em: <<http://periodicos.bc.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>. Acessado em: 02/07/2008.

hooks, b. An Aesthetic of Blackness: Strange and Oppositional. **Lenox Avenue: A Journal of Inter-arts Inquiry**, vol. 1, pp. 65-72, 1995.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IYANAGA, M. A história católica do samba na Bahia: reflexões sobre a Diáspora Africana. In: VII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia, 2015, Florianópolis. **Anais do VII ENABET**. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 2015. v. 7. p. 487-500.

IYANAGA, M. O samba de caruru da Bahia: Tradição pouco conhecida. **Revista ICTUS**, v. 11, p. 120-150, 2010.

IYANAGA, M. Resenha: 'Making Samba: A New History of Race and Music in Brazil' and 'Feitiço decente: Transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)'. **Ethnomusicology Review**, v. 18, p. 1, 2013.

IYANAGA, M. Why Saints Love Samba: A Historical Perspective on Black Agency and the Rearticulation of Catholicism in Bahia, Brazil. **Black Music Research Journal**, v. 35, p. 119, 2015.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4ªEd. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JORDÃO, G.; Et al. As musicas do Mundo. In: JORDÃO, Gisele; Et al. Renata R. (Org.). **A música na escola**. 1ed. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2011, v. 1, p. 124-138.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação - Conceituando a Bricolagem**. Porto Alegre: Artmed. 2007.

KOTARBA, J. **Understanding society through popular music**. London and New York: Routledge, 2009.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, abr./nov. 2000.

KUBIK, G. **Angolan Traits in Black Music, Games and Dances of Brazil**. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar. 1979.

LAZZARIN, L. F. Por uma crítica à Nova Filosofia da Educação Musical. **Educação e Realidade**, n.30, jan/jun, 2005, p.103-124.

LEITE, L. **Rumpilezzinho laboratório musical de jovens**: relato de uma experiência. Salvador: LeL Produções Artísticas. 2017. 96p.

LEVI- STRAUSS, C. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA, A. Por que Patrimonializar o Samba de Roda Baiano?. In: VIII ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2012, Salvador. **VIII ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. Salvador: CULT - Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2012. v. 1. p. 1-9.

LIMA, A. Tradição, história e poética no samba de roda baiano. In: I Seminário Brasileiro de Poéticas Oraís: Vozes, Performances, Sonoridades, 2011, Londrina. **Anais do I Seminário Brasileiro de Poéticas Oraís: Vozes, Performances, Sonoridades**. Londrina: UEL, 2011. v. 1. p. 1-775.

LIMA, A. Tradition, History and Spiral of Time in the Samba de Roda of Bahia. In: TILLIS, Antonio D. (Org.). **(Re)considering Blackness in Contemporary Afro-Brazilian (Con)texts**. New York: Peter Lang Publishing, 2011, v. , p. 27-45.

LIMA, A. Trajetórias e personalidades do canto do samba chula baiano. In: Estéticas da oralidade. Cantos, danças, fé e tesouros do povo, 2013, Crato. **Estéticas da oralidade. Cantos, danças, fé e tesouros do povo**. Crato: Pindorama Record's, 2013. p. 1-325.

LORDELO, P. R. **O samba chula de cor e salteado em São Francisco do Conde/BA: cultura populá e educação não-escolá para além da(o) capitá**. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜHNING, A. Na Encruzilhada dos Saberes e Fazeres Musicais: leis, conhecimentos tradicionais, educação, música e espaço(s). In: BRAGA, L.; TOURINHO, C.;

ROBATTO, L. (Org.). **Trânsito entre fronteiras na música**. 1ª Ed. Belém: PPGArtes/ UFPA, 2013, v. 1, p. 11-54.

MACHADO, V. Povo de Santo: uma cosmovisão singular. **Cadernos do Centro de Referência Afro Brasileiro**, Porto Alegre, 2002.

MACHADO, V. **Pele da cor da noite**. 1. ed. Salvador: Edufba, 2013. v. 1. 151p.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2018.

MALINOWSKI, B. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. Coleção Os Pensadores, v.43, São Paulo: Editora Abril, 1976.

MARQUES, F. ; SANTANA, U. C. ; SALLES, C. A. Sambadeiras do Recôncavo: gênero, música e memória. In: I Encontro Internacional de Cultura, Linguagens e Tecnologias do Recôncavo, 2017, Santo Amaro da Purificação, Ba. **ENICECULT - Caderno de Resumos**, 2017.

MARQUES, F. O Samba de Roda na Festa da Boa Morte: entre o ritual e o divertimento das mulheres negras baianas. **Sinais Diacríticos: música, sons e significados**, São Paulo, v. 2, p. 3-28, 2004.

MARQUES, F. Festa da boa morte e glória: ritual, música e performance. In: Iº Encontro de Pós-Graduandos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2006, São Paulo. **Anais do Iº Encontro de Pós-Graduandos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo**, 2006.

MARQUES, F. **Samba de Roda em Cachoeira, Bahia**: uma abordagem etnomusicológica. Dissertação (mestrado em música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

MARTÍN-BARBERO, J. **De los médios a las mediaciones**: Comunicación, cultura y hegemonia. 2ª Ed. Barcelona: Ediciones G. Gili, 1991.

MATEIRO, T.; SOUZA, J. V.; SOUZA, J. V. (Org.). **Práticas de ensinar música**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014. v. 1. 200p.

MATOS, R. B. **Choro**: uma proposta de ensino da técnica violonística. 2009. 248 p. Tese (Doutorado em música). Escola de Musica, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MCCARTHY, M.; GOBLE, J. S. Music Education Philosophy: Changing Times. **Music Educators Journal**, v.89, n.1, p.19-26, Sep. 2002.

MELO, G. J. J. de. **Samba Junino: o samba duro e o São João de Salvador**. 154 f. il. 2017. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MENDES, R.; JÚNIOR, W. **Chula: Comportamento traduzido em canção**. Salvador: Fundação ADM, 2008.

MERRIAM, A. P. **The Anthropology of Music**. Evanston: Northwestern University Press. 1964.

MESQUITA COSTA, A. A. **Recôncavo Baiano: catalogação de elementos musicais idiomáticos para o ensino de violão e guitarra**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2012. 337 fl.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. Dossiê: Diálogos do Sul. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan.-abr. 2014. p. 66-80.

MIGNOLO, W. D. **Local Histories/ Global designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking**. New Jersey: Princeton University Press. 1999.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/Projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MOURA, R. J. A. **Fatores que influenciam o desenvolvimento musical de alunos da disciplina Instrumento Suplementar (violão)**. 2008. 152f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. 2008.

NAPOLITANO, M. **História e música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NAPOLITANO, M. **História e música: história cultural da música popular**. 3a Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NKETIA, J. H. K. **The Music of Africa**. Nova Iorque: W. W. Norton & Company. 1974.

NOBRE, C. A viola Machete no Samba Chula. In: DORING, K. **A Cartilha do Samba Chula**. Salvador: Umbigada, 2016b.

NOBRE, C. L. N. de S. **Samba chula enquanto world music: políticas públicas e produção fonográfica no samba de roda do Recôncavo Baiano**. 2017. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia, Escola de Música. 2017.

NOBRE, C. L. N. de S. **Viola nos sambas do Recôncavo baiano**. 2008. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Bahia, Escola de Música. 2008.

NUNES, R. dos R. A. Educação, música e educação musical entre os Guarani no Espírito Santo. In: II SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA – SIMPOM, 2012. **ANAIS DO II SIMPOM 2012**, 2012.

NZEWI, M. E. Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.28, 2012. P. 81-93.

OLIVEIRA, E. D. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007.

OLIVEIRA, L. F. de. **O que é uma educação decolonial?** Disponível em: <https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL> Acessado em: 13 de fev. 2017.

OLIVEIRA, M. M. **A improvisação Musical como Ferramenta Pedagógica no Ensino de Violão**. Curitiba: Editora Prismas. 2015.

PASTINHA, M. **Capoeira Angola**. Salvador: Escola Gráfica N.S. de Loreto, 1964.

PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 183 p.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan.jun 2014.

PINTO, T. de O. Som e música: Questões de uma Antropologia Sonora. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2001, V. 44 nº 1.

PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **REVISTA USP**, São Paulo, n.46, p. 52-65, junho/agosto 2000. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/46/04-reginaldo.pdf>>. Acessado em: 18 de Fev. de 2016.

PUCCI, M. D. ; ALMEIDA, M. B. . **A Floresta Canta**: Uma expedição sonora por terras indígenas. 201. ed. Sao Paulo: Peirópolis, 2015a. v. 1. 67p.

PUCCI, M. D. ; ALMEIDA, M. B. **A Grande Pedra**. 1ª Ed. Sao Paulo: Formato/ Saraiva, 2015b. v. 1. 20p.

PUCCI, M. D. ; ALMEIDA, M. B. **Cantos da Floresta**: iniciação ao universo musical indígena. 1. ed. Sao Paulo: Peirópolis, 2017. v. 1. 336p.

PUCCI, M. D. ; ALMEIDA, M. B. **Outras terras, outros sons** - 2. edição. 2. ed. Sao Paulo: Callis Editora, 2015. v. 1. 176p.

PUCCI, M. D. ; ALMEIDA, M. B. S. **Outras terras, outros sons**. 1. ed. Sao Paulo: Callis Editora, 2003. v. 1. 166p.

PUCCI, M. D.; ALMEIDA, M. B. S. Tambores de Mina: As musicas do mundo. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R. (Org.). **A Música na Escola**. 1ª Ed. São Paulo: 3D3, 2012, v. 1, p. 119-121.

PUCCI, M. D. ; PRIETO, H. **De todos os cantos do mundo**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008. v. 1. 56p.

PUCCI, M. D. ; VALENTE, H. A. D.; COLI, J. As vozes do mundo: Ouvir para entender. In: VALENTE, H. de A. D.; COLI, J. (Org.). **Entre Gritos e Sussurros: Os Sortilégios Da Voz Cantada**. 1ª Ed. São Paulo: Voz e Letra, 2011, v. 1, p. 78-98.

PUCCI, M. D. Ali Farka Touré e música marginal do Mali. **Jornal da Praça**, São Paulo, 02 mar. 2007.

PUCCI, M. D. O mundo da música indígena: um desafio para nós. **Jornal da Praça**, São Paulo, 07 jul. 2007.

PUCCI, M. D. O repertório multicultural do Mawaca em sala de aula: Soran Bushi - canção dos pescadores de Hokkaido. **MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA** , v. 5, p. 62-77, 2013.

PUCCI, M. D. Influência da voz indígena na música brasileira. **Música Popular em Revista**, v. 2, p. 5, 2016.

QUEIROZ, C. M. A. de. **Aprendendo a ler com minhas camaradas**: seres, cenas, cenários e difusão do samba de roda através das sambadeiras do Recôncavo Baiano. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

REA, A. M. **"Em Busca de um violão baiano" sobre musicalidades, identidades e concepções musicais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. 2014.

REIMER, B. **A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision**. 3ª ed. New Jersey: Prentice Hall, 2003.

REIMER, B. **A Philosophy of Music Education**. 2ª ed. New Jersey: Prentice Hal, 1998.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** (Coleção: Feminismos Plurais). Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANDRONI, C. Questões sobre o dossiê do samba de roda. Registro e Políticas de salvaguarda para as Culturas Populares, Rio de Janeiro, Iphan, “**Série Encontros e Estudos**”, n.6, p.45-53, 2005.

SANDRONI, C.; PIRES, J. (Org.) **Samba de roda, patrimônio da humanidade**. (CD com livreto). Salvador: Amafro, 2006.

SANDRONI, C.; SANT’ANNA, M. (Org.) **Samba de roda no Recôncavo baiano**. Brasília: Iphan, 2007.

SANDRONI, C. O mangue e o mundo: notas sobre a globalização musical em Pernambuco. **Claves**, n.º 7, Maio de 2009.

SANDRONI, C. Samba de roda, patrimônio imaterial da humanidade. **Revista Estudos Avançados**. n. 24, vol. 69, 2010. p. 373-388.

SANTOS, A. C. dos; BRAGA, S. M. A formação do licenciando em música na perspectiva da diversidade cultural. **XXI Seminário de Iniciação Científica da UEFS (XXI SEMIC)**, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/semic/article/download/2150/1612>. >. 2017.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. 2009.

SANTOS, M. dos S. Diáspora sonora na América Latina: a ancestralidade como elo. XIII Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura – ENECULT. 2017. **Anais do XIII Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura – ENECULT**. Salvador-BA, 12 a 15 de Setembro de 2017.

SANTOS, M. “Sociedade e Espaço: Formação Espacial como Teoria e como Método.” IN: SANTOS, M. **Espaço e sociedade: Ensaios**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982. Pp. 1-16.

SEGATO, R. L. “En busca de un léxico para teorizar la experiencia territorial contemporánea.” In: SEGATO, R. L. **La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de La identidad**. Buenos Aires: Prometeo, 2007. Pg. 71-98.

SEEGER, A. Etnografia da Música. **Cadernos de campo**. São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008.

SEEGER, A. **Os índios e nós**: estudos sobre sociedades tribais brasileiras. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

SLOBODA, J. A. **A mente musical**: psicologia cognitiva da música. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SMALL, C. **Music, Society and Education**. Hanover e London: University Press of New England. [1977] 1996.

SMALL, C. **Music, Society and Education**. Hanover: Wesleyan University Press. 1996.

SODRÉ, M. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade**: A forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUSA SANTOS, B. de. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, out. 2007.

SOUSA, R. S. Multiculturalismo e Ancoragem social dos Discursos: Possíveis bases para uma Educação musical contemporânea. In: II Encontro de Educação Musical do Colégio Pedro II. 2015. **ANAIS do II Encontro de Educação Musical do Colégio Pedro II**, Departamento de Educação Musical, Rio de Janeiro, 6 e 7 de novembro de 2015.

SOUZA, J. V.; **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016. v. 1. 297p.

SOUZA, J. V.; Cultura e Diversidade na América Latina: o lugar da Educação Musical. **Revista da ABEM**, v. 18, p. 15-20, 2007.

SOUZA, J. V.; Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, n.10, p. 7-11, 2004.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa. 2015.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**. n.1. 2004.

SOUZA, L. S. de. **Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação**. 2015. 96f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. 2015.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, K. **Music education liberated from new praxis**. International Journal of Music Education, no 28, 1996, p. 16-24.

SWANWICK, K. **Música, mente e educação**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ULLOA, M. (Umas) Chulas de Roberto Mendes: Técnicas da mão direita. In: MENDES, R.; JÚNIOR, W. **Chula: Comportamento traduzido em canção**. Salvador: Fundação ADM, 2008.

VELHO, G. Antropologia Urbana: encontro de tradições e novas perspectivas.” **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 59, 2009.

WADDEY, R. Viola de samba and samba de viola in the Recôncavo of Bahia (Brazil), Part II. **Latin-American Music Review**, v.2, n.2, p.252-79, 1981.

WADDEY, R. Viola de samba and samba de viola in the Recôncavo of Bahia (Brazil). **Latin-American Music Review**, v.1, n.2, p.196-212, 1980.

WADDEY, R. Viola de samba e samba de viola no Recôncavo baiano. In: SANDRONI, C.; SANT’ANNA, M. (Org.) **Samba de roda no Recôncavo baiano**. Brasília: Iphan, 2007.

WALKER, R. Music education freed from colonialism: a new praxis. **International Journal of Music Education**, n. 27, 1996, p. 2-15.

WALLERSTEIN, I. Análise dos sistemas mundiais. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Org.). **Teoria social hoje**. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

WALSH, C. E. Interculturality an Decoloniality. In: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On decoloniality**. Durham: Duke University Press, 2018.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/227507643/Interculturalidade-Critica-e-Educacao-Intercultural-Carherine-Walsh>>. Acesso em: 01 de set 2019.

WILLEMS, E. **As Bases Psicológicas da Educação Musical**. Bienne: Edições Pro-Musica. 1970.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

ZORZAL, R. C. **Explorando master-classes de violão em festivais de música: um estudo multi-casos sobre estratégias de ensino**. 2010. 223f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2010.

ANEXO A – TERMOS DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Senhor (a),

Sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (PPGMUS-UFBA). Estou realizando uma pesquisa de doutorado em Educação Musical, sob a orientação da Prof^a. Dra. Cristina Tourinho, cujo objetivo é propor caminhos para uma educação musical afrodiaspórica e, conseqüentemente, para um ensino decolonial do violão na universidade. O referido estudo integra as pesquisas que estão sendo desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Violão e Educação Musical (VIEMUS-UFBA).

Nesta etapa, está sendo solicitada a sua participação em uma entrevista como parte da coleta de dados, sabendo que os vídeos serão utilizados **única e exclusivamente para fins acadêmicos, não sendo permitido de forma alguma o uso comercial das gravações.**

Para participar desta etapa do projeto será necessário assinalar o campo correspondente, concordando com este Termo. A participação na pesquisa é voluntária. Esclareço que não haverá benefícios materiais e pecuniários para os participantes e não há riscos previsíveis. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não há gasto. Seu nome foi escolhido por terem sido identificadas importantes potencialidades para esta pesquisa.

Agradecemos sua colaboração!

Eu, ROBYN BARRATO MATOS concordo em participar da pesquisa "Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do recôncavo baiano", a ser realizada pelo pesquisador Luan Sodré de Souza, em pesquisa de doutorado em Educação Musical do PPGMUS-UFBA, conforme objetivos descritos acima. Ciente de que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento e que minhas informações serão excluídas do conjunto de dados. Para tanto uma via deste documento impressa/salva ficará sob meus cuidados.

- Concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Concordo com o uso das informações e imagens para coleta de dados para o trabalho escrito
- Concordo no uso das imagens para um produto audiovisual sem fins comerciais

Local: SALVADOR Data: 24/09/19 Assinatura: Robyn Barrato Matos

Luan Sodré
 violuan@hotmail.com

Cristina Tourinho
 cristtourinho@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Senhor (a),

Sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (PPGMUS-UFBA). Estou realizando uma pesquisa de doutorado em Educação Musical, sob a orientação da Prof^a. Dra. Cristina Tourinho, cujo objetivo é propor caminhos para uma educação musical afrodiáspórica e, conseqüentemente, para um ensino decolonial do violão na universidade. O referido estudo integra as pesquisas que estão sendo desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Violão e Educação Musical (VIEMUS-UFBA).

Nesta etapa, está sendo solicitada a sua participação em uma entrevista como parte da coleta de dados, sabendo que os vídeos serão utilizados **única e exclusivamente para fins acadêmicos, não sendo permitido de forma alguma o uso comercial das gravações.**

Para participar desta etapa do projeto será necessário assinalar o campo correspondente, concordando com este Termo. A participação na pesquisa é voluntária. Esclareço que não haverá benefícios materiais e pecuniários para os participantes e não há riscos previsíveis. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não há gasto. Seu nome foi escolhido por terem sido identificadas importantes potencialidades para esta pesquisa.

Agradecemos sua colaboração!

Eu, MILTON JOSÉ PRIMO DA CRUZ concordo em participar da pesquisa "Educação musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do recôncavo baiano", a ser realizada pelo pesquisador Luan Sodré de Souza, em pesquisa de doutorado em Educação Musical do PPGMUS-UFBA, conforme objetivos descritos acima. Ciente de que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento e que minhas informações serão excluídas do conjunto de dados. Para tanto uma via deste documento impressa/salva ficará sob meus cuidados.

- Concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Concordo com o uso das informações e imagens para coleta de dados para o trabalho escrito
- Concordo no uso das imagens para um produto audiovisual sem fins comerciais

Local: São Fernando Data: 25/09/19 Assinatura: 

Luan Sodré
violuan@hotmail.com

Cristina Tourinho
cristtourinho@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Senhor (a),

Sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (PPGMUS-UFBA). Estou realizando uma pesquisa de doutorado em Educação Musical, sob a orientação da Prof^a. Dra. Cristina Tourinho, cujo objetivo é propor caminhos para uma educação musical afrodiáspórica e, conseqüentemente, para um ensino decolonial do violão na universidade. O referido estudo integra as pesquisas que estão sendo desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Violão e Educação Musical (VIEMUS-UFBA).

Nesta etapa, está sendo solicitada a sua participação em uma entrevista como parte da coleta de dados, sabendo que os vídeos serão utilizados **única e exclusivamente para fins acadêmicos, não sendo permitido de forma alguma o uso comercial das gravações.**

Para participar desta etapa do projeto será necessário assinalar o campo correspondente, concordando com este Termo. A participação na pesquisa é voluntária. Esclareço que não haverá benefícios materiais e pecuniários para os participantes e não há riscos previsíveis. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não há gasto. Seu nome foi escolhido por terem sido identificadas importantes potencialidades para esta pesquisa.

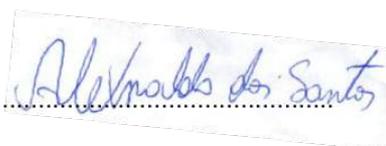
Agradecemos sua colaboração!

Eu, Alexnaldo dos Santos, concordo em participar da pesquisa " **Educação musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do recôncavo baiano** ", a ser realizada pelo pesquisador Luan Sodré de Souza, em pesquisa de doutorado em Educação Musical do PPGMUS-UFBA, conforme objetivos descritos acima. Ciente de que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento e que minhas informações serão excluídas do conjunto de dados. Para tanto uma via deste documento impressa/salva ficará sob meus cuidados.

- (x) Concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- (x) Concordo com o uso das informações e imagens para coleta de dados para o trabalho escrito
- (x) Concordo no uso das imagens para um produto audiovisual sem fins comerciais

Local: Terra Nova Data: 25/09/2019

Assinatura.....



Luan Sodré
violuan@hotmail.com

Cristina Tourinho
crisstourinho@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Senhor (a),

Sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (PPGMUS-UFBA). Estou realizando uma pesquisa de doutorado em Educação Musical, sob a orientação da Profª. Dra. Cristina Tourinho, cujo objetivo é propor caminhos para uma educação musical afrodiáspórica e, conseqüentemente, para um ensino decolonial do violão na universidade. O referido estudo integra as pesquisas que estão sendo desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Violão e Educação Musical (VIEMUS-UFBA).

Nesta etapa, está sendo solicitada a sua participação em uma entrevista como parte da coleta de dados, sabendo que os vídeos serão utilizados **única e exclusivamente para fins acadêmicos, não sendo permitido de forma alguma o uso comercial das gravações.**

Para participar desta etapa do projeto será necessário assinalar o campo correspondente, concordando com este Termo. A participação na pesquisa é voluntária. Esclareço que não haverá benefícios materiais e pecuniários para os participantes e não há riscos previsíveis. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não há gasto. Seu nome foi escolhido por terem sido identificadas importantes potencialidades para esta pesquisa.

Agradecemos sua colaboração!

Eu, Celino dos Santos, concordo em participar da pesquisa " **Educação musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do recôncavo baiano** ", a ser realizada pelo pesquisador Luan Sodré de Souza, em pesquisa de doutorado em Educação Musical do PPGMUS-UFBA, conforme objetivos descritos acima. Ciente de que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento e que minhas informações serão excluídas do conjunto de dados. Para tanto uma via deste documento impressa/salva ficará sob meus cuidados.

- (x) Concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- (x) Concordo com o uso das informações e imagens para coleta de dados para o trabalho escrito
- (x) Concordo no uso das imagens para um produto audiovisual sem fins comerciais

Local: Terra Nova Data: 25/09/2019

Assinatura.



Luan Sodré
violuan@hotmail.com

Cristina Tourinho
crisstourinho@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Senhor (a),

Sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (PPGMUS-UFBA). Estou realizando uma pesquisa de doutorado em Educação Musical, sob a orientação da Profª. Dra. Cristina Tourinho, cujo objetivo é propor caminhos para uma educação musical afrodiáspórica e, conseqüentemente, para um ensino decolonial do violão na universidade. O referido estudo integra as pesquisas que estão sendo desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Violão e Educação Musical (VIEMUS-UFBA).

Nesta etapa, está sendo solicitada a sua participação em uma entrevista como parte da coleta de dados, sabendo que os vídeos serão utilizados **única e exclusivamente para fins acadêmicos, não sendo permitido de forma alguma o uso comercial das gravações.**

Para participar desta etapa do projeto será necessário assinalar o campo correspondente, concordando com este Termo. A participação na pesquisa é voluntária. Esclareço que não haverá benefícios materiais e pecuniários para os participantes e não há riscos previsíveis. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não há gasto. Seu nome foi escolhido por terem sido identificadas importantes potencialidades para esta pesquisa.

Agradecemos sua colaboração!

Eu, CRISTINA TOURINHO concordo em participar da pesquisa " **Educação musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do recôncavo baiano** ", a ser realizada pelo pesquisador Luan Sodré de Souza, em pesquisa de doutorado em Educação Musical do PPGMUS-UFBA, conforme objetivos descritos acima. Ciente de que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento e que minhas informações serão excluídas do conjunto de dados. Para tanto uma via deste documento impressa/salva ficará sob meus cuidados.

- Concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Concordo com o uso das informações e imagens para coleta de dados para o trabalho escrito
- Concordo no uso das imagens para um produto audiovisual sem fins comerciais

Local: Bahia Data: 30 / 09 / 19 Assinatura: Cristina Tourinho

Luan Sodré
violuan@hotmail.com

Cristina Tourinho
crisstourinho@gmail.com