



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

ALEXANDRE SILES VARGAS

A LINGUAGEM MUSICAL POPULAR DO MESTRE JACKSON NUNES E DAS
MAESTRINAS ADRIANA PORTELA E ELEM SILVA NA CONFIGURAÇÃO
DA PRÁXIS SONORA DO SAMBA-REGGAE

Salvador
2024

ALEXANDRE SILES VARGAS

A LINGUAGEM MUSICAL POPULAR DO MESTRE JACKSON NUNES E
DAS MAESTRINAS ADRIANA PORTELA E ELEM SILVA NA
CONFIGURAÇÃO DA PRÁXIS SONORA DO SAMBA-REGGAE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito
parcial para obtenção do grau de Doutor em Música na Área
de Concentração Educação Musical, Linha de Pesquisa:
Processos, Práticas e Métodos para Formação Musical

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Maria Chiara Candusso

Salvador
2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca da Escola de Música - UFBA

V297

Vargas, Alexandre Siles

A linguagem musical popular do mestre Jackson Nunes e das maestrinas Adriana Portela e Elem Silva na configuração da práxis sonora do samba-reggae / Alexandre Siles Vargas.- Salvador, 2024.
287 f. : il. Color.

Orientador: Profa. Dra. Flávia Maria Chiara Candusso
Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Música, 2024.

1. Etnomusicologia. 2. Música popular - Bahia. 3. Música - Execução. I. Candusso, Flávia Maria Chiara. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDD: 780.72


Bibliotecário: Levi Santos - CRB5:1319

ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO


A LINGUAGEM MUSICAL POPULAR DO MESTRE JACKSON NUNES E
DAS MAESTRINAS ADRIANA PORTELA E ELEM SILVA NA
CONFIGURAÇÃO DA PRÁXIS SONORA DO SAMBA-REGGAE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Música, na Área de Concentração Educação Musical, Linha de Pesquisa: Processos, Práticas e Métodos para Formação Musical, pelo doutorando Alexandre Siles Vargas, perante esta Banca Examinadora


Aprovada em Salvador, 15 de dezembro de 2023

Documento assinado digitalmente
 FLAVIA MARIA CHIARA CANDUSSO
Data: 15/11/2024 19:16:46-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


Flávia Maria Chiara Candusso – Orientadora
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente
 ANGELA ELISABETH LUHNING
Data: 16/11/2024 12:04:54-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

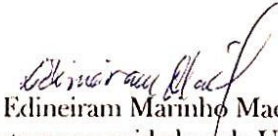
Angela Elisabeth Lühning
Doutora em Vergleichende Musikwissenschaft pela Freie Universität Berlin
Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente
 DIANA SANTIAGO DA FONSECA
Data: 14/11/2024 13:00:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Diana Santiago da Fonseca
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente
 CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA
Data: 14/11/2024 07:11:56-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Cristiane Maria Galdino de Almeida
Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Federal de Pernambuco


Edineiram Marinho Maciel
Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia
Universidade do Estado da Bahia

Aos meus pais, Jaime Siles Vargas e Gláucia Maria da Paixão, por terem me dado o dom da vida.

Às minhas irmãs, Ana Furze, Annete Vargas Sá, Andréa Valente e Alice Vargas, pelo eterno incentivo e cuidado.

Aos meus filhos, Alexandre Vargas Junior e Beatriz Moraes Vargas, pela força eterna que me proporcionam.

À toda minha família e aos amigos, pelos diversos momentos que passamos juntos na construção desta tese.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas que, direta ou indiretamente, me apoiaram nesta jornada formativa. Seu apoio atencioso e constante estímulo foram fundamentais para a realização desta pesquisa e para meu crescimento como ser humano.

Ao se referir a Paulo Freire, Frei Betto escreveu: “A sua pedagogia, professor, permitiu que os pobres se tornassem sujeitos políticos. Graças às suas obras, professor, descobriu-se que os pobres têm uma pedagogia própria. Eles não produzem discursos abstratos, mas plásticos, ricos em metáforas. Não moldam conceitos: contam fatos. Foi o senhor que nos fez entender que ninguém é mais culto do que outro por ter frequentado a universidade ou apreciar as pinturas de Van Gogh e a música de Bach. O que existe são culturas paralelas, distintas, e socialmente complementares”.

Frei Beto (Freire, 2009, contracapa)

VARGAS, Alexandre Siles. **A linguagem musical popular do mestre Jackson Nunes e das maestrinas Adriana Portela e Elem Silva na configuração da práxis sonora do Samba-reggae.** Orientadora: Flávia Maria Chiara Candusso. 2023. 287 f. il. (color.). Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

Esta tese foi fruto de uma pesquisa sobre a linguagem musical popular desenvolvida pelos mestres populares na sua interação com o samba-reggae em processos músico-pedagógicos. Assim sendo, o seu objetivo geral foi explorar a linguagem musical popular empregada pelo mestre Jackson Nunes e pelas maestrinas Adriana Portela e Elem Silva, na perspectiva de compreender como ela molda e define a práxis sonora no Samba-reggae. Os seus objetivos específicos foram: a) Descrever o Samba-reggae em suas dimensões artística, social, política e educacional e suas aproximações com a pedagogia do oprimido e a práxis sonora; b) Discutir sobre a concepção de linguagem musical popular verbal (metáforas e onomatopeias) e gestual (gesto visual e gesto sonoro); c) Identificar a linguagem musical popular verbal e gestual presente na práxis sonora dos mestres populares Jackson Nunes, Adriana Portela e Elem Silva, analisando o emprego de metáforas, onomatopeias, gestos sonoros e visuais na mediação pedagógica dos eventos musicais. Ao final, esta pesquisa respondeu à seguinte questão problema: Como a linguagem musical popular dos mestres configura a práxis sonora no Samba-reggae? Para isso, a metodologia teve uma abordagem qualitativa com natureza básica e objetivo descritivo, tendo como procedimento o estudo de caso. Os dados foram coletados por via de entrevistas e tratados mediante análise de conteúdo. Quanto à sua fundamentação teórica, envolveu a revisão de concepções inerentes à pedagogia progressista libertadora de Paulo Freire (2009; 2005; 2001; 2001a), conceito de práxis sonora de Samuel Araújo (2013) e concepções de linguagem musical. Tais concepções, em associação com o movimento cultural do Samba-reggae, originou a ideia de linguagem musical popular como sendo a expressão dos conhecimentos tácitos construídos com base na intuição criativa, a qual se apresenta na práxis sonora de forma verbal e gestual. O estudo levou às considerações finais de que a linguagem musical popular dos mestres de samba-reggae é uma produção afrodescendente, cuja aprendizagem na práxis sonora se dá de forma empírica a partir do fazer musical mediado pela corporalidade.

Palavras-chave: Samba-reggae; Linguagem Musical Popular; Mestres populares; Práxis Sonora.

VARGAS, Alexandre Siles. **The popular musical language of masters Jackson Nunes, Adriana Portela and Elem Silva in the configuration of the sound praxis of samba-reggae.** Advisor: Flávia Maria Chiara Candusso. 2023. 287 f. il. (color.). Thesis (Doctorate in Music) - Postgraduate Program in Music at the Federal University of Bahia, Salvador, 2024.

ABSTRACT

This thesis was the result of a research on the popular musical language developed by popular masters in their interaction with samba-reggae in music-pedagogical processes. Thus, its general objective was to explore the popular musical language employed by master Jackson Nunes and conductors Adriana Portela and Elem Silva, with the aim of understanding how it shapes and defines the sound praxis in Samba-reggae. Its specific objectives were: a) To describe Samba-reggae in its artistic, social, political, and educational dimensions and its approximations with the pedagogy of the oppressed and sound praxis; b) To discuss the conception of popular musical language both verbal (metaphors and onomatopoeias) and gestural (visual gesture and sound gesture); c) To identify the verbal and gestural popular musical language present in the sound praxis of popular masters Jackson Nunes, Adriana Portela, and Elem Silva, analyzing the use of metaphors, onomatopoeias, sound and visual gestures in the pedagogical mediation of musical events. Ultimately, this research addressed the following problem question: How does the popular musical language of the masters configure the sound praxis in Samba-reggae? For this, the methodology had a qualitative approach with a basic nature and descriptive objective, using a case study as the procedure. Data were collected through interviews and analyzed through content analysis. The theoretical foundation involved reviewing concepts inherent to Paulo Freire's progressive liberating pedagogy (2009; 2005; 2001; 2001a), Samuel Araújo's concept of sound praxis (2013), and conceptions of musical language. These conceptions, in association with the cultural movement of Samba-reggae, originated the idea of popular musical language as the expression of tacit knowledge built on creative intuition, which is presented in sound praxis in verbal and gestural forms. The study led to the final considerations that the popular musical language of the samba-reggae masters is an Afro-descendant production, whose learning in sound praxis occurs empirically through musical making mediated by corporeality.

Keywords: Samba-reggae; Popular Musical Language; Popular Master; Sonorous Praxis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:1 – Olodum no Pelourinho	20
Figura 1:2 – Alexandre Vargas com o bloco afro Ilê Aiyê e Daniela Mercury no Show Viva Brasil em Paris, julho de 2005	21
Figura 1:3 – Mestre Jackson Nunes	25
Figura 1:4 – Maestrina Adriana Portela	26
Figura 1:5 – Maestrina Elem Silva	26
Figura 2:1 – Mestre Valdir Lascada	79
Figura 2:2 – Fotos de Tito Puente (à esquerda) e Neguinho do Samba (à direita) tocando timbales.....	80
Figura 2:3 – Ritmo tocado no surdo 1 e surdo 2	84
Figura 2:4 – Ritmo tocado no surdo 3	85
Figura 2:5 – Explicação de mestre Memeu (2011b) sobre a execução do samba-reggae	86
Figura 2:6 – Banda de samba-reggae tradicional percussiva no Pelourinho com Mestre Ivan Santana (tradicional).....	86
Figura 2:7 – Banda Olodum com Mestre Jackson em 1987	88
Figura 2:8 – Maestrina Elem e os Meninos da Rocinha do Pelô	88
Figura 2:9 –Banda Didá no Carnaval do Campo Grande em 2018.....	89
Figura 2:10 – Dançarina do Olodum.....	89
Figura 2:11 – Músicos ao surdo erguendo braços em performance, atrás dos repiques	90
Figura 2:12 – Repiquenistas em coreografia	91
Figura 2:13 – Coreografia do repiquenistas bilateral.....	91
Figura 2:14 – Músicos levantam os surdos ao fundo	92
Figura 2:15 – Músico improvisa e levanta o surdo.....	93
Figura 2:16 – Músicos improvisam no repique.....	93
Figura 2:17 – Coreografia do naipe de surdo de duas - variação	94
Figura 2:18 – Coreografia dos músicos que tocam surdo	94
Figura 2:19 – Mestre Memeu ao centro toca a frase "pedir pra parar parou"	95
Figura 2:20 – Frase “pediu pra parar parou”	95
Figura 2:21 – Frase pergunta e resposta.....	96
Figura 2:22 – Pergunta e resposta	96
Figura 2:23 – Banda de Samba-reggae estilizado - Olodum com teclado	98
Figura 2:24 – Banda de Samba-reggae estilizado - Olodum com guitarra.....	98

Figura 2:25 – Olodum com o percussionista Bira Jackson ao centro e o guitarrista Marcos Costa à esquerda	99
Figura 2:26 – Mapa conceitual do ciclo de produção musical midiática.....	102
Figura 2:27 – Humorista Marcelo Adnet caracterizado de músico.....	104
Figura 2:28 – Boina com cabelos trançados	105
Figura 2:29 – Célula do repique tocado pelo Mestre Valdir Lascada	108
Figura 2:30 – Dobra de uma no surdo	109
Figura 2:31 – Padrão rítmico do surdo modificado por Valdir Lascada - surdo de duas	109
Figura 2:32 – Reprodução do ciclo rítmico do reggae no repique e surdo (NUNES, 2011d).....	109
Figura 2:33 – Fórmula rítmica da estrutura básica do Samba-reggae	111
Figura 2:34 – Fórmula rítmica do Merengue Afro.....	113
Figura 2:35 – Ciclo do Congo.....	114
Figura 2:36 – Clave son	115
Figura 2:37 – Fórmula rítmica do Samba-reggae Merengue	116
Figura 2:38 – Clave rumba.....	116
Figura 2:39 – Fórmula rítmica do Samba-reggae Suingue.....	117
Figura 2:40 – Foto da banda mirim com o mestre Jackson Nunes (esquerda) e mestre mirim Antonilson Filho (direita)	129
Figura 3:1 – Solfejo redução das acentuações do surdo e repique do Samba-reggae Avenida (mestre Geraldinho).....	141
Figura 3:2 – Sistema rítmico do Samba-reggae Avenida funkeado executado pela banda Muzenza com indicação das sílabas utilizadas pelo mestre Geraldinho	141
Figura 3:3 – Sequência de fotos do mestre Memeu fazendo gesto visual ao mexer o braço com a baqueta na mão para chamar a atenção dos músicos que tocam surdo	145
Figura 3:4 – Foto de mestre Antonilson realizando gesto visual	146
Figura 3:5 – Mapa conceitual do Domínio da Expressão Rítmica no Oeste Africano.....	147
Figura 4:1 – Gestos visual para manter o andamento imitando a marcação do surdo de primeira e segunda.....	172
Figura 4:2 – Gesto visual para manter o andamento baixando os braços com as mãos abertas.....	173
Figura 4:3 – Gesto visual para manter o andamento movimentando os antebraços verticalmente.....	174
Figura 4:4 – Gestos visual baixando os braços para reduzir a intensidade sonora	174

Figura 4:5 – Gesto visual para a variação com a mão acima da cabeça e quatro dedos apontados para cima	175
Figura 4:6 – Gesto visual para contagem com movimentos alternados dos braços na vertical.....	175
Figura 4:7 – Gesto visual para contagem com movimentos laterais de um braço	176
Figura 4:8 – Gesto visual para a variação com movimento frontal do antebraço e mãos	176
Figura 4:9 – Gesto visual para final da música	177
Figura 4:10 – Gesto visual para finalização com movimento de cortar o pescoço	178
Figura 4:11 – Gesto visual de braços erguidos com punhos cerrados.....	179
Figura 4:12 – Gesto visual para sinalizar a pausa erguendo os braços com mãos abertas e baixando com punho cerrado	179
Figura 4:13 – Mestre Jackson faz a finalização com punho da mão direita cerrado.....	179
Figura 4:14 – Gesto visual para pausa encostando a ponta de uma mão na palma da outra mão.....	180
Figura 4:15 – Gesto visual para finalizar a música balançando os braços e pulando.....	180
Figura 4:16 – Gesto visual para mostrar execução musical na caixa com coordenação de mãos direita/esquerda	182
Figura 4:17 – Gesto visual para o ciclo dos surdos em instrumento imaginário cruzando os braços	182
Figura 4:18 – Gesto visual para contraste de altura na coordenação do naipe com movimento vertical das mãos	183
Figura 4:19 – Gesto visual para coordenação do naipe que deve continuar tocando.....	184
Figura 4:20 – Gesto visual para chamar a atenção da ala dos surdos, abrindo os braços:	185
Figura 4:21 – Gesto visual para indicar o corte movendo um braço na horizontal da esquerda para direita com mãos fechadas.....	185
Figura 4:22 – Ritmo do gesto sonoro do reggae com palmas nas pernas.....	186
Figura 4:23 – Ritmo da multilinguagem para o reggae com mãos nas pernas e onomatopeias.....	186
Figura 4:24 – Mestre Jackson realizando gesto sonoro percutindo as duas mãos nas pernas alternadamente	187
Figura 4:25 – Ritmo do gesto sonoro para o reggae percutindo as duas mãos nas pernas alternadamente	187
Figura 4:26 – Ritmo da multilinguagem para o reggae acentuando com as duas mãos nas pernas e solfejando	187
Figura 4:27 – Ritmo do gesto sonoro do reggae alternando as mãos direitas e esquerda e solfejando.....	187
Figura 4:28 – Ritmo da multilinguagem para o Suingue batendo as mãos nas pernas e solfejando,.....	188

Figura 4:29 – Ritmo do gesto sonoro da Avenida.....	188
Figura 4:30 – Gesto visual simulando a execução da contagem no instrumento imaginário	188
Figura 4:31 – Onomatopeia para o ciclo do reggae com repique e surdo	190
Figura 4:32 – O mestre Jackson solfeja o ritmo enquanto toca com as duas mãos nas pernas	190
Figura 4:33 – Onomatopeia para o ciclo rítmico do reggae na caixa	191
Figura 4:34 – Onomatopeia para o ciclo rítmico Avenida com repique	191
Figura 4:35 – Ritmo da multilinguagem para o ciclo rítmico Avenida com onomatopeia para o repique e gesto sonoro corporal para o surdo	191
Figura 4:36 – Onomatopeia para o ciclo rítmico do reggae com surdos e repique.....	191
Figura 4:37 – Mestre Jackson gesticula imitando a execução dos surdos de primeira e segunda.....	192
Figura 4:38 – Onomatopeia para o ciclo rítmico do reggae com surdo e caixa	192
Figura 4:39 – Gestos visuais para surdos imaginários movimentando braço e dedo indicador.....	192
Figura 4:40 – Onomatopeia do ciclo do surdo de duas (primeiro compasso) e surdo de primeira e segunda (segundo compasso).....	193
Figura 4:41 – Onomatopeia para o ciclo do reggae com surdos e repique	193
Figura 4:42 – Onomatopeia para ciclo do reggae com surdo e repique	193
Figura 4:43 – Ritmo da multilinguagem para a convenção com onomatopeia e mão nas pernas	194
Figura 4:44 – Onomatopeia para variação e o ciclo do samba-reggae.....	194
Figura 4:45 – Onomatopeia para a pausa baseada no ritmo da frase pedir pra parar parou	195
Figura 4:46 – Solfejo de uma convenção alternativa para um breque	195
Figura 4:47 – Melodia da frase de pergunta e resposta europeia	195
Figura 4:48 – Onomatopeia para a pausa inspirada na frase de pergunta e resposta europeia.....	195
Figura 4:49 – Gesto visual para chamar a atenção à convenção com mãos com as baquetas	206
Figura 4:50 – Gesto visual para a convenção com os dedos indicando da contagem.....	206
Figura 4:51 - Gesto sonoro para o reggae	207
Figura 4:52 – Gesto visual para o <i>rap</i> com dança afro	208
Figura 4:53 – Gesto de rolamento	208
Figura 4:54 – Gesto visual de continuação com as mãos posicionadas no sentido vertical	209
Figura 4:55 – Gesto para finalização com braços e mãos acima da cabeça.....	210

Figura 4:56 – Gesto sonoro da convenção para o ciclo rítmico percutindo em uma superfície sólida.	210
Figura 4:57 – Ritmo do gesto sonoro da convenção para o suingue (sic).....	211
Figura 4:58 – Ritmo do gesto sonoro da convenção para o reggae	211
Figura 4:59 – Ritmo do gesto sonoro da convenção Original do Samba idêntica à de Senegal.....	211
Figura 4:60 – Ritmo da multilinguagem para convenção e merengue com os pés, palmas e voz.....	212
Figura 4:61 – Gesto sonoro para merengue com pé, palmas e mãos no tórax	213
Figura 4:62 – Onomatopeia para a convenção de pergunta e resposta.....	213
Figura 4:63 – Ritmo da multilinguagem para convenção de pergunta e resposta com onomatopeia e gesto sonoro	213
Figura 4:64 – Onomatopeia da convenção Quatro-Um.....	214
Figura 4:65 – Onomatopeia da convenção Oito-Três.....	214
Figura 4:66 – Ritmo da multilinguagem para convenção e merengue com os pés, palmas e voz.....	214
Figura 4:67 – Ritmo da multilinguagem da convenção para o merengue com onomatopeias e baquetas	215
Figura 4:68 – Localização da Rocinha no Pelourinho	218
Figura 4:69 – Mestre Gordo	219
Figura 4:70 - Gesto visual para a variação do Muzenza com a mão.....	224
Figura 4:71 – Gesto visual para convenção com movimento dos braços apontando os dedos	224
Figura 4:72 – Gesto visual para chamar a atenção com braços e mãos abertas para chamar atenção	226
Figura 4:73 – Gestos visual para pausa com mãos fechadas	226
Figura 4:74 – Sequência do gesto visual com movimento circular dos dois braços para indicar pausa.....	227
Figura 4:75 – Gesto visual para pausa com movimento circular de braço	227
Figura 4:76 - Gesto visual para pausa erguendo e baixando	228
Figura 4:77 – Gesto visual para pausa com movimento de cortar o pescoço.....	229
Figura 4:78 – Gesto visual para contraste de altura.....	230
Figura 4:79 –Gesto sonoro para a convenção Senegal com mãos nas pernas.....	230
Figura 4:80 – Gesto sonoro para a convenção Senegal com mãos no peito	231
Figura 4:81 – Ritmo da multilinguagem para a convenção Senegal com percussão corporal e onomatopeia.....	231
Figura 4:82 – Gestos sonoros para o ciclo rítmico do Merengue Afro com percussão corporal	232

Figura 4:83 – Ritmo do gesto sonoro do ciclo rítmico merengue com percussão corporal	232
Figura 4:84 – Ritmo da onomatopeia do ciclo do reggae para repique complementado com surdo	233
Figura 4:85 – Ritmo da onomatopeia para o ciclo do reggae com repique e nota fantasma.....	233
Figura 4:86 – Ritmo da multilinguagem para o ciclo do reggae com onomatopeia e palmas.....	234
Figura 4:87 – Ritmo da multilinguagem do ciclo rítmico merengue com onomatopeia e palmas.....	234
Figura 4:88 – Reprodução do ciclo rítmico do merengue afro com as palmas das mãos e voz.....	234
Figura 4:89 – Ritmo da multilinguagem do ciclo rítmico Suingue com onomatopeia e palmas.....	234
Figura 4:90 – Ritmo da multilinguagem para o ciclo rítmico de Avenida com onomatopeia e palmas	234
Figura 4:91 – Solfejo do ciclo rítmico resumido dos surdos	235
Figura 4:92 - Ritmo da onomatopeia do ciclo rítmico do reggae para o surdo de uma	235
Figura 4:93 – Ritmo da onomatopeia do samba-reggae para surdo de uma e de duas	235
Figura 4:94 – Ritmo da onomatopeia do ciclo do reggae para o surdo de duas	235
Figura 4:95 – Solfejo da marcação de uma	235
Figura 4:96 – Ritmo da onomatopeia da convenção Paul Simon	236
Figura 4:97 – Ritmo da onomatopeia da convenção Senegal.....	236
Figura 4:98 – Partitura da Convenção Batedeira com silabação - Elem Silva	237
Figura 4:99 – Ritmo da onomatopeia da convenção Número Um:.....	239
Figura 4:100 – Ritmo da onomatopeia da convenção Número Dois.....	239
Figura 4:101 – Ritmo da onomatopeia da convenção Número Três.....	240
Figura 4:102 – Modelo conceitual da linguagem musical gestual.....	244
Figura 4:103 – Modelo conceitual da linguagem musical verbal.....	246
Figura 4:104 – Execução da batida Avenida que foi denominada como Suingue alternando mão direita e esquerda.....	248
Figura 4:105 – Execução da batida Avenida que foi denominada como Suingue acentuando com as duas mãos simultaneamente	248
Figura 4:106 – Solfejo da batida Avenida 3+3+4+2+4 que Adriana nomeia como Suingue (sic).....	248
Figura 4:107 – Gesto visual para chamar a atenção à variação com a mão acima da cabeça e com quatro dedos apontados para cima - Jackson Nunes	252
Figura 4:108 – Gesto visual para a convenção do <i>rap</i> com dança afro - Adriana Portela	253

Figura 4:109 – Gesto visual para a convenção/variação do Muzenza com a mão - Elem Silva	253
Figura 4:110 – Gesto visual de coordenação do naipe para produzir o contraste - Elem Silva à esquerda e Jackson Nunes à direita	254
Figura 4:111 – Gestos visual para pausa com mãos fechadas e punhos cerrados - Elem Silva e Jackson Nunes	255
Figura 4:112 – Gesto visual para pausa com movimento de cortar o pescoço - Elem Silva e Jackson Nunes	255
Figura 4:113 – Multilinguagem músico-pedagógica	258
Figura 4:114 – Onomatopeia para o repique do ciclo rítmico Avenida.....	260

LISTA DE QUADROS

Quadro 2:1 – Comparativo da frequência sonora entre os surdos	85
Quadro 2:2 – Comparativo de frequência sonora entre caixa e repique	86
Quadro 2:3 — Ritmo aditivo do ciclo rítmico do repique do Samba-reggae	110
Quadro 2:4 – Ritmo aditivo do ciclo rítmico do surdo de primeira e de segunda.....	110
Quadro 2:5 – Ritmo aditivo do ciclo rítmico do surdo de duas e de uma.....	110
Quadro 2:6 – <i>Timeline</i> da estrutura básica do Reggae em notação em caixa.....	111
Quadro 2:7 – Ritmo aditivo do repique do Merengue Afro.....	112
Quadro 2:8 – Ritmo aditivo do ciclo rítmico da caixa do Reggae	112
Quadro 2:9 – Ritmo aditivo do ciclo rítmico do surdo: de uma, de duas, de primeira e de segunda do Merengue.....	113
Quadro 2:10 – <i>Timeline</i> da estrutura básica do Merengue Afro em notação em caixa.....	113
Quadro 2:11 – Ritmo aditivo do ciclo rítmico do repique de Avenida.....	114
Quadro 2:12 – Ritmo aditivo do ciclo rítmico dos surdos: de duas, de uma, de primeira e de segunda	115
Quadro 2:13 – <i>Timeline</i> da estrutura básica do ritmo de Avenida em notação em caixa	115
Quadro 2:14 – Ritmo aditivo do ciclo rítmico do repique do Suingue.....	116
Quadro 2:15 – Ritmo aditivo do ciclo rítmico tocado no surdo de duas, de uma, de primeira e de segunda do Suingue.....	117
Quadro 2:16 – <i>Timeline</i> da estrutura básica do ritmo de Suingue em notação em caixa	117
Quadro 3:1 – Quadro referencial de tipos de linguagem musical popular	152
Quadro 3:2 – Quadro referencial linguagem musical/unidades de contexto e registro.....	166
Quadro 4:1 – Sílabas, sons graves, agudos e notas fantasmas usadas por Elem Silva em batedeira	238
Quadro 4:2 – Relação entre evento musical e linguagem musical na tradução dos mestres.....	247
Quadro 4:3 – Ritmo aditivo, divisivo, repique	248
Quadro 4:4 – Ritmo aditivo, divisivo e onomatopeia do repique sem notas fantasmas	249
Quadro 4:5 – Ritmo aditivo, divisivo e onomatopeias do repique com notas fantasmas	250
Quadro 4:6 – Sílabas utilizadas pelos três mestres.....	256
Quadro 4:7 – Sílabas relacionadas à quantidade de mestres	257

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	AS DIMENSÕES DO SAMBA-REGGAE E SUAS APROXIMAÇÕES COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A PRÁXIS SONORA	29
2.1	A relevância do mestre no processo libertador da pedagogia do oprimido e da práxis sonora com a música da cultura popular.....	29
2.1.1	Cultura popular, música popular e mestre popular	30
2.1.2	Pedagogia do oprimido.....	37
2.1.3	Práxis sonora e tema gerador musical	43
2.2	Retrospectiva histórica do samba-reggae: samba, bloco de índio, bloco afro, reggae, Olodum e música cubana.....	50
2.2.1	Samba, afoxé, batucada, escolas de samba e blocos de índio	50
2.2.2	Bloco Afro Ilê Aiyê	64
2.2.3	Influência do Reggae	69
2.2.4	Bloco Afro Olodumaré	71
2.2.5	Influência da música cubana	80
2.3	A dimensão artística, social, política e educacional do samba-reggae	82
2.3.1	Dimensão artística do samba-reggae tradicional e estilizado.....	83
2.3.1.1	Samba-reggae tradicional.....	83
2.3.1.2	Samba-reggae estilizado.....	97
2.3.2	Ritmos de Samba-reggae.....	107
2.3.2.1	Vertentes do Samba-reggae.....	107
2.3.3	Dimensões social, política e educacional do Samba-reggae.....	118
2.3.3.1	Dimensão social.....	118
2.3.3.2	Dimensão política.....	122
2.3.3.3	Dimensão educacional.....	124
3	A LINGUAGEM MUSICAL POPULAR VERBAL E GESTUAL E A TRILHA METODOLÓGICA.....	132
3.1	Linguagem e linguagem popular	132
3.2	Linguagem e a música	135
3.3	Linguagem musical popular	137
3.3.1	Linguagem musical popular verbal.....	138
3.3.1.1	Onomatopeia.....	138
3.3.1.2	Metáfora.....	142
3.3.2	Linguagem musical popular gestual: gesto visual e gesto sonoro	145

3.3.2.1	Gesto visual.....	145
3.3.2.2	Gesto sonoro.....	146
3.4	Linguagem musical popular não-hegemônica	149
3.5	Trilha metodológica	152
3.5.1	Abordagem qualitativa	155
3.5.2	Estudo de Caso Múltiplos	158
3.5.3	Ética na pesquisa.....	160
3.5.4	Entrevista	162
3.5.5	Análise dos dados	164
4	RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO.....	167
4.1	Os três casos: mestre Jackson e as maestrinas Adriana e Elem	167
4.1.1	Mestre Jackson Nunes	167
4.1.1.1	Breve histórico.....	167
4.1.1.2	Linguagem musical.....	172
4.1.1.2.1	Gesto visual.....	172
4.1.1.2.2	Gesto sonoro.....	186
4.1.1.2.3	Onomatopeia.....	189
4.1.1.2.4	Metáfora.....	196
4.1.2	Adriana Portela.....	197
4.1.2.1	Breve histórico.....	197
4.1.2.2	Linguagem musical.....	204
4.1.2.2.1	Gesto visual.....	205
4.1.2.2.2	Gesto sonoro.....	210
4.1.2.2.3	Onomatopeia.....	213
4.1.2.2.4	Metáfora.....	215
4.1.3	Elem Silva	216
4.1.3.1	Breve histórico.....	216
4.1.3.2	Linguagem musical.....	223
4.1.3.2.1	Gesto visual.....	223
4.1.3.2.2	Gesto sonoro.....	231
4.1.3.2.3	Onomatopeia.....	232
4.1.3.2.4	Metáfora.....	240
4.2	Casos cruzados	241
4.2.1	Modelo linguagem musical gestual	243
4.2.2	Modelo linguagem musical verbal	245

4.2.3	Eventos musicais em forma de metáforas, onomatopeias, gesto visual, gesto sonoro e multilinguagens.....	246
4.2.3.1	Os mestres traduzem o ciclo rítmico com metáfora, onomatopeia e gesto sonoro	247
4.2.3.2	Os mestres traduzem convenção/variação/frase de pergunta e resposta com metáfora e gesto visual.....	251
4.2.3.3	Os mestres comunicam o contraste de altura com gesto visual.....	253
4.2.3.4	Os mestres traduzem a pausa em gesto visual, metáfora e onomatopeia.....	254
4.2.3.5	Os mestres traduzem os sons agudos, graves e notas fantasmas em sílabas.....	256
4.2.4	Modelo de multilinguagem músico-pedagógica.....	257
4.2.5	Estímulo à experiência com a estética sonoro-visual e fazer musical.....	259
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	262
	REFERÊNCIAS.....	267
	APÊNDICES.....	284
	APÊNDICE A – LISTA DE PERGUNTAS.....	284
	APÊNDICE B – BREVE CURRÍCULO.....	285
	ANEXOS.....	286
	ANEXO A – CENTRO ANTIGO E CENTRO HISTÓRICO DE SALVADOR.....	287

1 INTRODUÇÃO

A diversidade da musicalidade baiana proporciona um terreno fértil para o estudo de linguagens musicais populares não-hegemônicas claramente perceptível nos diálogos entre músicos do contexto cultural afro-brasileiro, como os mestres atuantes no movimento cultural do samba-reggae desenvolvido no Pelourinho (Figura 1). Neste sentido, este estudo investiga a linguagem musical popular do mestre Jackson Nunes e das maestrinas Adriana Portela e Elem Silva na configuração da práxis sonora do samba-reggae, a fim de compreender sua aplicação nos processos músico-pedagógicos.

Figura 1:1 – Olodum no Pelourinho



Fonte: Tatiana Azeviche (O TEMPO, 2019)¹

O Pelourinho, construído no período colonial e inicialmente moradia da elite baiana, passou por um período de esquecimento e degradação a partir da década de 1950. Com isso, pessoas menos favorecidas, em sua maioria negras, formaram uma comunidade que revitalizou o bairro, transformando-o em um reduto da cultura popular negra. Nos anos 1970, influenciados pela contracultura, os moradores utilizaram as festividades carnavalescas para expressar suas ideias de transformação social e cultural. Esse movimento resultou na criação do samba-reggae, que atingiu seu apogeu nos anos 1990.

Minha relação com a musicalidade afro-brasileira remonta à infância, dançando ao som de marchinhas e frevos tradicionais do Carnaval. Cresci em um ambiente musical diversificado, ouvindo desde Beethoven e Pink Floyd até Secos e Molhados e Trio Elétrico Dodô e Osmar.

1 O TEMPO. Antirracista, Olodum celebra 40 anos com filme, livro e centro de memória. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/diversao/magazine/antirracista-olodum-celebra-40-anos-com-filme-livro-e-centro-de-memoria-1.2172677>>. Acesso em: 12 jan. 2024.

Aprendi violão com minha irmã Annete Vargas, *in memoriam*, e, na adolescência, aproximei-me ainda mais do mundo musical, assistindo à passagem de som de bandas de trio elétrico e apreciando os desfiles dos blocos afro.

Na fase adulta, decidi seguir a música profissionalmente, mergulhando na diversidade musical do Carnaval baiano. Aprendi a tocar diferentes ritmos, incluindo o samba-reggae, que estava no auge da popularidade. Ao longo da minha carreira musical, tive a oportunidade de tocar e gravar com diversos artistas e grupos, como Paulinho Boca de Cantor, Ivete Sangalo, Daniela Mercury, Filhos de Gandhi, Olodum, Banda Didá, Cortejo Afro e Ilê Aiyê (Figura 2).

Figura 1:2 – Alexandre Vargas com o bloco afro Ilê Aiyê e Daniela Mercury no Show Viva Brasil em Paris, julho de 2005



Fonte: Acervo do autor (2005)

Durante minha vivência na diversidade musical afrobaiana, percebi a existência de uma linguagem musical popular forjada na troca de saberes entre músicos de diferentes gêneros. Essa linguagem envolvia gestos sonoros, gestos visuais e o uso de metáforas e onomatopeias para descrever técnicas e sons musicais, como por exemplo:

- “aumenta mais um grão” ou “aumenta mais um caroço” que significa aumentar o volume sonoro;
- “guitarra toc-toc” que significa que a guitarra deve ser tocada abafando as cordas com a palma da mão (técnica *palm mute*) – nesta frase, a onomatopeia toc-toc reproduz a sonoridade obtida com o *palm mute*;
- “guitarra cheia de areia” que simboliza o timbre característico do som da guitarra com efeito de distorção;
- “molha um pouco a voz” que indica o pedido para adicionar efeito de ambientação como *reverber*, *delay* ou eco na voz;
- “a voz está fina” que significa que o timbre do áudio da voz está muito agudo;

- “o som está pequeno” que comunica que o volume sonoro está baixo;
- “o som está magro” que revela que o som está sem grave;
- “toque um Dó puro” que significa a execução da nota Dó individualmente;
- “da cabeça” que significa a indicação para começar do início da música;
- “na um” que significa tocar lento, de leve, na dinâmica;
- “na dois” que significa tocar mais acelerado.

A existência dessa forma de expressar informações musicais, me levou a um *insight* de que existiria uma linguagem musical popular construída, ao longo do tempo, no contexto da cultura popular. “Vale lembrar que a sociedade brasileira não participou do processo histórico de elaboração da notação, gerado pela cultura europeia, o que repercutiu sobre o nosso fazer musical” (PENNA, 2010, p. 54). Assim, percebi que a construção dessa linguagem musical popular não envolvia a notação em partitura, mas demandava da corporalidade entendida como a expressão do corpo através de movimentos e da voz na troca de saberes, no qual a finalidade era o fazer musical.

Anos mais tarde, ingressei no curso de Licenciatura em Música na Escola de Música (EMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), dando um passo importante na minha formação, o que possibilitou a reflexão sobre minha vivência popular com uma lente acadêmica. Nessa inserção no mundo acadêmico, pude introduzir o samba-reggae no ensino de guitarra com um grupo de estudantes do Curso de Extensão da EMUS/UFBA, durante o Trabalho de Conclusão de Curso da graduação. Em seguida, incluí o samba-reggae como conteúdo para a aprendizagem da habilidade de acompanhamento rítmico com guitarra baiana no Mestrado (VARGAS, 2015) realizada com apoio do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMus) da EMUS/UFBA. Também, introduzi o samba-reggae durante as aulas de guitarra, de guitarra baiana e de prática de conjunto no Centro de Formação em Artes (CFA) da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB²) localizada no Pelourinho no Centro Histórico de Salvador.

Já no doutorado, o *insight* sobre a linguagem musical dos músicos populares voltou à tona. Nessa época, lecionava no CFA da FUNCEB, e tive a oportunidade de vivenciar, com mais

2 “A Fundação Cultural do Estado da Bahia, criada em 1974, é vinculada à SecultBA e tem como missão promover e viabilizar a arte para o fortalecimento da cultura e desenvolvimento da sociedade baiana. Articulada com sociedade civil e instituições públicas, a FUNCEB cria e implementa políticas, programas e projetos que promovam, incentivem e desenvolvam a formação, a criação, a produção, a pesquisa, a difusão e a memória das Artes Visuais, do Audiovisual, do Circo, da Dança, da Literatura, da Música e do Teatro da Bahia.” (BAHIA, 2024). Texto disponível em: <<https://www.ba.gov.br/cultura/21/fundacao-cultural-do-estado-da-bahia>>. Acesso em: 1 jan. 2024.

profundidade, o Pelourinho que foi o *locus* originário do samba-reggae. Assim, conheci um pouco das histórias das pessoas da comunidade local desde comerciantes, músicos e mestres, juntando dados que se tornaram relevantes para a produção desta tese.

Ademais, ao consultar a literatura sobre o samba-reggae, observei autores com diferentes olhares sobre o tema: como Béhague (2000), Guerreiro (2000), Paiva (2004) e Portugal (2017). Com vistas nessa literatura, percebi que o samba-reggae vinha sendo objeto de estudo em suas diferentes dimensões, apontando a multiplicidade de enfoques que fortalecia a concepção de que era mais do que um gênero musical, podendo ser considerado como um movimento cultural afro-brasileiro.

Nesse movimento, os blocos afro e os mestres populares se tornaram fundamentais, no sentido da promoção de reflexões e ações em uma práxis que comungava com as ideias de Educação Libertadora da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005). Portanto, além de promoverem o ensino coletivo de música com o tambor, também proporcionaram reflexões holísticas sobre a vida, que, possivelmente, contribuíram para a conscientização e transformação social do povo oprimido do Pelourinho, porquanto reforçavam os valores fundamentais da africanidade, no sentido da promoção da união para um ideal de resgate da família negra que foi tentada à fragmentação pela violência da escravidão.

Vale ressaltar que a linguagem musical a que me refiro não está necessariamente ligada ao vocabulário acadêmico musical, às notas musicais (dó, ré, mi...), às figuras rítmicas (colcheia, semicolcheia e etc.) e demais grafias utilizadas na escrita (sinais musicais) em partitura comum à música de concerto da cultura erudita. Tais sinais “resultam de convenções, e não têm sentido a não ser em relação ao grupo que os inventou ou adotou, como aponta Halbwachs (1990, p. 166).

Ao contrário disso, me refiro à linguagem musical construída pelas pessoas da cultura popular, como resultado do processo de articulação do conhecimento tácito do mestre (POLANYI, 1966; WINCH, 2012) em conhecimento tácito do aprendiz no processo denominado de “socialização” (NONAKA, 2007, p. 165); também como resultado do processo de articulação do conhecimento tácito em conhecimento explícito denominado de “externalização” (NONAKA, 2007, p. 166; FROTA; PANTOJA, [21–], p. 5) por meio do uso de “metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos” (FROTA; PANTOJA, [21–], p. 5). Assim, me refiro a uma linguagem musical que tem natureza na cultura popular que utiliza palavras para a externalização dos conhecimentos e gestos para a socialização dos conhecimentos musicais por meio da prática (NONAKA, 2007, p. 165). Igualmente, trata-se de um fenômeno amplamente presente e estudado em culturas musicais pautadas em processos de transmissão oral em várias partes do mundo e, nessa condição, os estudos pela área da etnomusicologia

realizados por Ellingson (1992) apontam para diferentes tipos de sistemas não-gráficos de comunicação musical tais como aural, visual, coreográfico, tátil dentre outros³ (ELLINGSON, 1992, p. 154).

A ausência de literatura sobre a linguagem musical dos mestres populares no contexto do samba-reggae me impulsionou a investigar a temática. Identifiquei a utilização de metáforas e onomatopeias por autores como Barros (2017), Candusso (2002, 2009), D'Ávila (1990), Nzewi & Nzewi (2009) e Paz (2013), mas não no contexto do samba-reggae. Documentários audiovisuais também trouxeram evidências da linguagem musical popular como por exemplo: “Samba-reggae: a arma é musical” (CRISTINA, 2011b, 2011c, 2011d), Olodum em Afro Memória (CULTNE, 1980) e Olodum Salvador Bahia HD (OLODUM, 2011a).

Diante disso, a partir da minha experiência como músico, pensei que, da mesma maneira que os músicos populares poderiam criar formas de expressarem a sua musicalidade com a corporalidade dos gestos e da voz, os mestres de samba-reggae, também, poderiam criar as suas próprias linguagens para representarem os eventos musicais (que são as partes dos arranjos percussivos que compõem a polirritmia percussiva). Os eventos musicais compõem o arranjo que é constituído pelo ritmo principal tocado no instrumento repique, convenção (frase rítmica ensaiada pelo grupo), variação (frase rítmica ensaiada ou improvisada), frase de pergunta e resposta (frase rítmica ensaiada tocadas como um diálogo musical em que naipes de surdos, caixa e repiques alternam a execução de frases rítmicas). Portanto, parti da ideia de que os mestres criavam a sua própria linguagem musical que poderia ser verbal e gestual, (formando o signo) para comunicarem o evento musical (significado). Para isso, faziam associações desse evento musical com a metáfora e a onomatopeia, criando a linguagem musical popular verbal; também faziam associações com o gesto sonoro (produzindo sons na percussão corporal, instrumentos musicais e objetos sonoros) e com gestos visuais (produzindo sinais com o corpo e com as baquetas), criando a linguagem musical popular gestual.

Vale ressaltar que o interesse de investigação desta tese foi a linguagem musical dos mestres presente no contexto popular do samba-reggae, o qual não conheci desde a infância, mas que vinha estudando teoricamente e vivenciando empiricamente com a prática musical há mais de 30 anos. Desta forma, como eu não fui mestre popular, nem percussionista e não vivenciei essa

3 O sistema aural envolve a representação de um som por meio de outro som como a ação de bater palmas para representar uma batida do tambor. O sistema visual inclui a realização de gestos para indicar as alturas, escalas e figuras melódicas. O sistema cinésico ou coreográfico em que a sequência de movimento corporal tem relevância, assim como o movimento da mão para sinalizar o ciclo rítmico. O sistema tátil em que o ritmo do tambor é percutado nas costas do aprendiz, por exemplo (ELLINGSON, 1992, p. 154).

cultura percussiva desde a tenra idade, me reporto à uma visão mais distante, observante e investigativa. Assim, continuo sendo um eterno curioso em busca de respostas sobre a temática que envolve “a linguagem musical dos mestres na configuração da práxis sonora do samba-reggae”, cujo foco central foi o conhecimento dessa linguagem no âmbito da música popular, a partir das vivências de três mestres de samba-reggae.

A concepção de práxis sonora envolve a integração das pessoas em prol “de ação que propõe alianças, mediações e rupturas” (ARAÚJO; PAZ, 2011, p. 220). Assim, abrange uma dimensão política ampla, que vai desde disputas pelo controle do Estado até as “lutas micropolíticas”, as quais poderiam ser percebidas na “música e artes em geral” (ARAÚJO; PAZ, 2011, p. 221). Portanto, a práxis sonora pode abranger a reflexão e ação sobre a música das pessoas da cultura popular que sofrem desigualdades, discriminação e restrições de acesso a recursos e oportunidades em comparação com os grupos dominantes. Esta reflexão e ação a partir da música popular sugere uma outra perspectiva de trabalhar com a música, que traz à tona o efeito destrutivo da constituição e legitimização de cânones de repertório e autores hegemônicos sobre a “autonomia das linguagens musicais não-hegemônicas” como esclarecem Araújo e Paz (2011, p. 223). A práxis sonora busca valorizar as linguagens musicais populares não-hegemônicas forjada em um processo de reflexão sobre a prática musical, construída com base em concepções ideológicas e musicalidades da cultura popular, que trazem em si os saberes de “outros sujeitos” (ARROYO, 2012; BRANDÃO, 2002) para o centro da relação centro-periferia abordada por Dussel (1977).

Este tema ainda não foi estudado da forma que esta pesquisa o fez, a partir de conhecimentos musicais do mestre Jackson Nunes (Figura 1:3) e das maestrinas Adriana Portela (Figura 1:4) e Elem Silva (Figura 1:5), que vivenciaram e vivenciam intensamente o samba-reggae, representando gerações diferentes.

Figura 1:3 – Mestre Jackson Nunes



Fonte: Bahia.ba⁴

4 Disponível em: <<https://bahia.ba/>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

Figura 1:4 – Maestrina Adriana Portela



Fonte: Cultura.ba⁵

Figura 1:5 – Maestrina Elem Silva



Fonte: Ruído Manifesto⁶

Destarte, a partir de uma pesquisa com abordagem qualitativa e natureza básica, estudei este mestre e estas duas maestrinas para conhecer as suas vivências no samba-reggae na perspectiva de responder à seguinte questão: **Como a linguagem musical popular dos mestres configura a práxis sonora no samba-reggae?** Diante desta questão, defini como objetivo geral: Explorar a linguagem musical popular empregada pelo mestre Jackson Nunes e pelas maestrinas Adriana Portela e Elem Silva, na perspectiva de compreender como ela molda e define a práxis sonora no samba-reggae. Para isso, consequentemente, defini como objetivos específicos:

1. Descrever o samba-reggae em suas dimensões artística, social, política e educacional e suas aproximações com a pedagogia do oprimido e a práxis sonora;
2. Discutir sobre a concepção de linguagem musical popular verbal (metáforas e onomatopeias) e gestual (gesto visual e gesto sonoro);
3. Identificar a linguagem musical popular verbal e gestual presente na práxis sonora dos mestres populares Jackson Nunes, Adriana Portela e Elem Silva, analisando o emprego

5 Disponível em: <<http://www.cultura.ba.gov.br/>>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

6 Disponível em: <<http://ruidomanifesto.org/tag/elem-silva/>>. Acesso em: 16 jun. 2023

de metáforas, onomatopeias, gestos sonoros e visuais na mediação pedagógica dos eventos musicais.

Este estudo sobre esta temática da linguagem musical popular pode trazer luz aos saberes dos mestres populares do Pelourinho, dando-lhes o merecido destaque. Neste sentido, os relatos de três mestres ganharam relevância como documento oral de pessoas que vivenciaram e criaram tais linguagens na tentativa de forjar a expressão de seus conhecimentos construídos na experiência prática e musical da cultura popular. Ademais, esta pesquisa trouxe dados sistematizados sobre a referida linguagem como forma de contribuir para a preservação dos conhecimentos dos mestres populares como um patrimônio histórico e cultural da arte musical da Bahia, denotando a aproximação do campo científico-acadêmico universitário com o campo empírico da cultura popular.

O conhecimento de uma outra visão epistemológica sobre a linguagem musical com origem na africanidade pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem musical de estudantes da educação básica. A Bahia é um Estado em que a população negra é quantitativamente superior à população branca, o leva ao entendimento de que a maioria dos estudantes, principalmente das escolas públicas de Salvador, são afrodescendentes. Logo, é provável que haja uma sintonia entre professor de música e estudantes diante da utilização da linguagem musical popular proveniente de músicos e mestres afrodescendentes. Isto ocorreria porque o aspecto pedagógico-musical dessa linguagem é claro e objetivamente direcionado para o desenvolvimento cognitivo na percepção, reflexão e produção de um gênero musical que integra o contexto cultural dos estudantes baianos.

Nesse sentido, vale ressaltar que a pesquisa sobre a linguagem musical popular no samba-reggae potencializa o alcance da educação para as relações étnico-raciais e da legislação educacional em um processo de práxis sonora. As músicas de samba-reggae podem trazer conhecimentos sobre a realidade a serem trabalhados musicalmente na práxis em um processo de reflexão e ação sobre os sons e sobre a poesia, favorecendo as relações étnico-raciais. Além disso, a inserção desse conhecimento na formação de professores poderá potencializar a preparação pedagógica junto ao trabalho com a música da cultura popular negra, contribuindo para o cumprimento do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), notadamente nas Leis 10.639 (BRASIL, 2003) e 11.645 (BRASIL, 2008).

Esta tese então é composta de cinco capítulos. Na **Introdução** (primeiro capítulo) apresento a temática, principais conceitos, métodos, questão de pesquisa, objetivos e justificativa. Já no **segundo capítulo**, descrevo o samba-reggae em suas dimensões artística, social, política e educacional e suas aproximações com a pedagogia do oprimido e a práxis sonora. Para isso, este

capítulo foi organizado em três partes. Na primeira, abordo a cultura popular, dialogando com as concepções inerentes à Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005) e práxis sonora (ARAÚJO, 2013; ARAÚJO; PAZ, 2011), tendo como eixo desta aproximação o fenômeno de conscientização e a ideia de transformação presente tanto na práxis sonora do samba-reggae quanto na Pedagogia do Oprimido de Freire (2005). Na segunda parte, apresento uma retrospectiva histórica do samba-reggae, perpassando pelo samba, afoxé, escola de samba, blocos de índio, bloco afro Ilê Aiyê, influência do reggae jamaicano, bloco afro Olodum e influência da música cubana. Na terceira parte, abordo as dimensões do samba-reggae, na tentativa de descrever: a) a dimensão artística; b) os ritmos de samba-reggae; e c) as dimensões social, política e educacional.

No **terceiro capítulo**, discuto sobre a concepção de linguagem musical popular verbal (metáforas e onomatopeias) e gestual (gesto visual e gesto sonoro) como uma linguagem não-hegemônica. Para isso, apresento uma reflexão sobre a música como linguagem prevalecendo a sua concepção metafórica; discuto sobre as formas de linguagem musical popular verbal (com utilização de metáforas e onomatopeias) e gestual (com gesto visual e gesto sonoro) e, também, reflito sobre a música popular como linguagem musical não-hegemônica, cuja origem na cultura popular traz em si os saberes de “outros sujeitos”. Em seguida, descrevo a trilha metodológica empregada na pesquisa: abordagem qualitativa, “estudo de caso múltiplos” (YIN, 2010), ética na pesquisa, entrevista e análise dos dados registrados em áudio e vídeo por meio da “análise de conteúdo” (BARDIN, 2016) e transcrição para textos e partituras.

No **quarto capítulo**, identifico a linguagem verbal e gestual presente na práxis sonora dos mestres populares Jackson Nunes, Adriana Portela e Elem Silva, analisando o emprego de metáforas, onomatopeias, gestos sonoros e visuais na mediação pedagógica dos eventos musicais. Desta forma, organizei este quarto capítulo em duas partes – “Os três casos: mestre Jackson e as maestrinas Adriana e Elem” em que apresento as falas de cada mestre, expondo um breve histórico, suas aprendizagens e suas práxis sonora no samba-reggae, em diálogo com os fundamentos trabalhados nos segundo e terceiro capítulos desta tese; e “Casos cruzados”, no qual apresento o cruzamento dos casos, abordando os pontos semelhantes e diferentes entre os casos.

No **quinto capítulo**, apresento as considerações finais, em que faço uma breve retrospectiva da tese e apresento os principais resultados obtidos. A pesquisa indicou que a linguagem musical popular dos mestres de samba-reggae é uma produção afrodescendente, cuja aprendizagem na práxis sonora se dá de forma empírica a partir do fazer musical mediado pela corporalidade.

2 AS DIMENSÕES DO SAMBA-REGGAE E SUAS APROXIMAÇÕES COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A PRÁXIS SONORA

Neste capítulo 2, descreverei o samba-reggae em suas dimensões artística, social, política e educacional e suas aproximações com a pedagogia do oprimido e a práxis sonora. Para isso, apresentarei os conceitos de cultura popular, música popular, mestre popular, pedagogia do oprimido, educação popular e práxis sonora. Realizarei uma retrospectiva histórica do samba à criação do samba-reggae. Por fim, delinearei as dimensões do samba-reggae, sendo elas: a) dimensão artística com o samba-reggae tradicional e o estilizado; b) os ritmos de samba-reggae reggae, merengue, avenida e suingue; c) as dimensões social, política e educacional do samba-reggae.

2.1 A relevância do mestre no processo libertador da pedagogia do oprimido e da práxis sonora com a música da cultura popular

Falar sobre samba-reggae significa falar da relevância dos mestres populares na ação de propagar ideias libertadoras e transformadoras a partir da práxis com a música da cultura popular. Ideias que podem ser percebidas na práxis sonora dos mestres populares⁷ e possuem semelhança com a proposta pedagógica da pedagogia progressista libertadora delineada por Paulo Freire (2005). Essa propagação pode ser percebida como uma forma de continuidade das ideias já existentes no candomblé (BARROS, 2017), sobretudo na cosmovisão africana (MUKUNA,1979; PRUDENTE, 2018)⁸. Assim, percebo que o samba-reggae transcende sua definição puramente musical para se tornar um movimento cultural que faz frente ao racismo e à toda forma de opressão. Nesse contexto, o mestre popular emerge como sujeito que exerce um papel fundamental no processo pedagógico da práxis sonora.

Assim sendo, diante da aproximação entre o movimento cultural do samba-reggae e a pedagogia progressista libertadora, tendo como eixo desta aproximação a ideia libertadora de conscientização e transformação social, parto do contexto da cultura popular, da música popular, do mestre popular e de conceitos fundamentais da Pedagogia do Oprimido, dentre eles práxis, tema gerador, humanização e suas conexões com o conceito de práxis sonora e tema gerador musical para explicar o fenômeno educacional musical que penso estar presente no movimento cultural do samba-reggae.

7 Ver seção 4.1 Os três casos: mestre Jackson e as maestrinas Adriana e Elem.

8 Sobre cosmovisão africana, ver seção 2.3.3 Dimensão social, político e educacional do samba-reggae; no subtópico Dimensão Social.

Vale ressaltar que a discussão em torno do termo cultura mereceria muitas páginas de reflexão, o que geraria um amplo debate. Porém, nesta tese, me limito a pensar na cultura⁹ como “o gesto, o canto, a dança, o rito, a oração, a fala que evoca, a fala que invoca” como afirma Bosi (1992, p. 15) e, também, como um conjunto de práticas, técnicas, símbolos e valores, os quais devem ser transmitidos “às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de convivência social” (BOSI, 1992, p. 16). Apesar do autor desenvolver seu pensamento, delineando quatro diferentes culturas presentes no Brasil como sendo: popular, criativa, erudita e de massa, contudo, mantereí o foco na cultura popular¹⁰.

2.1.1 Cultura popular, música popular e mestre popular

Para Bosi (1992), a cultura popular está relacionada com pessoas não letradas, que compartilham valores morais, materiais e simbólicos característicos do ser humano rústico, do sertanejo, do habitante do interior e do morador dos subúrbios de baixa renda (BOSI, 1992, p. 309). A característica de não letrado é uma consequência da condição da exclusão social e da discriminação, que leva à falta de acesso à escola e à evasão escolar. Essa cultura popular é constituída de brasileiros que foram colonizados pela cultura rústica portuguesa e que atualmente estão sendo recolonizados pelo “Estado, pela Escola, pelo Exército, pela indústria cultural, e por todas as agências de aculturação que saem do centro e atingem as periferias” (BOSI, 1992, p. 336).

9 Bosi (1992, p. 11) define o termo cultura como sendo derivado do verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus*, e o particípio do futuro é *culturus*. Bosi infere que *colo* significa “eu moro”, “eu ocupo a terra”, que, por extensão, significa: “eu trabalho”, “eu cultivo o campo”. Bosi (1992, p. 13-14) sinaliza que, além do *cultus* estar relacionado ao plantio, ao que foi trabalhado sobre a terra e cultivado, o termo também se aplica ao “culto dos mortos”; como primórdios da religião, relacionado ao enterro dos mortos, ao que se trabalha sobre a terra e ao ritual feito em honra dos antepassados. O conceito de cultura é o cerne dos estudos da área de ciências humanas e a base dos estudos da antropologia. O significado mais simples de cultura diz respeito a todas as realizações materiais e aos aspectos espirituais de um povo. Tudo que seja produzido pela humanidade, seja no plano concreto, como artefatos e objetos, ou no plano imaterial como ideias e crenças. A cultura é todo um complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente (SILVA, 2009, p. 85). Para Bosi a cultura é uma herança de valores e objetos compartilhados (BOSI, 1992, p. 309).

10 A cultura criativa é constituída de intelectuais que não estão fortemente presentes na universidade. São escritores, compositores, artistas plásticos, dramaturgos, cineastas, que vivem intensamente a relação entre a intelectualidade e a sociedade. Essas pessoas sofrem todas as consequências do desenraizamento e desencantamento característicos dos sistemas de classes presentes no consumismo que marcam a vida no Brasil (BOSI, 1992, p. 337). A cultura erudita está presente no centro educacional, principalmente nas universidades (BOSI, 1992, p. 309). O autor afirma que a maioria das pessoas dessa cultura ignoram as manifestações simbólicas do povo e, por vezes, debruçam-se “encantadamente” sobre o que lhe parece “selvagem”. O autor critica a utilização de motivos populares nas obras eruditas, denominando-a como demagógico populismo (BOSI, 1992, p. 330-331). Assim, afirma que só a relação de amor entre o artista culto (homem culto) e a cultura popular (homem popular) poderia promover o enraizamento, empatia sincera e prolongada. Caso contrário poderá recair no preconceito, mitizando tudo que seja o popular, projetando “suas próprias angústias e inibições na cultura do outro, interpretando etnocentricamente e colonizadamente os modos de viver do primitivo, do rústico e do suburbano” (BOSI, 1992, p. 331).

Compreendo que essa recolonização se refere à colonialidade, que é um processo de desumanização persistente mesmo fora do âmbito da dominação territorial. Nelson Maldonado-Torres (2018) propõe a abordagem analítica da colonialidade a partir de três instâncias: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber. Articuladas, as três instâncias constituem as lógicas de dominação da civilização ocidental moderna, a saber:

Ideias sobre o sentido dos conceitos e a qualidade da experiência vivida (ser), sobre o que constitui o conhecimento ou pontos de vista válidos (conhecimento) e sobre o que representa a ordem econômica e política (poder) são áreas básicas que ajudam a definir como as coisas são concebidas e aceitas em uma dada visão de mundo. A identidade e a atividade (subjetividade) humana também produzem e se desenvolvem dentro de contextos que têm funcionamentos precisos de poder, noções de ser e concepções de conhecimento. (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 45)

Nesse sentido, a colonialidade que promove a desumanização a partir da vivência forçada com a estética eurocêntrica molda a percepção do mundo no tempo e espaço, ditando um modelo com o qual todos que não são europeus devem se enquadrar. Por outro lado, a decolonialidade vai contra esta dominação do ser, do conhecimento e do poder, almejando uma mudança de paradigma que levaria à construção de uma subjetividade consciente. Nessa vertente, penso que a decolonialidade está presente na proposta humanizadora e libertadora de diferentes autores como, por exemplo: Dussel (1977), Fanon (1968) e Freire (2005). Contudo, penso que as ideias de Freire (2005), em sua *Pedagogia do Oprimido*, têm ressonância com as pessoas da cultura popular que são denominadas, tais como os oprimidos que precisam se conscientizar da sua existência, individualidade e autonomia.

Escolhi a base teórica de Paulo Freire (2005), porque a sua concepção de oprimido abrange a diversidade de pessoas que sofrem opressão com o racismo, definido como um sistema de vantagem baseado na raça que funciona em favor do branco e em desfavor das pessoas de cor (TATUM, 1997), mas vale ressaltar que também se baseia na religião, língua, etnia, orientação sexual (MARX, 2006). Desta forma, penso que o pensamento de Paulo Freire defende a “descolonização” – enquanto uma contraposição ao “colonialismo” – do saber, ser e poder, a partir do espectro existencial do brasileiro oprimido que constitui a cultura popular.

A cultura popular que abordo é formada pelos oprimidos – crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos negros, moradores ou frequentadores do Pelourinho –, que comungam dos mesmos costumes, técnicas, gestos, cantos, danças, ritos, orações, parafraseando a ideia de cultura cunhada por Bosi (1992, p. 15). Assim, considero os mestres e aprendizes como sujeitos que foram oprimidos, mas que buscaram a conscientização e a transformação das suas respectivas realidades por meio da práxis sonora com a música popular do samba-reggae.

A música popular como produção da diversidade cultural é uma “criação contemporânea do aparecimento das cidades”, oriunda da pluralidade cultural que o espaço urbano proporcionou para a produção musical (TINHORÃO, 2013, p. 9). A música popular teve sua base na musicalidade da ancestralidade que, nos primeiros séculos de colonização, era representada pelos cantos rituais dos indígenas, os toques dos tambores e cantos africanos e as canções dos colonizadores europeus. Nesse sentido, do século XVII ao longo do século XVIII e XX, inúmeros gêneros musicais foram criados, por exemplo: a modinha, o lundu, o maxixe, o tango brasileiro e o choro, somados à música de carnaval, samba, frevo, baião, bossa nova dentre outros (TINHORÃO, 2013). Tais musicalidades foram absorvidas pela cultura de massa e foram transformadas em matéria-prima para a indústria fonográfica, como observado por Bosi (1992) ao mencionar a "indústria cultural" e a "cultura de consumo" (BOSI, 1992, p. 309).

No entanto, Napolitano (2002) ressalta que, apesar da transição para a música de massa, muitas dessas músicas populares mantiveram suas raízes culturais populares. A música das batucadas, afoxés, blocos de índio, escolas de samba e blocos afro continuou a ser praticada pelas pessoas da cultura popular. Nesse contexto, ainda que uma grande parte das músicas tradicionais não tenha sido registrada fisicamente, permanece presente na contemporaneidade graças à oralidade. Portanto, me refiro à música popular como aquela que tem base na cultura popular imersa na africanidade, notadamente presente no aspecto lúdico e gregário da música e dança dos folguedos¹¹ que fazem parte do calendário de festas tradicionais brasileiras como o Carnaval da Bahia.

Ao me embasar na Pedagogia de Freire (2005) em dialogia com o movimento cultural do samba-reggae, percebo a importância do mestre popular e do aprendiz como os sujeitos da educação na cultura popular. O mestre popular pode ser percebido como o educador que está em contato direto com os aprendizes, os quais são os educandos, em um processo educacional em que o mestre popular é o grande indutor da transformação e inclusão social e musical na comunidade do Pelourinho. Sendo assim, abordar o significado do mestre para a cultura popular do samba-reggae mereceria uma pesquisa profunda, a qual não tenho a pretensão de empreender neste trabalho. Por isso, mantereí o foco nos principais aspectos notáveis da conduta de um mestre como: a) capacidade de aprendizagem e acumulação de conhecimento; b) domínio da

11 Folguedo é um termo utilizado na cultura popular brasileira para se referir a diversas formas de manifestações lúdicas e festivas, como danças, cantigas, brincadeiras e festas tradicionais. Essas manifestações são frequentemente associadas a celebrações religiosas, tradicionais ou comunitárias, e podem ser percebidas como expressões da identidade cultural de diferentes regiões do Brasil.

prática musical; c) saber compartilhar seus conhecimentos; e d) cobrança de nenhum valor financeiro em troca.

Em relação à **capacidade de aprendizagem e acumulação de conhecimento**, concordo com o pensamento de Costa (2012), quando afirma que:

Primeiramente, destaca-se no mestre a sua condição de *detentor de um conhecimento*. O mestre reúne em sua memória um conjunto de técnicas e informações que o permite elaborar manualmente determinado produto. Esse saber não se encontra registrado em suportes mais sofisticados do que a memória física do mestre ou o próprio resultado final – saber materializado (COSTA, 2012, p. 75, grifo próprio).

Costa (2012) destaca o saber particularizado e prático do mestre como uma manifestação da memória coletiva e tácita, que pode ser expressa pelo movimento do corpo do mestre. Esta conexão é possível porque, o movimento corporal integra o "mundo visual e tátil" (ZUMTHOR, 1997, p. 14) que são meios de acessar conhecimentos "tácitos" (POLANYI, 1966; WINCH, 2012) baseados na oralidade. Esse conhecimento pode ser reorganizado de diferentes maneiras, conforme a necessidade do mestre e do aprendiz, sem a intermediação da escrita em partitura. Nesse processo oral, onde o conhecimento tácito é preponderante, o mestre é o depositário da memória do grupo, enquanto o aprendiz busca no mestre a força vital que lhe humaniza (PRUDENTE, 2002). É nessa relação de humanização que ocorre o ensinamento da oralidade, possivelmente baseado em um pacto de reconhecimento do mestre como guardião do conhecimento da tradição oral.

Para Hapaté Bâ (2010), a tradição oral “é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação”. (HAPATÉ BA, 2010, p. 169). Essa abordagem integrada reflete uma visão de mundo na qual todas as áreas são partes interconectadas da experiência humana, e não esferas isoladas. Sob a ótica desse autor, tal perspectiva holística e idiossincrática pode promover uma compreensão mais rica e completa da vida e do mundo, valorizando a interconexão entre o espiritual e o material. Ele explicita que

a tradição é a grande escola da vida e dela recupera e relaciona todos aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. (HAPATÉ BÂ, 2010, p. 169).

Hapaté Bâ (2010) sublinha a riqueza e a complexidade da tradição, especialmente da tradição oral, como uma "grande escola da vida" que integra todos os aspectos da existência humana. A tradição oral revela uma harmonia intrínseca onde o espiritual e o material são indissociáveis, desafiando a mentalidade que fragmenta a realidade em objetos e saberes desconexos e

justapostos, contudo valorizando uma visão integrada em que todos os elementos da vida estão interconectados e se complementam mutuamente. Sob uma percepção mais ampla da totalidade, a produção e a expansão do conhecimento do mestre, atrelada à capacidade de aprendizagem torna-se relevante para a preservação e transmissão oral da tradição ao tempo em que enriquece e humaniza a experiência de vida, integrando de forma harmoniosa todos os aspectos da existência humana.

Para alcançar o status de mestre é preciso **dominar a prática musical** – saber tocar bem. Neste sentido, Paz (2013), em sua pesquisa sobre a pedagogia dos mestres nas escolas de samba, traz o relato do mestre Russo da Escola de Samba da Mangueira e ressalta a importância de se tocar com perfeição todos os instrumentos que integram uma bateria de percussão da escola de samba. Além disso, o mestre Russo (PAZ, 2013) sinaliza que, para ser mestre, é necessário saber apertar o couro de um instrumento; vivenciar a prática musical de “dar uma primeira, uma segunda” a que se refere à prática do instrumento musical “surdo” que, no âmbito da oralidade, é desenvolvida no cotidiano musical. O mestre complementa salientando a necessidade de ser competente, ter espírito de liderança, carisma, ter boas ideias, gostar do que faz, atuar ajudando grandes mestres ou diretores de naipe. (PAZ, 2013, p. 205-207)¹².

Além do domínio técnico, o mestre precisa ter sensibilidade artística para perceber as nuances musicais e propor transformações, como relata o mestre Biskuim no contexto da bateria dos “Bambas da Orgia” pesquisada por Prass (1998). Ao descrever a transformação da característica da bateria de uma escola de samba, o mestre destaca a importância de se ajustar o peso (intensidade) e a cadência dos instrumentos para criar um som mais equilibrado e expressivo, diminuindo a predominância dos surdos de marcação que obscurecia os instrumentos musicais, como, por exemplo, o tarol e o repinique. “Eu e o [mestre] Carioca conseguimos colocar ela um pouquinho mais balanceada. Então ela vinha mais leve, mais solta, com um pouquinho mais de suingue” (PRASS, 1998, p. 157). Os conhecimentos técnicos e sensibilidade artística dos mestres permitiram-lhes perceber a necessidade de modificar a sonoridade, propondo uma mudança na forma como o surdo era executado na bateria (PRASS, 1998).

A prática musical na vida do mestre se destaca, por ser uma das principais formas de compartilhar suas ideias musicais, construídas ao longo do tempo. Assim, quanto mais o mestre vivencia, mais sábio se torna, aumentando a sua bagagem de conhecimento de vida e musical em um processo que chamo de escola da vida. A partir do conhecimento construído em suas vivências, o mestre pode solucionar situações problemas, reorganizando os seus conhecimentos

12 Para maiores informações sobre as escolas de samba dos Mestre entrevistados, ver Paz (2013, p. 201-202)

vivenciados na escola da vida de forma inusitada e originando novos conhecimentos. Nessa acepção, Costa (2012) sinaliza que:

A origem desses conhecimentos tanto pode se encaixar em sua rotina de tentativas de resolver determinado problema cotidiano ou realizar uma ideia que lhe inquiete, uma forma diferente de proceder diante das demandas diárias, inclusive estéticas. Trata-se, aqui, de um olhar curioso sobre o mundo, um exercício de observação dos recursos disponíveis e das possibilidades lógicas a que tem acesso. (COSTA, 2012, p. 76).

A autora (2012) sinaliza que o mestre constrói seu saber por meio da observação e resolução de problemas do cotidiano de acordo com os recursos que lhes são disponíveis. Penso que esta disposição para resolver problemas do cotidiano também está relacionada com a intuição e criatividade do mestre – a partir da necessidade precisa desenvolver habilidades pedagógicas que podem se concretizar em gestos e palavras que intermediam seus conhecimentos de forma mais clara e contextualizada, mantendo assim a tradição.

Uma outra característica do mestre é a sua **relação com a comunidade**. De acordo com Paz (2013), no contexto das escolas de samba, os mestres que moram na própria comunidade em que a escola de samba está estabelecida (PAZ, 2013, p. 205-207) são preferidos por estas escolas para dirigirem a percussão. Isto aponta que, para ser mestre, é necessário a cumplicidade e senso de pertencimento construídos na vivência diária com a comunidade, de forma que possa ser criado um ambiente pedagógico propício ao aprendizado. É importante ter presente que:

a maestria na cultura popular requer convívio, dedicação extensiva. Implica em compreender o processo formativo enquanto compartilhamento de experiências de vida, para além de uma experiência pedagógica, o que inclui ainda a transmissão de valores, de um paradigma (COSTA, 2012, p. 76).

Observo que, além de participar da comunidade, dominar a prática instrumental e performática, o mestre de samba-reggae também deve **saber compartilhar seus conhecimentos** de forma didática. A citada autora argumenta que a maestria ou o ato de ser mestre “está na capacidade de transmitir o saber de que o sujeito se faz detentor.” (COSTA, 2012, p. 76). Portanto, além de ter capacidade de compartilhar conhecimentos musicais, o mestre também deve saber compartilhar valores capazes de conduzir o aprendiz à um desenvolvimento integral. Essa condução ocorre gradualmente, de acordo com as demandas e possibilidades do aprendiz, pois, como atesta Costa (2012), somente o mestre possui a íntegra do conhecimento e poderá julgar o momento oportuno para compartilhá-lo com o aprendiz.

Ao compartilhar os seus conhecimentos, o mestre os oferece como uma “dádiva” na visão de Mauss (2003), **cobrando nenhum valor financeiro em troca**, apenas requer a colaboração e a

atenção do aprendiz para assimilá-los. Esta atitude reflete o valor sentimental dado ao saber, cujo compartilhamento e troca revelam a confiança e o respeito entre mestre e aprendiz. Neste sentido, Mauss (2003) acrescenta:

Felizmente, nem tudo ainda é classificado exclusivamente como em termos de compra e venda. As coisas possuem ainda um valor sentimental além do seu valor venal, se é que há valores que sejam apenas desse gênero. Restam ainda pessoas e classes que mantêm ainda os costumes de outrora e quase todos nos curvamos a eles, ao menos em certas épocas do ano ou em certas ocasiões (MAUSS, 2003, p. 294).

Contudo, o compartilhamento do saber como uma dádiva requer a retribuição do receptor. Mauss (2003) deixa claro que “a dádiva não retribuída ainda torna inferior quem a aceitou, sobretudo quando é recebida sem espírito de reciprocidade” (MAUSS, 2003, p. 294). Portanto, nessa relação de dar e retribuir, o aprendiz retribui a dádiva dando a sua atenção. Com isso permite que o mestre o conduza ao fazer musical, colaborando com o processo de aprendizagem ao se esforçar para perceber e interpretar a linguagem musical. Ele, também, permite que o mestre o conduza à reflexão e ação por meio da compreensão de seu pensamento de resistência. Assim, a retribuição do aprendiz está na sua atenção que resulta na colaboração, percebida pelo mestre como o aceite ao saber como uma dádiva, concretizando a relação educativa libertadora e transformadora.

De modo similar, na relação entre mestre e aprendiz, o saber ganha pujança por ser o elo da essência da dádiva que, segundo Mauss (2003), resulta na construção de uma relação de confiança e respeito. É nessa relação que o mestre conduz o aprendiz à realização pessoal no fazer musical, tendo em vista uma possível conscientização, por meio da vivência musical, reflexão e ação sobre as situações de opressões.

Assim, percebo, na dinâmica dessa relação, o processo existencial da aprendizagem, em que Freire (2005) sugere a educação como ato de amor. Foi como ato de amor que os mestres compartilharam os seus saberes pedagogicamente — como uma dádiva — e conseguiram transformar a vida das crianças e adolescentes, como ocorreu com os outrora aprendizes e atuais mestres Jackson Nunes, Adriana Portela e Elem Silva.

Portanto, percebo que o mestre da cultura popular é uma pessoa com grande capacidade de aprendizagem e retenção de saberes. Os mestres têm a capacidade de pôr em prática seus conhecimentos e de transmiti-los para outras pessoas, doando o seu conhecimento como uma dádiva, conduzindo o aprendiz à satisfação com o fazer musical e estímulo à conscientização. Com isso, os mestres mostram que a educação com samba-reggae é um processo existencial de aprendizagem que, na visão de Paulo Freire, é visto como ato de amor que leva à libertação.

2.1.2 Pedagogia do oprimido

Para entender melhor a pedagogia de Paulo Freire, apresentarei as principais ideias que integram a sua pedagogia do oprimido e apoiarão esta pesquisa como opressor e oprimido, ideologia da resistência e da discriminação, educação bancária, educação libertadora, práxis, tema gerador e humanização.

Primeiramente, é relevante compreender que Freire (2005) classifica social e economicamente as pessoas da sociedade em dois grupos: os **oprimidos** e os **opressores**. De acordo com Freire (2005), as pessoas oprimidas são aquelas que sofrem com as desvantagens, desumanização, perda de esperança e de autoestima, que os conduzem a atitudes destrutivas. Os oprimidos experimentam o fatalismo, desenvolvendo o pensamento pessimista de que nada pode mudar. Eles são levados a uma sensação de incapacidade, a qual é amplificada pela desumanização a que são vitimados. Por outro lado, o autor entende que os opressores são as pessoas que dominam e fazem com que os oprimidos obedeçam. Os opressores buscam adormecer a consciência dos oprimidos, infundindo-lhes temores, acostumando-os a não opinarem e serem desunidos para que consigam dominá-los com facilidade. A somatória de desumanização, fatalismo e incapacidade fortalece o poder de dominação. Freire (2005) salienta que os oprimidos mais humilhados, submetidos e esmagados nesse sistema de desvantagens, podem desenvolver o desejo de fazer o mesmo mal a que foram submetidos, passando da condição de oprimidos a opressores.

A partir dessa dialética opressor/oprimido, Freire (2001a) concebe dois tipos de ideologia: a da resistência e a discriminação. A “**ideologia de resistência**” (Freire, 2001a) foi criada a partir do confronto com a “**ideologia de discriminação**”. Tanto a ideologia da resistência como de discriminação é produzida a partir das tensões interculturais de classe, raça e gênero, denotando uma clara relação com o poder e a fraqueza, afirma Freire (2001a). A ideologia discriminatória é produto da cultura hegemônica e a ideologia da resistência é fruto da experiência de luta ora pacífica, ora violenta, ora crítica daqueles que são discriminados. (FREIRE 2001a, p. 18).

O autor considera que as relações dialéticas entre essas ideologias podem ser percebidas na conduta social ou individual como, por exemplo, no “ar de superioridade, de distância, de frieza” que os poderosos dispensam às pessoas que não têm poder; ou no grau de “acomodação ou de rebelião” que expressam os oprimidos (FREIRE, 2001a, p. 18). Também podem ser percebidas “na linguagem – na sintaxe e na semântica –, nas formas concretas de atuar, de escolher, de valorar, de andar, de vestir, de até dizer olá, na rua”. (FREIRE, 2001a, p. 18). Contudo, Freire (2001a) acentua que a superação da ideologia discriminatória é fundamental para “que possamos viver a Utopia: não mais discriminação, não mais rebelião ou adaptação, mas Unidade na

Diversidade.” (FREIRE, 2001a, p. 18). Segundo Paulo Freire (2001a), a dialética das ideologias de resistência e discriminação emergem das tensões interculturais relacionadas a classe, raça e gênero. Por isso, defende que a solução democrática para superação da ideologia discriminatória é fundamental para a construção de uma sociedade que valorize a unidade na diversidade, um passo crucial rumo à utopia de um mundo livre de discriminação.

Freire (2005) esclarece que essas ações prejudiciais, como desumanização, fatalismo e incapacidade, que promovem a dominação, podem ser implantadas na consciência das pessoas durante a vida escolar, naturalizando as opressões por meio de um processo de ensino e aprendizagem que denomina como “**educação bancária**”. O autor afirma que esse tipo de educação envolve uma narrativa calcada em uma realidade dada ao aluno sem análise e reflexão, sem estímulo ao uso da memória, em um processo que prioriza o aprendizado por repetição inconsciente, tratando os educandos como se fossem frascos vazios a serem preenchidos como depósitos de informações.

No sistema bancário, Freire (2005) aponta que o educador é o único que sabe e o educando nada sabe, por isso acredita que a educação no sistema bancário gera a perda da consciência crítica no educando, perda da capacidade de imaginar e inovar, de analisar, gerando uma cultura de silêncio. Essa “falsa concepção da educação, que se baseia no depósito de informes nos educandos, constitui, no fundo, um obstáculo à transformação. Por isto mesmo, é uma concepção anti-histórica da educação” afirma Freire (2001, p. 80). O autor complementa que este sistema educacional detém a “criatividade, visto que esta não se desenvolve em meio ao formalismo ocioso, mas sim na práxis dos homens, uns com os outros, no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2001, p. 80).

Já a **educação popular** contrasta com a educação bancária, porque dá andamento às demandas dos oprimidos, como indicado por Gadotti (2007). Contudo, para Freire (2001a), esta é mais bem desenvolvida no “espaço da informalidade, na prática político-pedagógica fora da escola, no interior dos movimentos populares” (FREIRE, 2001a, p. 47). O autor justifica essa necessidade diante da tendência que a escola tem em eleger normas educacionais, as quais reproduzem, muitas vezes, o poder hegemônico, sufocando qualquer tentativa de práxis e dialogicidade, de forma divergente ao contexto popular que preza pelas tradições.

Nessa abordagem, é proposta uma relação horizontal de poder, na qual os oprimidos se tornam sujeitos de sua própria educação. Na perspectiva de Brandão (1986, p. 48), a educação popular “é mais um modo de presença assessora e participante do educador comprometido, do que um projeto próprio de educadores a ser realizado sobre pessoas e comunidades populares.” O autor considera que a educação popular:

Ela se realiza em todas as situações onde, a partir da reflexão sobre a prática de movimentos sociais e movimentos populares (as “escolas” onde tem sentido uma educação popular “ensinar”), as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem e se instrumentalizam.

Brandão (1986, p. 48) complementa, afirmando que “a educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do *saber compartilhado* cria a experiência do *poder compartilhado*”. (BRANDÃO, 1986, p. 48, grifo próprio). Essa perspectiva ressalta a importância da educação como um processo de construção coletiva, onde o conhecimento não é simplesmente transmitido de um indivíduo para outro, mas é construído em conjunto, promovendo a emancipação e a autonomia dos participantes. Tal abordagem nos remete aos princípios da educação libertadora, defendidos por Paulo Freire, que vê o ato de educar como uma prática de liberdade, onde educadores e educandos, juntos, transformam a realidade e promovem a justiça social.

Na visão de Freire (2005), a **educação libertadora** contribui para que o oprimido não se transforme em opressor. Portanto, a educação libertadora considera os educandos como pessoas pensantes, capazes e inteligentes, que podem problematizar a realidade, na perspectiva de identificarem as causas, consequências e os porquês da realidade que vivenciam. Desta forma, acredita na importância de um diálogo aberto, franco e permanente, uma vez que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 2001, p. 69).

O autor compreende que todas as pessoas têm conhecimentos e são capazes de guiar o trabalho educativo, por isso podem ser sujeitos de sua própria educação. Freire (2005) considera que a educação libertadora deve se basear no amor, porque seria a única força capaz de gerar um ambiente pedagógico de confiança e respeito mútuo propiciador da práxis. “Esta mudança qualitativa da percepção do mundo, que não se realiza fora da práxis, não pode jamais ser estimulada pelos opressores, como um objetivo de sua teoria da ação” (FREIRE, 2005, p. 175).

Assim sendo, para o autor, a transformação na forma como as pessoas veem o mundo só poderia ocorrer através da práxis, ou seja, a prática reflexiva e consciente da ação. Esta transformação não pode ser promovida pelos opressores, pois seus interesses estão em manter o *status quo* e as estruturas de poder que lhes beneficiam. Destarte, a conscientização e a mudança autêntica devem vir dos próprios oprimidos, que, por meio da práxis, desenvolvem uma nova percepção crítica do mundo e se mobilizam para a transformação social.

O termo **práxis** tem origem no grego (*práxis*), que indica transação, negócio, sobretudo, sinaliza ação ordenada para um certo fim (por oposição aos termos conhecimento e teoria)¹³. O termo práxis foi utilizado por diversos “teóricos e ativistas” na tentativa de referenciar o “processo normativo de inflexão marxista sobre reflexão da ação, incluindo a codificação desta reflexão em teoria revolucionária para ajudar a gerar mudanças sociais” afirma Mayo (2021, p. 83). O autor ressalta que a práxis é um conceito central para a visão da pedagogia crítica de Paulo Freire, acrescentando que “é o tipo de ação que prefigura uma situação que ‘ainda não’ se materializou, mas que pode e deve ser, em condições certas.” (MAYO, 2021, p. 83). Para o autor, a práxis em Freire não está associada apenas à pedagogia, mas também à “ação cultural para a liberdade” (FREIRE, 1981, p. 35).

Nessa perspectiva libertadora, a práxis na pedagogia de Freire pode ser percebida como um ato político em combate à epistemologia hegemônica da educação bancária e do seu sistema opressor; portanto; é um ato que implica “numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente recebe” (FREIRE, 2001, p. 80). Freire (2005, p. 34) destaca que, para que a práxis ocorra, é necessária uma atitude consciente de “conhecimento e reconhecimento” da necessidade de se lutar pela libertação. Contudo, essa luta enfrenta a barreira da realidade opressora, que “ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências” (FREIRE, 2005, p. 42). Por isso, a libertação dessa força exige a “emersão dela, a volta sobre ela [...] só através da práxis autêntica que não sendo ‘blábláblá’, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo.” (FREIRE, 2005, p. 42).

É oportuno aqui frisar, sob a ótica freiriana, que a diferença entre o homem e o animal é que o animal “não constitui ‘atos-limites’, não resulta em uma produção mais além de si”. Já os homens, “através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis” (FREIRE, 2005, p. 106). O autor então prossegue em sua argumentação, reafirmando o sentido da práxis autêntica:

Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto atividade animal realizada sem práxis, não implica a criação, a transformação exercida pelos homens a implica.

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens

13 Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/pr%C3%A1xis>>. Acesso: 25 nov. 2023.

materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções (FREIRE, 2005, p. 106).

Para Freire, a práxis é fonte de conhecimento reflexivo e de criação” (FREIRE, 2005, p. 106). Nesse sentido, a práxis não apenas contribui para uma compreensão reflexiva, mas também serve como fonte de criação de conhecimento, incitando uma postura criativa, crítica e consciente para a intervenção na realidade. O autor salienta que, “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir a sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserirem’ nela criticamente”. (FREIRE, 2005, p. 44). Assim, através de sua contínua ação transformadora da realidade objetiva, os seres humanos não apenas moldam a história, mas também se tornam seres histórico-sociais (FREIRE, 2005, p. 107).

Por sua vez, o **tema gerador** é um conceito central da pedagogia freiriana, que significa um ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, sendo um tema significativo e relevante para os alunos em seu contexto social e cultural. Ele é escolhido de forma democrática e participativa, muitas vezes emergindo das preocupações e experiências vividas pelos próprios alunos. Freire (2005) elucida que o tema gerador é a expressão da realidade que permite, ao oprimido, a revelação de sua própria realidade, proporcionando o conhecimento do pensamento das pessoas e subsidiando o planejamento da sua ação em prol da transformação. O autor sinaliza que em sua pedagogia:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. Antes de perguntar-nos o que é um “Tema Gerador”, cuja resposta nos aclarará o que é o “universo mínimo temático”, nos parece indispensável desenvolver algumas reflexões. Em verdade, o conceito de “tema gerador” não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada. Se o “tema gerador” fosse uma hipótese que devesse ser comprovada, a investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência ou não. Neste caso, antes de buscar apreendê-la em sua riqueza, em sua significação, em sua pluralidade, em seu devenir, em sua constituição histórica, teríamos que constatar, primeiramente, sua objetividade. Só depois, então, poderíamos tentar sua captação. Ainda que esta postura — a de uma dúvida crítica — seja legítima, nos parece que a constatação do “tema gerador”, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras. Detenhamo-nos neste ponto. Mesmo que possa parecer um lugar-comum, nunca será demasiado falar em torno dos homens como os únicos seres, entre os “inconclusos”, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade. (FREIRE, 2005, p. 101-102).

Freire (2005) observa que o tema gerador se encontra na relação entre seres humanos e a realidade e que a compreensão de sua objetividade requer o conhecimento da visão de mundo dessas pessoas. Além disso, o autor aponta que a constatação do tema gerador pode ocorrer de duas formas: uma por via da experiência existencial e outra por via de uma reflexão crítica (FREIRE, 2005, p. 102).

A despeito da investigação dos temas geradores e sua metodologia, Freire (2005, p. 11) salienta que a “consciência dominada” não percebe os problemas em sua globalidade. Essa falta de noção crítica da totalidade faz com que captem “pedaços”, conferindo-lhes o desconhecimento de sua interação na totalidade. Desta forma, Freire (2005) sinaliza que “seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada” (FREIRE, 2005, p. 111).

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade. Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das “situações-limites”. A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse. Neste sentido é que a investigação do “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação) se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. (FREIRE, 2005, p. 111-112).

A investigação do tema gerador aponta para a compreensão de diferentes dimensões da realidade que atuam conjuntamente sobre o oprimido. O desconhecimento dessas dimensões conduz o oprimido à alienação e falta de noção sobre os problemas do mundo em que está inserido. Por outro lado, a captação dessa realidade conduz a uma atitude consciente e inserção de uma visão crítica do mundo que leva à humanização.

Na filosofia freireana, a **humanização** está relacionada ao humanismo existencialista, cristão e marxista. No sentido da humanização existencialista, Freire se apoia no pensamento de Martin Heidegger (1997) para o qual a existência daria sentido à essência — “Ele busca entender o ser humano e a realidade que o envolve, considerando como aspecto central da existência o fato de o ser humano estar-no-mundo” (MENDONÇA, 2006, p. 23). Freire (1979) entende que o

homem é um ser de relações, logo “o homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu” (FREIRE, 1979, p. 30). Para Freire (2005), isto faz com que o homem seja capaz de se relacionar, sair de si, se projetar nos outros e transcender, realizando órbitas existenciais distintas de si mesmo.

Dentro do humanismo cristão, Paulo Freire defende a importância da utopia, influenciado pela visão cristã presente no pensamento de Emmanuel Mounier (2004). Essa influência se reflete no pensamento de Freire, que também reconhece a necessidade de uma visão idealizada do futuro como motor para a mudança. Segundo Mendonça (2006, p. 27), Mounier aponta para “a visão individualista e egocêntrica que gera a ganância e o lucro instaura uma condição de violência ontológica contra os seres humanos” (MENDONÇA, 2006, p. 27).

Além disso, é enfatizada a necessidade de uma perspectiva utópica e libertadora para a construção de uma sociedade mais humana e solidária, como apontado por Mendonça (2006, p. 28). Para Paulo Freire, conforme mencionado por Mendonça (2006), a utopia implica em denunciar a desumanização e promover a humanização, o que se configura como uma práxis (MENDONÇA, 2006, p. 28). Para isso, valoriza a ideia de esperança, afetividade, amor, liberdade e cultura como formas de promover valores humanos na educação, tendo a utopia como forma de inspirar ações transformadoras e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

O sentido humanista marxista é marcado pela preocupação com a libertação das pessoas e com o fim das “formas de alienação que coisificam e transformam homens e mulheres em seres inautênticos” afirma Mendonça (2006, p. 32). O autor sinaliza que, no pensamento marxista, as pessoas constroem a sua própria libertação, sendo que a luta de classe é o meio delas superarem a opressão e domínio. Para Marx (1974), o trabalho é uma forma de constituição do ser humano, pois sinaliza que “um ser só se considera autônomo, quando é senhor de si mesmo, e só é senhor de si, quando deve a si mesmo seu modo de existência” (MARX, 1974, p. 20). Assim, no sentido marxista, Freire toca no centro da estrutura capitalista — o modo de produção —; para isso, a práxis é fundamental. Freire (2005, p. 39) ressalta que “não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor [...]. É preciso que, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora”.

2.1.3 Práxis sonora e tema gerador musical

Na perspectiva de uma aproximação do conceito de “práxis” de Freire (2005) com a música, percebo que a ideia de “práxis sonora”, descrita por Araújo (2013), Araújo e Paz (2011) e Paz (2018), tem relação com a perspectiva transformadora do samba-reggae abordada na presente pesquisa. Isto ocorre, porque a noção de práxis, que se baseia Araújo (2013, p. 35), está

relacionada com a “tradição filosófica de pensar teoria e ação como reciprocamente implicadas”. Além disso, o autor adota a categoria de “práxis” no sentido marxista (MARX; ENGELS, 2004), ou seja, “de manipulação reflexiva de fenômenos naturais e sociais, desde sua manifestação e percepção empíricas, até seus eventuais efeitos práticos e ao pensamento verbalizado”. (ARAÚJO, 2013, p. 35).

É com essa ideia marxista de práxis que Araújo e Paz (2011) inserem o sonoro no processo de reflexão dos fenômenos naturais e sociais, pensando a música como uma totalidade que:

- 1- enfoca estrategicamente o trabalho acústico¹⁴, ou o aspecto sonoro da atividade prática humana em sua ligação orgânica com outros aspectos dessa mesma atividade geral, e, particularmente, sua dimensão política, isto é, de ação que propõe alianças, mediações e rupturas; e
- 2- integra o que aparece frequentemente no meio acadêmico, e notadamente em instituições que lidam de algum modo com matéria musical ou sonora, como categorias de conhecimento distintas ou mesmo estanques (teoria e prática, som e sentido etc.). (ARAÚJO; PAZ, 2011, p. 220)

Araújo e Paz (2011) destacam a importância de considerar a música como uma totalidade, conectando sua dimensão sonora com sua relevância política e social. Neste sentido, referem-se a um sentido amplo do “político”, abrangendo a integração de pessoas, desde as disputas pelo controle do Estado até as “lutas micropolíticas” presentes nas atividades humanas que tradicionalmente poderiam ser percebidas na “música e artes em geral” (ARAÚJO; PAZ, 2011, p. 221). Ao integrar o aspecto acústico com sua dimensão política, os autores sugerem que a música deixa de ser apenas uma forma de expressão artística, mas também uma ferramenta para propor alianças, mediar conflitos e até mesmo provocar rupturas nas estruturas sociais estabelecidas. Ao fazê-lo, eles desafiam a visão convencional que separa a teoria da prática e o som do significado, destacando a necessidade de uma abordagem mais holística e integrada no

14 De acordo com Paz (2018, p. 94), “O conceito de ‘trabalho acústico’, por exemplo, põe em questão a música e o tempo numa perspectiva teórico-prática. A ideia é questionar as dependências ‘não apenas do discurso sobre a música, mas também de nossa própria prática no sentido mais amplo possível’ (Araújo, 1992, p. 25). Nesse viés, o ‘trabalho’ reativa uma série de discussões em torno da opressora ‘ordenação’ capitalista do mundo e, por conseguinte, da crítica marxista ao Estado. A novidade é que Araújo se põe a perscrutar o que denominou de ‘formações acústicas’, demonstrando que tais relações se conjugam no âmago de todo esse sistema. Essa terminologia é motivada pelas ‘formações discursivas’ de Michel Foucault, interpretadas por Araújo ‘como um conjunto de práticas discursivas historicamente circunscritas, inter-relacionadas, embora descontínuas, e hierarquizadas’ (Araújo, 2005, p. 207). Ao retomar essa perspectiva em uma pesquisa-ação desenvolvida pelo grupo Musicultura na Maré (do qual é o coordenador), o autor busca ‘assimilar o caráter dinâmico e abrangente da prática e da representação’ de formas sonoras (como é o caso do samba, do funk ou de performances MCs), ‘entendidas como polos de um contínuo de construção e reconstrução de sentido’ (Araújo, 1992, p. 207). Isso provoca um deslocamento de certos clichês veiculados pelos discursos musicológicos tradicionais. Dessa forma, considera-se as práticas musicais, despidendo-as de rompantes essencialistas e, por outro lado, percebendo-as como formações tributárias de ‘sons diversos e eventualmente conflitantes disputando legitimidade em meio a relações assimétricas de poder’ (ARAÚJO, 1992, p. 207). (PAZ, 2018, p. 94).

estudo da música, especialmente no contexto acadêmico onde diferentes disciplinas, muitas vezes, fragmentam o conhecimento musical em categorias separadas.

Essa fragmentação dos saberes acaba por desconsiderar a necessidade de um trabalho interdisciplinar, em dialogia, sob o pressuposto de que a aprendizagem é sempre relacional, no sentido de despertar o interesse das interrelações existentes entre os diferentes conteúdos, correlacionando-os às questões dos cotidianos vivenciados com seus conhecimentos anteriores, o que pode estimular a atividade crítica e a curiosidade intelectual e artística musical.

Na perspectiva de Araújo e Paz (2011), o campo da música e das artes em geral tem se afastado da ideia de práxis sonora, perdendo o seu sentido político libertador. Com isso, a música tem sido apresentada de forma sutil e imperceptível na vida das pessoas em uma práxis sonora que influencia o cotidiano de indivíduos, grupos e instituições¹⁵ com a construção e legitimação do discurso de neutralidade ou desinteresse prático que favorecem a dominação da sociedade. Os autores sinalizam que a práxis sonora tem potencial de emancipar as pessoas contra a dominação, mas, para isso, é necessária a articulação de discursos, ações e políticas em favor da libertação.

Sendo assim, o debate sobre a cidadania, sobre o papel da cultura e o processo de ocupação de espaços pelos novos sujeitos na sociedade contemporânea se torna urgente na área da música e das artes. Araújo e Paz (2011) acreditam que somente a práxis poderia promover uma “contínua tensão e recíproca interferência crítica entre reflexão e ação” (ARAÚJO; PAZ, 2011, p 220), capaz de forçar uma mudança de foco no debate político sobre a cidadania no Brasil que, ao invés de abordar a política econômica, giraria em torno de interesses culturais de diferentes esferas políticas. Nessa perspectiva, os autores afirmam que:

Num quadro de ultrapassagem do enquadramento das políticas culturais como “gasto” com formas de expressão mantidas sob interesse e controle de setores das elites, e de valorização e promoção da pluralidade sociocultural como direito fundamental, merecem particular atenção os desafios enfrentados por movimentos que acionam a práxis sonora em prol do aprofundamento do processo democrático, e em oposição a um *status quo* concentrador de recursos e reprodutor de desigualdades. (ARAÚJO; PAZ, 2011, p. 221)

Os autores chamam a atenção para os desafios enfrentados por movimentos culturais que acionam a práxis sonora a favor da democracia e contra o poder hegemônico reprodutor de

15 No bloco de indivíduos, os autores sinalizam os “músicos amadores ou profissionais, agentes culturais, empreendedores, legisladores”, em grupos incluem “coletivos de músicos, públicos, categorias profissionais” e em instituições referem-se às “empresas, sindicatos, agências governamentais ou não-governamentais e instituições de ensino” (ARAÚJO; PAZ, 2011, p. 221).

desigualdades, apontando para a importância da linguagem como mediadora de interesses. De modo similar, a linguagem é entendida como um “trabalho humano com extensão multifacetada em sonoridades, gestos e grafias – campo de expressão por excelência de conflitos e mediações entre interesses nem sempre conciliáveis” (ARAÚJO; PAZ, 2011, p. 211). Os autores complementam que a linguagem é “um terreno de ação política – seja em sentido de controle do Estado ou das micropolíticas do cotidiano de grupos e indivíduos” (ARAÚJO; PAZ, 2011, p. 211). Prosseguem destacando sobre a relevância da linguagem musical considerando-se o potencial transformador que a música possui:

entre as expressões culturais, a música vem sendo frequentemente usada como paradigma, dado que exhibe uma natureza libertária e incita um desvio na tradição lógico-gramatical da linguagem. De fato, tal deslocamento não desponta ingenuamente, mas exige a compreensão da linguagem musical como um dos pontos de mediação na rede de relações culturais. (ARAÚJO; PAZ, 2011, p. 211)

Os autores reconhecem a música como um elemento cultural que transcende as barreiras da linguagem verbal e desafia as convenções gramaticais. Ao ser usada como paradigma, a música revela sua capacidade de provocar uma ruptura com os padrões estabelecidos, incentivando um pensamento mais livre e criativo. É oportuno frisar que a compreensão da linguagem musical não apenas como uma forma de expressão artística, mas também como um meio de interconexão dentro das relações culturais, revela aqui a importância de sua análise e apreciação na compreensão mais ampla da sociedade e da humanidade.

A aplicação do conceito de práxis sonora e linguagem musical podem ser percebidas nos estudos de Lima (2019) e Macedo (2011) e respectivamente nas expressões artísticas dos movimentos culturais do rap e funk. Macedo (2011) aponta o rap como um gênero musical oriundo do movimento hip hop, cuja linguagem musical foi criada por moradores dos guetos dos Estados Unidos. Para o autor, os compositores de rap – os rappers – cresceram sem frequentar a escola e sofreram a opressão das circunstâncias socioeconômicas da periferia (MACEDO, 2011, p. 280). Nesse contexto, a autora destaca a importância desses rappers no processo da práxis sonora, quando se colocam como porta-vozes da periferia e “como agentes que pelo seu discurso conscientizam e orientam” (MACEDO, 2011, p. 282).

Por outro lado, no movimento do funk, Lima (2019) se apoia na práxis sonora para denunciar e conscientizar as pessoas acerca da marginalização do funk, nas diferentes formas de discriminações, estereótipos e preconceitos que o autor denomina como “racismo antinegros(as)” (LIMA, 2019, p. 158). De acordo com Lima (2019), os funkeiros e os pixadores juntam a música e as artes visuais com a política, dialogando com as pessoas por meio da linguagem musical e

visual a favor da conscientização. Por isso, o autor suscita a inclusão do funk nas instituições escolares, que seria mediado pela metodologia da práxis sonora. Nessa linha de pensamento voltado à dimensão educacional da práxis sonora, Lima (2019) destaca o aspecto da linguagem musical do funk, apresentando duas onomatopeias “tchu tcha tcha tchutchu tcha!” e “tec-tec-tec”. O autor associa a primeira (tchu tcha tcha tchutchu tcha) com a linguagem produzida “pelos bocas ou palmas das mãos de corpos funkeiros”, mas também com o poder que tem a musicalidade representativa da sonoridade produzida pela verbalização dessa onomatopeia para sensibilizar o corpo do público, que está imerso na vivência holística do funk no contexto em que a práxis sonora ocorre. O autor associa a segunda onomatopeia (tec-tec-tec) com a iminência da criação de uma arte visual mediante a preparação da tinta, uma vez que a referida onomatopeia significa sonoramente o “barulho feito no balançar da *tala*, dialeto para lata, a tinta *jet spray*, o principal instrumento dos(as) piXadores(as)” (LIMA, 2019, p. 163-164). Portanto, na práxis sonora apresentada por Lima (2019), a linguagem musical do funk pode ser percebida como uma forma não-hegemônica de comunicação, compartilhamento, e de aprendizagem musical originada no contexto em que o movimento cultural se estabelece.

Diante disso, percebo que a práxis sonora pode ser entendida como um caminho metodológico para trazer à tona o debate sobre a cidadania e o papel da cultura na sociedade contemporânea, por meio da reflexão sobre as implicações recíprocas entre o sonoro, mundano e político. Ainda pode ser compreendida como ação em prol do processo democrático, contra a concentração de poder e desigualdades promovida pelo poder hegemônico. A práxis sonora também pode ser vista como ação de integração social em prol da resistência frente ao poder hegemônico. Todos esses sentidos de práxis sonora perpassam pela aprendizagem da reflexão e de sua utilização para a ação criativa perante as questões que se apresentam na realidade, sejam na dimensão política, social, artística ou educacional.

A práxis sonora também traz à tona a existência de uma linguagem musical não-hegemônica originada de um processo de reflexão sobre a prática musical, construída com base em concepções ideológicas e musicalidades da cultura popular afro-brasileira, que trazem em si os saberes dos oprimidos (FREIRE, 2005) denominados de “outros sujeitos” (ARROYO, 2012; BRANDÃO, 2019), levando-os para o cerne da relação centro-periferia abordada por Dussel (1977). Deixa claro a práxis sonora na visada da não-neutralidade da música, mostrando o seu potencial para o fortalecimento do processo educacional libertador.

Diante disso, observo que a ideia de práxis sonora, baseada na concepção marxista de práxis como uma manipulação reflexiva de fenômenos naturais e sociais, destaca a interconexão entre teoria e ação, entre o aspecto sonoro da atividade humana e sua dimensão política. Ao integrar

o aspecto acústico da música com sua relevância política, a práxis sonora desafia a separação convencional entre teoria e prática, som e sentido, apontando para uma abordagem mais holística e integrada no estudo da música.

Por outro lado, a práxis sonora é vista como uma ferramenta potencialmente emancipatória, capaz de promover a conscientização e a resistência contra a dominação social. Os referidos autores reconhecem os desafios enfrentados por movimentos culturais que buscam utilizar a práxis sonora em prol da democracia e contra as desigualdades, especialmente diante da hegemonia do poder concentrador de recursos.

A linguagem musical é apresentada como um elemento essencial dentro da práxis sonora, transcendendo as barreiras da linguagem verbal e desafiando as convenções gramaticais. Nesse contexto, a música é vista como um paradigma que exhibe uma natureza libertária e incita um desvio na tradição lógico-gramatical da linguagem, tornando-se um terreno de ação política e uma forma de expressão por excelência de conflitos e mediações entre interesses nem sempre conciliáveis.

A práxis sonora também é associada à criação de uma linguagem musical não-hegemônica, originada de um processo de reflexão sobre a prática musical e construída com base em concepções ideológicas e musicalidades da cultura popular. Essa linguagem não-hegemônica revela o potencial da música para fortalecer o processo educacional libertador, trazendo os saberes dos oprimidos para o centro da discussão e desafiando a neutralidade da música.

Assim, a práxis sonora emerge como uma abordagem metodológica que integra a reflexão teórica e a ação prática, destacando o potencial transformador da música na sociedade contemporânea. Oferece, portanto, uma visão ampliada do papel da música como uma ferramenta para a emancipação humana e a construção de uma sociedade humanitária ao promover a conscientização, a resistência e a integração social, enquanto práxis sonora.

Convém observar que a inclusão da música no processo de práxis me leva a pensar na existência de temas dela geradores como racismo, desigualdade e cultura afro-brasileira na música, levando ao possível “**tema gerador musical**” que poderia ser concebido e desvendado na interação dialógica e musical com os aprendizes. Isto posto, cabe então focar a práxis sonora como manipulação reflexiva de fenômenos sociais – desde a manifestação empírica até as atividades práticas – e sua verbalização integrada à música como uma totalidade. O foco seria direcionado no sonoro e sua relação com as atividades humanas de cunho político, social, estético e na música como conhecimento expresso na teoria/prática. Dessa maneira, o tema gerador musical teria como cerne a expressão da vida das pessoas e das construções sonoras que envolvessem as preferências e musicalidades das pessoas que vivenciam o processo educacional.

Cabe aqui um parêntese a fim de esclarecer que a dimensão educacional do samba-reggae foi forjada sem a necessidade de conceitos como “tema gerador” cunhado por Freire (2005) e sem a interrelação com a filosofia humanizadora freiriana, apesar de haver aproximações entre a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005) e o movimento cultural do samba-reggae.

Com referência ao acima citado, ao adaptar o conceito de “tema gerador” de Freire (2005) para a práxis sonora em um processo pedagógico, podemos pensar em um tema gerador musical buscando identificar e compreender a percepção dos saberes e suas conexões, como isto ocorre no cotidiano que faz sentido no seu processo de ensino e aprendizagem, o que influencia diretamente sua concepção da realidade. Esta suscitaria os subtemas (musical e contextual). Estes temas e subtemas seriam sistematizados e acrescidos de outros temas e subtemas para a manipulação reflexiva dialógica e experiência musical sensorial e intuitiva na apreciação e fazer musical.

A sistematização desses temas e subtemas na pedagogia libertadora de Freire (2005) são importantes, porque:

para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição — um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2005, p. 96-97, grifo nosso).

Diante de tal situação, Freire (2005) aponta para a essência da educação como um processo de diálogo e transformação mútua entre educador e educando. Ao destacar a natureza dialógica e problematizadora da prática educativa, Freire enfatiza que o conteúdo programático não deve ser visto como uma simples transmissão de conhecimento do educador para o educando. Este seria um processo de devolução, organização e enriquecimento dos conhecimentos prévios dos aprendizes, articulados, produzindo coerência entre os multiplicidade de saberes que estão dispostos no acervo de conhecimentos da comunidade. É um esforço no sentido de elaborar uma síntese que promova a contínua complementaridade entre suas facetadas representações. Nesse sentido, a educação se torna um ato de reciprocidade, no qual o educador não apenas compartilha seu saber, mas também aprende com os saberes e vivências dos educandos, reconhecendo e valorizando a riqueza da diversidade de experiências presentes na comunidade.

Dessa forma, a adaptação do conceito de "tema gerador" para o contexto da música, especialmente para o samba-reggae, sugere uma abordagem pedagógica que parte das experiências musicais e realidades dos aprendizes. O tema e os subtemas musicais seriam conhecidos a partir do diálogo focado na compreensão das musicalidades e das realidades dos aprendizes. Assim, a partir dessa relação dialógica, seria viável compor um conjunto de temas e

subtemas que não seriam uma imposição externa, mas sim um processo de construção coletiva, em que os educandos têm voz e participam ativamente na definição do que será abordado no processo educacional. O tema gerador musical implica no reconhecimento e valorização das preferências e da vida dos aprendizes.

A ênfase na natureza dialógica e problematizadora da educação musical ressalta a importância do diálogo entre educador (mestre) e educando (aprendiz) como uma via para a compreensão mútua e o enriquecimento das experiências de ambos. A figura do mestre popular é especialmente destacada como alguém que, através de sua própria jornada de aprendizado e prática musical, adquiriu conhecimento e habilidade para ensinar e inspirar os outros. Sua abordagem é caracterizada pela generosidade, pelo compromisso com a comunidade e pela valorização da musicalidade e realidade dos aprendizes. Ao compartilhar seu conhecimento, sem exigir compensação financeira, e ao adaptar a práxis sonora às necessidades e interesses dos alunos, o mestre popular se torna um agente de transformação social e cultural em sua comunidade.

Diante dessa reflexão sobre o significado de cultura popular, mestre popular, Pedagogia do Oprimido (com a práxis e tema gerador), e a sua apropriação nos conceitos de práxis sonora e tema gerador musical, percebo que os mestres e aprendizes podem ser compreendidos como os sujeitos da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005) e, também, da práxis sonora (ARAÚJO, 2013; ARAÚJO; PAZ, 2011). Dentre estes sujeitos, o mestre popular, que já foi o aprendiz de outrora, ganha destaque diante de sua capacidade de aprendizagem e acumulação de conhecimento, domínio da prática musical, pelo saber compartilhar seus conhecimentos e valores com uma linguagem musical não hegemônica originada de um processo de reflexão sobre a prática musical, construída a partir de concepções ideológicas e musicalidades das pessoas afro-brasileiras da “cultura popular” (BOSI, 1992).

2.2 Retrospectiva histórica do samba-reggae: samba, bloco de índio, bloco afro, reggae, Olodum e música cubana



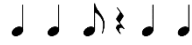
Nesta seção, apresentarei uma retrospectiva histórica, abordando as influências que o samba, bloco de índio, bloco afro Ilê Aiyê e Olodum, reggae jamaicano e música cubana exerceram na construção do samba-reggae.

2.2.1 Samba, afoxé, batucada, escolas de samba e blocos de índio

Existem referências à palavra samba ou semba na América Latina (por exemplo, na Argentina) e na América Central (por exemplo em Cuba e Haiti), “quase sempre em ligação com

o universo dos negros”, afirma Sandroni (2001, p. 84). Para o autor, o termo samba remete ao universo afro-americano, originado do quimbundo semba, que significa umbigada – gesto coreográfico dos negros brasileiros que consiste no choque entre os umbigos dos dançarinos, com o qual designam as pessoas que vão substituí-los na dança. Esta dança foi identificada pelo nome de semba por viajantes portugueses em Angola e no Congo no século XIX; em Luanda por Kubik e no Brasil em Minas Gerais por Mata Machado Filho (1985) no século XX. Contudo, a ideia de que o samba foi derivado “do termo semba – de origem banta (Angola)” é hipotética (MUKUNA, 1979, p. 70), apesar de ter sido detectado na zona de mineração na África.

Mukuna (1979) considera que a presença do samba na música popular brasileira decorre de uma perspectiva conjunta de dança com a música. O autor sugere que o padrão rítmico musical e os instrumentos musicais utilizados para fazer o samba foram trazidos pelo “grupo escravo banto”¹⁶ para o Brasil, durante o tráfico negreiro efetivado pelos portugueses. Desta forma, considera que o ponto de convergência do samba com o semba está na irrefutável influência africana na música popular. Essa herança é perceptível na estruturação musical baseada na *timeline* (que são os ciclos rítmicos também chamados de linha guia) e, também, na utilização dos instrumentos musicais como a cuíca, o berimbau, o caxixi e o agogô.

Mukuna (1979) ressalta a *timeline* de quatro pulsos (sic) e de dezesseis pulsos servem como ponto de referência em que a estrutura de uma frase melódica e a condução rítmica do grupo se apoiam. Para Mukuna, essas *timelines* são elementos culturais bantu presentes na capoeira e no samba, as quais represento aqui da mesma forma como descrita pelo autor, respectivamente, a de quatro pulsos (sic)¹⁷:  e a de dezesseis pulsos:  (MUKUNA, 1979, p. 11-12) ou na seguinte forma:  (MUKUNA, 1979, p. 82). A presença dessa linha-guia no samba demonstra a herança africana bantu característica do gênero musical que deu origem a diferentes vertentes do samba presentes nas manifestações populares brasileiras. A presença desse ciclo (*timeline*) denota a influência africana no samba urbano (ARAÚJO, 1992; KUBIK, 1979, 2013; MUKUNA, 1979; PINTO, 1987, 2001; SANDRONI, 2001).

16 Ao usar o termo Banto, o autor se refere ao conjunto de povos que ocupavam o antigo Reino do Congo na época do início da escravidão no sec. XVI. “Isto é, as tribos que ocupavam o Vale do Rio Zaire e particularmente a zona de interação cultural” estendida pela fronteira entre Zaire e Angola (MUKUNA, 1979, p. 11).

17 O autor se refere à *timeline* de quatro pulsos; contudo, de acordo com o conceito de *timeline*, penso que o ritmo precisa ser dividido em pulsos elementares (que são as subdivisões das figuras rítmicas) que têm a mesma duração baseada em uma unidade mínima. Assim, penso que esse padrão apresentado pelo autor teria como pulso elementar (unidade mínima) “uma semicolcheia”, totalizando oito semicolcheias; por isso pode ser percebido como um ciclo (*timeline*) de oito pulsos.


Nketia (1974, p. 132) esclarece que “ela (a *timeline*) pode ser definida como um padrão rítmico em forma aditiva ou divisiva, que incorpora o pulso básico ou a pulsação reguladora, assim como o referencial de densidade”. Esse pulso básico ou a pulsação reguladora a que Nketia (1974) se refere também é denominado como **pulsação elementar** ou pulsação mínima por Pinto (2001), o qual traz o seguinte esclarecimento:

São as unidades menores (ou mínimas) de tempo e que preenchem a sequência musical. O samba baseia-se sempre em um ciclo repetido consecutivamente de 16 desses pulsos elementares que, enquanto grade temporal “neutra” dos pulsos de duração mínima, desconhece acentuação pré-estabelecida – fato que distingue este fenômeno claramente do compasso da música ocidental, com seus tempos fortes e fracos. As batidas introduzidas pelos músicos e os acentos musicais acabam coincidindo ou então relacionando-se necessariamente com um desses pulsos elementares. Essas unidades menores de tempo resultam diretamente do fazer musical e não precedem o mesmo de alguma forma. Definem-se a partir da menor distância manifesta entre dois tons, ou dois impactos sonoros, e que esteja presente em toda peça. Durante o processo musical, os pulsos elementares podem se tornar audíveis ou então articular-se através da dança e do movimento de execução do instrumento. (PINTO, 2001, p. 92)

Dessa forma, o autor explica que a pulsação elementar se refere às unidades menores de tempo que preenchem a sequência musical. No contexto do samba, essa pulsação é a base de um ciclo repetido consecutivamente, composto por 16 desses pulsos elementares.

Pinto (2001, p. 93) mostra uma perspectiva sobre a natureza da pulsação elementar (ou mínima) na música, desafiando a ideia de que ela é absolutamente rígida e metronômica. Em vez disso, destaca que a pulsação elementar é uma construção idealizada na prática musical, refletindo uma equidistância idealizada entre os impactos sonoros, mas não necessariamente uma equidistância matematicamente precisa entre os pulsos. Além disso, enfatiza que a pulsação elementar é uma referência de densidade da trama em andamento, moldada pelo contexto musical específico e pela interpretação dos músicos.

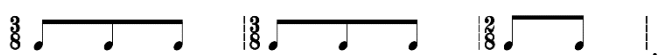
Relacionando os pulsos elementares ao pensamento de Nketia (1974) sobre a *timeline*, ressalto que o autor se refere a duas formas de representação desses pulsos elementares, que são: “forma aditiva ou divisiva” (Nketia, 1974, p. 132). Na minha concepção, a primeira seria o ritmo aditivo, a segunda o ritmo divisivo. Para Cooke (2000, p. 12), o **ritmo aditivo** é uma técnica rítmica originária da música africana, que influenciou o jazz, e se embasa no princípio de que toda formação rítmica pode ser subdividida em grupos de 2 e 3 pulsos em função de onde se situe o acento dinâmico (COOKE, 2000, p. 12). Nesse sentido, Tirro (2001) sinaliza que a utilização

dessas subdivisões permitiria a criação de grupos complexos e polirrítmicos como, por exemplo, a fórmula rítmica da rumba .

O ritmo aditivo seria uma forma de representar, tanto sonoramente quanto graficamente, o ritmo de uma *timeline* destacando apenas as acentuações básicas que a caracteriza. Usando a escrita ocidental, esse exemplo pode ser pensado com oito pulsos organizados da seguinte forma aditiva: 3 + 3 + 2, em que uma pulsação equivale a uma colcheia. O número três (3) representa a somatória da adição de três pulsos (três colcheias) por meio da semínima pontuada. O número dois (2) representa a adição de dois pulsos (duas colcheias) com uma semínima formando a fórmula da rumba. Desse modo, o ritmo aditivo sugere a formação de grupos de dois e três pulsos que podem ser representados graficamente com a utilização de números e figuras de maior valor que representem a adição desses pulsos.

Essa forma aditiva de representação das acentuações de uma *timeline* revela uma organização assimétrica que a difere da métrica musical ocidental. Com relação a isso, Sadie (2000, p. 789) acredita que um ritmo com oito pulsos, que normalmente na cultura ocidental seria baseado na métrica musical, formando o ritmo aditivo 2+2+2+2, poderia ser estruturado com o ritmo aditivo 3+2+3, como ocorre na cultura do Oriente Médio (SADIE, 2000, p. 789). Portanto, uma *timeline* de oito pulsos pode ser organizada de diferentes formas, por exemplo: 3+3+2, 3+2+3, 2+3+3, formando a assimetria que são as síncopes e os contratempos.

Por outro lado, a forma divisiva (Nketia, 1974) está relacionada à forma de tocar ou representar graficamente todos os pulsos de uma *timeline*. Com efeito, o **ritmo divisivo** mostra todos os pulsos e acentuações. Por exemplo, a *timeline* da rumba, que tem o ritmo aditivo “3 + 3 + 2”, pode ser tocada (e representada graficamente) de tal forma que todos os pulsos elementares geralmente são escutados (ou visualizados) como na seguinte fórmula rítmica:



Contudo, a acentuação dinâmica deve ocorrer no primeiro pulso de cada grupo. Essa distinção entre pulsos acentuados e não acentuados foi representada de forma clara por Kubik (1979) com a utilização do xis (x) para representar o pulso acentuado e o ponto (.) para representar o pulso acentuado com menor intensidade ou por vezes omitido. Com essa grafia, a rumba pode ser representada graficamente da seguinte forma: “x . . x . . x .”. Pinto (2001) sugere que os pulsos fortemente acentuados sejam grafados com a letra xis escrita em maiúsculo, os menos acentuados com xis em minúsculo como acontece com o chocalho que preenche todas as dezesseis pulsações elementares do samba, da seguinte forma: “X x x X X x x X X x x X X x x X X x X” (PINTO, 2001, p. 93)

Portanto, a *timeline* pode ser descrita como um padrão rítmico que representa tanto o ritmo aditivo como o divisivo, incluindo o pulso elementar como um referencial de densidade sonora que guia a execução musical. Como foi demonstrado anteriormente, é possível representar a *timeline* com notação ocidental europeia, com números (COOKE, 2000; SADIE, 2000; TIRRO, 2001) e com a letra xis e o ponto Kubik (1979). Acrescento a isso, a possibilidade de ela ser representada com a notação em caixa (*box notation*) também chamada *Time Unit Box System - Tubs* (sistema de caixas de unidade temporal) criado por Philip Harland e utilizado pelo musicólogo James Koetting (1970) como afirma Graef (2015). Nessa escrita, os pulsos são substituídos por quadrados (caixas) dentro dos quais é possível empregar os mais diversos símbolos para representar timbres e técnicas de execução, por exemplo:

x	.	x	.	x	.	x	x	.	x	.	x	.	x	x	.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Quadro 2:1– Ciclo do samba na notação em caixa com o ritmo aditivo 2+2+3+2+2+2+3

1	2	1		2	1	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	3
x	.	x		.	x	.	x	x	.	x	.	x	.	x	x	.

Fonte: elaborado do autor

Quadro 2:2 – Notação em caixa de uma timeline de oito pulsos com ritmo aditivo 3+3+2

Pulsos	1	2	3	4	5	6	7	8
Ritmo aditivo	3			3			2	
Ritmo divisivo	1	2	3	1	2	3	1	2
<i>Timeline</i> Kubik	x	.	.	x	.	.	x	.

Fonte: elaborado pelo autor

Voltando ao ciclo de dezesseis pulsos apresentado por Mukuna (1979), o autor afirma que este é “observável praticamente na maioria das baterias das escolas de samba e nos conjuntos de acompanhamento de músicos populares” (MUKUNA, 1979, p. 83). O autor esclarece que é usualmente tocado no tamborim em conjunto percussivo e no cavaquinho em grupos com instrumento de cordas. Neste sentido, Pinto (2001) sinaliza que a *timeline*:

geralmente é sonorizada com tom alto ou agudo e “penetrante”. No samba das baterias de escola é sobretudo o tamborim o responsável por esta fórmula. Chamadas de *timeline* tais fórmulas compõem-se na realidade de um determinado número de pulsos elementares sonorizados e mudos. Assim, pode-se perceber na *timeline* qual o ciclo formal que serve de base à peça, se é o ciclo de oito, de doze ou de dezesseis pulsações elementares. No caso do samba, a linha rítmica cobre, evidentemente, os seus dezesseis pulsos elementares. (PINTO, 2001, p. 94)

Pinto (2001) concorda que, na prática do samba, o tamborim é o instrumento em que a *timeline* é tocada nas escolas de samba e acrescenta que, no campo da Música Popular Brasileira (MPB), o violão pode assumir a função do *timeline* e ainda sustentar a base harmônica. “Um exemplo disso é a abertura de ‘Construção’ na versão original de Chico Buarque (1971) que inicia com a linha rítmica ao violão solo, sem acompanhamento de percussão” (PINTO, 2001, p. 99). Os sambistas são guiados por diferentes *timelines*, cada um assumindo um papel específico na composição rítmica-harmônica-melódica do samba.

No campo social, os sambistas, em sua maioria negros, sofreram severas restrições das “autoridades” ao longo do processo de inserção desse gênero musical na sociedade brasileira, denominada por Mukuna (1979, p. 78) como “ascensão social”¹⁸. As restrições a essa “ascensão” se justificavam pela hipotética relação da musicalidade do samba às brigas de quadrilhas e outros tipos de perturbações. Nessa lógica, os negros tinham que solicitar autorização para realizarem suas festas e frequentemente eram reprimidos pelas autoridades, chegando a ter que esconderem os instrumentos musicais e fugirem para o morro, a fim de não serem abordados pela polícia (PEREIRA, 1967).

Fato semelhante de repressão pode ser percebido na discriminação, perseguição e criminalização dos negros, do candomblé e dos seus terreiros em Salvador (HOFBAUER, 2011; LÜHNING, 1996; SANTOS, 2009; SANTOS, 2013). Essa repressão do poder hegemônico, que tem origem colonial, pode ser percebida nas notícias jornalísticas como relata Santos (2013): “nos anos anteriores, 1902 a 1906, os jornais Gazeta do Povo, A Bahia, Jornal de Notícias, Correio da Tarde, solicitavam às autoridades policiais uma repressão a terreiros de candomblé” (SANTOS, 2013, p. 145-146). Os candomblés tinham seus endereços fichados pela polícia e as suas lideranças eram perseguidas (SANTOS, 2013, p. 145-146). Santos (2009, p. 38) afirma que em Cachoeira, no Recôncavo Baiano, no início do século XX, setores da imprensa estavam dispostos a varrer da região as “heranças do africanismo”. Em decorrência, as musicalidades negras representadas pelos “sambas, batuques e candomblés”, enquanto heranças culturais

18 Contudo, Vianna (2002) sinaliza que a ascensão do samba ocorreu devido ao interesse em transformá-lo no símbolo nacional, por isso foi levado à elite social da época por mediadores culturais (compositores, músicos e cantores) que exibiram pequenas amostras musicais. “A transformação do samba em música nacional não foi um acontecimento repentino”, que saiu da repressão à louvação no período inferior a uma década, afirma Vianna (2002, p. 34). Esta transformação foi consequência da intersecção de vários grupos sociais que conviviam em meio a tensões sociais, mas que almejavam a invenção da identidade e da cultura popular brasileira (VIANNA, 2002). Assim, Azevedo (2013, p. 136) afirma que, em meados do século XX, houve maior aproximação (identificação, intimidade social e sinergia cultural) entre diferentes classes econômicas na cidade do Rio de Janeiro, contribuindo para a inserção do samba nos costumes dessas classes. Consequentemente, o samba passou a fazer parte “do gosto e do estilo de vida tanto de parte considerável da elite e da classe média como do mais miserável proletariado” (AZEVEDO, 2013, p. 136).

africanas, deveriam ser extirpadas através do uso da força policial (SANTOS, 2009, p. 38). De outra via, “apesar do perigo que as festas negras podiam representar para os brancos, elas dispunham de apelo e justificativa para a lógica do sistema escravista.” (SANTOS, 2009, p. 42).

Dessa maneira, foram utilizadas como instrumento de controle, entendidas como uma válvula de escape do contingente escravo. Através da devoção religiosa, da vida no interior das irmandades e da festa do santo padroeiro, a Igreja católica tinha em vista um projeto evangelizador. (SANTOS, 2009, p. 42)

Vale ressaltar que, no período colonial, a produção máxima e o lucro eram mais importantes do que atributos humanos ou da própria vida do produtor (SOUZA, 1986), sendo os negros tachados como diabólicos e feiticeiros. Contudo, diante da lógica colonial, até eclesiásticos teorizavam sobre as formas de melhor se castigar o cativo, sem com isso atrapalhar a produção, afirma Souza (1986). Em sua pesquisa, o jesuíta denominado de Antonil incentivava a concessão da permissão aos negros poderem criar “seus reis, cantar e bailar por algumas horas honestamente em alguns dias do ano” (SOUZA, 1986, p. 93). Para o Antonil, essas festas (também chamadas pejorativamente por batuque) os livraria da melancolia, aliviando as mazelas do cativo e tornando-os mais saudáveis e produtivos (SOUZA, 1986, p. 92-93).

Apesar da perseguição, as pessoas da cultura africana — os negros — mantiveram de algum modo as suas tradições do candomblé. Tanto que, “os grupos de festa, os cordões e os blocos carnavalescos, os ranchos” mantinham o vínculo com o candomblé direta ou indiretamente, seja “por meio dos músicos, compositores ou pessoas de influência” (SODRÉ, 1998, p. 148). Da mesma forma, as pessoas envolvidas nas manifestações carnavalescas afro-baianas também tinham uma relação estreita com o candomblé e, por isso, também sofreram repressão.

Godi (2002) relata que a participação afro-brasileira em 1895, com o desfile do Clube Embaixada Africana, e em 1896, com a participação do Clube Pândegos da África, impactou o carnaval baiano que já era europeizado. Esses clubes traziam temas africanos, que promoviam seus valores, processando sua autoestima, buscando aceitação social e legitimidade, mesmo diante das discriminações e perseguições diárias. “O fato é que a proliferação da presença afro-carnavalesca causou um pânico desmedido na elite carnavalesca, a ponto de levar a uma medida jurídica que colocaria essa presença na ilegalidade e criminalidade” (GODI, 2002, p. 98).

Sobre um período adiante Ickes (2013), também traz em seus estudos um olhar para os três clubes de elite do carnaval baiano. O autor afirma que proibiram todos os clubes afrocêntricos de 1905 a 1914, porque as elites se sentiam sentia incomodadas frente à possibilidade de [...] “Salvador estar se tornando mais ‘africana’ e menos ‘europeia’,” o que representaria uma redução do poder de controle tanto da elite regional quanto nacional. (ICKES, 2013, p. 206). Entretanto,

Após a proibição ter sido suspensa, depois da temporada do carnaval de 1914, clubes de carnaval marcadamente afrocêntricos voltaram e cresceram em número até 1920. Na verdade, mesmo antes de 1914, jornais diários da cidade começaram a chamar a atenção para a grande prática de tocar e dançar o samba afro-brasileiro no carnaval baiano (ICKES, 2013, p. 206).

Posteriormente à diminuição da repressão, a presença afro-carnavalesca voltou a crescer com a presença dos cordões e batucadas¹⁹ convivendo no carnaval de rua com o préstito. O préstito ou corso era um modelo de desfile de carros alegóricos, descrito por Paraiso (2002, p. 81) como a "manifestação do poder econômico e social das classes mais ricas da cidade" realizada em clubes como Cruz Vermelha, Fantoches e Inocentes em Progresso com seus carros alegórico e rainha. Nessa convivência, Pierson (1945, p. 264) ressalta que "as batucadas e os cordões negros" tinham o costume de atravessar a multidão, antes, durante e depois do desfile do préstito.

Contudo, os clubes que faziam o préstito entraram em dificuldades financeiras, com o declínio da situação econômica de Salvador, que perdurou até a década de 1950, também afetado pelo impacto econômico da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). "Consequentemente, o 'carnaval popular' e os pequenos clubes preencheram o vácuo, forçando um reequilíbrio na formulação dos significados do carnaval da Bahia". (ICKES, 2013, p. 202).

A cultura popular negra foi reintroduzida com mais intensidade e levou ao reaparecimento dos afoxés que tocavam o ritmo do ijexá com agogô, atabaques (rum, rumpi e lé, caxixi, xequerê e, muitas vezes, clarim e tinham um formato adaptado para fazer música andando pelas ruas, como por exemplo: o afoxé Congo D'África citado no Jornal Diário de Notícias de 1927 (AMORIM, 2012), o Afoxé Filhos de Gandhy, desde 1949 (ADEILSON, 2012), o afoxé Badauê, em 1978, e saindo no carnaval em 1979 (AMORIM, 2012; RISÉRIO, 1981). Amorim (2012), ressalta que o ritual dos afoxés inclui preceitos dos candomblés como o padê de Exu que antecede a saída do afoxé para o desfile. O padê é "um preparado arrumado com três itens: um prato de najé com farofa de azeite, outro najé com açaçá de milho branco e uma quartinha com água (AMORIM, 2012, p. 48).

O afoxé Congos D'África foi criado por Rodrigo da Costa Alves que era um babalorixá desde 1905. Esse afoxé foi criado "em um terreiro de candomblé que cultuava o Orixá Omolú (*Obàlwaiyé*), e desfilava no bairro do Engenho Velho "nos dias de carnaval e nos festejos de Dois de Julho". (AMORIM, 2012, p. 63). O babalorixá é uma pessoa do sexo masculino com mais

19 Mukuna (1979) considera que o uso do vocábulo batuque, provavelmente, significando bater, por outro lado, poderia ser atribuído à ignorância linguística de alguns destes escritores antigos, que preferiam usar a palavra batuque para designar a dança que seria conhecida no Brasil como dança da umbigada, considerada como precursora do samba atual (MUKUNA, 1979, p. 70).

alto posto na hierarquia do candomblé, que zela pelo orixá, comumente nomeado de pai de santo e sendo do sexo feminino, Yalorixá — mãe de santo. Para o cantor e compositor Dado Brazawilly, houve um esforço para que o ijexá sáísse do terreiro: “o pessoal colocou a coisa do candomblé para ser visualizado na rua. Pra mostrar que o candomblé não era aquilo, aquela coisa tão fechada daquela época.” (BRAZZAWILLY, 2011c).

Conforme Adeilson (2012), a origem do cordão que homenageou Mahatma Gandhi partiu da ideia do estivador Durval Marques da Silva (Vavá Madeira). Ao saber da homenagem, o sindicato dos estivadores alertou que “tudo que saía da estiva, era visto pelas autoridades como coisa de comunista” (ADEILSON, 2012, p. 216). A fim de evitar represálias, mudaram a grafia do nome para Filhos de Gandhi com a letra “y” no final. Durante o carnaval, a equipe jurídica do sindicato ficou em alerta, caso houvesse alguma prisão, sendo proibida a participação de mulheres e uso de bebidas alcoólicas (ADEILSON, 2012, p. 216). Em se tratando do fazer musical, os Filhos de Gandhi tocavam e cantavam marchinhas até se decidirem por intensificar a prática do ijexá, chegando até a compor suas próprias canções. Nas apresentações, primordialmente, percorriam “em fila indiana, vários pontos da cidade até o Terreiro do Gantois, onde homenageavam Mãe Menininha”. (ADEILSON, 2012, p. 217).

Em relação ao Badauê, Amorim (2012) sinaliza que Moa do Katendê foi um dos fundadores, no bairro do Engenho Velho de Brotas, em 1978. Diferentemente dos afoxés tradicionais, o Badauê não tinha ligação direta com os terreiros de candomblé, apesar de os integrantes participarem direta ou indiretamente. Brazzawilly (2011c) relata que o “foi um dos maiores afoxés, pós-Gandhy, que surgiu na Bahia”. O grupo participou do carnaval em 1979, data de aniversário de 30 anos do afoxé Filhos de Gandhi. “Neste ano, o Badauê desfilou pelo bairro do Engenho Velho de Brotas e depois no circuito que saía da Praça da Sé (final de linha) até o Campo Grande”, ganhando o concurso na categoria afoxé com uma música que homenageava os Filhos de Gandhi (AMORIM, 2012, p. 73).

No entanto, a projeção nacional dada ao samba contribuiu para que este fosse adotado em ampla escala em Salvador, superando o ijexá. Apesar da maior participação negra no carnaval, os grupos que expressavam a religiosidade africana ainda eram marginalizados. No entanto, a **batucada** formou “um novo formato afro-festivo” que não manifestava compromissos religiosos, mas demonstrava “uma estética que revela um contexto em processo lento de metropolização” (GODI, 2002, p. 100). A batucada marcava a presença negra sem fazer apologia à cultura africana, contudo cultuavam o samba enquanto dança e música, afirmando e requalificando o pertencimento afrodescendente no carnaval (GODI, 2002).

Pierson (1945, p. 266) ressalta que as batucadas apresentavam os jovens que, apesar do rompimento com as formas culturais de seus pais e avós, “ainda não foram completamente incorporados ao mundo europeu”. Desfilavam, andando pelas ruas, organizados em linha indiana, tocando instrumentos portáteis com figurino que remetia a qualquer outra cultura que não era a negra.

Do final da década de 1930 aos últimos anos de 1950, as associações carnavalescas afro-baianas, em especial as batucadas e seu preferido gênero musical, o samba, aumentaram sua presença pública durante os três dias de celebrações, tornando-se características marcantes desse mais famoso carnaval de rua. As batucadas tocavam sambas criados pela indústria musical, mas também escreviam e tocavam suas próprias letras e músicas e, portanto, representavam uma manifestação pública de uma espécie crua, não comercializada de afro-baianidade. (ICKES, 2013, p. 202-203).

Ickes (2013) destaca o aumento significativo de associações carnavalescas afro-baianas entre o final da década de 1930 e os últimos anos de 1950, com ênfase nas batucadas que tocavam repertório de samba populares da indústria musical e, também, de suas próprias composições. Sobre as funções desempenhadas pelas pessoas no carnaval, Pierson (1945) afirma que os pretos se ocupavam da “tarefa manual de guiar os cavalos que puxam os carros alegóricos, embora ocasionalmente apareçam como escoltas ou músicos”. Contudo, a rainha do carnaval, as rainhas dos clubes e os arautos são todos brancos (PIERSON, 1945, p. 265).

Em relação à composição, o autor salienta que

As batucadas são geralmente compostas de quinze a vinte jovens, invariavelmente pretos ou mulatos escuros, que desfilam com pequenos tambores, cuícas e xaque-xaques (sic). A música tem apenas um tom, lembrando o ritual do candomblé. O cordão, se compõem de cinquenta e cem pessoas, de ambos os sexos, de todas as idades, invariavelmente pretos e mulatos escuros cercados por um quadrângulo de corda, alguns marchando à vontade, outros, dançando e girando constantemente, todos cantando canções africanas e batendo palmas. Um estandarte, geralmente de seda e veludo, traz o nome do grupo. (PIERSON, 1945, p. 264).

Uma outra descrição da composição das batucadas de Salvador foi elaborada por Godi (2002, p. 103), a partir do depoimento do senhor Juvenal da Cuíca. Para Juvenal, na frente do cortejo das batucadas vinha o porta-estandarte e o palmeador que era um dançarino passista. Depois, vinha o mestre de bateria, portando um apito, “acompanhado pelos tiradores de quadra, constituído de cantores e compositores” (GODI, 2002, p. 103). Ao final do cortejo se localizava a bateria da batucada com “tambores de jiboia, cuícas de madeira, tamborins quadrados, também de madeira, ganzás ou reco-recos feitos de bambu, chocalhos, pandeiros e agogôs” afirma Juvenal (*apud* GODI, 2002, p. 103).

Por outro lado, fora do contexto do samba baiano, D'Ávila (1990) ressalta que a batucada tocava com repinique, surdo, contra surdo, caixa, tamborim, agogô, apito, cuíca, ganzá, chocalho, reco-reco, pandeiro e frigideira, basicamente. Assim, destaca que um instrumental mínimo para a batucada deveria ser formado por surdo de marcação, um instrumento sincopado²⁰ (por exemplo, a cuíca), um instrumento de continuum²¹ (por exemplo pandeiro) e um instrumento dos tempos e contratempos (por exemplo, tamborim) (D'ÁVILA, 1990).

A batucada redimensionou o samba urbano e, posteriormente, deu espaço às escolas de samba (GODI, 2002; SODRÉ, 1998). Vale ressaltar que muitas batucadas e cordões deram origem a escolas de samba, tais como: o cordão Filhos do Tororó formou a escola de samba Filhos do Tororó; a batucada Filhos do Garcia criou a Escola Juventude do Garcia (MOURA, 2018) e a batucada Filhos do Ritmo formou a Escola de Samba Diplomatas de Amaralina que desfilavam no Nordeste de Amaralina e na Praça da Sé com cinco carros alegóricos, exibindo fantasias e adereços luxuosos em cinco carros alegóricos. (SILVA, 2022).

A escola de samba remete a um tipo de teatro de rua, que envolve a dança e a música como componentes fundamentais, que refletem a luta e a resistência. “As alas que formam o corpo estético da escola, sendo: comissão de frente, porta-bandeira e mestre-sala, bateria e ala das baianas desenvolvem uma coreografia caracterizada no samba” (PRUDENTE, 2014, p. 408). Dentre essas alas, a comissão de frente, porta-bandeira e mestre-sala apresentam uma ação de proteção e defesa. Prudente (2014) observa que a comissão de frente desfilava com um perfil de homens importantes, por serem habilidosos na capoeira, portando bastões para proteger a instituição lúdica, com movimentos que abriam caminho para os brincantes, inclusive significando um alerta sobre a violência policial. Essa ala demonstra a organização e desenvoltura do desfile, essencial para a agremiação, refletindo o caráter lúdico e popular das escolas de samba nas ruas.

“A ala de porta-bandeira e mestre-sala também revela o mesmo comportamento, desenvolvendo coreografia com base na proteção e na defesa” (PRUDENTE, 2014, p. 409). A dança do casal simboliza o mestre-sala ocultando a bandeira, que é o maior símbolo da agremiação, e, ao mesmo tempo, apresentando-a ao público. (PRUDENTE, 2014). Para o autor, a alegoria da porta-bandeira tem origem no tradicionalismo monárquico do maracatu, onde a dama do passo carrega a calunga, símbolo da religiosidade africana. Prudente (2014, p. 407) esclarece que a “escola de samba, forma a síntese de todas manifestações músico-dançantes da

20 Que acentua mais os tempos fracos que os fortes na métrica musical ocidental.

21 Que toca todos os pulsos da *timeline*.

cultura negra brasileira.”. Em especial, as manifestações culturais de origem banto que têm alicerce nos cucumbis, também conhecidos como tucumbis, e que formam a base das principais expressões afro-brasileiras lúdicas, como o terno de congo, folia de reis, congada, afoxé e escola de samba (MOURA, 1983).

A bateria da escola de samba toca o ritmo do samba com um maior número de músicos, gerando uma sonoridade impactante e coesa formada pelo som de frequências agudas (ganzá e tamborim); frequências médias (cuíca, repique e caixa) e frequências graves (os surdos). A bateria herdou o instrumental das batucadas, aumentando a quantidade de participantes e assimilando tambores com sonoridade mais graves como os surdos.

Godi (2002) e Pierson (1945) fazem referência ao instrumental das batucadas baianas como sendo formada por apito, cuíca, tamborim, ganzá, reco-reco, chocalhos, pandeiro e agogôs. Contudo, D’Ávila (1990, p. 5) ressalta que, além de caixa, tamborim, agogô, apito, cuíca, ganzá, chocalho, reco-reco acrescenta os repinique, surdo, contra surdo, pandeiro e frigideira, basicamente. A autora considera que quando o grupo de percussionistas é de pequeno porte, denomina-se como grupo de batucada e quando o grupo é de grande porte chama-se de bateria da escola ou bateria da escola de samba (D’ÁVILA, 1990).

A “ala das baianas, oficializada ainda no início do século XX, foi uma homenagem às tias baianas que tinham sua ligação com o candomblé, com a gastronomia, com a afetividade com que tratavam e eram tratadas” (VIANA; BORGES, p. 97). A Ala das Baianas faz reverência ao desfile de mulheres presentes nos ranchos e nos cordões, no início, que usavam roupas típicas de baianas (FERREIRA, 2004). Elas representam a emoção e o amor; por isso, são denominadas carinhosamente como tias. Dentre elas, a famosa Tia Ciata (1854-1924)²², cuja sua residência era conhecida como o quartel-general do samba, palco de reuniões memoráveis (chamadas de pagodes no meio), onde se encontravam os maiores nomes e mestres da música, responsáveis pela criação de canções populares que faziam sucesso, especialmente durante o Carnaval (EFEGÊ, 2007, p. 203).

Escolas de samba foram identificadas em Salvador entre 1950 e 1975 como, por exemplo: Bafo da Onça (Liberdade), Clube da Inocência (Ladeira do Paço, Pelourinho), Deixe que Digam (Amaralina), Diplomatas de Amaralina (Nordeste de Amaralina), Escola de Samba do Politeama (Politeama), Escola de Samba Vale do Canela (Vale do Canela), Filhos da Liberdade (Liberdade),

22 A baiana Hilária Baptista de Almeida é lembrada como uma figura muito importante na história da nossa música popular, especialmente do samba. Sua casa, não a da Rua da Alfândega, nº 304, onde o repórter a conheceu, mas a da Rua Visconde de Itaúna, nº 117, ganhou fama e é frequentemente mencionada em discussões sobre o samba.

Filhos da Vila Ruy Barbosa (Vila Ruy Barbosa), Filhos do Luis Anselmo (Luis Anselmo), Ritmistas do Samba (Ladeira da Preguiça), Juventude do Garcia (Garcia). Há outras sem localização identificada como: Abafa, Acadêmicos do Samba, Amantes da Orgia, Bafo do Tigre, Bambas do Amor, Calouros do Samba, Deixa Falar, Filhos do Nordeste, Filhos do Ritmo, Filhos do Tanque, Garotos Felizes, Juventude de Couto Maia, Lobos do Mar, Malabaristas do Samba, Professores do Samba, Sai da Frente, Só Falta Você, Terror do Deserto, Terror dos Piratas, Tricolor Mirim, Unidos do Brandão, Verde e Rosa, Vigilantes do Morro, Vila Isabel²³.

Com o passar do tempo, as escolas de samba foram desaparecendo e dando espaço aos blocos de trios elétrico como relata Félix (2000).

As escolas de samba da Bahia tiveram uma morte anunciada. Com a chegada dos trios elétricos, elas foram ficando nos cantos, espremidas, nas ruas que dão acesso à Avenida Sete de Setembro. Elas, que cantaram e contaram a vida e obra de gente famosa e fatos heroicos, foram empurradas para baixo do tapete. No ano de 1976, estava definitivamente decretada a morte das escolas. Algumas poucas, duas ou três, morreram e não souberam e, no ano seguinte, tentaram chegar à avenida com uma ou duas alegorias. Melancolicamente tiveram que arrastar tudo correndo para não ser atropelado pelos blocos de trio e pela multidão. (FÉLIX, 2002, p. 67)

As batucadas, as escolas de samba seguiam uma territorialidade, estabelecidas em grupos ligados aos bairros e comunidades da cidade (SOARES, 2016), onde muitas dessas escolas de samba deram origem a blocos de índio.

O primeiro **bloco de índio** registrado em Salvador foi o Cacique do Garcia, formado por dissidentes da escola de samba Juventude do Garcia, afirma Moura (2001, p. 201) entre 1966 e 1967. Esses dissidentes adaptaram as demandas à capacidade financeira do bloco e continuaram a prática do samba com o uso do instrumental percussivo (apito, surdo, repique, caixa, chocalho, reco-reco, agogô, tamborim, cuíca e prato). Godi (1991) sinaliza que

A formação dos blocos de índios tem uma relação direta com as escolas de samba, na medida em que são os componentes destas que os criam, buscando evitar o excesso de trabalho e gastos que as escolas exigiam, assegurando ao mesmo tempo a continuidade do samba e a ruptura na quebra com o formalismo das escolas de samba, dando lugar à liberdade, prazer, divertimento e também à "agressividade" dos blocos de índios (GODI, 1991, p. 53).

Tal iniciativa também sugere que os blocos de índios serviram como uma forma de resistência cultural. Reforça a presença da cultura indígena nos blocos, inclusive ao adotarem nomes

23 Informação disponível em: <<https://memoriasdemomo.com.br/wp-content/uploads/2020/02/Tabela-Geral-Entidades-Carnavalescas-Escolas-de-Samba.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2024.

índigenas, como por exemplo os blocos: Apaches do Tororó, Os Guaranis, Os Peles Vermelhas, Os Xavantes, Sioux, Tupis, Comanches do Pelô entre outros.

Vale ressaltar que a cultura indígena tem se integrado à cultura negra desde as manifestações coloniais dos Reis Congos e nos Maracatus do Recife (GUERRA-PEIXE, 1980). Para Godi (1991, p. 57), indígenas e negros criaram um sincretismo cultural que se manifestou em diversas expressões lúdicas e religiosas, como os caboclinhos, cucumbís, candomblés e afoxés de caboclos.

No caso dos blocos de índio, algumas características são fundamentais, a saber: a) a assimilação da luta indígena contra os brancos, inspirada em modelos norte-americanos de cinema de faroeste, apresentando uma imagem de índios fortes, destemidos e prontos para a guerra; b) uma musicalidade predominantemente negra, com batucadas, canções populares no rádio e hinos do bloco que faziam referência à paz e à confraternização; c) o uso do destemor como alegoria, demonstrando poder e força que causavam temor à elite baiana; e d) a incorporação de elementos nas roupas e adereços que misturavam itens do imaginário do Oeste norte-americano do cinema com a iconografia africana, como, por exemplo, as machadinhas (OLIVEIRA; CAMPOS, 2016)).

Os foliões desses blocos dispunham de figurino diferenciado; usavam fantasia carnavalesca como o cocar, lança, escudo, colares, machadinhas, penas, pintura facial e corporal que remetiam à cultura indígena. Por outro lado, a musicalidade baseada no samba era bem aceita de tal forma que estimulava jovens artistas e compositores como Paulinho Camafeu (2011c) a contribuírem musicalmente. A musicalidade da escola de samba influenciou o processo criativo de Camafeu em uma época em que a popularidade desses blocos era maior do que a dos blocos afro. Em suas palavras:

Bloco de índio também foi a minha loucura. Foi aí que aprendi muito, muito, muito, muito, muito! Aí, eu fiz música pro Apache, Tupi, Tamoio, Jaene, Xavante, Ijiux. Porque antigamente não tinha essa fama, tanto, dos blocos afros né. Era os indígenas que eram mais.... [gesticulando com o braço]. O que botava tudo para frente. Todo mundo queria sair em bloco de índio (CAMAFEU, 2011c).

O movimento dos blocos de índio começou a crescer chegando à quantidade de 23 blocos, fazendo história na Bahia, sinaliza Jorginho Comancheiro, presidente do Comanches do Pelô (TVE Bahia, 2024). No carnaval de 2016, juntamente com os blocos afro e os afoxés, os blocos de índio afirmaram a sua resistência levando milhares de foliões, conforme matéria veiculada no site da Secretaria de Cultura do Estado (SECULT/BA, 2016). Ressalta ainda que os blocos Apaches do Tororó e Comanches do Pelô desfilaram no Circuito Osmar (Campo Grande): o

bloco Apaches do Tororó, ao som do grupo de samba Fora da Mídia celebrou 47 anos de existência, levando às ruas 300 percussionistas e 1,5 mil associados. Já o Bloco Comanches do Pelô que já participou de 42 carnavais, desfilou com dez alas em 2016. Este mesmo bloco teve seu desfile descrito pela SECULT, no ano de 2023, da seguinte forma:

O bloco entrou na passarela do Campo Grande pedindo respeito às comunidades indígenas brasileiras. Em cima do trio, mulheres vestidas com adornos relacionados aos povos indígenas como cocares e coloridos penachos. Centenas de associados se esbaldaram ao som de sucessos do samba carioca. Na animação, os cantores Leandro de Menor, O Pretinho, Val Aquino, além de Jorginho Comancheiro, que também é presidente do bloco. Entre as referências cantadas, o bloco de samba do Rio de Janeiro, Cacique de Ramos, que estimulou os comancheiros (como são chamados os integrantes do bloco) a organizarem animadas rodas de samba, em plena avenida. (SECULT, 2023).

Os blocos de índio mantiveram a tradição do samba, de tal forma, que alguns se adaptaram aos gêneros e instrumentos musicais contemporâneos, outros mantiveram o repertório e a rítmica da escola de samba.

Mas, ao longo dos anos, as atividades dos blocos de índio foram diminuindo. Diante dessa realidade, Jorginho Comancheiro reflete que as pessoas envolvidas se precipitaram em se reinventar: “a rapaziada não teve a paciência”, achavam que todo bloco de índio poderia se tornar um grande bloco afro ou um grande afoxé (TVE Bahia, 2024). Comancheiro complementa, explicando que alguns deram seguimento e existem até hoje, enquanto outros não somente terminaram a história indígena como também não cresceram como bloco afro e nem afoxé (TVE Bahia, 2024). Apesar disso, a musicalidade do samba permaneceu como ponto de referência e resistência nos blocos afro como, por exemplo, no Ilê Aiyê.

2.2.2 Bloco Afro Ilê Aiyê

O Bloco afro Ilê Aiyê foi criado no ano de 1974, no bairro de maior população negra de Salvador – a Liberdade. Também conhecido como “O mais Belo dos Belos” desenvolveu uma forma mais lenta de tocar samba chamada de samba-afro, cuja rítmica tocada nos surdões serviu de base para que os mestres populares criassem o samba-afro, posteriormente, o samba-reggae. O nome Ilê Aiyê significa A Casa do Barro Preto na língua nagô – o abrigo do homem preto. Contudo, conforme relata a Yalorixá Mãe Hilda de Jitolou, mãe de santo do Terreiro de Jitolou, no Curuzu, local da sede do Ilê, o nome iria ser Poder Negro. (SCHAUN, 2001, p. 4).

Para se ter noção desse empoderamento, cabe ressaltar que a rua do Curuzu, em Salvador, por conta da sede do Ilê, transformou-se em bairro.

Cantado em verso e prosa, o bairro do Curuzu é uma das pérolas de identidade do povo de Salvador. Mais do que um bairro, ele é o reflexo da construção do empoderamento dos negros da capital baiana nas últimas décadas. A presença da sede do bloco afro Ilê Aiyê, no imóvel número 228 da Rua do Curuzu, deu projeção internacional ao bairro, que tem a famosa Ladeira do Curuzu (aquela da música “O Mais Belo dos Belos”) como sua marca registrada. Por muitos anos, foi conhecido como uma rua do bairro da Liberdade, mas, desde 2017, foi incluído na lista de bairros oficiais de Salvador pela força e representatividade que tem. A presença do primeiro bloco afro do Brasil na rua fez a região se consolidar com empreendimentos voltados para a cultura afro. (SALVADOR DA BAHIA, 2024)

No carnaval, antes de iniciar o desfile que envolve música e dança, o Ilê Aiyê realiza um ritual de *padê* para "abrir caminhos", reunindo seus associados, a comunidade e os visitantes de diferentes origens. Os integrantes do Ilê pedem permissão para desfilar, clamando por paz e felicidade aos orixás para que o desfile ocorra de forma tranquila.

Musicalmente, nos primórdios do bloco, o Ilê se baseava no ritmo das escolas de samba, mas este foi sendo modificado ao ser tocado mais lento e absorver elementos rítmicos do ijexá do afoxé dos Filhos de Gandhi, resultando na criação do samba-afro. Esse novo ritmo se tornou a base para a dança afro coletiva que enaltece a herança africana e afro-brasileira, com destaque para a performance da Deusa do Ébano – anualmente eleita pela comunidade da Liberdade, em concurso realizado na sede do bloco. A Deusa desfila dançando com figurino que ressalta as cores do bloco, sendo elas: branco que simboliza a paz; o vermelho que homenageia a memória daqueles que lutaram pela libertação; o amarelo que destaca a riqueza cultural e a beleza dos povos negros; o preto que se refere à cor da pele. Dessa forma, o Ilê reforça a ideia do negro como referencial estético e como referência de um pertencimento étnico-racial com impacto na conscientização acerca da importância social da mulher.

“O Mais Belo dos Belos” surgiu em um momento em que a contracultura em Salvador possibilitava a quebra de fronteiras entre “alta cultura” e “cultura de massa”. A juventude baiana assimilou os questionamentos dos jovens americanos e europeus expressos no movimento do *Black Power* (Poder Negro), o qual criou “uma nova atitude do negro baiano diante de sua cor e do seu jeito de ser” (FALCON, 2012, p. 23). O Poder Negro, simbolizado nos Estados Unidos por figuras como James Baldwin, Ângela Davis e John Sinclair, chegou ao Brasil com força no início da década de 1970, trazido por artistas como Gerson King Combo, Tony Tornado e Tim Maia (OLIVEIRA, 2019). Originalmente, o termo *Black Power*, desenvolvido por Steve Biko, foi concebido como “Consciência Negra”, mas, posteriormente, o termo passou a ter o significado de Poder Negro, levando ao surgimento dos “Panteras Negras” com o lema: para o

povo, pelo povo, e com o povo, todo poder ao povo; destacando o poder conquistado diariamente através da luta (OLIVEIRA, 2019, p. 1).

O movimento cultural do Ilê Aiyê resgatou suas raízes africanas, mas também incorporou influências internacionais, especialmente dos Estados Unidos. A estética e a ideologia do movimento *Black Power* foram elementos-chave na formação da identidade dos blocos afro, como evidencia o depoimento de Antônio Carlos Vovô a seguir:

Então, a gente tinha influência muito do Pantera Negra. Então, o papo aqui era sempre *Black Power!* O poder negro! O que nós tínhamos de referência, de espelho, era usar o cabelo *black*, usar a estética americana dos negão (sic) de lá; os sapatos cavalo de aço, as calças boca-de-sino (VOVÔ, 2011c).

Essa declaração ilustra como a juventude afrodescendente baiana se inspirou no movimento *Black Power* para afirmar sua identidade e resistência cultural. A adoção de símbolos e estéticas norte-americanas reforçou o sentimento de pertencimento e luta. Para Vovô do Ilê, a juventude passou a adotar o corte de cabelo, as indumentárias e as músicas de artistas negros como Jackson Five e James Brown, como afirma Vovô (2011c).

Essa influência também pode ser percebida na fala do compositor Paulinho Camafeu, quando ele sinaliza a presença da estética negra norte-americana na sua vida. O compositor esclarece que gostava de usar sapato “cavalo de aço”, calça na “boca do estômago” (sic) e usar cabelo *black* (CAMAFEU, 2011c). Além disso, relata essa influência na sua aparência, quando deixou o cabelo crescer se transformando em “um dos maiores black da Bahia: Ói a juba! [fazendo gestos para sinalizar o tamanho do cabelo]. Cabelo de cupim!”.

Diante dessa efervescência cultural,

depois do primeiro desfile do Ilê, os blocos afro e afoxés se multiplicaram. O Filhos de Gandhi, fundado em 1949, também ressurgiu em meados dos anos 70, sob a batuta de Gilberto Gil, que empresta sua imagem à frente do “tapete branco”. O afoxé Badauê, criação de Moa do Catendê, em 1979, traz um dos mais aclamados dançarinos das rodas de *black music*, Negrizu, antes do Rei do Brown ou Azulão (FALCON, 2012, p. 24).

Na citação acima, Falcon (2012) ilustra um período de intensificação das expressões culturais afro-brasileiras, durante o qual a cultura dos blocos afro e afoxés desempenhou um papel vital no fortalecimento da identidade negra no Brasil. Esses grupos, além de preservarem a herança cultural africana, juntaram esforços na luta contra a marginalização, fortalecendo a autoestima e a coesão social das comunidades afrodescendentes.

O bloco afro Ilê Aiyê encabeçou esse movimento de negritude local, aliando suas matrizes rítmicas a um discurso político. Uma de suas músicas emblemáticas é "Que Bloco é Esse?",

composta por Paulinho Camafeu, que se tornou um hino da resistência e afirmação negra. Esse samba, com andamento mais lento, “embalou o primeiro desfile do Ilê Aiyê em 1975, resumindo a metamorfose entre o black e o afro, o soul e o ijexá, o funk e o afoxé”, causando impacto e até escandalizando parte dos foliões no carnaval daquele ano (FALCON, 2012, p. 24).

Que bloco é esse? (Paulinho Camafeu)²⁴

Que bloco é esse?
 Eu quero saber,
 É o mundo negro
 Que viemos mostrar pra você
 Prá você
 Somos crioulo doido
 Somos bem legal
 Temos cabelo duro
 Somos black power

Branco, se você soubesse
 O valor que o preto tem,
 Tu tomava um banho de piche, branco
 E ficava preto também
 Não te ensino minha malandragem
 Nem tão pouco minha filosofia
 Por quê?
 Quem dá luz ao cego
 É bengala branca
 E Santa Luzia
 Ai, ai meu Deus!

Essa música exemplifica a identificação do compositor com o bloco afro Ilê Aiyê. O seu texto cita aspectos da cultura negra, propondo que a pessoa “branca” deveria experimentar ser “negra”, para, somente assim, conhecer a cultura de um povo que aprendeu a viver com força e garra em meio à opressão, contando, apenas, com a ajuda divina para vencer superar as dificuldades. O texto, também, aborda o movimento *Black Power*, sinalizando a influência que a cultura negra americana teve na vida de parte do povo afrodescendente baiano.

A referida música traz um arranjo baseado no instrumental percussivo que o bloco afro herdou da escola de samba. Desse instrumental, o Ilê utilizou a sonoridade do repique, caixa e surdos e apito. A sonoridade do repique tem o timbre agudo (que se sobressai no instrumental), sendo capaz de ser escutado a longa distância (D’ÁVILA, 1990, p. 16). É um instrumento de comando – pode ser utilizado para liderar, pois nele são tocadas frases rítmicas de pergunta que provoca respostas como um diálogo sonoro. O toque do repique também é utilizado para sinalizar os “breques” e “saídas”, além de servir para improvisações (chamada de floreados ou

24 Disponível em: <<https://youtu.be/SJdrBBINpr0?si=wBXH0wD212A23SDs>>

“cavalo de pau” na linguagem musical popular verbal baseada em metáforas) (D’ÁVILA, 1990, p. 11). A autora define o repique ou repinique como:

Instrumento tipicamente brasileiro formado de duas peles esticadas, cada uma sobre cada extremidade de uma caixa cilíndrica (30 cm de altura X 25 cm de diâmetro). Ele é preso à cintura por um talabart ou cinto. É tocado com a baqueta média (mão direita) e movimento de mão esquerda nua, em alternância. É um dos instrumentos fundamentais nas escolas de samba, pois é o que habitualmente faz as perguntas que deverão ser respondidas pelos demais instrumentos. (D’ÁVILA, 1990, p. 12).

A caixa ou caixa clara é um tipo de tambor com um som estridente tocado com duas baquetas que, segundo D’Ávila (1990), é um:

instrumento de percussão formado com duas peles estendidas sobre armação de metal que se toca com auxílio de duas baquetas. É um instrumento de origem militar, que foi produzido na batucada brasileira nos anos 50. Ele tem 12 cm de altura X 35 cm de diâmetro. Denomina-se também tarol ou caixa de guerra e as peles são, atualmente, sintéticas. Em Santos surgiu em 1956. (D’ÁVILA, 1990, p. 20).

GrãNo contexto da escola de samba, o ritmo tocado na caixa é denominado de “continuum” afirma D’Ávila (1990). Esse ritmo também é executado em instrumentos como reco-recos, ganzás, frigideiras, os quais não integram o instrumental do bloco afro.

Por sua vez, o surdo tem a sonoridade grave e é considerado o coração da bateria de uma escola de samba. Essa associação do surdo com o coração decorre do fato de que o ritmo que dá a pulsação para o grupo ser tocado no surdo. A sonoridade grave do surdo coordena o andamento do samba mantido ao longo do desfile. De acordo com D’Ávila (1990), os surdos da escola de samba são de três tipos: o surdo de marcação, contra surdo e surdo de terceira. Cada um com sonoridade, tamanho e funções diferentes. O surdo de marcação toca a pulsação sincopada, acentuando no segundo tempo do compasso binário.

Surdo ou surdo de marcação: É um grande tambor (62 cm de altura X 56 cm de diâmetro) que pesa cinco quilos, aproximadamente. Ele corresponde ao tom-bass da bateria. Para tocá-lo utilizamos uma grossa baqueta sustentada pela mão direita: a mão esquerda serve para, por vezes, abafar o som (preparando e resolvendo a síncopa essencial para que o samba não vire marcha). Numa batucada o surdo de marcação nunca pode ser tocado reto. Este é o papel do contra-surdo (D’ÁVILA, 1990, p. 16).

Enquanto o surdo de marcação acentua o segundo tempo, o contra surdo contraria o surdo de marcação, acentuando o primeiro tempo (D’ÁVILA, 1990, p. 10). Quando, além da marcação, esse instrumento é utilizado para tocar variações, faz o papel do surdo de terceira, ou de variação. (D’ÁVILA, 1990, p. 18). Vale ressaltar que a nomenclatura para o instrumento musical surdo,

em suas três formas, varia de acordo com cada grupo musical; contudo, as suas funções permanecem as mesmas como veremos no bloco afro Olodum.

Essa formação de instrumentos musicais e a identificação com a luta e elementos culturais dos africanos e afro-brasileiros influenciaram a musicalidade do Ilê, mas também outras entidades como, por exemplo: Olodum, Meninos do Pelô, Meninos da Rocinha do Pelô, Banda Didá, Bloco Afro Malê de Balê; Araketu de Periperi; Muzenza; Cortejo Afro; Os Negões, Bloco Alvorada, Bankoma, Filhos do Congo; Banda d’A Mulherada dentre outros.

2.2.3 Influência do Reggae

A origem do reggae remonta à década de 60 do século XX, quando o ritmo do blues foi absorvido pelas massas jamaicanas. Os aparelhos de rádio captavam estações americanas, principalmente as do sul do país, como a estação de rádio WINZ de Miami, que apresentava o Rhythm & Blues e Rock & Roll (WHITE, 1997, p. 25). O rhythm & blues foi a base para a construção do ska, que originou o rock steady, que, por sua vez, deu origem ao reggae (WHITE, 1997, p. 27). O rocksteady foi a música jovem da geração pós-independência, durante os anos de 1966 e 1968.

Nessa época, a cultura popular jamaicana começou a incluir temas sociais em discos de protesto (JOHNSON, 1993, p. 5 *apud* FALCON, 2012, p. 49). Mas, de fato, a gravação da música *Do the Reggay* (sic!), do “Toots and the Maytals”, no ano de 1968, foi considerada a data do nascimento do reggae (FALCON, 2012, p. 50). Toots afirma que não inventou o termo reggae, pois essa era apenas uma expressão que circulava nas ruas, equivalente a “gasto, coisa de todo dia” (*raggedy*), que assumia conotações diferentes dependendo do contexto em que era empregada. Também associava a palavra reggae com o novo tipo de ritmo gravado na música “Do the Reggay”. Segundo White (1997, p. 25), executivos jamaicanos adquiriram sistemas de som como rádio, toca-discos e um sistema portátil de amplificação conhecidos como *sound systems*:

Os sound systems eram então novo espaço de fruição musical, onde o engenheiro de som interagia com as gravações tocadas ao vivo, acrescentando-lhes efeitos sonoros ou mesmo alterando a ordem dos instrumentos, ao passo que os cantores (toasters) criavam um diálogo com público improvisando letras, recriando as canções a cada aparição. (MOTA, 2012, p. 14)

Ao longo dos anos 80, o reggae foi a base para a criação musical de compositores como Jorge Alfredo, Chico Evangelista, Moraes Moreira, Bel Machado e Antônio Risério” (FALCON, 2012, p. 31). Mas, é entre os anos de 1988 e 1998 que o reggae se consagra no ambiente sociocultural

e no mercado fonográfico (MOTA, 2012, p. 127). A influência da cultura do reggae pode ser observada na música “Brilho de Beleza” (Nego Tenga) e na música “Guerrilheiros da Jamaica - Rumpilé” (Roque Carvalho e Ythamar Tropicália).

Brilho de Beleza (Nego Tenga)²⁵

O negro segura a cabeça com a mão e chora, e chora sentindo a falta do rei.	Quando Bob Marley morreu foi aquele chororô na Vila Rozenval
Quando ele surgiu pelo mundo ele lançou seu brilho de beleza.	Muzenza, trazendo Jamaica, arrebentando nesse carnaval
Bob Marley pra sempre estará no coração de toda raça negra	Adeus não, me diga até breve Adeus não, eu sou Muzenza do Reggae

Em “Brilho de Beleza” (Nego Tenga), o bloco afro Muzenza homenageou o cantor jamaicano Bob Marley, em cujas músicas trazia mensagens de amor, liberdade, resistência e paz e sua imagem trazia a simbologia rastafari na cultura de cabelos. Assim, o texto demonstra o lamento negro decorrente da saudade do seu reino originário, fazendo uma associação simbólica que indica Bob Marley como sendo um “rei”, cujas ideias progressistas traziam esperança e alento ao povo oprimido pelo racismo. “A música reggae trouxe, com sua ampla bagagem de signos, o uso do cabelo como forte representação étnico-identitária” (MOTA, 2012, p. 52).

Por sua vez, a música “Guerrilheiros da Jamaica - Rumpilé” (Roque Carvalho e Ythamar Tropicália) também apresenta influência do reggae. O seu texto denota a criatividade da cultura de África, que, com a diáspora, possibilitou a criação de gêneros musicais como jazz, blues e ijexá. A música também reforça o poder no Muzenza no processo de valorização da cultura negra, sinalizando a sua posição como bloco “jamaicanizado” – uma expressão que denota a sua relação com a cultura jamaicana do reggae.

Guerrilheiros da Jamaica - Rumpilé²⁶
(Roque Carvalho e Ythamar Tropicália)

Mama, mama, África Mama, mama, África Mama, mama, África, ié, ié	Mama, mama, África Mama, mama, África Mama, mama, África, ié, ié
Rumpilé rompeu tambor, ô, ô, ô, ô Jazz e blues, canções nagô, Ijexá Quem ouviu não vacilou, se tocou Africanizado está, á, á, á	Bob Marley semeou, ô, ô, ô, ô, E o reggae se espalhou, Muzenza Difundiu em Salvador, se lançou Jamaicanizado está, á, á, á
Muzenza, ô, ô, ô Guerrilheiros, ô, ô, ô, ô, ô	Muzenza, ô, ô, ô Guerrilheiros, ô, ô, ô, ô, ô Mama, mama, África

25 Disponível em: <<https://youtu.be/A3c6xs1F2PY?si=CWYTIJ8A7qH49m0E>>

26 Disponível em: <<https://youtu.be/Q5mpuLqHDbw?si=SBSGevVeqO7q1C63>>

A junção do ritmo do reggae com samba foi primordial para a criação do samba-reggae, um samba diferente que rompeu em definitivo com a hegemonia do ritmo das escolas de samba cariocas. A apropriação do contratempo 2 do reggae pode ser percebida sonoramente na rítmica tocada no repique e na caixa. Esse contratempo é acompanhado pela condução rítmica da pulsação nos surdos do samba-afro.

Além dos elementos técnicos e rítmicos, o reggae também teve um impacto significativo na temática e na estética do samba-reggae. As mensagens de resistência, paz e valorização da identidade negra, presentes nas músicas de Bob Marley e outros artistas de reggae, tiveram grande ressonância com os blocos afro-baianos. Essa influência é evidente nas homenagens e referências a figuras como Bob Marley em músicas de blocos afro, como o Muzenza, que incorporaram tanto a sonoridade quanto o simbolismo do reggae para fortalecer a identidade cultural e política do movimento.

2.2.4 Bloco Afro Olodumaré

Nesse processo histórico do desenvolvimento do samba-reggae, o bloco afro Olodum, os seus mestres e músicos tiveram papel relevante na sua consolidação como gênero musical e, posteriormente, como um movimento cultural. O bloco afro Olodumaré ou Olodum foi criado em meio à efervescência da contracultura, no dia 25 de abril de 1979, na casa nº 11 da Rua Santa Isabel, no Pelourinho, Centro Histórico de Salvador, tornando-se a Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum. Com a intenção de fazerem uma brincadeira no Carnaval da Bahia, o Olodum foi formado por “Carlos Alberto Conceição (Carlinhos), Geraldo Miranda (Geraldão), José Luiz Souza Máximo, José Carlos Conceição (Nego), Antônio Jorge Souza Almeida (Vô), Edson Santos da Cruz (Bobo) e Francisco Carlos Souza Almeida (Gordo)” (OLODUM, 2023), tendo realizado a sua estreia na sexta-feira do carnaval do ano de 1980, como sinaliza Aguiar (2019).

A palavra “Olodum” tem origem na língua yorubá, falada pelos yorubás que vieram da Nigéria e do Benin para a Bahia, trazidos durante a escravidão no Brasil. A forma completa da palavra é “Olodumaré”, que se refere ao Deus criador, o Senhor do universo. No Candomblé, Olodumaré representa um princípio vital, a Suprema Ordem Fundamental. (OLODUM, 2023). O grupo é representado pelas cores: verde, vermelho, amarela e preta que unidas simbolizam a base do Pan-Africanismo, do Rastafarianismo e do Movimento Reggae: O verde simboliza as florestas equatoriais de África; o vermelho representa o sangue da raça negra; amarelo remete ao ouro de África; o preto simboliza o orgulho da etnia negra (OLODUM, 2023). Essas cores são os

símbolos internacionais da diáspora africana e constituem uma identidade global contra o racismo, em apoio aos povos de descendência africana (OLODUM, 2023)

A realização do desfile em 1980 contou com o auxílio da comunidade local, que atuou decisivamente na confecção de alegorias e maquinárias, produzindo desde fantasia ao carro de som, como afirma o cantor Lazineiro do bloco afro Olodum (AGUIAR, 2019). Segundo Aguiar (2019), a presença dessa pequena agremiação carnavalesca reforçou o movimento dos blocos afro, iniciado pelo Ilê Aiyê (em 1974), e que, juntamente com o bloco Alvorada (criado em 1975), “fazia contraponto a grandes blocos de trio, como Os Internacionais e Os Corujas, que dominavam o carnaval” (AGUIAR, 2019).

Para João Jorge (OLODUM, 2023), um dos principais líderes do Olodum e atual presidente da Fundação Palmares, o Olodum criou ações e programas que foram seguidos por outros grupos. Exemplos disso incluem a Escola Olodum, a Banda Olodum, o Bando de Teatro, a Fábrica de Carnaval, além de seminários, jornais, livros e pesquisas sobre a África. João Jorge esclarece que o Olodum também promove campanhas contra a violência e a favor da paz, lutando internacionalmente contra o *apartheid* na África do Sul e resgatando a poderosa história de pessoas e acontecimentos nacionais como João de Deus, Lucas Dantas, Manuel Faustino e a Revolta dos Búzios de 1798. (OLODUM, 2023).

A musicalidade do Olodum se baseia no samba-reggae resultante da mistura do samba com o reggae, ritmo que atraiu artistas como a cantora Simone, em 1980, com a música “Me Ama Mô”, de autoria de Martinhos da Vila. Em 1990, Paul Simon na música “The Obvious Child” e, em 1996, com Michael Jackson no clip da música “They Don’t Care About Us”. Além disso, chamou a atenção de artistas como Linton Kesey Johnson, Kimbra, Alpha Blondy, Julian Marley, Ziggy Marley, The Platters, Gal Costa, Caetano Veloso, Xuxa, Ivete, Cidade Negra, Gilberto Gil, Tim Maia, Jorge Ben, Elba Ramalho, Sadao Watanabe e Daniela Mercury.

Assim, “o Olodum se tornou um dos maiores representantes da cultura baiana e afro-brasileira por todo o mundo, promovendo trabalhos sociais, culturais e de ações de combate à discriminação racial, além de estimular e difundir a cultura afro-brasileira no Brasil e no mundo” (OLODUM, 2023). Ainda desenvolveu uma visão particular sobre a questão da prostituição considerando-a como um fenômeno social resultante de diversos fatores, principalmente a miséria, o desemprego e a longa história de injustiça social no Brasil. Por isso, mantém uma relação de respeito com as pessoas que exercem a prostituição, embora não incentive essa prática como solução para as dificuldades enfrentadas pela população (FACOM, 2000). Para o Olodum, a mulher tem um significado especial, por isso, anualmente, é escolhida a Mulher Olodum, símbolo da participação feminina no trabalho cotidiano do bloco (FACOM, 2000). Essa prática

não só homenageia as mulheres, mas também promove a igualdade de gênero e a inclusão, reforçando os valores de cidadania e direitos humanos que o Olodum defende.

O Olodum herdou o instrumental percussivo da escola de samba igualmente aos blocos de índio e o bloco afro Ilê Aiyê, mas manteve o foco no repique, caixa (tarol) e surdos, cuja execução conjunta produz um alto volume sonoro, formado pelas frequências grave, média e aguda (VARGAS, 2017). Nesse conjunto, o repique reproduz a *timeline* como o som agudo, a caixa tem sonoridade médio/agudo e os três tipos de surdos emitem sons graves em diferentes frequências.

Em relação ao instrumento musical surdo, o mestre Negrinho do Samba contribuiu de forma crucial para a sua transformação; usou a sua habilidade de ferreiro para cortar o surdo, a fim de deixá-lo mais leve para ser manobrado em coreografia, principalmente por crianças. Além disso, a utilização de duas baquetas para tocar o repique foi uma inovação, pois era tocado com uma baqueta e a outra mão sobre o instrumento, ficando sujeita às lesões, devido ao impacto da mão com o aro de ferro do repique. Nesse sentido, a formação instrumental do bloco afro Olodum seguiu o padrão que consistia na utilização do surdo, caixa (ou tarol) e repique, mas agora adaptados ao samba-reggae.

Nessa apropriação dos instrumentos da escola de samba, o repique continuou a ser um instrumento de forte comando, sendo mais utilizado pelos mestres devido ao seu alto volume sonoro. Esse poder sonoro é importante em momentos em que precisam liderar e chamar a atenção dos músicos para comandarem a execução de frases de pergunta e resposta, frases de introdução e finalização das músicas.

As **músicas de protesto** se basearam na sonoridade percussiva do bloco afro, sobre a qual os compositores se inspiravam para a criação de músicas baseadas em temas e enredos que tinham o potencial de despertar a comunidade e fortalecer a luta frente à opressão. A partir dos textos das canções, Portugal (2017, p. 304) sinaliza que “as letras de músicas de samba-reggae refletem a necessidade de afirmar a expressividade da cultura negra [...] as suas composições popularizam termos de origem africana utilizados nos rituais religiosos e se impõem como um ato político.”

Assim, ao longo da história do Olodum, foram desenvolvidos temas e enredos por cada ano de desfile, como por exemplo: em 1981 - Festa para o Rei de Oyo - Nigéria; 1982 - Guiné-Bissau; 1984 - Tanzânia, As aldeias Ujaamas; 1985 - Moçambique; Revolta dos Búzios - O Vulcão africano; 1986 - Cuba um país afro latino americano; 1987 - O Egito dos Faraós; 1988 - Madagascar - O Arco Íris; 1989 - Núbia, Axum Etiópia; 1990 - Do deserto do Saara ao Nordeste Brasileiro; 1991 - Da Atlântida a Bahia, o Mar é o Caminho; 1992 - Índia os Caminhos da Fé; 1993 - Os tesouros de Tuthankamom (Faraó do Egito antigo XVIII Dinastia); 1994 - O

Tropicalismo - o Movimento, um reencontro com a Bahia, com o Brasil e as culturas dos povos dos trópicos; 1995 - Os Filhos do Sol (em homenagem ao astro rei de todos os povos); 1996 - Os Filhos do Mar - Em Homenagem aos pescadores da Bahia e da África e à Yemanjá rainha do mar; 1997 - Roma Negra - Os Gladiadores da Negritude; 1998 - A Revolta dos Búzios, 200 anos da Rota da Liberdade; 1999 - Os Filhos do Fogo - Uma Homenagem a Xangô; 2000 - Do Egito à Bahia, o Caminho da Eternidade - Ramsés II; 2001 - África, Ásia, Brasil os Três Mundos; 2002 - A Nova Tenda dos Milagres; 2003 - A Lenda do Arco-Íris; 2004 - Tuaregues - Guerreiros do deserto africano; 2005 - O Casal Solar - Akhenaton e Nefertiti - O Monoteísmo africano; 2006 - Angola a Pátria Mae de Milhões de Brasileiros; 2007 - Marrocos, O País dos Sentidos; 2008 - África do Sul Futebol e Paixão. A origem da vida; 2009 - Dogons o Povo das Estrelas; 2010 - Índia Brasil África do Sul - A Terceira Visão; 2011 - Tambores, Papiros, Twitter - A História da Escrita; 2012 - O Vale dos Reis - As Sete Portas da Energia; 2013 - Samba, Futebol, Alegria - Raízes do Brasil; 2014 - Ashanti O Trono Dourado A Rainha Yaa Asaantewaa; 2015 - Etiópia - A Cruz de Lalibela - O Pagador de Promessa; 2016 - Brasil - Mostra a Tua Cara. Sou Olodum Quem Tú És?; 2017 - O Sol Akhenaton Os Caminhos da Luz; 2018 - Deusas das Águas - Oceanos, Rios e Lagos; 2019 - As Duas Histórias: O Perfume das Rosas - Olodum 40 Anos; 2020 - Mãe, Mulher, Maria Olodum - Uma História das Mulheres; 2021 - Os Tambores - A Batida do Coração. Caminhos da Liberdade. (OLODUM, 2023).

A partir desses temas e enredos, os compositores compunham suas obras e muitas delas participavam do Festival de Música e Arte do Olodum - Femadum. O Femadum “foi realizado no Terreiro de Jesus, no Forte de Santo Antônio, na Concha Acústica do Teatro Castro Alves e atualmente é realizado no Largo do Pelourinho” (OLODUM, 2023, p. 16). Nesse sentido, as músicas de protesto retratavam a cultura africana e afro-brasileira, as alegrias e tristezas do povo negro, fazendo com que as apresentações dos blocos afro se tornassem momentos de entretenimento, mas também de práxis sonora em um processo de reflexão/ação a partir das músicas de protesto.

A concepção de práxis sonora envolve a integração das pessoas em prol “de ação que propõe alianças, mediações e rupturas” (ARAÚJO; PAZ, 2011, p. 220). Assim, abrange uma dimensão política ampla, que vai desde disputas pelo controle do Estado até as “lutas micropolíticas”, as quais poderiam ser percebidas na “música e artes em geral” (ARAÚJO; PAZ, 2011, p. 221). Assim, a práxis sonora pode abranger a reflexão e ação sobre a música das pessoas da cultura popular que sofrem desigualdades, discriminação e restrições de acesso aos recursos e às oportunidades em comparação com grupos dominantes. Essa reflexão e ação, a partir da música popular, sugere uma outra perspectiva de trabalhar com a música, que traz à tona o debate sobre

o efeito destrutivo da constituição e legitimização de cânones de repertório e autores hegemônicos sobre a “autonomia das linguagens musicais não-hegemônicas”, como apontam Araújo e Paz (2011, p. 223). Assim, a práxis sonora no Femadum, além de estimular a experiência musical favoreceu a reflexão, guiada pela musicalidade afrodescendente, sobre a cultura negra na busca por soluções para as questões opressoras.

Segundo Aguiar (2019), a guinada do bloco afro Olodum para as questões de cunho cultural, social, político, voltados às pautas e lutas do Movimento Negro se refletiu nas letras das composições. O Olodum se envolveu em ações de ativismo político, fortalecendo as pautas em torno da questão étnico-racial, destaca Aguiar (2019). Buscou afirmar a identidade negra com a adoção das cores da diáspora africana, de forma que o verde representa as florestas de África, o vermelho significa o sangue da raça negra, o amarelo simboliza o ouro africano, o preto simboliza o orgulho do povo negro e o branco, a paz mundial (GONÇALVES, 2019). Logo, essas ações passaram a interessar outras comunidades negras e periféricas de Salvador, que também buscavam a transformação musical que contagiava a cidade (AGUIAR, 2019).

As músicas de protesto conduziram a comunidade a experimentar a harmonia rítmica, a melodia cantada com textos que abordavam a sua própria história, em um processo educacional informal que refletia sobre temáticas opressoras que passariam despercebidas no dia a dia. Nesse sentido, a integração participativa de instrumentistas, cantores e compositores, nas práticas musicais dos blocos afro, fortaleceu o processo de práxis sonora, pois transformaram a história e cultura afro-brasileira e africana em forma de mensagens musicais como podem ser percebidas no texto das músicas “Protesto Olodum” (Tatau e Paulo Moçambique), “Revolta Olodum” (Tatau e Paulo Moçambique) e “Madagascar Olodum” (Rey Zulu), por exemplo.

Protesto Olodum (Tatau e Paulo Moçambique)²⁷

Força e pudor	Brasil nordestópia
Liberdade ao povo do Pelô	Na Bahia existe Etiópia
Mãe que é mãe no parto sente dor	Pro Nordeste o país vira as costas
E lá vou eu	E lá vou eu
Declara a nação,	Moçambique, ê
Pelourinho contra a prostituição	Num minuto um homem vai morrer
Faz protesto, manifestação	Sem ter pão nem água pra beber
E lá vou eu	E lá vou eu
AIDS se expandiu	Nós somos capazes
E o terror já domina o Brasil	Pelourinho a verdade nos traz
Faz denúncia olodum Pelourinho	Monumento da força e da paz
E lá vou eu	E lá vou eu
Brasil liderança	Desmond Tutu
Força e elite da poluição	Contra o apartheid na África do Sul
Em destaque o terror, Cubatão	Vem saudando o Nelson Mandela
E lá vou eu [...]	Do Olodum
	E lá vou eu

Na análise da letra da canção "Protesto Olodum" há diversos temas importantes. A canção clama pela liberdade do povo do Pelourinho e denuncia a prostituição, evidenciando uma preocupação com a liberdade e os direitos humanos. Ao mencionar a expansão da AIDS e o terror causado pela doença no Brasil, a canção toca em questões de saúde pública. A crítica à poluição em Cubatão destaca problemas ambientais e o impacto negativo da poluição no Brasil. A referência à pobreza extrema no Nordeste brasileiro, comparando a Bahia à Etiópia, denuncia a desigualdade social e regional. A situação em Moçambique, onde a falta de alimentos e água resulta em morte, traz à tona questões de fome e pobreza global. Quando exalta o Pelourinho como símbolo de força e paz, a canção celebra a força comunitária e a busca por paz. Finalmente, ao mencionar a luta contra o *apartheid* na África do Sul e citar figuras como Nelson Mandela e Desmond Tutu, exprime o desejo de justiça social contra o histórico de segregação.

A música "Protesto Olodum", composta por Tatau e Paulo Moçambique, sinaliza que a libertação emancipadora da comunidade do Pelourinho é o caminho de luta e essa libertação depende de uma tomada de consciência que levaria o povo a refletir e se manifestar contra a situação social, sanitária e ambiental, a partir de exemplo ocorridos no Brasil e no mundo. Contudo, apesar do texto abordar questões "pesadas", a sua forma poética atenua o seu pesar, fato que torna a canção de protesto uma ferramenta importante para a práxis sonora.

²⁷ Disponível em: <<https://youtu.be/TsdTmx94gYw?si=epalC0Vphocv66iu>>

Revolta Olodum (Tatau)²⁸

Retirante ruralista, lavrador	Êta cabra da peste
Nordestino lampião, salvador	Pelourinho, Olodum somos do Nordeste
Pátria sertaneja, independente	Êta cabra da peste
Antônio Conselheiro, em Canudos, presidente	Pelourinho, Olodum somos do Nordeste
Zumbi em Alagoas, comandou	Êta êta Etatarata
Exército de ideais	Êta êta Etatarata
Libertador, eu	Ohh Corisco, Maria Bonita mandou te chamar
Sou mandinga, balaiada	É o vingador de Lampião
Sou malê	É o vingador de Lampião
Sou búzios sou revolta, arerê	Êta cabra da peste
Ohh Corisco, Maria Bonita mandou te chamar	Pelourinho, Olodum somos do Nordeste
Ohh Corisco, Maria Bonita mandou te chamar	Êta cabra da peste
É o vingador de Lampião	Pelourinho, Olodum somos do Nordeste
É o vingador de Lampião	

A música “Revolta Olodum” (do compositor Tatau) traz a mensagem que exemplifica a força do povo brasileiro, abordando a luta dos nordestinos contra a seca, mas, principalmente, contra o poder hegemônico, citando personalidades que se tornaram históricas como: Lampião (Sic!), Antônio Conselheiro e Zumbi dos Palmares. A música cita momentos de conflitos ocorridos na Bahia como, por exemplo: a Revolta de Canudos, a Revolta dos Malês, a Revolta dos Alfaiates (ou Revolta dos Búzios, quando fazem referência a “búzios”), os quais simbolizam o processo de luta contra as desigualdades sociais, econômicas e de direitos que sempre oprimiram os negros da Bahia. Além disso, refere-se às revoltas ocorridas no Maranhão denominada de Balaiada.

Madagascar Olodum (Rey Zulu)²⁹

Criaram-se vários reinados	Iêêê Sakalavas oná ê
O Ponto de Imerinas ficou consagrado	Iêêê Sakalavas oná á
Rambozalama o vetor saudável	Madagascar, ilha, ilha do amor
Ivato cidade sagrada	E viva Pelô Pelourinho
A rainha Ranavalona	Patrimônio da humanidade é
Destaca-se na vida e na mocidade	Pelourinho, Pelourinho
Majestosa negra	Palco da vida e das negras verdades
Soberana da sociedade	Protestos, manifestações
Alienado pelos seus poderes	Faz o Olodum contra o Apartheid
Rei Radama foi considerado	Juntamente, com Madagascar
Um verdadeiro Meiji	Evocando liberdade e igualdade a reinar
Que levava seu reino a bailar	Iêêê Sakalavas oná ê
Bantos, indonésios, árabes	Iááá Sakalavas oná á
Se integram à cultura malgaxe	Madagascar, ilha, ilha do amor
Raça varonil alastrando-se pelo Brasil	Aiêêê, Madagascar Olodum
Sankara Vatolay	Aiêêê, eu sou o arco-íris de Madagascar
Faz desluzbrar toda nação	Iêêê Sakalavas oná ê
Merinas, povos, tradição	Iááá Sakalavas oná á
E os mazimbas foram vencidos pela invenção	Madagascar, ilha, ilha do amor

28 Disponível em: <<https://youtu.be/TsdTmx94gYw?si=epalC0Vphocv66iu>>

29 Disponível em: <https://youtu.be/HUi0Wf48vH8?si=S_bprBcSdX1S0Qfj>

A música “Madagascar Olodum” de Rey Zulu traz a mensagem de que os povos de origem africana têm uma longa história que precisa ser divulgada, a fim de fortalecer as raízes de um povo que sempre se tentou apagar da história. A música apresenta uma imersão histórica na cultura africana, trazendo citações aos povos, personagens e acontecimentos relevantes para a historicidade do povo africano como a rainha de Madagascar Ranaivalona e o Rei Radama. O texto relaciona Madagascar ao Brasil, sinalizando que o povo brasileiro tem como origem pessoas de diversas etnias que foram trazidas de África como pessoas escravizadas. Relaciona o Pelourinho à expressão “palco da vida”, lembrando que muitas vidas negras foram ceifadas e muitas vítimas de surras de açoite no pelourinho (tronco de madeira em que os escravos eram amarrados). Contudo, como palco da vida, o Pelourinho foi palco para a luta contra os movimentos opressores, como foi o *apartheid*, um sistema político racista que, na época, foi apoiado pela legislação da África do Sul. A música passa a mensagem de que a posição ideológica e política que o Olodum adotou foi importante para a resistência contra qualquer opressão.

O texto das composições ressalta a importância das músicas de protesto no contexto do bloco afro Olodum na utilização de temas e enredos que tinham o potencial de despertar na comunidade reflexões sobre a hegemonia de poder existente, mostrando a não neutralidade da música. Ao longo da história do Olodum, várias temáticas foram abordadas em suas composições, cogitando questões sociais, culturais e políticas tanto locais quanto globais. Neste sentido, o Femadum foi um espaço onde essas músicas eram apresentadas, reforçando o papel do bloco na promoção da cultura afro-brasileira e no estímulo à conscientização da comunidade.

As músicas de protesto eram acompanhadas pela sonoridade da banda Olodum que, com seu instrumental percussivo potente, era guiada pelos mestres como **Valdir Lascada, Prego e Neguinho do Samba**. Estes mestres foram de suma importância para o desenvolvimento do samba-reggae e a produção de arranjos percussivos para as músicas. Valdir Lascada foi o primeiro mestre de percussão do bloco Olodum, sendo considerado como “um dos grandes inovadores da música baiana” conforme matéria do jornal A Tarde (2019). Segundo esse jornal:

mestre Valdir foi regente da banda Olodum, entre 1979 e 1982, e é considerado um dos criadores do samba reggae. O músico passou também pelos blocos Ilê Aiyê, Os Ritmistas do Samba e Neto Balla. Em 2017, Valdir Lascada foi homenageado pelo grupo Tambores do Mundo no "Encontro dos Mestres" realizado no Forte da Capoeira, no Santo Antônio Além do Carmo, também foi homenageado na "Sessão Especial em Homenagem aos Batuqueiros, Ritmistas e Percussionistas da Bahia", realizada na Câmara Municipal de Salvador (A TARDE, 2019).

A passagem do mestre Valdir Lascada pelo grupo Os Ritmistas do Samba e Neto Balla ressalta a sua experiência com o samba em uma época em que o reggae ainda não exercia tanta

influência. Contudo, o mestre Valdir Lascada tem importante participação no processo de inserção da batida do reggae no bloco afro.

Figura 2:1 – Mestre Valdir Lascada



Fonte: Divulgação do jornal A Tarde (02 jan. 2019)

Segundo o mestre Jackson Nunes (2011d), a execução da música “Coração Rastafari”, pelo mestre Valdir Lascada, foi o marco do uso da batida do reggae na banda Olodum, no ano de 1979. Nunes (2011d) relata esse fato histórico da seguinte forma:

Valdir Lascada é convidado para ser regente da primeira bateria do Olodum, logo quando o Olodum começa a surgir em 1979. E no decorrer de um ensaio desses, ensaio do Olodum, quando antigamente era na quadra no Pelourinho. Chega um compositor, que era muito conhecido pela música dele - se chama Djalma Luz. Ele era um compositor que vivia muito envolvido no *Malê de Balê* de Itapoã. Ele é convidado na quadra e canta “Coração Rastafari”, uma música totalmente reggae. E o que é que o maestro da bateria faz? Ele, aí, desenvolve uma célula dos tambores na bateria do bloco afro, uma célula parecendo a guitarra. Então, é dessa música que você percebe o samba-reggae nascendo, né! Então, essa música fez com que o regente de bateria desenvolvesse uma célula de reggae em cima dos tambores. Então assim, é aí, no meu ver, que começa a célula do samba-reggae, né. E é uma modificação mesmo: uma célula de repique fazendo tchá-tchá, tchá-tchá, - a célula da guitarra. Aí vira o samba-reggae (NUNES, 2011d).

O mestre Valdir Lascada participou de um momento importante que se tornou um marco inicial para o que viria a ser chamado de samba-reggae anos depois. Este relato do mestre Jackson aponta que o cantor Djalma Luz costumava atuar junto ao bloco afro *Malê de Balê* antes mesmo de se apresentar no ensaio do Olodum. Assim, a presença da música “Coração Rastafari”, em diferentes entidades afro, fazia parte da busca pela sua popularidade, pois não existia apoio midiático para a música negra, principalmente, para aquela que cultuava a África, a Jamaica e a ideologia rastafari.

Coração Rastafari (Djalma Luz)³⁰

<p>Do horizonte vai rasante o meu grito, vai encontrar aquele negro bonito Que transava bem o corpo e o espírito, possuído de amor e conflito No seu rosto sempre viam sorrindo Ôooo</p> <p>No teu corpo moço, moço... onde a paz fez abrigo Foi no teu corpo moço, moço, moço onde a paz fez abrigo Sempre amava a pátria negra Jamaica Era um pedaço da nossa mãe África Ele queria igualdade entre as raças E batalhava nos palcos de praças</p>	<p>Cantando reggae Ele era o seu povo rasta Falando da dor que fere a negra e oprimida raça</p> <p>A muita gente que não tem cidade Ele deixou amor, tristeza e saudades E uma voz que floresce e invade e fortalece o grito de liberdade Liberdade, eu grito, eu grito Liberdade Grito aflito, eu grito ao meu coração Rastafari Liberdade, eu grito Liberdade.</p>
---	--

2.2.5 Influência da música cubana

A música cubana exerceu influência nas práticas dos músicos baianos, tanto na presença da figura cênica do músico solista quanto na utilização de *timelines* semelhantes às claves cubanas. Geralmente, no bloco afro, o mestre toca repique; no entanto, Neguinho do Samba inovou e passou a utilizar o instrumento cubano *timbales*, utilizado por músicos solistas de Cuba, como por exemplo, Tito Puente.

Figura 2:2 – Fotos de Tito Puente (à esquerda) e Neguinho do Samba (à direita) tocando timbales



Fonte: página do site FINEARTAMERICA na web (Tom Copi – fotógrafo, 2019) à esquerda. Neguinho do Samba (CULTNE, 2014) à direita.

No movimento do samba-reggae, a *timeline* da *clave rítmica son* tem similaridade com o ritmo tocado no repique da batida Avenida e a *timeline* da *clave rítmica rumba*³¹, no repique da

³⁰ Disponível em: <https://youtu.be/KyS4GVV3vnU?si=CvT_TZM5ccYIPWhx>

³¹ Ao pesquisar sobre a clave rumba, identifiquei dois tipos de ritmo aditivo o 3+3+2 e o 3+4+3+2+4; neste texto me refiro à clave rumba com o ritmo aditivo 3+4+3+2+4.

batida Suingue, apontando para uma semelhança cultural entre música brasileira e cubana presente no processo de construção do samba-reggae.

Esta retrospectiva revelou que a herança das batucadas, afoxés, escolas de samba, blocos de índio, blocos afro tiveram um papel crucial na formação do samba-reggae, tendo como elo, o samba. O Ilê Aiyê criou o samba-afro, caracterizado por um andamento mais lento e uma rítmica específica nos surdões, o que foi essencial para o desenvolvimento subsequente do samba-reggae. Além de sua contribuição musical, o Ilê Aiyê promoveu a identidade negra e a negritude local, combinando ritmos africanos com um discurso político. A música "Que Bloco é Esse?" (Paulinho Camafeu) exemplifica essa influência, incorporando elementos do movimento *Black Power* dos Estados Unidos.

A influência do reggae e da cultura jamaicana foi significativa, trazendo elementos rítmicos novos, como a acentuação no contratempo, adaptados pelos blocos afro. O reggae também ampliou a abordagem de temas como resistência, paz e valorização da identidade negra, como pode ser percebido nas músicas "Guerrilheiros da Jamaica - Rumpilé" (Roque Carvalho e Ythamar Tropicália) e "Brilho de Beleza" (Nego Tenga).

O bloco afro Olodum foi fundamental na consolidação e popularização do samba-reggae. Incorporando a instrumentação da escola de samba apropriada pelo Ilê Aiyê, manteve a rítmica dos surdos e o andamento lento do samba-afro. Intensificou a utilização da rítmica do reggae no repique e na caixa, e incentivou a composição de músicas que abordavam questões sociais e políticas relevantes, como "Protesto Olodum" (Tatau e Paulo Moçambique), "Madagascar Olodum" (Rey Zulu) e "Revolta Olodum" (Tatau). Além disso, o Olodum promoveu a educação musical em projetos sociais como "Meninos do Pelô" e "Rufar dos Tambores", que tiveram um impacto significativo na comunidade, ao proporcionarem oportunidades educacionais e artísticas para crianças e adolescentes, fomentando a autoestima e a inclusão social.

A música cubana influenciou a construção do samba-reggae de duas maneiras principais: através da adoção da figura cênica do músico solista, exemplificada pelo uso dos timbales por Negoinho do Samba, e pela incorporação de *timelines* rítmicas semelhantes às claves cubanas na rítmica percussiva dos blocos afro de samba-reggae. Esta influência cubana ajudou a moldar a identidade sonora do samba-reggae, enriquecendo-o com elementos rítmicos e cênicos que contribuíram para sua singularidade como gênero musical.

Portanto, o samba-reggae emergiu como um ritmo que evoluiu para um gênero musical e, posteriormente, um movimento cultural único. Este fenômeno foi moldado pela fusão de diversas influências culturais, destacando-se as contribuições do bloco afro Ilê Aiyê, da cultura jamaicana, do bloco afro Olodum e da música cubana.

2.3 A dimensão artística, social, política e educacional do samba-reggae

Nesta seção, descreverei as dimensões artística, social, política e educacional do samba-reggae, com base nas informações abaixo descritas.

A **dimensão artística** está relacionada aos aspectos do mundo artístico-musical, englobando o samba-reggae tradicional com sua formação rítmica e instrumental básica, figurino, coreografia, convenções coletivas e frases de pergunta e resposta. Além disso, envolve o repertório musical construído a partir dos ritmos: samba-reggae, como reggae, merengue afro, avenida e suingue.

A **dimensão social** do samba-reggae reflete a cosmovisão da ancestralidade africana, a relação dos blocos afro com a comunidade e o reconhecimento das pessoas do Pelourinho. Mukuna (1979) e Prudente (2018) destacam a importância da comunidade, natureza e religiosidade na identidade africana resgatadas no samba-reggae. Ao incorporar essas tradições, as pessoas fortalecem os laços comunitários e agem como agentes de transformação social, como ocorre no Ilê Aiyê e Olodum. Por exemplo, Neguinho do Samba promoveu a música como ferramenta de resistência e inclusão, criando projetos para crianças e mulheres, como a banda Didá que, além de proporcionar entretenimento, estimula a construção de valores civilizatórios da africanidade.

A **dimensão política** do Samba-reggae está ligada à resistência contra o racismo, baseada em uma agenda de igualdade, justiça racial e questões ambientais que caracterizam a “ideologia da resistência” (FREIRE, 2001a). O reconhecimento institucional desse movimento foi formalizado com a instituição do Dia Municipal do samba-reggae em Salvador, através da Lei 8.446/13 (SALVADOR, 2013), reforçando a história e cultura do samba-reggae. Essa dimensão também se manifesta na práxis sonora – uma prática reflexiva que usa música e poesia para promover cidadania, igualdade e justiça social – desconstruindo o que Freire (2001a) denomina de “ideologia da discriminação”, que despolitiza a música e promove a passividade.

Por último, a **dimensão educacional** do samba-reggae abrange o ensino coletivo, aspectos da Educação Popular e a criação de uma linguagem musical popular. Projetos como o “Rufar dos Tambores” da Escola Olodum, iniciados em 1984, ensinam música a crianças e adolescentes por meio da oralidade, promovendo a formação musical e ampliando as perspectivas de futuro dos participantes. A Educação Popular, baseada na pedagogia de Paulo Freire, se aproxima dessa dimensão quando o samba-reggae ocorre fora do ambiente escolar institucionalizado, buscando atenuar a opressão e dar voz aos oprimidos. Projetos como “Meninos do Pelô”, “Didá e Meninos da Rocinha do Pelô” exemplificam essa abordagem.

Além disso, o samba-reggae envolve a criação de uma linguagem musical popular enraizada nas tradições orais afro-brasileiras, desafiando a hegemonia cultural e promovendo a identidade negra. Esses projetos destacam a afetividade e a simpatia entre mestres e aprendizes, com a qual

criam um ambiente pedagógico de confiança e diálogo. Dessa forma, desenvolvem habilidades técnicas e fortalecem a identidade cultural, contribuindo para a resistência e promoção da justiça social.

As dimensões artística, social, política e educacional do samba-reggae se inter-relacionam profundamente. A música e o estímulo à conscientização atuam como fios condutores da práxis sonora, integrando elementos rítmicos e instrumentais, tradições comunitárias, resistência política e práticas educacionais. Essa combinação promove a cidadania, a igualdade e a justiça social, reforçando a identidade cultural e desafiando a hegemonia monocultural.

2.3.1 Dimensão artística do samba-reggae tradicional e estilizado

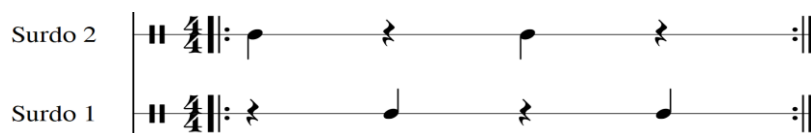
A dimensão artística do samba-reggae está diretamente relacionada à musicalidade percussiva do samba presente nas manifestações culturais tradicionais carnavalescas, notadamente, nas batucadas, escolas de samba, blocos de índio de Salvador, que antecederam a criação dos blocos afro e do ciclo rítmico do samba-reggae. Essa musicalidade foi apropriada pelas bandas de trio elétrico, integrando as produções midiáticas das gravadoras multinacionais, no espectro do *axé music* dos anos 90. As bandas de trio elétricos adaptaram as *timelines* (ciclos rítmicos) percussivos aos toques nos instrumentos musicais de cordas, teclado, sopros, bateria dentre outros. Por isso, o termo samba-reggae pode estar relacionado a três significados: a) o samba-reggae tradicional com percussão e voz, característico da cultura popular; b) samba-reggae estilizado voltado ao *axé music* com instrumentos eletroacústicos, elétricos e sintetizados, característicos da cultura de massa; e c) Samba-reggae como um termo guarda-chuva que abrange um conjunto de ciclos rítmicos mais populares denominadas como vertentes do samba-reggae, notadamente, a batida do samba-reggae (ou reggae), merengue afro, avenida e suingue.

2.3.1.1 Samba-reggae tradicional

O samba-reggae tradicional se caracteriza pela formação rítmico-instrumental percussiva baseada em tambores portáteis que possibilitam a locomoção pelas ruas. Inclui figurino, coreografia, convenções coletivas e frases de pergunta e resposta que possibilitam a sua identificação. A **formação rítmico-instrumental básica** envolve os instrumentos musicais surdo, tarol e repique, que são tambores cilíndricos com “pele sintética” presas nas duas extremidades, nos quais os músicos executam a polirritmia baseada no contraste de alturas com timbres grave, médio e agudo.

No registro documental videográfico intitulado “Samba-reggae: a arma é musical” (CRISTINA, 2011b, 2011c, 2011d), dirigido e roteirizado por Maira Cristina³², o mestre Bartolomeu, hoje conhecido como Mestre Memeu (2011b), explica como é constituído o sistema rítmico do samba-reggae tradicional, apresentando os surdos, caixa e repique. O mestre aborda, primeiramente, os “surdões” de 24 polegadas, explicando que, além de serem chamados de surdão, também, são chamados de “fundão”³³. Nesta apresentação, utilizarei a escrita tradicional ocidental, porque foi a forma de grafar facilitada pelo *software* de notação musical. Nesse documentário, os surdos são tocados com baquetas, cujas pontas são forradas com material capaz de amortecer o seu impacto na pele do instrumento produzindo um som grave. No vídeo, um músico toca o surdo de segunda (surdo 1) e outro toca o surdo de primeira (surdo dois), sendo o surdo 1 mais grave que o surdo dois³⁴. Essa concepção de estrutura rítmica, comumente utilizada, comporta variações em que o surdo 2 tem sonoridade mais grave.

Figura 2:3 – Ritmo tocado no surdo 1 e surdo 2



Fonte: elaborado pelo autor

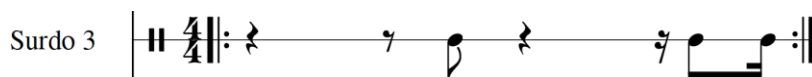
32 Maira Cristina é roteirista, diretora e pesquisadora musical. Jornalista formada pela UFBA (1993) e especialista em roteiros para TV e vídeo pelas Faculdades Jorge Amado (2005). Trabalha em rádio, TV, cinema e marketing político. Foi diretora e roteirista de 3 telefilmes para a TVE-BA e produtora de conteúdo e editora do programa “Conexões”, veiculado no continente africano pela Globo Internacional. Durante um ano trabalhou como repórter, roteirista e diretora de quadros especiais do programa “Angola em Movimento”, veiculado pela Televisão Pública de Angola. Também dirigiu 6 episódios do programa Bahia de Todos os Cantos, veiculado pela TVE-BA. Foi pesquisadora para o documentário musical “Aprender a Ler para Ensinar meus Camaradas”. Já participou de 8 campanhas políticas, duas delas presidenciais. Durante oito anos e meio produziu e apresentou o programa semanal sobre música negra, “16 Toneladas”, veiculado pela 107.5 Educadora FM. Ainda nessa emissora, produziu e apresenta o programa “Lendo Música” e especiais musicais. Foi gerente de planejamento e produção da Diretoria de Audiovisual da Secretaria de Cultura da Bahia (Dimas). Informações coletadas do Lattes em 03/11/2022. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/890093/maira-cristina-ferreira-da-silva#google_vignette>. Acesso em: 27 jan. 2024.

33 Os surdões reproduzem ritmos que representam a pulsação. Talvez, por isso, são considerados o coração da banda. O papel de delinear a pulsação que os surdos têm para um bloco afro vale uma reflexão acerca da sua função. Segundo Jourdain (1998, p. 171), a pulsação está no núcleo do metro como um batimento de relógio coberto pelos padrões rítmicos. O autor afirma que “a pulsação existe como a constante repetição da contração e do relaxamento, tensão e distensão, sendo cada batida uma renovação de experiência”. Jourdain infere que quando o cérebro percebe um encadeamento de pulsações, ele fica esperando a sua continuidade, mesmo que as pulsações desapareçam no silêncio ou se transformem em longas notas sustentadas. No entanto, Jourdain (1998) aponta que o encadeamento de pulsações precisa ser reforçado continuamente para que a expectativa do cérebro em relação a elas seja mantida. O autor considera que do mesmo jeito que a harmonia tonal necessita da repetição dos centros tonais, o ritmo musical demanda de contínua afirmação da pulsação subjacente. Assim, a ideia de que os surdões são o coração da banda de Samba-reggae está relacionada com a importância dos padrões rítmicos que são executados neste instrumento musical, os quais dão o sentido de continuidade. Caso contrário, a sua ausência pode dar a sensação de finalização da música.

34 Essa é uma concepção de estrutura rítmica comumente utilizada; contudo, existe outra configuração que inverte as funções, de forma que o surdo mais grave toca o ritmo do surdo 2.

Além dos surdos 1 e 2, o mestre Memeu (2011b) apresentou a “dobra de uma” (surdo 3) que tem a sonoridade médio-grave e é tocado com apenas uma baqueta. A dobra de uma é fisicamente menor que os surdos de primeira e segunda, e sua sonoridade os complementa.

Figura 2:4 – Ritmo tocado no surdo 3



Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 2:1

Quadro 2:1 – Comparativo da frequência sonora entre os surdos

Surdo 1	Surdo 2	Surdo 3
Grave		Médio grave

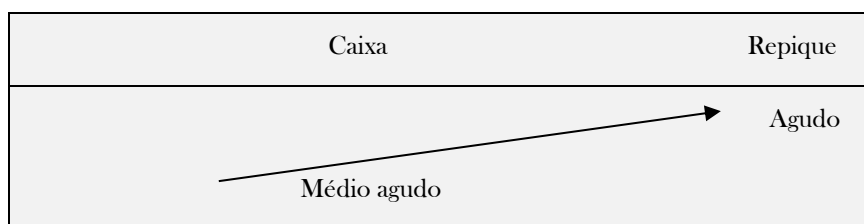
Fonte: elaborado pelo autor

Em seguida, o mestre Memeu apresenta a caixa; para isso associa a sua sonoridade com as metáforas “brilho” e “sujeirinha” (MEMEUI, 2011b). Penso, que o brilho, citado pelo mestre Memeu, está relacionado ao som médio-grave da pele e o som estridente da esteira. A sujeirinha pode estar relacionada à sensação de preenchimento produzido pela soma da execução das acentuações e das notas fantasmas (indicadas com “x” na partitura abaixo)³⁵. Essa característica de preenchimento rítmico faz com que a caixa sirva como amálgama entre o repique e o surdo.

E, por fim, o mestre apresenta o repique com seu som agudo e estridente, que se destaca na batida do samba-reggae, criando improvisações e promovendo frases de pergunta e resposta. Para identificar a repique é preciso diferenciá-la da caixa. O repique é tocado em um volume sonoro mais intenso que a caixa e se destaca em meio ao instrumental. Tal destaque decorre do fato de nele ser tocado a *timeline* (ciclo rítmico), cuja sonoridade define o tipo de samba-reggae (seja ele: reggae, merengue afro, avenida ou suingue). O repique é tocado com baquetas: de material sintético *technyl* ou natural, com base na madeira do galho de goiabeira, chamada de *agdavi*. A sonoridade do repique tem um timbre agudo e estridente, principalmente quando a baqueta é percutida na pele e na borda, simultaneamente.

³⁵ As notas fantasmas são as notas tocadas com volume mais baixo do que as acentuações de determinado padrão rítmico.

Quadro 2:2 – Comparativo de frequência sonora entre caixa e repique



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 2:5 – Explicação de mestre Memeu (2011b) sobre a execução do samba-reggae

Repique

Caixa

Surdo 3

Surdo 2

Surdo 1

Fonte: elaborado pelo autor

A partitura apresentada acima, define o ritmo apresentado pelo mestre Memeu (2011b). Assim, de baixo para cima, está representado o instrumental com sonoridade mais grave indo em direção ascendente ao mais agudo. Essa partitura corresponde a uma forma simplificada do samba-reggae tradicional, que é, primordialmente, percussivo e cantado.

Figura 2:6 – Banda de samba-reggae tradicional percussiva no Pelourinho com Mestre Ivan Santana (tradicional)



Fonte: elaborado pelo autor

Na foto 2:6, o músico da direita toca o surdão (surdo 1), o da esquerda toca surdão (surdo 2). Ao centro, o mestre Ivan Santana está com a camisa colorida, tocando repique. Imediatamente, ao lado direito do mestre, o músico toca caixa. Por último, atrás do mestre, o músico toca a dobra de uma (surdo 3). Esta formação concretiza uma formação básica do samba-reggae tradicional que são surdões (surdo 1, 2 e 3), caixa (tarol) e repique.

Além do samba-reggae tradicional com instrumental percussivo, os blocos afro integraram a voz com a inserção de composições cantadas em suas práticas musicais. Mestre Jackson Nunes (2020) afirma que o samba-reggae de quadra é cantado na quadra do Olodum, em situações em que se vê “um compositor cantando um lamento, uma linguagem política, social, defesa, alegre, amor [...]. Tem músicas que falam um pouco do cunho político, mas, também, da alegria” (NUNES, 2020). Um exemplo típico de música do samba-reggae tradicional é a versão da música “Madagascar Olodum” composta por Rey Zulu³⁶. Esse álbum é um referencial para o samba-reggae tradicional, porque foi registrado somente com percussão e voz. A voz potencializou a comunicação facilitando a apresentação de mensagens que eram intensificadas nas músicas, corroborando com a sensibilização do ouvinte para as temáticas da africanidade.

O samba-reggae tradicional inclui a utilização de **figurinos** em que os músicos e o mestre são indumentarizados com roupas de tecidos multicoloridos e adereços variados. No entanto, geralmente, os músicos utilizam figurinos semelhantes entre si, e o mestre utiliza figurino diferenciado. Por exemplo, na foto 2:7, os músicos aparecem usando calça jeans e camisa amarela, enquanto o mestre Jackson Nunes utiliza calça, camisa e chapéu em tons claros. Esse visual reforça a imagem do mestre como comandante de todo o grupo e a sua posição de destaque, pois, precisa chamar a atenção e se comunicar com o coletivo de músicos e com a plateia. Além disso, o mestre Jackson toca um repique pintado de branco com seu nome escrito, facilitando, ainda mais, a sua identificação.

36 A música foi gravada pelo Olodum no disco “Egito Madagascar” pela gravadora Continental em 1987.

Figura 2:7 – Banda Olodum com Mestre Jackson em 1987



Fonte: www.bahia.ba³⁷

Da mesma forma, a banda Meninos da Rocinha do Pelô, regida pela maestrina Elem Silva, durante sua apresentação pelas ruas do Pelourinho no Centro Histórico de Salvador, desfilou com figurino especial e instrumentos pintados com imagens de pessoas e árvores. A banda utilizou o figurino com camisa de cor azul para os músicos, enquanto a maestrina usa um figurino de tom cinza e preto – a banda mantém a tradição de destacar o líder que conduz o grupo.

Figura 2:8 – Maestrina Elem e os Meninos da Rocinha do Pelô



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/MeninosDaRocinhaDoPelo>>

A banda feminina Didá apresenta o figurino composto de saia e camisa de cor vermelha, em que a camisa trazia o nome do grupo escrito em cor amarela, facilitando a sua identificação. Além disso, incluiu adereços em tom claro presos na cintura, pescoço e cabeça. A banda não distingue a maestrina, apresentando-se todas com o mesmo figurino.

³⁷ Disponível em: <<https://bahia.ba/entrevista/mestre-jackson-Samba-reggae-nao-pode-virar-folclore-para-pedir-moeda-a-gringo/>>. Acesso em: 23 nov. 2023.

Figura 2:9 –Banda Didá no Carnaval do Campo Grande em 2018



Fonte: Salvador da Bahia (2019). Foto: reprodução das redes oficiais da banda

A utilização do figurino diferenciado para músicos e mestre e a customização de instrumentos são características das bandas de samba-reggae. No entanto, existem grupos que optam por utilizar camisa padrão para todos e instrumentos musicais com a cor de metal sem serem customizados. Além disso, existem grupos que não têm figurino específico e se vestem com roupas comuns do cotidiano.

O samba-reggae tradicional incluía a participação de dançarinas que realizavam **coreografias** características das danças afro. Elas se vestiam com roupas de tecido customizado e adereços amarrados ao corpo que traduziam a temática do bloco como na Figura 2:10.

Figura 2:10 – Dançarina do Olodum



Fonte: Culme (1980)

A forma de se vestir e dançar dessas dançarinas reforçam a tradição afro, de forma a inspirar as novas gerações. A tradição afro refere-se ao conjunto de práticas culturais, sociais, religiosas, artísticas e históricas que têm origem nas sociedades africanas e que foram transmitidas ao longo do tempo. Essas tradições abrangem uma ampla gama de elementos que incluem música, dança,

religião, culinária, língua, modos de vestir, celebrações, conhecimentos ancestrais e formas de organização social. A inspiração de parte dessa tradição pode ser percebida na frase da percussionista Vivian Caroline (2010), na qual afirma que “o samba-reggae influencia o jeito de dançar, tocar, pensar, vestir e viver” (CAROLINE, 2010, p. 22), sintetizando o impacto multifacetado que o samba-reggae exerce sobre a cultura e a sociedade.

Esse jeito de dançar tem reflexo nas coreografias dos músicos como na apresentação musical registrada no Pelourinho, com o Mestre Memeu (2011a). Nessa apresentação, os músicos realizam coreografias ao tempo em que tocam repiques, caixas e surdos, fazendo improvisações e variações de divisões rítmicas e, em seguida, voltam ao sistema rítmico básico. Na Figura 2:11, os percussionistas realizam a “conversação coletiva” (D’ÁVILA, 1990, p. 6-7) quando, após o aviso do mestre, seguido da chamada de repique, todos realizam a performance ao ritmo do samba-reggae.

Figura 2:11 – Músicos ao surdo erguendo os braços em performance, atrás dos repiques



Fonte: OLODUM (2011a)

Na Figura 2:12, os percussionistas repiquenistas localizados na linha de frente da banda realizam coreografias, esticando o braço esquerdo à frente.

Figura 2:12 – Repiquenistas em coreografia



Fonte: OLODUM (2011a)

Nessa coreografia ritmada, os músicos tocam realizando movimentos bilaterais para o lado esquerdo e direito. Os movimentos acompanham a pulsação do ritmo tocado nos surdões, sendo que cada músico interpreta os movimentos de sua forma particular, mas sincronizadamente.

Figura 2:13 – Coreografia do repiquenistas bilateral



Fonte: OLODUM (2011a)

Em seguida, os repiquenistas passam o destaque para os músicos que tocam surdos. Desta forma, os músicos se organizam em fileiras como no formato de escola de samba e realizam o movimento de levantar os surdos.

Figura 2:14 – Músicos levantam os surdos ao fundo



Fonte: Olodum (2011a)

Os percussionistas do Olodum saem da formação tradicional como escola de samba e formam um corredor (semicírculo), sendo que aqueles que tocam surdo continuam uma performance improvisando e levantando o surdo. Depois, os percussionistas do repique se exibem ao centro e alternam a performance solista com os que tocam surdo e caixa. Nesse momento, eles realizam uma “conversação paralela” (D’ÁVILA, 1990, p. 6-7), que ocorre quando dois ou mais instrumentistas, geralmente do mesmo naipe, conversam entre si, utilizando frases de pergunta e resposta convencionais (D’ÁVILA, 1990, p. 6-7).

Figura 2:15 – Músico improvisa e levanta o surdo



Fonte: Olodum (2011a)

Na Figura 2:16, o “naipe” formado pelo grupo de percussionistas que tocam repique, adentram o corredor e realizam a “conversa paralela”, ao tempo em que dançam sincronizadamente à pulsação do grupo.

Figura 2:16 – Músicos improvisam no repique



Fonte: Olodum (2011a)

Após o repique, os percussionistas que tocam surdos de duas (com duas baquetas) exibem a sua coreografia em que levantam os braços e giram as baquetas durante o intervalo da performance do ritmo.

Figura 2:17 – Coreografia do naipe de surdo de duas - variação



Fonte: Olodum (2011a)

Em seguida, na Figura 2:18, outros percussionistas que tocam surdos exibem a suas coreografias em que interagem entre si, musicalmente e corporalmente.

Figura 2:18 – Coreografia dos músicos que tocam surdo



Fonte: Olodum (2011a)

A apresentação vai sendo encaminhada para o final, quando o mestre Memeu realiza a convenção, tipo pergunta e resposta (pedi pra parar parou), e a banda finaliza a performance.

Figura 2:19 – Mestre Memeu ao centro toca a frase "pedir pra parar parou"

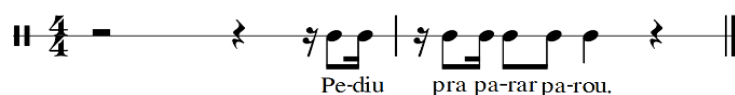


Fonte: Olodum (2011a)

O samba-reggae tradicional envolve arranjos que são compostos de convenções e frases de pergunta e resposta, remanescentes das práticas musicais da escola de samba e da batucada³⁸. Em Salvador existe uma frase de pergunta e resposta, popularmente conhecida, chamada de: “pedi pra parar parou”. Segundo o mestre Jackson (2020) essa frase já fora executada no apito, depois foi tocada no instrumento percussivo e, por último, na voz.

Isso foi do apito, né. Depois foi no instrumento. E hoje os cantores falam isso cantando, né. Você não vai falar, você não vai gritar no meio de um grupo, né. Só se você tiver um microfone, né. Cê não vai gritar essa palavra verbalmente. Então você vai fazer: pá pá párapa pá tum tum [solfejando e tocando nas pernas]. (NUNES, 2020).

Figura 2:20 – Frase “pediu pra parar parou”



Fonte: Vargas (2017)

A partir dessa divisão rítmica, Vargas (2017) descreve essa frase com um tipo de conversação coletiva composta de um “diálogo” de pergunta e resposta. No exemplo abaixo, a) a frase de

38 No contexto da escola de samba, a utilização de frases consta em três momentos musicais – a conversação coletiva, o solo e a conversação paralela. Para D’Ávila (1990, p. 6-7), o momento da conversação coletiva ocorre quando todos os instrumentos tocam juntos, após o aviso do chefe, seguida da execução da frase de repique e, conseqüentemente, a execução do surdo de marcação e demais instrumentos. No contexto do samba-reggae a conversação coletiva, descrita por D’Ávila (1990), pode corresponder ao diálogo proveniente das frases de pergunta e resposta em que há o contraste entre instrumentos de som agudo com os instrumentos de som graves. Tais frases servem como introdução meio e final das músicas, e também podem ser denominadas de “convenção” ou “variação”, que corresponde a uma frase é pré-concebida e ensaiada. O momento do solo (ou improvisação) ocorre quando cada instrumentista tem sua vez de improvisar, de acordo com a sua localização na roda, girando no sentido horário. Contudo, cada solo começa após o término da conversação coletiva, o qual é sinalizado com um breque, afirma D’Ávila (1990 p. 6-7). Por último, o momento da conversação paralela ocorre quando dois ou mais instrumentistas, geralmente do mesmo naipe, conversam entre si, utilizando frases de pergunta e resposta convencionais (D’ÁVILA, 1990, p. 6-7).

pergunta está escrita na pauta superior a ser tocada no repique e b) a frase de resposta escrita da pauta inferior é tocada no tarol e nos surdos. Os dois primeiros compassos dessa convenção escrita na linha superior significam a frase de pergunta “pediu pra parar” e na linha inferior está escrita a frase de resposta representada pela palavra “parou”. Essa frase é utilizada como introdução e também finalização de uma música.

Figura 2:21 – Frase pergunta e resposta

a) 4/4 : - $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ -

b) 4/4 : - - | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | - - - $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$:

Fonte: Vargas (2017)

Outra frase de pergunta e resposta pode ser identificada no disco *Nubia Axum Etiópia* (OLODUM, 1998), na faixa de título “Influências Egípcias” (Ademário). Essa faixa traz a seguinte frase na introdução:

Figura 2:22 – Pergunta e resposta

Pergunta 4/4 : $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$:

Resposta 4/4 : - - | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$: - - -

4 4/4 : $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$:

Repique e caixa 4/4 : $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$:

Surdo 4/4 : - - | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$:

Redução dos surdos 4/4 : $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ | $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$ $\dot{\zeta}$:

Fonte: Disco Olodum – Nubia, Axum, Etiópia (1988)

No primeiro e segundo compassos dessa convenção, o repique faz a frase de pergunta e é correspondido pelos demais instrumentos com a frase de resposta. No terceiro e quarto compasso ocorre o mesmo, mas com divisões rítmicas diferentes tocadas no repique. No quinto compasso o repique faz a chamada que sinaliza a entrada dos surdões, no sexto compasso que é binário. E, finalmente, no sétimo compasso todos os instrumentos iniciam a batida do Samba-reggae.

2.3.1.2 Samba-reggae estilizado

O Samba-reggae estilizado é resultante da inserção de instrumentos musicais de harmonia e sopro, como bateria, trompete, trombone, sax, guitarra, baixo, teclado sintetizador dentre outros³⁹. O Samba-reggae estilizado foi moldado para a cultura de massa pelos produtores, músicos de bandas de trio elétricos, os quais se apropriaram das características do Samba-reggae tradicional percussivo e adaptaram-no a outro tipo de instrumental, como um produto fonográfico. Inevitavelmente, o reggae e o Samba-reggae implodiram o mercado fonográfico, impondo-lhe novos agentes, sonoridades, estratégias de gravação e reprodução e, obviamente, novas contradições (MOTA, 2012, p. 23).

A estilização do Samba-reggae proporcionou uma nova relação entre as pessoas e a música provocada pelas contradições geradas a partir do momento em que se tornou um produto rentável. A falta de acesso aos recursos necessários para gravar e divulgar suas músicas no meio de comunicação de massa fez com que os blocos afro ficassem à margem do movimento cultural de massa. A estilização do Samba-reggae favoreceu então as pessoas envolvidas com a indústria musical de Salvador, gerando divisas importantes a um grupo restrito de pessoas.

Contudo, se por um lado o bloco afro Ilê Aiyê permaneceu com a formação de percussão e voz até hoje, mantendo a tradição do samba-afro, por outro lado, o Olodum abriu as portas para a estilização. O Olodum trabalha com as duas vertentes — tradicional, com a manutenção de práticas musicais percussivas e estilizada, com a inserção de outro instrumental como teclado e guitarra.

39 Este processo de estilização tem um paralelo com o processo de estilização do gênero musical marrabenta, ocorrido em Moçambique em África como descreve Laranjeira (2014, p. 26). Laranjeira (2014) apoia seu discurso sobre estilização, citando o conceito de transformação usado por Kubik (ver KUBIK, Gerhard. **The Kachamba Brothers Band: a study of neo-traditional music in Malawi**. Lusaka: University of Zâmbia. 1974, p. 73). O autor utiliza o termo estilização para retratar o processo de transformação e adaptação da marrabenta ao contexto urbano, a partir da cultura suburbana. Assim, o autor aponta que, originalmente, a marrabenta era tocada com um instrumento cordofônico (similar a uma guitarra acústica feita de lata, chamada de xigogogwana), o qual era acompanhado pela voz principal e por um coro feminino (LARANJEIRA, 2014, p. 31). O autor considera que a marrabenta foi estilizada mediante a influência da propagação intensa de ritmos urbanizados promovida pelo comércio de discos, emissoras de rádio, música americana, música sul-africana e, principalmente, a presença da viola elétrica (LARANJEIRA, 2014, p. 46-48). Assim, apesar de algumas bandas de marrabenta continuarem com a formação tradicional e não terem “passado pelo processo de mediação a nível estético e acústico”, a cultura de massa modificou a preferência musical popular, a qual não incluía mais o formato tradicional (LARANJEIRA, 2014, p. 63).

Figura 2:23 – Banda de Samba-reggae estilizado - Olodum com teclado



Fonte: YouTube Music. Olodum.

Figura 2:24 – Banda de Samba-reggae estilizado - Olodum com guitarra



Fonte: Blog Salvador em um dia (09 dez. 2014)

Figura 2:25 – Olodum com o percussionista Bira Jackson ao centro e o guitarrista Marcos Costa à esquerda



Fonte: Facebook⁴⁰

As características do Samba-reggae estilizado também podem ser percebidas no arranjo e na utilização da língua inglesa, como por exemplo acontece na música “I Miss Her” do compositor Lázaro Negrume⁴¹. Essa música foi gravada originalmente com o instrumental que, além do percussivo tradicional com repique, caixa e surdo, inseriu sopros, baixo, guitarra de reggae e teclado. Ressalto que essa música se tornou conhecida, apesar da maioria do público brasileiro não entender o significado do seu texto cantado na língua inglesa. Desta forma, foi assimilada pelo seu contorno melódico e não como objeto de estímulo à reflexão, esvaziando o potencial conscientizador das músicas de protesto. Assim, apesar da utilização de uma língua estrangeira ampliar o alcance da música na expansão comercial em busca de novos mercados, atendendo a uma demanda do estrangeiro, diminuía o seu poder na práxis sonora.

Nesse processo de estilização, muitas músicas provenientes da cultura popular, foram adaptadas para banda de trio elétrico e amplamente divulgadas pela cultura de massa. Dessa forma, ao serem tocadas na rádio massivamente, se tornaram midiáticas e sujeitas ao desgaste comum dos produtos industrializados. No entanto, algumas dessas músicas perpassaram o período de maior popularidade e não perderam o “prazo de validade”, pois têm melodias fáceis de se aprender e que satisfazem o público, também aguçam o imaginário dos ouvintes,

40 Disponível em:

<<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10208039284688751&set=t.1200649092&type=3&theater>>.

Acesso em: 2 mar. 2023.

41 Do disco do Olodum de nome “Liberdade” – gravadora Warner Bros. Records, 1997.

expressando temáticas que se integram à cultura popular, como ocorreu com as músicas “Rosa Negra” (Jorge Xaréu) e “A Terra Tremeu” (Sacramento).

A música “Rosa Negra” foi gravada pela cantora Daniela Mercury⁴² em um processo de estilização do Samba-reggae. O arranjo dessa versão estilizada inicia com a batida do rock na introdução; em seguida, traz a batida de Samba-reggae com guitarra, baixo, bateria e teclado.

Rosa Negra (Jorge Xaréu)⁴³

Foi assim
Que eu te vi nos meus sonhos lindos

Lua em flor
Tua beleza é eterna é
Teu corpo revela
Uma linha entre o céu e o mar
Ouve, ouve o Muzenza cantar

Fere, derrama
Teu seio em mim
Me leva pra junto dos Deuses
Oh, rosa tão linda de negros
No balançar do carmim

A gravação da música “A Terra Tremeu” pela cantora Simone Moreno é um exemplo de estilização muito tocado nas rádios e reproduzido por bandas de trio elétrico. A música traz uma temática que se identifica com a cultura popular, mas com a “máquina” da indústria cultural alcançou grande popularidade na cultura de massa.

A Terra Tremeu (Sacramento)⁴⁴

Muzenza, semente criada	E do berço o menino gritou
Ó mãe natureza	Muzenza
Faz que plante, que cuide, que crie	É amor
Pra um mundo melhor	É amor
	E do céu Bob Marley gritou
Os negros cuidando e criando com todo	Muzenza
carinho	Iô iô iô
Alegres, cantando felizes	Iô iô iô
valeu (e diga que valeu)	Muzenza
E a infinidade de seu canto trouxe vida	E a terra tremeu
para essa raça tão sofrida	O céu mudou de cor
raça negra, raça negra	O bloco do reggae chegou
criticada e oprimida	Muzenza, Jamaica,
Mas com fé e com brilho	Salvador
O Muzenza venceu	
Valeu	

42 Daniela Mercury. **O Canto da Cidade**. Sony, 1992.

43 Disponível em: <<https://music.youtube.com/watch?v=DXfzpvmsAiM>>

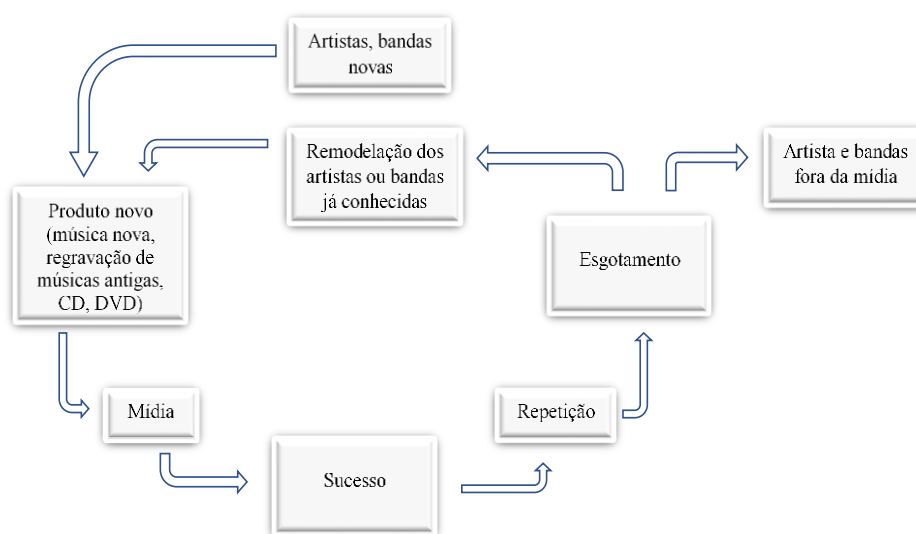
44 Disponível em: <<https://music.youtube.com/watch?v=SZm-oWqvfdA>>

Ao ser integrado à música de massa, o Samba-reggae foi adaptado musicalmente para atender ao gosto do público consumidor. Os músicos, arranjadores, produtores, gravadoras multinacionais e sistema de comunicação (como rádio e televisão) participaram ativamente, adaptando o Samba-reggae aos moldes da cultura midiática. Assim, novos compositores musicais passaram a compor o Samba-reggae com propostas temáticas diversificadas que visavam a fidelização de um público de consumidores e se afastavam de uma possível dimensão política e educacional do Samba-reggae enquanto movimento cultural.

Vale a pena lembrar que, nos anos de 1980, as rádios FM de Salvador tocavam mais músicas estrangeiras que brasileiras. Por isso, “o sucesso da música do bloco afro não foi rádio, não foi nada; foram as pessoas que iam todos os sábados e domingos para esses ensaios e, ali, transformavam, dentro do ônibus, a música do bloco afro no sucesso”, afirma o cantor e compositor Tonho Matéria (2011c). As músicas divulgadas nas ruas passaram a interessar outras comunidades negras e periféricas de Salvador, contagiando a população instigada por essa transformação musical. O resultado foi o estrondoso sucesso da música “Faraó Divindade do Egito”, composta por Luciano Gomes, cantada pela população em 1987, mesmo sendo rejeitada nas rádios por ter um texto complexo. (AGUIAR, 2019).

A estilização do Samba-reggae foi base para que as pessoas da cultura de massa produzissem uma série de produtos que deveriam gerar o lucro maior que os investimentos das gravadoras em um ciclo de produção musical midiática. Nesse ciclo, os artistas e bandas novas criam um produto, lançado na mídia, na esperança de obter sucesso midiático e gerar lucros. Esse produto é exposto e reexposto repetidamente até ser esgotado seu rendimento. Após esse primeiro lançamento, o artista ou grupo pode ter os investimentos interrompidos, resultando na sua saída da mídia ou podem continuar com investimentos sendo remodelados com um novo produto que é reexposto no ciclo musical midiático.

Figura 2:26 – Mapa conceitual do ciclo de produção musical midiática



Fonte: elaborado pelo autor

Dessa forma, as composições de Samba-reggae passaram a abordar outros temas que eram interessantes à cultura de massa se afastando da tradição de estimular o pensar. Isto porque o Samba-reggae tradicional carrega consigo uma forte mensagem de resistência, identidade e conscientização social. Ele não é apenas um estilo musical, mas um movimento que incentiva uma reflexão crítica sobre questões sociais, raciais e culturais, promovendo uma mentalidade mais inclusiva e engajada. A perda dessa função de estímulo ao pensar contribuiu, de certa forma, para o enfraquecimento da práxis sonora, já que as músicas passaram a ampliar o espectro de temáticas como forma de atrair a atenção dos consumidores para um novo produto “divertido”, imprescindível para o entretenimento, mas desprovido de estímulo ao pensar. Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (2009) reiteram que:

Na base do divertimento planta-se a impotência. A libertação prometida pelo entretenimento é a do pensamento como negação. A impudência da pergunta retórica: "Que é que a gente quer?" Consiste em se dirigir às pessoas fingindo tratá-las como sujeitos pensantes, quando seu fito, na verdade, é o de desabitua-las ao contato com a subjetividade (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p. 25).

Adorno e Horkheimer (2009) criticam o papel do entretenimento na sociedade moderna, argumentando que, sob a aparência de diversão e libertação, ele na verdade promove a impotência e a alienação. Os autores sugerem que o entretenimento, em vez de empoderar as pessoas, na verdade as enfraquece. Isso ocorre, porque o entretenimento superficial distrai as pessoas das questões importantes e das realidades complexas da vida, mantendo-as em um estado

de passividade e desengajamento. Também, argumentam que o tipo de libertação oferecido pelo entretenimento é ilusório, pois, em vez de promover um pensamento crítico e autônomo, o entretenimento muitas vezes encoraja uma forma de negação, onde as pessoas evitam confrontar as realidades desconfortáveis e as questões sociais e políticas – funcionam mais como uma maneira de reforçar a conformidade e a aceitação passiva. Isso cria uma sociedade onde os indivíduos são menos inclinados a questionar, refletir e resistir.

A fuga da realidade proposta pela música de massa não está de acordo com a ideia de transformação da realidade proposta nas músicas de protesto de Samba-reggae. Segundo Adorno e Horkheimer (2009, p. 24-25), a diversão é apresentada como reprodução, na qual o ato de se divertir significa não pensar para esquecer a dor, como uma fuga do “último grão de resistência que a realidade pode haver deixado” (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p. 24-25). Esse processo de diversão e esquecimento da realidade provoca o inverso do que prega a pedagogia de Paulo Freire (2005), pois suprime o processo de reflexão que leva à criação de soluções para a transformação da realidade. Talvez seja por isso que Bosi (1992) enfatiza que os produtos da cultura de massa invadem a casa das pessoas, ocupando horas de lazer que poderiam ser utilizadas em algo criativo.

A estilização do Samba-reggae fomentou a criação de estereótipos, seja de roupas, ritmos, jargões e temas sobre a África e a vida dos afro-brasileiros repetidos continuamente. A apropriação dos aspectos artísticos, no viés da economia do entretenimento e do turismo, produziu o que Bosi (1992) chama de expropriação do imaginário da cultura popular em troca de um pouco de lazer, entrecortados de *slogans* e propagandas (BOSI, 1992, p. 329-330). Essa forma expropriadora, corresponde ao processo de utilização das características da cultura popular por conveniência, a fim de viabilizar lucros.

Ademais, a cultura de massa toma o que a cultura popular tem de mais autêntica que é sua forma de ser e se expressar, transformando-as em atração pitoresca para exibição em veículos de comunicação. Tais veículos não destinam tempo e interesse em conhecer profundamente a cultura popular, mas conseguem criar estereótipos. Nesse viés, a encenação do humorista Marcelo Adnet, imitando o comentarista esportivo Galvão Bueno, mostra o que ele chama de protesto do Olodum de forma caquética, em uma menção explícita à canção de protesto emblemática para o Samba-reggae de nome “Protesto Olodum” (Tatau e Paulo Moçambique). Essa encenação ocorreu quando o humorista participou da transmissão da TV Globo no intervalo do jogo do Brasil x Paraguai na Copa América (GLOBO, 2019).

Nessa participação, Adnet aparece com touca de cabelos rastafari, estereotipando os traços negros da influência jamaicana na cultura baiana. Ele, também, utiliza adereços como colares e

pulseiras coloridas, além de roupas com cores da bandeira da Jamaica. Ainda, apresenta os braços pintados com temas étnicos típicos da caracterização da banda Timbalada (que não tem relação direta com o bairro do Pelourinho e sim com o bairro do Candeal). Para completar, o humorista segura uma baqueta e porta um instrumento musical (surdo) preso ao corpo, tendo como cenário de fundo artificial, uma rua do bairro do Pelourinho.

Figura 2:27 – Humorista Marcelo Adnet caracterizado de músico



Fonte: elaborado pelo autor

A touca com cabelos rastafari — similar à que o humorista usa, bem como os outros adereços, são vendidos no Pelourinho como *souvenir*. Esse comércio é uma forma da população do bairro sobreviver a partir da venda de elementos que retratam sua própria cultura, mas que são apropriados de forma tosca, estereotipando o negro e sua aparência com fins comerciais. No entanto, o humorista se equivoca ao utilizar pinturas no corpo características da banda Timbalada, pois, apesar de existirem pintores de corpo que trabalham autonomamente no Pelourinho, pintando turistas, essa prática de tocar com o corpo adornado com temas étnicos é predominante de outra manifestação cultural (Timbalada), com origem em outro bairro, o Candeal. Logo, a estereotipação pode ser bom para o lucro dos comerciantes e maléfica para a cultura popular, porque geram informações que homogeneízam as expressões artísticas como se fosse tudo a mesma coisa.

Figura 2:28 – Boina com cabelos trançados



Fonte: elaborado pelo autor

A estilização do Samba-reggae também conduziu as bandas e artistas ao estrelato, mas externalizou o desconhecimento da grande mídia acerca da cultura popular baiana, como o ocorrido no ano de 2019, com a banda feminina de Samba-reggae fundada por Neguinho do Samba – banda “Didá”. A banda foi apresentada ao vivo durante uma transmissão de jogo de futebol, mas foi intitulada como Olodum feminino pelo comentarista Galvão Bueno. Diante da repetida falha do apresentador ao longo da transmissão televisiva, Rodrigues (2019) sinaliza que:

Faltou alguém dizer a Galvão Bueno na transmissão do jogo de hoje, que não existe Olodum feminino, quem estava tocando no Pelourinho era a Banda Didá, um grupo de mulheres percussionistas, criado há 25 anos. Até quando se quer homenagear mulher realizam apagamento!", escreveu o historiador Henrique Oliveira, no Twitter (RODRIGUES, 2019).

Segundo Rodrigues (2019), a banda Didá se manifestou sobre a gafe por via da rede social Instagram, respondendo da seguinte forma: "Olodum feminino? A Didá existe há 25 anos falando de Samba-reggae na resistência negra feminina. Anota aí... é Didá Banda Feminina, a primeira banda percussiva feminina que se tem notícias na história do país. #pegavisãogalvão" (RODRIGUES, 2019). Este acontecimento foi abordado na entrevista concedida pela maestrina Adriana Portela (2020) da banda Didá para esta pesquisa. Portela (2020) relata sobre essa polêmica entre a banda e o comentarista Galvão Bueno da Rede Globo de Televisão. Portela (2020) sinaliza que, apesar da banda ter participado de outros eventos esportivos nessa emissora de televisão, o comentarista deu a entender que não conhecia a banda. Sobre o assunto, Adriana Portela (2020) comentou, sob seu ponto de vista:

Eu não sei se ele se equivocou. Por que eu acho que não: nós participamos do encerramento da Copa do Mundo que foi no Maracanã. Tocamos com Carlinhos Brown, a Shakira e ele narrou. Ele falou da Didá, banda feminina. E eu não sei porque ele falou do grupo feminino do Olodum. Não entendi. Olodum feminino, eu acho que foi essa polêmica, mas ele sabe sim, com

certeza. E para um comunicador, quando você vai fazer uma matéria, você tem que ter os pontos: quem vai estar, quem não vai estar, quem são essas pessoas, quais os grupos estão. Você tem uma pauta e eu não sei... (PORTELA, 2020).

Ao ser perguntada se esse episódio tinha relação com a discussão sobre questões de gênero, a maestrina traçou o seguinte comentário:

Na minha crítica pessoal, a mulher, a Didá, né, é a referência pioneira nesta questão de abrir, abrir, quebrar este paradigma no qual mulheres hoje estão percutindo, tocando tambor, e nós conseguimos fazer com que essa visibilidade da mulher no tambor, hoje, não seja mais aquele: ohhhh! Quando a Didá apareceu em noventa e dois, tocando tambor, as pessoas perguntavam o que iríamos fazer. Mulher não tocava tambor, lugar de mulher não era ali, tocando tambor. Lugar de mulher era em casa, era fazendo outros serviços femininos. E nós mostramos que a mulher fazia o que ela quisesse. Não, eu acho que não tem proibições e pelo fato de ser tão corriqueiro, hoje, mulher tocando tambor, não sei! Eu não sei se ele se equivocou, não é. Mas, eu não sei, também, se ele pensa que o Olodum já tem um grupo feminino, tanto que a marca do Olodum sempre é o masculino, né, o rótulo masculino. Tem até mulheres tocando, mas não tantas, mas, assim, o rótulo é masculino (PORTELA, 2020).

O episódio envolvendo a banda feminina Didá e o comentarista Galvão Bueno destaca um problema recorrente de reconhecimento e visibilidade de grupos culturais femininos na grande mídia. A banda Didá, fundada por Neguinho do Samba e composta exclusivamente por mulheres, tem uma história de 25 anos de resistência e promoção do Samba-reggae e da identidade negra feminina. No entanto, durante uma transmissão ao vivo de um jogo de futebol em 2019, Galvão Bueno erroneamente se referiu à Didá como "Olodum feminino", demonstrando desconhecimento ou descaso pela identidade única e pela trajetória da banda.

Adriana Portela, maestrina da Didá, refletiu sobre a polêmica e levantou dúvidas sobre se o erro de Bueno foi intencional ou resultado de um equívoco, dado que ele já havia mencionado a banda corretamente em eventos anteriores. Portela sublinha que, como comunicador, é crucial que Bueno tivesse feito a devida pesquisa e estivesse bem informado sobre os grupos participantes da transmissão.

A discussão também toca em questões de gênero, com Portela destacando a luta da Didá para quebrar paradigmas e afirmar que as mulheres podem ocupar espaços tradicionalmente dominados por homens, como o de tocar tambor. A persistente associação da percussão ao masculino, mesmo com a presença de mulheres, ilustra os desafios contínuos enfrentados por grupos como a Didá em obter reconhecimento pleno e adequado por suas contribuições culturais e sociais. Para Portela (2020) o Samba-reggae traz visibilidade aos blocos afros, principalmente no Carnaval de Salvador; contudo, a luta persiste diante da disputa de horários e dos locais de desfile, "a Didá sofre muito, também por isso – por ser um bloco afro" (PORTELA, 2020).

Diante disso, o Samba-reggae estilizado em seu processo de produção na grande mídia ampliou o alcance das músicas, beneficiando poucas pessoas. Vale ressaltar que a estilização do Samba-reggae focou no gênero musical, com a intensa exploração da sua dimensão artística, enquanto as dimensões sociais, política e educacionais foram deixadas de lado.

Entretanto, apesar da intensificação da dimensão artística do Samba-reggae pela indústria cultural, isso não provocou um desgaste, como relata o cantor Dado Brazzawilly (2011c): “uma coisa é mercadológica, a outra coisa é raiz”, aquela que vem do negro nascido na Bahia. Portanto, a relação entre o Samba-reggae e a comunidade não foi alterada com um todo, pois continua sendo cultivado em diferentes espaços, como por exemplo: nas ruas do Pelourinho até hoje, principalmente em seu formato tradicional, somente com percussão.

2.3.2 Rítmicos de Samba-reggae

Na seção 2.2 sobre Retrospectiva do Samba-reggae, abordei conceitos como ciclo rítmico, *timeline*, clave, ritmo aditivo, ritmo divisivo e a notação em caixa. A partir desses conceitos, apresentarei uma análise dos principais ciclos rítmicos do Samba-reggae. Para isso, utilizarei a partitura convencional, a notação em caixa, apresentando as caixas juntas, em grupos, conforme o ritmo aditivo, explicitando o ritmo divisivo e preenchendo as caixas com a *timeline*.

2.3.2.1 Vertentes do Samba-reggae

As vertentes do Samba-reggae a serem aqui apresentadas podem ser entendidas como os principais ciclos rítmicos dentro do espectro rítmico que compõe o movimento do Samba-reggae. Dentro desse espectro, selecionei quatro vertentes denominadas como: 1) Samba-reggae (Reggae ou Reggae do Olodum), 2) Merengue Afro, 3) Avenida e 4) Suingue, as quais percebo como as mais populares – mais utilizadas pelos grupos tradicionais e estilizados.

1) Samba-reggae (Reggae ou Reggae do Olodum)

A vertente de nome Samba-reggae (também conhecida pelo nome de Reggae ou Reggae do Olodum) representa a mistura do samba com o reggae – a apropriação das rítmicas do reggae jamaicano tocadas na guitarra, baixo e bateria⁴⁵. Assim, essa vertente significa a apropriação do

45 Vale ressaltar que a popularidade do uso da palavra “reggae” foi tão acentuada em Salvador que virou um termo polissêmico e pode se referir ao gênero musical, ao conjunto de padrões rítmicos, ao estilo de vida das pessoas, ao evento festivo e pode ser usado para substituir palavra “coisa”. Por exemplo, como gênero musical, pode se referir à música cantada proveniente da Jamaica tocada com base em um conjunto de padrões rítmicos a serem executados nos instrumentos musicais. Como o estilo de vida estaria relacionado à filosofia rastafári. Também, como sentido de festa, o termo seria utilizado em frases como, por exemplo: “onde vai ser esse reggae?” que significaria: onde vai ser esta festa? Por último, poderia ser utilizado como substituição do termo “coisa”, como na seguinte frase “Que reggae é esse?” que significaria: que coisa é essa?

ritmo da guitarra, baixo e bateria do reggae jamaicano para uma nova roupagem instrumental com o repique, caixa e surdos. Grosso modo, o ritmo da guitarra do reggae é transposto para o repique e caixa; e o ritmo do baixo e da bateria são transpostos para os surdos, tal como pode ser escutado nas músicas: “Miss Her” do compositor Lázaro Negrume⁴⁶, “The Obvious Child”⁴⁷ (Paul Simon), “Faraó Divindade do Egito” (Luciano Gomes)⁴⁸.

Essa apropriação provocou uma ruptura com a forma rítmica do samba, pois as acentuações em contratempo da guitarra do reggae (que foram transpostas para o repique e caixa) divergiam das acentuações do repique e caixa usuais ao samba. Essa inovação teve início nas práticas musicais dos blocos afro de Salvador, como aconteceu com a primeira bateria do Olodum, em 1979, regida pelo mestre Valdir Lascada. O mestre Jackson Nunes (2020) ressalta a importância da atitude do mestre Lascada no processo de desenvolvimento do que viria a ser o Samba-reggae, pois captou a rítmica do reggae e transferiu para o repique de forma espontânea. O mestre assim relata – “é aí, no meu ver, que começa a célula do Samba-reggae, né. E é uma modificação mesmo: uma célula de repique fazendo tchá-tchá, tchá-tchá”, imitando o ritmo da guitarra (NUNES, 2011d). As sílabas organizadas em onomatopeias, conforme utilizada pelo mestre Jackson Nunes, para a imitação de sonoridades musicais serão abordadas mais à frente no subtópico 3.3 Linguagem Musical Popular Verbal.

Figura 2:29 – Célula do repique tocado pelo Mestre Valdir Lascada



Fonte: elaborado pelo autor

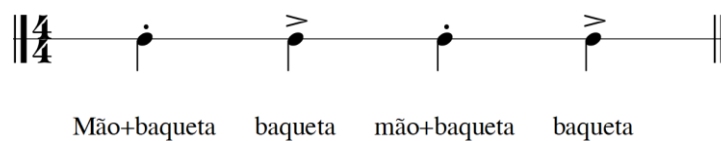
Na rítmica dos blocos afro, a esse toque do repique é somado a “dobra de uma” (ritmo tocado nos surdos da escola de samba). Segundo Jackson Nunes (2011d), a “dobra de uma” era tocada por todos os grupos de percussão” e consiste em dois toques: um em que se toca o surdo com uma baqueta abafando a pele com a mão e outro em que se toca o surdo com a baqueta sem abafar a pele (NUNES, 2011d).

46 NEGRUME, Lázaro. Intérprete: Olodum. *lx*: OLODUM. **Liberdade**. Warner Bros. Records: 1997.

47 SIMON, Paul. Intérprete: Paul Simon. *lx*: PAUL SIMON. **The Rhythm of the Saints**. Warner Bros. Records: 1990.

48 OLODUM. **Egito Madagascar**. Continental, 1987.

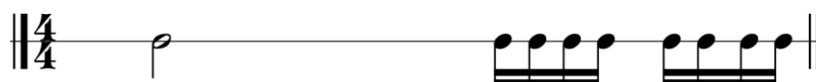
Figura 2:30 – Dobra de uma no surdo



Fonte: elaborado pelo autor

Durante o desenvolvimento do Samba-reggae, outros elementos foram sendo acrescentados à polirrítmica dos blocos afro como o “surdo de duas” em que o músico toca o surdo com duas baquetas. O mestre Jackson Nunes (2011d) aponta que o “surdo de duas” foi a grande evolução percussiva que o mestre Lascada acrescentou à prática musical com tambores. Para o mestre Jackson: “foi nos Corujas [bloco carnavalesco], Valdir Lascada introduziu duas baquetas no tambor que faz essa convenção que dá o suingue” (NUNES, 2011d). A fim de demonstrar o surdo de duas, o mestre Jackson Nunes reproduz o padrão rítmico do surdo modificado por Valdir Lascada e, em seguida, reproduz o ciclo rítmico do reggae tocando repique e surdo de duas concomitantemente.

Figura 2:31 – Padrão rítmico do surdo modificado por Valdir Lascada - surdo de duas



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 2:32 – Reprodução do ciclo rítmico do reggae no repique e surdo (NUNES, 2011d)



Fonte: elaborado pelo autor

Ao refletir sobre a rítmica da rítmica do repique do Samba-reggae, percebi que está estruturada sobre um ritmo aditivo de 16 pulsos, organizados em grupos de quatro pulsos — 4+4+4+4. Nesta linha de pensamento, a fim de explicar melhor esse ciclo rítmico, optei por apresentar as suas acentuações localizadas no terceiro e quarto pulso de cada grupo, contrariando o conceito de ritmo aditivo de que o primeiro pulso de cada grupo deve ser acentuado. Assim, apresento a seguir o ciclo principal do reggae tocado no repique:

Quadro 2:3 — Ritmo aditivo do ciclo rítmico do repique do Samba-reggae

Ritmo aditivo	4				4				4				4			
Ritmo divisivo	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Repique	.	.	x	x	.	.	x	x	.	.	x	x	.	.	x	x
Caixa	.	.	x	x	.	.	x	x	.	.	x	x	.	.	x	x

Fonte: elaborado pelo autor

Esse ciclo rítmico é acompanhado por ciclos rítmicos secundários diferenciados e complementares, os quais são tocados com apenas uma baqueta (geralmente em instrumentos musicais que são o surdo de primeira, surdo de segunda ou surdo de uma) e tocado com duas baquetas (no surdo de duas). O surdo de primeira e o surdo de segunda se complementam formando o ritmo da pulsação — eles são os mais graves e possuem diferenciação entre suas alturas. Percebo que, na maioria das vezes, o surdo de segunda é afinado mais grave que o de primeira, mas pode ocorrer o inverso também em que o surdo de segunda seja afinado mais agudo que o de primeira. No exemplo a seguir, escolhi o surdo de segunda para ser o mais grave; por isso o localizei na parte de baixo da notação em caixa.

Quadro 2:4 — Ritmo aditivo do ciclo rítmico do surdo de primeira e de segunda

Ritmo aditivo	4				4				4				4			
Ritmo divisivo	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Surdo de primeira	x	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.
Surdo de segunda	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.

Fonte: elaborado pelo autor

Esses surdos de primeira e segunda são complementados pelos surdos de uma (tocado com uma baqueta) e o surdo de duas (tocado com duas baquetas). Os dois surdos têm a sonoridade menos grave que os surdos de primeira e de segunda, envolvendo a frequência médio-grave:

Quadro 2:5 — Ritmo aditivo do ciclo rítmico do surdo de duas e de uma

Ritmo aditivo	4				4				4				4			
Ritmo divisivo	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Surdo de duas	x	.	.	.	x	x	x	.	x	.	.	.	x	x	x	.
Surdo de uma	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	x	.	x

Fonte: elaborado pelo autor

A junção desses ciclos forma a estrutura básica do Samba-reggae (reggae ou reggae do Olodum), que aqui apresento, resumidamente, de forma didática. A cada volta do ciclo rítmico, o músico pode imprimir uma forma diferente decorrente da sua forma de tocar, da sua experiência musical ou do arranjo com o qual expressa as suas ideias musicais. Contudo, o ciclo

principal não pode sofrer muitas alterações, de forma que comprometa a sua identificação, pois isto indicaria a desconfiguração da vertente Samba-reggae (reggae ou reggae do Olodum).

Quadro 2:6 – *Timeline* da estrutura básica do Reggae em notação em caixa

Repique	.	.	X	X	.	.	X	X	.	.	X	X	.	.	X	X
Caixa	.	.	X	X	.	.	X	X	.	.	X	X	.	.	X	X
Surdo de duas	X	.	.	.	X	X	X	.	X	.	.	.	X	X	X	.
Surdo de uma	.	.	.	.	.	.	X	.	.	.	.	.	.	X	.	X
Surdo de primeira	X	.	.	.	.	.	.	.	X	.	.	.	.	.	.	.
Surdo de segunda	.	.	.	.	X	.	.	.	.	.	.	.	X	.	.	.

Fonte: elaborado pelo autor

A seguir apresento a fórmula rítmica do Reggae, sendo escrita de baixo para cima (do grave para o agudo) surdo de segunda, surdo de primeira, surdo de uma, surdo de duas, caixa e repique.

Figura 2:33 – Fórmula rítmica da estrutura básica do Samba-reggae

Fonte: elaborado pelo autor

2) Merengue Afro

Merengue Afro é uma das vertentes mais conhecidas do Samba-reggae, cujo nome remete ao Merengue caribenho, mas cuja prática musical está relacionada a uma polirritmia diferente. Por isso, a maestrina Elem Silva (2020) acrescentou a palavra “afro”, justamente, para distingui-lo do Merengue caribenho. O Merengue afro (ou apenas Merengue) se tornou uma das vertentes do Samba-reggae mais importante para as produções musicais baianas, principalmente da banda Olodum, podendo ser apreciado na gravação da música “Madagascar Olodum”⁴⁹ (Rey Zulu), “Revolta Olodum”⁵⁰ (Tatau), e “Berimbau”⁵¹ (Pierre Onassis e Germano).

49 Olodum. 1987. **Egito Madagascar**. Continental.

50 Olodum. 1992. **Revolution in Motion**. World Circuit.

51 Olodum. 1992. **A música do Olodum**. Columbia.

Segundo o mestre Jackson Nunes (2020), a criação desse ciclo rítmico ocorreu naturalmente: “ela não foi planejada, foi espontânea” (NUNES, 2020). Jackson Nunes (2020) ressalta que o mestre Neguinho do Samba teve a ideia de tocar um ritmo com andamento mais lento no repique, o qual combinou com o ritmo dos surdos e se tornou uma das vertentes mais populares que é o Merengue do Samba-reggae. Essa ideia de Neguinho do Samba ocorreu em um contexto de apresentação musical em uma quadra com a banda Olodum, em que foi instado a tocar uma base rítmica para que um cantor se apresentasse de forma semelhante ao processo de criação do Reggae com o mestre Valdir Lascada.

O ritmo aditivo do Merengue Afro é resultante da adição de grupos de 3 e 4 pulsos que foi descrito por Gerard Béhague (2000) como sendo 3+3+4+3+3 em um ciclo de 16 pulsos, o que difere totalmente do ritmo do Reggae (4+4+4+4). Contudo, no Merengue Afro, esses ritmos se complementam com timbragens diferentes, pois o merengue é tocado no repique e o reggae é tocado na caixa, criando um contraste característico do Merengue Afro. Vale ressaltar que o ritmo aditivo do repique do Merengue Afro tem semelhanças com o ritmo escutado em músicas da bossa-nova⁵² e do samba-rock⁵³, mas com “roupagens” diferentes.

Quadro 2:7 – Ritmo aditivo do repique do Merengue Afro

Ritmo aditivo do repique	3			3			4				3			3		
Ritmo divisivo do repique	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
Repique	x	.	.	x	.	.	x	.	.	.	x	.	.	x	.	.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 2:8 – Ritmo aditivo do ciclo rítmico da caixa do Reggae

Ritmo aditivo da caixa	4				4				4				4			
Ritmo divisivo da caixa	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Caixa	.	.	x	x	.	.	x	x	.	.	x	x	.	.	x	x

Fonte: elaborado pelo autor

Este ciclo rítmico é acrescido dos surdos de segunda, surdo de primeira, surdo de uma e surdo de duas, que são construídos a partir do ritmo aditivo 4+4+4+4 como demonstro a seguir:

52 Na bateria, aos 30 segundos da música Garota de Ipanema de Tom Jobim (Tom Jobim. 1985. **Tom Jobim e convidados**. Philips Records).

53 Na bateria, teclado, guitarra da música “Cafua” de Junior e Oberdan Oliveira (Nonato e seu Conjunto. 1975. **O Som e o Balanço de Nonato**. Solp). Na base harmônica da música “Nego Dito” de Itamar Assumpção (Branca di Neve. 1987. **Metê Bronca**. Continental).

Quadro 2:9— Ritmo aditivo do ciclo rítmico do surdo: de uma, de duas, de primeira e de segunda do Merengue

Ritmo aditivo dos surdos	4				4				4				4			
Ritmo divisivo dos surdos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Surdo de duas	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x	x	x	x
Surdo de uma	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	x	.	x
Surdo de primeira	x	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.
Surdo de segunda	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.

Fonte: elaborado pelo autor

A junção desses ritmos aditivos forma o Samba-reggae Merengue Afro descrito na notação em caixa. De baixo para cima estão representados desde os sons grave aos agudos, começando do surdo de segunda, surdo de primeira, surdo de uma, surdo de duas, caixa e repique.

Quadro 2:10 – *Timeline* da estrutura básica do Merengue Afro em notação em caixa

Repique	x	.	.	x	.	.	x	.	.	.	x	.	.	x	.	.
Caixa	.	.	x	x	.	.	x	x	.	.	x	x	.	.	x	x
Surdo de duas	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x	x	x	x
Surdo de uma	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	x	.	x
Surdo de primeira	x	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.
Surdo de segunda	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 2:34 – Fórmula rítmica do Merengue Afro

Fonte: elaborado pelo autor

3) Avenida

A vertente Avenida (ou Samba-reggae de Avenida) tem origem hipotética no costume de tocar músicas em andamento rápido em apresentações realizadas pelas avenidas de Salvador. A necessidade de tocar músicas mais agitadas, com andamento mais rápido, teria provocado uma alteração no ciclo do Merengue Afro, devido ao fato desse ter uma divisão rítmica de difícil

execução em andamento acelerado. Nesse processo de modificação, foi utilizado um outro ciclo rítmico com ritmo aditivo resultante da adição de grupos de dois, três e quatro pulsos dispostos na sequência 3+3+4+2+4 resultando em um ciclo de 16 pulsos tocado no repique e caixa.

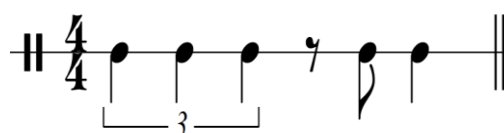
Quadro 2:11 – Ritmo aditivo do ciclo rítmico do repique de Avenida

Ritmo aditivo	3			3			4				2		4			
Ritmo divisivo	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	1	2	1	2	3	4
Repique	x	.	.	x	.	.	x	.	.	.	x	.	x	.	.	.
Caixa	x	.	.	x	.	.	x	.	.	.	x	.	x	.	.	.

Fonte: Elaborado pelo autor

Contudo, vale ressaltar que esse ciclo rítmico é semelhante ao Ciclo identificado por Mukuna (1979, p. 68) durante sua pesquisa em Salvador, no ano de 1975, chamado de Cabula ou Congo. O autor considera que, no contexto africano, esse ciclo é tocado em um tambor com as mãos; durante jogos (passatempo) dentro da aldeia” em *Shaba*. Além disso, particularmente, entre os *Luba-Shanka-dis*, esse ciclo constitui um importante acompanhamento para a maioria das canções infantis executadas durante o período de iniciação (MUKUNA, 1979, p. 113). “No cenário musical adulto, este ciclo está também presente na forma musical urbana (moderna) – rumba –, na qual se tornou um elemento identificador da organização da forma musical” (MUKUNA, 1979, p. 114)⁵⁴.

Figura 2:35 – Ciclo do Congo



Fonte: Elaborado pelo autor

Por outro lado, esse ciclo do Congo também é similar ao da *clave son* da música cubana. Segundo Peñalosa (2012, p. 87), a *clave son* foi originada na região leste de Cuba, sendo resultado da fusão entre a música africana de origem Bantu com a música espanhola. Peñalosa (2012, p. 85) explica que a *clave son* (em compasso simples quaternário) pode ser representada na seguinte fórmula rítmica:

⁵⁴ Contudo, vale ressaltar que a rumba a que se refere Mukuna (1979) é diferente da rumba referida por Tirro (2011), pois este último cita o ritmo aditivo 3 + 3 + 2, que totaliza um ciclo de oito pulsos, diferentemente de Mukuna, que tem o ritmo aditivo 3 + 3 + 4 + 2 + 4 de 16 pulsos.

Figura 2:36 – Clave son



Fonte: elaborado pelo autor

No samba-reggae, esse é o mesmo ciclo que, denominado de Cabula/Congo por Mukuna (1979) e *clave son* por Penãosa (2012), é chamado de Avenida pelo mestre Memeu, podendo ser apreciado em músicas como “Deusa do Amor” (Valter Farias e Adailton Poesia)⁵⁵; “Jeito Faceiro” (Pierre Onassis e Jauperi)⁵⁶ e “Nossa Gente/Avisa Lá” (Roque Carvalho)⁵⁷. A diferença está nos ritmos dos acompanhamentos e na instrumentação musical que, em Avenida, é tocado nos surdos de primeira, de segunda, surdo de uma e de duas, conforme se observa a seguir.

Quadro 2:12 – Ritmo aditivo do ciclo rítmico dos surdos: de duas, de uma, de primeira e de segunda

Ritmo aditivo dos surdos	4				4				4				4			
Ritmo divisivo dos surdos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Surdo de duas		.	.	.	.	.	X	X	.	.	.	.	.	.	X	X
Surdo de uma	.	.	.	.	.	.	X	.	.	.	.	.	.	X	.	X
Surdo de primeira	X	.	.	.	.	.	.	.	X	.	.	.	.	.	.	.
Surdo de segunda	.	.	.	.	X	.	.	.	.	.	.	.	X	.	.	.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 2:13

Quadro 2:13 – *Timeline* da estrutura básica do ritmo de Avenida em notação em caixa

Repique	X	.	.	X	.	.	X	.	.	.	X	.	X	.	.	.
Caixa	X	.	.	X	.	.	X	.	.	.	X	.	X	.	.	.
Surdo de duas	.	.	.	.	.	.	X	X	.	.	.	.	.	X	X
Surdo de uma	.	.	.	.	.	.	X	.	.	.	.	.	.	X	.
Surdo de primeira	X	.	.	.	.	.	.	X	.	.	.	.	.	.	.
Surdo de segunda	.	.	.	.	X	.	.	.	.	.	.	X	.	.	.

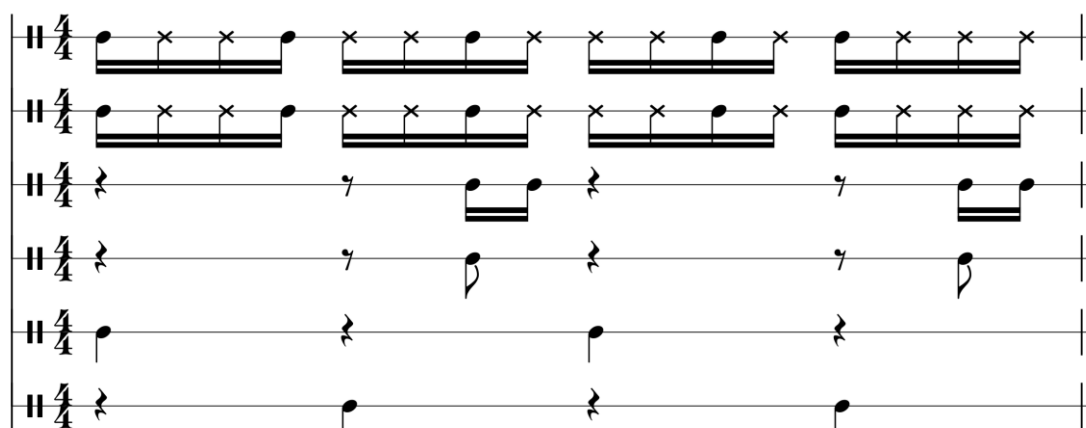
Fonte: elaborado pelo autor

55 OLODUM. *A música do Olodum: 20 anos*. Continental, 1992.

56 OLODUM. *Da Atlântida à Bahia*. Continental, 1991.

57 OLODUM. *A música do Olodum: 20 anos*. Continental, 1992.

Figura 2:37 – Fórmula rítmica do Samba-reggae Merengue



Fonte: elaborado pelo autor

4) Suingue

O Suingue é uma vertente do Samba-reggae que, segundo mestre Jackson Nunes (2020), foi inserida pelo mestre Neguinho do Samba nas práticas musicais do bloco afro. O ritmo aditivo do Samba-reggae Suingue é resultante da adição de grupos de dois, três e quatro pulsos dispostos na sequência 3+4+3+2+4.

Quadro 2:14 – Ritmo aditivo do ciclo rítmico do repique do Suingue

Ritmo aditivo	3			4				3			2		4			
Ritmo divisivo	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	1	2	1	2	3	4
Repique	x	.	.	x	.	.	.	x	.	.	x	.	x	.	.	.
Caixa	x	.	.	x	.	.	.	x	.	.	x	.	x	.	.	.

Fonte: elaborado pelo autor

O ritmo do Suingue é semelhante ao da *clave rumba* como aponta Markel (2011, p. 63). Contudo, no Samba-reggae, esse ritmo é tocado no repique e acompanhado pelo surdo de primeira, surdo de segunda, surdo de uma e surdo de duas.

Figura 2:38 – Clave rumba



Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 2:15 – Ritmo aditivo do ciclo rítmico tocado no surdo de duas, de uma, de primeira e de segunda do Suingue

Ritmo aditivo	4				4				4				4			
Ritmo divisivo	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Surdo de duas	x	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	x	x	x
Surdo de uma	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	x	.	x
Surdo de primeira	x	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.
Surdo de segunda	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 2:16

Quadro 2:16 – *Timeline* da estrutura básica do ritmo de Suingue em notação em caixa

Repique	x	.	.	x	.	.	.	x	.	.	x	.	x	.	.	.
Caixa	.	.	x	.	.	.	x	.	.	.	x	.	.	.	x	.
Surdo de duas	x	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	x	x	x	x
Surdo de uma	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	x	.	x
Surdo de primeira	x	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.
Surdo de segunda	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 2:39 – Fórmula rítmica do Samba-reggae Suingue

Repique

Caixa

Surdo 3

Surdo 2

Surdo 1

Fonte: elaborado pelo autor

Diante dessa explicação sobre as principais vertentes do Samba-reggae, percebo que os ritmos do Samba-reggae são resultantes da herança africana diaspórica e da criatividade dos músicos e mestres afro-brasileiros. Eles foram responsáveis pela manipulação e organização do ritmo musical em seus instrumentos percussivos, influenciados pelas batucadas, afoxés, escola de samba, blocos de índio, e blocos afro. Tal ação sobre os ritmos deu origem às vertentes Samba-reggae (Reggae ou Reggae do Olodum), Merengue Afro, Avenida e Suingue, que foram alicerces para o desenvolvimento das dimensões social, política e educacional do Samba-reggae.

2.3.3 Dimensões social, política e educacional do Samba-reggae

2.3.3.1 Dimensão social

A dimensão social do Samba-reggae apresenta características que têm relação com a cosmovisão da ancestralidade africana. O “cosmo”, no contexto africano, é como um sistema interdependente formado pela comunidade, tribo, clã, família e seu conjunto de normas e valores próprios. Nesse sistema, cada elemento constitutivo interage e se complementa mutuamente, criando uma harmonia de valores essenciais para a identidade e a força vital do indivíduo. Segundo Mukuna (1979):

Para o africano, o ser é concebido como um elemento constitutivo do cosmo criado por sua comunidade, sua tribo (sic), seu clã (sic)⁵⁸, sua família e o conjunto de normas e valores próprios destas instituições. Nesta harmonia de valores – **cosmo** –, os elementos constitutivos se interagem e se completam mutuamente; uma vez fora da sociedade, de onde a força vital lhe é assegurada, o ser perde a sua identidade. Em outros termos há a perturbação em sua psiquê, de onde resulta a desordem, o desequilíbrio, a destruição de sua essência; a essência que só saberá ser estabelecida de novo reencontrando em seu cosmo, para se reabastecer [...]. Visto sobre este prisma, o “eu” africano só existe quando está enquadrado por outros elementos (sociedade, mito, terra etc.) que o completam; é o existente, que é um conjunto do ser com todos os elementos imaginários que constituem seu cosmo – é o conjunto dos valores vitais de sua tradição que completam a sua identidade. (MUKUNA, 1979, p. 172-173).

Para o autor, a essência do ser é estabelecida e mantida através da conexão contínua com a comunidade e seus valores. Essa visão cíclica e interdependente contrasta com a perspectiva linear ocidental, enfatizando que o “eu” africano só existe plenamente dentro desse contexto.

Por sua vez, Prudente (2019) oferece uma visão multifacetada da cosmovisão africana, destacando como ela se diferencia fundamentalmente da perspectiva ocidental. O autor defende a ideia de que:

a **cosmovisão africana** se constitui em relações existenciais, marcadas pelas complexas relações de biodiversidade. Em uma estrutura telúrica, na qual as relações ontológicas vão indicar a um paradigma de relações simbólicas do cotidiano, caracterizado em uma possível visão de mundo com base na esfericidade dinâmica, provedora de fontes consubstanciais das relações

58 Tribo e clã são termos utilizados na época em que foi escrito esse livro. Comunidade significa o grupo mais amplo ao qual o indivíduo pertence, incluindo a rede social e cultural em que vive. Tribo e clã são subdivisões da comunidade que fornecem uma identidade mais específica e um sentido de pertencimento através de laços de sangue e tradições compartilhadas. Família é a unidade básica de apoio emocional e social, que transmite os valores e normas fundamentais. Por fim, normas e valores são um conjunto de princípios éticos, comportamentais e culturais que regem a vida em comunidade, formando a base da moralidade e da identidade coletiva.

ontológicas. E desta maneira, contrariando as relações de linearidade que impregnam o olhar ocidental (PRUDENTE, 2019, p. 89).

Prudente (2019) descreve a cosmovisão africana como sendo constituída por relações existenciais, complexas e diversas, no espaço das relações de esfericidade, que constitui seu acervo cultural, refletindo a biodiversidade. Isso sugere que, na visão africana, a existência não é uma entidade isolada, mas sim um emaranhado de interações entre seres humanos, natureza e o ambiente. A biodiversidade aqui não é apenas biológica, mas também cultural e espiritual, ressaltando a interconectividade dos diversos elementos que compõem a vida. A ideia de "esfericidade dinâmica" é um traço marcante na estrutura africana – sugere uma visão de mundo onde a existência é cíclica e fluida, em constante movimento e transformação. Ao contrário da linearidade, onde o tempo e os eventos são uma sequência reta e progressiva, a esfericidade dinâmica entende a vida como um ciclo contínuo de nascimento, morte e renascimento. Esse conceito reflete uma compreensão holística do universo, onde tudo está interconectado e nada é isolado ou fixo.

O autor ainda delinea a “estrutura telúrica” que implica em uma conexão profunda e intrínseca com a terra. Essa conexão é fundamental para as relações ontológicas, ou seja, as relações que definem a natureza do ser e da existência. Na cosmovisão africana, a terra não é apenas um recurso físico, mas uma entidade vital que sustenta e define a vida e a identidade das pessoas. De acordo com Prudente (2019), as relações ontológicas são moldadas por essa conexão com a terra, formando um paradigma que orienta as interações e os significados que envolvem o simbolismo presente no cotidiano – um fenômeno que se opera em um processo de circularidades sistemáticas das relações com o sagrado.

A ênfase nas “relações simbólicas do cotidiano” (PRUDENTE, 2019, p. 89) destaca que a vida no dia a dia integra significados e símbolos fundamentais para a compreensão da existência. Na cosmovisão africana, cada ação, ritual e tradição carrega um significado simbólico que conecta o indivíduo à comunidade, aos ancestrais e ao cosmos. Esse paradigma simbólico ajuda a tecer a trama da vida cotidiana, tornando cada aspecto da existência parte de um todo maior e significativo.

De modo similar, o cosmo abordado por Mukuna (1979) e a cosmovisão africana abordada por Prudente (2019) têm ressonância nas características da dimensão social do Samba-reggae. Estas podem ser observadas na relação dos blocos afro e mestres com a comunidade, no fortalecimento de valores a favor da comunidade, na prática musical coletiva, na atração de público e na valorização de idosos e mulheres.

A dimensão social do Samba-reggae apresenta uma estreita **relação dos blocos afro com a comunidade**. Ela está relacionada ao poder gregário (agregador) e lúdico do carnaval que tem o potencial de agrupar pessoas com a finalidade de se apresentarem musicalmente. Nesse sentido, a participação nos ensaios, apresentações e projetos podem ser vistos como meios para que as pessoas possam fortalecer os valores entre si como se fosse um processo de manutenção da identidade coletiva, em que a “harmonia de valores – cosmo” é fundamental para a identidade, como afirma Mukuna (1979, p. 172-173). Nessa dinâmica, a música se destaca como um elo da essência da dádiva de Mauss (2003), e é fundamental para a manutenção de valores comuns.

A interação social promovida pela música e sua prática coletiva, fomentada pelos blocos afro e seus mestres, favoreceu também o **fortalecimento de valores a favor da comunidade**. Esses valores culturais foram concretizados em ações, que iam de encontro à exclusão social presente na impossibilidade de acesso, de participação na gestão coletiva do espaço público – pressuposto da democracia (BRASIL, 1997b, p. 19)⁵⁹.

Vale ressaltar que, nos anos de 1970, a população pobre do Pelourinho foi retirada do local, em um processo que ampliou os problemas sociais para áreas adjacentes como o bairro da Saúde, Independência, Poeira, Mouraria e Gravatá (BAHIA, 2013). Houve pouco esforço para conservar e modernizar equipamentos culturais, especialmente os relacionados à preservação da memória do Centro Antigo de Salvador (CAS)⁶⁰. (BAHIA, 2013). “Este processo tornou o CAS pouco atrativo, sobretudo o Centro Histórico de Salvador, que tem no Pelourinho a sua principal representação e também o seu principal desafio” (BAHIA, 2013, p. 6). “As tentativas de planejamento e execução de projetos destinados à reativação deste território, não reverteram o quadro de vulnerabilidade sociocultural predominante neste território”. (BAHIA, 2013, p. 6).

O Pelourinho, como outras regiões do CAS, já tinha sido percebido como área mais vulnerável a problemas sociais. Nesse aspecto, Gottschall e Santana (2006) alertaram que a população de menor idade do Pelourinho e adjacências já demonstravam a necessidade de atenção, entre outros motivos, devido à exposição a condições de risco, como consumo de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, prostituição e problemas resultantes de uma estrutura familiar frágil (GOTTSCHALL; SANTANA, 2006). Além disso, a

59 Vale lembrar que, em meio ao carnaval europeizado do século XX descrito por Godi (2002), a participação do negro era controlada com a proibição da divulgação da cultura afro-brasileira. O autor considera que a presença explícita de ideias da cultura africana começou a ser mais frequente em 1895 com o desfile do Clube Embaixada Africana e a participação do Clube Pândegos da África em 1896, trazendo temas e valores da africanidade, contribuindo para a autoestima e fortalecimento da identidade negra.

60 Ver imagem desenhada da área do CAS no Anexo A

população idosa demandava de uma maior e melhor oferta de serviços públicos, especialmente em termos de acessibilidade e segurança (BAHIA, 2013).

É nesse contexto de exclusão social que o bloco afro Olodum e os mestres desenvolveram uma relação forte com a comunidade do Pelourinho, realizando ações sociais para ensinar música às crianças e adolescentes e, ao mesmo tempo, na luta ontológica em prol da preservação dos valores culturais no fortalecimento contra a opressões. Para o cantor e compositor Gerônimo Santana (2011d), a agremiação de pessoas como “Neguinho do Samba, Nego, João Jorge e Euzébio” foi determinante para a mobilização, no sentido de estimular as crianças e adolescentes a praticarem música com os tambores.” Dessa forma, a música assumiu a função de instrumento de intervenção voltada à transformação social, fortalecendo o processo de inclusão social e inclusão musical como aponta Souza (2014).

A dimensão social do samba-reggae pode ser percebida na atração das crianças para a **prática musical e na atração de público** para os eventos de entretenimento promovidos na comunidade, como relatado no documentário "Olodum em Afro Memória" (CULTNE, 1980). Segundo Neguinho do Samba (1980):

Aqui era uma área bem discriminada, as pessoas não vinham aqui, aquela coisa toda. E, sempre, eu estava trabalhando com a banda, com os meninos da banda mirim, sempre pensando em criar algumas coisas, fazer alguma coisa para poder mudar esse astral, e está mudando, como você viu aí. Vem cinco mil, seis mil pessoas para o ensaio no dia de domingo, tá entendendo? Para mim é legal para caramba.

O mestre sinaliza que utilizou o potencial agregador e lúdico do Samba-reggae para promover evento de entretenimento musical que atraiu a atenção de um público diversificado, que, nas palavras dos mestres, mudou o “astral”, ou seja, mudou a forma que as pessoas viam o Pelourinho e como a própria comunidade se via no contexto de exclusão. A “mudança de astral” pode ser percebida como uma provável mudança do paradigma, de desvalorização para a valorização e empoderamento das pessoas da comunidade.

Além das crianças, a **valorização de idosos e mulheres** integra a dimensão social do Samba-reggae. Para Portela (2020), Neguinho do Samba idealizava um ambiente em que os idosos pudessem ser incluídos socialmente; para isso, os “aposentados teriam outras dinâmicas, uma outra questão a ser trabalhada, mas não chegou a ser desenvolvida”, afirma Portela (2020). Contudo, Neguinho promoveu a inclusão de mulheres com a criação da banda feminina “Didá - Escola de Música que hoje é a Associação Educativa e Cultural Didá” (PORTELA, 2020). Conforme Portela (2020), a banda foi o precursor da inclusão da mulher na prática do tambor, pois, anteriormente, a presença feminina era praticamente nula. Assim, abriu as portas para que

tomassem a frente do grupo percussivo, seja regendo ou tocando instrumentos musicais, funções que, outrora, somente homens podiam exercer. Portanto, foi por via da iniciativa do mestre Neginho do Samba que a mulher foi inserida na banda dos blocos afro, a exemplo da banda Didá sob a regência da maestrina Adriana Portela, e a banda Meninos da Rocinha do Pelô sob a regência da maestrina Elem Silva dentre outras.

2.3.3.2 Dimensão política

A dimensão política do samba-reggae foi forjada pelos blocos afro, como o Ilê Aiyê (1974), Olodum (1979), Malê Debalê (1979), Muzenza (1979) dentre outros que surgiram com uma agenda humanitária antirracista, centralizando a cultura africana e afro diaspórica, além de questões ligadas à igualdade de direitos e fim da opressão racial⁶¹.

Vale ressaltar que isto ocorreu em uma época em que o Movimento Negro Unificado (MNU)⁶² começou a atuar com maior intensidade. O MNU é uma organização pioneira na luta do Povo Negro no Brasil. Fundada no dia 18 de junho de 1978, e lançada publicamente no dia 7 de julho, desse mesmo ano, em evento nas escadarias em pleno regime militar, o ato representou um marco referencial histórico na luta contra a discriminação racial no país reforçando as ações políticas dos blocos afro como o Olodum, Malê Debalê e Muzenza.

Foi nessa vertente, a partir das práticas musicais dos blocos afro, que o Samba-reggae se tornou um veículo para o enfrentamento político que, corroborando a ótica de Freire (2001a), pode ser percebido como “**ideologia da resistência**”. Isso ocorre, porque as pessoas envolvidas no movimento do Samba-reggae promovem o combate a sistemas de opressão, injustiça e dominação, que pode ser percebido nos textos das músicas e nas ações que a maioria dos blocos afro e seus mestres realizam com a comunidade. Essa dimensão encoraja uma compreensão crítica das estruturas de poder e dominação, educando as pessoas sobre as causas e consequências das desigualdades sociais. Além disso, valoriza a mobilização e ação coletiva na perspectiva da promoção de mudanças significativas, possíveis de serem alcançadas por meio da união e organização das pessoas em prol de um objetivo comum.

O Samba-reggae, analisado pela ideia da ideologia de resistência (Freire, 2001a), integrou a música a um processo de reflexão crítica por meio da linguagem poética, contribuindo para a percepção da ideia de **práxis sonora** (ARAÚJO; PAZ, 2011; ARAÚJO, 2013) como possível

61 As batucadas e blocos de índio até os anos de 1970 não demonstravam abertamente um envolvimento político. Possivelmente, a forte opressão histórica contra o povo negro tenha inibido a manifestação explícita de sua cultura e de suas demandas.

62 Disponível em: <<https://mnu.org.br/mnu-2/>>

caminho para a emancipação libertadora frente à ideologia discriminatória (FREIRE, 2001a). A práxis sonora, entendida como um caminho metodológico para refletir sobre as implicações políticas, sociais e culturais da música (ARAÚJO; PAZ, 2011; ARAÚJO, 2013), encontra no Samba-reggae um exemplo de resistência e transformação, que faz com que este não seja apenas um gênero musical, mas um movimento que utiliza a música como ferramenta para questionar e desafiar as estruturas hegemônicas de poder.

A práxis sonora, nesse contexto, é a prática reflexiva e criativa que utiliza o som e a poesia musical para promover a cidadania, a igualdade e a justiça social. Araújo e Paz (2011) argumentam que a práxis sonora deve provocar uma contínua tensão entre reflexão e ação, forçando uma mudança no debate político em que a ideologia da resistência deve prevalecer. No caso do Samba-reggae, essa mudança pode se manifestar na emancipação que significa a negação de um conjunto de concepções justificadoras e promotoras da discriminação contra as pessoas, com base em características como raça, etnia, gênero, orientação sexual, religião, nacionalidade entre outras. Destarte, a dimensão política do Samba-reggae como reflexo da ideologia da resistência pode ser percebida na luta contra preconceitos, desigualdades e injustiças causadores da marginalização e opressão de grupos alvos da “ideologia discriminatória” (FREIRE, 2001a).

A ideologia discriminatória não foi criada por uma única pessoa ou grupo em um momento específico. Em vez disso, ela é um fenômeno complexo que evoluiu ao longo da história, influenciado por diversos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Vários eventos e processos históricos contribuíram para o desenvolvimento e perpetuação de ideologias discriminatórias. Por exemplo: durante os períodos de colonialismo e imperialismo, potências europeias justificavam a exploração e dominação de povos indígenas, africanos e asiáticos por meio de ideologias racistas que consideravam essas populações inferiores. A prática da escravidão, especialmente o comércio transatlântico de escravos, foi sustentada por ideologias racistas que desumanizavam africanos, justificando sua exploração e tratamento brutal.

Outrossim, a ideologia patriarcal, que sustenta a superioridade dos homens sobre as mulheres, tem raízes profundas em muitas culturas e religiões, resultando em sexismo e discriminação de gênero. As ideologias nacionalistas extremas frequentemente promovem a superioridade de um grupo étnico ou nacional ou de gênero sobre outros, levando à discriminação e violência contra minorias, estrangeiros e mulheres.

Por último, equivocadas interpretações religiosas ou doutrinas foram usadas ao longo da história para justificar a discriminação contra pessoas de outras religiões ou grupos sociais. Essas ideologias foram reforçadas por sistemas de poder e estruturas sociais que beneficiavam aqueles que estavam no controle, perpetuando desigualdades e preconceitos. Portanto, a ideologia

discriminatória é um produto de múltiplas influências e ações humanas ao longo do tempo, em vez de uma criação única ou isolada. Essa ideologia é enfrentada com a ideologia da resistência, percebida, dentre outros lugares, nas ações dos blocos afro, MNU, dos mestres e nas músicas do Samba-reggae.

A importância desse enfrentamento foi reconhecida por meio da instituição do **Dia Municipal do Samba-reggae**, como uma forma de reconhecimento dos desbravadores que reforçaram e reforçam a relevância da emancipação para a transformação social. Diante dessa luta contra o poder hegemônico, o Samba-reggae foi reconhecido pela Câmara Municipal de Vereadores, que, por meio da Lei 8.446/13 (BAHIA, 2013), instituiu o Dia Municipal do Samba-reggae. Esta Lei foi aprovada em 2013 e transformou o dia 31 de outubro em uma data que recorda a necessidade de apoio ao movimento cultural do Samba-reggae. Desta forma, de acordo com a Lei 8.446/13:

Art. 1º Fica instituído 31 de outubro o Dia Municipal do Samba-reggae no Município de Salvador. Art. 2º Esta Lei deverá ser divulgada e afixada nas administrações regionais, escolas municipais, unidades de saúde e outras repartições públicas do Município de Salvador. Art. 3º As despesas decorrentes desta Lei correrão por conta de dotações orçamentárias próprias. Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A instituição do Dia Municipal do Samba-reggae, conforme a Lei 8.446/13, é um reconhecimento oficial da importância histórica e cultural desse movimento. Esse reconhecimento não só valoriza a contribuição dos desbravadores do Samba-reggae, mas também reforça a necessidade de apoio contínuo. A divulgação obrigatória da lei em instituições públicas demonstra um compromisso institucional com a preservação e valorização da cultura afro-baiana. Simboliza ainda uma ação educativa que fortalece o multiculturalismo e o combate à exclusão cultural.

A dimensão política do Samba-reggae pode ser percebida como um processo de construção de uma ideologia da resistência fortalecida pela práxis sonora e reforçada pela efeméride do Dia do Samba-reggae.

2.3.3.3 Dimensão educacional

A dimensão educacional do Samba-reggae se aproxima da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005), envolvendo a educação popular, o humanismo, a experiência dos mestres e aprendizes como sujeitos do processo educacional.

Na análise da dimensão educacional do Samba-reggae em **diálogo com a Pedagogia do Oprimido**, os mestres podem ser percebidos como educadores que compartilham, além de técnicas musicais, valores. Essa dimensão encontra eco nas ideias de Paulo Freire, cuja Pedagogia

do Oprimido busca justamente libertar as pessoas da opressão e da dominação. Freire destaca a importância de uma educação libertadora que considere os educandos como sujeitos pensantes e capazes de problematizar a realidade. A visão dialógica da educação, baseada no diálogo aberto e na reflexão crítica, permite que os oprimidos reconheçam sua própria realidade e ajam em prol da mudança.

Assim, tanto o samba-reggae quanto a pedagogia de Paulo Freire são manifestações de uma mesma busca por libertação e humanização, posto que enfatizam a importância da conscientização, do diálogo e da ação transformadora como instrumentos para superar as injustiças e construir um mundo mais justo e solidário.

A relação entre o Samba-reggae e a Pedagogia do Oprimido pode ser explorada considerando-se o contexto histórico e social em que o gênero musical surgiu e se desenvolveu. O Samba-reggae, enquanto gênero musical e movimento cultural, emergiu no Brasil como uma resposta das comunidades afro-brasileiras às opressões sociais, econômicas e raciais que enfrentavam. Essa expressão cultural pode ser vista como uma forma de resistência e de busca por humanização, conforme discutido por Freire.

Paulo Freire (2005) classifica a sociedade em dois grupos: os oprimidos e os opressores. No contexto brasileiro, especialmente nas comunidades afro-brasileiras, essa divisão é claramente perceptível. O Samba-reggae nasceu em um cenário marcado pela exclusão social e racial. As comunidades negras, marginalizadas e discriminadas, encontraram no Samba-reggae uma forma de expressar suas lutas, dores e esperanças musicalmente. Assim, o gênero musical se tornou um símbolo de resistência contra a opressão, alinhando-se com a ideologia de resistência proposta por Freire. A criação do Samba-reggae foi uma resposta direta à desumanização e ao fatalismo imposto pela sociedade baseada em um sistema estrutural opressor.

Freire (2005) critica a educação bancária, que trata os educandos como recipientes vazios a serem preenchidos com informações. Ele defende uma educação libertadora, baseada no diálogo e na práxis, que considera os educandos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. O movimento do Samba-reggae, com sua forte ligação com os blocos afros como Ilê Aiyê e Olodum, promove uma educação informal e comunitária que valoriza a cultura e a história afro-brasileira. Essa abordagem educacional promove a consciência crítica e a valorização da identidade negra, rompendo com o modelo de educação bancária ao promover uma educação que liberta e empodera os indivíduos.

Na pedagogia de Freire (2001a), a ideologia de resistência se opõe à ideologia discriminatória da cultura hegemônica. Sob esse prisma, o samba-reggae, como movimento cultural, representa essa ideologia de resistência, desafiando o discurso dominante que marginaliza a cultura negra,

promovendo a valorização das raízes africanas e a identidade afro-brasileira. Assim, usam a música e a dança para educar e conscientizar sobre a história negra, direitos e valores.

A práxis, para Freire (1981; 2005), é a ação reflexiva e consciente que transforma a realidade por meio da manipulação reflexiva dos fenômenos naturais e sociais. No contexto do Samba-reggae, a práxis é evidente na maneira como os blocos afro e mestres utilizam a música a favor da conscientização e mobilização. As letras das músicas frequentemente abordam temas sociais, políticos e raciais, fornecendo base para o processo educacional que possibilita a reflexão crítica e a ação coletiva. Esses temas podem ser percebidos tal como Freire (2005) denomina de temas geradores. Essa ideia adaptada ao Samba-reggae sugere a utilização de temas geradores presentes nas músicas e aqueles que emergem das experiências e preocupações dos educandos.

A dimensão educacional do Samba-reggae se aproxima da **educação popular** descrita por Brandão (1986) e Gadotti (2007). Segundo Gadotti (2007), a educação popular promove uma relação de poder horizontal, onde os oprimidos se tornam protagonistas de sua própria educação. No contexto do Samba-reggae, essa abordagem é evidente na maneira como o movimento envolve seus participantes na criação e disseminação de cultura. A arte é uma forma de expressão e resistência, que permite o compartilhamento de histórias e reivindicações.

Brandão (1986) destaca que a educação popular é mais uma presença assessora e participante do educador comprometido do que um projeto imposto. No Samba-reggae, o bloco afro e os mestres trabalham juntos com a comunidade, promovendo uma troca de experiências e saberes. Esse trabalho, muitas vezes, inclui oficinas, debates e outras atividades educativas que refletem sobre a prática dos movimentos sociais, proporcionando um espaço para a troca de informações e críticas construtivas. O autor sinaliza que a educação popular é um trabalho coletivo onde a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado. No Samba-reggae, essa coletividade constitui momentos de união comunitária, onde todos participam ativamente, aprendem uns com os outros.

Além disso a dimensão educacional apresenta reflexos na concepção freiriana de **humanização**. Nesse sentido, a filosofia de Paulo Freire entrelaça-se com três vertentes de humanismo: existencialista, cristão e marxista, cada um deles contribuindo de maneira específica para a compreensão e prática da humanização no contexto do Samba-reggae.

Freire, influenciado por Martin Heidegger (1997), valoriza a existência como um processo fundamental que dá sentido à essência humana. No Samba-reggae, essa visão se manifesta na busca por entender e transformar a realidade através da música e da cultura, promovendo a consciência de estar-no-mundo e a transcendência. Essa música torna-se uma ferramenta para a autorreflexão e objetivação, permitindo que os indivíduos distingam entre o "eu" e o "não-eu" e se

projetem nos outros. Assim, podem encontrar solidariedade e apoio mútuo que fortalece o cosmo da africanidade, revitalizando e complementando as pessoas.

Inspirado pelo pensamento de Emmanuel Mounier (2004), Freire enfatiza a importância da utopia e da perspectiva libertadora, que são cruciais na construção de uma sociedade mais justa e solidária. No samba-reggae, isso se traduz na promoção de valores como esperança, amor e liberdade que podem ser perceptíveis nas músicas.

Por fim, Freire adota uma postura crítica marxista em relação ao sistema capitalista, destacando a necessidade de libertação das formas de alienação que desumanizam os indivíduos. Para Marx (1974, p. 20), o trabalho constitui o ser humano, pois “um ser só se considera autônomo, quando é senhor de si mesmo, e só é senhor de si, quando deve a si mesmo seu modo de existência”. Vale ressaltar que o movimento do samba-reggae emergiu como uma resposta às condições socioeconômicas e à marginalização das comunidades afro-brasileiras. Através da criação e performance musical, os blocos afro, mestre e aprendizes encontram um meio de promoverem a sua existência e se tornarem senhores de si mesmos, corroborando o pensamento de Marx. O trabalho cultural, a partir da música do Samba-reggae, é um modo de existência e uma forma de resistência que se opõe às estruturas de poder.

A dimensão educacional do Samba-reggae também é marcada pela experiência musical de ensino dos mestres. O mestre Valdir Lascada, que tocou em diversos grupos, somou com a sua experiência com o samba, influenciando uma geração de músicos. Já o Mestre Prego – nome artístico de percussionista Válder Aragão França –, que participou da formação dos principais grupos de percussão da Bahia, como Olodum e Ilê Ayê, foi também diretor da banda mirim do Olodum onde desenvolveu o seu próprio projeto educacional denominado de “Meninos do Pelô”, com o qual passou a ensinar música para as crianças do Centro Histórico de Salvador desde o ano de 1986 (GLOBO, 2010).

O mestre Neguinho do Samba utilizou a expressividade do Samba-Eggae como uma ferramenta de resistência, explorando a natureza coletiva e lúdica da música, como relatou no documentário “Olodum em Afro Memória” (CULTNE, 1980), afirmando que sempre trabalhava música com os meninos da banda mirim. Vale ressaltar que as práticas musicais das escolas de samba, se ocupavam de ensinar crianças a tocarem. Neste sentido, Paz (2013) aponta que as escolas de samba possuíam “uma bateria mirim” para formar músicos para a bateria adulta (PAZ, 2013, p. 208). Dessa forma, as escolas de samba demonstravam interesse no ensino de música com o intuito de que fossem formados grupos com aprendizes para que sempre houvesse músicos para tocar na bateria. Esse interesse foi reproduzido nos blocos afro; contudo, o projeto

“Rufar dos Tambores” adicionou o propósito de afastar as crianças e os adolescentes da criminalidade e conscientizá-los acerca da natureza da opressão.

Ao orientar os jovens integrantes da banda mirim no projeto “Rufar dos Tambores”, Neguinho empregou a educação musical coletiva com o tambor como uma via para a humanização. Logo, assumiu o papel de educador e mentor transformando as ruas do Pelourinho em salas de aula (AGUIAR, 2019) juntamente com o Mestre Jackson Nunes. O trabalho educacional dos mestres potencializou a capacidade dos aprendizes se relacionarem e de transcenderem seus processos existenciais por meio da vivência em grupo na prática musical percussiva.

O projeto “Rufar dos Tambores” da Escola Olodum foi iniciado em 1984, oferecendo um curso dedicado à percussão; proporcionou aos participantes um entendimento abrangente dos elementos fundamentais que contribuem para a formação de um percussionista (OLODUM, 2023). “A Escola Olodum é um espaço real de participação e expressão da comunidade afrodescendente”; fundamentada no trabalho com arte, educação e pluralidade cultural, a Escola oferece cursos e atividades artísticas e multidisciplinares (OLODUM, 2023, p. 20).

Nessa lógica, o Rufar dos tambores promoveu a formação musical das crianças como Antonilson Filho, que se tornou mestre mirim. Antonilson foi um dos entrevistados no documentário Olodum em Afro Memória (CULTNE, 1980) e, ao ser questionado sobre o seu trabalho, seu desenvolvimento e aspiração com o Olodum, respondeu da seguinte forma: “eu trabalho com a banda a muito tempo, gosto muito da banda, pretendo ser um profissional de verdade mesmo e ensinar essa garotada maravilhosa” (ANTONILSON FILHO, 1980). As suas palavras transparecem uma visão perante a realidade que se apresenta com novas perspectivas daquelas que existiam antes da ação do “Rufar dos Tambores”. Percebo que, Antonilson Filho vivenciou um processo de humanização, em que realizou o desejo de aprender a tocar, desenvolveu a afetividade com os aprendizes na esperança de compartilhar os seus conhecimentos como um profissional. Assim, levando em conta o contexto de racismo e exclusão social em que vivia, o interesse pela arte musical foi relevante para a sua realização pessoal, fortalecendo a sua esperança e afetividade como aponta a pedagogia de Freire (2005)

Figura 2:40 – Foto da banda mirim com o mestre Jackson Nunes (esquerda) e mestre mirim Antonilson Filho (direita)



Fonte: Foto cedida pelo mestre Jackson Nunes

Além disso, nesse relato, Antonilson apresenta os mestres Neguinho e Jackson como os mestres responsáveis por lhe conduzir na experimentação musical. Portanto, é possível afirmar que houve um ambiente pedagógico favorável que para isso pudesse acontecer, principalmente uma relação de simpatia. Araújo (2003) sinaliza que o termo simpatia vem de *synphatos* que significa sofrer juntos. Bergson (1984), “é a abertura do sujeito de se colocar na posição de algo ou de alguém, de sentir como esse algo ou alguém sente, sem medo de compartilhar o ‘sofrimento’ do outro” (ARAÚJO, 2003, p. 46). Bergson (2006) vai além e relaciona a simpatia com a intuição, sinalizando que a simpatia é a atitude adequada para vivenciar o ato da intuição; por isso, a intuição é “a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com aquilo que ele tem de único e, por conseguinte, de inexprimível.” (BERGSON, 2006, p. 187).

Por sua vez, os mestres tiveram a capacidade de se colocar no lugar do aprendiz, desenvolvendo uma relação de simpatia. Ao perceberem as necessidades das crianças e dos adolescentes do Pelourinho, os mestres e os blocos afro desenvolveram atividades que envolviam a aprendizagem musical. Tal percepção parece ter sido decorrente da simpatia que estes tinham em relação aos aprendizes, por meio da qual construíram uma relação de confiança e diálogo na relação em grupo. Essa forma espontânea de aprender está nos princípios básicos das tradições orais afro-brasileiras, que são a base da música da cultura popular. Assim, crianças e adolescentes aprendem em meio a relações lúdicas e gregárias, brincando e vivenciando com os adultos em um ambiente pedagógico em que a simpatia e confiança predominam.

Penso que a simpatia pode ter dado margem à relação de confiança que foi a base para a dialogicidade, característica da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005). Isto ocorre porque, nas

palavras Freire (2005), confiança estimula o diálogo, mas para isso não deve existir “falso amor” ou “falsa humildade”; ao contrário, deve haver verdade no que se fala sobre as próprias intenções, pois as palavras devem coincidir com os fatos, afirma Freire (2005, p. 94). Assim, “dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério não pode ser estímulo à confiança” (FREIRE, 2005, p. 94).

A ideia de ensinar música às crianças levou à criação da Escola Olodum, cuja proposta pedagógica envolvia cultura, educação e tecnologia em uma perspectiva de afirmação da identidade negra, conforme Aguiar (2019). A Escola Olodum realizou seminários na tentativa de “promover um diálogo com professores, militantes do movimento negro, mulheres, representantes, políticos, técnicos ou gestores responsáveis pelas políticas públicas estaduais e municipais e instituições de ensino e pesquisa” que visavam a implementação da Lei 10.639/03 (OLODUM, 2023, p. 22).

Além do “Rufar dos Tambores” e da Escola Olodum, outras iniciativas foram realizadas, com o propósito de ensinar música, a exemplo da banda feminina Didá com a Escola de Música e a Associação Educativa e Cultural Didá. O mestre Neguinho do Samba criou essa banda feminina de samba-reggae para que as mulheres participassem da prática percussiva, tendo Adriana Portela como aprendiz. De acordo com Adriana Portela (2020) “o universo percussivo era composto noventa e nove por cento de homens.” (PORTELA, 2020). Mas, mesmo assim, solicitou ao mestre Neguinho do Samba que a deixasse tocar e foi aceita. Posteriormente, o mestre reuniu mulheres interessadas em aprender, montando um grupo de estudos. Esse grupo foi evoluindo até que, no ano de 1993, foi constituído como banda Didá - “a primeira banda feminina de samba-reggae na Bahia, no Brasil e no mundo” (PORTELA, 2020).

Ao abrir espaço para as mulheres no mundo percussivo do Samba-reggae, Neguinho do Samba rompeu o paradigma que reproduzia o comportamento da “verticalidade do euro-heteromacho-autoritário”. (PRUDENTE; SILVA, 2019), ampliando, assim, as perspectivas existenciais para as meninas negras que se interessavam pela música. A Didá gerou a Associação Educativa e Cultural Didá com a prerrogativa do ensino de música para crianças e adolescentes, também do atendimento de jovens, adultos e idosos, principalmente, mulheres como aponta Portela (2020).

Além disso, é possível citar o projeto do mestre Gordo que ensinava música para crianças do bairro de Pirajá. O projeto “Meninos da Rocinha do Pelô” foi criado pela maestrina Elem Silva e atende crianças e adultos, proporcionando o ensino de música, além do apoio na alfabetização e na formação como cidadão como sinaliza Silva (2020, 2021).

É igualmente importante destacar sobre o papel desempenhado pelo Instituto “A Mulherada” – uma organização de direito privado da sociedade civil, sem fins lucrativos, que teve sua origem em 2001 e foi oficialmente registrada em 16 de agosto de 2002, com presença consolidada no Centro Histórico de Salvador. Nesses 23 anos de atuação, tornou-se uma referência nacional, com iniciativas de empoderamento e inclusão social de jovens das comunidades carentes de Salvador, através de ações socioculturais afirmativas que utilizam arte, educação e música e combate à violência e discriminação. Além disso, atua na promoção da integração das mulheres no mercado de trabalho artístico, cultural e em outras formas de incentivo ao empreendedorismo. (A MULHERADA).

Esses são exemplos de educação musical que ocorrem fora da escola institucionalizada, no espaço da informalidade que caracteriza o movimento do Samba-reggae como um processo de educação popular, humanista em que os sujeitos são os mestre e aprendizes.

Os mestres do samba-reggae desempenham um papel fundamental na preservação e transmissão desse patrimônio cultural. Eles são detentores de um conhecimento prático e acumulado ao longo de suas experiências de vida, um saber que não se encontra registrado em documentos formais, mas sim na memória coletiva das comunidades. Esse conhecimento é transmitido de forma oral e prática, em um processo educacional que valoriza a relação mestre-aprendiz e a vivência cotidiana.

Vale acrescentar que, diante do exposto, os mestres do samba-reggae são agentes de transformação social, pois utilizam a música como uma ferramenta para promover a conscientização e a inclusão nas comunidades onde atuam. Eles compartilham não exclusivamente técnicas musicais, mas também valores como solidariedade, respeito e autoestima, contribuindo para a formação integral dos aprendizes. Os mestres então desempenham um papel fundamental na preservação e transmissão desse legado cultural, promovendo a possibilidade de conscientização e a transformação social através da música.

3 A LINGUAGEM MUSICAL POPULAR VERBAL E GESTUAL E A TRILHA METODOLÓGICA

Neste capítulo, discutirei sobre a concepção de linguagem musical popular verbal (metáforas e onomatopeias) e gestual (gesto visual e gesto sonoro). Contudo, apesar de o tema linguagem ser instigante e desafiador, nesta reflexão, não pretendo discutir profundamente a seu respeito, pois essa incursão exigiria um mergulho aprofundado no campo da linguística e outros campos teóricos que não são foco desta pesquisa. Por outro lado, traçarei uma reflexão mais diretiva sobre a linguagem, linguagem popular, a linguagem musical e a linguagem musical popular, utilizando ideias de autores como Adorno (2006), Araújo e Paz (2011), Boucourechliev (1993), Brown (2001), Ellingson, (1992), Freire (2001a; 2005) e Güemes (2018) tendo a perspectiva de entender “como a linguagem musical popular dos mestres configura a práxis sonora no contexto do Samba-reggae”.

Desta forma, refletirei sucintamente sobre a música como linguagem, reforçando a sua concepção metafórica e propondo a concepção de uma linguagem musical popular; discutirei sobre as formas de linguagem musical popular verbal e gestual (visual e sonora); e refletirei sobre a música popular como linguagem musical não hegemônica composta de conceitos, proposições e símbolos da cultura popular que trazem os saberes de outros sujeitos para o centro do espectro “centro-periferia” proposto por Dussel (1977).

3.1 Linguagem e linguagem popular

A linguagem é a expressão do pensamento que sistematiza a comunicação de ideias e sentimentos. A língua é um sistema específico de signos, sons e regras gramaticais compartilhado por uma comunidade. Portanto, a linguagem integra o processo de comunicação entre pessoas por meio da língua, seja ela com gestos, sons, palavras ou sinais, desde que possuam o mesmo significado para as pessoas que interagem.

Güemes (2018, p. 4) considera que “uma vez que os humanos foram capazes de articular o som em sequências ‘lógicas’, a comunicação humana emergiu”, possibilitando que mais pessoas pudessem compreender o significado das coisas.

Esta comunicação permitiu, a cada vez mais numerosos grupos de indivíduos do grupo social (clã, fratria ou tribo), “compreenderem o significado” do que se dizia. Essa compressão de símbolos sonoros (e posteriormente escritos), permitiu ao ser humano transmitir padrões de comportamento coletivo, além de ser capaz de “compreender os significados das coisas”: criamos cultura simbólica e cultura material. (GÜEMES, 2018, p. 4)

O autor destaca a importância da comunicação na capacidade dos seres humanos de compreender e transmitir significados, padrões de comportamento e cultura, destacando que a inclusão da escrita ampliou significativamente a transmissão cultural e a complexidade das interações humanas. No entanto, é importante notar que nem todas as línguas e culturas dependeram ou precisaram da escrita para transmitir significados, comportamentos e cultura. Muitas culturas tradicionais têm mantido e passado adiante heranças culturais e conhecimentos através da oralidade.

A comunicação humana começou com a oralidade, onde os símbolos sonoros eram a principal forma de transmitir significados. Esse método permitiu que grupos sociais, como clãs, famílias e tribos, compartilhassem e compreendessem informações essenciais para a sobrevivência e a coesão social. Em culturas orais, a transmissão de conhecimento é feita através de histórias, mitos, cantos e rituais. Nesse aspecto, a memória coletiva e as narrativas orais desempenham um papel crucial em manter a identidade cultural e os conhecimentos práticos de geração em geração.

Portanto, a falta de uma forma escrita não diminui a complexidade cultural de uma comunidade. Muitos sistemas de conhecimento e tradições são mantidos e transmitidos com grande precisão através de práticas orais. Por exemplo, mesmo sem escrita, as culturas orais afrodescendentes conseguem transmitir padrões complexos de comportamento coletivo que configuram a sua cosmovisão. As normas sociais, os valores e as leis são ensinados e reforçados através da repetição e da participação comunitária em eventos culturais e rituais. Assim, a compreensão dos significados das coisas em culturas orais é frequentemente baseada em contextos sociais e ambientais.

A comunicação é um aspecto central da experiência humana, permitindo a compreensão e a transmissão de significados que constroem a cultura simbólica e material. Embora a escrita tenha ampliado as possibilidades de comunicação e registro cultural, muitas culturas continuam a prosperar e a transmitir seus conhecimentos e tradições através da oralidade.

Pensar em uma linguagem com origem popular significa incluir os signos e significados criados pela cultura popular marcada pela oralidade com indivíduos, em grande parte, não-letrados, denominados como oprimidos por Freire (2005). Essa linguagem popular se caracteriza pela presença de metáforas e parábolas, sendo relevante sua utilização para qualquer inserção educacional nas práticas populares, como sinaliza Freire (2001a). O autor reforça a relevância do conhecimento sobre a linguagem popular no processo educacional emancipador, ressaltando a necessidade do educador se aproximar dessa linguagem para uma efetiva comunicação. Freire (2001a, p. 25) esclarece que:

A questão da linguagem, no fundo, uma questão de classe, é igualmente outro ponto em que pode emperrar a prática educativa progressista. Um educador progressista que não seja sensível à linguagem popular, que não busque intimidade com o uso das metáforas, das parábolas no meio popular, não pode comunicar-se com os educandos, perde a eficiência, é incompetente (FREIRE, 2001a, p. 25).

Quando Freire (2001a, p. 25) se refere à sintaxe da linguagem popular está ressaltando a importância do educador se familiarizar com a estrutura de pensamento popular, mas não deixar de lado sua própria linguagem. O autor entende que o tipo de formação acadêmica que o educador experimenta, forçadamente, o leva a utilizar caminhos pedagógicos que visam descrever mais o conceito⁶³ do objeto do que o próprio objeto. Ressalta que, em se tratando do trabalho educacional com pessoas da cultura popular, é importante compreender que “na sintaxe ou na organização popular do pensamento, se descreve o objeto e não o seu conceito” (FREIRE, 2001a, p. 25). Contudo, Freire (2001a) sugere que o educador não deve abandonar a sua própria sintaxe e prosódia para ter que se identificar com a linguagem popular, mas pontua que o ensino do “padrão culto” somente fará sentido para o educando se servir como “um instrumento a mais para melhor lutar contra a dominação” (FREIRE, 2001a, p. 25).

Penso que Freire (2001a) alerta para o conhecimento sobre a linguagem utilizada no contexto popular, porque a percepção dos signos presentes na fala e no gesto das pessoas e a interpretação dos seus significados é a base da comunicação em um processo dialógico. O autor afirma que o mundo humano é o de comunicação e a comunicação é diálogo, desde que gire em torno do “significado significante” (FREIRE, 2001, p. 67). Neste sentido, Freire (2001, p. 26) acrescenta que, para que haja o diálogo, os “sujeitos interlocutores” precisam se expressar por meio de um sistema de signos linguísticos de comum acordo entre eles. É importante ter presente que a expressão verbal de um sujeito possa ser percebida “dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito”, pois se não existe acordo sobre os signos que expressam o objeto significado não é possível ocorrer a compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação. (FREIRE, 2001, p. 67). A linguagem se torna comunicativa e dialógica desde que os signos possam ser percebidos e os seus significados interpretados da mesma maneira para um determinado grupo.

63 “O conceito é a imagem mental, por meio da qual se representa um objeto, sinal imediato do objeto representado. O conceito garante uma referência direta ao objeto real. Esta referência é dita intencional no sentido de que o conceito adquirido por processos especiais de apreensão das coisas pelo intelecto [...] se refere a coisas, a objetos, a seres, a ideias, de maneira representativa e substitutiva. Este objeto passa a existir para a inteligência, passa a ser pensado. Portanto, o conceito representa e “substitui” a coisa no nível da inteligência (SEVERINO, 2007, p. 83-84).

3.2 Linguagem e a música

A relação da linguagem (língua) e a música pode ser observada na atitude do ser humano em produzir sons, os quais são considerados a base para a produção de linguagens formais em um processo que envolve a organização e reprodução de símbolos afirma Güemes (2018). O autor sinaliza que a produção de som pelo ser humano envolveu pelo menos duas coisas: a) a “produção tecnológica de ‘ferramentas sonoras’, conhecidas como instrumentos musicais”; e b) “a capacidade humana de produzir sons e organizá-los” (GÜEMES, 2018, p. 3). Não havia distinção entre linguagem (capacidade inata dos seres humanos para adquirir e usar sistemas complexos de comunicação) e música, pois ambas utilizavam elementos como ritmo, entonação e melodia para transmitir significados e emoções, formando uma coisa só, que foi denominada por Brown (2001, p. 271-300) como “musilinguagem” – um modelo de evolução musical (*Musilanguage Model of Music Evolution*)

O autor propõe uma progressão evolutiva de um sistema simples, envolvendo um repertório de elementos léxico-tonais unitários (primeira etapa da musilinguagem), para um sistema menos simples baseado em arranjos combinatórios desses elementos léxico-tonais (e rítmicos) (segunda etapa de musilinguagem). Este último obtém seu significado não apenas da justaposição dos elementos lexicais unitários, mas do uso de palavras com melodias em nível de frase. É ao mesmo tempo um sistema de fraseado baseado em formas locais e globais de modulação sentida, bem como sobre os efeitos da proeminência. Um desdobramento dessa análise é que a melodia da frase tem três fontes importantes, mas distintas: a soma dos contornos do tom local dos elementos léxico-tonais; nível de frase, melodias significativas; e modulação entoacional, através de mecanismos de fraseado expressivo. Um ponto evolutivo importante é que a combinação da sintaxe é vista como precedente às combinações gramaticais específicas da modalidade, afirma Brown (2001, p. 271-300)

Brown (2001) sinaliza que a separação entre a expressão da musicalidade (enquanto incorporação de elementos musicais, como ritmo, melodia, entonação e timbre que transmitem emoções, estados de espírito e significados de maneira mais expressiva) e da fala (como a forma de comunicação verbal que envolve a articulação de palavras e sons para transmitir significados, pensamentos e emoções) provocou uma nova etapa do desenvolvimento humano com dois níveis de funcionamento derivados do procedimento de construção de frases em unidades menores, de acordo com a sintaxe⁶⁴: o nível fonológico e o significacional, sendo que ambos os níveis

64 A sintaxe está relacionada com as combinações de palavras para a formação de frases.

possuem expressão sonora que enfatizam a comunicação. Para Brown (2001), o nível fonológico está relacionado com a propagação do som (acústica), sendo regida por uma espécie de “sintaxe fonológica” expressa nas combinações das diferenciações de altura (grave e agudo). Por outro lado, o nível significacional envolve a sintaxe na combinação de palavras em frases com significados semânticos.

Logo, é perceptível que a linguagem possui sintaxe a nível fonológico e significacional e a linguagem musical possui apenas sintaxe em nível fonológico. A semântica, enquanto estudo dos significados das palavras, não caberia na concepção de linguagem musical, como infere Güemes (2018). Portanto, é possível pensar que, “enquanto a linguagem falada enfatiza o referencial significacional do som, a música enfatiza o seu significado emotivo” corroboram Tunes e Pederiva (2013, p. 50).

Em relação ao nível significacional, há um consenso de que a linguagem musical não possui semântica. Segundo Borges Neto (2005, p. 4), “se a semântica (assim como a dupla articulação) for considerada essencial para a concepção de linguagem, música não é linguagem”. Boucourechliev (1993, p. 9 *apud* BONIS, 2014) também entende que a música não exprime significados diretos ou simbólicos, mas possui sintaxe. O autor argumenta que:

A música é um sistema de diferenças [...], e que, como a linguagem falada, a música possui uma sintaxe, qualquer que seja a multiplicidade das sintaxes musicais das épocas sucessivas. No entanto, contrariamente à linguagem falada, a música não é firmemente presa a significados, nem diretos, nem simbólicos (BOUCOURECHLIEV, 1993, p. 9 *apud* BONIS, 2014, p. 70).

A ideia de que a música é linguagem parece razoável se pensarmos apenas ao nível fonológico correspondente à articulação do som. Isso resultaria em uma sintaxe fonológica como sinalizado Brown (2001). O nível fonológico da linguagem pode ser percebido na concepção de Adorno (2006), quando sinaliza que a música é semelhante à linguagem, apenas no que se refere à articulação dos sons, os quais deixam de ser meros sons dentro de um contexto musical. Portanto, os referidos autores concordam que a linguagem musical é uma metáfora, porque para ser linguagem precisaria ter significado semântico; logo, é uma adaptação de uma palavra a outro significado. Mas apontam para o entendimento de que a linguagem musical possui nível fonológico em uma sintaxe fonológica que envolve a organização, acentuação, dinâmica, entoação com diferenciações entre graves e agudos na articulação de sons. De acordo com esse entendimento, proponho a utilização do termo linguagem musical.

3.3 Linguagem musical popular

Pensar em uma linguagem musical popular significa pensar em uma linguagem musical não-hegemônica representante dos saberes das pessoas da cultura popular que Freire (2005) denomina como oprimidos. Isto significa pensar em uma linguagem musical que pode ter intrinsecamente uma proposta pedagógica libertadora com base na percepção e interpretação de seus signos e significados culturalmente compreendidos pelos aprendizes.

A ideia de linguagem musical popular também se aproxima do que Ellingson (1992, p. 154) denomina de “sistemas não-gráficos de comunicação musical”, classificados como sistema aural (com a subcategoria de sistema verbal), sistema visual, sistema cinésico (ou coreográfico) e sistema tátil. O “sistema aural” envolve a representação de um som por meio de outro som como, por exemplo, no contexto do samba-reggae seria a ação de bater palmas para representar uma batida do tambor; o sistema aural tem uma subcategoria denominada de “sistema verbal” em que os sons dos instrumentos podem ser representados com a voz. O “sistema visual” inclui a realização de gestos para indicar as alturas, escalas e figuras melódicas. O “sistema cinésico ou coreográfico” está relacionado à sequência de movimento corporal. Por último, o sistema tátil que é uma forma de comunicação musical que pode ser exemplificada como uma situação em que o ritmo do tambor é percutido nas costas do aprendiz para que este “sinta” o ritmo (ELLINGSON, 1992).

No contexto do samba-reggae, a linguagem musical popular pode ser percebida nas práticas dos músicos populares como forma de comunicação e compartilhamento de informações de duas formas, que são: gestual e verbal. A **linguagem musical popular gestual** pode ser percebida tanto como gesto visual como gesto sonoro. Em uma aproximação aos “sistemas não-gráficos de comunicação musical” de Ellingson (1992): a) o **gesto visual** se aproxima à ideia de “sistema visual e coreográfico” que, nesta tese, corresponde à utilização do movimento do corpo e das baquetas sem que haja a produção sonora, para que sejam visualizados; e b) o **gesto sonoro** se aproxima à ideia de “sistema aural, coreográfico e tátil”, correspondendo à utilização do som resultante da ação corporal direcionada ao instrumento musical, percussão corporal ou algum objeto sonoro, que produzem sonoridades percebidas e interpretadas musicalmente.

Por outro lado, a **linguagem musical popular verbal** pode ser entendida de duas formas: onomatopeia e metáfora semelhantemente. Nos “sistemas não-gráficos de comunicação musical” de Ellingson (1992), corresponde ao “sistema aural” em sua subcategoria de “sistema verbal”. Contudo, a linguagem musical com **onomatopeia** transmite a ideia musical em nível fonológico, por meio da entoação de sons que reproduzem o padrão rítmico, timbre e a altura característicos dos instrumentos musicais percussivos, sendo que cada sílaba corresponde às diferentes sonoridades dos diferentes instrumentos musicais percussivos; e a linguagem musical verbal com

metáfora corresponde ao compartilhamento de conhecimentos musicais em nível significacional, porém de forma metafórica, por meio da verbalização da palavra (signo) que não expressa o seu sentido literal, mas comunica outro significado que é relacionado a eventos musicais como, por exemplo: um ritmo específico ou uma convenção rítmica. Assim, a linguagem musical popular verbal apresenta uma sintaxe em nível fonológico e significacional, pois, além da língua mediada por sons, com a pronúncia de onomatopéias em nível fonológico, pode ser mediada com associações metafóricas que envolvem o nível significacional proposto por Brown (2001).

3.3.1 Linguagem musical popular verbal

A linguagem musical popular verbal é constituída na utilização de onomatopéias e metáforas.

3.3.1.1 Onomatopeia

A linguagem musical popular verbal constituída de onomatopeia⁶⁵ corresponde à imitação do padrão rítmico, timbre e a altura de instrumentos percussivos com a voz, por meio da utilização da figura de som. A utilização de onomatopéias pode ser percebida nos estudos de Gehard Kubik (1994, 2010) como uma ferramenta crucial para entender a organização e transmissão oral nas culturas africanas, a qual denomina como “*timeline* verbal”. Para Kubik (1994, 2010), a *timeline* verbal é uma forma de notação rítmica utilizada para organizar e transmitir ritmos complexos. Diferente da notação musical ocidental, que é escrita, a *timeline* verbal é oral e mnemônica. Isso significa que ela é transmitida de forma oral e memorizada por meio de frases rítmicas faladas, que correspondem aos padrões rítmicos executados em instrumentos.

Kubik (1994, 2010) documentou várias formas de *timelines* verbais em suas pesquisas. Um exemplo clássico é o uso de sílabas específicas para representar os ritmos dos tambores em músicas de tradições africanas. Na música “Ewe”, as *timelines* verbais podem ser representadas por sílabas faladas que imitam o som dos tambores: “ka-ta-ka-ta” para um ritmo específico e “go-

65 A ação de utilizar onomatopeia como linguagem musical popular verbal pode ser denominada de diferentes maneiras como, por exemplo: “percussão de boca” e “declaração melorrítmica”. Nesse sentido, a partir da linguagem musical do percussionista Jair Resende da banda Lactomia, Candusso (2002) chama a atenção para a denominação de “percussão de boca”, a qual é constituída de “fonemas e onomatopéias através dos quais são representadas as frases rítmicas completas de acentos e dinâmicas” (CANDUSSO, 2002, p. 74). Por outro lado, Nzewi (2007a) se refere às onomatopéias como sendo declarações melorrítmicas, as quais são declarações verbais que se faz quando se cantarola um padrão rítmico ou se canta um texto. Para o autor, quando se canta um texto com suas nuances de tom, a declaração melorrítmica é transformada em uma melodia. Mas quando se verbaliza o texto codificado musicalmente, ou seja, com tons de fala exagerados e ritmo, permanece uma verbalização ou declamação melo-rítmica. (NZEWI, 2007a, p. 69). Além destas duas formas de se referir à utilização de onomatopeia na linguagem musical popular verbal, esta pesquisa identificou em campo empírico os vocábulos: “vocálico” (NUNES, 2020) e “solfejo” (SILVA, 2020, 2021).

do-go-do” para outro padrão rítmico. Essas sílabas são ensinadas e repetidas oralmente até que os músicos possam internalizar e executar os ritmos com precisão.

A externalização de conhecimentos musicais com onomatopeia pode ser percebida nas práticas pedagógicas dos mestres populares como, por exemplo, no contexto do samba como infere Paz (2013). Embora a autora não tenha apresentado a divisão rítmica dessa onomatopeia, para melhor entendimento, ela relata que quando o mestre Odilon da escola de samba Beija-Flor de Nilópolis ensinava o ciclo do samba, utilizava uma metodologia em que, primeiramente, apresentava o ciclo rítmico do samba por inteiro com a onomatopeia: “pá co pá pá co pá pá co pá co - pá pá co cru co”; e, em seguida, dividia o ciclo em duas partes: uma com a onomatopeia: “pá co pá pá co pá pá co pá co” e outra com a onomatopeia “pá pá co cru co”. A autora complementa que, depois disso, o mestre juntava as duas partes da frase para que fossem executadas na voz ou com o instrumento musical (PAZ, 2013, p. 214-215).

A utilização de onomatopeia pode ser percebida como viabilizadora das práticas musicais do Oeste africano como sinalizado por Nzewi e Nzewi (2009). Os autores utilizam as onomatopeias para imitar o que denominam de ritmo melódico⁶⁶ dos tambores em uma metodologia em que os ritmos são entoados com a voz pelos aprendizes e constituem um melo-ritmo. Para isso, os autores apresentam cada sílaba separadamente, associando-as a um quadro de significados sonoros em que: “du” seria o tom profundo (grave) e “ke” seria o tom agudo (NZEWI; NZEWI, 2009, p. 43). Depois da vivência com a linguagem verbal, os autores associam as sílabas à linguagem musical com gestos sonoros, utilizando a técnica de percussão corporal. Mas, para isso, associam a sonoridade grave e aguda a gestos de forma diferenciada, nos quais a sílaba “du” é associado à ação de bater palmas com as mãos em forma de concha, bater as mãos no tórax (peito) e pernas (coxas), gerando uma sonoridade grave; já a sílaba “ke” é associado à ação de bater palmas com ambas as mãos abertas, produzindo uma sonoridade aguda (NZEWI; NZEWI, 2009, p. 43). Nessa metodologia, os autores sinalizam que, após a vivência com percussão corporal, o ritmo da onomatopeia cantado é transferido para o instrumento musical, associando as onomatopeias à produção sonora nos tambores.

66 Para Gordon (2000), tanto o ritmo melódico, o ritmo de uma melodia ou do texto de uma melodia é composto por um conjunto de padrões rítmicos. “Os padrões rítmicos, conjuntamente com as pausas, as ligações e os tempos fracos, podem incluir macrotempos, microtempos, divisões e prolongações de macrotempo e de microtempos [...]. Contudo, a expressão ritmo melódico, permanece adequada porque, ao entoar, há melodia, embora não diatônica, na inflexão da voz. Pela mesma razão se diz que a fala tem um ritmo melódico. Os macrotempos e microtempos constituem a base de um ritmo melódico” (GORDON, 2000, p. 224-225). No nosso entendimento, o macrotempo pode ser relacionado à pulsação, o microtempo é a subdivisão do macrotempo (em grupos de dois e três partes como aponta o conceito de ritmo aditivo). O conceito de macrotempo, microtempo e ritmo melódico estão presentes na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Para mais detalhes ver Gordon (2000, p. 221-225).

A linguagem musical verbal com onomatopeia também pode ser percebida em Salvador, na Bahia, conforme os relatos dos mestres Valter do Ilê Aiyê e Geraldinho do bloco afro Muzenza⁶⁷ (VALTER, 2011c; GERALDINHO, 2011c). O mestre Valter utiliza onomatopeias para descrever a sua impressão sobre as peculiaridades musicais do bloco afro Ilê Aiyê, rememorando a época em que era regente da banda. A seguinte citação, apesar de não apresentar a divisão rítmica, demonstra como o mestre utiliza a voz e o corpo para imitar os instrumentos musicais percussivos, tais como cuíca, marcação (surdo) e agogô.

Na hora aí, os timbaus, que vinham cinco ou seis, aí eles tinham que dobrar mesmo: pac, pac [gesticulando], tocando que nem a macumba, entendeu? Ai já vinha diferente, que vinha a cuíca atrás fazendo: titi, ti-titi, titi-titi [gesticulando como se estivesse tocando cuíca]. E a marcação tu, tu, tugurugudu [gesticulando como se estivesse tocando surdo]. E o agogô: tin, tin, tirin, tin, tin, tin, tirin [gesticulando como se estivesse a tocar agogô]. Você entendeu? Quer dizer, é... um negócio totalmente diferente dos outros (VALTER, 2011c).

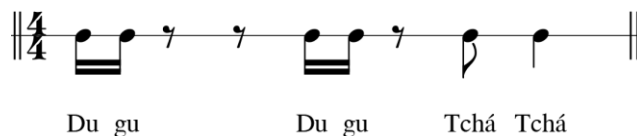
Nessa demonstração, o mestre utilizou a sílaba “pac” para reproduzir o som médio agudo do timbau; a sílaba “ti” para representar o som agudo da cuíca; as sílabas “tu, gu, ru e du” para representar a sonoridade grave do instrumento percussivo surdo; e as sílabas “tirin, tin e rin” para representar o som agudo e metálico do agogô. Portanto, o mestre Valter (2011c) utilizou onomatopeias para incrementar a sua comunicação, em uma linguagem musical popular verbal que reproduziu o som dos instrumentos musicais percussivos. Para isso, reforçou a sonoridade das sílabas, deixando clara as diferenças de alturas e timbres entre elas.

Igualmente ao mestre Valter, o mestre Geraldinho (2011d) do bloco afro Muzenza também utiliza a linguagem musical verbal para comunicar a sua concepção do que seria o ciclo rítmico do Samba-reggae. Desta forma, o mestre pronuncia a onomatopeia imitando o ciclo rítmico tocado no surdo e no repique, ao qual chama de “reggae funkeado” que tem o ritmo do repique do Samba-reggae Avenida. Desta forma, o mestre utiliza as sílabas “du” e “gu” para representarem sons graves dos surdos e a sílaba “tchá” para representar sons agudos do repique. De acordo como o mestre Geraldinho (2011d):

o reggae funkeado foi uma batida que meu pai deixou. Porque o reggae é funkeado! O repique bate reggae e a marcação bate tipo funk, um funk. Dugu...Dugu...Tcha-tchá...Dugu...Dugu...Tcha-tchá [gesticulando]

67 O documentário de Cristina (2011c) apenas informa o nome do mestre, sem citar o sobrenome.

Figura 3:1 – Solfejo redução das acentuações do surdo e repique do Samba-reggae Avenida (mestre Geraldinho)



Fonte: elaborado pelo autor

Essa codificação verbal realizada pelo mestre Geraldinho (2011d) representa uma redução do conjunto dos ciclos rítmicos tocados, conforme ele denomina com a metáfora “reggae funkeado”. A redução é composta por fragmentos dos ciclos rítmicos tocados no repique e no surdo, que funcionam como um resumo rítmico, e é percebido e interpretado pelos membros do grupo como reggae funkeado. A partir da audição dessa onomatopeia, os músicos percebem a estrutura em nível fonológico e ficam em prontidão para interpretar nos tambores, tocando ciclos rítmicos específicos que se complementam e formam uma polirritmia, a qual produz a acústica que é identificada pelo grupo como “reggae funkeado” como descrito a seguir.

Figura 3:2 – Sistema rítmico do Samba-reggae Avenida funkeado executado pela banda Muzenza com indicação das sílabas utilizadas pelo mestre Geraldinho

Fonte: elaborado pelo autor

A linguagem musical verbal, por meio da onomatopeia, imita a sonoridade rítmico-melódica do instrumento musical, produzindo um ritmo específico que pode ser percebido e interpretado por pessoas que compartilham o mesmo quadro de significados. Contudo, qualquer mudança na sintaxe fonológica da onomatopeia precisa ser momentânea, porque provocaria a sua não percepção como “reggae funkeado”, rompendo com sua estrutura circular do ritmo aditivo e causando confusão na comunicação. Qualquer mudança substancial na organização da sílaba da frase pode divergir acusticamente de um quadro de significados culturalmente construído pelos músicos no contexto popular do bloco afro.

3.3.1.2 Metáfora

Além da onomatopeia, a linguagem musical popular envolve metáforas, que são utilizadas pelo mestre popular no processo de condução do aprendiz ao fazer musical. A metáfora é classificada como figura de linguagem⁶⁸, mais especificamente, figura de pensamento que significa a utilização de palavras com sentido distinto do usual e como uma forma de comparar dois objetos norteados pela relação subjacente entre os dois. Logo, a metáfora seria “uma forma de perceber ou entender intuitivamente uma coisa imaginando outra coisa simbolicamente” (FROTA; PANTOJA, [21–], p. 5).

Nas práticas dos mestres, a metáfora simboliza um evento musical; assim, o seu sentido vai além do literal. Nesse contexto, a metáfora ajuda o mestre a transmitir saberes ao grupo e, conseqüentemente, a se expressar melhor, possibilitando a condução do grupo ao fazer musical. Por exemplo, quando as metáforas Avenida e Paul Simon são pronunciadas, o mestre não está se referindo a uma via pública urbana nem ao cantor, mas está chamando a atenção para um evento rítmico que tem uma estrutura rítmico-musical definida e pré-ensaiada. A metáfora “Avenida” comunica uma vertente do samba-reggae que, para ser percebida e entendida, carece da execução de um conjunto de ritmos específicos que formam um complexo polirrítmico instrumental chamado de Samba-reggae Avenida. Já a metáfora “Paul Simon” significa a convenção da música “Obvious Child” que o cantor americano Paul Simon gravou com o Olodum, cuja estrutura se baseia em frases rítmicas de pergunta e resposta. Nesse sentido, Borges Neto (2005) com base na ideia de Lakoff e Johnson (1980) esclarece que:

há “coisas”⁶⁹ cognitivamente simples e “coisas” cognitivamente complexas. As coisas cognitivamente simples podem ser compreendidas diretamente; as coisas cognitivamente complexas são compreendidas por meio de metáforas, em que se usam as coisas simples como explicação para as coisas complexas (BORGES NETO, 2005, p. 1).

A utilização da metáfora no samba-reggae seria uma forma de facilitar a comunicação sobre ritmos complexos, sendo resultante do esforço cognitivo dos sentidos humanos para a descoberta de palavras que signifiquem ou descrevam conhecimentos musicais. Segundo Frota e Pantoja ([21–], p. 5), a metáfora decorre da “associação de duas coisas” distintas em um processo motivado em “grande parte pela intuição e por imagens holísticas”. Nessa linha de pensamento,

68 A utilização de palavras no sentido conotativo constitui-se como figuras de linguagem, as quais podem ser: figuras de construção, figuras de palavras, figuras de pensamento e figuras de som.

69 O autor usa a expressão “coisa” com sua máxima generalidade, valendo para objetos, indivíduos, situações, eventos, estados etc.

a metáfora seria resultante de um processo criativo guiado pela intuição⁷⁰ (BERGSON, 2006; GOLDBERG, 1983; POLANYI, 2005), cujo produto (a palavra) se torna um símbolo integrante de um conjunto de significados. Frota e Pantoja ([21-], p. 5) inferem que o processo de descoberta da metáfora envolve a conversão do conhecimento tácito para conhecimento explícito chamado de externalização. “A externalização é um processo de articulação do conhecimento tácito em conceitos explícitos na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos” (FROTA; PANTOJA, [21-], p. 5).

É necessário sublinhar então o entendimento de Nonaka (2007, p. 166) sobre o assunto:

Converter o conhecimento tácito em conhecimento explícito significa encontrar uma forma de expressar o inexprimível. Infelizmente, uma das ferramentas de gerenciamento mais poderosas para fazer isso também está entre as mais frequentemente esquecidas: o estoque de linguagem figurativa e simbolismo que os gerentes podem utilizar para articular suas intuições e percepções.

A externalização pode ser observada na expressão de ideias de forma intuitiva e criativa com a utilização de figuras de linguagem presentes na linguagem coloquial. Um exemplo da

70 Para Goldberg (1983), a intuição estaria relacionada com a criatividade, a qual se manifesta de forma particular para cada pessoa. Assim, considera que a “intuição criativa” teria uma função de acessar e gerar “ideias que podem não ser certas ou erradas no sentido factual, mas são mais ou menos apropriadas para uma situação” (GOLDBERG, 1983, p. 28). O autor considera que a intuição criativa seria uma forma de oferecer alternativas em quantidade, algumas das quais seriam mais adequadas que outras na procura da solução de um problema (GOLDBERG, 1983, p. 28). A intuição relacionada à criatividade conduziria à descoberta da solução para um “problema” específico, sendo que esta solução se manifesta de maneira distinta para cada pessoa. Assim, “se fosse um artista, suas concepções ‘funcionariam’ na tela, no papel ou no palco” afirma Goldberg (1983, p. 29); por outro lado o autor considera que a intuição de um cientista ou matemático poderia gerar “hipóteses e teorias, ou maneiras incomuns de testá-las, e uma boa proporção delas contribuiria para o corpo de conhecimento de sua disciplina.” (GOLDBERG, 1983, p. 29). Para Bergson (2006, p. 144) a intuição pode ser considerada como intuição filosófica. Ele acredita que o acesso a esta intuição integra um processo de introspecção, que não necessitaria de processo metafísico, alteração dos sentidos ou consciência para ser alcançado. Bergson (2006) afirma que para alcançar a intuição filosófica seria necessária uma introspecção, na qual descenderíamos “para o interior de nós mesmos” rumo a um ponto mais profundo para que o ímpeto, “que nos devolverá à superfície”, seja mais forte. Reconduzindo para fora por uma impulsão vinda do fundo, alcançaremos a ciência à medida que nosso pensamento for desabrochando ao se espalhar” (BERGSON, 2006, p. 143-144). Para o autor, a intuição filosófica seria o contato com o nosso interior, seguida do compartilhamento do nosso pensamento em prol da construção da ciência. Por sua vez, Polanyi (2005) afirma que a intuição é uma “intuição científica”. A intuição científica seria “evocada por um tatear extenuante em direção a uma conquista desconhecida, que se acredita estar oculta, mas acessível” (POLANYI, 2005, p. 326-327). Portanto, a “intuição científica” seria como uma ação evocada pela procura da conquista de algo desconhecido ou pela realização de um feito inédito em um processo de descoberta responsável regulado sob constante julgamento pessoal. Assim, “embora toda escolha em um processo heurístico seja indeterminada no sentido de ser um julgamento inteiramente pessoal”, para as pessoas que exercem o julgamento com competência, esta escolha seria determinada “por sua responsabilidade no respeito à situação enfrentada” (POLANYI, 2005, p. 326-327). Todos os autores mencionados no texto consideram que a intuição está relacionada à criatividade. Goldberg (1983) vê a intuição criativa como um meio de acessar e gerar ideias apropriadas para situações específicas, oferecendo alternativas diversas para a resolução de problemas, que se manifestam de formas diferentes conforme a pessoa. Bergson (2006) descreve a intuição filosófica como um processo introspectivo que conduz à ciência, implicando em um mergulho interior seguido pela expressão do pensamento para a construção do conhecimento. Polanyi (2005), por sua vez, define a intuição científica como um esforço contínuo em direção a descobertas inéditas, regulado por julgamentos pessoais competentes, focado na busca de conquistas desconhecidas.

externalização pode ser percebida no relato da cantora Margareth Menezes para o documentário “Samba-reggae: a arma é musical – Parte 1” (CRISTINA, 2011c), no qual descreve a arte de cantar samba-reggae. Ela utiliza metáforas e onomatopeias como podem ser percebidas na seguinte fala:

Pra cantar samba-reggae você tem que abrir o peito; cantar samba-reggae ‘nhem, nhem, nhem’ é meia-boca; cantar samba-reggae você tem mesmo que lascar, tem que ter mesmo uma pegada, porque é música de marcação (MENEZES, 2011c, grifo nosso).

Margareth externaliza seus conhecimentos com expressões como “abrir o peito”, uma metáfora que traduz a importância da técnica vocal para emitir alto volume de som com qualidade, mas também poderia traduzir a afetividade da intérprete com a música como se fosse relevante “abrir o coração” para cantar. Além disso, a cantora utiliza a onomatopeia com a palavra: “nhem-nhem-nhem” para sinalizar algo que é malfeito, sugerindo que não é possível cantar samba-reggae sem vigor e de qualquer jeito. Para reforçar esta ideia, a cantora utiliza a metáfora “meia-boca” que, no ditado popular, identifica algo de qualidade duvidosa. Além disso, a cantora utiliza a metáfora “lascar” para indicar algo feito com arroubo, vigor e excitação, complementando essa intenção com a metáfora “pegada”, que sinalizaria algo que se faz com convicção e firmeza. Nesse exemplo, a cantora construiu o seu discurso sobre samba-reggae com palavras nos sentidos literal, metafórico e onomatopeico, que compõem um conjunto de signos corriqueiros à comunidade negra do Pelourinho. Com essas palavras a cantora construiu uma narrativa, comunicando a sua ideia sobre o que deve ser o desempenho musical no samba-reggae.

Para efeito de maior esclarecimento, cabe aqui ter presente o que Emilio Bonvini (2012), com bastante propriedade, infere sobre a linguagem na comunidade, no espaço-temporal:

[...] em contexto de oralidade, é a troca direta da palavra que permite a transferência da experiência no meio do grupo, e por aí, a sua vida e sobrevivência. Este intercâmbio como fato comunitário, situa-se além do intercâmbio lingüístico interindividual. Ele é, além disso, endossado por “palavras organizadas”, estreitamente ligadas à experiência total do grupo, aquela do passado, do presente e do futuro. São **palavras “comunitárias”**, atravessadas de um lado a outro por todo o vivido do grupo. [...] Estas palavras comunitárias organizadas, diferenciadas, especializadas em gêneros múltiplos, são os textos orais, verdadeiros “espelhos falantes” da vida de um povo, segundo a feliz expressão de G. Calame-Griaule. [...] palavras especializadas na transferência “espaço temporal” da experiência do grupo e, por aí, verdadeiras palavras “tradicionais” no sentido pleno do étimo latino: *tradere*, “transferir”, “transmitir”, palavras aptas a “transferir”, a “transmitir” a experiência do grupo. Estas palavras se inscrevem na trajetória de vida do grupo e constituem, juntas, a tradição oral. É por isso que, apesar de concebidos no anonimato, os textos orais apresentam-se sempre com palavras densas, que dizem respeito à vida do grupo, aquela de ontem, de hoje, de amanhã. (BONVINI, 2012, p. 39, grifo nosso).

Em contextos de oralidade, a utilização de metáforas permite que experiências complexas e abstratas sejam transmitidas de maneira compreensível, criando imagens mentais que ajudam na transmissão do conhecimento.

3.3.2 Linguagem musical popular gestual: gesto visual e gesto sonoro

3.3.2.1 Gesto visual

O gesto visual envolve a transmissão de ideias com a utilização de sinais elaborados com o movimento do corpo e da baqueta, conforme pode ser observado na performance do mestre Memeu (2011a). O mestre chama a atenção dos músicos que tocam surdo, avisando que alguma variação vai ocorrer no arranjo e que deverão tocar essa variação quando realizar o gesto visual de girar a baqueta. Assim, após chamar a atenção do grupo, o mestre Memeu (2011a) girou a baqueta (*agdavi*) como se fosse uma batuta⁷¹, sendo compreendido pelo mestre Gilmário, que respondeu o sinal, realizando um gesto sonoro com a variação rítmica no surdo.

Figura 3:3 – Sequência de fotos do mestre Memeu fazendo gesto visual ao mexer o braço com a baqueta na mão para chamar a atenção dos músicos que tocam surdo



Fonte: Samba-reggae (2011a)

De modo similar ao mestre Memeu, também é possível perceber a presença do gesto visual na regência do mestre da banda mirim do Olodum Antonilson Filho (CULTNE, 1980). Em sua apresentação, o mestre Antonilson Filho inicia com a execução do ciclo rítmico do samba-duro por alguns minutos. Em seguida, o mestre realiza um gesto visual, levantando o braço direito com

⁷¹ A batuta é uma pequena haste que ajuda a dar maior visibilidade ao regente (CARVALHO, 1998, p. 25). Segundo Carvalho (1998, p. 246), a utilização da batuta amplia o gesto corporal, aclarando a marcação rítmica como um prolongamento do braço do regente, o qual passa a ser visualizado por um número maior de executante.

o *agdavi* na mão por alguns segundos, até que o grupo estivesse alerta. Quando os músicos demonstram atenção, o mestre realiza o gesto visual que sinaliza o momento certo para que a banda execute a convenção e realize a pausa, parando de tocar. O mestre Antonilson utilizou o gesto visual para comandar o coletivo de músicos, organizando o desempenho da banda, orientando a realização de nuances musicais como na execução de convenções rítmicas.

Figura 3:4 – Foto de mestre Antonilson realizando gesto visual



Fonte: CULTNE (1980)

A linguagem musical como gesto visual corresponde a sinais realizados pelo mestre que são percebidos visualmente e interpretados sonoramente pelos músicos. A partir da visualização do sinal, os músicos permanecem de prontidão para a interpretação musical com gestos sonoros.

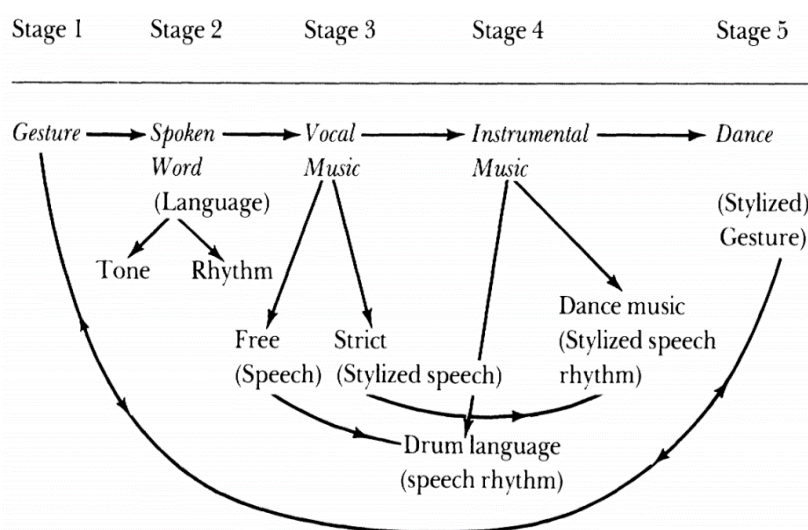
3.3.2.2 Gesto sonoro

O gesto compreende uma postura corporal em relação ao instrumento, a dinâmica das mãos, o movimento dos braços e a qualidade e intensidade do som (GUERREIRO, 2000, p. 275). A autora afirma que o gesto é o “elemento-chave da arte de percutir”, que está relacionado com o princípio da corporalidade, uma importante característica “da música africana ou de inspiração africana”, que demonstra a “inseparabilidade entre música e dança” (GUERREIRO, 2000, p. 275). Essa inseparabilidade é reforçada pelo fato do gesto que produz sons e do gesto que produz a dança possuírem a mesma origem que é o corpo.

O gesto sonoro consiste na socialização de ideias, por meio do direcionamento do gesto ao instrumento musical ou qualquer outro objeto sonoro, também, na ação de bater palmas, pernas e pés (BRASIL, 1998, p. 51). Portanto, a linguagem musical com gesto sonoro se configura em uma maneira prática de compartilhar conhecimentos musicais, cujo conteúdo pode ser demonstrado por meio da ação físico-motora que caracteriza o fazer musical.

Essa relação do gesto com a música e a dança pode ser percebida no modelo de “Agawu (1987) nomeado como “O Domínio da Expressão Rítmica no Oeste Africano”⁷². O modelo apresenta o gesto como “um impulso de comunicação mais fundamental” (AGAWU, 1987, p. 404), que influencia a fala e, conseqüentemente, se expressa na música vocal. Assim, o gesto, a palavra falada e música vocal se tornam a base para o fazer musical na linguagem dos tambores, que, na interpretação corporal por meio de gestos estilizados, é transformada em dança, afirma Agawu (1987, p. 404).

Figura 3:5 – Mapa conceitual do Domínio da Expressão Rítmica no Oeste Africano



Fonte: Agawu (1987, p. 404)

O gesto sonoro, como fazer musical, reúne uma grande complexidade de conhecimentos técnicos e habilidades que são difíceis de serem transmitidos por meio de “palavras”. A dificuldade de compartilhamento de conhecimento tácito com palavras decorre do fato de estar relacionado mais ao saber fazer do que ao saber falar sobre como se faz, que são duas dimensões do mesmo conhecimento chamadas por Polanyi (1966, p. 7) de “*wissen e können*” (em alemão), ou como “saber o que” e o “saber como” conceituado por Gilbert Ryle (*apud* WINCH, 2012).

72 Neste modelo, Agawu (1987, p. 404) entende que para compreender as complexidades da percussão instrumental seria preciso compreender as suas origens no gesto e fala, porque o gesto origina a fala; a fala dá origem à música vocal; a música vocal origina a música instrumental; a música instrumental dá origem à dança. Desta forma, para entender a influência africana na linguagem percussiva do samba-reggae seria importante compreender o gesto e a fala, que antecede a música. O modelo de Agawu (1987) apresenta cinco estágios: gesto, palavra falada, música vocal, música instrumental e dança, resumindo os principais elementos da expressão rítmica. Neste modelo, Agawu (1987, p. 404) aponta que: no estágio 1, o gesto seria considerado como um “evento rítmico primordial, sendo uma manifestação física de um impulso de comunicação mais fundamental”; no estágio 2, a palavra falada seria uma intensificação do gesto transformada em comunicação verbal; no estágio 3, a música vocal seria produzida com a linguagem na forma ativa de fala; no estágio 4, a música vocal geraria música instrumental; finalmente, no estágio no 5, a música instrumental provocaria a dança ou gesto estilizado.

Polanyi (1966) enfatiza que, apesar do “saber o que” e o “saber como” parecerem distintos, têm estruturas semelhantes e atuam conjuntamente, pois um nem sempre está presente sem o outro. Ao transpor para a música, a dimensão prática corresponderia ao “saber fazer”, que significa a habilidade de saber tocar e a dimensão teórica corresponderia ao “saber o que” que significa o conhecimento sobre o saber como se faz para tocar.

A tacitude deste conhecimento torna “extremamente difícil para uma pessoa projetar-se no processo de raciocínio do outro indivíduo.” (FROTA; PANTOJA, [21--], p. 4). Por isso, é necessário que haja a experimentação por meio da observação, imitação e repetição do gesto sonoro, a fim de converter o conhecimento tácito do mestre em conhecimento tácito do aprendiz em um processo denominado como “socialização”, como afirma Nonaka (2007). Sob sua ótica, a socialização acontece quando:

Um indivíduo compartilha conhecimento tácito diretamente com outro [...]. Dito de outra forma, ela é “socializada” na arte. Mas, por si só, a socialização é uma forma bastante limitada de criação de conhecimento. É verdade que o aprendiz aprende as habilidades do mestre. Mas nem o aprendiz, nem o mestre obtêm qualquer percepção sistemática de seus conhecimentos de arte. Porque seu conhecimento nunca se torna explícito [...]. (NONAKA, 2007, p. 165).

Para Nonaka (2007) as pessoas poderiam se apropriar mais do conhecimento tácito se este fosse sistematizado, textualizado oralmente ou escrito em forma de conhecimento explícito, o que facilitaria o acesso de um grupo maior de pessoas. Mas, como afirma Polanyi (1966, p. 4), não é fácil dizer o que os conhecimentos tácitos significam, por isso, penso que no contexto popular, a assimilação do gesto sonoro valoriza o “aprender fazendo”, em um processo de socialização que converte o conhecimento tácito do mestre em conhecimento tácito do aprendiz mediante a percepção auditiva e visual, sem a necessidade de conceitualizar verbalmente.

Esta característica do compartilhamento de saberes por meio da prática, demonstra que “a tacitude do conhecimento prático aponta para uma inefabilidade ou inexplicabilidade da ação prática” que está intimamente ligada ao fato de não levarmos para a análise consciente ou para o fato de, muitas vezes, não estarmos conscientes desses conhecimentos (WINCH, 2012, p. 117). Penso que alguns músicos populares têm consciência de suas habilidades musicais, mas, não têm a necessidade de realizarem uma análise intelectual profunda para falar sobre a sua própria prática musical. Isto explica o fato de, em todos os gêneros musicais, existirem músicos que sabem tocar, mas não sabem explicar como tocar, e outros que sabem tocar e sabem comunicar seus conhecimentos tácitos, seja por meio da externalização e/ou da socialização, de acordo com a sua própria linguagem musical.

Portanto, a linguagem musical com gesto sonoro é uma expressão do conhecimento tácito presente no contexto popular, cujo compartilhamento demanda da observação, imitação e repetição do gesto do mestre. Logo, a socialização de conhecimentos tácitos precisa ser uma ação contextualizada em que a vivência vai dando significado ao aprendizado, pois como afirma Frota e Pantoja ([21--]) “a mera transferência de informações muitas vezes fará pouco sentido se estiver desligada das emoções associadas e dos contextos específicos nos quais as experiências compartilhadas são embutidas”. (FROTA; PANTOJA, [21--], p. 4). Essa socialização envolve a participação de vivências, que consolidam o saber no aprendiz, afinal “aprender é participar de vivências culturais” aponta Brandão (2002, p. 26).

3.4 Linguagem musical popular não-hegemônica

O caráter não hegemônico da linguagem musical popular está relacionado ao processo de emancipação pedagógica dos conceitos musicais ocidentais, comum à academia, e da assunção do processo pedagógico musical contido na práxis sonora da cultura popular. Esse processo de emancipação envolve o reconhecimento de que a linguagem musical uniformizada, baseada no etnocentrismo da musicologia, desconsidera a linguagem musical popular latino-americana. Assim, a linguagem musical popular não hegemônica vai de encontro às pedagogias dominantes que levam a cabo a propagação da leitura e escrita baseada na linguagem musical eurocêntrica subalternizadora de todas outras linguagens como sinalizam Araújo e Paz:

Aqui poderíamos situar, decerto, a práxis musicológica hegemônica até pelo menos a década de 1970 e desafortunadamente ainda prestigiosa no Brasil. Difundida por meio de linguagem verbal bastante familiar aos círculos culturais hegemônicos e de base, em geral positivista, exhibe tendência à construção e legitimação de determinados cânones de repertórios e autores, minimizando ou mesmo desconsiderando as relações de reciprocidade dos mesmos para com o meio social de seu tempo e lugar, reforçando hierarquias e esquemas classificatórios fetichistas, com efeito predatório sobre a autonomia das linguagens musicais não-hegemônicas. Embora seu âmbito de influência tenha se limitado inicialmente à música assim chamada “erudita” ou “de concerto”, uma variante igualmente predatória se alastra hoje nos meios de formulação de políticas públicas, dos gabinetes políticos a instituições de ensino, estendendo a prática de autoafirmação de relações de hegemonia pelos próprios setores hegemônicos, de início característica da música de concerto, à eleição de cânones entre outros repertórios musicais (música popular para circulação comercial, música de tradição oral não comercializada etc.). (ARAÚJO; PAZ, 2011, p. 223)

Sob esse prisma, Araújo e Paz (2011) reforçam que a música vem sendo usada como paradigma e, por isso, precisa ser utilizada para a formação de um paradigma voltado à emancipação, dada a sua natureza libertadora que “incita um desvio na tradição lógico-gramatical

da linguagem”; esse deslocamento demanda da “compreensão da linguagem musical como um dos pontos de mediação na rede de relações culturais”. (ARAÚJO; PAZ, 2011, p. 211). Por isso, penso que a linguagem musical popular pode ser percebida como uma contrapartida à musicologia e pedagogia hegemônica, pois a “autonomia das linguagens musicais não-hegemônicas”, como apontam Araújo e Paz (2011), somente será efetivada com o deslocamento da linguagem musical eurocêntrica para a periferia e colocação da linguagem musical popular, constituída pelo oprimido/outros sujeitos no centro.

A inclusão dos “outros sujeitos” e seus saberes populares na centralidade pode levá-los à conscientização e transformação social, como sugere a pedagogia libertadora de Freire (2005). Dussel (1977) alega que a luta pela libertação da América Latina envolve uma relação dominadora entre “centro e periferia”. Essa relação tem um paralelo com a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005) que poderia ser traduzida na dialética opressor e oprimido. Para Dussel (1977), a periferia sempre se volta ao centro, como um ciclo vicioso, da mesma forma que o oprimido se volta ao opressor, conforme argumenta:

o pensamento crítico da periferia — à qual se deveria acrescentar a periferia social, as classes oprimidas, os lumpen - termina sempre a dirigir-se ao centro. Fora de suas fronteiras está o não-ser, o nada, ou barbárie, o sem-sentido. O ser é o próprio fundamento do sistema ou a totalidade de sentido da cultura e do mundo do homem do centro (DUSSEL, 1977, p. 11).

O autor explicita seus pressupostos acentuando que a ação de desqualificar as pessoas da periferia social faz parte de uma estratégia de subalternização, que mantém a força hegemônica no centro e a cultura popular na periferia. Ao desconsiderar a cultura da periferia, o opressor — que é o homem do centro — tira a essência e razão de ser do oprimido periférico, tornando a sua existência sem sentido. Diante da inexistência do seu “ser”, o “sentido da cultura e do mundo do homem do centro” passa a ser o fundamento do sistema ou a totalidade (DUSSEL, 1977).

Em relação à música, a ideia de que o pensamento crítico da periferia termina dirigindo-se ao centro faz sentido quando analisamos as propostas pedagógicas das escolas de músicas que centralizam apenas na música de concerto, como ocorreu no Conservatório Brasileiro de Música no Rio de Janeiro (1845), Conservatório de Música da Bahia (1897), Conservatório Dramático e Musical em São Paulo (1906) dentre outras instituições. Nessas escolas, o centro está ocupado pelo pensamento musical eurocêntrico, e na periferia, se tiver, está localizada a música popular.

Portanto, a linguagem musical popular tem um caráter não-hegemônico, porque traz os saberes musicais dos oprimidos ao centro, valorizando as suas formas de se comunicarem, seja verbalmente ou gestualmente, que carecem de outras sensibilidades. Por sua vez, Brandão (2019) afirma que, “outros saberes” demandam “outras sensibilidades”, “outras criações culturais de

compreensão do humano, da vida e do mundo”. São saberes diferentes, não são saberes “menores” que os saberes das culturas eruditas ocidentais (BRANDÃO, 2019, p. 23). Essa perspectiva ressalta a diversidade, a pluralidade de conhecimentos e experiências que enriquecem nossa compreensão coletiva. A colocação dos “outros sujeitos” no centro do processo educacional carece da reeducação da “sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura”, com afirma Paulo Freire (*apud* ARROYO, 2012, p. 27).

A linguagem musical popular gestual e verbal, enquanto linguagem não-hegemônica, vai contra a eternização da forma de ver o mundo a partir das lentes do poder dominante. Ela traz ao nível musical indagações sobre a continuação do que Arroyo (2012) denomina de “pedagogias de dominação/subalternização ensinadas aqui, nas américas, na diversidade de experiências de colonização, subordinação dos povos originários, dos negros, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, povos das florestas” (ARROYO, 2012, p. 29).

Frente ao que foi discutido neste Capítulo 3, ao me referir às linguagens musicais populares, me reporto às línguas musicais construídas pelas pessoas da cultura popular, as quais externalizam conhecimentos tácitos com a linguagem musical popular verbal e socializam-nos com a linguagem musical popular gestual. Ao relacionar a linguagem musical popular à práxis sonora, no contexto popular do samba-reggae, estou me referindo à utilização de palavras (onomatopeias e metáforas) e gestos (visual e sonoro) no processo de manipulação da música na práxis sonora, desde a manifestação empírica nas atividades dos músicos até sua manifestação verbal.

Esta reflexão contribuiu para a oferta de um quadro de variáveis de possíveis formas de expressão de linguagem musical popular gestual (gesto visual e gesto sonoro) e verbal (onomatopeia e metáfora). O gesto visual está relacionado ao movimento do corpo para ser visualizado pelo aprendiz, seja com utilização de baqueta ou sem baqueta; e o gesto sonoro está relacionado com o movimento que o mestre realiza para extrair som com instrumento musical, percussão corporal ou qualquer objeto sonoro, nessa perspectiva. Por outro lado, as onomatopeias reproduzem a sonoridade de notas graves, agudas e notas fantasmas que compõem os eventos musicais do samba-reggae, por meio de sílabas organizadas de acordo com o ritmo aditivo. As metáforas são conceitos que representam eventos musicais, os quais funcionam como palavras mnemônicas que guardam conexões com o evento musical a que se refere.

Quadro 3:1 – Quadro referencial de tipos de linguagem musical popular

Linguagem musical popular	Gestual socializada com	Gesto Visual realizado	Com baqueta
			Sem baqueta
		Gesto Sonoro produzido no(a)	Instrumento musical
			Percussão corporal
	Qualquer objeto sonoro		
	Verbal externalizada na	Metáfora com	Uma palavra
			Combinação de palavras
		Onomatopeia com sílabas que representam	Sons graves
Sons agudos			
Notas fantasmas			

Fonte: elaborado pelo autor

Os conceitos empregados nesta reflexão contribuíram para a construção de minha concepção sobre a linguagem musical não-hegemônica produzida pelos mestres populares, sinalizando caminhos para a realização da coleta de dados em campo. Para isso, uma metodologia foi sendo construída, tendo os “outros sujeitos” – mestres de samba-reggae – como personagens protagonistas de “diferentes saberes”, de maneiras diferentes de cada um aprender e de ensinar – um saber-fazer diversificado, oriundo de práxis sonoras em dialogia com a comunidade.

3.5 Trilha metodológica

Neste tópico, apresentarei a Trilha Metodológica, caracterizando a metodologia utilizada para o alcance do objetivo geral de “**explorar a linguagem musical popular empregada pelo mestre Jackson Nunes e pelas maestrinas Adriana Portela e Elem Silva, na perspectiva de compreender como ela molda e define a práxis sonora no samba-reggae**”.

A metodologia da pesquisa se caracterizou como básica, porque não teve uma aplicação prática prevista (KAUARK, 2010). O foco foi explorar, compreender e ampliar o conhecimento teórico sobre um fenômeno, sem necessariamente visar a aplicação imediata dos resultados. No caso desta tese, essa meta visou aprofundar o entendimento teórico e acadêmico sobre a linguagem musical popular, contribuindo para o corpo de conhecimento sobre o samba-reggae.

Além disso, a sua característica descritiva decorreu dela especificar propriedades e características relevantes do fenômeno sob análise, conforme aponta Sampiere (2014). O autor sinaliza que a pesquisa descritiva visa identificar tendências dentro de um grupo ou população, fornecendo uma análise detalhada de como são e se manifestam determinados fenômenos, situações, contextos e eventos. Esses estudos buscam detalhar “propriedades, características e perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos e objetos”, detalhando as suas tendências e como elas se manifestam (SAMPIERE, 2014, p. 92). Para isso, é fundamental definir claramente

os conceitos musicais e as variáveis que serão estudados, determinar os dados que serão coletados dos mestres e maestrinas, além de possíveis documentos e materiais relacionados. É necessário realizar uma descrição detalhada e mensuração dos atributos do fenômeno de interesse, como os estilos musicais, tipos de linguagem, e a influência cultural no samba-reggae.

O procedimento de pesquisa bibliográfica e documental decorreu do processo de busca de fundamentação em livros, artigos, dissertações, teses, vídeos e visita de campo no Centro Digital de Memória Olodum. Este procedimento metodológico favoreceu principalmente o Objetivo 1 que foi **“Descrever o samba-reggae em suas dimensões artística, social, política e educacional e suas aproximações com a pedagogia do oprimido e a práxis sonora”** e para o Objetivo 2 que foi o de **“Discutir sobre a concepção de linguagem musical popular verbal (metáforas e onomatopéias) e gestual (gesto visual e gesto sonoro)”**.

Nessa perspectiva, recorri a fontes primárias, a fim de assegurar uma base teórica confiável. Essas fontes ofereceram informações detalhadas e aprofundadas sobre os temas estudados, contribuindo significativamente para a construção do conhecimento acadêmico referente ao contexto que envolveu a linguagem musical popular, que é fenômeno em estudo.

Em todas as áreas do conhecimento, as fontes primárias mais consultadas e utilizadas para desenvolver referenciais teóricos são livros, artigos em revistas científicas ou trabalhos apresentados em congressos, simpósios e eventos similares, entre outros motivos, pois são essas fontes que melhor sistematizam as informações, se aprofundam no tema que desenvolvem e são altamente especializadas, além do fato de poderem ser acessados online (SAMPIERE, 2014, p. 65. Trad. nossa).⁷³

O autor ressalta a importância de que as fontes de consulta selecionadas devem ser de grande utilidade para a construção do marco teórico específico, servir para trabalhar o problema de investigação, sempre em busca de novos estudos e outros pontos de vista. (SAMPIERE, 2014). Contudo, além da pesquisa em material escrito, dada a natureza da cultura oral que envolve o samba-reggae, considereei pesquisar também bibliotecas eletrônicas com vídeos e documentários sobre o tema, em busca de materiais que continham relatos orais gravados em vídeo, disponíveis na internet, e que poderiam servir de fundamentação.

Já para o Objetivo 3 – **“Identificar a linguagem musical popular verbal e gestual presente na práxis sonora dos mestres e mestras populares Jackson Nunes, Adriana Portela e Elem Silva,**

⁷³ *En todas las áreas de conocimiento, las fuentes primarias más consultadas y utilizadas para elaborar marcos teóricos son libros, artículos de revistas científicas y ponencias o trabajos presentados en congresos, simposios y eventos similares, entre otras razones, porque estas fuentes son las que sistematizan en mayor medida la información, profundizan más en el tema que desarrollan y son altamente especializadas, además de que se puede tener acceso a ellas por internet.* (SAMPIERE, 2014, p. 65).

analisando o emprego de metáforas, onomatopeias, gestos sonoros e visuais na mediação pedagógica dos eventos musicais” utilizei o procedimento de estudo de caso múltiplos, que abordarei mais à frente.

Vale ressaltar que, no início da pesquisa, realizei um estudo piloto entrevistando músicos populares que atuavam em bandas percussivas e de trio elétrico, mas percebi que as respostas não cobriam o escopo que pretendia alcançar para o presente estudo. Por isso, diante dessa reflexão e do aprofundamento dos estudos, identifiquei que o mestre/maestrina seria o sujeito principal desta pesquisa, visto que essas personagens têm papel importante no processo de educação musical com crianças e adolescentes realizado nas ruas do Pelourinho. Seriam “outros sujeitos”, cujas experiências com a linguagem musical popular na práxis sonora do samba-reggae poderiam ser relevantes para este estudo.

Desta forma, sondei quais eram os blocos afro que tocavam samba-reggae e eram ativos no bairro do Pelourinho, no Centro Histórico de Salvador na Bahia. A partir da definição dos blocos afro, escolhi o mestre e as maestrinas com base em dois critérios: o meu acesso a ele e elas e a sua relação com o samba-reggae. Assim sendo, por critério de acesso, decidi abordar mestres e maestrinas com quem eu já tivesse contato pessoal ou que pudesse alcançar por meio de intermediários. E, por critério de relação, entendi que era necessário que o mestre se relacionasse com o samba-reggae em nível de ação artístico-musical, educacional, social ou política.

O critério da relação do mestre/maestrina com o samba-reggae no aspecto artístico-musical e educacional foram relevantes na medida em que seria necessária a observação e identificação das suas falas e gestos ligadas às suas formas de pedagogização do saber. O critério de relação do mestre com o samba-reggae, no sentido de ação social, foi relevante, na medida em que o seu senso de pertencimento contribuiu para que tivesse acesso a informações sobre as suas realizações sociais a favor de crianças e adolescentes. Por último, o critério de relação do mestre com a ação política não foi determinante, mas contribuiu para conhecer melhor o seu nível de engajamento ideológico. Tais informações foram relevantes para o entendimento do samba-reggae de forma holística.

Já conhecia o trabalho realizado pelo mestre Jackson Nunes e sua relação com o samba-reggae, mas foi por intermédio do então diretor-geral da Fundação Pedro Calmon, Zulu Araújo, que fui apresentado a esse mestre remanescente da banda Olodum, ex-professor do projeto educativo musical “Rufar dos Tambores”. Nessa oportunidade, expliquei sobre a pesquisa que estava elaborando e o convidei para participar. O mestre aceitou o convite e, posteriormente, marcamos a entrevista. Em seguida, diante da posse do seu contato telefônico, apresentei-me à maestrina Elem Silva, já conhecedor de suas práticas musicais enquanto fundadora da banda

“Meninos da Rocinha do Pelô”. Na oportunidade, expliquei que estava realizando uma pesquisa sobre o samba-reggae e a convidei a participar. A maestrina aceitou o convite e se dispôs a participar, marcando a entrevista em seguida. Por último, e não menos importante, diante da minha aproximação com a banda “Didá”, com a qual eu já tinha realizado apresentações tocando guitarra, desde a época de sua criação com o mestre Neguinho do Samba, convidei a maestrina Adriana Portela. Expliquei sobre a temática que estava estudando no doutorado e a convidei a participar desta pesquisa; pedido que foi aceito e com isso marcamos a entrevista.

A todos participantes, apresentei os objetivos da pesquisa, os procedimentos que realizaríamos, as formas que iria realizar a coleta de dados e como iria partilhar os resultados alcançados, solicitando a autorização específica para cada um deles. Após a escolha dos sujeitos, diante de uma abordagem qualitativa, realizei a investigação do estudo de caso múltiplos, atentando-me ao objetivo e ao referencial teórico que orientaram esta pesquisa.

3.5.1 Abordagem qualitativa

Por se tratar de uma investigação sobre o mestre e a sua linguagem musical popular na práxis sonora do samba-reggae, optei pela abordagem qualitativa dos dados, porque, dessa forma, segundo Flick (2013) seria possível: a) captar o significado subjetivo a partir da perspectiva do participante; b) estudar os significados latentes de uma situação que está em foco e c) descrever as práticas sociais, o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes da pesquisa (FLICK, 2013, p. 23).

No que se refere a captar o significado subjetivo, a partir da perspectiva do participante, a abordagem qualitativa orientou a exploração do fenômeno em profundidade, captando significados associados ao objeto de estudo. No contexto do samba-reggae, foi relevante entender como os mestres e maestrinas se relacionam com a linguagem musical popular e como são as suas percepções, motivações e experiências pessoais com essa linguagem.

No tocante a estudar os significados latentes de uma situação que está em foco, a pesquisa abrangeu, além dos significados explícitos expressos pelos participantes, os significados latentes, ou seja, aqueles que estavam subjacentes às práticas musicais no samba-reggae. Isso envolveu uma análise dos contextos culturais, sociais e históricos e análise de conteúdo das entrevistas e da revisão de documentos e materiais históricos.

Finalmente, no sentido de descrever as práticas sociais, o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes, a pesquisa se concentrou na descrição das práticas sociais, do modo de vida e do ambiente em que os participantes estão inseridos. Isso incluiu explorar o contexto

sociocultural do samba-reggae, as interações comunitárias, as tradições, os espaços onde essa música é criada e cultivada, a luta contra o racismo.

A adoção da abordagem qualitativa se justifica, porque a coleta de dados subjetivos se deu a partir dos relatos dos mestres, com a intenção identificar a linguagem musical popular verbal e gestual dos mestres Jackson Nunes, Adriana Portela e Elem Silva, para compreender o emprego de metáforas, onomatopeias, gestos sonoros e visuais em suas formas de compartilhamento de conhecimentos musicais no contexto do samba-reggae.

Ademais, a utilização da abordagem qualitativa foi relevante pois, de acordo com Stake (2011, p. 25-26), dentre outras “o estudo qualitativo é personalístico. É empático e trabalha em favor da compreensão das percepções individuais. Busca mais a singularidade do que a semelhança e honra a diversidade” – busca o ponto de vista das pessoas. Além disso, os problemas estudados surgem das pessoas (*emic*) e não dos pesquisadores (*etic*). As interpretações são expressas com o “uso da linguagem natural, em vez de construções mais elaboradas. Os pesquisadores são éticos, evitando intromissões e riscos aos sujeitos”, como caracteriza Stake (2011, p. 25-26)

Além disso, a abordagem qualitativa “permite a exploração de novas direções, incluindo [...] estudos etnográficos que estudam a música dentro de uma comunidade [...]” (BRESLER, 2007, p. 15, grifo nosso). Diante dessas considerações, penso que apesar de o Pelourinho ser um bairro soteropolitano, a população que ali reside, juntamente com os frequentadores assíduos, forma uma comunidade, na qual as relações humanas são mais estreitas, permitindo ações sociais, políticas e educativas mais efetivas, tal como ocorreu na práxis sonora com o samba-reggae.

Por outro lado, Bresler (2009) relaciona as metodologias da pesquisa qualitativa com aspectos das artes no intuito de ampliar a perspectiva de percepção, interação, interpretação e improvisação na pesquisa. Assim, examina os caminhos pelos quais a música poderia oferecer modelos de percepção, conceitualização e engajamento, refletindo sobre a temporalidade, a fluidez, a importância de escutar e improvisar, apresentando termos associados à música que podem ser aplicados na pesquisa qualitativa. Bresler (2009) afirma que a pesquisa é uma atividade que requer motivação e aprofundamento, e que é necessário fazer conexões entre a teoria e experiências de vida dos pesquisadores para que estabeleçam um diálogo entre o mundo externo a seus conhecimentos individuais. Por isso, busca inspiração na arte musical, a fim de que o pesquisador desenvolva a ação de ouvir, de se envolver e de deixar que o som e o discurso oral guiem o conhecimento da dinâmica da vida, afirma Bresler (2009).

Para a autora, a arte musical estimula a percepção de outras maneiras de conexão. No âmbito da **performance**, durante a preparação para uma apresentação, o músico mantém uma conexão com a música, e utiliza a emoção como ferramenta de expressão, porém com o distanciamento

estético. A performance musical exige do executante a atenção aos detalhes, e a relação da parte com o todo. Essas relações são mais bem encaminhadas a partir de um olhar distanciado. A conexão está relacionada com a emoção, com o humor. Assim, o treinamento musical requer uma conexão enérgica com a música e um distanciamento estético.

A conexão entre o pesquisador e o objeto de pesquisa está relacionada ao distanciamento e objetividade. Para Bresler (2009), a objetividade é característica do positivismo; e a subjetividade do pós-positivismo. A partir do século XXI, o subjetivismo esteve mais presente na pesquisa social, porém com a tendência do aumento ao distanciamento, o qual tem sido atacado pela visão pós-modernista. Com referência a isso, para otimizar a compreensão do objeto em estudo da pesquisa qualitativa, Bresler (2009) afirma que tanto os antropólogos como os artistas tendem a tornar o que é estranho em algo familiar e vice-versa. Essa transformação do familiar para estranho requer esforço de reconhecimento, aumento de percepção, isolamento dos dados, abstração, e percepção dos elementos que se completam. Vale ressaltar que, nas ciências sociais, a assertividade está relacionada ao foco no sujeito, mas o desafio ainda é compreender o outro assertivamente e distantemente, afirma Bresler (2009).

Ainda sobre conexão em uma pesquisa qualitativa, a citada autora afirma que existem três tipos: *It-It*, *I-I*, e *I-Thou*. A conexão *It-It* (coisa-coisa) representa o distanciamento, e tem origem na ciência física – o distanciamento acontece quando extraímos a nós mesmos do momento de pressão e observamos o que acontece. Sob seu ponto de vista, o distanciamento da paixão facilita o distanciamento do olhar. Por outro lado, a conexão *I-I* (eu-eu) significa a conexão completa e a conexão *I-Thou* (eu-você) está relacionada ao diálogo.

Na relação da pesquisa qualitativa com a arte musical, Bresler (2009) sinaliza a importância do **ouvir** para entender de forma mais abrangente o que o outro diz. Ressalta que um ouvido exercitado é capaz de ouvir as nuances, as histórias, as culturas e que uma escuta criativa significa a vontade de entender e a abertura ao outro. Ouvir além do texto, significa atentar para o tom, humor, forma e ritmo, o tangível e o intangível. Na música e na pesquisa, o engajamento em ouvir leva à conexão, a depender da abstração; além do mais, para haver conexão ao se ouvir, é necessário acreditar no que se ouve afirma Bresler (2009). Portanto, a autora conclui que a ação de ouvir está mais relacionada à improvisação do que a um *script* predeterminado.

Finalizando o diálogo da pesquisa qualitativa com a arte musical, Bresler (2009) ressalta que **improvisação** não é total liberdade, pois é preciso estar de acordo com estruturas pré-estabelecidas. Bons improvisadores refletem técnica, imaginação, conexão, intuição e uma riqueza de conhecimentos. Uma metodologia de pesquisa que almeja entendimento assertivo precisa responder à presença do outro, improvisar sobre o *script* e procedimentos pré-

estabelecidos. Na pesquisa qualitativa, a abertura para a improvisação está presente na entrevista semiestruturada e em questões abertas, que requerem técnica e sensibilidade para captar a ideia básica e os problemas. Se por um lado a improvisação no jazz se baseia na estrutura de acordes e no tema, a improvisação na pesquisa se baseia em princípios epistemológicos, valores sociais construídos, que são focos de questão e comparação constante. A correlação entre pesquisa e a improvisação dos jazzistas contribui no sentido de buscar um caminho para os estudantes explicitarem os seus conhecimentos, encorajando-os a se desprenderem das amarras, afirma Bresler (2009).

Diante disso, escolhi estabelecer uma conexão próxima com o mestre e maestrinas do tipo “I-Thou” (eu-você), com o propósito de promover um diálogo mais enfático e centrado nos mestres. Durante esse processo, concentrei-me em ouvir atentamente as respostas dos entrevistados e em fazer improvisações quando tive a necessidade de obter mais informações sobre o objeto de estudo, pois optei por utilizar entrevista semiestruturada com questões abertas. Assim, mantive o foco no sujeito de forma assertiva, mas também pude incluir um distanciamento para adquirir perspectivas estéticas adicionais, visando transformar algo desconhecido em algo familiar e compreensível aos leitores.

No campo desta pesquisa qualitativa, o objetivo geral desta pesquisa demandou sobre o conhecimento da diversidade de perspectivas de cada mestre/maestrina e as suas diferentes representações sobre o tema em estudo. Afinal, “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002, p. 68). Por isso, nos relatos coletados mediante a realização do estudo de caso múltiplos, atribuí o foco nas suas diferentes respostas orais e corporais que poderiam trazer informação sobre a linguagem musical popular.

3.5.2 Estudo de Caso Múltiplos

Optei pelo estudo de caso múltiplos para alcançar o objetivo geral de **“explorar a linguagem musical popular empregada pelo mestre Jackson Nunes e pelas maestrinas Adriana Portela e Elem Silva, na perspectiva de compreender como ela molda e define a práxis sonora no samba-reggae”**. O foco foi identificar a linguagem musical popular verbal e gestual presente na práxis sonora do referido mestre e das maestrinas, analisando o emprego de metáforas, onomatopéias, gestos sonoros e visuais na mediação pedagógica dos eventos musicais.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso pode ajudar a detalhar o contexto de uma pessoa específica, neste caso do mestre e de cada uma das maestrinas. Com efeito, pode ser um caminho para o entendimento do fenômeno da vida real em profundidade, considerando as suas

condições contextuais, sinaliza Yin (2010, p. 39). Nesta pesquisa, o estudo de caso múltiplos foi um caminho viável para a compreensão de como cada participante concebia e aplicava a linguagem musical popular na práxis sonora do samba-reggae.

Portanto, pressupondo que cada participante tinha uma experiência de vida singular, que se refletia na construção de conhecimentos individualizados, decidi que cada um deles seria um caso separado. Por isso, esta pesquisa se constituiu como um estudo de casos múltiplos, pois “o mesmo estudo pode conter mais do que um único caso. Quando isso ocorrer, o estudo usou um projeto de casos múltiplos” (YIN, 2010, p. 77). O autor considera que os projetos de casos únicos ou de caso múltiplos são variantes da mesma metodologia. Sendo assim, não existiria distinção entre o estudo de caso clássico (ou seja, único) e os estudos de caso múltiplos, porquanto ambos seriam denominados como estudo de caso, afirma Yin (2010, p. 77).

Em relação à quantidade de casos, Sampieri (2014, p. 385) ressalta que, apesar do estudo de caso múltiplos abranger a quantidade de seis a dez casos, a utilização de três a cinco casos seria o suficiente se eles forem realizados em profundidade. O autor sinaliza que existem três fatores que intervêm no momento de “determinar” ou sugerir o número de casos:

1) Capacidade operacional de coleta e análise (o número de casos que podemos tratar de forma realista e de acordo com os recursos que temos). 2) A compreensão do fenômeno (o número de casos que nos permitem responder às questões de pesquisa. 3) A natureza do fenômeno em análise (se os casos ou unidades são frequentes e acessíveis ou não, se coletar as informações correspondentes leva pouco ou muito tempo) (SAMPIERI, 2014, p. 384).

Na prática, a escolha da quantidade de três casos contribuiu no processo de realização da pesquisa, viabilizando a operacionalização da coleta e análise de dados – etapas que são fundamentais para a compreensão do fenômeno em estudo. O número de mestres escolhidos foi o suficiente, sendo representativos para a pesquisa, possibilitando a coleta de dados e sua análise em tempo hábil.

Segundo Yin (2010, p. 32), “o estudo de caso conta com observação direta dos eventos estudados e entrevistas das pessoas envolvidas. De fato, optei pela coleta de dados a partir da observação da simulação da linguagem musical popular pelo mestre e maestrinas e pela coleta de informações a partir da entrevista, cujas respostas foram embasadas na ação reflexiva sobre o fenômeno em estudo. Vale reforçar que, para Yin (2010, p. 24), o método estudo de caso “permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos”.

As observações e entrevistas resultaram em dados que foram organizados em relatórios individualizados, uma vez que cada participante foi considerado um caso. No entanto, os três

relatórios individualizados foram entrecruzados mediante a produção de um relatório de dados cruzados. Cada relatório foi organizado de acordo com a sequência de perguntas e respostas das entrevistas, como sugerido por Yin (2010), de modo que todos os relatórios seguissem a mesma sequência.

para a finalidade de relatório, o conteúdo da base de dados é resumido e editado visando à legibilidade, com o produto final assumindo, mesmo assim, o formato de um exame abrangente analogamente [...]. Se for usado este formato de pergunta-e-resposta para o relatório de um estudo de caso múltiplos, repetindo o mesmo conjunto de questões na cobertura de cada estudo individual, as vantagens são potencialmente enormes: o leitor precisará examinar apenas as respostas para a mesma questão ou questões, em cada estudo de caso, para começar a fazer suas próprias comparações entre os casos. Como cada leitor pode estar interessado em questões diferentes, todo o formato facilita o desenvolvimento de uma análise entre casos, elaborada para os interesses específicos dos leitores. (YIN, 2010, p. 202).

Desta forma, o autor considera que este formato de relatório “não contém a narrativa tradicional” (YIN, 2010, p. 202), porque a composição do relatório de cada caso seguiria uma série de perguntas e respostas, que estariam baseadas nas perguntas e respostas da base de dados do estudo de caso. Portanto, Yin (2010, p. 202) chama a atenção de que este conteúdo deve ser “resumido e editado” para que seja mais facilmente entendido.

3.5.3 Ética na pesquisa

A partir do momento em que decidi abordar os mestres populares, tornou-se necessário refletir sobre as implicações éticas da pesquisa para a condução responsável e respeitosa dos estudos. A ética na pesquisa foi primordial para um diálogo assertivo e responsável, tanto com os sujeitos envolvidos quanto com o contexto estudado. Entre os princípios éticos fundamentais, destaco a participação voluntária dos envolvidos na pesquisa e o princípio de não os prejudicar.

Para tanto, fundamentei-me na Resolução nº 510 (BRASIL, 2016, p. 2) no que tange aos sujeitos da pesquisa, observando o seguinte preceito: “participante da pesquisa: indivíduo ou grupo, que não sendo membro da equipe de pesquisa, dela participa de forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento”. Isso implica garantir que todos os participantes decidam livremente sobre sua participação, após receberem informações claras sobre os objetivos, métodos, benefícios e eventuais riscos do estudo. Para isso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) desempenha um papel crucial, exigindo que o pesquisador forneça informações compreensíveis aos participantes (BRASIL, 2016). Esse documento pode ser precedido por uma carta de apresentação da pesquisa, contendo detalhes

sobre os objetivos, procedimentos, técnicas de coleta de dados com o pedido de autorização específica para cada um. (PENNA, 2017).

De acordo com Stake (2011, p. 225), “a conduta ética nas pesquisas interpessoais depende nem tanto dos formulários de termo de consentimento livre e esclarecido, mas do cuidado deliberado e colaborativo dos pesquisadores”. O autor sinaliza que, em pesquisas sociais, “os perigos quase nunca são físicos. Eles são mentais. São os perigos da exposição, da humilhação, do constrangimento, da perda de respeito e do autorrespeito, da perda da permanência no emprego ou da presença no grupo”, destaca Stake (2011, p. 225). Isso ressalta a complexidade da análise crítica das práticas desenvolvidas, incluindo o cuidado na manipulação dos dados e a garantia de anonimato, ressalta Penna (2017).

Por fim, a ética na pesquisa inclui a partilha dos resultados, conforme especificado na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Isso favorece a perspectiva de ampliação democrática do conhecimento resultante da pesquisa (BRASIL, 2016). A devolução dos resultados aos participantes é uma consideração importante, embora possa ser desafiadora em pesquisas que envolvam instituições ou políticas (KRAMER, 2002).

O compromisso de devolver dados exige que o pesquisador e sua equipe discutam a natureza dos relatórios, a forma da escrita, os modos de circulação de informações. Surge, desse modo, a delicada necessidade de repensar modos de abordar nomes, rostos e fontes. A devolução pode se restringir a dar, aos entrevistados, cópias dos relatórios, artigos ou a apresentar, socializar resultados e se expor à crítica (KRAMER, 2002, p. 57).

A citação de Kramer (2002, p. 57) destaca a importância do compromisso ético na devolução dos dados de pesquisa. Este processo exige que o pesquisador considere cuidadosamente a natureza dos relatórios, a forma da escrita e os modos de circulação das informações coletadas. Isso inclui uma reflexão crítica sobre como nomes, rostos e fontes são abordados, garantindo que a privacidade e a integridade dos participantes sejam respeitadas. Além disso, a devolução dos dados pode ir além da simples entrega de cópias de relatórios ou artigos aos entrevistados, envolvendo a apresentação e socialização dos resultados e a abertura para críticas e *feedback*. Esse compromisso fortalece a transparência e a confiança entre pesquisadores e participantes e enriquece a qualidade e a relevância da pesquisa ao incorporar vozes e olhares críticos dos próprios envolvidos no estudo.

Essas implicações éticas na pesquisa musical destacam uma perspectiva de respeito e interesse na democratização do conhecimento e na ampliação das bases teóricas da educação. Elas incorporam os saberes músico-pedagógicos presentes na cultura popular, promovendo um diálogo responsável e colaborativo com os mestres populares, garantindo a participação

voluntária e informada dos envolvidos, e assegurando a devolução transparente e crítica dos resultados.

3.5.4 Entrevista

Escolhi a “entrevista” como instrumento de pesquisa, porque é “uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso”, que funciona como “conversas guiadas”, diferentemente de “investigações estruturadas” explica Yin (2010, p. 133). Para o autor, a entrevista é uma investigação consistente, cuja sequência de questões deve ser colocada de forma “fluída”.

Assim, a fim de orientar a coleta de dados, optei pela produção de uma lista de perguntas, compondo uma entrevista semiestruturada que, segundo Flick (2013, p. 115), são preparadas com “várias perguntas que cobrem o escopo pretendido da entrevista”, servindo como um guia que orienta a realização da pesquisa. Flick (2013, p. 115) considera que é relevante deixar margem para eventuais desvios na sequência de perguntas, proporcionando maior liberdade para a sua formulação. Além disso, o autor sinaliza que se as respostas dos participantes não forem suficientes, o entrevistador pode realizar mais perguntas, a fim de se aprofundar em algum tema que carece de mais detalhes, realizando o que Bresler (2009) denomina de improvisação.

Em relação à organização da entrevista, conforme Sampieri (2014, p. 404), o roteiro de perguntas deve começar com abordagens globais até alcançar o tópico de interesse, sendo este procedimento característico de entrevistas abertas. De fato, o autor sugere uma ordem de formulação das questões para entrevista qualitativa da seguinte forma: “questões gerais e fáceis, questões complexas, questões sensíveis e questões de encerramento” (SAMPIERI, 2014, p. 405). É oportuno frisar que o pesquisador também pode usar perguntas abertas para situações em que se quer aprofundar uma opinião ou as razões de um comportamento. Sua maior desvantagem é que elas são mais difíceis de codificação, classificação e preparação para análise (SAMPIERI, 2014, p. 221).

A partir deste referencial, relacionei uma lista de perguntas (disponível no Apêndice A) para que fossem abordados os seguintes assuntos: a) breve histórico do mestre, b) linguagem musical popular gestual e b) linguagem musical popular verbal.

A partir da definição das perguntas e com a data da entrevista marcada, escolhi um local que fosse acolhedor e conhecido dos participantes para que pudessem ficar à vontade para relatarem seus conhecimentos com tranquilidade. Sampieri (2014, p. 397) sinaliza que a coleta de dados deve ocorrer no ambiente natural e diário dos participantes, no seu cotidiano, a fim de conhecer

“como eles falam, o que acreditam, o que sentem, como pensam, como interagem etc.” (SAMPIERI, 2014, p. 397).

Diante disso, realizei a primeira entrevista com mestre Jackson Nunes na loja da Oficina de Investigação Musical do saxofonista Bira Reis (já falecido na ocasião), no Pelourinho, no dia 5 de setembro. A segunda entrevista foi com a maestrina Elem Silva (Elizete de Jesus Silva), no Centro de Formação em Artes (CFA) da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB), no Pelourinho em 6 de setembro de 2019. A terceira entrevista foi realizada com a maestrina Adriana Portela virtualmente, por via do aplicativo *Hangouts*, no dia 4 de julho, devido à pandemia de Covid-19.

Durante as entrevistas, os mestres foram estimulados a apresentar informações que me possibilitaram adentrar em suas concepções de mundo, fortalecendo a minha percepção e interpretação de suas linguagens musicais populares. Vale ressaltar que “a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa” (GASKELL, 2002, p. 65). Desta forma, a cada entrevista, um novo mundo de concepções ia sendo desvelado, compondo perspectivas distintas de perceber a linguagem musical popular, mas que, ao mesmo tempo, demonstravam congruência diante da existência de tipos de língua comuns partilhadas por todos os três mestres.

A minha estratégia durante a entrevista consistiu em iniciar sempre contextualizando e explicando o que queria conhecer, a fim de que o entrevistado compreendesse os conceitos que estava abordando. Assim, perguntei sobre o histórico do mestre, a linguagem musical popular gestual e a linguagem musical popular verbal. As perguntas sobre o histórico dos participantes forneceram dados sobre a sua relação com o samba-reggae e com a comunidade do Pelourinho. As questões sobre a sua linguagem musical popular verbal possibilitaram acesso às formas orais pelas quais comunicam os seus saberes musicais sobre o samba-reggae, utilizando a metáfora e onomatopéia. Vale ressaltar que as perguntas não tiveram como foco a coleta de informações sobre a linguagem cotidiana, porque o intuito era conhecer a linguagem musical popular que eles usavam especificamente na práxis sonora com o samba-reggae, na condução do aprendiz ao fazer musical.

Assim, ao relatarem sobre as suas linguagens musicais, os mestres expressaram os seus conhecimentos subjetivos e tácitos construídos com base em suas experiências e individualidades. Nessa busca criativa para expressar os conhecimentos musicais, os mestres revelaram “um mundo” de possibilidades pedagógicas que lhes eram peculiares e particulares de seus contextos socio-político-músico-educacionais. Essas revelações decorreram dos meus questionamentos, que estimulavam os mestres a externalizarem e socializarem os seus saberes por meio da

linguagem musical popular. Assim, como o sujeito deste trabalho foi o mestre popular, a linguagem musical foi abordada a partir da sua perspectiva cultural popular, o que já indicava a percepção da sua função músico-pedagógica na práxis sonora.

Assim, registrei as respostas dos mestres em formato de áudio e, algumas partes das entrevistas, em fotos e vídeos⁷⁴, corroborando Flick (2013, p. 130), no sentido de que “um registro abrangente é considerado de suma importância para a pesquisa qualitativa. Por isso, a gravação em áudio ou vídeo tem prioridade sobre as anotações rápidas das respostas ou práticas.” Posteriormente, analisei as gravações por meio do programa de gravação e edição de áudio *Pro Tools*, no qual tive condições de escutar o áudio com a velocidade mais lenta, proporcionando um melhor entendimento das sílabas das onomatopeias e de seu respectivo ritmo musical. A gravação do áudio e vídeo foi essencial para a realização deste estudo de caso múltiplos, pois possibilitou uma melhor análise e interpretação dos dados.

Após a coleta de dados, as respostas foram transcritas e organizadas em três bases de dados, sendo que cada base era individualizada para cada caso com a transcrição *ipsis litteris* das falas dos entrevistados (Base 1 de Elem Silva; Base 2 de Jackson Nunes; Base 3 de Adriana Portela). Yin (2010, p. 149) ressalta que essas bases formam o conjunto de respostas que integram parte do banco de dados do estudo de caso.

3.5.5 Análise dos dados

Após a coleta, os dados foram analisados visando a produção de três relatórios individualizados que foram cruzados na perspectiva de mostrar as minhas considerações sobre os pontos em comuns e as divergências entre os casos, sem a intenção de comparar ou trazer uma resposta definitiva. De acordo com Yin (2010, p. 154), a análise dos dados consiste no exame, na categorização, na tabulação, no teste ou na recombinação das evidências de uma base empírica para que sejam alcançadas conclusões.

Assim, a fim de examinar as linguagens musicais dos mestres, escolhi a análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), porque compõe um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos extremamente diversificados. Esta perspectiva analítica se enquadra bem nesta pesquisa, devido à diversidade de discurso musical dos mestres populares constituído de metáforas e onomatopeias, as quais ganham significado no processo pedagógico-musical. Esses significados puderam ser compreendidos desde que as metáforas e onomatopeias fossem

74 Utilizando a câmera do aparelho celular e o gravador de áudio *Tascam* (DR-05) - Linear PCM Recorder para registrar as falas e gestos.

contextualizadas e relacionadas ao ritmo musical do samba-reggae; caso contrário, a sua mera leitura descontextualizada não poderia ofertar a compreensão do seu significado musical. Assim, a interpretação do significado da linguagem musical demandou de sua contextualização, porquanto a sua interpretação foi além do discurso verbal metafórico, contemplando, também, a interpretação musical produzida pela pronúncia ritmada da onomatopeia.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo consiste na articulação entre: a superfície do texto (características) e os fatores subjacentes que determinam essas características. Por isso, carece de um trabalho interpretativo da fala e de suas significações, que levaria ao conhecimento daquilo que estaria por trás das palavras (BARDIN, 2016, p. 50). Desta forma, a análise demandou da repetição exaustiva de trechos da entrevista com o auxílio de programa de edição de áudio e partitura, principalmente, para a compreensão do significado musical das onomatopeias e dos gestos sonoros. Assim que o ritmo da onomatopeia ou gesto sonoro era identificado, este era codificado com texto e partitura. Já os gestos visuais foram analisados a partir das imagens fotográficas e videográficas, aliadas às explicações dos participantes sobre o significado musical.

No processo de análise de conteúdo, Bardin (2016, p. 45) aponta que a primeira etapa da análise é a descrição (enumeração das características) e a última etapa é a interpretação (significação das características). No entanto, entre essas duas etapas, a autora sinaliza que ocorre a inferência – o procedimento intermediário, o qual permite a passagem explícita e controlada de uma etapa para a outra. As inferências podem ser abordadas de duas formas: a) uma que diz respeito às causas que levaram ao fenômeno e b) que diz respeito aos efeitos e consequências do fenômeno (BARDIN, 2016, p. 45). Essas inferências foram importantes para o entendimento sobre a linguagem musical popular, pois fui instado a pensar sobre as causas que levaram o mestre à criação da linguagem musical e as consequências da presença dessa linguagem na prática pedagógica popular. Contudo, para a efetivação da análise de conteúdo foi relevante a definição das unidades: de contexto e de registro. Segundo Bardin (2016, p. 137), a unidade de contexto serve para codificar as unidades de registro, delimitando o segmento da mensagem em dimensões ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro

Nessa perspectiva, categorizei a linguagem musical popular em duas unidades de contexto: verbal e gestual. **A linguagem musical popular verbal como unidade de contexto** é a forma verbal de compartilhar música presente nas falas dos mestres. Essa unidade de contexto envolveu a análise das **unidades de registro** que foram as metáforas e onomatopeias usadas para representar o samba-reggae, as quais carregam significados específicos ligados à música e que contribuem para a mediação de conhecimentos musicais.

A **linguagem musical gestual como unidade de contexto** é a forma corporal de compartilhar música presente nas práticas dos mestres. Essa unidade de contexto incluiu as **unidades de registro** que foram os gestos visuais e os gestos sonoros. O gesto visual foi caracterizado pelo uso do corpo para sinalizar uma informação, ideia, técnica, ritmo. E o gesto sonoro foi caracterizado pela produção sonora com a utilização da técnica percussiva, seja com o corpo, instrumento musical ou objeto sonoro. Ele está na ação de: estalar de dedos, bater pés no chão, bater palmas, tocar mãos no tórax, tocar mãos nas pernas, tocar com baqueta, tocar em um instrumento, tocar baqueta e silabação rítmica, bater pés no chão e silabação rítmica, bater palmas e silabação rítmica, estalar de língua e silabação rítmica, estalar de dedo e mão no tórax, tocar mãos nas pernas e silabação rítmica, tocar mãos nas pernas e mãos no tórax, tocar mãos nas pernas, mãos no tórax e silabação rítmica, bater pés, bater palmas e bater mão no tórax. Tais gestos (visual e sonoro) possuem significados específicos ligados à música que contribuem para a mediação de conhecimentos musicais.

Ademais, a minha expectativa era de que os mestres me relatassem sobre os pontos questionados e apresentassem suas linguagens dentro do quadro referencial constituído a partir das unidades de contexto e registro. Através desse quadro referencial de tipos de linguagem musical popular, fui identificando os seus significados musicais das metáforas, onomatopeias, gestos sonoros e gestos visuais associando-os aos eventos musicais, como por exemplo: ciclo rítmico, variação, convenção, intensidade, altura e pausa.

Quadro 3:2 – Quadro referencial linguagem musical/unidades de contexto e registro

Unidade de contexto	Unidade de registro	Evento Musical
A linguagem musical popular verbal	Onomatopeias (sons graves, sons agudos e notas fantasmas) e Metáfora (palavra e conjunto de palavras)	Ciclo rítmico Variação Convenção Intensidade Altura Pausa
Linguagem musical popular gestual	Gesto visual (com baqueta e sem baqueta)	Ciclo rítmico Variação Convenção Intensidade Altura Pausa
	Gesto sonoro (instrumentos musicais, objeto sonoro e percussão corporal)	Ciclo rítmico Variação Convenção Intensidade Altura Pausa

Fonte: elaborado pelo autor

4 RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO

A partir dos dados coletados nas entrevistas, realizei a análise de conteúdo e produzi o relatório com o resultado dos estudos de caso, no qual busquei interpretar os dados sobre a linguagem musical verbal e gestual dos mestres entrevistados, analisando o emprego de metáforas, onomatopeias, gestos sonoros e visuais na comunicação dos eventos musicais. Na exposição desse relatório, associei as perguntas elencadas na entrevista com a explanação da análise, em que cada mestre desenvolveu as respostas de forma singular. Por isso, falaram sobre os assuntos que lhes eram mais conhecidos e estavam de acordo com as suas respectivas vivências e realidades.

Desta forma, as respostas foram diversificadas, pois um determinado tema pôde ser abordado por todos três ou por, apenas, um mestre. Assim, os relatos dos mestres são diferentes e únicos, não sendo aqui atribuído qualquer juízo de valor sobre os dados analisados. Ressalto que, apesar das perguntas distinguirem a linguagem musical gestual da verbal, as respostas dos mestres forneceram dados que as inter-relacionaram configurando uma multilinguagem músico-pedagógica.

A seguir, apresentarei três relatórios individualizados, cada qual com a abordagem de um breve relato histórico de cada mestre entrevistado, aspectos das suas aprendizagens, e a sua forma de atuar na práxis sonora do samba-reggae. Em seguida, apresentarei um relatório de dados cruzados identificando os pontos em comum e as incongruências encontradas nas falas dos mestres, realizando um diálogo com os conceitos fundantes apresentados nos Capítulos 2 e 3.

4.1 Os três casos: mestre Jackson e as maestrinas Adriana e Elem

4.1.1 Mestre Jackson Nunes

4.1.1.1 Breve Histórico

A entrevista com Jackson Sampaio Nunes, conhecido como mestre Jackson Nunes, foi realizada no bairro do Pelourinho⁷⁵. O mestre tinha 57 anos na data da entrevista e exercia a profissão de Educador. Segundo o mestre, os tambores de rua foram essenciais em sua trajetória de vida como músico e educador.

⁷⁵ Na loja da Oficina de Investigação Musical do saxofonista Bira Reis.

O mestre Jackson nasceu na região metropolitana, na cidade de Candeias; mas, veio para o Centro Histórico com quatro anos de idade. Foi criado e morou, por muitos anos, na casa em que hoje é a sede dos Filhos de Gandhi. Para o mestre, aquela época foi um período em que o Centro Histórico estava degradado, “tinha muitas batucadas, tinha um bloco carnavalesco chamado Vai Levando e escola de samba pude vivenciar” (NUNES, 2024).

Em suas palavras: os tambores lhe “deram régua e compassos”, pois para além da história com o Olodum, relatou que atuava como educador de uma instituição do Estado chamada Fundação da Criança e Adolescente (Fundac) há 22 anos (NUNES, 2020). A Fundac é um ambiente educativo, que trabalha com jovens em privação de liberdade, que cometeram atos infracionais. Isto sinaliza a relação do mestre com questões social e educacional, além da artística.

Sobre a sua **aprendizagem**, o mestre Jackson relatou que começou a tocar no Centro Histórico de Salvador, vivenciando o fazer musical promovido pelas escolas de sambas e batucadas, conforme relata: “eu ouvia os adultos tocarem e subia pra bater panela de minha mãe” (NUNES, 2020). Nessa experiência, o mestre reforça que assimilou conhecimento observando e repetindo o que apreciava nas práticas musicais dos adultos.

Eu comecei aqui mesmo no próprio Centro Histórico, vivenciando este batuque que já existia aqui, né! De escola de samba, de banda de percussão [...]. Naquela época, não tinha escola de música, não tinha projeto. Eu ouvia os adultos tocarem, subia pra bater panela de minha mãe. Quando não era na panela de minha mãe, tinha uma cultura aqui, que muitos turistas estacionarem carro aqui no Pelourinho, às vezes eu batia na chaparia dos carros, né! (NUNES, 2020).

Nesse contexto musical popular, o mestre demonstra que aprendeu a tocar de forma intuitiva, mas que teve apoio de um mestre que admirava desde pequeno, e que foi a primeira pessoa que o ajudou a aprender a tocar, chamado de mestre Prego. Neste sentido, Jackson afirma:

E aí, quem me deu a primeira oportunidade de pegar no instrumento foi meu primeiro mestre, que foi um cara daquela época, muito importante no cenário musical da Bahia, passaram alguns nomes hoje famosos como Toni Mola, o próprio Carlinhos Brown, o próprio Neguinho do Samba, passou por ele, que foi: o mestre Prego – grandioso mestre Prego (NUNES, 2020).

Em seguida, o mestre Jackson Nunes relatou que despertou o interesse em tocar em diferentes grupos, grupos maiores que lhe dessem maior notoriedade. A propósito, o mestre relata a sua satisfação em alcançar novos horizontes da seguinte forma: “Aí eu comecei a tocar em vários grupos, carnavais, e sonhei em ser das melhores baterias daqui de Salvador, que é como se fosse uma seleção, que foi os Lords” relatou Jackson (NUNES, 2020). Os Lords não

existem mais, contudo o mestre Jackson afirma que, hoje, ainda existem os blocos Coruja e o Inter (antigo Internacionais).

Então, aqui tinha três elites musicais de bandas né, que eram os Corujas (que hoje mudou na mão de Ivete Sangalo), os Internacionais e os Lords. A gente tocava em diversas baterias naquela época. Ainda alcancei, antes de terminar, com Prego, a última escola de samba daqui que foi Calouros do Samba, nos anos 70, que eu ainda fui pro Clube Palmeiras lá na Barra, né. Foi uma escola de samba, que eu ainda alcancei (NUNES, 2020).

Certamente, o mestre se realizou tocando em diferentes entidades musicais, mas manteve a tradição de formar músicos aprendizes da mesma forma que mestre Prego e Neguinho do Samba fizeram. Por conseguinte, além de trabalhar como músico, o mestre Nunes atuou como professor de música no projeto “Rufar dos Tambores” – protótipo da futura Escola Olodum, cuja proposta pedagógica envolveu cultura, educação e tecnologia em uma perspectiva de afirmação da identidade negra, como afirma Aguiar (2019).

A formação musical que experimentou no contexto do Pelourinho proporcionou novas perspectivas profissionais ao mestre Jackson que, além da prática musical, se envolveu na educação dos aprendizes em um processo de humanização da sua própria vida e dos aprendizes, por meio da **práxis sonora**. Para Jackson, foi aberta uma nova vertente de trabalho com o samba-reggae, pois “há a possibilidade de você trabalhar, né, unificar, integração, cidadania [...] jovens especiais, tocar junto com a juventude, misturar o negro e o branco no tambor” (NUNES, 2020). Desta forma, o seu objetivo de ensinar música se uniu com o de educar, conduzindo o aprendiz ao fazer musical, mas também, transmitindo valores civilizatórios importantes para o seu desenvolvimento integral como cidadão reflexivo e ativo.

Nesse viés, o mestre sinalizou que não basta aprender a tocar samba-reggae; é preciso conhecer a cultura e as personagens que se constituíram ao longo do tempo. Nunes (2020) demonstra a importância de se conhecer a história, saber “quem foi Neguinho? Quem foi o mestre Jackson? Como foi que surgiu isso?” (NUNES, 2020). O mestre relata que, diante da falta dessas informações, tudo pode ser chamado de samba-reggae: “Ilê Aiyê é samba-reggae! O gringo vê tudo isso como samba-reggae, né [...]! Tudo é samba-reggae” (NUNES, 2020).

Ao ressaltar os aspectos históricos, o mestre torna relevante o conhecimento sobre a identidade do samba-reggae, trazendo novas perspectivas históricas que envolvem o tambor como aliado no processo de transformação social de sua práxis sonora. Por este ângulo, o mestre trata o “tambor de rua como transformação de vida” (NUNES, 2020) usando sua própria experiência como prova. Com qualquer outra experiência cultural e pedagógica positiva, a vivência com o tambor, argumenta o mestre, “transforma vida, né. Transforma vida como

transformou a minha e de muitos. Então, assim, a gente tem que entender que é um caminho para ter uma autoestima saudável e uma iniciação na música (NUNES, 2020)⁷⁶.

O mestre Jackson Nunes reconhece a importância da música e da história no processo de conscientização associado ao aprendizado musical. Afirmou que tem consciência de que o aprendiz tem que aprender a tocar, mas, em suas palavras, “não pode tocar como se estivesse malhando no tambor” (NUNES, 2020). Do seu ponto de vista isso é decorrente da “falta de consciência musical”, porque retira o foco dos temas contidos nas “letras” (textos das canções) — como preconceito e racismo em “músicas que falam um pouco do cunho político, mas, também, da alegria”, cantando com “uma linguagem política, social e de defesa” do negro e do “amor” (NUNES, 2020). Nessa lógica, o mestre demonstra a ideia de que é possível usar a música a favor do processo educacional humanizador concebido na práxis sonora, no qual podem ser inseridas reflexões relevantes sobre as “lutas micropolíticas que se desdobram em modalidades de ação humana”, desconstruindo no imaginário popular, “uma ideia de ‘neutralidade política ou de desinteresse prático’” que a música tem (ARAÚJO; PAZ, 2011, p. 221).

O mestre chamou a atenção para a importância da prática musical como o samba-reggae tradicional (percussão e voz), com o intuito de mostrar “que tocar ritmo sozinho é uma coisa e tocar musicado é outra coisa” (NUNES, 2020). Tocar musicado significa, tocar percussão acompanhado da melodia e texto da composição musical. Assim, ao incluir o canto, o mestre trouxe a possibilidade de se trabalhar a música como um tema gerador musical, com subtemas geradores, decorrente da rítmica musical e do texto, estimulando a vivência de conteúdos para o fazer musical e para a interpretação textual como estímulo ao processo de conscientização.

Jackson Nunes (2020) sinalizou que a iniciação musical com tambores é motivadora para as crianças, porque é mais fácil para elas desenvolverem a coordenação motora com instrumentos percussivos do que com instrumentos de cordas de difícil acesso para as pessoas menos favorecidas economicamente.

Nem todo mundo tem uma estrutura de ter um violão, um instrumento de sopro, uma bateria principalmente. Então, ele vai chegar numa bateria, mas antes dele chegar numa bateria, ele começa dentro de uma escola, dentro de um samba-reggae, fazendo uma caixa, fazendo um repique. Depois, ele vai entender que precisa ter coordenação motora, né, desenvolver um pouco mais,

76 Além do Olodum, o mestre citou a iniciativa do grupo Bagunção. O “Bagunção” foi criado em um bairro alagado, em que as crianças moravam sobre um rio, em palafitas, no espaço sujo e degradante que trazia risco de doenças como leptospirose. Neste sentido, o mestre sinaliza que as opções de brincadeira para as crianças era apenas empinar uma pipa, um periquito, jogar bola. Contudo, eles acharam um balde, uma tampa de descarga e um garrafão que foram utilizados como objetos sonoros, relata mestre Jackson. “Teve alguém que se sensibilizou e começou a ensinar samba-reggae com estas ferramentas e virou uma instituição famosa no mundo - o Bagunção, que fica localizado no bairro do Uruguai, nos Alagados” (NUNES, 2020).

ele pode estudar [...]. Se hoje tem grandes percussionistas no cenário baiano, a maioria, noventa por cento desses percussionistas que tá no mercado, começou tocando no tambor de rua, né. (NUNES, 2020).

Nunes (2020) afirmou que músicos como Carlinhos Brown, Da Ilha e Marcio Brasil começaram com o tambor, se dedicaram ao estudo alcançando destaque no mundo musical. Na visão do mestre, a disciplina e a concentração são fundamentais para a ampliação de conhecimentos musicais voltados ao fazer musical. O mestre acredita que o estudante precisa desenvolver a corporalidade relacionada ao fazer musical e, no máximo, uma leveza gestual, porque o excesso de movimento pode fazer com que o aprendiz perca a coordenação motora. Segundo Nunes (2020): “Ele não pode tocar como se estivesse malhando no tambor, muitas bandas estão optando por essa expressão” (NUNES, 2020). Ele traz a seguinte argumentação:

O samba-reggae, as tradições, os blocos afro é mais cadência. É mais o arrastar do chinelo, é coisa de você ir atrás. Não é muito muvuca, tipo trio elétrico, chama a levada de avenida, como é o axé né, não é isso. Samba-reggae é muito mais cadenciado, né. Aquela coisa do jogo do ombro, o ritmo é esse, né! (NUNES, 2020).

Jackson afirmou que, além do excesso de movimento poder atrapalhar a performance, também pode revelar uma “falta de consciência musical”, porque tira a atenção importante para a compreensão da “letra” das canções. As canções de protesto abordam preconceito, racismo, política, alegria, em uma linguagem política, social e de defesa da humanização das pessoas e de suas relações interpessoais na biodiversidade. Assim, percebi que o mestre considerou a importância da prática musical, mas também a relevância do estímulo à compreensão do significado do texto da canção de protesto, corroborando para a consolidação da práxis sonora, a partir da música do Olodum. Em vista disso, é necessário acentuar o que refere Ferraz:

A música do Olodum é a música das ruas, do carnaval, da cultura e da luta contra o racismo [...]. É a música das ruas do Maciel, Pelourinho e porta-voz da luta contra o racismo do movimento da cidadania negra e urbana, enraizado nas tradições do candomblé, da capoeira, dos quilombos, de Bob Marley, Nelson Mandela, Malcolm X, Martin Luther King, Maomé, Buda, Shiva, Gandhi, Jesus dentre outros que são símbolos de luta e resistência (FERRAZ, 2014, p. 11).

O autor acrescenta que que “o discurso comprometido com a raça negra está registrado poeticamente nas letras das canções como um importante instrumento de memória” (FERRAZ, 2014, p. 11). Portanto, as músicas do Olodum integram a música percussiva e narrativas poéticas que preservam histórias, experiências e sentimentos da comunidade negra. De acordo com o mestre Jackson Nunes (2020), tocar samba-reggae e refletir sobre suas letras é um processo interligado que favorece a conscientização musical.

4.1.1.2 Linguagem musical

A entrevista com mestre Jackson Nunes orientou a coleta de dados, os quais apresentarei a seguir, conforme a sequência organizacional das perguntas previamente constituídas e respectivas respostas.

4.1.1.2.1 Gesto visual

Ao ser questionado sobre gesto visual com as perguntas: “**Quais são os gestos que você utiliza para se comunicar com os músicos da banda? Para que serve cada gesto? O que ele representa?**”, o mestre Jackson respondeu apresentando sete gestos visuais que utiliza para: a) manter o andamento, b) reduzir a intensidade sonora, c) indicar variação, d) finalizar a música com pausa, e) manter a concentração do grupo, f) representar o ciclo rítmico dos surdos e g) contrastar a altura na coordenação de naipes.

➤ Gesto para a manutenção do andamento

Inicialmente, Jackson apresentou **três** possibilidades de **gestos visuais** para a **manutenção do andamento**. Na primeira possibilidade, movimentou os **braços** como se estivesse a tocar os surdos imaginários (surdo de primeira e segunda). Neste gesto visual, marcou o ritmo da pulsação para sugerir o andamento ao grupo.

Figura 4:1 – Gesto visual para manter o andamento imitando a marcação do surdo de primeira e segunda



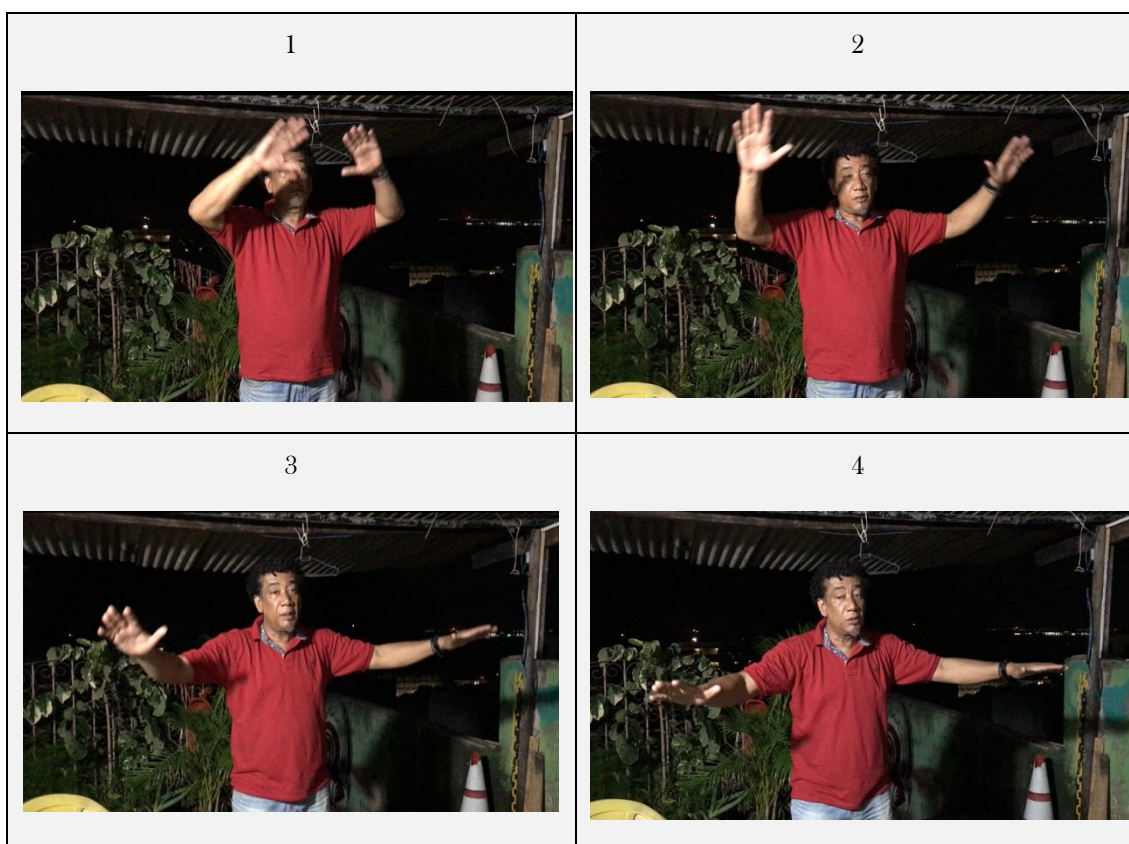
Fonte: elaborado pelo autor

Jackson descreveu a realização deste gesto visual no contexto de prática musical, da seguinte forma:

Tá aqui um grupo, regendo, né [o mestre está movimentando o corpo e os braços]. Cê tá aqui fazendo regência. A coordenação do andamento, o *beat*! Isso é importante. Você tá aqui, mantendo o *beat* [movimentando o braço e o corpo de acordo com a pulsação] como se fosse o bumbo, metrônomo, né, o metrônomo da bateria. Então, esse gesto da primeira e da segunda é muito importante, isso aqui [gesticulando], não é. Você tá aqui, depende do seu gesto, mas é: primeira e segunda, primeira e segunda, primeira e segunda prá manter o *beat*. Esse é um dos gestos mais importante. Você faz esse movimento de [manter] o andamento (NUNES, 2020).

Neste gesto visual, o mestre sinaliza para a importância da manutenção da pulsação por meio desse gesto visual que imita o surdo de primeira e de segunda. Na segunda possibilidade, o mestre Jackson moveu os **braços de cima para baixo**, gradualmente, como uma forma de orientar os músicos para que tenham calma e consigam manter o andamento. Neste gesto, o mestre aproximou as mãos entre si e as elevou acima da cabeça para chamar a atenção do grupo, em seguida as distanciou, posicionando-as na linha da cintura, onde as manteve por um tempo.

Figura 4:2 – Gesto visual para manter o andamento baixando os braços com as mãos abertas



Fonte: elaborado pelo autor

Na terceira possibilidade, Jackson apresentou um gesto visual para orientar que os músicos mantenham a atenção no andamento. Neste gesto, movimentou os **antebraços** alternadamente no sentido **vertical**.

Figura 4:3 – Gesto visual para manter o andamento movimentando os antebraços verticalmente



Fonte: elaborado pelo autor

➤ Intensidade

Em seguida, Jackson apresentou um gesto visual semelhante ao anterior, mas afirmou que o utiliza para **reduzir a intensidade** do volume sonoro da banda. Neste gesto, movimentou verticalmente os **braços** com as **mãos abertas**, iniciando na altura da cabeça até alcançar a altura dos ombros.

Figura 4:4 – Gestos visual baixando os braços para reduzir a intensidade sonora



Fonte: elaborado pelo autor

➤ Variação

Sobre **gestos visuais** que simbolizam a **variação**, o mestre Jackson apresentou três gestos que indicam a ação de: a) chamar a atenção, b) realizar contagem e c) mostrar momento da variação. No primeiro gesto, Jackson apresentou o gesto visual para **chamar atenção** do grupo, sinalizando

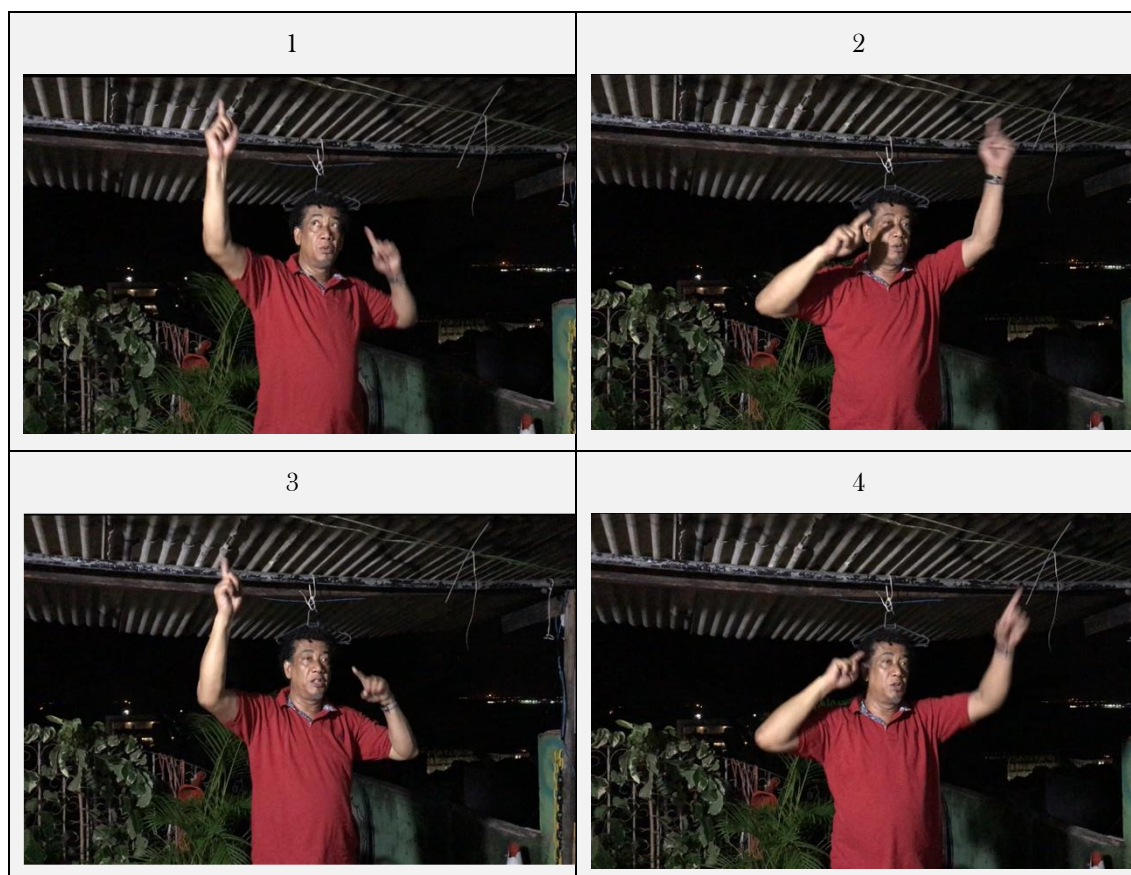
que vai haver uma variação. Neste gesto, o mestre levantou e balançou o braço com a mão aberta para que todos pudessem perceber. No segundo, demonstrou dois gestos para a **contagem para a variação**. Assim, em um gesto movimentou verticalmente cada braço de uma vez em um ritmo sincronizado com a pulsação da música e no outro, o mestre movimentou um braço de um lado para o outro com dedo indicador esticado como se fosse uma baqueta. No terceiro e último **gesto visual** para a **variação**, posicionou as mãos abertas na vertical com os dedos apontados para frente, no primeiro tempo do ciclo rítmico que foi o momento exato da frase de variação.

Figura 4:5 – Gesto visual para a variação com a mão acima da cabeça e quatro dedos apontados para cima



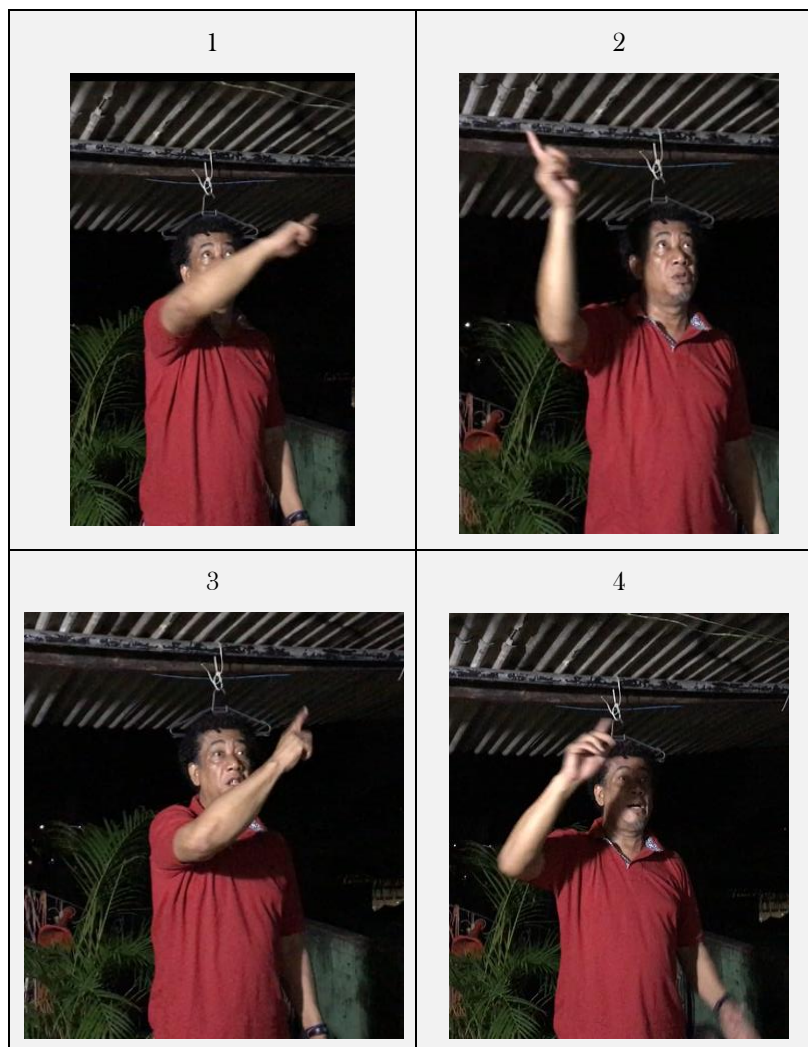
Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:6 – Gesto visual para contagem com movimentos alternados dos braços na vertical



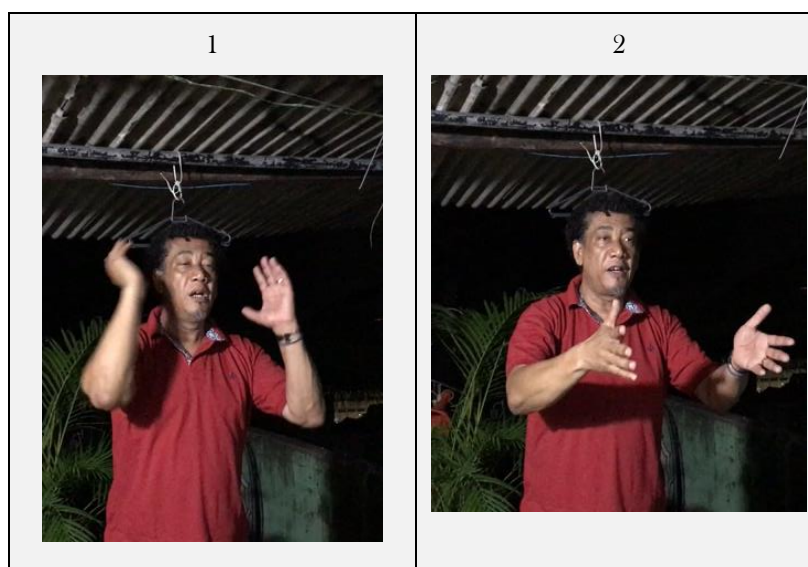
Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:7 – Gesto visual para contagem com movimentos laterais de um braço



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:8 – Gesto visual para a variação com movimento frontal do antebraço e mãos



Fonte: elaborado pelo autor

➤ Pausa

Em relação ao gesto visual para a **pausa**, o mestre apresentou sete diferentes opções de gestos: a) movimentando o corpo de baixo pra cima com punhos cerrados, b) fazendo gesto de cortar pescoço, c) erguendo os braços com os punhos cerrados, d) erguendo os braços com mãos abertas e baixando com os punhos cerrados, e) erguendo o braço direito com punho cerrado, f) encostando a ponta de uma mão na outra e g) abrindo os braços e pulando.

Na primeira opção, Jackson movimentou o **corpo de baixo pra cima** dando um pulo no quarto tempo do ciclo rítmico e finalizando com os **punhos cerrados**. Para esse gesto, ressaltou que é necessária uma contagem feita mentalmente e verbalmente, conforme relatou: “você faz um gesto tipo um, dois, três e faz o gesto” que vai indicar a interpretação do evento musical pretendido (NUNES, 2020). Nesse caso, Jackson intencionou a evolução para o final da música.

Figura 4:9 – Gesto visual para final da música



Fonte: elaborado pelo autor

Na segunda opção, apresentou o gesto visual de **cortar pescoço** associando-o ao “breque” e à prática musical da banda Timbalada. Assim, movimentou o braço direito imitando o ato de cortar o pescoço literalmente. Neste sentido, relatou que o movimento de cortar o pescoço “é para todo

mundo entender que você está fechando [...]; vamos dizer assim, cortar o pescoço; fazer isso aqui é finalizar [gesticulando como se estivesse degolando o pescoço]” (NUNES, 2020).

Figura 4:10 – Gesto visual para finalização com movimento de cortar o pescoço



Fonte: elaborado pelo autor

Na terceira opção, apresentou outro gesto visual para indicar a pausa, que consistiu em **erguer os braços com os punhos cerrados** para sinalizar que vai encerrar a música. Ao apresentar este gesto, Jackson fez o seguinte relato: “eu também posso fazer assim: a mão fechou!” (NUNES, 2020).

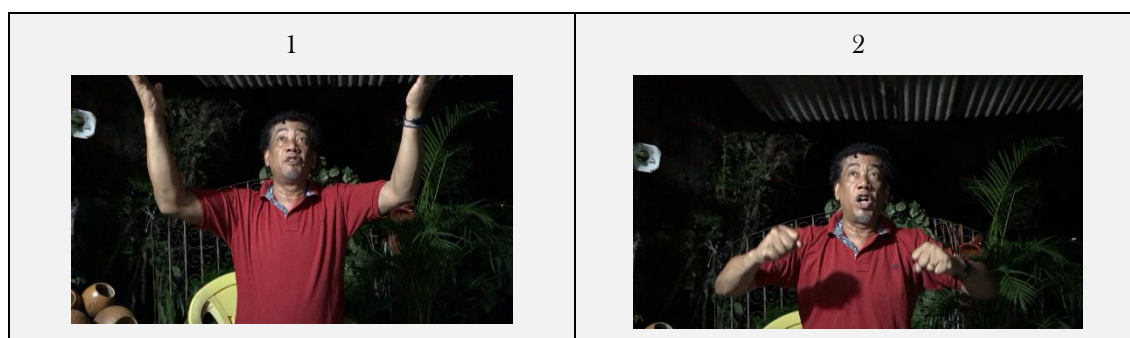
Figura 4:11 – Gesto visual de braços erguidos com punhos cerrados



Fonte: elaborado pelo autor

Na quarta opção, semelhante ao gesto anterior, o mestre apresentou outro gesto visual para pausa, que consistiu em **erguer os braços com mãos abertas e baixá-los com os punhos cerrados**.

Figura 4:12 – Gesto visual para sinalizar a pausa erguendo os braços com mãos abertas e baixando com punho cerrado



Fonte: elaborado pelo autor

Na quinta opção, de forma semelhante ao gesto apresentado anteriormente, Jackson demonstrou um outro gesto visual usado para a realização da pausa final em que levantou o **braço direito com punho cerrado**.

Figura 4:13 – Mestre Jackson faz a finalização com punho da mão direita cerrado



Fonte: elaborado pelo autor

Na sexta opção, Nunes (2020) apresentou um gesto visual para a **pausa** que consistiu em encostar a **ponta de uma mão na outra**. O gesto foi levantar os braços com as mãos acima da cabeça para chamar a atenção do grupo e encostar a ponta dos dedos da mão esquerda na palma da mão direita para, em seguida, indicar o lugar da pausa.

Figura 4:14 – Gesto visual para pausa encostando a ponta de uma mão na palma da outra mão

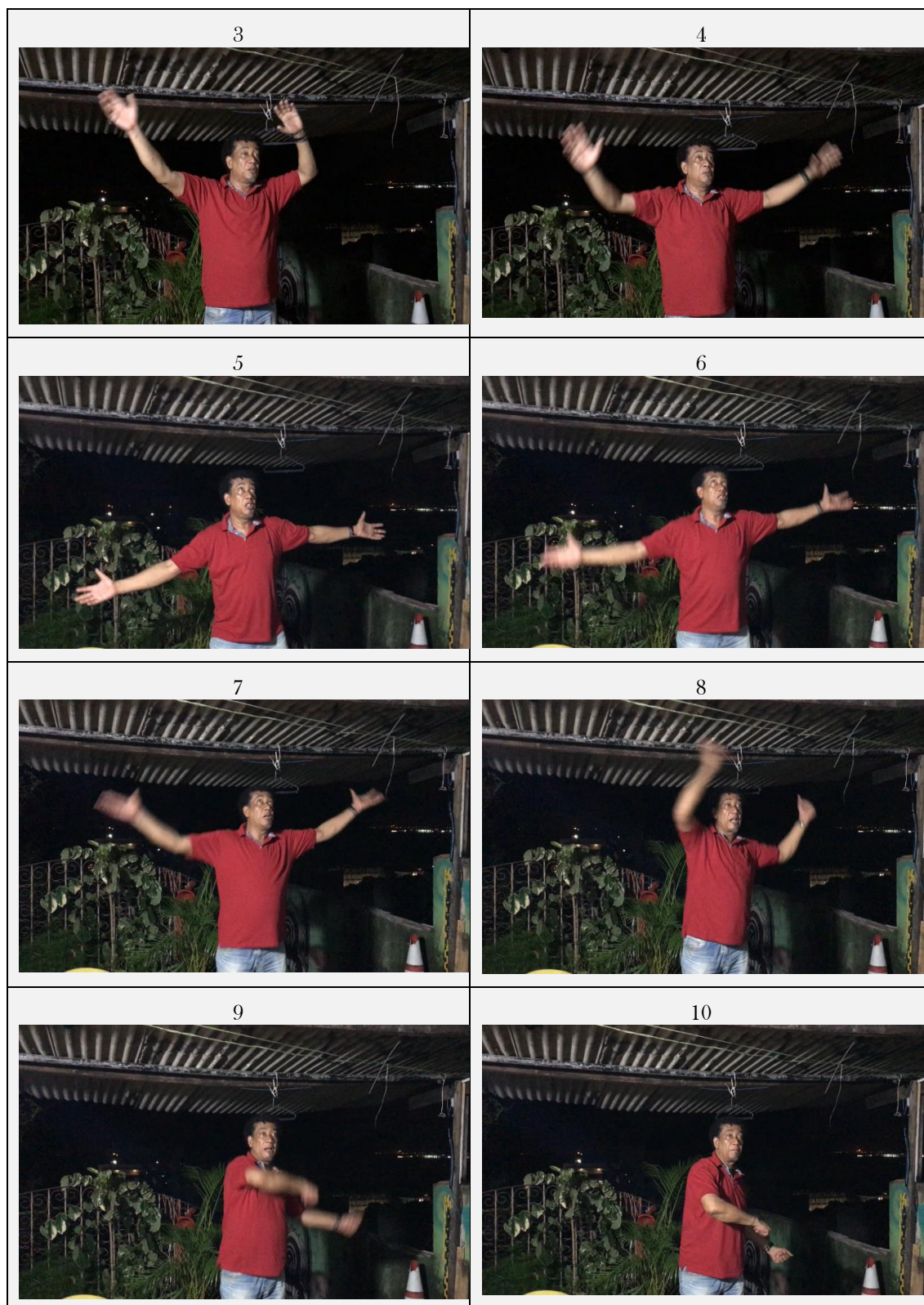


Fonte: elaborado pelo autor

Por último, na sétima opção de gesto para **pausa**, Jackson demonstrou um gesto visual em que movimentou o corpo, **abrindo os braços e pulando**. Portanto, primeiramente, movimentou os braços erguidos com as mãos abertas à frente do grupo para chamar a atenção do grupo, conforme Figura 4:15 a seguir, (foto 1, 2 e 3). Em seguida, preparou para o pulo, baixando o corpo ao flexionar as pernas (foto 7 e 8). Deu um pulo e indicou o momento da pausa (foto 9 e 10), pronunciando a onomatopeia “vrã”. O mestre descreve essa linguagem da seguinte forma: “você abre a mão e vrã! (NUNES, 2020). Neste gesto visual, a pronúncia desta onomatopeia recaiu sobre o primeiro tempo do ciclo rítmico denominado como o momento da pausa. O mestre conclui, afirmando que o gesto de pular e erguer os braços são importantes para que seja mais bem visualizado, principalmente quando se trabalha com aprendizes com estatura baixa que, no meio de outros com estatura mais alta, ficam com pouco ângulo de visualização.

Figura 4:15 – Gesto visual para finalizar a música balançando os braços e pulando





Fonte: elaborado pelo autor

➤ Ciclo rítmico dos surdos

O mestre apresentou a linguagem musical dos gestos visuais para apoiar a sua explicação sobre a execução do **ciclo rítmico dos surdos**. Neste gesto movimentou os **braços** como se

estivesse a **tocar instrumentos** surdos **imaginários**. Assim, o mestre acrescentou um movimento corporal típico dos músicos que tocam surdos em bandas de samba-reggae, **cruzando os antebraços** na altura do peito. O mestre apresentou este gesto visual explicando que exige:

Coordenação corporal [cruzando os antebraços na sequência do ritmo], o corpo acentua. Um fazendo a primeira, outro fazendo a segunda, um fazendo a primeira, outro fazendo a segunda. E a caixa preenchendo, coordenação de direita/esquerda. O mais interessante de tudo isso é você trabalhar, dizer ao menino pra fazer percussão, por mais que ele toque um instrumento só de movimentar um braço só, como se fosse o que toca a primeira, ou o que toca um pandeiro que desenvolve a munheca de uma mão só, ele tem que ter consciência que ele precisa trabalhar a função psicomotora (NUNES, 2020).

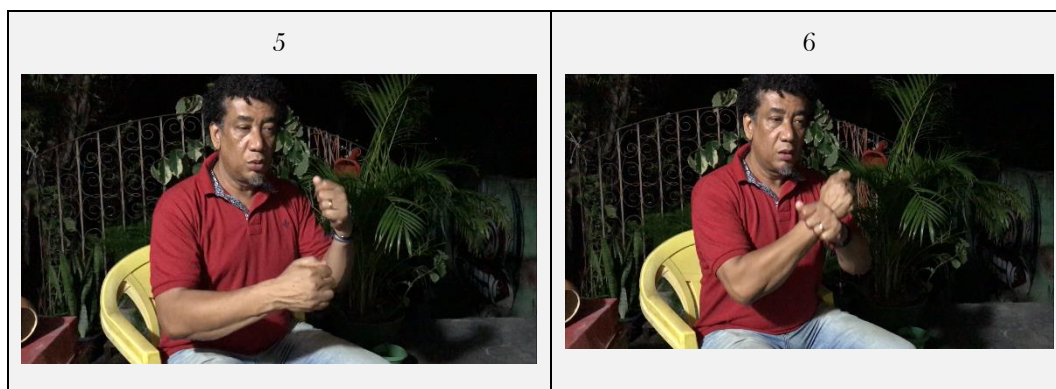
Figura 4:16 – Gesto visual para mostrar execução musical na caixa com coordenação de mãos direita/esquerda



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 4:17 – Gesto visual para o ciclo dos surdos em instrumento imaginário cruzando os braços





Fonte: elaborado pelo autor

➤ Contraste de altura na coordenação de naipe

O mestre Jackson apresentou uma sequência de cinco gestos visuais que utiliza para indicar o contraste de **altura** na **coordenação** do **naipe**. Para o mestre, esses gestos fazem com que um naipe de instrumentos pare ou continue a tocar, provocando o contraste entre instrumentos graves e agudos. Jackson descreveu o gesto de coordenação do naipe, da seguinte forma:

Eu às vezes surpreendo no workshop. Às vezes assim, tipo, por exemplo [...], você tá aqui, cê faz assim uma sequência: seguir [gesticula com as mãos]. Eu faço assim: seguir, oi! Porque você não vai falar, um por um. Isto é interessante, porque às vezes, você tá no meio de um grupo grandioso. Já no barulho. E você quer improvisar naquele momento e fazer com que esses jovens tenham um raciocínio, você tem que pegar eles de surpresa. Você faz assim: essa ala aqui, pode seguir! (NUNES, 2020).

No primeiro gesto visual desta sequência, o mestre balançou as mãos verticalmente para indicar que a banda deveria seguir.

Figura 4:18 – Gesto visual para contraste de altura na coordenação do naipe com movimento vertical das mãos





Fonte: elaborado pelo autor

No segundo gesto, o mestre traçou uma linha imaginária com os dedos e falou: “nesta ala aqui” (NUNES, 2020). Desta forma, demarcou um espaço na formação da banda com os músicos posicionados em fileiras subdivididas em alas individualizadas para o repique, caixa e surdos. Indicou, com os dedos, a ala do repique (quadro 1, 2 e 3). Em seguida, falou: “pode seguir” balançando as mãos (quadro 4 e 5), indicando que a ala deveria prosseguir tocando o ciclo rítmico.

Figura 4:19 – Gesto visual para coordenação do naipe que deve continuar tocando



Fonte: elaborado pelo autor

No terceiro gesto visual da sequência, o mestre deu um passo à frente posicionando-se de costas para a ala dos repiques e de frente para a ala do naipe de surdos. Este gesto foi descrito pelo mestre da seguinte forma:

Sai dessa ala e vai para a ala de surdo. Então, quem está aqui no repique não está lhe vendo. Ele não tem obrigação de fazer nada. Eles estão lá olhando pra frente, porque você mandou seguir. Daqui pra cá você pode dizer para os surdos daqui: parou, tirou [gesticula o braço com o punho cerrado] (NUNES, 2020)

No quarto gesto, o mestre Jackson chamou a atenção da ala dos surdos. Por fim, no quinto e último gesto, moveu com o braço da direita para a esquerda com a mão cerrada indicando o momento exato do “corte”, em que deveriam parar de tocar.

Figura 4:20 – Gesto visual para chamar a atenção da ala dos surdos, abrindo os braços



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:21 – Gesto visual para indicar o corte movendo um braço na horizontal da esquerda para direita com mãos fechadas



Fonte: elaborado pelo autor

Esta foi a linguagem musical gestual, que o mestre Jackson Nunes apresentou na entrevista.

4.1.1.2.2 Gesto Sonoro

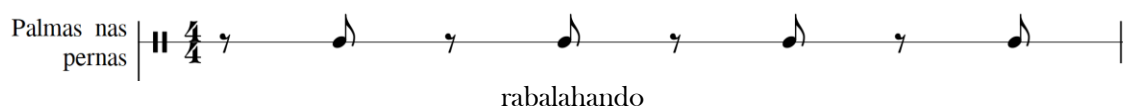
Ao ser questionado sobre gesto sonoro com a pergunta: “**Quais são os gestos que você utiliza para produzir sons, seja com o instrumento ou corpo?**” o mestre Jackson respondeu apresentando os gestos sonoros que utiliza para expressar a sua concepção de ciclo rítmico (do Reggae, Suingue e Avenida) e de contagem para variação.

➤ Ciclo rítmico do repique

REGGAE

Primeiramente, o mestre Jackson apresentou o gesto sonoro que utiliza para representar o ritmo do repique do **ciclo rítmico do reggae**. Neste gesto, percutiu o ciclo rítmico do reggae nas **pernas** com uma forma de percussão corporal.

Figura 4:22 – Ritmo do gesto sonoro do reggae com palmas nas pernas



Fonte: elaborado pelo autor

Em seguida, apresentou esse ciclo com gesto sonoro e onomatopeias, utilizando a multilinguagem, percutindo as **mãos nas pernas** e entoando com a **voz**. No gesto sonoro, executou o ciclo com percussão corporal batendo as mãos nas pernas como se fosse um repique, ao tempo em que vocalizou a onomatopeia: “tá, tá, tá, tá, tududum tu” (NUNES, 2020), imitando a sonoridade dos surdos (com as sílabas “tu e dum”) e do repique (com a sílaba “tá”).

Figura 4:23 – Ritmo da multilinguagem para o reggae com mãos nas pernas e onomatopeias

Palmas nas pernas

Voz

ta tá ta tu du dum

Fonte: elaborado pelo autor

O mestre Jackson Nunes (2020) acrescentou que, em situação de ensino, se ele perceber que o aprendiz já tem uma coordenação motora razoável, pode estimulá-lo a tocar com as duas mãos, alternando-as. Desta forma, apresentou um gesto sonoro para tocar o reggae, em que utilizou as duas mãos, percutindo nas pernas.

Figura 4:24 – Mestre Jackson realizando gesto sonoro percutindo as duas mãos nas pernas alternadamente



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:25 – Ritmo do gesto sonoro para o reggae percutindo as duas mãos nas pernas alternadamente

D = direita e E = esquerda

Palmas nas pernas

Fonte: elaborado pelo autor

Nunes (2020) também apresentou um outro **gesto sonoro**, o qual associa ao **reggae** — utilizou a percussão corporal para reproduzir o ritmo do reggae, percutindo as **mãos nas pernas**. Além disso, entou uma onomatopeia para imitar o repique, utilizando a sílaba “tá” e as notas fantasmas com as sílabas “tu e qui”. As notas fantasmas são executadas com volume sonoro mais baixo, complementando a execução musical das acentuações principais do ciclo rítmico.

Figura 4:26 – Ritmo da multilinguagem para o reggae acentuando com as duas mãos nas pernas e solfejando

Palmas nas pernas

Voz

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:27 – Ritmo do gesto sonoro do reggae alternando as mãos direitas e esquerda e solfejando

Palmas nas pernas

Voz

Fonte: elaborado pelo autor

SUINGUE

Sobre a vertente Samba-reggae Suingue, o mestre apresentou um gesto sonoro vinculado à onomatopeia. Percutiu as **mãos nas pernas** e **solfejou** o ciclo rítmico do repique com a sílaba “tá”, sinalizando os pulsos de preenchimento com as notas fantasmas pronunciadas com a sílaba “qui”.

Figura 4:28 – Ritmo da multilinguagem para o Suingue batendo as mãos nas pernas e solfejando,

Palmas nas pernas

Voz

tá qui tá qui ta qui tá tá

Fonte: elaborado pelo autor

AVENIDA

Por último, o mestre Jackson Nunes (2020) apresentou o gesto sonoro para indicar o **ciclo rítmico** da **Avenida**. Nesse gesto, percutiu as **mãos nas pernas** alternadamente, preenchendo todos os 16 pulsos do ciclo.

Figura 4:29 – Ritmo do gesto sonoro da Avenida

Palmas nas pernas

D E D E D E D E D E D E D E

Fonte: elaborado pelo autor

➤ Contagem para variação

Sobre a **contagem** para a **variação**, Nunes (2020) sinalizou que realiza a contagem com gesto sonoro, tocando em um instrumento musical. Em sua explicação, gesticulou como se estivesse segurando uma baqueta a tocar um repique imaginário, mas, ao mesmo tempo, reproduziu o som da contagem de quatro tempos com a seguinte onomatopeia: “pá-pá-pá-pá” (NUNES, 2020).

Figura 4:30 – Gesto visual simulando a execução da contagem no instrumento imaginário



Fonte: elaborado pelo autor

4.1.1.2.3 Onomatopeia

Ao ser questionado sobre: “Quais são as silabações rítmicas que utiliza para compartilhar conhecimentos?”, o mestre Jackson sinalizou que tinha mais experiências com a linguagem musical gestual, porque, na sua época, a linguagem musical verbal – denominada como vocálico – era menos trabalhada. O mestre relata essa experiência da seguinte forma:

A gente quando tava trabalhando nesse sentido percussivo que é barulhento, era mais gestual ou através do instrumento, né. A gente não usou muito o **vocálico** (sic), não era, não tinha. Neguinho, ele sério regente. Hoje você... você entende como regente, ele tá aqui, muito, se destacando através dos gestos né! Eu acredito que você assiste algumas baterias, o cara tá aqui através dos gestos né. Tá o grupo aqui e ele pede orientação através dos gestos, às vezes contagem, números. Mas, vocalicamente (sic) não tem muita coisa não né, isso não foi muita a nossa linha, pelo menos eu e Neguinho (NUNES, 2020).

Portanto, o mestre Jackson Nunes (2020) sinalizou que, devido ao barulho, se comunicava mais com gestos visuais e gestos sonoros, da mesma forma que se fazia nas baterias de escola de samba. Tais gestos eram usados para orientar a banda, realizar contagem, deixando de lado o uso da voz. Contudo, mestre Jackson admite que a voz tem relevância para o ensino de música, apesar dos mestres da sua geração incluírem-na pouco em suas práticas musicais.

Agora, claro! Se a gente tiver que trabalhar com alguns jovens, iniciantes, crianças, você tem que, talvez, falar algum sentido, né, ou, talvez, eles possam ouvir, né, você começar a frase e repetir pra eles, porque, vocalicamente, não tinha muito não, tinha muito não, né (NUNES, 2020).

O mestre relata a importância da voz para dar sentido ao assunto verbalmente, mas isto demanda de criatividade, a fim de ser coerente na escolha das palavras e sílabas para imitar a sonoridade dos instrumentos musicais do samba-reggae tradicional. Assim, afirmou que na prática musical com músicos experientes não utiliza a linguagem musical verbal com onomatopeias. “Isso é mais no sentido educacional mesmo, né. Musical, essa juventude, criança, você pode trabalhar mais isso. Mas essa velha guarda aí já não faz não. Vão até dar gargalhada do regente: aquele cara é maluco, é!” (NUNES, 2020).

Apesar da sua formação não envolver a linguagem verbal com onomatopeias, o mestre apresentou algumas sílabas que utiliza para sons grave e agudos da seguinte forma: “É quase um exercício silábico-musical. É o tá, tatatá! Tá tá, ta, tá, tá. Aí é para o sentido agudo. Os repiques, né. E o grave é tum, tumdumdum, dumdumdum ou tumbumdum” (NUNES, 2020)⁷⁷. Além

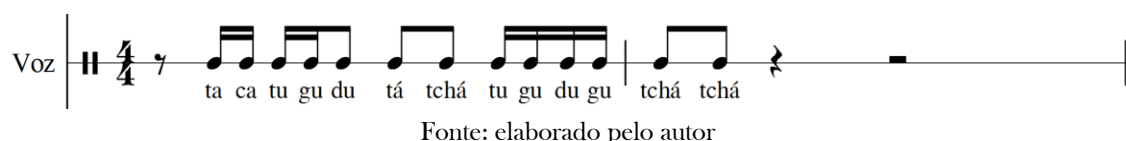
⁷⁷ O mestre considera que a onomatopeia “praca” está mais relacionada ao timbau tradicional do samba e da banda Timbalada: “Pracá, isso já vem agora por causa do timbau: pracatum pracatá. Aí já é, pracatá, já vem essa linguagem. Isso é muito de cada um. Acho que não tem muito sentido oficial não, né. Cada um tem uma linha de fazer” (NUNES, 2020).

disso, apresentou as onomatopeias que sonorizam: o ciclo rítmico tocado do repique do reggae, ciclo rítmico do repique de Avenida, ciclo rítmico dos surdos do reggae, variação e pausa que apresentarei a seguir

➤ Ciclo rítmico

O mestre Jackson Nunes (2020) apresentou uma onomatopeia para reproduzir o **repique** do ciclo rítmico do **reggae**, utilizando as sílabas “ta, ca, e tá” para representar o repique, e as sílabas “tu, gu e du” para adicionar os sons dos surdos.

Figura 4:31 – Onomatopeia para o ciclo do reggae com repique e surdo



Além disso, Nunes (2020) juntou a voz com a percussão corporal, afirmando que utilizava esta combinação de linguagem quando percebia que o aprendiz já tinha coordenação motora adequada. Desta forma, o mestre relatou que, depois que o aprendiz já entendeu o ritmo, é possível aumentar andamento (NUNES, 2020).

Figura 4:32 – O mestre Jackson solfeja o ritmo enquanto toca com as duas mãos nas pernas



Fonte: elaborado pelo autor

Em seguida, o mestre apresentou uma **onomatopeia** para reproduzir o ciclo rítmico da caixa do **reggae**. Desta forma, utilizou a sílaba “tchi” para sonorizar o som da caixa, usando a metáfora “brilhante” para caracterizar a sua sonoridade.

Figura 4:33 – Onomatopeia para o ciclo rítmico do reggae na caixa

Fonte: elaborado pelo autor

Em seguida, o mestre apresentou onomatopeias para o ciclo **Avenida**, utilizando a sílaba “tá” para sonorizar o repique com a voz.

Figura 4:34 – Onomatopeia para o ciclo rítmico Avenida com repique

Fonte: elaborado pelo autor

Posteriormente, o mestre apresentou o ciclo Avenida com a voz representando o repique e as palmas das mãos para o ritmo dos surdos em uma multilinguagem.

Figura 4:35 - Ritmo da multilinguagem para o ciclo rítmico Avenida com onomatopeia para o repique e gesto sonoro corporal para o surdo

Fonte: elaborado pelo autor

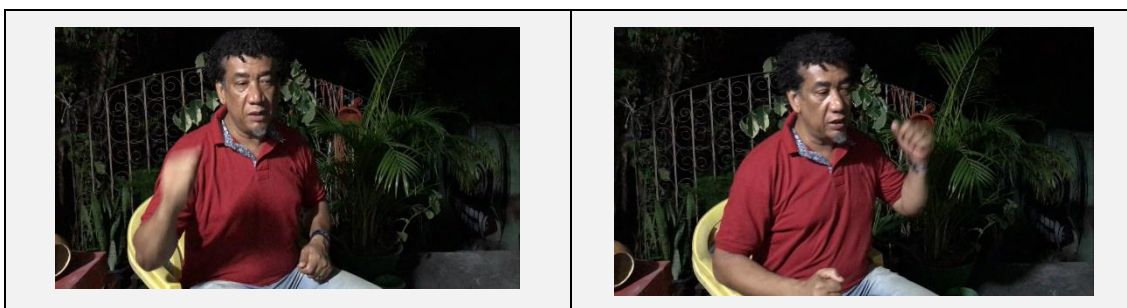
➤ Ciclo rítmico dos surdos

Sobre **ciclos rítmicos dos surdos**, Jackson apresentou **onomatopeia** para sonorizar o ciclo rítmico tocado no surdo de **primeira e segunda**, associado ao ciclo rítmico do repique do **reggae**. Imitou o som dos surdos com a sílaba “tam” e do repique do reggae com o estalo de língua (aqui representado com o asterisco *), compondo a onomatopeia: tam * tam *. Vale ressaltar que o mestre diferenciou a tonalidade da nota do surdo (de primeira e de segunda) na inflexão da voz, ao tempo em que representou visualmente os movimentos dos braços.

Figura 4:36 – Onomatopeia para o ciclo rítmico do reggae com surdos e repique

Fonte: elaborado pelo autor

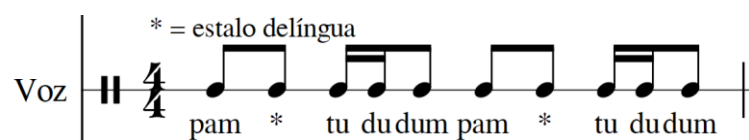
Figura 4:37 – Mestre Jackson gesticula imitando a execução dos surdos de primeira e segunda



Fonte: elaborado pelo autor

Em seguida, o mestre apresentou uma **onomatopeia** que envolveu o **ciclo rítmico** resultante de três tipos de **surdos**, que correspondia a um “resumo” dessa polirritmia em uma só voz. Nesse resumo, a onomatopeia: “tududum” representa o surdo de duas; “pam” representa o surdo de primeira; e o asterisco (*) que representa o estalo de língua. Contudo, concomitantemente ao solfejo, o mestre realizou gestos visuais que simbolizavam a forma de tocar os surdos.

Figura 4:38 - Onomatopeia para o ciclo rítmico do reggae com surdo e caixa



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:39 – Gestos visuais para surdos imaginários movimentando braço e dedo indicador



Fonte: elaborado pelo autor

O mestre também apresentou uma onomatopeia para sonorizar o **surdo de duas** com as sílabas (tu, du, dum) e os **surdos de primeira e segunda** com a sílaba (pam). Desta forma, solfejou o surdo de duas e em seguida a soma dos surdos de primeira e segunda: “tududum, pam, pam, pam, pam” (NUNES, 2020)

Figura 4:40 — Onomatopeia do ciclo do surdo de duas (primeiro compasso) e surdo de primeira e segunda (segundo compasso)

tu dudum

pam

pam

Fonte: elaborado pelo autor

Nunes (2020) também apresentou uma onomatopeia que resumia o ciclo dos **surdos** de **primeira** e **segunda**, ciclo do surdo de **duas** e **ciclo do repique** do **reggae ao mesmo tempo**. Assim, simulou o som dos surdos de primeira e segunda com as sílabas “cum e tom”, o surdo de duas com as sílabas “tu e tum”, e o repique com o estalo de língua (*). Esta junção, resumiu a levada do reggae com surdos e repique.

Figura 4:41 — Onomatopeia para o ciclo do reggae com surdos e repique

* = estalo de língua

Cum * cum * tututum tom

Fonte: elaborado pelo autor

Por último, o mestre demonstrou uma **onomatopeia** para representar o ciclo dos **surdos** e do **repique**. Sonorizou os surdos com as sílabas “tu, du, dum” e o repique com o som de estalo de língua (*).

Figura 4:42 — Onomatopeia para ciclo do reggae com surdo e repique

Voz

* = estalo de língua

tu du dum

tu du dum

Fonte: elaborado pelo autor

➤ Variações

O mestre Jackson Nunes apresentou uma **onomatopeia** que utiliza para ensinar as possibilidades de variações em um processo de aprendizagem com aprendizes iniciantes. O mestre utiliza essa frase como possibilidade de exercício de **variação** para iniciantes, quando está tocando **reggae**. Neste sentido, Nunes (2020) relatou que quando está com uma turma nova de iniciante no samba-reggae faz a seguinte convenção para que eles desenvolvam o raciocínio: “táta tududu dum, táta tududu dum, táta tududu dum, táta tududu dum, tátata tátata tátata tátata

tátata tududu dududu tududu dududu tududu dududu pum tátá [tocando as palmas das mãos nas pernas]” (NUNES, 2020).

Figura 4:43 – Ritmo da multilinguagem para a convenção com onomatopeia e mão nas pernas

The figure displays three musical staves in 4/4 time. The first staff, labeled 'Samba-reggae', shows a rhythmic pattern with notes and rests corresponding to the onomatopoeia 'tá ta tu du du dum tá ta tu du du dum tá ta tu du du'. The second staff, labeled 'Variação', features triplets of notes and rests, with the onomatopoeia 'tá ta ta tá ta ta tá ta ta tá ta ta tá ta ta tu du du du du du tu du du du du du'. The third staff, also labeled 'Samba-reggae', shows a similar pattern to the first, with the onomatopoeia 'pum tá ta tu du du dum tá ta tu du du dum tá ta tu du du'.

Fonte: elaborado pelo autor

Em seguida, apresentou outra onomatopeia para a **variação** de sua autoria. Nessa linguagem, solfejou a variação, acrescentando o ciclo rítmico do reggae na seguinte onomatopeia: “tádada-dá, tádada-dá, túdudu-du, túdududuprrr, rátá-tudududu-dudududu, dum-táta-tududu-dumtata-tududu” (NUNES, 2020).

Figura 4:44 – Onomatopeia para variação e o ciclo do samba-reggae

The figure displays two musical staves in 4/4 time. The first staff, labeled 'Variação', shows a rhythmic pattern with notes and rests corresponding to the onomatopoeia 'tá da da dá tá da da dá tú du du du tú du du du du p r rá tá tu du du du du du du du'. The second staff, labeled 'Samba-reggae', shows a rhythmic pattern with notes and rests corresponding to the onomatopoeia 'dum tá ta tu du du dum tá ta tu du du'.

Fonte: elaborado pelo autor

➤ Pausa

A respeito da **onomatopeia**, para sonorizar a **indicação** de uma **pausa**, o mestre apresentou uma onomatopeia que correspondeu ao ritmo da frase de pergunta e resposta conhecida como “pedi pra parar parou”. Nessa onomatopeia, reuniu o som do repique com a sílaba “pa” (pergunta) e do surdo com a sílaba “tum” (resposta) na onomatopeia: pá pá párapa pá tum tum [solfeja e toca nas pernas]. Jackson Nunes (2020) explica que essa frase teve origem na execução do apito do mestre, mas se tornou uma frase feita a partir da sua adaptação em instrumentos de percussão e pela voz:

Isso foi do apito, né. Depois foi no instrumento. E hoje os cantores falam isso cantando, né. Você não vai falar, você não vai gritar no meio de um grupo, né. Só se você tiver um microfone, né. Cê não vai gritar essa palavra verbalmente. Então você vai fazer: pá pá párapa pá tum tum [solfeja e toca nas pernas] (NUNES, 2020).

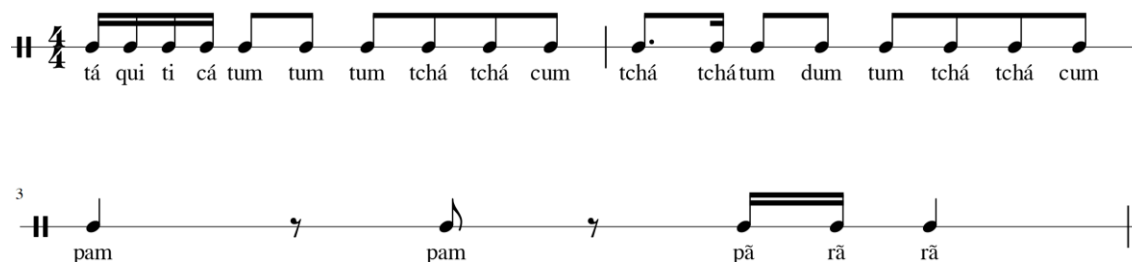
Figura 4:45 – Onomatopeia para a pausa baseada no ritmo da frase pedi pra parar parou



Fonte: elaborado pelo autor

O mestre apresentou outra **onomatopeia que criou** para sonorizar a indicação da **pausa** – “eu tenho um arranjo que eu tou tocando: táquiti cá tumtumtum etá etá cum etá etá tum dum, essa levada de avenida: pam pam pã-rã-rã! Brequei! Aí é uma convenção, né, pra galera entender” (NUNES, 2020).

Figura 4:46 – Solfejo de uma convenção alternativa para um breque



Fonte: elaborado pelo autor

Por último, Jackson apresentou uma **onomatopeia** para **pausa** que apontou ser de procedência europeia (sic), tradicionalmente utilizada pelas bandas da Bahia. Nessa onomatopeia, sonorizou a **melodia** da seguinte frase, aplicada ao instrumento percussivo:

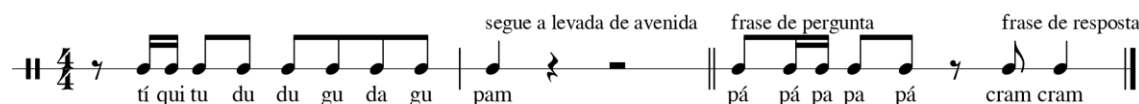
Figura 4:47 – Melodia da frase de pergunta e resposta europeia



Fonte: elaborado pelo autor

Na construção dessa onomatopeia, o mestre sonorizou o som do repique e caixa com a sílaba “pa”; o som dos surdos com a sílaba “tu, du, gu e cram” e as notas fantasmas com as sílabas: “ti e qui”. O mestre relatou a aplicação desta frase da seguinte forma: “você tá aí: tíquitudu dugudagu pam, pá - pápa pa-pá cram cram.”. (NUNES, 2020).

Figura 4:48 – Onomatopeia para a pausa inspirada na frase de pergunta e resposta europeia



Fonte: elaborado pelo autor

Ao final, o mestre sinalizou que a frase de pergunta e resposta, representada na onomatopeia “pá pá párapa pá tum tum” (que sonoriza a frase “pedi pra parar parou”), é a mais tradicional.

➤ **Onomatopeia com palavras**

Ao ser questionado sobre onomatopeias com palavras mediante a pergunta: “**Quais são as silabações rítmicas com palavras que você conhece e utiliza?**”, o mestre Jackson apresentou a frase formada por palavras que funciona como uma onomatopeia denominada como “pedi pra parar parou”, que já fora mencionada anteriormente. Apresentou uma onomatopeia com palavras cuja semântica significava a iminência da **finalização** da música com a execução da frase que levava à **pausa**. Assim, ressaltou a força de comando dessa frase verbal, mas deixou claro que a sua utilização depende da amplificação da voz, conforme relatou:

Se você tá aqui agora com o grupo, tem alguém cantando com você, uma participação de alguém. De repente, não é você que é o maestro que vai parar, pois lá no microfone sem querer: “pedi pra para” [toca na perna a resposta]. Todo mundo vai atrás, né! Você até não queria nem que ela fizesse isso, mas alguém no microfone breiou (NUNES, 2020).

Segundo o mestre, esta linguagem musical era utilizada no apito, depois passou para o instrumento. Consequentemente, “se tornou universal, no sentido musical, que foi até pra voz” (NUNES, 2020). Assim, para o mestre, hoje em dia, até os grupos de samba utilizam esta frase, porém ressaltou que essa linguagem foi herança da presença das escolas de samba na Bahia.

4.1.1.2.4 **Metáforas**

Ao ser questionado com as perguntas: “**Quais são as palavras fantasias que você conhece e utiliza? Quais são as expressões fantasias que você conhece e utiliza?**”, o mestre Jackson apresentou as palavras metafóricas, associando-as aos ciclos rítmicos do samba-reggae e a convenções.

➤ **Ciclo rítmico**

Sobre a linguagem musical verbal voltada para simbolizar os **ciclos rítmicos com metáforas**, Jackson Nunes (2020) apresentou o samba-reggae (ou reggae), Merengue, Avenida, Suingue e Forrodum, mas creditou a autoria do nome do ciclo rítmico Avenida ao mestre Memeu. Relatou a relação desse nome com a prática musical na avenida, durante o carnaval da seguinte forma:

Quem nomeou essa levada aí no Olodum foi Memeu, no Olodum, chamada “levada de avenida”. Por que levada de avenida? É, por exemplo, para o músico

não se desgastar muito, né. Fazer com que as pessoas pulem [neste momento o mestre toca em um bongô e solfeja a onomatopeia: tá tá tá tá tum. O surdo fica só de uma, o contra[surdo] (NUNES, 2020).

➤ Convenções

Para simbolizar as **convenções**, o mestre apresentou as metáforas: Paul Simon, Senegal e Alegria Geral. Primeiramente, sobre a utilização da metáfora “**Paul Simon**”, mestre Jackson afirmou que é incorreto utilizar o nome de um artista para designar um ritmo do samba-reggae. Segundo o mestre, “Neguinho do Samba não fez o ritmo para Paul Simon, né. O ritmo [...] era espontâneo na quadra. Paul Simon gravou, voltou, fez um clipe, botou no cenário musical, mas o ritmo não é Paul Simon. O ritmo é o samba-reggae” (NUNES, 2020). Todavia, entende que a convenção pode ser chamada pelo nome do cantor como uma forma de simbolizar a convenção integrante do arranjo da música de Paul Simon. (NUNES, 2020).

Em relação à metáfora **Senegal**, para Jackson Nunes (2020) é uma convenção que serve como introdução para a execução do ritmo do Merengue Afro.

Senegal foi uma música do Ilê Aiyê: sene, sene, sene, sene, Senegal; que foi gravado na banda Reflexus. Quem fez esse arranjo, que todo mundo faz aqui foi Tony Mola, um dos grandes músicos. Tony Mola foi um cara importante na música baiana aqui na WR⁷⁸, gravou com o Cheiro [banda Cheiro de Amor] e todo mundo. Então no arranjo da banda Reflexus, ele faz isso na bateria eletrônica: tárara tatatá-tududu-du. Então os grupos de percussão da cidade, todo mundo, começou a assimilar esse arranjo. Aí fala o que: Senegal! Então as pessoas têm que saber por que tá fazendo Senegal. É um arranjo do disco da banda Reflexus.

Por último, o mestre Jackson Nunes (2020) associou a convenção **Alegria Geral** à música do disco do Olodum, cujo nome é Alegria Geral. Assim, inteirou que existem muitas outras convenções, e que, para aprendê-las, basta ouvir os discos do Olodum.

4.1.2 Adriana Portela

4.1.2.1 Breve histórico

A entrevista com Adriana Pereira Portela, conhecida como a maetrina Adriana Portela, foi realizada virtualmente pelo aplicativo de videoconferência *Hangouts*⁷⁹. No dia da entrevista, Adriana tinha 42 anos de idade e trabalhava como Assistente Social. Além disso, fazia shows,

78 WR Estúdio foi um estúdio importante para o processo de desenvolvimento da música baiana criado pelo produtor musical e empresário Wesley Oliveira Rangel.

79 O motivo foi a pandemia de Covid-19 que vem assolando o mundo. Assim, não foi possível realizar a entrevista presencialmente.

ministrava aulas de música e realizava ações sociais na Associação Educativa e Cultural Didá, em apoio às crianças e adolescentes do Pelourinho.

A maestrina nasceu no bairro da Ribeira, foi criada no bairro de Pirajá até os seus 15 anos. Depois morou no Pelourinho por 12 anos, de onde saiu e voltou novamente, depois da pandemia. Atualmente, reside no próprio Pelourinho (PORTELA, 2024).

Segundo a maestrina Adriana Portela, a sua **aprendizagem** iniciou quando conheceu os tambores, durante sua participação no concurso Mulher Olodum, em 1992. Nessa época, a maestrina era do mundo da arte no ramo da dança afro, tendo sido aluna do mestre King⁸⁰. Nessa ocasião conheceu os tambores e pediu ao mestre Neguinho do Samba que a deixasse tocar. Era época em que a mulher não era incluída nas práticas musicais do samba-reggae como ocorre hoje em dia. Para sua alegria, o mestre Neguinho “foi muito sensível e visionário”, abrindo espaço para mulheres percutirem o tambor [...] (PORTELA, 2020). A maestrina foi resiliente ao seu desejo de tocar tambor, insistindo para que Neguinho montasse uma banda. Ela havia tentado tocar em outras bandas, mas não conseguiu:

Eu queria que ele formasse essa banda de mulheres, porque eu queria tocar o tambor. E era complicado mulher. Eu tentei por várias vezes em grupos, não consegui e perguntei: Neguinho do Samba? Ele [respondeu]: Não! Mulher! Aquela questão que ele sozinho não decidia. Tinha uma comissão no bloco, no grupo, e tinha o rótulo de que mulher era problema. E eu disse assim: mulher não é problema! O problema depende da mulher que queira ser problema. E aí, eu insisti muito, porque assim, a minha curiosidade era tocar o tambor. Não tinha essa visibilidade de que nós seríamos a Didá, banda feminina. Na minha cabeça, na minha concepção, tinha que ter uma classe [de aula] só de meninas que iam aprender a tocar o que aqueles meninos tocavam, já que as meninas não podiam estar ali, naquele mesmo espaço (PORTELA, 2020).

Diante de sua insistência, o mestre Neguinho do Samba reuniu mulheres interessadas em aprender música e montar um grupo de estudos musicais, que foi evoluindo até se constituir na banda Didá que, em *yorubá*, significa o poder da criação. “A Didá foi inaugurada em 13 de dezembro, dia de Santa Luzia, dia de aniversário de Luiz Gonzaga e, também, dia de Marujo, treze de dezembro de noventa e três” (PORTELA, 2020).

Ao abrir espaço para Adriana Portela, Neguinho do Samba desafiou o paradigma da não inclusão das mulheres nas práticas musicais da comunidade. A quebra desse paradigma pode ser vista como uma libertação, tanto mental quanto prática, do pensamento machista, trazendo

80 Raimundo Bispo dos Santos (Santa Inês, Bahia, 1943-2018). Professor de dança, coreógrafo e bailarino (Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa638091/mestre-king>).

benefícios pedagógicos para o processo educacional das pessoas na comunidade em um processo de humanização.

Portanto, a maestrina Adriana aprendeu a tocar em um grupo de mulheres, que se transformou em uma banda feminina. Com isso, o mestre contribuiu para a transformação do samba-reggae em um movimento em que as mulheres podiam expressar a sua militância, promovendo o resgate identitário e interferindo nas políticas públicas. A atitude do mestre Neguinho do Samba foi relevante para a aprendizagem da maestrina e, conseqüentemente, levou ao aumento do número de bandas femininas de samba-reggae pelo mundo a fora.

Eu fico muito grata quando eu viajo e vejo no Canadá, França, Alemanha, na Espanha, grupos femininos, né. Nos Estados Unidos, né, tem o Fogo Azul que é um grupo. Elas vinheram aqui no quantitativo de quarenta mulheres pra tocar com a Didá no Carnaval desse ano. Então foi muito lindo. Aí, eu fico muito agradecida a um homem, o maestro Neguinho do Samba, por ter essa concepção e essa sensibilidade e esta visão, não é! Ele era visionário. Cê sabe que o maestro Neguinho do Samba, ele era muito criativo (PORTELA, 2020).

Guerreiro (2000, p. 291) registrou ensaio da banda percussiva Didá, mostrando que as meninas aprendiam observando e imitando os gestos de Neguinho do Samba. Segundo a autora, em uma situação de ensaio:

de frente para a banda, o maestro Neguinho do Samba avisa que compôs uma letra e vai preparar uma música. Com suas baquetas ele vai até o *fundo* e faz um toque, repete uma ou duas vezes e a percussionista que porta o instrumento procura imitar o gesto que produz aquele som. (GUERREIRO, 2000, p. 291)

Guerreiro (2000, p. 292) destaca que a aprendizagem das percussionistas, no momento do ensaio, envolvia a formação do ritmo, o qual era alcançado quando conseguiam uma dinâmica adequada, resultante da precisão do toque e do entrosamento do conjunto. Portanto, a maestrina Adriana Portela aprendeu a tocar da mesma forma que os homens, em um contexto de ensino coletivo, por meio da imitação dos gestos sonoros do mestre Neguinho e com auxílio das demais percussionistas do grupo.

Posteriormente, a aprendiz Adriana Portela foi convidada pelo mestre Neguinho do Samba para reger a banda Didá, tornando-se maestrina. Portela (2020) relatou que “como ele ainda era o maestro da banda Olodum, teve que fazer uma viagem” (PORTELA, 2020). Diante disso, o mestre Neguinho do Samba lhe passou a batuta para comandar a “primeira banda feminina de samba-reggae na Bahia, no Brasil e no mundo” (PORTELA, 2020). A vontade de aprender a tocar levou a Adriana a se tornar maestrina, reger uma banda feminina em um contexto em que as mulheres não tinham visibilidade. Além disso, a sua experiência musical contribuiu para que

atuasse como educadora musical, mantendo a tradição popular dos mestres em passar o seu legado de conhecimentos para os aprendizes.

Diante da necessidade de reger a Didá e ensinar música, a maestrina relatou que desenvolveu várias formas de transmitir as suas ideias, em que utiliza só a baqueta, só a voz, a voz e a baqueta juntas (PORTELA, 2020). Consequentemente, para ensinar música, a maestrina construiu a sua própria pedagogia, que dividiu em três momentos da seguinte forma: “no primeiro momento, eu solfejo; no segundo momento, eu mostro, faço a demonstração com a baqueta; no terceiro momento, eu uso o solfejo e prática no instrumento. E aí eu peço que elas repitam o processo sempre” (PORTELA, 2020). Dessa forma, no primeiro momento com a voz utiliza a linguagem musical verbal; no segundo momento com a baqueta utiliza a linguagem musical gestual; e no terceiro momento, com a voz junta a baqueta, utilizando a multilinguagem musical.

Em relação à sua participação na dimensão social do samba-reggae, a maestrina uniu a sua musicalidade com a vocação de educadora e sua posterior formação como Assistente Social para a realização de ações musicais e sociais com a Didá, contribuindo para a implantação da Associação Educativa e Cultural Didá (PORTELA, 2020). Para isso, se juntou às filhas de Neguinho: Débora Souza (presidente da Associação Educativa e Cultural Didá) e Andréia Souza (vice-presidente), formando um coletivo para desenvolver ações que pudessem multiplicar o conhecimento que aprenderam com o mestre Neguinho do Samba. Assim, direcionou a sua atuação para a junção da prática musical com ações sociais, configurando a sua **práxis sonora**.

Nós somos mulheres na direção da Didá. Nós seguramos todo esse projeto, as ações, apresentações, a disciplina de multiplicar esse conhecimento que nós obtivemos com o maestro Neguinho do Samba e passar para essas mulheres, crianças, interessadas e curiosas ou curiosos dentro dessa vertente de dar através do samba-reggae, através dos tambores (PORTELA, 2020).

A maestrina afirma que também atua com o projeto *Sódomo*, que em *yorubá* significa criar uma criança como se fosse o seu filho. Sobre esse projeto, a maestrina relatou que:

É o projeto das crianças, o qual abarca meninas e meninos. Os meninos ficam até os onze anos, depois eles têm que se desligar do projeto, porque não têm o alicerce para continuar. E, as meninas, ficando lá, elas migram para parte do projeto da banda feminina Didá. E, aí, elas começam a engrenar nesse sentido de acompanhar. Meninas de treze, quatorze, quinze anos acompanham o nosso movimento, das mulheres de vinte, trinta, quarenta anos e elas ficam. E, lá na Didá, a gente não estipula: você deve ficar aqui tantos anos. Ela vai ficar lá até ela se sentir apta e dizer assim: olha, pra mim aqui, eu já absorvi o que eu queria, ou então: já deu, eu já tenho uma outra perspectiva. E, aí, ela parte, vida que segue (PORTELA, 2020).

Segundo a maestrina Adriana Portela (2020), no percurso educacional dos projetos da Didá, paralelamente às aulas de música, trabalham a reflexão e ação em momentos de conversa sobre a vida e sobre elas mesmas, enquanto negras e mulheres. Esses momentos constituem a práxis, que estimula a reflexão sobre questões que oprimem a mulher negra, na perspectiva de conscientizá-las contra a naturalização dessas opressões que, muitas vezes, passam de gerações a gerações sem serem solucionadas. A práxis está nessa busca de soluções, na atividade em prol da conscientização e superação das opressões presentes em suas vidas, porque a práxis “implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente recebe” (FREIRE, 2001, p. 80).

A transformação social tem início a partir da música, porque as pessoas são atraídas pelo tambor. A partir da prática com o tambor, paralelamente, se debruçaram na reflexão-ação sobre a música constituindo a práxis sonora.

O tambor é nosso cartão postal, o nosso cartão de visita. Quando nós estamos tocando, nós atraímos mulheres, crianças, pessoas curiosas e elas perguntam: posso participar? Pode. No primeiro momento, a primeira impressão é que elas pensam que só vão tocar o tambor. Ao adentrar e começar a fazer as aulas na Didá, elas se surpreendem porque, na Didá, nós temos rodas de conversa. Nós temos palestras que orientam as mulheres. Quem eu sou? De onde vim? O que que eu quero? Qual o meu objetivo de vida? Então a gente fala do resgate identitário. Nós temos palestra também que, de certa forma, orientam elas em relação à orientação sexual, planejamento familiar, empreendedorismo. Então, temos todo um leque de informações para essas meninas, essas mulheres, essas crianças. (PORTELA, 2020)

Vale ressaltar que, de acordo com a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (BAHIA, 2013)⁸¹, muitas vezes, a mulher é o único membro adulto do núcleo familiar que possui uma renda. Isso pode levar à entrada precoce de crianças e adolescentes (seus filhos) no mercado de trabalho, o que resulta na interrupção ou falta de prioridade nos estudos, devido à necessidade de contribuir para o sustento da família (BAHIA, 2013).

No Centro Antigo de Salvador (CAS) onde se localiza o Pelourinho, os domicílios chefiados por mulheres de 15 a 29 anos representam um terço das famílias, uma proporção ligeiramente superior à de Salvador; mas, somada à proporção de idosas, chega a 50,2% das famílias chefiadas por mulheres, que enfrentam algum tipo de vulnerabilidade, seja econômica ou social (BAHIA, 2013). Acredita-se que o segmento mais vulnerável da população é composto por aqueles que, por diversos motivos, não tiveram condições mínimas para se dedicar aos estudos: os analfabetos

81 Este foi o documento mais recente encontrado no site <https://sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/cas/cas.pdf>

(BAHIA, 2013). Essa situação é ainda mais grave para mulheres negras, pois, além de outras dificuldades, enfrentam barreiras significativas para se inserir no mercado de trabalho (BAHIA, 2013). Historicamente, essas barreiras se manifestam em menores salários, vínculos precários e piores condições de trabalho. Além disso, o analfabetismo gera outras consequências sociais, como dificuldades de convivência, comunicação e baixa autoestima (BAHIA, 2013).

Nesse contexto, a Didá oferece um espaço para a educação e o empoderamento das mulheres, crianças e adolescentes, viabilizando a construção de conhecimento e habilidades que podem ajudá-las a combater as dificuldades econômicas e sociais. Ao promover o resgate identitário e o desenvolvimento de competências, podem contribuir para reduzir a vulnerabilidade econômica e social das mulheres, especialmente aquelas que chefiam famílias. Além disso, as iniciativas educativas e de conscientização da Didá podem ajudar a combater o analfabetismo e a exclusão social, fatores críticos que agravam a situação das mulheres negras no mercado de trabalho.

Freire destaca a importância da prática educativa-crítica em propiciar condições para que os educandos se assumam como seres sociais, históricos, pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos. Essa assunção envolve reconhecer-se como sujeito e objeto, entendendo a própria capacidade de amar, transformar e agir no mundo.

É interessante estender mais um pouco a reflexão sobre a assunção. O verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter como objeto o próprio sujeito que se assume [...]. Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda em assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito que é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 2009, p.41)

Freire sugere que assumir-se envolve reconhecer-se como sujeito e objeto, e essa autorreflexão é fundamental para superar a exclusão social e o analfabetismo. Assumir-se como ser social e histórico implica reconhecer as próprias vulnerabilidades e trabalhar para superá-las através da ação transformadora. De fato, a educação crítica facilita essa compreensão e ação.

A assunção é relevante para o processo de transformação social, porque a partir da tomada de consciência e valorização de si próprio e da sua cultura é possível se libertar das amarras da cultura hegemônica que impõem padrões culturais pré-estabelecidos e distantes da realidade de muitas adolescentes negras baianas. Por isso Freire (2009, p. 41) acredita na importância das pessoas se assumirem na perspectiva de sua formação social, considerando-se a sua integralidade,

sua singularidade e realidade contextualizada, enquanto ser social e histórico, pensante, dialógico, apropriando-se de significações por meio de [re]contextualizações próprias, tendo em vista fazeres e saberes da práxis transformadora, o que o torna “criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar”.

Com esse intuito, a práxis sonora pode promover a conscientização por meio de momentos lúdicos e coletivos nos quais a música desempenha um papel importante. Nesses momentos, podem surgir discussões sobre temas geradores oriundos das inquietações das mulheres. A maestrina compartilhou uma ocasião em que o tema da aceitação da identidade negra foi abordado a partir de um comentário feito por uma aprendiz sobre a escolha entre alisar ou manter o cabelo natural:

Teve uma aluna que falou pra mim que desde os quatorze anos ela alisava o cabelo. Ela já tava com dezoito, dezenove anos. Quando ela entrou na Didá, começou a deixar o cabelo natural e disse que não sabia que o cabelo dela era tão lindo, porque não lembrava mais. Então, esse depoimento foi muito marcante, de forma que eu não esqueço na minha vida. Elas começam a ficar mais vaidosas em relação à beleza natural negra. Não querendo imitar a beleza que a mídia, a sociedade nos impõe, né. Então, elas começam a se autovalorizar, a se defender, a ter uma posição, a querer sempre mais, estudar, fazer uma faculdade, a ter uma profissão. Então, através do tambor, que é esse cartão postal, nós temos todo esse trabalho de ressignificação de vida na vida dessas pessoas (PORTELA, 2020).

A maestrina relatou que tendo o tambor como “chamariz”, a Didá estimula, além da prática musical, a participação em palestras, rodas de conversas, debates sobre questões de estética. Assim, a assunção é fundamental para o processo de transformação social, pois penso que quem conhece a sua história sabe de onde veio e para onde vai.

De acordo com a maestrina Portela (2020),

as alunas vêm e as mães também querem participar, porque elas descobrem que na Didá não é só tambor. Elas sabem que é para além do tambor. E, eu fico muito gratificada em ver mães de família, né, que, na grande maioria aqui, elas querem mais saber, se aprimorar, saber suas origens, participar, integrar uma instituição que tem esse movimento, o movimento do resgate identitário, da militância, da conscientização e eu vejo que as mães vêm, também, e participam juntos com suas filhas. Isso é gratificante, precisa ver. Só estando no momento pra saber o quanto é gratificante.

Cabe frisar que a maestrina Adriana, juntamente à Associação Educativa e Cultural Didá, acionou “a práxis sonora em prol do aprofundamento do processo democrático, e em oposição a um *status quo* concentrador de recursos e reprodutor de desigualdades”, como afirmam Araújo e Paz (2011, p. 221). Portanto, cumpriu a tradição dos mestres de samba-reggae de compartilhar

conhecimentos com as aprendizes na perspectiva de trabalhar a conscientização e uma possível transformação da realidade.

Então, nós passamos toda essa prática e falamos para elas, nossas alunas, da sua importância de ter, sim, o conhecimento de toda prática política, prática social, de ser sim inteirada do que está acontecendo com a nossa sociedade, principalmente, com nosso povo preto, que é a maioria. E, essa maioria não é tolerada por uma minoria. Não estou me vitimizando, mas é visível. Diariamente, nós temos jovens negros oriundos de comunidades, que são assassinados, que são exterminados, infelizmente, até pelo próprio negro. (PORTELA, 2020).

A maestrina aborda a importância da conscientização política e social, especialmente no contexto da comunidade negra, destacando a necessidade de reconhecer e enfrentar as opressões que afetam essa população. Isso está alinhado com o processo de descolonização, que envolve a tomada de consciência crítica sobre a história e as realidades presentes, especialmente em relação às estruturas de poder impostas pelo colonialismo.

Ao abordar o fato de que os jovens negros são frequentemente vítimas de violência, inclusive dentro de sua própria comunidade, a maestrina reconhece a necessidade de autocrítica e reflexão, posto que as experiências de violência simbólica e estrutural são vivenciadas por jovens negros/as que em situações de iniquidades e injustiças, fruto do racismo estrutural, onde se interrelacionam fatores como gênero, raça e pertencimento social. A descolonização então inclui essa dimensão de autoexame, onde as comunidades se fortalecem ao lidar com os impactos internos do colonialismo e trabalhar para superá-los.

Para Fanon (1968), a descolonização nunca passa despercebida, pois impacta a essência, altera profundamente a essência, converte observadores sobrecarregados de trivialidades em protagonistas privilegiados, capturados pelo curso intenso da história. Imprime à essência um ritmo singular, transmitido por indivíduos renovados, uma linguagem inédita, uma humanidade renovada. “A descolonização é, em verdade, criação de homens novos”. (FANON, 1968, p. 26). A libertação da consciência das pessoas perpassa pela remodelação do pensamento para a criação de um novo ser humano, em um processo que caracteriza a descolonização.

4.1.2.2 Linguagem musical

A identificação da linguagem musical verbal e gestual da maestrina Adriana Portela foi realizada a partir dos dados coletados em entrevista, na qual foi solicitada a falar sobre suas linguagens musicais mediante as perguntas que apresentaremos a seguir.

4.1.2.2.1 Gesto visual

A maestrina Adriana Portela (2020) foi questionada sobre gesto visual com as perguntas: “Quais são os gestos que você utiliza para se comunicar com os músicos da banda? Para que serve cada gesto? O que ele representa?”. Ela respondeu que associa a convenção ao ritmo samba-reggae por meio de sinais. Contudo, ressalta que cada mestre/maestrina de “cada banda percussiva tem as suas simbologias” (PORTELA, 2020).

Quando a gente conversa e a gente executa aquela simbologia, as pessoas ali comprometidas, elas já entendem e sabem o que é, o que irão fazer. Ou como eu posso retratar fazendo mímicas, as pessoas já sabem até no olhar qual é a execução que elas vão percutir dentro da contagem daquele ritmo (PORTELA, 2020).

Estes sinais simbolizam um evento sonoro pré-determinado pelas pessoas do grupo, como a convenção que serve como uma introdução para a execução de um ciclo rítmico específico, como discorre a maestrina. Aliás, a maestrina destaca que a linguagem musical com gestos visuais funciona apenas em um contexto restrito, em que o grupo já sabe o seu significado, principalmente quando a linguagem é de autoria do mestre do grupo. Dessa forma, cria-se uma convenção resultante de uma compreensão comum dentro do grupo.

➤ Convenção

A maestrina Adriana Portela (2020) apresentou sete gestos visuais para **convenção** de sua autoria: 1) chamar a atenção da banda para a convenção, 2) realizar a contagem para a convenção; 3) indicar diferentes tipos de convenção para o samba-reggae, 4) indicar convenção para o *rap*, 5) indicar o rolamento para convenções autorais da Didá e 6) indicar o tipo de convenção com numerais.

Primeiro, a maestrina apresentou um gesto de **chamar a atenção** da banda para uma **convenção**. Para isso, ergueu as mãos empunhando as baquetas, posicionando-a de forma que pudesse ser mais bem visualizada.

Eu uso uma baqueta que é o material que nós tocamos o repique, sempre estou no repique pra mastrar. Então eu ergo a mão, né. Uma mão só ou as duas pra chamar a atenção. E ali já é o sentido de atenção, todas olham, porque alguma coisa, depois daquela chamada de atenção, vai estar sendo pedida (PORTELA, 2020).

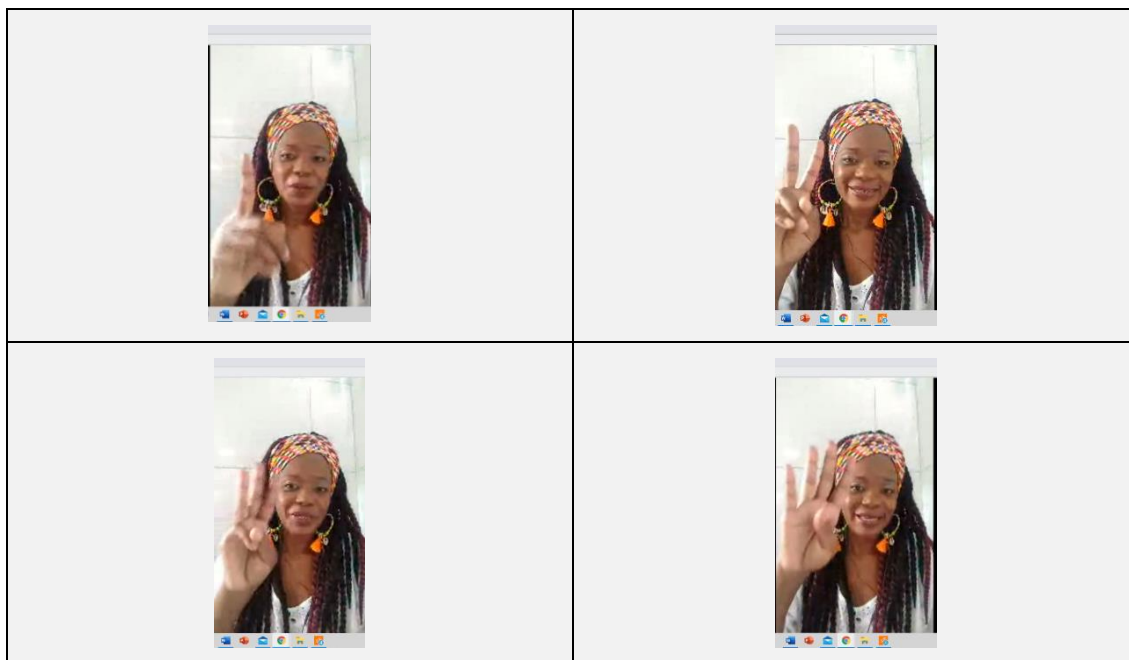
Figura 4:49 – Gesto visual para chamar a atenção à convenção com mãos e com as baquetas



Fonte: elaborado pelo autor

Em seguida, a maestrina mostrou o gesto para **realizar a contagem** para a **convenção**. Neste gesto, ergueu a mão na altura da cabeça, com os dedos a indicar os números da contagem. Este gesto foi relatado da seguinte forma: “eu conto fazendo a simbologia: um, dois, três, quatro, que é o ‘ê’, que é o impulso para o início da execução da convenção do ritmo” (PORTELA, 2020). Em síntese, utiliza a linguagem musical gestual e verbal juntas em uma multilinguagem, para reforçar o entendimento sobre a contagem.

Figura 4:50 – Gesto visual para a convenção com os dedos indicando da contagem



Fonte: elaborado pelo autor

Terceiro, a maestrina Adriana Portela apresentou gestos para **indicar** diferentes tipos de **convenção** para **diferentes vertentes** do **samba-reggae**: merengue, reggae e suingue. Primeiro, apresentou o gesto visual para a **convenção** da vertente **merengue** e descreveu esses gestos da seguinte forma: “eu pego as baquetas aqui, quando eu faço esta posição e abro. Aqui junto, lá em

cima, porque elas têm que ver, e abro. Elas sabem o que é [toca a convenção com as baquetas em uma superfície sólida]”. (PORTELA, 2020). Nesse gesto, ela ergueu os braços segurando as baquetas, juntou as baquetas e depois as afastou, abrindo os braços. Segundo Adriana, esse gesto simboliza a convenção chamada de “Samba-reggae Completo” ou “Original do Samba-reggae”.

Depois, a maestrina apresentou o gesto visual para a **convenção** da vertente **reggae**. Neste gesto, movimentou as baquetas, passando uma por cima da outra, descrevendo o gesto da seguinte maneira: “passando uma baqueta, uma vai pra cima, outra vem pra baixo. Chamo atenção e faço assim! Atenção e esse gesto. Elas já sabem que é o [neste momento realiza um gesto sonoro tocando a convenção com a baqueta em uma base sólida]” (PORTELA, 2020).

Por último, apresentou o gesto visual para a **convenção** da vertente **Suingue**, colocando a baqueta no alto, deixando cair e pegando no ar. A maestrina descreveu esse gesto da seguinte forma: “eu ponho a baqueta aqui, como se ela fosse cair e a gente segura, lá no alto, você solta e pega novamente [toca a convenção com a baqueta em uma superfície sólida]” (PORTELA, 2020). Segundo relatou, após esse gesto, a banda já sabe que vai tocar a convenção do samba.

Figura 4:51 - Gesto sonoro para o reggae



Fonte: elaborado pelo autor

A narrativa da maestrina Adriana Portela reforçou a ideia da necessidade do pré-conhecimento sobre o significado do gesto visual, pois, ao realizá-lo, as meninas da banda já precisam saber o seu significado. Acrescentou que mistura gestos e palavras como multilinguagem para pedagogizar a comunicação.

A maestrina extrapolou o âmbito do samba-reggae, relatando que também utilizava os gestos para indicar a **convenção** para o **rap**. Nesse gesto, moveu os braços em círculo na sua direção com as mãos em formato de concha indicando a iminência da convenção.

Eu acho que faço mais com as mãos. Eu faço um movimento como se estivesse dançando. Eu faço, peço a atenção delas e faço um movimento assim [gesticulando]. Como se a gente fosse dançar um movimento afro. Aí elas

sabem que esse ritmo aqui [toca o ritmo da convenção e batida do *rap*] (PORTELA, 2020).

Figura 4:52 – Gesto visual para o *rap* com dança afro

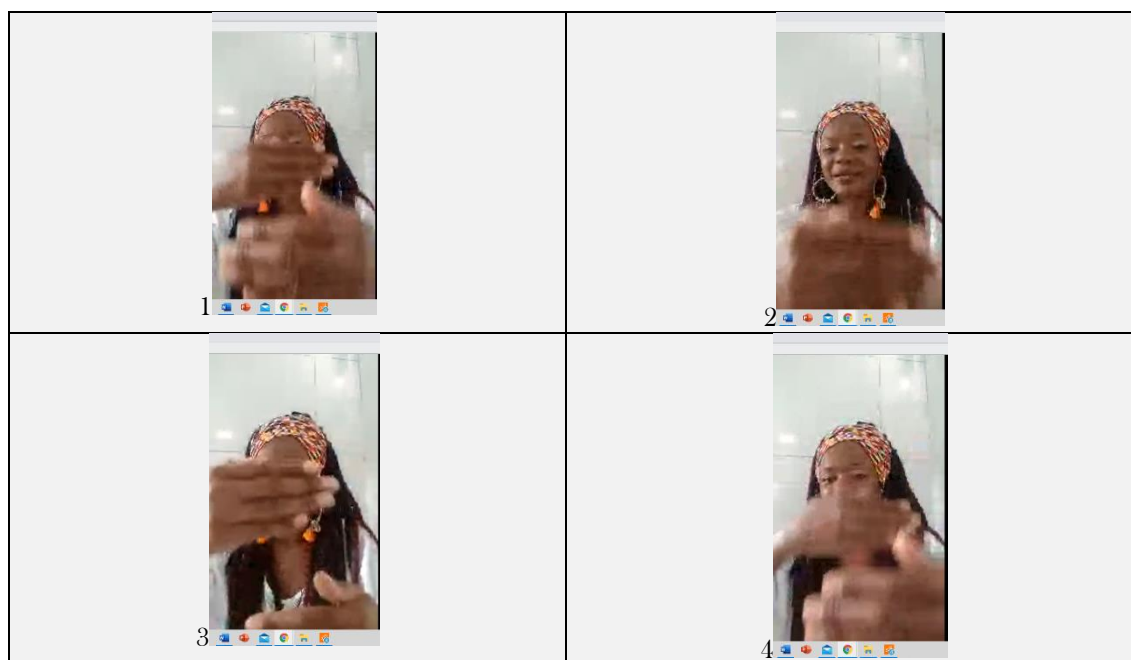


Fonte: elaborado pelo autor

A utilização do Rap demonstra que o conhecimento da maestrina perpassa por diferentes gêneros musicais, mas ela ressalta que sempre mistura esses gêneros com o samba. Para a maestrina: “a gente não foge do samba-reggae. A gente transforma tudo em samba-reggae. Assim, como o sertanejo transforma tudo em sertanejo; o arrocha transforma tudo em arrocha; aí, a gente tem a mania de dizer que transforma tudo em samba-reggae” (PORTELA, 2020).

A maestrina Adriana Portela (2020) apresentou um gesto visual denominado de “**rolamento**”, que usa para indicar uma **convenção autoral** da Didá. Nesse gesto, a maestrina movimentou uma mão envolta da outra como se estivesse enrolando uma linha com as mãos. Com esse gesto visual indica ao grupo que vai haver uma mudança.

Figura 4:53 – Gesto de rolamento



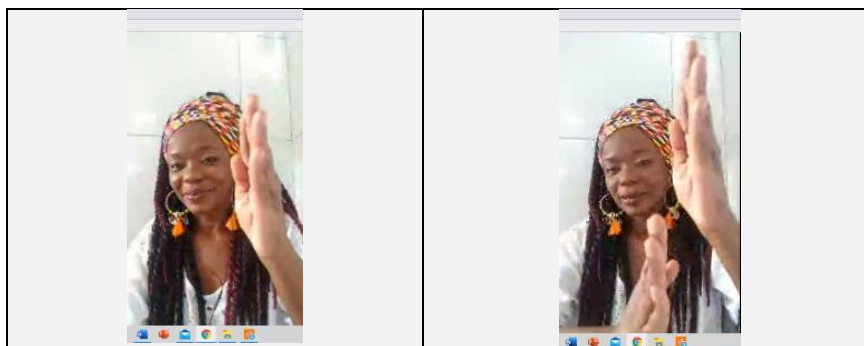
Fonte: elaborado pelo autor

Após o “rolamento”, a maestrina utiliza números para informar qual convenção será tocada. Em sua demonstração, realizou o sinal de rolamento e depois o **gesto visual para indicar a convenção os numerais** “quatro e um” com os dedos da mão; assim simbolizou o nome da convenção e, conseqüentemente, o ritmo que seguirá após a convenção. Esse processo de comunicação foi descrito da seguinte forma pela maestrina: “o ritmo vai ser mudado; a convenção vai ser mudada; vai mudar pra onde? Quatro-um.” (PORTELA, 2020). Assim, cada combinação de números significa um ritmo diferenciado: “a gente tem o ritmo: a) Número Um, b) Número Dois, c) o samba que é o Quatro-Um” (PORTELA, 2020).

➤ **Ciclo rítmico**

A maestrina Adriana Portela (2020) apresentou um gesto para **indicar a continuação do ciclo rítmico**, em que movimentou as mãos no sentido vertical. Este gesto é decorrente da gesticulação popular que indica a continuação, descrito por Adriana da seguinte forma: “Sabe! A continuidade que você faz aquele sentido de continua!” (PORTELA, 2020). A maestrina posiciona a mão à frente e faz movimentos ascendentes e descendentes pra indicar a continuação.

Figura 4:54 – Gesto visual de continuação com as mãos posicionadas no sentido vertical



Fonte: elaborado pelo autor

➤ **Pausa**

Sobre a **Pausa**, a maestrina Adriana demonstrou um gesto em que ergueu e movimentou os **braços e as mãos acima da cabeça**, com as mãos em um movimento circular. Ressaltou que o posicionamento do gesto no alto é necessário para que todas as aprendizes possam ter visibilidade (PORTELA, 2020). A altura das mãos no movimento também tem relação com a altura do mestre ou da maestrina.

Figura 4:55 – Gesto para finalização com braços e mãos acima da cabeça



Fonte: elaborado pelo autor

4.1.2.2.2 Gesto Sonoro

Ao ser questionada sobre o “**Quais são os gestos que você utiliza para produzir sons, seja com o instrumento ou corpo?**”, a maestrina Adriana Portela (2020) respondeu apresentando os que utiliza para sonorizar a convenção que leva ao ciclo rítmico.

➤ Convenção para ciclo rítmico

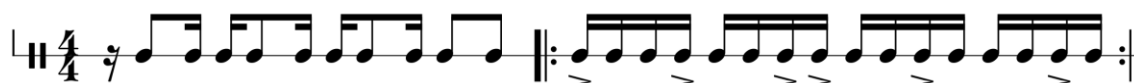
Em relação à **convenção para o ciclo rítmico**, Adriana apresentou o gesto sonoro que utiliza para as convenções de três vertentes do samba-reggae como: 1) **Suingue** (sic), 2) **Reggae** e 3) **Merengue**. Manipulou as baquetas com as mãos, percutindo-as em uma superfície sólida para produzir a sonoridade da rítmica tanto da convenção como o do ciclo rítmico. Primeiro, a convenção para o suingue (sic) e segundo para o reggae.

Figura 4:56 – Gesto sonoro da convenção para o ciclo rítmico percutindo em uma superfície sólida



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:57 – Ritmo do gesto sonoro da convenção para o stuingue (sic)



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:58 – Ritmo do gesto sonoro da convenção para o reggae



Fonte: elaborado pelo autor

Em terceiro, a maestrina apresentou a convenção do Merengue, denominando-a como “Samba-reggae Completo” e, também, “Original do Samba-reggae”. Entretanto, penso a divisão rítmica desse gesto sonoro como idêntica à rítmica da convenção Senegal.

Figura 4:59 – Ritmo do gesto sonoro da convenção Original do Samba idêntica à de Senegal



Fonte: elaborado pelo autor

A maestrina apresentou outro gesto sonoro de **convenção para** o ciclo rítmico do **Merengue**. Nesse gesto, utilizou pés para bater **pés** no chão, **palmas** e **voz**. O gesto de bater os pés no chão correspondeu ao ciclo rítmico tocado nos surdos de marcação de primeira e segunda (os fundões), cujo ritmo corresponde à pulsação da música. As palmas corresponderam ao ritmo do repique, as quais foram somadas à entoação de onomatopeias. Adriana explicou sobre essa utilização do corpo e voz no trabalho músico-educacional com as meninas da Didá:

Geralmente eu uso as palmas das mãos, a voz, mas eu trabalho com elas, também, no sentido do corpo. Primeiro instrumento percussivo é nosso corpo, que nós podemos usar várias partes: os pés, né, a batida dos pés para marcar o tempo. Eu peço muito que elas contem: “ah pró, mas contar e tocar?”. Conta com o pé! O pé vai ser o seu metrônomo. Eu sempre associo [com a batida de pés] para que elas toquem sempre no andamento, não toque nem um pouco a

mais, nem a menos do que estamos percutindo naquele momento. Então tem os pés, as mãos, o solfejo que é a voz. E, para produzir sons, basicamente, quando estou ensinando: pés, mãos e o solfejo que é a voz. A partir do momento que a gente conta um, dois, três é: “ta ta ta tata ta ta taquiti taquiti taquiti taquiti taquiti”, o pé está ali, como se fosse aquelas duas marcações de fundo: tempo um e tempo dois. E aí, eu explico isso tudo pra elas: olha o tempo um e dois é fundamental que vocês ouçam e é fundamental quem esteja percutindo, tocando, tenha a consciência de que não pode sair daquele tempo, não pode esquecer de tocar e, também, não pode nem atrasar, nem acelerar, manter o andamento. A não ser que nós entremos em uma dinâmica mais lenta ou mais avançada (PORTELA, 2020).

Assim, a maestrina descreveu a sua pedagogia, mostrando como realiza o gesto da convenção do merengue batendo os pés no chão, batendo palmas e verbalizando a onomatopeia formando uma multilinguagem musical.

Figura 4:60 – Ritmo da multilinguagem para convenção e merengue com os pés, palmas e voz

Fonte: elaborado pelo autor

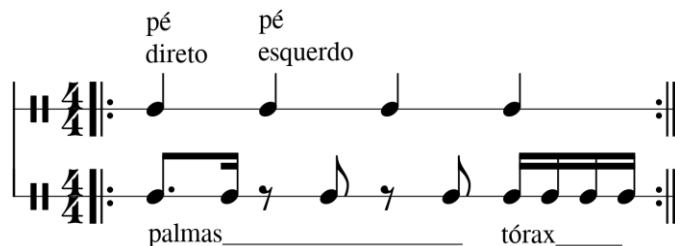
➤ Ciclo rítmico com repique e surdo

A maestrina apresentou um gesto sonoro que utiliza para comunicar o ritmo do **merengue**. O gesto inclui ações de bater os **pés**, bater **palmas** e percutir a **mão** no **tórax** simultaneamente, simulando diferentes instrumentos, conforme descreveu:

Então eu tô fazendo o merengue: o fundo que está aqui no pé [batendo pés no chão], o repique [batendo as palmas das mãos], as dobras [percutindo as mãos no tórax]. Eu sempre faço isso para que eles entendam, né. Eu, também, ministro aulas com os meninos e faço esse processo para que eles entendam o som e a divisão da batida (PORTELA, 2020).

A maestrina acredita que o corpo “é um tambor,” e que a caixa torácica pode ser utilizada para simular o som de um tambor “gravão” (PORTELA, 2020). Portanto, em suas aulas envolve o gesto sonoro com percussão corporal como forma de pedagogizar o ensino de música. Para isso, utiliza as mãos no tórax para imitar o som das “dobras” do surdo de duas, as palmas das mãos para imitar o som do repique e os pés para imitar os surdos de primeira e de segunda.

Figura 4:61 – Gesto sonoro para merengue com pé, palmas e mãos no tórax



Fonte: elaborado pelo autor

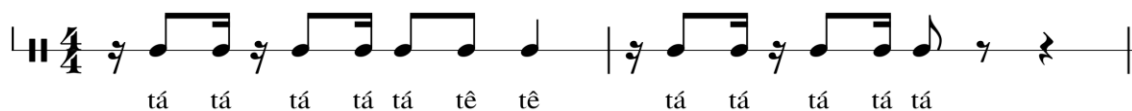
4.1.2.2.3 Onomatopeia

Ao ser questionada com a pergunta: “Quais são as silabações rítmicas (onomatopeias) que você utiliza para compartilhar conhecimentos?”, Portela (2020) apresentou três tipos de onomatopeias: 1) convenções de pergunta e resposta, 2) convenção seguida de ciclo rítmico e 3) convenção com palavras.

➤ Convenção pergunta e resposta

Primeiro, para a **convenção de pergunta e resposta**, Adriana apresentou as seguintes onomatopeias: A onomatopeia: “tá-tá-tá-tá-tá-tê-tê”, usando as sílabas “tá” para fazer a pergunta e a sílaba “tê” para a resposta.

Figura 4:62 – Onomatopeia para a convenção de pergunta e resposta



Fonte: elaborado pelo autor

Depois, apresentou a mesma onomatopeia, mas incluiu o gesto sonoro. À vista disso, utilizou a sílaba “ta” e “dá” para sonorizar a frase de pergunta e as palmas das mãos para a frase de resposta formando a onomatopeia: “Tátátátádá [bate palmas] tátátátádátátá páratatátá” (PORTELA, 2020). De acordo com a maestrina, “a gente sempre usa, sempre essa; é uma linguagem sonora pra que elas entendam a divisão da convenção. A gente sempre explica e eu peço pra elas sempre repetirem antes de tocar” (PORTELA, 2020). Demonstrou que utiliza a onomatopeia misturada com gesto sonoro no processo, formando uma multilinguagem.

Figura 4:63 – Ritmo da multilinguagem para convenção de pergunta e resposta com onomatopeia e gesto sonoro



Fonte: elaborado pelo autor

A maestrina apresentou duas convenções de pergunta e resposta denominada de **Quatro-Um** e **Oito-Três**. Para a convenção **Quatro-Um**, utilizou a onomatopeia: “Tá ti tutum tá pambambam parará parará pambambam” e para a convenção **Oito-Três**: “táta tátata táta parará parará.”. Assim, representou as notas do repique com as sílabas “ta, pa, ra”, as notas do surdo com as sílabas “tu, tum, pam e bam” e as notas fantasmas com a sílaba “ti”.

Figura 4:64 – Onomatopeia da convenção Quatro-Um

tá ti tu tum tá pam bam bam bam pa ra rá pa ra rá pambam bam bam

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:65 – Onomatopeia da convenção Oito-Três

tá ta tá ta ta tá ta parara parara tá tá tá tá tá tá

Fonte: elaborado pelo autor

➤ Convenção seguida de ciclo rítmico

Segundo, para a convenção **seguida do ciclo rítmico**, Portela (2020) demonstrou duas convenções: uma para o ciclo rítmico do Merengue e outra para o Avenida, ambas com a multilinguagem. Para o **Merengue**, a maestrina bateu os pés no chão como percussão corporal e usou a onomatopeia: “ta ta ta tata ta ta taquiti taquiti taquiti qui taquiti taquiti”, em que reproduziu as notas do repique com a sílaba “tá” e as notas fantasmas com as sílabas “qui e ti”. (PORTELA, 2020). Para o ciclo rítmico **Avenida**⁸², a maestrina tocou o ritmo do repique com a baqueta em uma superfície sólida e usou onomatopeias: “tátatarátata-tátatarátata [percute com as baquetas] tátatarátata.” Desta forma, reproduziu o repique da convenção com as sílabas “ta e ra”.

Figura 4:66 – Ritmo da multilinguagem para convenção e merengue com os pés, palmas e voz

pé direito pé esquerdo

Merengue

ta ta ta ra ta ta ta qui ti ta qui ti ta qui ti ta qui ti ta qui ti

Fonte: elaborado pelo autor

82 A maestrina Adriana chama este ritmo de suingue (sic).

Figura 4:67 – Ritmo da multilinguagem da convenção para o merengue com onomatopeias e baquetas



Fonte: elaborado pelo autor

➤ Onomatopeias com palavras

Terceiro, ao ser questionada sobre onomatopeias com palavras mediante a pergunta: “**Quais são as silabações rítmicas com palavras que você conhece e utiliza?**”, a maestrina Adriana Portela (2020) respondeu: “tem uma que é convencional que é: pedi pra parar parou. Essa é usada por todas, por todos. Esse é o pedi pra parar parou” (PORTELA, 2020). Apresentou então uma onomatopeia que tem semântica e significa a iminência de uma pausa, acrescentando que esse tipo de onomatopeia pode ser criado no momento da aula ou do ensaio, como uma forma de facilitar a aprendizagem musical.

Assim, é de momento. É de criação, quando se associa uma divisão que as alunas não estejam compreendendo, não estão compreendendo, eu sempre procuro associar. Não é que eu tenho já formada, que pra cada batida eu vou usar essa palavra. A palavra vem de acordo com a aula. Uma divisão no tempo ela tem quatro, a batida tem quatro tempos, eu procuro uma palavra, que, na divisão silábica, ela possua quatro sílabas, que seja uma palavra conhecida, que fique, que marque e a gente começa a trabalhar no coletivo (PORTELA, 2020).

Assim, Adriana revela que desenvolve sua linguagem musical verbal conforme as necessidades pedagógicas. Ao fazer isso, ela demonstra que associar palavras ao tempo musical na observação e reprodução de eventos sonoros é uma maneira eficaz de facilitar o acesso ao conhecimento, reafirmando o poder pedagógico da linguagem musical popular.

4.1.2.2.4 Metáfora

Ao ser questionada com as perguntas: “**Quais são as palavras fantasias (metáforas) que você conhece e utiliza? Quais são expressões fantasias (junção de metáforas) que você conhece e utiliza?**”, a maestrina Adriana Portela (2020) respondeu apresentando metáforas associadas: 1) aos ciclos rítmicos e 2) às convenções.

➤ Ciclo rítmico

Primeiro, a maestrina apresentou metáforas que simbolizavam diferentes vertentes do samba-reggae e outros gêneros musicais, utilizando palavras como: samba-reggae, merengue, suingue, samba-duro e samba de roda. Além disso, elencou metáforas com combinação de palavras que

têm significado nas práticas musicais populares como, por exemplo, as expressões metafóricas: a) “a banda está sem groove” que significa que a banda está executando a música sem vigor; b) “o andamento está caindo” e “caiu o andamento” (PORTELA, 2020), que significa que a banda precisa se concentrar na manutenção do andamento musical durante a apresentação.

➤ **Convenções**

A maestrina relatou sobre as metáforas relacionadas às **convenções**, sinalizando que utiliza a combinação de números para criar nomes metafóricos. Ressaltou que pode falar frases como “Esse é o quatro um” e as meninas já sabem o que é. Utiliza a metáfora **Quatro-Um** para simbolizar a acústica da convenção para o samba que tem a sonoridade da onomatopeia “Tátitutumtá-pambambambam-parará-parará-pambambambam”. Além disso, também usa a metáfora **Oito-Três** para simbolizar uma outra convenção para o samba entoada com a seguinte onomatopeia: “táta-tátata-táta-parará-parará.” (PORTELA, 2020).

4.1.3 Elem Silva

4.1.3.1 Breve histórico

A entrevista com Elisete de Jesus Silva, conhecida como maestrina Elem Silva, foi realizada no Pelourinho⁸³. Elem tinha 25 anos de idade na data da entrevista e exercia a profissão de professora de percussão, liderando e regendo a banda “Meninos da Rocinha do Pelô”. Atualmente, além disso, também estuda Pedagogia no curso de ensino superior e toca percussão na banda “Timbaladies”.

Elem nasceu em São Paulo, no distrito Tatuapé, veio para Salvador aos três meses de vida. Vivenciou o contexto musical do Pelourinho, onde teve a oportunidade de aprender a tocar desde os seus cinco anos de idade, tendo a sua história registrada no filme “Maestrina da Favela” (AFRIKA, 2018). O longa metragem da diretora afroamericana Falani Afrika traz cenas produzidas em 10 anos de registros cinematográficos (2007 a 2017) da vida da percussionista e maestrina Elem Silva, dos seus 13 a 23 anos. O filme se baseia nos seus relatos e demonstra como pode ser a vida de mulheres negras que vivem o desafio da pobreza e do racismo.

83 No Centro de Formação em Artes da Fundação Cultural do Estado da Bahia.

A sua **aprendizagem musical** iniciou quando ganhou um exemplar de um atabaque pequeno aos cinco anos de idade, no ano 2000 – um presente dado por duas turistas que perceberam a verve de Elem e decidiram apoiá-la. O atabaque era do modelo bem pequeno, como se fosse uma réplica do atabaque lé (do naipe de atabaques: Rum, Pi e Lé). (SILVA, 2020).

Elem Silva (2020) cresceu vivenciando um Pelourinho já transformado e com a atuação do movimento do samba-reggae, mas ainda com problemas socioeconômicos. Frente a isso, ela buscava ganhar dinheiro nas ruas, tocando e colocando o balde para angariar contribuições, conforme seu relato:

Colocava o balde, e as turistas iam passando e dando a contribuição. Aí toda hora arrecadava dez reais, quando já terminava de tocar, juntava e ia correndo, dividia o dinheiro dos meninos, mas tirava dez reais. Aí comprava mais um instrumento de couro que era dez reais. Aí tinha um que era quinze reais, que era como se fosse um bongo⁸⁴, não é! Dois em um. Ai, eu comprava com mais vontade, era quinze reais na época. Eu pegava a chave de fenda de meu irmão, desmontava e viravam dois instrumentos, rsss. E levava pra o menino na rua (SILVA, 2020).

Com esse relato, a maestrina Elem Silva revela ser uma figura inspiradora no cenário da percussão, sendo que percussão está no coração do Pelourinho. Ela é uma das vozes que carrega essa tradição viva, levando instrumentos para os meninos da rua, fazendo assim as vezes de uma agente multiplicadora que assume o desafio de repassar seu legado de aprendizagem para outros, desde a mais tenra idade.

Neste ínterim, foi convidada a integrar uma banda promovida por mulheres dentro da “Rocinha do Pelô⁸⁵”, que era liderada por um determinado mestre. A maestrina relembra esse fato da seguinte forma:

Teve um rapaz que veio fazer uma banda dentro da Rocinha. Que era uma banda de mulheres já grandes e, aí, eu fui tocar com ele. Depois ele viajou para Espanha, foi morar lá e deixou com a gente o instrumento. Então começou, foi nosso primeiro contato com instrumentos profissionais. (SILVA, 2020).

84 Instrumento formado por dois pequenos tambores unidos por uma placa de madeira, a qual pode ser desmontada com a ferramenta chave de fenda.

85 “[...] uma pequena área verde em meio ao adensado casario do Centro Histórico de Salvador” que se tornou uma comunidade habitacional de baixa renda (ROCHA; ARRARI, 2008).

Figura 4:68 – Localização da Rocinha no Pelourinho

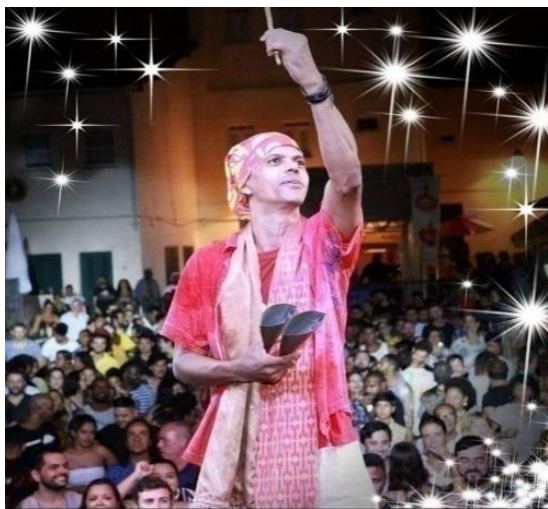


Fonte: Conder (*apud* ROCHA; ARAI, 2008)

A maestrina se motivou e iniciou a sua própria banda, a “Meninos da Rocinha do Pelô”, em 2003, formada por meninos e meninas, quando tinha oito anos de idade. No entanto, perdeu a posse dos instrumentos deixados pelo mestre. Diante disso, percebendo a falta atividades culturais e o abandono das crianças que moravam na Rocinha, que não estavam inseridos em projetos sociais do Pelourinho, passou a auxiliar os meninos que pretendiam adentrar nos grupos de percussão maiores. Elem passou a prepará-los para o teste de admissão; para isso reutilizava palitos de churrasco descartados como baquetas, além de baldes, garrafas pet e latas usadas como instrumentos musicais percussivos alternativos.

Contudo essa competência para ensinar música foi resultante de um processo de construção de conhecimentos, em que se inspirou no mestre Prego, Neguinho do Samba (porque a sua irmã tocava na Banda Didá) e o mestre Eden Gordo (Figura 4:69) de quem obteve maior apoio. O mestre Eden Gordo regia o bloco Cortejo Afro e, também, ensinava música para crianças do bairro de Pirajá. Em 2005, quando tinha 10 anos de idade e ainda tocava em uma “banda de tamborzinho de couro”, o mestre a convidou para participar de práticas musicais com um grande bloco afro (SILVA, 2020). Elem relatou esse acontecimento da seguinte forma: “Foi a primeira banda que eu tive contato; eu fiz uma apresentação no Cortejo Afro dentro da Praça do Reggae, tocando com tamborzinho” (SILVA, 2020).

Figura 4:69 – Mestre Gordo



Fonte: Foto cedida pela maestrina Elem Silva

Assim, a partir do apoio do mestre Gordo, a maestrina adquiriu mais experiência, ganhando forças para promover uma agremiação de pessoas em prol da música e da troca de experiências, que passou a ser um polo de práxis sonora.

A sua mãe, na época em que houve a revitalização da Rocinha, em 2007, recebeu uma quantia e comprou os instrumentos profissionais que lhes faltavam. Com seus novos instrumentos, Elem conseguiu que o aprendiz Luís André Siqueira de Santana Júnior fosse admitido no bloco afro Olodum. Além disso, teve êxito na formação de aprendizes “que se tornaram mestres como João Vitor e João Isaiás, músicos do Olodum que foram mastrar (sic) em bandas na Argentina” (SILVA, 2021).

Elem desenvolveu a sua pedagogia baseada na linguagem musical verbal e gestual, aproveitando o potencial pedagógico que a onomatopeia tem na condução do aprendiz ao fazer musical. Nessa perspectiva, exemplificou como essa pedagogia ocorre nos ensaios da banda, sinalizando que utiliza a “boca” como forma de reproduzir o ritmo facilitando a sua compreensão:

Alguns fazem na boca, quando não estão conseguindo tocar. E tem pessoas que para absorver para tocar, ela tem que ouvir. Então quando a gente vai tocar, sempre tá faltando uma nota, alguma coisa assim. Então, ele vai ouvir a onomatopeia né pra depois eles fazerem no instrumento. As convenções, todas eu faço na boca (SILVA, 2020).

Por outro lado, a maestrina ressaltou que a associação dos sinais gestuais ao evento musical ocorre com o tempo de prática dos aprendizes. Para isso, relatou que fala o significado do gesto ao mesmo tempo em que o executa, para que o aprendiz possa relacionar o sinal ao gesto. Esse

processo de conhecimento da linguagem musical gestual voltada para o contraste de altura na coordenação do naipe foi assim descrito pela maestrina:

Eles vão aprendendo. Os mais novos, eles vão aprendendo e vendo [...]. Mas eu sempre falo ao fazer. Falo: oh, só repique e caixa. Então eles vão aprendendo para quando estivermos em algum lugar que tem palco, não ficar falando. Então, já facilita, já vão aprendendo. Assim, no ensaio, sempre (SILVA, 2020).

Além do ensino de música, procurou alfabetizar os aprendizes e estimulá-los a refletirem sobre a realidade da vida. “Minha mãe sempre me incentivou a ler e a escrever. Então eu aprendi a ler muito nova. Com sete anos eu já sabia ler tudo. Então tudo que eu aprendia eu ficava ensinando aos meninos, dizendo que era professora deles” (SILVA, 2020).

Aos oito anos de idade, na escola, era a mais avançada de todos. “Eu já estava na terceira série; estudava na Escola Municipal Mestre Pastinha, aqui no Pelourinho. Eu era uma aluna muito esforçada e os professores falavam que eu era muito esperta, com isso queriam me acelerar”, passando de série mais rapidamente, “mas a minha mãe não queria; aí decidi me deixar seguir normalmente os anos letivos” (SILVA, 2024).

Assim, Elem, que já tinha criado a banda percussiva com crianças e ensinando-as a tocar, começou a alfabetizá-las. “Além da música, eu ensinei a vários deles a ler e escrever. Eu estava sempre à frente deles”. (SILVA, 2020). Para a maestrina o seu contexto familiar contribuiu na sua aplicação aos estudos:

Isto foi pelo fato da minha mãe e as minhas tias não terem sido alfabetizadas. A minha irmã também sempre me incentivou e ela foi a primeira a adentrar a uma universidade, a Católica, custeada com apoio de duas mulheres norte-americanas. Ela fez a segunda faculdade de serviço social na Católica. Eu sempre tive curiosidade pelos estudos, porque eu gostava de aprender para poder ensinar as crianças da minha comunidade. (SILVA, 2024).

Para ensinar, Elem aproveitou um quadro negro pequenino e as mesas do bar em que sua mãe vendia feijoada, improvisando uma escola, na qual ensinava a escrita e leitura para os aprendizes. Ao alfabetizá-los, Elem Silva ampliou a cultura e senso crítico daquelas crianças, que formariam a nova geração de adolescentes, jovens e adultos do século XXI, ofertando-lhes instrumentos intelectuais para responderem às questões que a vida impõe e transformarem as suas realidades para melhor.

A maestrina começou a atuar em ações, nas quais devolveia o seu conhecimento musical para a comunidade do Pelourinho, impactando na vida dos aprendizes pela oportunidade singular de experienciar um processo de iniciação musical e alfabetização, que poderia estimulá-los à conscientização libertadora, tendo o samba-reggae como base da **práxis sonora**. Com isso,

demonstrou simpatia, cumplicidade e senso de pertencimento para com a comunidade em que viveu e construiu sua história, reforçando os laços comunais da cosmovisão africana. Por isso, desenvolveu uma relação de confiança que gerou um ambiente pedagógico favorável à aprendizagem dos(as) participantes da “Banda Meninos da Rocinha do Pelô”. Neste ínterim, além da alfabetização, ensino da prática musical, a sua pedagogia incluiu o acompanhamento escolar dos participantes. Nesse sentido, a maestrina Elem Silva (2020) relatou que orientava os aprendizes a estudarem e frequentarem a escola para poderem participar da banda.

Esses dias eu pedi o atestado de comparecimento às aulas, porque, escrito, todo mundo se inscreve. Comparecer é complicado [...]. Tinha um mesmo, que estava com cinco faltas na escola; aí, eu peguei o caderno, que eu faço para eles anotarem o nome lá – a lista de presença. Aí eu disse: não teve um ensaio que você faltou. Então foram quantos dias na escola que você faltou? Cinco dias da semana passada pra cá? Cinco dias sem ensaiar! Não professora, ôxe, ôxe, não tem nada a ver! [Ele respondeu]. Tudo a ver, porque não adianta você ser um percussionista maravilhoso, um músico e na escola ser mal, como aqui tem vários (SILVA, 2020).

A maestrina levou os aprendizes a refletirem sobre a frequência às aulas, apresentando as consequências que o abandono da escola regular poderia trazer para as suas vidas. Para isso, usou a garantia de participação nos ensaios da banda como forma de incentivá-los a se dedicarem pelo estudo. A preocupação da maestrina decorreu do fato de muitos músicos da comunidade do Pelourinho terem abandonado o estudo antes de sua conclusão. Segundo a maestrina, “você conta de dedo, quem tem o segundo grau, quem sabe ler e escrever” (SILVA, 2020).

A falta da habilidade de leitura e escrita é um problema real de bairros populares de baixa renda, que traz à baila o problema da evasão escolar. Muitos músicos optam por deixar os estudos escolares para viver o mundo de trabalho musical. Assim, a atitude de Elem em insistir na importância dos estudos e incentivar os aprendizes a lerem e escreverem demonstra a sua consciência social, política e uma visão ampla sobre a realidade opressora, fortalecendo a sua posição enquanto maestrina e educadora musical.

Além disso, a maestrina educa os aprendizes a respeitarem os seus pais, uma vez que se preocupa e fica atenta aos sinais que indicam a necessidade de intervenção, sinal muitas vezes realizado pelas mães que, diante do desespero, solicitam o auxílio de Elem.

Têm mães que vão lá em casa pra reclamar dos filhos pra mim. Tinha um mesmo que não tava em casa, um que já fez dezoito anos, [não] lava um prato, não faz nada, nem ajudar a mãe, ficava respondendo à mãe e a mãe veio me falar. Eu fiquei assim, disse: o quê? Eu não acreditei, porque na banda, comigo ele é um anjo. Eu cheguei e conversei com ele, disse: filho, pra mim, que não presta pra mãe, não presta pra ninguém. Filho pra mim que briga com a mãe, que quer falar mais alto, que quer dar uma de homem, de machão, pra mim é

filho bicho. As pessoas têm que ser a mesma pessoa fora e dentro de casa. Não pode ter duas personalidades. São pessoas sem caráter. Ele começou a chorar assim na sede. Aí, eu peguei, falei! Assim, calei os mais velhos também, porque eu não falo com eles na frente dos mais novos para não deixar sem graça. Mas todos ouviram. Agora os meninos, tudo respeita pai e mãe (SILVA, 2020).

A maestrina contribui como educadora na elucidação dos preceitos básicos da cidadania que é a convivência familiar. Para ela, a educação começa em casa, pois é no seio familiar que pequenas atitudes podem ser revistas e melhoradas. Atitudes como ajudar em casa nas tarefas do lar e valorizar a oportunidade poder se alimentar bem, diariamente. Para isso, realiza questionamentos, a fim de chamar a atenção sobre a importância dos costumes cotidianos que fazem parte da formação integral do ser humano da seguinte forma:

Venha cá (eu comecei a falar pros mais velhos): você lava, em casa, lava um prato. [Eles responderam] lavo professora, faço, faço, não faço, não faço [...]. Eu falo tudo na cara: se você, em casa, tem um prato sujo pra você limpar, agradeça a Deus que você tenha o que comer. Aí eu falo: têm crianças que não têm o que comer. Aí pego, vou; ó aqui ó! Mostro vídeos de crianças passando fome: são crianças sem direito a escola! E vocês não querem estudar. (SILVA, 2020).

Ao mostrar situações reais da vida em vídeos, com crianças de baixa renda, em insegurança alimentar e sem acesso à escola, a maestrina expôs situações reais da vida aos aprendizes, ressaltando a ideia de que, apesar das adversidades que existem mundo afora, eles não estavam passando fome. Dessa forma, a maestrina atuou na perspectiva de que os aprendizes criassem instrumentos intelectuais para que transformassem as suas vidas, auxiliando para que realizassem seus sonhos e superassem as dificuldades.

Essa postura é fundamental para quem se propõe a educar no contexto da cultura popular, porque, segundo Paulo Freire (2001a), “você só trabalha realmente em favor das classes populares se você trabalha com elas, discutindo com respeito seus sonhos, seus desejos, suas frustrações, seus medos, suas alegrias” (FREIRE, 2001a, p. 42). Em síntese, Elem conseguiu realizar o seu desejo de auxiliar o próximo e o desejo dos aprendizes de aprenderem a tocar. Além disso, estimulou a aprendizagem de atitudes básicas da convivência social como cidadãos, refletindo e agindo a partir da práxis sonora.

A maestrina sinalizou que tem consciência da força e do poder da música para a práxis sonora, pois sabe que ela pode intensificar a força de uma mensagem ao envolver a emoção. Ela infere que as letras das músicas mais antigas do samba-reggae, como “Protesto do Olodum” e “Faraó”, “falam sobre a revolta”, “falam da questão do preconceito, do racismo, da intolerância, têm várias coisas dentro da música” (SILVA, 2020). Sob sua ótica, “a música afro é uma forma de protesto através da arte”, que potencializa a comunicação das demandas da comunidade, pois

a arte, por conter sentimentos e despertar emoção, pode dar maior visibilidade a essas demandas. Ela então argumenta: “se eu cantar pra você, cê vai falar: pô essa música é linda, fala sobre isso, isso e aquilo outro, porque é emoção que vai misturada (SILVA, 2020). Assim, ao citar a composição “Protesto Olodum”, a maestrina está se referindo a um tema gerador de conteúdos musicais e contextuais que, ao serem explorados na práxis sonora, podem provocar a reflexão e ação a partir de eventos musicais do samba-reggae, inclusive abordando temáticas de interesse dos aprendizes na perspectiva de buscar soluções significativas para os problemas reais, preferencialmente, relacionados aos seus contextos.

Portanto, a maestrina transformou o samba-reggae em uma ferramenta a favor da resistência e transformação social, fazendo com que a sua banda se tornasse um núcleo de aprendizagem e humanização, ao compartilhar ideias e a construir conhecimento em conjunto, de forma tal que manteve a tradição da irmandade característica da relação dos mestres e aprendizes de samba-reggae. A participação na banda contribuiu para a ampliação da cultura e do senso crítico das crianças, humanizando-as e fortalecendo-as, a fim de que pudessem responder aos desafios da vida que as cerca, quiçá tornando-se capazes de produzir modificações no seu entorno.

Vale ressaltar que, diante das adversidades econômicas e sociais, a maestrina teve sua saúde debilitada em virtude de ter sofrido três Acidentes Vascular Cerebral (AVC). Mesmo assim, mostrou persistência e resiliência na continuidade de suas ações educativas, frente ao seu compromisso de mediar e motivar esse processo de aprendizagem musical, de modo mais prazeroso e efetivo.

4.1.3.2 Linguagem musical

4.1.3.2.1 Gesto Visual

Ao ser questionada sobre gesto visual com as seguintes perguntas: “**Quais são os gestos que você utiliza para se comunicar com os músicos da banda? Para que serve cada gesto? O que ele representa?**”, a maestrina Elem Silva (2020) apresentou os gestos visuais que utiliza para sinalizar: 1) Variação, 2) Convenção, 3) Pausa e 4) Contraste de altura na coordenação do naipe.

➤ Variação

Primeiro, Elem apresentou um gesto visual com a **mão**, que utiliza para indicar uma **variação**. Ergueu o braço e posicionou a palma da mão voltada para a frente, de forma que os dedos mindinho, indicador e polegar ficaram esticados. Segundo a maestrina, “este é um sinal da variação do Muzenza; serve para avisar que vai fazer a convenção” (SILVA, 2020)

Figura 4:70 - Gesto visual para a variação do Muzenza com a mão

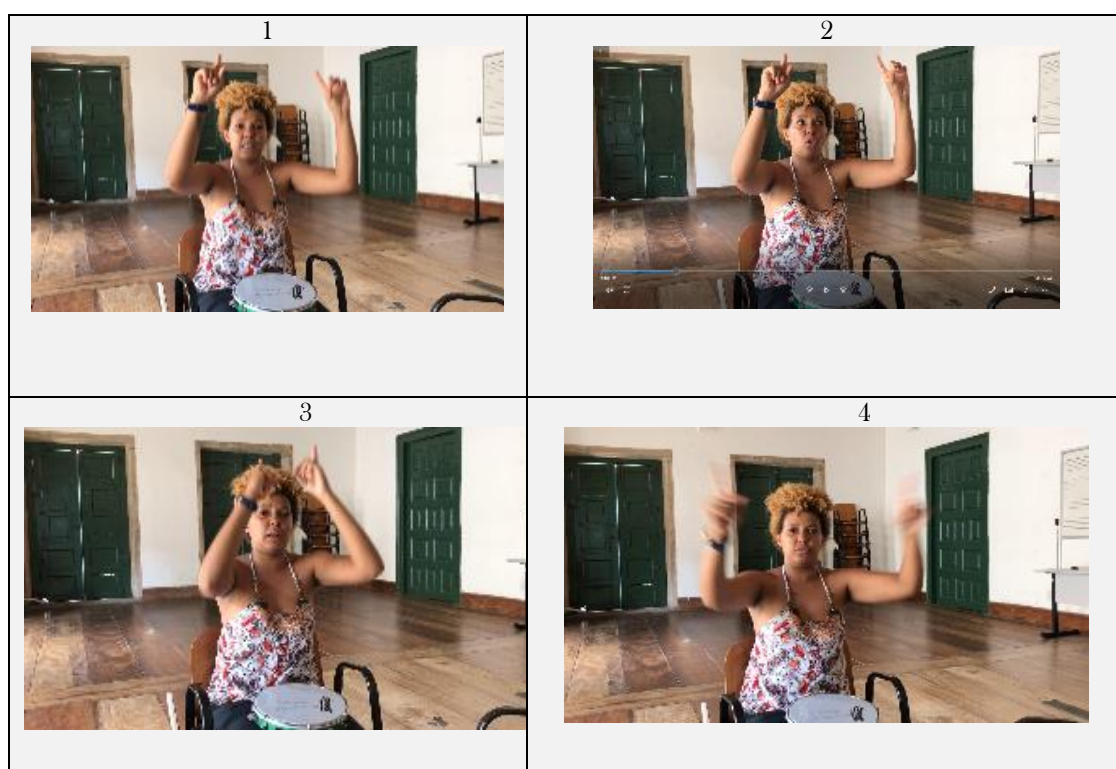


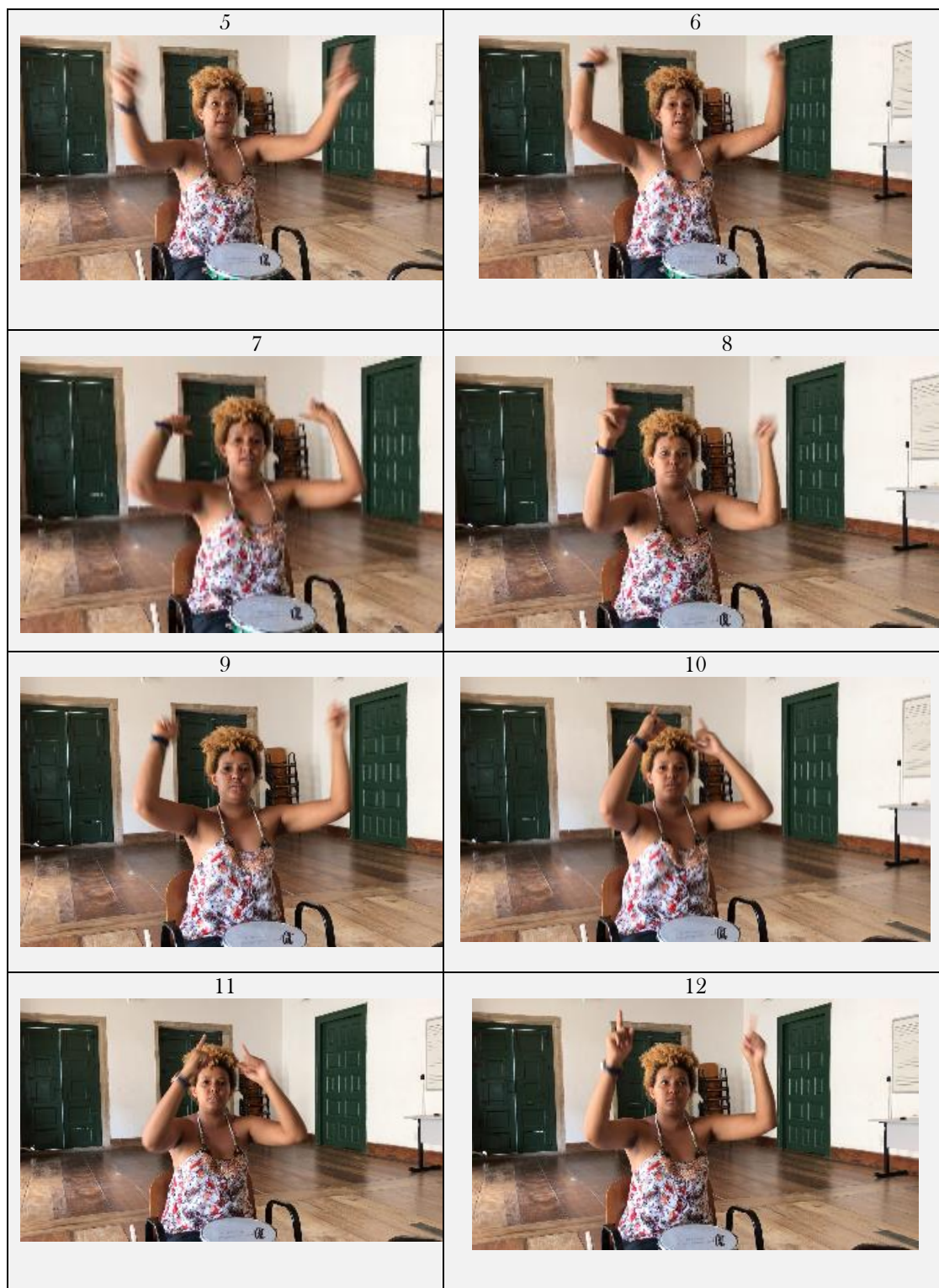
Fonte: elaborado pelo autor

➤ Convenção

Depois, a maestrina apresentou um gesto visual que utiliza para indicar a realização de uma **convenção** – **movimentou os braços** como se estivesse **regendo** uma orquestra. Para isso, o gesto visual foi acompanhado da onomatopeia: “tum ti-qui-ti-qui-ti-qui-tum ti-qui-ti-qui-ti-qui-tum” (SILVA, 2020). Ao final do gesto, a maestrina aponta os dedos para a frente, **a fim de indicar** o momento exato da convenção, momento que é sincronizado com a pronúncia da sílaba “tum”.

Figura 4:71 – Gesto visual para convenção com movimento dos braços apontando os dedos





Fonte: elaborado pelo autor

➤ Pausa

Terceiro, em relação ao gesto visual para **pausa**, Elem apresentou diferentes sinais que indicam a pausa, a saber: a) mãos fechadas, b) movimento circular com dois braços, c) movimento circular com um braço, d) erguendo e baixando os braços, e) cortando o pescoço.

Contudo, ressaltou que, antes de realizar o gesto para pausa, é necessário chamar a atenção do grupo abrindo os braços e as mãos.

Figura 4:72 – Gesto visual para chamar a atenção com braços e mãos abertas para chamar atenção



Fonte: Elaborado pelo autor

➤ Mãos fechadas

A maestrina apresentou o **gesto visual** para **pausa** com as **mãos fechadas**. Fechou as mãos (punhos cerrados), posicionando o braço e antebraço em um ângulo de 90° – “quando você fecha a mão aqui, a banda toda fecha. Você vai fazer a contagem antes, depois é só fazer isso aqui [este momento ela realiza o gesto] pra todo mundo parar”, esclareceu. (SILVA, 2020)

Figura 4:73 – Gestos visual para pausa com mãos fechadas

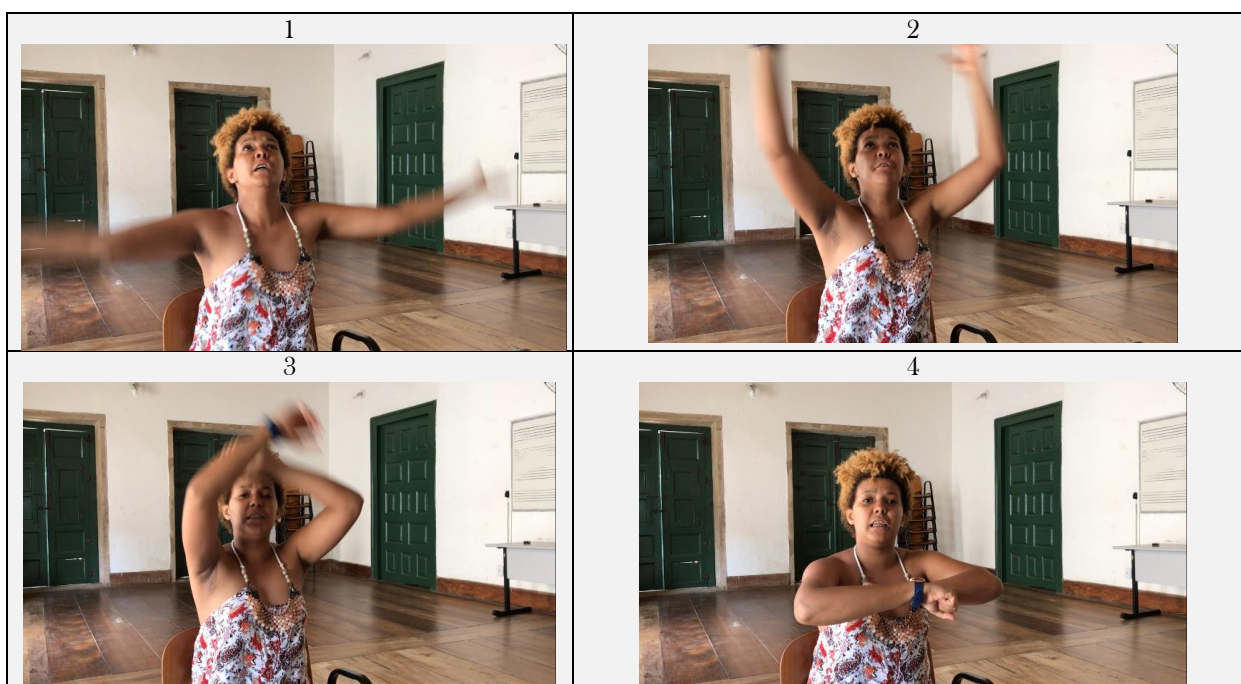


Fonte: elaborado pelo autor

➤ Movimento circular com dois braços

A maestrina apresentou o **gesto visual** para **pausa** com um **movimento circular com os braços** até em cima da cabeça, seguida do movimento de juntar as mãos com os punhos cerrados, à frente do corpo. Ela explica que é, “quando você tá querendo acabar a música com o grupo todo. Você vai fazer a contagem um-dois-três, ou mais rápido, três-quatro, que é o mais rápido. E fazer isso aqui pra finalizar o grupo todo [realiza gesto visual com movimento circular dos braços]. (SILVA, 2020).

Figura 4:74 – Sequência do gesto visual com movimento circular dos dois braços para indicar pausa



Fonte: elaborado pelo autor

➤ Movimento circular com um braço

Elem Silva (2020) apresentou o **gesto visual** para **pausa com um braço**. Para isso, movimentou um de seus braços do lado esquerdo para o direito, sendo que o final do movimento é o momento de a banda executar a pausa.

Figura 4:75 – Gesto visual para pausa com movimento circular de braço





Fonte: elaborado pelo autor

➤ Erguendo e baixando os braços

Em seguida, a maestrina apresentou o **gesto visual** para pausa **erguendo e baixando os braços**. Esse gesto consiste em duas ações: **erguer** os braços e **baixar** os braços com os punhos cerrados em um movimento vigoroso.

Figura 4:76 – Gesto visual para pausa erguendo e baixando



➤ Cortando o pescoço

A maestrina Elem Silva (2020) também apresentou o **gesto visual** para pausa como se estivesse **cortando o pescoço** – “você faz isso aqui também no pescoço como se estivesse degolando” (SILVA, 2020). Para representar o gesto, ela movimentou a sua mão horizontalmente da esquerda para a direita, passando os dedos no pescoço como se fosse cortá-lo.

Figura 4:77 – Gesto visual para pausa com movimento de cortar o pescoço



Fonte: elaborado pelo autor

➤ Contraste de altura na coordenação de naipe

No último **gesto visual**, Elem Silva (2020) demonstrou o utiliza para indicar que haverá o **contraste** de **altura**. Esse contraste ocorre quando os instrumentos que emitem notas com frequência alta (sonoridade aguda) e os que emitem frequência baixa (sonoridade grave) estão tocando ao mesmo tempo, mas os de sonoridade grave param de tocar e deixam a sensação de vazio. No gesto para indicar o contraste de altura, a maestrina cruzou os antebraços na altura do pescoço e os ergueu acima da cabeça para ficarem visíveis a todo grupo. Segundo a maestrina, este gesto alerta para uma mudança em que os músicos que tocam os surdos devem parar de tocar até segunda ordem. A maestrina descreve esse gesto da seguinte forma: “Quando você fizer isso aqui [realiza o gesto], todos da banda vão entender que a banda toda vai parar e quem vai continuar é só a caixa e os repiques ou taróis e repiques” (SILVA, 2020).

Figura 4:78 – Gesto visual para contraste de altura



Fonte: elaborado pelo autor

4.1.3.2.2 Gesto sonoro

Para a pergunta: “Quais são os gestos que você utiliza para produzir sons, seja com o instrumento ou corpo?”, a maestrina Elem Silva apresentou os gestos sonoros que utiliza para indicar: 1) a convenção e 2) o ciclo rítmico.

➤ Convenção

Primeiro, a maestrina apresentou o gesto sonoro que utiliza para indicar a convenção Senegal. Percutiu as mãos nas pernas para produzir a sonoridade aguda do repique e percutiu no peito (na sua caixa torácica) para o som grave dos surdos. Segundo Elem: “muitos meninos, por não conseguirem ouvir, nem pegar no instrumento, eu falo pra fazer no corpo pra sentir. Que a música é isso, pra você sentir o que você está fazendo. Então, eu vou fazer o ritmo de merengue afro com a convenção Senegal” (SILVA, 2020). Com esse gesto, demonstrou a relevância da experiência ativa com o próprio corpo, no processo de aprendizagem musical, reforçando a necessidade da conscientização sobre o movimento corporal para a assimilação do ritmo.

Figura 4:79 –Gesto sonoro para a convenção Senegal com mãos nas pernas



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:80 – Gesto sonoro para a convenção Senegal com mãos no peito



Fonte: elaborado pelo autor

Nesse mesmo gesto sonoro para a convenção Senegal, a maestrina acrescentou a onomatopeia compondo uma multilinguagem. Para isso, percutiu seu corpo e solfejou o ritmo da convenção com onomatopeias, concomitantemente, delineando a sonoridade rítmica dos instrumentos musicais: repique e surdos.

Figura 4:81 – Ritmo da multilinguagem para a convenção Senegal com percussão corporal e onomatopeia

Fonte: elaborado pelo autor

➤ Ciclo rítmico

Após, a maestrina mostrou o **gesto sonoro** que utiliza para representar o **ciclo rítmico** do **Merengue Afro** com o uso da percussão corporal. Utilizou as duas mãos, sendo que uma mão percutia o ciclo rítmico do repique do Merengue Afro nas pernas e a outra mão percutia o ritmo dos surdos no peito. Nas palavras da maestrina, ela pode reproduzir diferentes instrumentos usando o corpo: “Eu faço surdo, faço tudo aqui misturado. Tem pessoa que fala assim: como você faz? Faz. Vou fazer aqui o merengue afro, faço com todos instrumentos da banda sem o timbau. O repique, o tarol, o surdo e a marcação (SILVA, 2020).

Figura 4:82 – Gestos sonoros para o ciclo rítmico do Merengue Afro com percussão corporal



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:83 – Ritmo do gesto sonoro do ciclo rítmico merengue com percussão corporal



Fonte: elaborado pelo autor

4.1.3.2.3 Onomatopeia

Ao ser questionada com a pergunta: “Quais são as silabações rítmicas que você utiliza para compartilhar conhecimentos?”, Elem Silva (2020) apresentou as “onomatopeias” que usa para indicar: 1) Pausa, 2) Ciclo rítmico do repique, 3) Ciclo rítmico do surdo, 4) Convenção e 5) Onomatopeias com palavras.

➤ Pausa

Em primeiro lugar, a maestrina discorreu sobre a **onomatopeia** que utiliza para indicar a **pausa** que nomeou como “Pedi pra parar parou”. Nessa onomatopeia, utilizou a sílaba “tcha” para reproduzir o som do repique e a sílaba “tum” para imitar o som do surdo da seguinte forma: “tchá-tchá-tchá-tchá-tum-tum”. Contudo, relatou que a execução dessa onomatopeia para indicar a pausa, geralmente, é precedida de algum ciclo rítmico, sobre o qual realiza a contagem com a voz ou com o corpo. Por exemplo, “o repique faz táquiti-táquiti-táquiti-taqui-tugudugu, um, dois, três... Pedi pra parar parou” (SILVA, 2020).

➤ Ciclo rítmico do repique

Em segundo momento, a maestrina apresentou a **onomatopeia** que utiliza para indicar o **ciclo rítmico do repique** das vertentes do samba-reggae: 1) reggae, 2) merengue afro, 3) suingue, 4) avenida e, acrescentou o ritmo do 5) samba-duro. Para representar o ciclo rítmico do **reggae**, a maestrina apresentou três possibilidades. Em uma, abordou o ciclo rítmico do repique,

complementando com o ciclo rítmico do surdo na onomatopeia: “tugudum-tu-tchá”, utilizando a sílaba “tcha” para sonorizar o repique e as sílabas “tu, gu, dum” para o surdo. Noutra, apresentou a onomatopeia: “tchácu-tucutchácu-tucutchácu-tucutchácu- tucutchácu-tucutchácu-tucutchácu”, em que utilizou a sílaba “tcha” para representar a sonoridade do repique e as sílabas “cu e tu” para sonorizar as notas fantasmas (SILVA, 2020). Na última, apresentou a onomatopeia “tutchátutam tu-tcha tugudugu tutchátutchá tugutchácu tugutchácu” acentuando o ciclo rítmico do reggae nas palmas das mãos, formando uma multilinguagem. Dessa forma, utilizou as sílabas “tcha” para sonorizar o ciclo rítmico do repique e as sílabas “tu, tum, tu, gu, du” para sonorizar o ciclo rítmico dos surdos e a sílaba “cu” para representar as notas fantasmas.

Para representar o ciclo rítmico do **merengue afro**, a maestrina apresentou duas possibilidades de multilinguagem com a voz e percussão corporal. Na primeira, pronunciou a onomatopeia com a sílaba: “tcha” para indicar o ciclo rítmico do repique e, ao mesmo tempo, bateu as palmas das mãos. Na segunda possibilidade, demonstrou uma onomatopeia “tugudugu dutititchá tititchaqui tititchaqui dugudugu” para indicar o ciclo rítmico do merengue em que utilizou a sílaba “tcha” para sonorizar o repique, a sílaba “tu, gu, du” para os surdos e as sílabas “ti, qui” para sonorizar as notas fantasmas.

Quanto à representação do ciclo rítmico do **Suingue**, a maestrina apresentou a onomatopeia: “tchá-tchá-tchá-tchá-tcha” e bateu as palmas das mãos em uma multilinguagem musical com a voz e percussão corporal em que utilizou a sílaba “tcha” para imitar o som do repique. Por último, a maestrina apresentou a onomatopeia “pá-pá-pá-pá-pá” para indicar o ciclo rítmico de **Avenida**, juntamente com a percussão corporal, formando uma multilinguagem. Para tanto, utilizou a sílaba “pa” e as palmas das mãos, a fim de reproduzir o ciclo rítmico do repique.

Figura 4:84 – Ritmo da onomatopeia do ciclo do reggae para repique complementado com surdo



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:85 – Ritmo da onomatopeia para o ciclo do reggae com repique e nota fantasma

Voz $\frac{4}{4}$

tchá cu tu cu tchá cu tu cu tchá cu

tu cu tchá cu tu cu tchá cu tu cu tchá cu

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:86 – Ritmo da multilinguagem para o ciclo do reggae com onomatopeia e palmas

Palmas

Voz

Tu tchá tum tam tu tcha tugudugu Tu tchá tu tchá tu gutchácu tu gutchácu

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:87 – Ritmo da multilinguagem do ciclo rítmico merengue com onomatopeia e palmas

Palmas e voz

Tchá tchá tchá tchá tchá

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:88 – Reprodução do ciclo rítmico do merengue afro com as palmas das mãos e voz

Palmas

Voz

tugudugu du tí tí tchá tí tí tchá qui tí tí tcha qui du gu du gu

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:89 – Ritmo da multilinguagem do ciclo rítmico Suingue com onomatopeia e palmas

Tchá tchá tchá tchá tcha

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:90 – Ritmo da multilinguagem para o ciclo rítmico de Avenida com onomatopeia e palmas

Voz e palmas

Pá pá pá pá pá

Fonte: elaborado pelo autor

➤ Ciclo rítmico do surdo

Em terceiro, a maestrina apresentou cinco onomatopeias para representar o ciclo rítmico dos surdos. Na primeira onomatopeia, relatou que usa a frase: “tugudugudum-tututum, tugudugudum-tututum”, quando está “fazendo marcação de surdo de uma e de duas no mesmo instrumento” (SILVA, 2020). Para isso, utilizou: as sílabas “tum e dum” para representar o surdo de primeira; as sílabas “tu” para indicar o surdo de segunda; e as sílabas “gu e du” para sonorizar os surdos de dobra de uma e dobra de duas. Vale ressaltar que o surdo de uma é tocado com uma baqueta e o surdo de duas com duas baquetas.

Na segunda onomatopeia para o ciclo rítmico dos surdos, a maestrina utilizou a sílaba “tu” para indicar som do surdo de uma (de primeira e segunda), e as sílabas “ti e qui” para representar

as notas fantasmas. Com estas sílabas, Elem formou a seguinte onomatopeia: “tum ti-qui tum ti-qui”.

Na terceira onomatopeia para o ciclo rítmico dos surdos, a maestrina utilizou a “Tum, tu, gu, du, gu, du, cum, gu” para o som grave dos surdos, a sílaba “tcha” para o som agudo do repique e as sílabas “ti e qui” para notas fantasmas, resultando na seguinte onomatopeia: “tum-tiqui-titum-tumtiqui-tugudugu-dutchátutum-dugudugu-ducumtu-gutchá”.

Na quarta onomatopeia para os surdos, a maestrina utilizou as sílabas “tum, gum, dum, du e gu” para representar o ciclo rítmico do surdo de duas, e as sílabas “ti e qui” para as notas fantasmas. Desta forma, desenvolveu a seguinte onomatopeia: “tugudugu-dum-tiqui tugudugu-dugudugu dum”. Na quinta onomatopeia apresentou o ciclo rítmico do surdo para o reggae. Nessa, utilizou as sílabas “tum e tu” para o som do surdo de uma, e a sílaba “ti” para representar a nota fantasma. Com isso, formou a onomatopeia: tum ti tutum tum ti tutum” (SILVA, 2020).

Figura 4:91 – Solfejo do ciclo rítmico resumido dos surdos

tugudugu Tum tu gu dum tu gu du gu

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:92 - Ritmo da onomatopeia do ciclo rítmico do reggae para o surdo de uma

Voz Tum ti qui Tum ti qui

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:93 – Ritmo da onomatopeia do samba-reggae para surdo de uma e de duas

Tum ti qui ti tum Tum ti qui túgu du gu du tchá tu tum du gu du gu ducum tu gutchá

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:94 – Ritmo da onomatopeia do ciclo do reggae para o surdo de duas

túgu du gu dum ti qui tu gu du gu du gu du gu dum

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:95 – Solfejo da marcação de uma

Tum ti tu tum Tum ti tu tum

Fonte: elaborado pelo autor

➤ Convenção

Em quarto lugar, a maestrina Elem Silva (2020) apresentou seis onomatopeias, a saber: 1) Paul Simon, 2) Senegal, 3) Batedeira, 4) Número Um, 5) Número Dois e 6) Número Três.

A primeira onomatopeia para a convenção foi a **Paul Simon**. Então, utilizou a onomatopeia: “para-rápapa-pá, para-rápapa-pá, parará-papá, parará-papá, parará-papa-pa-párara-papa-pa, tucu-tchá-cu-tucu-tchá-cu”, cuja silabação imita a sonoridade rítmica da convenção que introduz a música “Obvious Child” de autoria de Paul Simon. Ela esclarece sobre a utilização desse nome:

Cantor e compositor que veio pra cá e ele que comprou, na época, um carro pra Neguinho do Samba, na época pra ajudar e que ele vendeu e comprou aquele prédio onde, hoje, está instalada a Didá. E ele fez uma... convenção com o nome dele pra adentrar o samba-reggae: para-rápapa-pá, para-rápapa-pá, parará-papá, parará-papá, parará-papa-pa-párara-papa-pa, tucu-tchá-cu-tucu-tchá-cu. Quando eu tô em algum tema, eu falo: Paul Simon, viu! (SILVA, 2020)

Figura 4:96 – Ritmo da onomatopeia da convenção Paul Simon

Fonte: elaborado pelo autor

Na segunda onomatopeia para convenção, neste caso **Senegal**, Elem ressalta que, antes de realizar a convenção, verbaliza o nome Senegal que é uma metáfora alusiva ao samba-reggae característico da música Senegal, conforme seu relato:

é para entrar no merengue afro que é a “Senegal”. Pápara-papapá-pápara-papapá-tugudugu-pápara-papará-pápara-papapá-tugudugu-parará-parará parará-parará-tugudugu-pádagada-pádagada-pádagada-tugudugu-dupápara-papa-pápara-papa-pararararara-táquitá-quitáqui-tiquitáqui-titáquiti (SILVA, 2020).

Figura 4:97 – Ritmo da onomatopeia da convenção Senegal

Fonte: elaborado pelo autor

A terceira onomatopeia foi uma composição autoral que intitulou como **Batedeira**, uma alusão metafórica à ação de mixar diferentes ritmos e frases em uma música, como afirma a maestrina Elem Silva (2020). A Batedeira é um exemplo de como a linguagem musical popular conecta frases, ciclos rítmicos diferentes e convenções em um arranjo complexo, apenas com onomatopeias. Segundo a maestrina, esta convenção apresenta uma diversidade de ritmos, que vão além do samba-reggae, adentrando o campo religioso do candomblé.

Ela é muito grande, porque mistura. Ela tem samba-reggae, tem merengue afro no meio. Ela tem o alujá, que as pessoas [dizem]: Ah! É ritmo de candomblé. Também, nós tocamos o alujá. O alujá, né, tem duas determinações, que é em *yorubá* o nome. Chama ele aqui de alujá: táqui-táqui-tararáqui-táqui-táqui-tararáqui-táqui-tarará-tugudugu-dugudugu-du. Ou então muitas pessoas conhecem como seis por oito por causa da contagem da música. Para a contagem da música, né! Tempo: seis por oito (6/8) (SILVA, 2020).

Figura 4:98 – Partitura da Convenção Batedeira com silabação - Elem Silva

4/4 Tá ga da ga tá ga da ga tá ga da ga tá ga da ga tá ga da ga tá ga da ga tá ga da ga

3 tum para rá tum para rá tum para rá tum para rá tum para rá tum para rá tum da ga tá ga da ga

5 tá gam tâ tá gam tâ tá gam tâ tá gam tâ tá gam tâ tá tá tá tu gu du gu

7 du pá da ga da gá tu gu du gu du pa da gá tu gu du pa da gá tu gu du ta ra rá ga

9 dá ta ga ta ra rá ga dá ta ga ta ra rá ga dá ta ga ta ra rá ga dá ta ga dá ga da ga

11 dá ga da ga tururu gu du tu gu tururu gu du tu gu tururu gu du tu gu du gu du gu

13 merengue afro du gu du gu du tchá tum tchá tum tu tchá tum cu tcha ti ti ti ti

15 ta ra ra ra ra ra ra ra ra ra ra ti ti du gu du gu du gu du gu du tchá tchá puru ru tu

18 swingue tum ti cá tu tu tu tchá tchá tum tchá tu gu tu gu tu gu tu tchá tu gu tu gu tu gu tu

21 tcha tu gu tu gu tu gu tu tchá tu gutchá tu gutchá tu gutchá para rá ti tâ tâ tâ gâ tâ gâ

24 swingue tâ gâ tâ ra rá tum tchá chá tchá ta ca ta ca ta ra ra tu gu tu gu tu gu

26 samba-reggae tum ti qui tu tum tum ti qui du gu du gu

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 4:1 – Sílabas, sons graves, agudos e notas fantasmas usadas por Elem Silva em batedeira

Maestrina	Sons agudos	Sons graves	Nota fantasma
Elem Silva	Pa, ra, ga, ta, tac, tcha, pr	Cam, gam, tam, tcham, cu, cum, du, dum, gu, pu, ru, rum, tu, tum	Ti, qui

Fonte: elaborado pelo autor

A “Batedeira” representa um encadeamento de ciclos rítmicos (samba-reggae, suíngue e merengue afro) e convenções (frases de pergunta e resposta) representadas na organização das onomatopeias, cujas pronúncias apresentam contrastes de frequências sonoras provocados pela mudança de sílabas. Com essa linguagem, a maestrina estrutura um “discurso musical” baseado no repertório de onomatopeias que aprendeu e criou ao longo do tempo – são constituídas de sílabas que imitam diferentes frequências sonoras entre sons agudos, graves e notas fantasmas.

A convenção Batedeira apresenta momentos de tensão e contrastes, seguidos de momentos de relaxamento. O relaxamento recai quando a maestrina estabiliza o toque do samba-reggae; isso ocorre pelo fato de que a execução rítmica de um ritmo melódico, por repetidas vezes, gera um significado musical ocasionado pelo reconhecimento desse ciclo rítmico, mesmo que inconscientemente.

Contudo, a aprendizagem dessa convenção requer uma percepção acurada, que pode ser alcançada por meio da observação, imitação e muita repetição. Vale ressaltar, que a apresentação de Batedeira é uma forma de mediar o conhecimento rítmico-melódico especificamente oral – a partitura que utilizei é uma maneira de me aproveitar da escrita para representar a complexidade rítmica da composição da maestrina, que, ao contrário disso, somente poderia apresentar essa música ao vivo, em gravação de áudio ou audiovisual que foi a forma que tive acesso.

A quarta onomatopeia que a maestrina apresentou foi denominada como “Número Um”. Na perspectiva de Elem, “as convenções que não têm nome, fala assim: a um! A banda toda responde” (SILVA, 2020). Portanto, o número um é uma metáfora associada à convenção que introduz a levada Avenida da seguinte forma:

Eu subo marcando: tum-tucum-tucum-tucutucu-tum. Repique e marcação juntos: tam-tacam-tacam-tacamtacam / tam-tacam-tacam-tacamtacam / tam-tacam-tacam-tacamtacam / tam-pá-rara-rá-rara-rá-tumtu-tum-tchá-tugudugudugudum [...]. Não tem nome. Fala convenção Número um (SILVA, 2020).

Figura 4:99 – Ritmo da onomatopeia da convenção Número Um:

Mestre Elem pergunta

O grupo responde

Palmas

Voz

Tum tu cum tu cum tu cum tu cum Tam ta cam ta cam ta cam ta cam

5

tam tá da da dá da da dá da ta ra tum tu tum tchá du gu du gu du gu

Avenida

5

tu ti qui tu cum tu gu tu ti qui tu cum tu gu

Fonte: elaborado pelo autor

A quinta onomatopeia foi denominada com a metáfora: “Número Dois”. A maestrina a descreveu da seguinte forma: “tum-parará-tumparará-tumparará-puru-rugudu-gududu-dugudu-gu-tchá-tugudutchá-tugudum-tarará-tchá-cum-tugudum-tchá-cum-tugudum-tchá-cum-tugudum-tchá-cum-tugudum” (SILVA, 2020).

Figura 4:100 – Ritmo da onomatopeia da convenção Número Dois

Voz

4/4

Tum pa ra rá tum pa ra rá tum pa ra rá pu ru ru gu du gu du gu du gu du

3

gu tchá tu gu du tchá tu gu dum ta ra rá tchá cum tu gu dum tchá cum tu gu

5

dum tchá cum tu gu dum tchá cum tu gu

Fonte: elaborado pelo autor

A sexta e última onomatopeia para a convenção foi denominada com a metáfora “Número Três”, utilizada para introduzir o Merengue Afro. Para isso, Elem Silva (2020) pronunciou a onomatopeia: “Prrrrrr-rum-táгатaga-tarará-prrrrrr-rum-táгатaga-tarará-prrrrrr-tátam-tagam-tátam-tagam-tcham-tcham-tcham-tcham-tcham-tchá-tugudugu-du-ti-ti-ti” (SILVA, 2020).

Figura 4:101 – Ritmo da onomatopeia da convenção Número Três

Voz 4/4 — Pr r r r r r r rum tá ga ta ga ta ra rá Pr r r r r r r

3 rum tá ga ta ga ta ra rá Pr r r r r r r tá tam tá gam tá tam tá gam

5 tcham tcham tcham tcham tcham tcham tchá tu gu du gu du ti ti ti ti ti

Fonte: elaborado pelo autor

Onomatopeias com palavras

Em quinto e último lugar, mas com a mesma importância, ao ser questionada sobre onomatopeias com palavras com a pergunta: **“Quais são as silabações rítmicas com palavras que você conhece e utiliza?”**, a maestrina Elem Silva (2020) apresentou a frase “Pedi pra parar parou”, justificando sua resposta da seguinte forma:

É porque é da finalização [...]. É mais tradicional [...]. Elas são universais né: pediu pra parar parou [...]. É o mundo todo tocando a mesma coisa. Qualquer banda que você chegar, que você fizer, bandas que são inspiradas em blocos afro que faz: tá-tá-tá-tatá-tum-tum, todo mundo vai te responder isso aqui (SILVA, 2020).

4.1.3.2.4 Metáfora

Ao ser questionada com as perguntas: **“Quais são as palavras fantasias que você conhece e utiliza? Quais são expressões fantasias que você conhece e utiliza?”**, Elem apresentou as palavras metafóricas, associando-as ao: 1) ciclo rítmico do repique do samba-reggae, 2) ciclo rítmico do surdo e 3) convenções.

➤ Ciclo rítmico, ciclo rítmico dos surdos e convenção

Em primeiro lugar, para os ciclos rítmicos, a maestrina apresentou as metáforas: samba-reggae, merengue, swingue e avenida. Contudo, Elem afirmou que as batidas e nomes dos ciclos rítmicos variam de banda para banda: “Cada um tem seu ritmo” (SILVA, 2020). Em segundo, para o ciclo rítmico do surdo, Elem apresentou a expressão metafórica “Na Um”. Assim, sinalizou que essa expressão é uma simbologia verbal que significa o comando para fazer um padrão rítmico específico no surdo de uma, o qual se constitui na acentuação do contratempo do segundo e terceiro tempos da música. Em terceiro lugar, para as convenções, a maestrina

apresentou as seguintes metáforas “Pedi pra parar parou”, “Paul Simon”, “Senegal”, “Batedeira”, “Número Um”, “Número Dois”, e “Número três”.

Nas seções do capítulo 4 cada um dos estudos de caso revelou como cada mestre aprendeu a tocar, como configurou a sua prática pedagógica na práxis sonora e como utilizou a linguagem musical a partir de sua própria vivência no contexto do samba-reggae. A seguir apresentarei a interpretação desses dados em um relatório de dados cruzados.

4.2 Casos cruzados

Os casos cruzados contêm uma análise em que relaciono os dados obtidos nos três casos, com intenção de saber o que as falas dos mestres podem revelar sobre as suas linguagens e identificar o que elas têm em comum e de diferente. Contudo, ao discutir sobre as linguagens musicais populares dos mestres, não julgarei, apenas analisarei criticamente, procurando mostrar aspectos comuns e incomuns entre os três estudos de caso.

Ressalto que não tenho a intenção de trazer uma resposta definitiva para o entendimento de como o mestre utiliza a linguagem musical na práxis sonora. Também não pretendo ser exaustivo e definidor sobre as semelhanças e dessemelhanças entre os casos, apenas busco a identificação e compreensão dos pontos que considero relevantes para o entendimento de como a linguagem musical popular dos mestres configura a práxis sonora do contexto do samba-reggae.

A análise do breve histórico dos mestres sinalizou que Jackson Nunes, Adriana Portela e Elem Silva utilizaram a música do samba-reggae como ferramenta educativa e social. Jackson Sampaio Nunes é educador na Fundação da Criança e Adolescente (Fundac), onde trabalha com jovens em privação de liberdade. Adriana Pereira Portela, além de assistente social, ministra aulas de música e realiza ações sociais na Associação Educativa e Cultural Didá. Elisete de Jesus Silva, além de professora de percussão, lidera a banda Meninos da Rocinha do Pelô e estuda Pedagogia. Os três mestres utilizam suas habilidades musicais para impactar social e culturalmente suas comunidades, se dedicando a ajudar crianças e adolescentes e promovendo a inclusão social e a educação através da música.

O estudo sinalizou que Jackson Nunes, Adriana Portela e Elem Silva tiveram experiências de **aprendizagem com mestres**. Jackson Nunes recebeu apoio inicial de mestre Prego e teve admiração por outros mestres como Carlinhos Brown e Neguinho do Samba (NUNES, 2020). Adriana Portela teve em Neguinho do Samba um mentor importante que abriu espaço para mulheres na música (PORTELA, 2020). Elem Silva foi convidada por mestre Eden Gordo para participar de práticas musicais com grupos percussivos renomados (SILVA, 2020). A aprendizagem na práxis sonora do samba-reggae faz parte de um processo existencial entre

mestre e aprendiz, que torna o compartilhamento de conhecimento em algo semelhante ao oferecimento de uma dádiva a que se refere Mauss (2003). Isso sugere um processo pedagógico que Freire (2005) perceberia como ato de amor, dado ao valor sentimental do saber que é ratificado pela simpatia, confiança e respeito.

A análise indicou que os mestres experimentaram a **aprendizagem intuitiva e observacional** semelhantemente. Jackson Nunes aprendeu tocando panelas e chaparias de carros, observando e imitando os adultos que tocavam nas escolas de samba e batucadas (NUNES, 2020). Adriana Portela aprendeu a tocar com instrumentos musicais, observando e imitando Neguinho do Samba durante os ensaios (PORTELA, 2020). Elem Silva utilizava palitos de churrasco e instrumentos musicais alternativos, aprendendo de forma autodidata e observando outros músicos (SILVA, 2020). Vale ressaltar que a aprendizagem através da observação e imitação, bem como o desenvolvimento de pedagogias comunitárias e colaborativas, está alinhada com a práxis de uma educação dialógica e participativa.

Além disso, os mestres demonstraram **resiliência e persistência** nos seus processos de aprendizagem. Jackson Nunes buscou oportunidades em diferentes grupos para ganhar notoriedade e aprimorar suas habilidades (NUNES, 2020). Adriana Portela insistiu para que Neguinho do Samba formasse uma banda de mulheres, desafiando o paradigma de exclusão feminina (PORTELA, 2020). Assim, contribuiu significativamente para a inclusão das mulheres na prática do samba-reggae, fazendo parte da banda feminina Didá (PORTELA, 2020). Elem Silva, mesmo diante de dificuldades socioeconômicas e de saúde, continuou ensinando crianças (meninos e meninas), utilizando sala de aula e instrumentos improvisados (SILVA, 2020). Assim, além da resiliência e persistência, a análise evidenciou sobre a importância do papel das mulheres no samba-reggae. A inclusão de mulheres e crianças nas práticas musicais reflete o princípio de um processo de conscientização e assunção presente na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. A formação de novos músicos e a inclusão de grupos historicamente excluídos exemplificam essa busca pela transformação social e cultural.

A análise cruzada dos dados indicou ainda que, no contexto do samba-reggae, a “**práxis sonora**” (ARAÚJO; PAZ, 2011) constituiu um caminho metodológico com uma abordagem dialógica de questões musicais e extramusicais. Assim, envolveu momentos de reflexão sobre temas geradores semelhante à Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005); outros momentos pedagógicos, voltados ao fazer musical, trouxeram temas geradores musicais com o objetivo do fazer musical. Dessa forma, ao tempo em que estimulava o desenvolvimento do pensamento crítico e a reflexão sobre as implicações da música com o mundo e a política, também, fortalecia

a musicalidade do aprendiz na transmissão de conhecimentos musicais mediada pela linguagem musical popular.

Esses casos cruzados evidenciam que os mestres Jackson Nunes, Adriana Portela e Elem Silva interagiram com a música como uma ferramenta poderosa para a educação humanizadora num viés de transformação social. A transformação social para Jackson ocorreu quando a prática musical proporcionou, a ele e aos aprendizes, uma nova perspectiva profissional, um meio de educação e humanização (NUNES, 2020). De forma semelhante, Adriana utilizou a música para empoderar mulheres e crianças, promovendo a conscientização e a superação das opressões sociais e resgatando a identidade cultural através da prática musical e educacional (PORTELA, 2020). Elem Silva enfatiza sua práxis sonora na educação família, trazendo a necessidade do aprendizado escolar como subsídio para a prática musical (SILVA, 2020). Ela incentiva os aprendizes a frequentarem a escola, utilizando a participação nos ensaios da banda como uma forma de motivação (SILVA, 2020).

A análise indicou ainda que todos incorporam aspectos semelhantes ao da **pedagogia do oprimido** em suas práxis sonora. Adriana Portela utilizou rodas de conversa e palestras para abordar temas demandados pelos participantes, inspirando reflexões sobre as opressões enfrentadas pelas mulheres negras (PORTELA, 2020). Adriana Portela direcionou suas ações, principalmente, para o empoderamento de mulheres e meninas, através da Associação Educativa e Cultural Didá. Ela criou um espaço onde as mulheres podem se desenvolver musicalmente e, ao mesmo tempo, refletir sobre suas vidas e identidades como mulheres negras (PORTELA, 2020). Elem Silva cultivou a educação como uma forma de libertação; por isso, complementava a educação escolar com momentos de práticas musicais no contraturno, em que traçava reflexões e diálogos com os aprendizes sobre a vida e seus desafios (SILVA, 2020)

Nesse processo de práxis sonora, a linguagem musical popular se destaca como um ponto de mediação crucial na rede de relações culturais (ARAÚJO; PAZ, 2011), desempenhando um papel fundamental no encontro cultural entre mestre e aprendiz. A linguagem musical popular foi decisiva para otimizar a comunicação na mediação músico-pedagógica de eventos musicais, abrangendo ciclos rítmicos, convenções/variações/frases de pergunta e resposta, contrastes de altura e pausa, além de sons agudos, graves e notas fantasma.

4.2.1 Modelo linguagem musical gestual

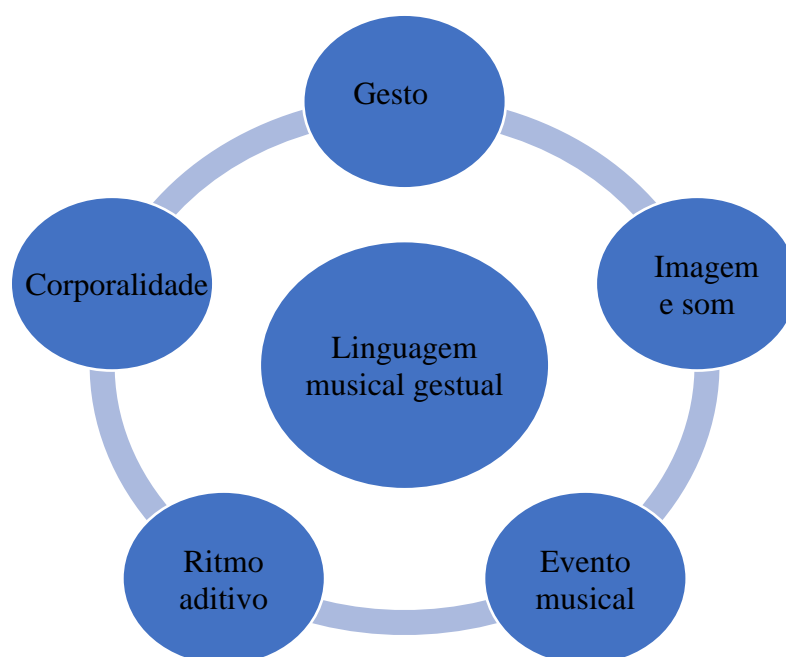
A análise cruzada dos dados sinalizou que a **linguagem musical gestual** envolveu a relação entre o gesto, som, imagem, evento musical, ritmo aditivo e corporalidade em um processo que envolve a memorização. Portanto, o estudo demonstrou que o gesto pode ser percebido como

fonte de informações sobre o ritmo musical percussivo, que tem base no corpo. Esse impulso ganha forma na corporalidade do gesto sonoro, que produz som e constitui a música que baseia a dança, reforçando a ideia da “inseparabilidade entre música e dança” na cultura afrodiaspórica (GUERREIRO, 2000, p. 275).

Esse princípio pode ser percebido no modelo nomeado como “O Domínio da Expressão Rítmica no Oeste Africano” em que Agawu (1987) trata o gesto como “um impulso de comunicação mais fundamental” (AGAWU, 1987, p. 404), que influencia a fala e, conseqüentemente, se expressa na música vocal. O impulso vital expresso na corporalidade produz o gesto visual, que é uma **imagem** corporal que auxilia na comunicação entre os músicos, principalmente em uma banda percussiva que tem alto volume sonoro.

Tanto o gesto sonoro como o gesto visual representam o evento musical, podendo ser ciclos rítmicos, convenções/variações/frases de pergunta e respostas, contrastes de altura, pausa e sons agudos, graves e notas fantasma. Esse evento musical está estruturado com base em um ritmo aditivo; sendo assim, o gesto sonoro representa o evento musical por meio da movimentação do corpo que percute com percussão corporal, instrumento musical ou objeto sonoro. Já o gesto visual direciona a prática musical e também está ligado ao momento de sua utilização no tempo musical, de forma que prepara a banda com antecedência, a qual, ao visualizar a imagem que o corpo produz, percebe o significado conceitual e dá significado musical na interpretação.

Figura 4:102 – Modelo conceitual da linguagem musical gestual



Fonte: elaborado pelo autor

4.2.2 Modelo linguagem musical verbal

Na mediação de conhecimentos musicais na práxis sonora, a linguagem musical verbal envolveu a interação entre metáfora, evento musical, onomatopeia, ritmo aditivo, sílabas específicas, sonoridade e voz. À vista disso, os mestres demonstraram que a **metáfora** se refere a um **evento musical**. A escolha da metáfora decorre do contexto em que foi criada, de forma que seja favorável à sua associação com a sonoridade do evento musical. O evento musical corresponde à própria música que tem sua sonoridade formada por diferentes ciclos rítmicos, convenções/variações/frases de pergunta e respostas, contrastes de altura, pausa e sons agudos, graves e notas fantasma.

A necessidade de compartilhar conhecimentos sobre esses eventos, não somente por meio gesto sonoro, estimulou a utilização da voz, estabelecida a partir da imitação da sonoridade do arranjo na organização de sílabas entoadas como **onomatopeia**. A presença da voz em onomatopeias pode ser percebida como uma forma de pedagogização do conhecimento que facilita a compreensão daquilo que os mestres populares de samba-reggae transmitem, o que corrobora a percepção, tanto no referido de Paz (2013) sobre o samba quanto na concepção de Nzewi e Nzewi (2009) e no modelo de Agawu (1987).

Portanto, a onomatopeia apresenta uma relação direta com a corporalidade africana concretizada no gesto sonoro, pois sem este não haveria onomatopeia e não haveria o fazer musical. Assim, como o gesto sonoro (que é o fazer musical) está baseado no **ritmo aditivo** (COOKE, 2000, NKETIA, 1974, SADIE, 2000, TIRRO, 2001), a onomatopeia, consequentemente, também estará baseada no mesmo ritmo aditivo para que a comunicação do evento musical com a voz seja clara e evidente. Nesse formato, as **sílabas específicas** são encaixadas intuitivamente em grupo de pulsos, de acordo com o ritmo aditivo, para que sejam interpretadas com a **voz** e representem a **sonoridade** rítmica do evento musical que a metáfora significa.

Figura 4:103 – Modelo conceitual da linguagem musical verbal



Fonte: elaborado pelo autor

Assim, o estudo indicou que a linguagem musical dos mestres configurou apenas a parte músico-pedagógica da práxis sonora, porque, na condução do aprendiz ao fazer musical, os mestres entrevistados demonstraram que:

- a) traduzem os eventos musicais por meio da linguagem musical verbal (metáfora e onomatopeia) e gestual (gesto sonoro e gesto visual), que se inter-relacionam, formando uma multilinguagem músico-pedagógica;
- b) estimulam os aprendizes a experimentarem a estética sonoro-visual dos eventos musicais com a linguagem musical verbal e gestual, como preparação ao fazer musical com o tambor.

4.2.3 Eventos musicais em forma de metáforas, onomatopeias, gesto visual, gesto sonoro e multilinguagens

O estudo sinalizou que a linguagem musical popular configura a parte músico-pedagógica da práxis sonora, porque os mestres entrevistados demonstraram que traduzem os eventos musicais por meio da linguagem musical verbal (metáfora e onomatopeia) e gestual (gesto sonoro e gesto visual), que se inter-relacionam, formando uma multilinguagem músico-pedagógica. Nessa perspectiva, o mestre cria a linguagem musical na tentativa de representar os eventos musicais que compõem o arranjo da música do samba-reggae, definidos como: a) ciclo rítmico, b)

convenções/variações/frases de pergunta e respostas, c) contrastes de altura e pausa e d) sons agudos, graves e notas fantasma.

Quadro 4:2 – Relação entre evento musical e linguagem musical na tradução dos mestres

Evento musical	Linguagem musical
Para o ciclo rítmico	O mestre utiliza metáfora, onomatopeia e gesto sonoro
convenções/variações/frases de pergunta e respostas	metáfora e gesto visual
contrastes de altura	gesto visual
contrastes de altura e pausa	gesto visual, metáfora e onomatopeia
sons agudos, graves e notas fantasmas	sílabas

Fonte: elaborado pelo autor

4.2.3.1 Os mestres traduzem o ciclo rítmico com metáfora, onomatopeia e gesto sonoro

A maioria dos mestres entrevistados traduz o **ciclo rítmico** do samba-reggae com: a) metáfora, b) onomatopeia e c) gesto sonoro. Dentre as **metáforas** mais observadas neste estudo, estão as que dão nome às vertentes do samba-reggae, a saber: samba-reggae (ou reggae), avenida, suingue e merengue foram as mais comuns. Tal semelhança reforça a importância da cultura oral na manutenção dessas nomenclaturas ao longo do tempo, possibilitando a formação de um quadro de significado em que cada metáfora significa eventos musicais a serem interpretados em andamentos diferenciados. Por meio dessas metáforas, os mestres comunicam com clareza as suas ideias musicais para um grupo. Assim, ao ouvirem a metáfora, cada músico já sabe o que deve tocar para soar a vertente do samba-reggae indicada.

Contudo, percebi uma divergência, na qual, apenas a maestrina Adriana Portela não utilizou a metáfora Avenida para denominar o ciclo rítmico que expressou com gesto sonoro. Ela tocou as acentuações básicas correspondentes ao ritmo aditivo do repique de Avenida, mas o denominou como Suingue. Essa diferença pode ser notada, porque o ciclo Avenida tem a acentuação básica do ritmo aditivo 3+3+4+2+4 e o ciclo rítmico Suingue tem a acentuação básica do ritmo aditivo 3+4+3+2+4. Solfejou, então, a onomatopeia do ciclo rítmico de Avenida, mas chamou de Suingue (sic) como revela a sua fala: “Eu tenho essa batida como suingue, mas assim, é, a Didá, na Didá, nós usamos mais o Suingue [...] essa batida, na verdade, tá tá tá tatá tururu tá tá tá tá turu tá tá turu tá tá. É como se fosse o suingue” (PORTELA, 2020).

Figura 4:104 – Execução da batida Avenida que foi denominada como Suingue alternando mão direita e esquerda



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:105 – Execução da batida Avenida que foi denominada como Suingue acentuando com as duas mãos simultaneamente



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:106 – Solfejo da batida Avenida 3+3+4+2+4 que Adriana nomeia como Suingue (sic)



Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 4:3 – Ritmo aditivo, divisivo, repique

Ritmo aditivo	3			3			4				2		4				
Ritmo divisivo	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	1	2	1	2	3		4
Repique	tá	.	.	tá	.	.	tá	.	.	.	tá	.	tá	.	tu		ru

Fonte: elaborado pelo autor

Pode ser que, ao nomear a levada Avenida como Suingue, a maestrina esteja expressando o conhecimento que construiu, de forma singular, com o seu mestre Neguinho do Samba. Vale lembrar que o mestre Neguinho do Samba era mestre do Olodum, mas depois que formou a banda Didá, deixou o cargo vago para o mestre Memeu. Assim, provavelmente, a utilização da metáfora Avenida seja decorrente das práticas musicais do Olodum com o mestre Memeu, como relatou o mestre Jackson Nunes acerca da denominação Avenida: “quem nomeou essa levada aí no Olodum foi Memeu” (NUNES, 2020). Como o mestre Memeu participou do Olodum posteriormente à época do mestre Neguinho do Samba, é possível afirmar que este último não tenha participado do processo de construção de significado dessa metáfora; por isso, pode não ter incluído esse termo em seu acervo de signos e significados. Conseqüentemente, não compartilhou essa linguagem com as aprendizes da Didá. Afora essa incongruência, a maioria dos mestres utilizou as metáforas samba-reggae (ou reggae), Avenida, Suingue e Merengue para significar as vertentes rítmicas do gênero musical samba-reggae.

O estudo indicou que os mestres também externalizam o **ciclo rítmico** de cada vertente do samba-reggae com **onomatopeias**. Transportaram o gesto sonoro para a fala e, conseqüentemente, para a música vocal, formando onomatopeias que ganharam significado musical ao serem estruturadas ritmicamente com base na organização dos pulsos do “ritmo aditivo e divisivo” específicos de cada vertente rítmica do samba-reggae. Por exemplo, para soar

samba-reggae tradicional: o ciclo do samba-reggae ou reggae precisa estar de acordo com o ritmo aditivo 4+4+4+4. O ciclo do Merengue Afro deve estar conforme o ritmo aditivo 3+3+4+3+3. O ciclo do Suíngue deve estar de acordo com o ritmo aditivo 3+4+3+2+4. O ciclo do ritmo Avenida deve ser organizado conforme o ritmo aditivo 3+3+4+2+4.

Partindo do princípio de que a onomatopeia presente na linguagem musical popular é organizada dentro da estrutura do ritmo aditivo e ritmo divisivo, o estudo apontou que a onomatopeia pode ser constituída de duas formas: a) com a pronúncia das sílabas exclusivamente nos pulsos básicos do ritmo aditivo posicionadas no primeiro pulso de cada grupo (ritmo aditivo) – com exceção do ciclo do reggae, cuja acentuação está localizada no terceiro pulso de cada grupo; e b) com a pronúncia das sílabas em todos ou quase todos os pulsos, mas acentuando de acordo com ritmo aditivo e acrescentando notas fantasmas com sílabas específicas.

Como resultado, se a sua estrutura estiver de acordo com o ritmo aditivo e ritmo divisivo, a onomatopeia poderá significar uma das vertentes do samba-reggae – Samba-reggae ou Reggae (SR), Merengue (Me), Suíngue (Su) e Avenida (Av). Por exemplo, demonstrarei nos quadros a seguir a formação da onomatopeia com as sílabas "ta e pa" para representar o som das acentuações no repique e as sílabas "qui" e "ü" para representar as notas fantasmas que acompanham essas acentuações, que foram as sílabas mais utilizadas pelos mestres.

Quadro 4:4 – Ritmo aditivo, divisivo e onomatopeia do repique sem notas fantasmas

SR	Ritmo aditivo	4				4				4				4			
	Ritmo divisivo	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Onomatopeia			ta				ta				ta				ta	
Me	Ritmo aditivo	3			3			4				3			3		
	Ritmo divisivo	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
	Onomatopeia	pa			pa			pa				pa			pa		
Av	Ritmo aditivo	3			3			4				2		4			
	Ritmo divisivo	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	1	2	1	2	3	4
	Onomatopeia	ta			ta			ta				ta		ta			
Su	Ritmo aditivo	3			4				3			2		4			
	Ritmo divisivo	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	1	2	1	2	3	4
	Onomatopeia	ta			ta				ta			ta		ta			

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 4:5 – Ritmo aditivo, divisivo e onomatopeias do repique com notas fantasmas

SR	4				4				4				4			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	ti	qui	ta	ca	ti	qui	ta	ca	ti	qui	ta	ca	ti	qui	ta	ca
Me	3			3			4				3			3		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
	pa	qui	ti	pa	qui	ti	pa	qui	ti	qui	pa	qui	ti	pa	qui	ti
Av	3			3			4				2		4			
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	1	2	1	2	3	4
	ta	ti	ti	ta	ti	ti	ta	ti	ti	ti	ta	ti	ta	ti	ti	ti
Su	3			4				3			2		4			
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	1	2	1	2	3	4
	ta	qui	ti	ta	qui	ti	qui	ta	qui	ti	ta	qui	ta	qui	ti	qui

Fonte: elaborado pelo autor

Em síntese, a comunicação fica mais clara quando o mestre traduz um ciclo rítmico onomatopeia, possibilitando a expressão da divisão rítmica mais precisamente. Contudo, pode também comunicar mais de um ciclo rítmico ao mesmo tempo, por exemplo: os ciclos do conjunto de repique, tarol e surdos, misturando suas sonoridades para comunicar uma sonoridade semelhante à da polirritmia característica do samba-reggae. Não obstante, percebi que quando o mestre combina a imitação de dois ou mais instrumentos, sempre ocorre a omissão de acentuações importantes de cada um dos instrumentos, dificultando a sua percepção e interpretação. No caso do compartilhamento do ciclo rítmico do samba-reggae com a execução de onomatopeias que traduzam o ritmo do repique, surdos de marcação e surdos de dobra, simultaneamente, pode suprimir acentuações importantes do ciclo rítmico principal tocado no repique, tornando confusa a comunicação da vertente rítmica. Assim, vejo que a onomatopeia retratará mais precisamente o ciclo rítmico, quando aborda um instrumento por vez.

Além de usarem onomatopeias, os mestres traduzem os **ciclos rítmicos** do samba-reggae tradicional em sons com o **gesto sonoro**. Dessa forma, traduzem suas ideias produzindo ações que integram o fazer musical, como por exemplo: estalar de dedos, estalar língua, bater pés no chão, bater palmas, tocar mãos no tórax, tocar mãos nas pernas, tocar com baquetas e tocar em um instrumento.

O cruzamento de casos evidenciou que todos os mestres apresentaram gestos sonoros para comunicar os ciclos rítmicos do samba-reggae, utilizando percussão corporal, instrumentos musicais tradicionais e objetos sonoros: a maestrina Elem Silva percutiu na caixa torácica para extrair a sonoridade do instrumento surdo; o mestre Jackson Nunes percutiu o ritmo do repique no bongô e nas pernas e a maestrina Adriana Portela traduziu o ritmo do repique percutindo em uma superfície sólida com duas baquetas. Tal unanimidade reforça a importância do gesto para

as práticas orais, pois é a partir do gesto que se produz a sonoridade que torna o samba-reggae perceptível no fazer musical.

4.2.3.2 Os mestres traduzem convenção/variação/frase de pergunta e resposta com metáfora e gesto visual

O estudo sinalizou que os mestres traduzem a convenção⁸⁶ de duas formas: a) com metáfora; e b) com gesto visual. Em relação à tradução da **convenção** em **metáforas**, os mestres apresentaram algumas metáforas culturalmente estabelecidas e outras criadas dentro de um grupo específico. Dentre as culturalmente estabelecidas, percebi que a maioria dos mestres se referiu às metáforas **Senegal** e **Paul Simon**.

A metáfora **Senegal** é a alusão a uma convenção que integra o arranjo da música “Senegal” gravada pela Banda Reflexus com base no Merengue Afro — uma composição cujo texto remete à cultura do país africano de nome Senegal. No contexto músico-pedagógico do samba-reggae, a pronúncia dessa metáfora indica que o grupo vai executar a convenção (frase de pergunta e resposta) da música “Senegal”. No entanto, a música, não necessariamente, será executada na íntegra, pois essa metáfora pode apenas comunicar a iminente execução da convenção, cuja função é introduzir o ciclo rítmico do merengue. Ressalto uma diferença que surgiu quando a maestrina Adriana Portela citou a metáfora “convenção original do samba” e executou a sonoridade rítmica da convenção Senegal. Essa diferença demonstrou que uma mesma ideia musical pode ter linguagens diferentes em grupos diferentes. Contudo, a maioria dos mestres sinalizou que a metáfora Senegal indica a realização da convenção e a consequente execução do Merengue, cuja rítmica é decorrente do arranjo da música “Senegal”.

Já a metáfora **Paul Simon** significa uma convenção criada pelo mestre Neguinho do Samba, a qual foi gravada pelo bloco afro Olodum na música “Obvious Child” do compositor e cantor Paul Simon. A pronúncia dessa metáfora indica a iminente execução do ritmo que estrutura a convenção, mas não indica que a música “Obvious Child” será necessariamente tocada integralmente, servindo apenas como introdução à levada rítmica do ciclo rítmico do samba-reggae (reggae).

86 O conceito de “convenção” se confunde com o de variação e frase de pergunta e resposta e podem significar a mesma coisa. Ao refletir sobre o conceito de variação, isoladamente, percebi que a variação pode ter três diferentes conotações: a) a variação pode estar relacionada à criatividade da improvisação musical; b) a variação pode significar a execução de uma frase de uma convenção tipo pergunta e resposta pra introduzir um ciclo rítmico; e c) a variação pode significar uma mudança do ciclo rítmico, por exemplo, do Merengue Afro para Avenida, cuja mudança quase sempre é mediada por uma frase de pergunta e resposta. Frente a tal diversidade de significados utilizei o termo “convenção” para simbolizar a variação ou frase de pergunta e resposta que são previamente ensaiadas.

O estudo também demonstrou a existência de metáforas específicas, para indicar a convenção, que são utilizadas por um determinado grupo de pessoas. Por exemplo, a) as metáforas “Número Um, Número Dois e Número Três” criadas pela maestrina Elem Silva (2020) e a banda Meninos da Rocinha do Pelô; e b) as metáforas “Quatro-um, Oito-três e Tiêta” criadas pela maestrina Adriana Portela (2020) e a banda Didá. Essas metáforas têm significado musical limitado ao contexto em que foi criada.

Por outro lado, o estudo apontou que os mestres também traduzem a **convenção** em **gesto visual**. Percebi que, em geral, o gesto para indicar convenção envolve o movimento de levantar e manter a mão parada no alto para que todos possam visualizar, movimento que é seguido da indicação do momento da convenção. Esse movimento de levantar as mãos salienta a intenção do mestre em deixar o grupo em prontidão, atento ao momento exato da convenção indicada pelo gesto visual. Por exemplo, o mestre Jackson Nunes (2020) faz o gesto visual com a mão ao mostrar os quatro dedos, indicando que haverá uma contagem de quatro tempos, e, posteriormente, será realizada uma convenção. A maestrina Adriana Portela (2020) utiliza o gesto de levantar a mão para preparar a banda para executar a convenção que chama de “convenção do Rap” e a maestrina Elem Silva (2020) faz um gesto que mostra os dedos (mindinho, indicador e polegar) para chamar atenção do grupo e comunicar a iminência da execução da convenção/variação do Muzenza.

Figura 4:107 – Gesto visual para chamar a atenção à variação com a mão acima da cabeça e com quatro dedos apontados para cima – Jackson Nunes



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:108 – Gesto visual para a convenção do *rap* com dança afro - Adriana Portela



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:109 – Gesto visual para a convenção/variação do Muzenza com a mão - Elem Silva



Fonte: elaborado pelo autor

4.2.3.3 Os mestres comunicam o contraste de altura com gesto visual

Os mestres comunicam as suas ideias de **contrastes de altura**, utilizando o **gesto visual**. Nesse gesto visual, os mestres Jackson Nunes e Elem Silva movimentam o corpo para coordenar os instrumentistas a pararem ou a continuarem tocando, produzindo um contraste observado quando os instrumentistas do surdo (graves) param de tocar e os do repique e caixa (agudos) continuam. Nesse caso, o mestre Jackson Nunes (2020) sinalizou que prefere comunicar diretamente aos instrumentistas de cada naipe (seja caixa, surdo ou repique); para isso, utiliza os braços, mãos e dedos para traçar uma linha imaginária e indicar quais instrumentistas devem parar de tocar. Contudo, ressaltou que a compreensão desses gestos como sinais depende do prévio conhecimento do grupo. Por outro lado, a maestrina Elem Silva (2020) apresentou um gesto em que posiciona os braços em formato de “xis” para indicar o contraste. Com essa sinalização, a maestrina comunica que os instrumentistas que tocam surdos devem parar de tocar, enquanto os que tocam repiques e taróis devem continuar.

Nesse aspecto, o estudo indicou que os gestos visuais usados para indicar o contraste de altura são linguagens musicais que têm diferentes formas de expressão, as quais variam para cada grupo, por isso sua utilização depende do prévio conhecimento do seu significado.

Figura 4:110 – Gesto visual de coordenação do naipe para produzir o contraste - Elem Silva à esquerda e Jackson Nunes à direita



Fonte: elaborado pelo autor

4.2.3.4 Os mestres traduzem a pausa em gesto visual, metáfora e onomatopeia

Os mestres comunicam ao grupo que deve fazer a **pausa**, utilizando a) **gesto visual**, b) **metáfora** e c) **onomatopeia**. Em relação ao **gesto visual**, os mestres Elem Silva e Jackson Nunes traduzem a pausa utilizando dois gestos que são semelhantes: o gesto em que posicionam os braços com os punhos fechados e o gesto de cortar o pescoço para indicar que a banda deve parar e finalizar como descritos nas imagens a seguir.

O estudo revelou ainda que o gesto de mostrar os punhos com a mão fechada é uma ação realizada com vigor para que os músicos compreendam. A sua percepção, interpretação e compreensão pelos músicos, como todos os gestos, dependem de um prévio conhecimento sobre o seu significado.

Figura 4:111 – Gestos visual para pausa com mãos fechadas e punhos cerrados – Elem Silva e Jackson Nunes



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4:112 – Gesto visual para pausa com movimento de cortar o pescoço – Elem Silva e Jackson Nunes



Fonte: elaborado pelo autor

Em relação à comunicação da pausa com a voz, os mestres apresentaram uma **metáfora** que teve origem na rítmica do apito utilizado na escola de samba chamada como “pedi pra parar parou”. Essa metáfora ganhou significado ao longo do tempo, pois a sua utilização começou no apito e passou para a voz em um processo de apropriação que envolveu a escolha de palavras que indicassem o movimento para a pausa. A transposição para a voz resultou na **onomatopeia** “pedi pra parar parou”, cuja entoação gera um ritmo que tem um significado musical para as pessoas envolvidas com a prática musical no bloco afro. Além disso, a estrutura textual dessa onomatopeia denota sua sintaxe e semântica, pois a organização das palavras na frase indica a execução de pausa. Contudo, a sua utilização em meio a uma massa sonora percussiva só seria possível com a amplificação da voz. Consequentemente, como o apito já tinha sido abolido das

práticas musicais dos blocos afro, os mestres se apropriaram dessa divisão rítmica e aplicaram-na no instrumento musical, criando um gesto sonoro que significa a iminente execução da pausa.

4.2.3.5 Os mestres traduzem os sons agudos, graves e notas fantasmas em sílabas

O estudo mostrou que os mestres traduzem a sonoridade: a) aguda, b) grave e c) das notas fantasmas dos instrumentos musicais em sílabas que imitam as suas frequências. Para isso, utilizam as sílabas para imitar a sonoridade do repique, caixa e surdos, todas atreladas ao ritmo aditivo. Nesse sentido, para traduzir o **som agudo** do repique e caixa, os três mestres utilizaram as sílabas “pa, ra e ta”. Dois mestres utilizaram as sílabas: “tcha, tac, pr e ru” e um mestre utilizou as sílabas: “da, ga, tí, pu, tam, cam, tcham e tí”. Percebi então que: a) a utilização da vogal “a” reforça a identificação do timbre agudo, b) a sílaba decorrente da junção de duas consoantes “p” e “r” são utilizadas para representar sons agudos rápidos como “rufos” que significa a execução musical sucessiva e rápida de notas musicais, como na seguinte onomatopeia: “prrrra”.

Em relação à reprodução do **som grave** dos surdos, foi demonstrado que as sílabas comumente utilizadas pelos três entrevistados foram: “tu” e “tum”. Além dessas sílabas, o estudo mostrou que ao menos dois mestres utilizaram as sílabas: “du, gu, dum, cum, ru e pam”. E, ao menos, um mestre utilizou as sílabas: “pu, bum, tom, tam, pum, cram, bam e te” para representarem os sons graves. Diante disso, percebi que a vogal “u” está presente na maioria das silabações, que imitam o som do surdo, o que parece reforçar a sensação do som grave, facilitando a identificação do instrumento. A sílaba “gu” aparece associada com as sílabas “tu” e “du”, formando a onomatopeia “tugudugudu”, que representa o instrumento musical surdo de duas, tocado com duas baquetas. Além disso, a vogal “a” quando associada à consoante “b” e “m” na sílaba “bam”, também, reforça a representação de sons graves dos surdos.

Por último, o estudo mostrou que as **notas fantasmas** – também chamada de preenchimento – são traduzidas, pelos três mestres, com a utilização das sílabas: “qui” e “ti” e, ao menos um dos mestres utiliza as sílabas: “tch, tchi, tchu e ca”. Isso demonstra a incidência da vogal “i” na representação das notas fantasmas na linguagem musical popular.

Quadro 4:6 – Sílabas utilizadas pelos três mestres

Mestre	Sons agudos	Sons graves	Nota fantasma
Elem Silva	Pa, ra, ga, ta, tac, tcha, pr	Cam, gam, tam, tcham, cu, cum, du, dum, gu, pu, ru, rum, tu, tum	Ti, qui e tch
Jackson Nunes	Ta, tcha, tchic, tchi, pa, ra, ca	Tu, gu, du, tum, dum, bum, cum, tom, tam, pam, cram, ru	Qui
Adriana Portela	Da, pa, ra, ta, te	Bam, pam, ru, tu, tum,	Qui, ti

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 4:7 – Sílabas relacionadas à quantidade de mestres

Mestres	Sons agudos	Sons graves	Nota fantasma
Todos mestres	Pa, ra, ta	Ru, tu, tum,	Qui
Dois mestres	Tcha	Cum, du, dum, gu, tam, pam,	Ti
Um mestre	Da, ga, ca, te, tchic, tchi, tac, pr	Bum, tom, cram, cam, gam, tcham, cu, pu, rum,	Tch

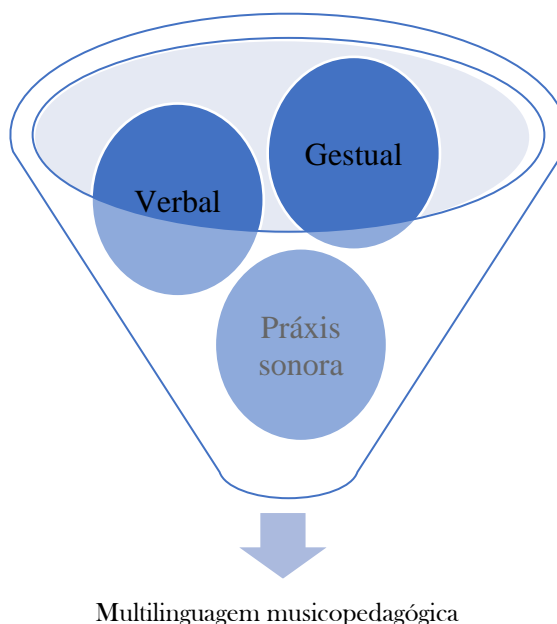
Fonte: elaborado pelo autor

Diante disso, percebo que as linguagens musicais verbais e gestuais aqui apresentadas configuram a parte músico-pedagógica da práxis sonora no samba-reggae, porque facilitam a comunicação sobre conhecimentos musicais entre mestre e aprendiz. Com essa linguagem, o mestre consegue compartilhar os conhecimentos básicos sobre a) os ciclos rítmicos do samba-reggae; b) as convenções/variações/frases de pergunta e respostas; c) os contrastes de altura, pausa; e d) os sons agudos, graves e notas fantasma, de tal forma que compõem um conjunto de signos e significados estabelecidos historicamente.

4.2.4 Modelo de multilinguagem músico-pedagógica

O estudo indicou que, na configuração pedagógica da práxis sonora do samba-reggae, os mestres inter-relacionam a linguagem musical verbal e gestual, formando multilinguagens músico-pedagógicas. De forma geral, os mestres misturam onomatopeias, metáforas, gestos visuais e gestos sonoros para comunicar eventos musicais com maior clareza na perspectiva de facilitar a aprendizagem musical. Conforme pode-se constatar, inter-relacionam as linguagens musicais entre si configurando uma multilinguagem músico-pedagógica.

Figura 4:113 – Multilinguagem músico-pedagógica



Fonte: Elaborado pelo autor

A multilinguagem músico-pedagógica está presente no contexto da práxis sonora, quando o mestre utiliza linguagem musical verbal e gestual integradas como forma de apresentar um evento musical, possivelmente, com a intenção de tornar a sua explicação mais clara. Destarte, o estudo de caso múltiplos mostrou que os mestres podem combinar gestos sonoros com onomatopeias nas seguintes ações:

- a) bater pés no chão e vocalizar onomatopeia;
- b) estalar o dedo e percutir a mão no tórax, bater palmas e vocalizar onomatopeia;
- c) tocar baqueta e vocalizar onomatopeia;
- d) estalar de língua e vocalizar onomatopeia;
- e) estalar de dedo e mão no tórax;
- f) tocar mãos nas pernas e vocalizar onomatopeia;
- g) tocar mãos nas pernas e mãos no tórax;
- h) tocar mãos nas pernas, mãos no tórax e vocalizar onomatopeia;
- i) bater os pés, bater palmas e bater mão no tórax.

Deixa claro que os mestres podem utilizar duas ou mais divisões rítmicas ao mesmo tempo. A combinação de diferentes técnicas percussivas pode dar a sensação de estar escutando uma banda percussiva, podendo ser percebidas as nuances de acentuações e frequência dos ciclos rítmicos que imitam os surdos, caixa e repique. Dessa forma, a multilinguagem possibilita a realização de, pelo menos, quatro instrumentos musicais do samba-reggae, por exemplo: o som do repique articulado com onomatopeia, o som do “surdo de primeira e segunda” produzido

com gesto sonoro no bater dos pés, e o som do “surdo de duas” no gesto sonoro de percutir no tórax. Além disso, outras combinações podem ser criadas, tais como:

- a) bater pés (surdo de primeira e segunda) + bater palmas (repique) + onomatopeia (caixa);
- b) bater pés (surdo de dobra de uma ou de duas) + estalar a língua (repique) + bater no tórax (surdo de primeira e segunda);
- c) bater pés (surdo de primeira e segunda) + estalar dedos (repique) + bater no tórax (surdo de dobra de uma ou de duas).

A combinação dessas técnicas percussivas na multilinguagem pedagógica parece ser decorrente da criatividade e experiência dos mestres, que desenvolveram diferentes combinações omitindo ou não acentuações. Portanto, a multilinguagem possibilita maior clareza na comunicação entre mestre e aprendiz, porquanto facilita a reprodução da polirritmia do samba-reggae com maior fidelidade.

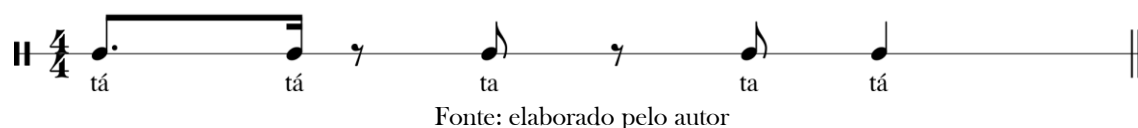
Vale ressaltar que quanto mais instrumentos o mestre tentar imitar, menor será a precisão da linguagem musical. Isto ocorre, porque essa multilinguagem pode exprimir o sentido “geral” de uma determinada vertente do samba-reggae; mas não pode descrever o padrão rítmico específico de cada instrumento musical dentro da polirritmia, resultando na omissão de acentuações importantes. Para comunicar com maior clareza, os mestres podem utilizar duas ou três divisões rítmicas (sendo, cada uma delas, um timbre) ao mesmo tempo, o que resulta na expressão da batida com maior precisão, por exemplo: os pés reproduzem um instrumento, as mãos outro instrumento e a voz outro instrumento.

4.2.5 Estímulo à experiência com a estética sonoro-visual e fazer musical

A linguagem musical popular configura a parte músico-pedagógica da práxis sonora, porque **os mestres entrevistados demonstraram que estimulam os aprendizes a experimentarem a estética sonoro-visual dos eventos musicais com a linguagem musical verbal e gestual, como preparação ao fazer musical com o tambor.** Sob esse enfoque, o estudo indicou que os mestres estimulam os aprendizes à experiência com a **estética** do samba-reggae, quando utilizam sons e imagens para traduzirem os eventos musicais do samba-reggae tradicional. A título de exemplo, quando o mestre traduz o evento musical em onomatopeia e em gesto sonoro está possibilitando a apreciação da sonoridade rítmica e da corporalidade dos seus gestos com a finalidade de que o aprendiz perceba, interprete o evento musical, a fim de alcançar o fazer musical. Isto pode ser percebido quando o mestre Jackson Nunes (2020) se refere ao ciclo rítmico Avenida com a onomatopeia “tá tá tá - tá tá”, que imita a sonoridade do repique e também com gesto sonoro,

batendo as palmas das mãos. Permite afirmar que está proporcionando uma experiência com a estética sonora do ciclo rítmico tocado no repique por meio da sonoridade proveniente das acentuações que se dão na entoação vocal e nas palmas.

Figura 4:114 — Onomatopeia para o repique do ciclo rítmico Avenida



Fonte: elaborado pelo autor

Essa mesma forma de estimular a apreciação musical do samba-reggae é empregada pela maestrina Adriana Portela (2020): “No primeiro momento, eu solfejo. No segundo momento, eu mostro, faço a demonstração com a baqueta. No terceiro momento, eu uso o solfejo e prática no instrumento. E aí eu peço que elas repitam o processo sempre”. Desse jeito, a maestrina sinalizou que traduz o evento musical do samba-reggae em onomatopeia, solfejando para as aprendizes perceberem e identificarem. Em seguida, apresenta o gesto sonoro com a baqueta para que as aprendizes ouçam o ritmo e visualizem seus movimentos; por último, solicita que imitem seu gesto sonoro. Nesse processo, as aprendizes vão apreciando, fruindo e experimentando formas diferentes de perceber e praticar o mesmo conteúdo musical, de forma a facilitar a assimilação do ritmo e dos gestos essenciais para a prática musical.

Por sua vez, a maestrina Elem Silva (2020) também demonstrou que possibilita diferentes formas de apreciação e prática para facilitar a aprendizagem. Relatou que prefere variar a forma com que propõe a experiência estética e prática, pois varia a forma como alguns aprendizes agem no processo de aprendizagem: “alguns fazem na boca, quando não estão conseguindo tocar. E têm pessoas que, para absorver para tocar, ela tem que ouvir. Então, ele vai ouvir a onomatopeia né, pra depois eles fazerem no instrumento. As convenções, todas eu faço na boca” (SILVA, 2020). Dessa forma, a maestrina sinaliza que estimula a apreciação utilizando onomatopeia e também gesto sonoro, na intenção de facilitar a compreensão por parte do aprendiz.

A experiência com a estética do samba-reggae tem como finalidade a condução do aprendiz ao fazer musical. Portanto, ao estimular a experiência estética com onomatopeia e gestos sonoros, para representar a sonoridade rítmica, os mestres também estão estimulando que o aprendiz tenha a atitude da prática musical. Isto ocorre porque, ao escutarem a sonoridade da voz e visualizarem os gestos do mestre, o aprendiz é estimulado a imitar e repetir o som do ritmo e a movimentação corporal do mestre, de tal forma que é conduzido ao **fazer musical**. Esse estímulo à experiência prática instrumental aliada ao solfejo pode ser percebido quando a maestrina Elem Silva relata o processo pedagógico que vivencia na banda Meninos da Rocinha do Pelô:

Eles aprendem aqui, é na base do solfejo. Primeiro vão solfejando o ritmo para que possam pegar e fazerem no instrumento [...]. Quando eles vão pegando a manha da base, eu vou fazendo a divisão com uma mão [...]. Aí, depois, quando eles já estão sabendo fazer isso aí, estão com a base segura, eu vou fazer a divisão das duas mãos (SILVA, 2021).

Nesse caso, Elem Silva (2021) demonstrou que usa o solfejo da onomatopeia para estimular a experiência com a sonoridade do ritmo, mas a intenção maior é alcançar a prática musical com o tambor. Assim, sinaliza que a utilização da linguagem musical verbal é momentânea, pois o interesse maior é que os aprendizes transponham os ritmos que ouviram e viram o mestre tocar para o instrumento musical, “colocando as mãos” nos instrumentos (SILVA, 2021).

Esta ideia de que a linguagem musical popular com onomatopeia e gesto sonoro estimula a experiência musical com a estética sonora e visual do samba-reggae, também pode ser percebida em outros contextos. Por exemplo, na pedagogia do mestre Odilon (PAZ, 2013), que transformou o ritmo do samba em onomatopeia para que os aprendizes escutassem e assimilassem mais facilmente.

Essa herança também pode ser percebida nas práticas pedagógicas de Nzewi e Nzewi (2009) que utiliza sílabas associadas à percussão corporal e às frequências sonoras do tambor no processo de transposição do ritmo para o instrumento musical. Essa relação da onomatopeia com a voz está presente no modelo “O Domínio da Expressão Rítmica no Oeste Africano” de Agawu (1987) apresentado no Capítulo 3. Nesse modelo, o gesto é percebido como “um impulso de comunicação mais fundamental” (AGAWU, 1987, p. 404), que influencia a fala, a música vocal, o fazer musical na linguagem dos tambores e a dança com gestos estilizados, afirma Agawu (1987, p. 404). Assim, o estudo me indica que a utilização da onomatopeia e do gesto sonoro estimulam experiências musicais com a estética sonora e visual do samba-reggae, contribuindo no processo de condução do aprendiz ao fazer musical.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de doutorado teve origem na minha experiência com a cultura afrobaiana, na medida em que convivi com músicos populares de diferentes origens e que tocavam diferentes gêneros e instrumentos musicais. Neste ínterim, pude perceber que a comunicação em nossas práticas musicais, muitas vezes, a aprendizagem do arranjo era mediada por uma linguagem composta de uma mistura entre linguagem literal e linguagem figurada como na frase “guitarra cheia de areia”, que expressa a estética da sonoridade da guitarra distorcida. Essa forma de expressão do pensamento chamou minha atenção, levando-me à constatação inicial e motivadora desta pesquisa configurada na “existência de uma linguagem musical que circulava no contexto popular e favorecia a aprendizagem musical”, que chamo de linguagem musical popular.

Nesta análise, explorei a linguagem musical popular empregada pelo mestre Jackson Nunes e pelas maestrinas Adriana Portela e Elem Silva, na perspectiva de compreender como ela molda e define a práxis sonora no samba-reggae. Para isso, realizei uma retrospectiva histórica do samba à criação do samba-reggae; descrevi as dimensões artística, social, política e educacional do samba-reggae, reforçando sua origem na cultura popular e a importância do mestre popular no processo de práxis sonora. Realizei uma discussão sobre a concepção de linguagem musical popular verbal (metáforas e onomatopeias) e gestual (gesto visual e gesto sonoro) como uma linguagem não-hegemônica. Identifiquei a linguagem verbal e gestual dos mestres populares selecionados, analisando o emprego de metáforas, onomatopeias, gestos sonoros e visuais na comunicação dos eventos musicais (ciclo rítmico, convenções/variações/frases de pergunta e resposta, contrastes de altura e pausa e sons – agudos, graves e notas fantasmas).

Freire (2001a) destaca a importância da linguagem popular, rica em metáforas e parábolas, para a educação emancipadora. Ele enfatiza que educadores devem compreender e se aproximar dessa linguagem para uma comunicação eficaz. Nesse aspecto, a linguagem musical popular, como representação dos saberes das culturas populares, está alinhada com a pedagogia libertadora de Paulo Freire. A sua representação envolve o que Ellingson (1992) descreve como “sistemas não-gráficos de comunicação musical”: aural, visual, cinésico e tátil. Neste particular, a comunicação musical ocorre através da percepção de gestos visuais, sonoros, onomatopeias e metáforas.

Assim, embora a linguagem musical seja uma metáfora da linguagem, devido à sua capacidade de expressar emoções e significados de maneira fonológica, a concepção de linguagem musical popular ultrapassa essa compreensão ao incluir onomatopeias que imitam sons dos instrumentos

com a voz, facilitando a internalização dos ritmos e as metáforas que simbolizam eventos musicais complexos de forma intuitiva, ajudando na comunicação dentro dos grupos musicais.

Sob esse ponto de vista, diante da questão: **Como a linguagem musical popular dos mestres configura a práxis sonora no samba-reggae?** A pesquisa revelou que a linguagem musical popular do mestre de samba-reggae é uma produção afrodescendente, cuja aprendizagem, na práxis sonora, se dá de forma empírica a partir do fazer musical mediado pela corporalidade.

A corporalidade, entendida como a expressão do corpo através de movimentos e da voz, é a base da linguagem musical popular gestual e verbal. Tanto o gesto sonoro quanto visual representam eventos musicais como ciclos rítmicos, variações, perguntas e respostas, contrastes de altura e pausas. À primeira vista, pode parecer simples, mas é um sistema complexo de símbolos e convenções que permite aos músicos se expressarem e se fazerem entender uns com os outros com eficácia. Nos processos de fazer e compreender música estão vinculadas vivências cotidianas ao modo de atribuir sentido às construções envolvidas na multilinguagem musicopedagógica, considerando-se o contexto de suas aprendizagens e não a fragmentação de seus conteúdos.

Embora essa corporalidade seja uma experiência necessária no processo de construção dos aspectos musicais, isto não é suficiente, sendo imprescindível a atribuição de significado pelo aprendiz. Para tanto, há que se compreender que as músicas são plenas de subjetividades que retratam uma multiplicidade, culturalmente construída, socialmente aprendida e compartilhada, como é o caso de algumas aqui referidas, dentre as quais – “Protesto Olodum”, “Brilho de Beleza”, “Revolta Olodum”, dentre tantas outras. Os sons então se traduzem numa linguagem que se reporta diretamente aos sentidos, posto que a música expressa uma linguagem que se faz sentir no espaço-tempo, no sonoro, verbal e no gestual.

Por outro lado, em se tratando de sentidos, o gestual desempenha um papel crucial na comunicação humana, complementando e reforçando a mensagem transmitida pela linguagem verbal. Estruturado em ritmo aditivo, o gesto sonoro usa movimentos corporais para percussão, enquanto o gesto visual orienta a prática musical, preparando a banda ao antecipar significados conceituais e musicais na interpretação visual.

Por tudo isso, a metáfora que se refere ao evento musical é escolhida pelo contexto para associar-se à sonoridade formada por ciclos rítmicos variados, convenções musicais, contrastes de altura, pausas e diferentes timbres. A voz, usada em onomatopeias, pedagogiza o conhecimento transmitido pelos mestres de samba-reggae, refletindo a corporalidade africana do gesto sonoro e sua relação com o ritmo aditivo, facilitando a comunicação clara do evento musical através da vocalização das sílabas específicas. Ambas as linguagens se entrelaçam na práxis sonora,

facilitando a pedagogia musical e preparando os aprendizes para o fazer musical com tambor. Isso enfatiza a conexão entre música e corporeidade presente na cultura africana que é refletida no samba-reggae.

A linguagem musical dos mestres da cultura popular do samba-reggae foi criada em um contexto complexo com questões sociais de diversas ordens, as quais convergiram para o desenvolvimento de uma pedagogia musical mais atenta à formação integral do aprendiz. Essa pedagogia corroborou para o estímulo à construção do ser humano consciente, cidadão, atuante no processo de transformação da sociedade, compondo uma forma não hegemônica de ensinar música que humaniza (FREIRE, 2005) o processo educacional. Assim, integrou a práxis sonora guiada pelo princípio da pedagogia libertadora freireana, emancipando a prática pedagógica, ao apontar outras maneiras de compartilhar música ao trazer uma nova concepção de linguagem musical fora do padrão euronormativo.

A força não hegemônica dessa linguagem musical, também, reside no seu potencial orientador da prática musical, percebido na capacidade de guiar o pensamento do aprendiz para o fazer musical, e na capacidade de ocupar a sua mente, abrindo caminhos para outros projetos e estudos, que encaminham o pensamento para a construção de um novo paradigma de mudança da realidade. Portanto, quando a linguagem musical popular é acionada na práxis sonora, é sinal de que os mestres estão usando a corporalidade na condução pedagógica de músicos aprendizes ao fazer musical reconsiderando o papel dessa práxis frente a uma possível transformação social.

Ficou ainda evidenciado que a práxis sonora do samba-reggae apresentou dois momentos que interagem entre si: um momento da práxis sobre temas geradores, semelhante à Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005), e outro momento de práxis músico-pedagógica sobre temas geradores musicais na perspectiva de alcançar o fazer musical no qual a linguagem musical popular está fortemente presente. Nesse ínterim, na parte músico-pedagógica da práxis sonora, os mestres demonstraram que traduzem os eventos musicais em linguagem musical popular verbal e gestual e as inter-relacionam, formando uma multilinguagem músico-pedagógica com a qual pedagogizam a aprendizagem do ciclo rítmico, convenções/variações/frases de pergunta e respostas, contrastes de altura e pausa e sons agudos, graves e notas fantasma, com a finalidade de facilitar a aprendizagem. Os relatos mostram que os mestres misturam metáfora, onomatopeia, gesto sonoro e gesto visual de forma alternada e/ou simultânea com o intuito de facilitar a percepção, identificação e interpretação desses eventos musicais que compõem o arranjo da música de samba-reggae.

Além disso, ao utilizarem a linguagem musical popular na práxis sonora, os mestres demonstraram que estimulam os aprendizes a experimentarem a estética sonoro-visual do samba-reggae, como forma de preparação ao fazer musical. Assim, quando utilizam metáfora, onomatopeia, gesto sonoro e gesto visual, estão estimulando os músicos aprendizes a desenvolverem a percepção sobre os sons e imagens que expressam os eventos musicais na linguagem do samba-reggae e, também, estimulando-os a perceberem e interpretar tais linguagens com o fazer musical. Portanto, na maioria das vezes que os mestres usam a linguagem musical popular para conduzir o aprendiz ao fazer musical, estão intervindo músico-pedagogicamente na práxis sonora.

A combinação eficaz da linguagem musical verbal e gestual, integrada como uma multilinguagem músico-pedagógica, foi crucial na condução dos aprendizes ao fazer musical com o tambor, na exploração estética sonoro-visual do samba-reggae e nas realizações existenciais desses mestres no cenário musical do Pelourinho.

A referida linguagem está distante da realidade dos programas musicais das escolas especializadas, educação básica e universidades. Pela ótica da pedagogia progressista libertadora de Freire (2005) e da concepção de Dussel (1977), os sujeitos da cultura popular devem estar no centro do processo educacional. Assim, a aplicação dessa linguagem nas escolas ainda é uma tarefa a ser realizada. A aproximação da linguagem musical popular com o âmbito acadêmico, poderia iniciar a partir da utilização de informações musicais relacionados ao texto da música e aos arranjos de samba-reggae. Para isso, o educador poderia reproduzir as linguagens descritas nesta pesquisa ou até mesmo poderia criar as suas próprias linguagens musicais juntamente com os educandos, a fim de expressarem e compartilharem suas ideias musicais. Contudo, a linguagem musical precisa ter um sentido conceitual, contextualizado e o seu significado musical precisa ser conhecido por todos os envolvidos na prática musical, norteando a sua percepção, identificação e interpretação.

Assim, a metáfora precisa ter uma relação contextual com o evento musical. A onomatopeia precisa ser estruturada de acordo com o arranjo da música, sendo que as sílabas devem estar relacionadas a sons graves, sons agudos e notas fantasmas organizadas de acordo com o ritmo aditivo. O gesto visual precisa ser contextualizado para que fique evidente o tipo de movimento corporal e sua relação com o evento musical que indica. O gesto sonoro precisa estar estruturado com base no ritmo aditivo, o qual também pode ser escrito com notação em caixa.

Gostaria de apreciar o aumento de pesquisas que fortalecessem o referencial teórico sobre a aprendizagem de música de diferentes grupos da diversidade cultural brasileira. Dessa forma, poderíamos conhecer outros movimentos culturais com outras formas de linguagem músico-

pedagógicas ainda desconhecidas, principalmente da cultura indígena e afro-indígena. Dentre as possibilidades de campo de estudo, visualizo o estudo da linguagem musical popular empregada pelos mestres e aprendizes nas práticas musicais no maracatu, na congada, no tambor de crioula, nas suscia dentre outras manifestações culturais luso-afro-ameríndio-brasileiras, com destaque para o coco-toré⁸⁷.

É oportuno frisar que as diferenças sociais, econômicas e culturais que estão imbricadas na rede de relações culturais humanas também permeiam essa linguagem sonora de forma multifacetada. Em certo sentido, elas se traduzem em sonoridades, gestos e significações que se estabelecem num vasto campo de expressão que, historicamente, tem suas raízes tensionadas. Isso traz à reflexão que esse terreno também é mediado por ação política, tanto na esfera do Estado quanto no que tange às micropolíticas advindas do cotidiano contextualizado por grupos e indivíduos. Com esse olhar, a práxis sonora do samba-reggae não está à parte, mas certamente contribui na percepção do mundo, do corpo, dos gêneros e das raças, como dispositivos de ação.

Face ao exposto, esta pesquisa reafirma a relevância e originalidade da linguagem musical dos mestres na configuração da práxis sonora do samba-reggae, destacando sua importância para a cultura popular e a educação musical. A linguagem musical popular dos mestres enriquece as práticas musicais e promove uma educação musical inclusiva e transformadora, alinhada aos princípios de Paulo Freire e à concepção de práxis sonora de Samuel Araújo.

Espero que esta pesquisa possa contribuir na sensibilização das pessoas para a construção de uma epistemologia musical que valorize a linguagem musical presente na cultura popular de cada localidade brasileira, com vistas ao fortalecimento de uma educação musical culturalmente enraizada. É relevante então que novos atores entrem em cena, protagonizem o diálogo junto às esferas da micro e macropolíticas culturais em prol da valorização e promoção da pluralidade sociocultural como direito fundamental, que faça eco na práxis sonora democrática, construída e legitimada pelos mestres da linguagem musical popular, que encontra ressonância de sentidos nos seus aprendizes. Dessa forma, a cultura popular emana de um esforço coletivo de diálogo, com potencial também voltado para uma visão crítica de seus próprios propósitos, métodos, direcionados aos processos pedagógicos, o que pode ter reflexo na aprendizagem musical escolar. Assim, poder-se-ia buscar soluções para questões músico-pedagógicas na cultura popular, ao tempo em que tornaria a área da Educação Musical ainda mais humanizadora.

87 Gênero musical presente “nas últimas décadas entre os kapinawá, em que a rítmica e divisão melódica dos Cocos é fundida, as poéticas dos toantes, antes sendo, na atualidade, uma das marcas de diferenciação do toré kapinawá frente aos dos demais grupos indígenas na região”. (PEREIRA, 2004, p. 17).

REFERÊNCIAS

- ADEILSON, J. História do afoxé Filhos de Gandhi. **Repertório**, Salvador, n. 19, p. 215-220, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/13648>>. Acesso em: 2 mar. 2024.
- ADORNO, T. Fragmento sobre música y lenguaje. *In: _____*. **Escritos musicales I-III**. Madrid: Ediciones Akal, 2006.
- ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Indústria cultural e sociedade**: o iluminismo como mistificação das massas. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.
- AFRIKA, F. **Maestrina da favela** (Trailer). [*S. l.: s. n.*], 2018. 1 vídeo (3:31 min) Publicado pelo canal AfricanFlowerChild1. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GSf0mi34J7A>>. Acesso em: 25 nov. 2019.
- AGAWU, V. K. The rhythmic structure of west african music. **The Journal of Musicology**, v. 5, n. 3, p. 400-418, 1987.
- AGUIAR, R. Há 40 anos, o Olodum transformou o Pelourinho e tornou-se um emblema da cultura baiana. **A Tarde on-line**, Salvador, 8 abr. 2019. Disponível em: <<https://atarde.com.br/muito/ha-40-anos-o-olodum-transformou-o-pelourinho-e-tornou-se-um-emblema-da-cultura-baiana-1045371>>. Acesso em: 27 ago. 2023.
- AMORIM, A. S. B. de. Os afoxés congos d'África e Badauê e a construção da identidade no Engenho Velho de Brota. 2012. 136 f.: il. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29692/1/trabalho%20completo%20c%20ficha%20assinada%20%2014-05-19.pdf>>. Acesso em: 20 de dez. 2022.
- ANTONILSON FILHO. Olodum em afro memória, Salvador, Bahia. 1 vídeo de 13:07 min. *In: CULTNE*. **Olodum em afro memória**. Acervo. Imagens de 1987/88/89 de Ras Aduato e Vik Brkbeck e Rádio Lua. Ed. Filó Filho. Produção: Enugbajô Comunicações, 2014. Disponível em: <<https://youtu.be/X-swOUeddHM>>. Acesso em: 26 jul. 2020.
- ARAÚJO, K. F. G. de. **Educação musical e o samba-reggae em contextos sociais desamparados: um estudo de caso a partir do Projeto Social de Música Leão de Judá**. 2017. 89 f. Monografia (Licenciatura em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33803>>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- ARAÚJO, S. Entre muros, grades e blindados; trabalho acústico e práxis sonora na sociedade pós-industrial. **El Oído Pensante**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 28-42, 2013. Disponível em: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/oidopensante/article/view/7064/6317>>. Acesso em: 1 mar. 2022.
- ARAÚJO, S. M. **Acoustic labor in the timing of everyday life**: a critical contribution to the history of samba in Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Música) – University of Illinois at Urbana-Champaign, Champaign-Urbana, Illinois, Estados Unidos, 1992.
- ARAÚJO, S.; PAZ, G. Música, linguagem e política: repensando o papel de uma práxis sonora. **Revista Terceira Margem - Música e Linguagem**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 211-231, 2011.

Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10803>>. Acesso em: 24 set. 2022. DOI: 10.55702/3m.v15i25.10803

ARAÚJO, T. C. dos S. **A prática docente e fenômeno da intuição**: elementos para uma discussão educacional. 2003. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4760>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZEVEDO, R. **Abençoado e danado do samba**: um estudo sobre o discurso popular. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

AZEVICHE, T. Batida dos tambores do Olodum anima multidão no Pelourinho, Centro Histórico de Salvador, na Bahia. 24 de abril de 2019. Fotografia. *In: O TEMPO*. Antirracista, Olodum celebra 40 anos com filme, livro e centro de memória. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/diversao/magazine/antirracista-olodum-celebra-40-anos-com-filme-livro-e-centro-de-memoria-1.2172677>>. Acesso em: 12 jan. 2024.

A MULHERADA. **Quem Somos**. Disponível em: <<https://www.amulherada.com.br/quem-somos>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

A TARDE. Morre percussionista Valdir Lascada, primeiro regente do Olodum. **A Tarde**, Salvador, 02 jan. 2019. Disponível em: <<https://atarde.com.br/bahia/bahiasalvador/morre-percussionista-valdir-lascada-primeiro-regente-do-olodum-1020757>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BAHIA. **Lei nº 13.193 de 13 de novembro de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Cultura da Bahia e dá outras providências. Assembleia Legislativa, 2014. Disponível em: <https://siic.cultura.ba.gov.br/pdfs/Plano_Estadual_de_Cultura.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2018.

_____. **Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Salvador: Assembleia Legislativa, 2016. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Lei-13559.2016-Plano-Estadual-de-Educac%CC%A7a%CC%83o-BA.pdf>.

_____. Secretaria de Cultura do Estado da Bahia - SECULTBA. 2024. **Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB)**. Disponível em: <<https://www.ba.gov.br/cultura/21/fundacao-cultural-do-estado-da-bahia>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

_____. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). **CAS - Centro Antigo de Salvador**: território de referência. Salvador: SEI, 2013. Disponível em: <<https://www.sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/cas/cas.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, I. R. P. de **O Alagbê**: entre o terreiro e o mundo. 2017. 128 f.: il. Color. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31383>. Acesso em: 13 set. 2021.

BÉHAGUE, G. La “Samba-Reggae”: invención de um nuevo ritmo, símbolo de la “negritud” bahiana (Brasil). *In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN*

INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR, 3., 2000, Bogotá. *Actas* [...] Bogotá: IASPM-AL, Rama Latinoamericana de la IASPM, 2000. Disponível em: <<https://elaprendizdemusico.files.wordpress.com/2012/04/ritmo-Samba-Reggae-gerard-behague.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2020.

BERGSON, H. *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. *O pensamento e o movente: ensaios e conferências*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONIS, M. de. Em busca de definições. *Celeuma: contemporâneo hoje*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 66-83, 2014.

BONVINI, E. Tradição oral afro-brasileira. As razões de uma vitalidade. Tradução: Karim Khoury. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, [S. l.], v. 22, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10729>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BORGES NETO, J. Música é linguagem? *Revista eletrônica de musicologia*, Curitiba, v. 9, 2005. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMy9-1/borges.html>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BOSI, A. *Dialética da colonização brasileira*. São Paulo: Companhia da Letras, 1992. Disponível em: <<https://literaturabrasileiracolonial.files.wordpress.com/2018/01/alfredo-bosidialc3a9tica-da-colonizac3a7c3a3o1.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BOUCOURECHLIEV, A. *Le langage musical*. Paris: Fayard, 1993.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação popular*. 1986. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/ee3ade27-7263-444c-8361-88b1a23fb605/content>. Acesso em: 6 set. 2023.

_____. Alguns passos no caminho de uma outra educação. *In*: FRANZIM, R.; LOVATO, A.; BASSI, F. (org.). *Criatividade – mudar a educação, transformar o mundo*. São Paulo: Ashoka/Instituto Alana, 2019.

_____. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 5 de nov. 2018.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 26 mai. 2023.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 10.639 de 2003, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 10 jun. de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultura e orientação sexual (1ª a 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 10.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte (1ª a 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. v. 6.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte (terceiro e quarto ciclos - 5ª a 8ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Parte I - Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2022

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006, p. 67-68. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 26 mai. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2019.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as especificidades éticas das pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

BRAZZAWILLY, D. Samba-Reggae. *Lx*: CRISTINA, M. **Samba-Reggae: a arma é musical**. Direção e roteiro: Maira Cristina. Edição e finalização: Fernando Naiberg. Imagens: Rubem Araújo, Denilson Mota, Ac Ferreira. Operação de áudio: Jorginaldo Barreto. Produção: Valéria Lima. Salvador: TVE Bahia, 2011c. Parte 1. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12o-ixC3wvYzc1gJwRLqBJ-kNNswj3k7b/view?usp=drive_link>. Acesso em: 20 set. 2023. Vídeo indisponível: Este vídeo apresenta conteúdo de WMG, que o bloqueou no seu país com base nos direitos autorais

BRESLER, L. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, mar. 2007. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/286/216>>. Acesso em 5 jun. 2022.

_____. Research education shaped by musical sensibilities. **British Journal of Music Education**, v. 26, n. 1, p. 7-25. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. DOI: 10.1017/S0265051708008243.

BROWN, S. Musilanguage model of music evolution. *In*: BROWN, S.; MERKER, B.; WALLIN, N. **The origins of music**. London: MIT press, 2001. p. 271-300. Disponível em: <https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Wallin_Merker_Brown-The_Origins_of_Music.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CAMAFEU, P. Samba-Reggae. *In*: CRISTINA, M. **Samba-Reggae: a arma é musical**. Direção e roteiro: Maira Cristina. Edição e finalização: Fernando Naiberg. Imagens: Rubem Araújo, Denilson Mota, Ac Ferreira. Operação de áudio: Jorginaldo Barreto. Produção: Valéria Lima. Salvador: TVE Bahia, 2011c. Parte 1. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12o-ixC3wvYzc1gJwRLqBJ-kNNswj3k7b/view?usp=drive_link>. Acesso em: 20 set. 2018.

CANDUSSO, F. **O sistema de ensino e aprendizagem musical da Banda Lactomia: um estudo de caso**. 2002. 170 f.: il. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2002.

_____. **Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros**. 2009. 244 f.: il. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2009.

CAROLINE, V. O Neguinho do Samba: o senhor dos tambores. *In*: SECRETARIA DA CULTURA DO ESTADO DA BAHIA. **Catálogo Carnaval Ouro Negro**. Salvador: FPC, 2010.

CARVALHO, R. **Regência musical: teoria estudos práticos**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

COOKE, M. **Jazz**. Barcelona: Destino, 2000.

COSTA, A. de C. Da maestria na cultura popular. **Revista Espaço Acadêmico**, Ilhéus, n. 130, ano XI, p. 73-77, 2012. Disponível em: <http://www.uesc.br/icer/artigos/maestria_culturapopular.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

CRISTINA, M. **Samba-Reggae: a arma é musical**. Direção e roteiro: Maira Cristina. Edição e finalização: Fernando Naiberg. Imagens: Rubem Araújo, Denilson Mota, Ac Ferreira. Operação de áudio: Jorginaldo Barreto. Produção: Valéria Lima. Salvador: TVE Bahia, 2011b. Parte 3. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1nATiW_NfigZpgJKvcFAWHILsD4MI3OOm/view?usp=drive_link>. Acesso em: 26 ago. 2023.

CRISTINA, M. **Samba-Reggae: a arma é musical**. Direção e roteiro: Maira Cristina. Edição e finalização: Fernando Naiberg. Imagens: Rubem Araújo, Denilson Mota, Ac Ferreira. Operação de áudio: Jorginaldo Barreto. Produção: Valéria Lima. Salvador: TVE Bahia, 2011c. Parte 1. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/12o-ixC3wvYzc1gJwRLqBJ->

[kNNswj3k7b/view?usp=drive_link](https://www.youtube.com/watch?v=kNNswj3k7b)>. Acesso em: 20 set. 2023. Vídeo indisponível: Este vídeo apresenta conteúdo de WMG, que o bloqueou no seu país com base nos direitos autorais

CRISTINA, M. **Samba-Reggae: a arma é musical**. Direção e roteiro: Maira Cristina. Edição e finalização: Fernando Naiberg. Imagens: Rubem Araújo, Denilson Mota, Ac Ferreira. Operação de áudio: Jorginaldo Barreto. Produção: Valéria Lima. Salvador: TVE Bahia, 2011d. Parte 2. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1vCJIIDS11D9G62yUp2jvIfBH0tvETShC/view?usp=sharing>>. Acesso em: 20 set. 2023.

CULTNE. **Olodum em afro memória**. Acervo. Imagens de 1987/88/89 de Ras Adauto e Vik Brkbeck e Rádio Lua. Ed. Filó Filho. Produção: Enugbajô Comunicações, 2014. Disponível em: <<https://youtu.be/X-swOUeddHM>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

D'ÁVILA, N. R. **O samba em percussões: batucada brasileira**. 2. ed. Santos: Editora A Tribuna de Santos LTDA, 1990. v. 1.

DUSSEL, E. D. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: Editora Unimep, 1977.

EFEGÊ, J. **Figuras e coisas da música popular brasileira**. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Funarte, 2007.

ELLINGSON, T. Notation. *In*: MEYERS, H. **Ethnomusicology an introduction**. New York, London: W.W. Norton & company, 1992. p.153-164.

FACOM. **Olodum e Timbalada**. Salvador: FACOM/UFBA/COM02, 2000. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/com112/olodum_e_timbalada/olodum_o_que_e.htm>. Acessado em: 5 out. 2024.

FALCON, B. **O reggae de Cachoeira: produção musical em um porto atlântico**. Salvador: Pinaúna, 2012.

FANON, F. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FELIX, A. Batucadas e escolas de samba no Carnaval baiano. *In*: CERQUEIRA, N. (org). **Carnaval da Bahia: um registro estético**. Salvador: Omar G., 2002.

FERRAZ, Z. et al. **Olodum, carnaval, cultura, negritude (1979-2014)**. Salvador: Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum, 2014.

FERREIRA, F. **O livro de ouro do carnaval brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FINEARTEAMERICA. **Tito Puente**. Fotografia de Tom Copi. jan. 2019. Disponível em: <<https://fineartamerica.com/featured/photo-of-tito-puente-tom-copi.html>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou comunicação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009. (Coleção Leitura).

FROTA, C. S.; PANTOJA, R. R. **Teoria da criação do conhecimento organizacional Nonaka e Takeuchi**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, SEGRAC - Núcleo de Pesquisa em Ciências da Engenharia. Rio de Janeiro: [21-]. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4672782/mod_folder/content/0/Teoria%20da%20Criacao%20do%20Conhecimento%20Organizacional.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 31 ago. 2023.

GADOTTI, M. Paulo Freire e a educação popular. **Proposta**. Revista trimestral de debate da FASE, n. 113, p. 21-27, 2007. Disponível em: <<https://sindacs.org.br/novo/wp-content/uploads/2018/06/Paulo-Freire-e-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Popular..pdf>>. Acesso em: 18 set. 2021.

GERALDINHO. Samba-reggae. *Il.*: CRISTINA, M. **Samba-Reggae: a arma é musical**. Direção e roteiro: Maira Cristina. Edição e finalização: Fernando Naiberg. Imagens: Rubem Araújo, Denilson Mota, Ac Ferreira. Operação de áudio: Jorginaldo Barreto. Produção: Valéria Lima. Salvador: TVE Bahia, 2011d. Parte2. Disponível em: <<https://youtu.be/C11zDd4VJWQ>>. Acesso em: 20 set. 2018.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *Il.*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-73.

GODI, A. Presença afro-carnavalesca soteropolitana. *Il.*: CERQUEIRA, N. (org.). **Carnaval da Bahia: um registro estético**. Salvador: Omar G., 2002. p. 94-111.

_____. De índio a negro, ou o reverso. **Cadernos do CRH**, Salvador, FFCH\UFBA, 1991. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18843>>. Acesso em: 10 mai. 2024.

GOLDBERG, P. **O que é intuição e como aplica-la na vida diária**. Cultrix: São Paulo, 1983.

GONÇALVES, G. da C. 40 Anos de História. **Fundação Cultural Palmares**. Abril, 2019. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=54049>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GORDON, E. **Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GOTTSCHALL, C. de S.; SANTANA, M. C. de. Perfil dos moradores do Centro Tradicional de Salvador à luz do Censo 2000. *Il.*: _____. (org.). **Centro da Cultura de Salvador**. Salvador: SEI; EDUFBA, 2006.

GRAEF, N. **O ritmo da roda: tradição e transformação no samba de roda**. Salvador: EDUFBA, 2015.

GÜEMES, A. M. La música. Estudios etnomusicales de un sistema de comunicación formal. **Revista Digital de la UAPA** (Unión de Asociaciones del Personal Acadêmico) de la UASLP (Universidad Autónoma de San Luis Potosí), San Luis Potosí, ano 1, n. 1, p. 1-10, 2018.

GUERREIRO, G. **A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

GUERRA-PEIXE, C. **Maracatus do Recife**. São Paulo: Irmão Vitale, 1980.

GLOBO. Morre percussionista Mestre Prego do Pelourinho. **Portal G1**. São Paulo, 04 jul. 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2010/07/morre-percussionista-mestre-prego-do-pelourinho.html>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

_____. Soy Loco por Copa América: o humorista Marcelo Adnet imita Galvão Bueno e mostra protesto ao narrador do Olodum. **Globo Esporte**. Rio de Janeiro, 24 jun. 2019. Disponível em: <<https://globoesporte.globo.com/google/amp/futebol/copa-america/soy-loco-por-copa-america/noticia/soy-loco-por-copa-america-adnet-imita-galvao-bueno-e-mostra-protesto-ao-narrador-do-olodum.ghtml>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais LTDA, 1990. Disponível em: <48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf (usp.br)>. Acesso em: 13 nov. 2023.

HAPATÉ BÂ. A tradição viva. **História geral da África I**. Metodologia e pré-história da África. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <hampate_ba_tradicao viva.pdf (usp.br)>. Acesso em: 4 jun. 2024.6

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte II. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOFBAUER, A. Dominação e contra-poder: o candomblé no fogo cruzado entre construções e desconstruções de diferença e significado. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5., p. 37-79, 2011. DOI: 10.1590/S0103-33522011000100003

ICKES, S. Era das batucadas: o carnaval baiano das décadas 1930 e 1940. **Revista Afro-Ásia**, n. 47, p. 199-238, 2013. Trad. Mariângela de Mattos Nogueira. Disponível em: <scielo.br/j/afro/a/MkvzQxmpkrTc6qjfTJFXSpj/?format=pdf>. Acesso em: 14 mai. 2023.

JOHNSON, L. K. "Introduction". *In: The history of Jamaican music*. (Tougher than tough). 4 CDs. London: Mango, 1993.

JONES, B. *In: CRISTINA, M. Samba-Reggae: a arma é musical*. Direção e roteiro: Maira Cristina. Edição e finalização: Fernando Naiberg. Imagens: Rubem Araújo, Denilson Mota, Ac Ferreira. Operação de áudio: Jorginaldo Barreto. Produção: Valéria Lima. Salvador: TVE Bahia, 2011b. Parte 3. Disponível em: <<https://youtu.be/kIntkHiEkTk>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

JOURDAIN, R. **Música, cérebro e êxtase**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1998.

KAUARK, F. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KOETTING, J. Analysis and Notation of west african drum essemble music. **Selected Reports** (University of California, Los Angeles: Institute of Ethnomusicology), v. 1, n. 3, p. 115-147, 1970.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cad. Pesqui. (Fund. Carlos Chagas)**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. DOI: 10.1590/S0100-15742002000200003

KUBIK, G. Angolan traits in black music, games and dances of Brazil: a study of African cultural extensions overseas. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar, 1979. (Série Estudos de antropologia cultural, n. 10)

_____. **Theory of African Music**. Wilhelmshaven: Florian Noetzel Verlag, 1994. v. 1.

_____. **Theory of African Music**. Wilhelmshaven: Florian Noetzel Verlag, 2010. v. 2.

_____. **Angola in the black cultural expressions of Brazil**. New York: Diasporic Africa Press, 2013.

LARANJEIRA, R. **A marrabenta: sua evolução e estilização 1950-2002**. Maputo: Minerva Print, 2014.

LIMA, S. da S. Práxis sonora e etnografia da madrugada para a onomatopeia funkeira e piXadora na escola. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, FEBF/UERJ, v. 11, n. 4, p. 155-175, 2019. DOI: 10.12957/periferia.2019.42199

LÜHNING, Â. E. "Acabe com esse santo, Pedrito vem aí..." Mito e realidade da perseguição policial ao candomblé baiano entre 1920 e 1942. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 194-220, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p194-220. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28377>. Acesso em: 16 jul. 2021.

MACEDO, I. A linguagem musical Rap: expressão local de um fenômeno mundial. **Tempos Históricos**, Cascavel, v. 15, p. 261-288, 2011. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/download/5708/4285/21014>>. Acesso em: 4 fev. 2022.

MACHADO FILHO, A. da M. **O negro e o garimpo em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROFOGUE, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 29-57.

MARKEL, L. F. Artes musicais na diáspora africana: improvisação, chamada-e-resposta e tempo espiralar. **Revista Outra travessia**, Florianópolis, v. 11, p. 55-70, 2011.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. *In*: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

MARX, K.; ENGELS, F. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, S. **Revealing the invisible: Confronting passive racism in teacher education**. New York: Routledge, 2006.

MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. *In: _____*. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 183-294. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1888?show=full>> Acesso em: 20 mar 2020.

MAYO, P. A inflexão marxista de práxis na pedagogia política de Paulo Freire. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. esp., p. 82-99, 2021.

MENDONÇA, N. J. A de. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4507>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MEMEU. Apresentação com a Banda Olodum no Largo do Pelourinho. *In: OLODUM*. Olodum Salvador Bahia HD. Salvador: 2011a. 1 vídeo de 10:09 min. no Canal Logos Aachen YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A3o30YJiWsc>>. Acesso em 5 abr. 2019.

_____. Samba-Reggae. *In: CRISTINA, M. Samba-Reggae: a arma é musical*. Direção e roteiro: Maira Cristina. Edição e finalização: Fernando Naiberg. Imagens: Rubem Araújo, Denilson Mota, Ac Ferreira. Operação de áudio: Jorginaldo Barreto. Produção: Valéria Lima. Salvador: TVE Bahia, 2011b. Parte 3. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1nATiW_NfigZpgJKycFAWHILsD4MI3OOm/view?usp=drive_link>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MENEZES, M. Samba-Reggae. *In: CRISTINA, M. Samba-Reggae: a arma é musical*. Direção e roteiro: Maira Cristina. Edição e finalização: Fernando Naiberg. Imagens: Rubem Araújo, Denilson Mota, Ac Ferreira. Operação de áudio: Jorginaldo Barreto. Produção: Valéria Lima. Salvador: TVE Bahia, 2011c. Parte1. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12o-ixC3wvYzc1gJwRLqBJ-kNNswj3k7b/view?usp=drive_link>. Acesso em: 20 set. 2022.

MOTA, F. **Guerreir@s do terceiro mundo: identidade negra na música reggae (anos 80/90)**. Salvador: Pinaúna, 2012.

MOUNIER, E. **O personalismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MOURA, M. A. **Carnaval e baianidade: arestas e curvas na coreografia de identidade no carnaval de Salvador**. 2001. 356f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura Contemporânea, Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

MOURA, M. **Batucadas e cordões, bandas e blocos: referências para pensar a trajetória do carnaval de Salvador (1949-1985)**. Casa do Carnaval da Bahia. Salvador: FGM, 2018. p. 57-83.

MOURA, R. **Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora Funarte, 1983.

MUKUNA, K. W. **Contribuição bantu na música popular brasileira**. São Paulo: Global, 1979.

NAPOLITANO, Marcos. **História e música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NEGUINHO DO SAMBA. Depoimento. *In: CULTNE*. Olodum em afro memória. Acervo. Imagens de 1987/88/89 de Ras Adauto e Vik Brkbeck e Rádio Lua. Ed. Filó Filho. Produção: Enugbajô Comunicações, 2014. Disponível em: <<https://youtu.be/X-swOUeddHM>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

NKETIA, J. H. K. **The music of Africa**. Nova Iorque: W. W. Norton e Company 1974.

NKETIA, J. H. Kwabena. **African music in Ghana**. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1963.

NONAKA, I. The knowledge-creating company. **Harvard Business Review**. p. 162-171, 2007. Disponível em: <<https://hbr.org/2007/07/the-knowledge-creating-company?language=pt>> Acesso em: 31 ago. 2023.

NUNES, J. *In: CRISTINA, M. Samba-Reggae: a arma é musical*. Direção e roteiro: Maira Cristina. Edição e finalização: Fernando Naiberg. Imagens: Rubem Araújo, Denilson Mota, Ac Ferreira. Operação de áudio: Jorginaldo Barreto. Produção: Valéria Lima. Salvador: TVE Bahia, 2011d. Parte2. Disponível em: <<https://youtu.be/C11zDd4VJWQ>>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. **Mil e uma atividades de oficina de música**. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. do autor, 2017.

_____. **Entrevista concedida ao autor**. Salvador: 2020.

_____. **Entrevista informal realizada via aplicativo WhatsApp em Salvador**. 28 jun. de 2024.

NZEWI, M. E. **A contemporary study of musical arts informed by african indigenous knowledge systems**. Informed by african indigenous knowledge systems. v. 1: The Root Foudation. Pretoria, África: Centre for indigenous instrumental African music and dance (CIIMDA), 2007.

_____. **A contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge system**. Informed by african indigenous knowledge systems. v. 2.: The stem –growth. Pretoria, África: Centre for indigenous instrumental African music and dance (CIIMDA), 2007a.

NZEWI, M; NZEWI, O. **African classical ensemble music: theory and drum-based concert series**. Book 1. Agiri Music. African Minds, 2009.

OLIVEIRA, L. S. A hereditariedade, é por isso que o meu corpo treme todo: trajetória artística de Gerson King Combo (1970). *In: ANPUH-Brasil - SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 30., 2019, Recife. **Anais [...]**. Recife: ANPUH, 2019. Disponível em: <https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564708652_ARQUIVO_artigoanpuh.pdf> Aceso em: 20 abr. 2022.

OLIVEIRA, M. C.; CAMPOS, M. de F. H. Carnaval, identidade negra e axé music em Salvador na segunda metade do século XX. **Textos escolhidos de cultura e arte populares**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 70-84, nov. 2016.

OLODUM. Olodum Salvador Bahia HD. Salvador: 2011. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=A3o30YJiWsc>>. Acesso em: 5 abr. 2019.

_____. **O que é o Olodum 2023: 44 anos de samba-reggae.** Centro Digital de Documentação e Memória Olodum. Salvador: 2023. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1MivvOhvGCmZAJ7_wxkfD0pbAV_d9e0SJ/view?usp=sharing>. Acesso em: 27 mai. 2023.

PAIVA, R. G. **Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos.** 2004. 151 p.: il. 1 CD-ROM. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004. Disponível em:
<<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/324762>>. Acesso em: 8 fev. 2021.

PARAISO, J. O carnaval de Salvador e as artes visuais. *In:* CERQUEIRA, N. (org.). **Carnaval da Bahia: um registro estético.** Salvador: Omar G, 2002. p. 68-93.

PAZ, E. **Pedagogia musical brasileira: metodologias e tendências.** Brasília: Ed. Musimed, 2013.

PAZ, G. Samuel Araújo: a práxis sonora como forma de ação política e como espaço da alteridade. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 31, n.2, p. 91-102, jul./dez. 2018. DOI: 10.47146/rbm.v31i2.26280.

PEÑALOSA, D. **The clave matrix: afro-cuban rhythm: its principles and origins.** California: Bembe Books, 2012.

PENNA, M. Música(s) e seu ensino: reflexões sobre cenas cotidianas. *In:* _____. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto em educação e música.** Porto Alegre: Sulina, 2017.

PEREIRA, E. Benditos, toantes e sambas de coco: notas para uma antropologia da música entre os Kapinawá de Mina Grande. *In:* GRÜNEWALD, R. (org.). **Toré: regime do índio do nordeste.** Recife: Ed. Massangana, 2004.

PEREIRA, J. B. B. **Cor, profissão e mobilidade: o negro e o rádio em São Paulo.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1967.

PIERSON, D. **Branços e pretos na Bahia: um estudo de contato social.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945. Disponível em:
<<https://bdor.sibi.ufij.br/bitstream/doc/327/1/241%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2022.

PINTO, T. O. Review of Gerhard Kubik: angolan traits in black music, games and dances of Brazil, a study of african cultural extensions overseas. **African Music**, v. 6, n. 4, 1987. Disponível em: <<https://journal.ru.ac.za/index.php/africanmusic/article/view/1266>>. Acesso em: 3 fev. 2024.

_____. As cores do som: estrutura sonora e concepções estéticas na música afro-brasileira. **África. Revista do Centro de Estudos Africanos**, USP, São Paulo, n. 22/23, p. 87-109, 2001. DOI: 10.11606/issn.2526-303X.v0i22-23p87-109. Disponível em:
<<https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74580>>. Acesso em: 2 fev. 2023.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. New York: Doubleday e Company, 1966. Disponível em: <https://monoskop.org/images/1/11/Polanyi_Michael_The_Tacit_Dimension.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2021.

_____. **Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy**. London: Routledge, 2005.

PORTELA, A. **Entrevista concedida ao autor**. Salvador: 2020.

_____. **Entrevista informal realizada via aplicativo WhatsApp em Salvador**. 29 de junho de 2024.

PORTUGAL, R. O Samba-Reggae: uma afirmação do sagrado, cultural e político. **Odeere**, Jequié, ano 2, v. 3, n. 3, jan./jun., 2017.

PRASS, L. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"**. 1998. 210 f.: il. Dissertação (Mestrado em Música) — Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PRUDENTE, C. L. Arquibancada alegre de reserva: escola de samba: uma contribuição ao estudo de alguns aspectos socioculturais para compreensão do dilema do negro brasileiro. *In*: PORTO, M. do R. et al. (orgs.). **Negro, educação e multiculturalismo**. São Paulo: Panorama do Saber, 2002. p. 85-98

_____. A dimensão pedagógica da alegoria carnavalesca no cinema negro enquanto arte de afirmação ontológica da africanidade: pontos para um diálogo com Merleau-Ponty. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 23, n. 53/1, p. 403-424, 2014. DOI: 10.29286/rep.v23i53/1.1624. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1624>. Acesso em: 17 jul. 2022.

_____. A dimensão pedagógica do cinema negro. *In*: **AVANCA Cinema 2018**. Conferência Internacional de Cinema, arte, tecnologia e comunicação. Capítulo II – Cinema. 1. ed. AVANCA. Portugal: Cineclubes Avanca, 2018. p. 2-794.

_____. Futebol e samba na estrutura estética brasileira: a esfericidade da cosmovisão africana versus a linearidade acumulativa do pensamento ocidental. *In*: PRUDENTE; C. L.; SILVA, D. C. (org.). **A dimensão pedagógica do cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente**. 2. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2019. p. 87-111.

PRUDENTE; C. L.; SILVA, D. C. (org.). **A dimensão pedagógica do cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente**. 2. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2019.

PRUDENTE, C.; VARGAS, A.; MARTINS, M. A musicalidade negra no documentário “Samba-Reggae: a Arma é Musical”, um diálogo do cinema negro e a tamboralidade africana. *In*: **Cinema Negro: educação, arte, antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2021.

RISÉRIO, A. **Carnaval Ijexá**. Salvador: Editora Corrupio, 1981.

ROCHA, E.; ARRAI, J. Rocinha: uma possibilidade de ser no Centro Histórico de Salvador. **Corpocidade** — debates em estética urbana, Salvador, v. 1, n. 5, 2008. Disponível em:

http://www.corpocidade.dan.ufba.br/dobra/05_06_leitor1.htm. Acessado em: 16 de nov. de 2021.

RODRIGUES, J. Galvão Bueno chama Banda Didá de Olodum feminino e é criticado nas redes. Grupo percussivo feminino se manifestou sobre a gafe por meio do Instagram, com a hashtag #pegavisãogalvão. **Metro 1**, Salvador, 9 jun. 2019. Disponível em: <<https://www.metro1.com.br/noticias/esportes/74836,galvao-bueno-chama-banda-dida-de-olodum-feminino-e-e-criticado-nas-redes>>. Acesso em: 13 maio 2023.

SADIE, S. **Diccionario Akal/Grove de la Música**. Madrid: Ediciones Akal, 2000.

SALVADOR. Prefeitura Municipal do Salvador. **Lei nº 8.446 de 31 de outubro de 2013**. Institui 31 de outubro o dia municipal do samba-reggae em Salvador. Salvador, Câmara Municipal, 2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2013/845/8446/lei-ordinaria-n-8446-2013-institui-31-de-outubro-o-dia-municipal-do-samba-reggae-em-salvador>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SALVADOR DA BAHIA. Blog. **Histórias dos bairros de Salvador: Curuzu**. Disponível em: <https://www.salvordabahia.com/experiencias/historias-dos-bairros-de-salvador-curuzu/>. Acesso em: 15 mai. 2024.

_____. **Banda Didá realiza ensaio no Pelourinho**. 2019. Banda Didá no Carnaval do Campo Grande em 2018. Foto: reprodução das redes oficiais da banda. Disponível em: <<https://www.salvordabahia.com/es/eventos/banda-dida-realiza-ensaio-no-pelourinho/?d=11/01/2019>>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SALVADOR EM UM DIA. Blogspot. **Olodum escolhe canção-tema em festival no Pelourinho**. 9 dez. 2014. Fotografia de divulgação Banda de Samba-Reggae estilizado - Olodum com guitarra. Disponível em: <<https://salvadoremumdia.blogspot.com/2014/12/olodum-escolhe-cancao-tema-em-festival.html>>. Acesso em: 15 abar. 2024.

SAMPIERI, R. H. **Metodología de la investigación**. 6. ed. México: Mcgraw-Hill; Interamericana Editores, S.A., 2014.

SANDRONI, C. **Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; Ed. UFRJ, 2001. Disponível em: <<https://pdfcoffee.com/livro-feitico-decente-pdf-free.html>>. Acesso em: 6 jan. 2024.

SANTANA, G. Samba-reggae. *Ir*: In: CRISTINA, M. Samba-Reggae: a arma é musical. Direção e roteiro: Maira Cristina. Edição e finalização: Fernando Naiberg. Imagens: Rubem Araújo, Denilson Mota, Ac Ferreira. Operação de áudio: Jorginaldo Barreto. Produção: Valéria Lima. Salvador: TVE Bahia, 2011d. Parte2. Disponível em: <<https://youtu.be/C11zDd4VJWQ>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SANTOS, E. F. **O poder dos candomblés: perseguição e resistência no Recôncavo da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <[santos-9788523212100.pdf](https://scielo.org/pdf/santos-9788523212100.pdf) (scielo.org)>. Acesso em: 4 mai. 2024.

SANTOS, J. T. dos. **Ensaio sobre raça, gênero e sexualidades no Brasil (séculos XVIII-XX)**. Salvador: EDUFBA, 2013. Disponível em: <ensaios-raca-genero-sexualidades.pdf (ufba.br)>. Acesso em: 4 mai. 2024.

SCHAUN, A. Educomunicação: Ilê Aiyê e a visibilidade da cidadania negra. *Ir*: INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001 Campo Grande. *Anais [...]*. Campo Grande: INTERCOM, 2001. Disponível em: <<https://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/57.pdf>> . Acesso em: 21 mar. 2023.

SECRETARIA DA CULTURA DO ESTADO DA BAHIA (SECULT/Ba). **Catálogo Carnaval Ouro Negro**. Salvador: FPC, 2010.

_____. **Blocos de índios, afro e afoxés deixaram sua marca de resistência nos circuitos ontem (7)**. 08 fev. 2016. Disponível em: <<https://www.ba.gov.br/cultura/noticia/2024-02/51637/blocos-de-indios-afro-e-afoxes-deixaram-sua-marca-de-resistencia-nos>>. Acesso em: 23 mai. 2024.

_____. **Commanche do Pelô resiste e representa o segmento índio no carnaval ouro negro**. 19 fev. 2023. Disponível em: <<https://www.ba.gov.br/cultura/noticia/2024-02/61939/commanche-do-pelo-resiste-e-representa-o-segmento-indio-no-carnaval-ouro>>. Acesso em: 21 mai. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Elem. **Entrevista concedida ao autor**. Pelourinho. Salvador: 2020.

_____. **Entrevista informal realizada via aplicativo WhatsApp em Salvador**. 24 de janeiro de 2021.

_____. **Entrevista informal realizada via aplicativo WhatsApp em Salvador**. 29 de junho de 2024.

SILVA, K. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, L. M. de. **Carnaval do Nordeste de Amaralina: um estudo sobre um carnaval de bairro em Salvador, Bahia, Brasil**. 2022. 244 f.: il. Color. Tese (Doutorado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36085>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SOARES, R. L. S. Os batuqueiros e as primeiras escolas de samba da cidade do Salvador. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 54. p. 261-292, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/23620/14812>>. Acesso em: 17 mai. 2024.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SOUZA, J. Música e projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. *Ir*: _____ et. al. (org.). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014. p. 11-28.

SOUZA, L. de M. e. **O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TATUM, B. D. *Why are all the black kids sitting together in the cafeteria? And other conversations about race*. 1. ed. New York: Basic Books, 1997.

TINHORÃO, J. R. *Pequena história da música popular*. 7. ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.

TIRRO, F. *Historia del jazz clásico*. Barcelona: Robinbook, 2001.

TUNES, E; PEDERIVA, P. L. *Da atividade musical e sua expressão psicológica*. Curitiba: Prismas, 2013.

TVE BAHIA. *Comanches do Pelô faz parte da história dos blocos indígenas – TVE, o Canal Do Carnaval*. Entrevista com Jorginho Comancheiro. Salvador: 2024. Disponível em: <<https://youtu.be/95u0ukI5-9A?si=Tx6VoPEUXKeOy2ix>>. Acesso em: 21 abr. 2024.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien: 1990*. UNESCO, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 12 out. 2022.

VALTER. Samba-Reggae. *In: CRISTINA, M. Samba-Reggae: a arma é musical*. Direção e roteiro: Maira Cristina. Edição e finalização: Fernando Naiberg. Imagens: Rubem Araújo, Denilson Mota, Ac Ferreira. Operação de áudio: Jorginaldo Barreto. Produção: Valéria Lima. Salvador: TVE Bahia, 2011c. Parte1. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12o-ixC3wvYzc1gjrRLqBJ-kNNswj3k7b/view?usp=drive_link>. Acesso em: 20 set. 2022.

VARGAS, A. S. *Guitarra baiana: uma proposta metodológica para o ensino instrumental*. 2015. 331 f.: il. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24143>. Acesso em: 28 jan. 2022.

_____. O ensino de samba-reggae baseado na Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman. *In: XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME*, 11., 2017, Natal. *Anais [...]* Natal: ISME, 2017. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/view/File/2418/1256>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

VIANA, F; BORGES, M E. A. O traje de baiana do carnaval: um cadinho cultural. *IterFACES*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 30, p. 82-99, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/interfaces/article/view/39674/21604>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

VIANNA, H. *O mistério do samba*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; Ed UFRJ, 2002.

VOVÔ, A. C. dos S. Samba-Reggae. *In: CRISTINA, M. Samba-Reggae: a arma é musical*. Direção e roteiro: Maira Cristina. Edição e finalização: Fernando Naiberg. Imagens: Rubem Araújo, Denilson Mota, Ac Ferreira. Operação de áudio: Jorginaldo Barreto. Produção: Valéria Lima. Salvador: TVE Bahia, 2011c. Parte1. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12o-ixC3wvYzc1gjrRLqBJ-kNNswj3k7b/view?usp=drive_link>. Acesso em: 20 set. 2018.

WHITE, G. A moderna música jamaicana. *In: CARDOSO, M. A. (coord.). A magia do reggae*. São Paulo: Editora Martin Claret, 1997.

WINCH, C. **Dimension of expertises**: a conceptual exploration of vocational knowledge. London: Continuum, 2012.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YOUTUBE MUSIC. **Olodum**. Fotografia Banda de Samba-Reggae estilizado - Olodum com teclado. Disponível em:
<https://music.youtube.com/channel/UCFJ7WMdufNxVejG_QlQzrfg>. Acesso em: 12 ago. 2023.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997. Disponível em:
<Paul Zumthor - Introdução À Poesia Oral.pdf - Google Drive>. Acesso em: 27 dez. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LISTA DE PERGUNTAS

1. **Dados pessoais:** nome, profissão, idade que começou a tocar e com quem aprendeu a tocar.
2. **Linguagem musical popular gestual:**
 - 2.1 Quais são os gestos que você utiliza para se comunicar com os músicos da banda?
 - 2.2 Para que serve cada gestos?
 - 2.3 O que ele representa?
 - 2.4 Quais são os gestos que você utiliza para produzir sons, seja com o instrumento ou corpo?
3. **Linguagem musical popular verbal:**
 - 3.1 Quais são as silabações rítmicas com palavras que você conhece e utiliza?
 - 3.2 Quais são as silabações rítmicas que você utiliza para compartilhar conhecimentos?
 - 3.3 Quais são as palavras fantasias (metáforas) que você conhece e utiliza?
 - 3.4 Quais são expressões fantasias (metáforas) que você conhece e utiliza?
 - 3.5 Quais são os temas sociais e políticos que você aborda com os aprendizes?
 - 3.6 Quais fatos da história do samba-reggae você considera importante?
 - 3.7 Quem foi o criador do samba-reggae?
 - 3.8 Você utiliza os conteúdos dos textos das composições de samba-reggae para conscientizar os aprendizes sobre a realidade social e política?

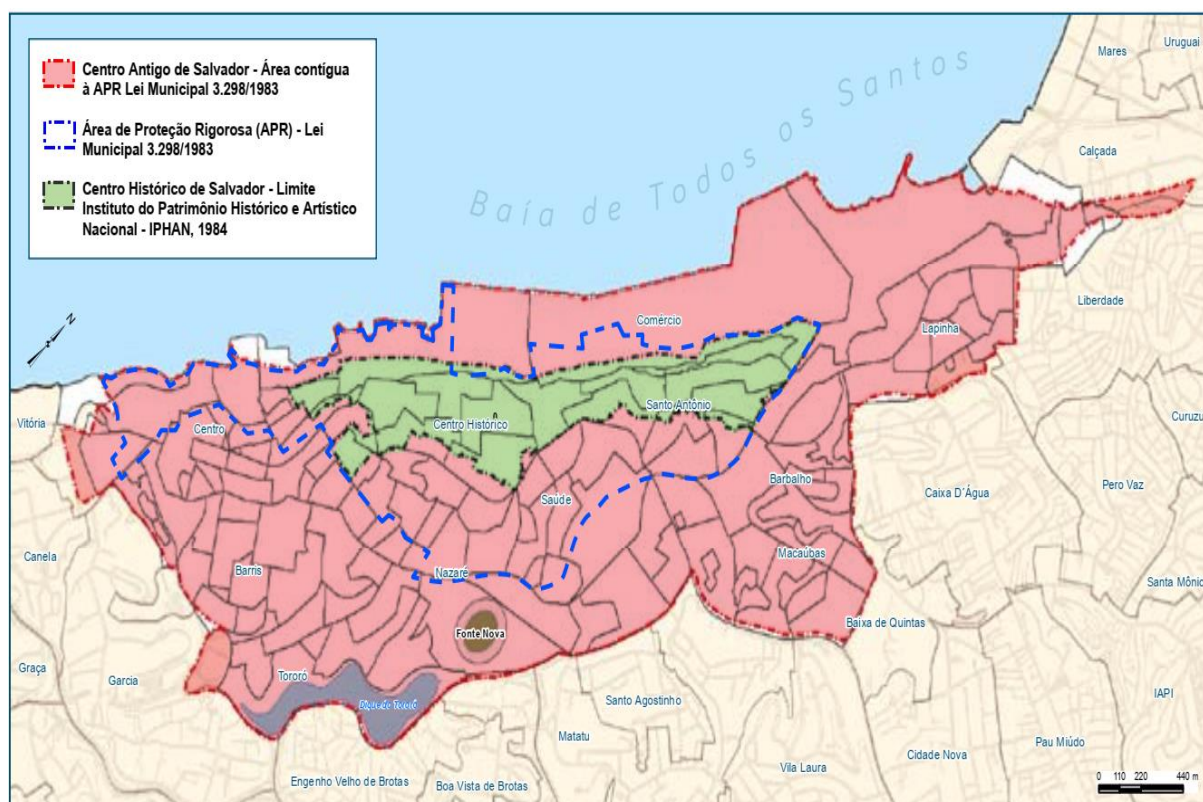
APÊNDICE B – BREVE CURRÍCULO

Particpei de espetáculos que incluem o Festival de Montreaux (1994), Gurtenfestival, Maiz Stage e Festival Jazz Lugano (Suíça); London Jazz Festival, The British Red Cross London Ball e Royal Festival Hall (Inglaterra); Istanbul Jazz Festival (Turquia), Jazztel Music, Festival Fiesta e Umbria Jazz (Itália); Festival Couleur Café (Bélgica), Amsterdam Roots Festival (Holanda); Hollywood Bowl (EUA), Tanzbrunnen Jazz Festival e Tübingen Festival (na Alemanha); Imatra Big Band Festival (Finlândia); Festival Baía das Gatas (Cabo Verde - África); Rock in Rio 2001 (Brasil); Rock in Rio 2004 (Portugal), além de um vasto hall de apresentações no circuito nacional e internacional, incluindo as cidades de Nova York, Los Angeles, Boston, Dallas, Chicago e Miami (EUA); Lyon, Marseille e Paris (França); Milão, Roma, Palermo, Bologna e Perugia (Itália); Barcelona, Vigo, Santiago de Compostela e Madrid (Espanha); Lisboa, Ilha da Madeira, Coimbra e Porto (Portugal); Cidade do México, dentre outras cidades. Já toquei com os cantores Riachão, Sarajane, Simone Moreno, Gerônimo, Paulinho Boca (Novos Baianos), Lui Muritiba, Guida Moira, Monclar, Bruno Nunes, Clube do Choro da Bahia, e vários grupos de rock baiano dos anos 1980 e 1990 como: Sinal de Alerta, Cabo de Guerra, Scarlet, Banda Neura, Quiron, Andrômeda, dentre outras. Particpei de apresentações especiais ao lado de grandes nomes da música nacional e internacional como: Maria Bethânia, Ana Carolina, Lenine, Escola de Samba Portela, Bateria da Unido da Tijuca, Chico César, Vânia Abreu, Elba Ramalho, Tom Zé, Caetano Veloso, Luciana Melo, Fernanda Porto, Jorge Vercilo, Dinho Ouro Preto (Capital Inicial), Gabriel O Pensador, Fernanda Abreu, Armandinho Macedo, Gilberto Gil, Tony Garrido, Beth Carvalho e Wagner Tiso, além do pianista erudito Ricardo Castro, da cantora de fado portuguesa Dulce Pontes, da espanhola Rosário Flores e do rapper italiano Jovanotti. Fiz apresentações acompanhando as orquestras Jazz Sinfônica (SP) e Petrobrás (RJ). Fui concertista tocando bandolim na peça de Radamés Gnattali - Suite Retratos, acompanhado da Orquestra sinfônica da Universidade Federal da Bahia. Os discos que particpei inclui a **gravação** dos seguintes álbuns: Rock Conexão Bahia (Continental - 1989) com a banda Quiron (inclusive uma das duas faixas, a de nome Marginal Indefeso é composição de minha autoria com parceria de Álvaro Lemos), Mulheres do Mundo (Warner Music Brasil, 1994) da cantora Simone Moreno, Som Brasil Axé (Som Livre - 1997), É de Apaixonar (Warner Music Brasil, 1996) do cantor Pierre Onasis, Feijão com Arroz e Elétrica (Sony Music, 1996), coletânea Agita Brasil (Sony Music, 1997-98; CD Balé Mulato e DVD Balé Mulato, gravado ao vivo no farol da Barra, em Salvador (EMI Music Brasil, 2006), Eletrodoméstico (DVD - MTV ao vivo), Baile Barroco (DVD ao vivo no carnaval da Bahia, 2006), Sol da Liberdade e Sou de Qualquer Lugar (BMG),

Canibália (SONYBMG, 2009) e Canibália: Ritmos do Brasil (DVD, 2011) da cantora Daniela Mercury; Festa (Universal Music) da cantora Ivete Sangalo; Jammil e Uma Noites (Abril Music, 1999), Soberano (Sony Music, 2000), Jammil e Uma Noites de Verão (Abril Music, 2002) da banda Jammil; Sinal Verde (Universal Music) da banda Terra Samba. Também fiz arranjos e participação especial no show ao vivo em DVD de nome Elas Cantam Roberto (SONYBMG, 2009), Cheiro de Amor Acústico (2008), Um barzinho, um violão (Universal Music, 2005) em homenagem à Jovem Guarda (Multishow ao vivo), e o DVD do Show Viva Brasil gravado em Paris, em julho de 2005, com direção de Andrucha Waddington, onde também se apresentaram Gal Costa, Lenine, Jorge Benjor, Ilê Aiyê, Jorge Mautner, Gilberto Gil, entre outros. Como produtor musical, produzi artistas independentes, jingles, trilhas e vinhetas - em estúdio próprio. Em parceria com o DJ Nortcele, produzi a trilha sonora do desfile da estilista Luciana Galeão (Rosas são vermelhas, violetas são azuis) para o Barra Fashion 2003 (Shopping Barra, Salvador - Bahia). Em 2008 produzi meu álbum intitulado Cicoguita totalmente autoral; as faixas do CD Balé Mulato de Daniela Mercury: “Essa Ternura” (versão de A Certain Softness de Paul McCartney), “Meu Pai Oxalá” e “Olha o Gandhi Ai”, esta última foi eleita como música campeã do carnaval pela Rede Bandeirantes de Televisão em 2005. Também produzi três faixas: “Dança Maria”, “Alumeia” e “Cavaleiro do Coração” de autoria de Daniela Mercury, e integrantes da trilha sonora do filme “Canta Maria”, do cineasta Francisco Ramalho Junior. Também, fui **diretor musical** da banda da Daniela Mercury no ano de 2005 (inclusive na turnê europeia e americana) e no carnaval do ano de 2006, durante as gravações do DVD Baile Barroco (2006), executado ao vivo em cima do trio elétrico no Farol da Barra em Salvador.

ANEXOS

ANEXO A – CENTRO ANTIGO E CENTRO HISTÓRICO DE SALVADOR



Fonte: Bahia (2013)