



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR
MILTON SANTOS – IHAC
PROFARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

BRUNO LESSA VALVERDE DE MIRANDA

**DAGÔ - Música e Pertencimento no Currículo Escolar: uma aproximação
didática com a cultura afro-brasileira**

Salvador
2022

BRUNO LESSA VALVERDE DE MIRANDA

**DAGÔ - Música e Pertencimento no Currículo Escolar: uma aproximação
didática com a cultura afro-brasileira**

Trabalho submetido à banca para a obtenção do título de Mestre em Música no programa PROFARTES (Música) – Universidade Federal da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Tavares Castro

Salvador
2022

RESUMO

O objetivo geral deste artigo é refletir sobre a música afro-brasileira e seus parâmetros, para o fortalecimento do ensino de música. Decorrente deste será pesquisada a cultura musical brasileira, investigando a africanidade presente em sua gênese; buscarei refletir sobre a música decorrente da diáspora negra no Brasil, despertando abordagens e recursos para a educação musical; considerarei a importância do corpo no processo de aprendizagem musical; e explorarei as inter-relações entre saberes e práticas musicais e de outras áreas. Diante esse desafio, apresentarei o caminho percorrido, no qual incluo o estudo das Claves Rítmicas e sua aplicabilidade na educação musical, e aspectos da cosmovisão africana para fruição da música afrodiáspórica, entre eles destaco a Complementaridade, a Circularidade, a Oralidade e a Corporeidade.

Palavras-chave: claves, educação musical, ritmo, música afro-brasileira.

ABSTRACT

The general objective of this article is to reflect on Afro-Brazilian music and its parameters, for the strengthening of music teaching. As a result of this, the Brazilian musical culture will be researched, investigating the Africanity present in its genesis; I will seek to reflect on the music resulting from the black diaspora in Brazil, awakening approaches and resources for music education; I will consider the importance of the body in the musical learning process; and I will explore the interrelationships between musical and other knowledge and practices. Faced with this challenge, I will present the path taken, in which I include the study of Rhythm Keys and their applicability in music education, and aspects of the African cosmovision for the enjoyment of Afro-diasporic music, among them I highlight Complementarity, Circularity, Orality and Corporeity.

Keywords: claves, music education, rhythm, Afro-Brazilian music.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Exemplo da Clave do Cabila em posição tradicional	12
Figura 2	Son Clave 3 x 2.	13
Figura 3	Son Clave 2 x 3.	13
Figura 4	Exemplo da Clave 3 x 2, utilizada no toque da Ramunha	14
Figura 5	Exemplo da Clave 3 x 2, utilizada no toque do Congo de Ouro	14
Figura 6	Exemplo da Clave do Cabila em posição tradicional.	19
Figura 7	Exemplo da Clave do Cabila em posição invertida.	20
Figura 8	Exemplo de padrões de ritmo/sonoridade no Samba Reggae.	21
Figura 9	Exemplo da utilização das sílabas mnemônicas no sistema Takadimi.	26
Figura 10	Exemplo da utilização de sílabas mnemônicas para ensino coletivo de instrumentos melódicos, com referência na Clave do Cabila.	27

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
2. A CLAVE	122
3. ASPECTOS DA COSMOVISÃO AFRICANA PARA FRUIÇÃO DA MÚSICA AFRODIASPÓRICA	155
3.1. COMPLEMENTARIDADE	177
3.2. CIRCULARIDADE	188
3.3. CORPOREIDADE	211
3.4. ORALIDADE	244
4. POR UMA NOVA EDUCAÇÃO MUSICAL	277
4.1. PLANO DE AULA 1 – A CLAVE DO CABILA	31
4.2. PLANO 2 – SAMBA CABULA ANCESTRAL	344
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	366
REFERÊNCIAS	388

1. INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo como referência minhas experiências como estudante do curso de Licenciatura em Música, concluído na Universidade Federal da Bahia no ano de 2009, e as minhas vivências como professor da Rede Pública de Educação-RPE, desde o ano de 2017, que venho refletindo sobre a educação musical brasileira e sobre como ela vem sofrendo alterações, algumas para melhor; e retrocessos, não tão desejáveis, como a implementação de políticas desfavoráveis ao ambiente das artes nas escolas, e a formulação de metodologias e procedimentos contraditórios para a área das artes. Estas reflexões são ampliadas diante do complexo desafio do ensino e da fruição dos materiais musicais referentes à cultura do nosso país, especialmente os de matrizes africanas. Sou, portanto, constantemente direcionado para a formulação de perguntas diversas, às quais venho tentando responder ao longo de minha trajetória e confronto com as muitas questões que envolvem processos arduos educativos.

Em 2016 fui aprovado, através de concurso público, para o cargo de Professor de Música na Prefeitura Municipal de Catu-BA e na Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde-BA. Iniciei no serviço público na Prefeitura Municipal de Catu, dividindo minha carga horária entre a Escola de Música Oderval de Souza Lima, e o projeto estruturante Arte em Movimento da Secretaria de Educação e Cultura de Catu, o qual trabalhava as quatro linguagens artísticas (Artes visuais, Dança, Música e Teatro). Ali eu desenvolvi a minha primeira ação pedagógica na Escola Municipal Francisco Xavier Ribeiro, contemplando 340 estudantes.

No segundo semestre de 2017, o projeto foi expandido para a Escola Municipal Gilberto da Mata. Importante dizer que ambas as escolas estão situadas em localidades de risco social. Ali convivi com educandos cursando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 11 anos. Ainda no ano de 2017, recebi a demanda de elaborar e coordenar um edital para um festival de música estudantil da rede pública de ensino catuense, que veio a se chamar Festival Música Viva, evento importante no calendário anual escolar desta rede.

No ano de 2018, fui encaminhado para a Escola Municipal Jecelino José Nogueira, primeira unidade de ensino catuense em tempo integral, onde lecionei para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com idades entre 11 e 14 anos. Com essa oportunidade pude desenvolver oficinas de violão, realizar intervenções artísticas nas praças da cidade e convidar artistas locais para apresentações dentro e fora da escola, numa tentativa de promover a diversidade e o diálogo entre a comunidade escolar e a do entorno. No segundo

semestre desse mesmo ano, fui convidado a expandir as oficinas de violão em outra unidade da rede de ensino catuense, a Escola Municipal Professor Raimundo Mata.

Em fevereiro de 2019, entrei em exercício na Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde-BA, para lecionar no Instituto Municipal Luís Viana Neto, a maior unidade escolar da rede franciscana, que recebe alunos residentes na sede do município e de seus distritos. Esta unidade foi inaugurada em 14 de maio de 1964, sob o nome de Instituto Municipal. Posteriormente passou a se chamar Instituto Municipal Luiz Viana Neto. Atualmente oferta a etapa formativa referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Instituto Municipal Luiz Viana Neto, atende aproximadamente mil alunos. Desse total, 47% estão no turno matutino, 31% no turno vespertino, 22% no turno noturno. A maioria dos educandos e suas famílias sobrevivem de programas sociais do governo federal e municipal. Historicamente o município não desenvolve políticas públicas que fomentem a oferta de emprego para a população. Diante deste contexto, o quadro de cargos e vagas da prefeitura vem sendo a principal fonte de emprego e renda do município.

De acordo com investigações efetuadas em nível local por orientadores educacionais da Unidade Escolar, poucos educandos demonstram seus anseios e projetos para o futuro. Em geral, não valorizam a educação formal e o conhecimento como veículo de transformação socioeconômica. Essas investigações evidenciam também, a ausência de afetividade no cotidiano e do uso do bom senso em situações de conflito, nas quais os educandos não amortecem seus impulsos de agressividade e descontrole emocional. O contexto apresentado me desafia cotidianamente a ampliar meu olhar como educador e pesquisador da educação musical.

Historicamente, o ensino de música desenvolvido no Brasil, vem reproduzindo práticas essencialistas de caráter tradicional “voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico” (PENNA, 2006, p. 37). Esse panorama descrito pela autora é categoricamente observado no ensino de música proposto nos conservatórios, nos cursos de graduação e de pós-graduação brasileiros, um contexto marcado por uma predominância da cultura europeia como principal referência utilizada pelos educadores musicais, e por consequência, reproduzido na Educação Básica. Acredito que, para o ensino de música caminhar no sentido da construção de propostas referenciadas na identidade cultural nacional, emerge a necessidade de construção de análises que busquem ir de encontro às particularidades encontradas nos elementos estruturantes da cultura musical brasileira para, dessa forma, melhor compreendê-la.

Deste modo, pretendo responder à questão da pesquisa: Como propor um processo de educação musical referenciado na cultura afro-brasileira na Rede Pública de Educação- RPE? Desta forma, o objetivo geral deste artigo é refletir sobre a música afro-brasileira e seus parâmetros, para o fortalecimento do ensino de música. A partir daí, apresento os seguintes objetivos específicos: 1) Pesquisar a cultura musical brasileira, investigando a africanidade presente em sua gênese; 2) Refletir sobre a música decorrente da diáspora negra no Brasil, despertando abordagens e recursos para a educação musical; 3) Considerar a importância do corpo no processo de aprendizagem musical; 4) Explorar as inter-relações entre saberes e práticas musicais e de outras áreas.

Esta pesquisa pretende contribuir para o estudo e ampliação das reflexões acerca da música decorrente da diáspora negra no Brasil, despertar abordagens e novos recursos para a educação musical, construir pontes entre o saber musical acadêmico e o não acadêmico, e envolver, nessa trajetória, outras áreas do conhecimento, a exemplo da Sociologia, da Filosofia e do campo da Linguística. Naturalmente, venho me sentindo estimulado a investigar o pensamento de alguns autores, nos quais encontro reforço e inspiração para potencializar a minha prática docente, aqui apresentada no contexto de uma pesquisa com foco na música afro-brasileira.

No desenvolvimento da fundamentação teórica, pesquisei bases de dados que forneceram conteúdos associados a esta pesquisa. Encontrei autores como, Kabengele Munanga (2019), e suas reflexões sobre o que vem a ser a Arte afro-brasileira; Letieres Leite (2017), que por meio da sua experiência no projeto *Rumpilezzinho* - Laboratório Musical de Jovens, apresenta uma interessante abordagem sobre o Universo Percussivo Baiano (UPB). Em Nina Graeff (2014), me sirvo do seu texto para entender os fundamentos rítmicos africanos para a pesquisa da música afro-brasileira e em Paul Gilroy (2012) que aponta o território costeiro do oceano Atlântico como unidade única de análise, observando similaridades nas músicas das Américas e sua forte ligação com sua origem africana.

Resistindo ao período colonial e pós-colonial, se faz notória e fundamental a relevante contribuição africana para a formação da cultura brasileira. Como destaca Clovis Moura:

Trouxeram as suas diversas matrizes culturais que aqui sobreviveram como patamares de resistência social ao regime que os oprimia e queria transformá-los apenas em máquinas de trabalho. Em todas as áreas de trabalho os africanos incorporaram os seus modos de vida – a sua religião, indumentária, cozinha, música, sistemas de regadio e plantação e outras manifestações sociais – àqueles habitantes mais antigos do nosso território, índio e portugueses (MOURA, 1989, p. 33).

Ao iniciar esta pesquisa, me deparei com o baixo índice de investigações, no que diz respeito à música afro-brasileira e seus eventos pedagógicos. Essa exclusão também se refere a questões acadêmicas e curriculares, um contexto forjado pela política colonial dominante. Em uma análise do campo da linguística, Castro nos diz que:

Se as vozes dos quatro milhões de negro-africanos que foram trasladados para o Brasil ao longo de mais de três séculos consecutivos não tivessem sido abafadas na História do Português Brasileiro, por descaso ou preconceito acadêmico, não haveria mais dúvida, por parte de linguistas e filólogos, de que a consequência mais direta do tráfico da África Subsaariana para o Brasil foi a alteração da língua portuguesa na antiga colônia sul-americana (CASTRO, 2011, p. 1).

Adotando uma perspectiva sócio-histórica, sem restrição às suas potencialidades relacionadas ao contexto linguístico destacado pela autora, a sabedoria, a oralidade e a forma de existir dos africanos fornecem ricas fontes de inspiração, de saberes, de resistência e uma importante relação com o universo artístico, construindo e dando continuidade a importantes materiais geoculturais referentes ao nosso território. Em se tratando das artes plásticas afro-brasileiras a situação não é diferente, como nos aponta Munanga (2019):

Definir as artes plásticas afro-brasileiras não é uma questão meramente semântica, pois envolve uma complexidade de outras questões remetendo ora à história do escravizado africano no Brasil, ora à sua condição social, política e econômica, ora à sua cosmovisão e religião na nova terra (MUNANGA, 2019, p. 1).

Nesse sentido, percebo que para conceituar, analisar, e compreender os fenômenos musicais afro-brasileiros, emerge a necessidade de considerar o contexto de exclusão imposto aos povos africanos no Brasil – o qual perpassa pela construção do tecido social, se associando diretamente à edificação do racismo, ao quadro continuado de manutenção das desigualdades e julgamentos – que tem como objetivo inferiorizar a cultura e a contribuição dos africanos para a construção do Estado brasileiro.

Assim como nas artes plásticas, a música, a dança e o teatro afro-brasileiro poderão ser compreendidos com maior profundidade, quando observados em uma perspectiva que se desenhe a partir dessa realidade descrita pelo autor. Segundo Munanga (2019), o foco de discussão não reside na tentativa de descobrir os fundamentos da arte em geral na arte afro-brasileira, e sim na descoberta da africanidade presente ou escondida nessa arte.

Direcionando o foco para uma discussão que venha a dar bases para a edificação de um conceito para a linguagem musical afro-brasileira, os autores Marques e Fola (2017) afirmam que a cultura de matriz africana dá forma a uma diversidade de manifestações artísticas, que possuem um mesmo fundamento estético, “uma corporeidade específica,

territorializada pela sonoridade, pelo ritmo pulsante do tambor, couro animal rufando sob o toque das mãos dos alabês ou tamboreiros” (MARQUES; FOLA, 2017, p. 105). O pensamento dos autores salienta uma importante relação das culturas de matrizes africanas com a percepção do universo sonoro, o protagonismo referido ao ritmo, e a forma como utilizam o corpo para se relacionarem com o mundo.

Segundo Flávia Maria Chiara Candusso a música é notoriamente uma das linguagens existentes na cultura afro-brasileira, se associando a outras expressões artísticas que se iniciam a partir do som. A autora entende que na cultura africana a música “é sempre entendida como parte das artes musicais” (CANDUSSO, 2009, p. 60). De acordo com o estudo de Kofi Agawu (2003) citado pela autora, o termo “música africana” denomina:

(...) numerosos repertórios de cantos e músicas instrumentais que foram originadas em comunidades africanas específicas, são executadas regularmente como parte de uma brincadeira, ritual, culto, e circulam principalmente oralmente/auralmente, entre e através língua, fronteiras étnicas e culturais (AGAWU, 2003, p. xiv) apud (CANDUSSO, 2009, p. 60).

Para a autora a música não pode ser observada restritamente enquanto sonoridade, pois assim como outras manifestações culturais de matriz africana, ultrapassam seus eventos acústicos, sendo “vinculados à dança, movimento, língua, religião e que, para muitas pessoas, representam um estilo de vida” (CANDUSSO, 2009, p. 61).

É importante reverenciar o papel dos espaços religiosos de matrizes africanas, responsáveis pela preservação do rico patrimônio artístico de origem africana no Brasil, fundamentais para a construção do universo cultural brasileiro, pois:

[...] houve um campo cultural muito resistente, no qual se pode nitidamente observar o fenômeno de continuidade dos elementos culturais africanos no Brasil. Este campo muito estudado pelos especialistas sociais de várias disciplinas, é o da religiosidade (MUNANGA, 2019, p. 5).

Com efeito, os terreiros de candomblé da Bahia, assim como localidades referentes a outras religiões afro-brasileiras, demonstram resiliência e positivamente vem proporcionando uma preservação desses materiais musicais, assim como as metodologias para a transmissão desses saberes. Esse levantamento é reforçado por Rafael Palmeira quando afirma que “em Salvador, no que se refere aos Terreiros de Candomblé, é possível identificar três principais grandes grupos, conhecidos pela nomenclatura de Nações: Ketu, Jêje e Angola” (PALMEIRA, 2017, p. 33 apud PEREIRA, 2019, p. 2). De acordo com o autor, respectivamente na cultura das nações Ketu e Angola se encontram as raízes dos ritmos Ijexá e Cabila, nativos das celebrações do Candomblé, que ultrapassaram sua conjuntura inicial sacra, se espalhando na cultura musical secular brasileira.

Um exemplo de como a clave influencia a construção rítmico-melódico de uma música popular, é o choro “Na Glória” do trombonista Raul de Barros (1915 — 2009), gravada originalmente em 1949, onde a Clave do Cabila na sua posição tradicional é a principal referência em suas melodias.

Figura 1 – Exemplo da Clave do Cabila em posição tradicional. Salvador, abril, 2022.

NA GLÓRIA: Chorinho- Parte A

The image displays three systems of musical notation for the piece 'NA GLÓRIA: Chorinho- Parte A'. Each system includes three staves: Bl. Mad. (Baritone Saxophone), Clv. (Clave), and Fl. (Flute). The Bl. Mad. and Clv. staves are in bass clef, while the Fl. staff is in treble clef. The Clv. staff shows a consistent rhythmic pattern of eighth notes with accents, representing the traditional Cabila clave. The Fl. staff shows a melodic line that is rhythmically aligned with the clave. The first system covers measures 1-4, the second system covers measures 16-17, and the third system covers measures 18-19. The key signature has one sharp (F#).

Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

A partir da Figura 1, pode-se perceber a influência da clave rítmica do Cabila na construção da melodia dessa composição, observando a linha da clave com a linha da flauta.

Passemos, portanto, a um importante tema de minha pesquisa que é o estudo da clave e sua aplicabilidade na educação musical de crianças, jovens e adultos.

2. A CLAVE

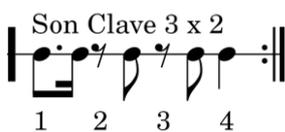
Na música de matriz africana, as claves são parâmetros rítmicos que possuem a atribuição de guiar o discurso musical (Pereira, 2019). Na tradição musical afro-brasileira, esse “papel” de guia é realizado por um instrumento de percussão com característica timbrística aguda. Esse contexto se faz presente na instrumentação tradicional do candomblé,

onde a presença dos instrumentos Agogô e Gã agregam essa característica ao espectro sonoro dos Atabaques Rum, Rumpi e Lé, destacando o desenho principal da clave de cada ritmo sacro.

Segundo Valles, Pérez e Martínez (2016), a clave rítmica é regularmente identificada como um padrão de ataques presentes em toda uma série de gêneros musicais, que se insere no quadro de uma territorialidade conceituada por Thompson (1984) e Gilroy (1993) como "Atlântico negro", sendo "entendida como um componente organizador da temporalidade de vários gêneros musicais, apresentando uma série de pulsações não isócronas" (VALLES; PÉREZ; MARTÍNEZ, 2016, p. 371).

O estudo desses autores está ancorado nos trabalhos da pianista e pesquisadora americana Rebeca Mauleón: "a salsa pode ser descrita como um termo geral que engloba vários estilos rítmicos e instrumentações vindos de Cuba, Porto Rico, República Dominicana e outras origens (afro-caribenhas), todos estruturados em torno de um padrão rítmico conhecido como clave" (MAULEÓN, 1993, p. 9). Rodriguez Ruidiaz (2013) nos diz que na música cubana a clave rítmica se apresenta como uma linha condutora conectada à unidade de tempo, sendo conhecida também como linha temporal (*time line*). Já Ferreira (2001), se referindo ao candombe uruguaio, sinaliza a clave como um padrão rítmico de referência.

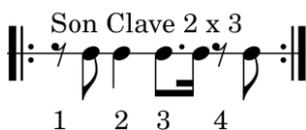
Figura 2 – Son Clave 3 x 2. Salvador, abril, 2022.



Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

Na Figura 2, se vê a representação gráfica da Clave 3 x 2, utilizada em vários gêneros musicais construídos nas Américas, como o Son em Cuba, o Funk nos Estados Unidos da América, a Ramunha e o Congo de Ouro, presentes no repertório do Candomblé brasileiro.

Figura 3 – Son Clave 2 x 3. Salvador, abril, 2022.



Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

Na Figura 3, pode-se perceber a inversão da Clave 3 x 2, onde o terceiro pulso assume o papel de iniciar o ciclo da Clave. Detalharei o fenômeno da Circularidade mais adiante.

Figura 4 – Exemplo da Clave 3 x 2, utilizada no toque da Ramunha. Salvador, abril, 2022.

♩ = 120
RAMUNHA (utiliza a clave 3 x 2)

Gã
Lé
Rumpi
Rum

Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

Figura 5 – Exemplo da Clave 3 x 2, utilizada no toque do Congo de Ouro. Salvador, abril, 2022.

♩ = 120
CONGO DE OURO (utiliza a clave 3 x 2)

Clv.
Bng.
Cng.
Timp.

Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

Para exemplificar o entendimento ocidental acerca da pulsação e da métrica, encontro em Nariá Assis Ribeiro (2017) que o pulso tem a atribuição de demarcar o andamento. Essencialmente é repetido em períodos regulares, dessa forma isócrono, não apresentando disparidade entre seus eventos. É um elemento contínuo e inerente à singularidade de cada peça musical. A autora explica também que métrica é um exemplo comum de ritmo, apresentando regularidade em suas acentuações e correspondência em suas durações, guiando a temporalidade de uma peça musical, é o padrão fundamental de ordenamento rítmico, mesmo quando se apresenta inaudível. O pensamento de Pauli e Paiva (2015) também se apresenta de forma que considero ocidentalizada, por se valer de termos que não se apresentam nas culturas africanas, como a polirritmia e a síncopa, embora confirme suas origens:

A polirritmia, assim como a síncopa, muitas vezes pode ser a origem ou o elemento primordial em um determinado ritmo ou música exercendo uma função de base na criação de alguns importantes contextos musicais.

Conceitos e práticas polirrítmica já existem há centenas de anos e são parte tradicional da música africana, do jazz tradicional (HOENIG & WEIDENMUELLER, 2009) e de alguns gêneros musicais da América Latina, particularmente das músicas tradicionais e populares do Brasil e de Cuba (PITRE-VÁSQUEZ/ ADAMOWSKI, 2013). A partir do estudo da música Africana Subsariana, repleta de elementos que fogem a métrica ocidental e que resultaram numa série de novas definições musicais, criou-se a possibilidade de discussões com diferentes percepções (PAULI; PAIVA, 2015, p. 88-89).

Os autores Valles, Pérez e Martínez (2016) questionam a métrica ocidental que considera os eventos sonoros que se contrapunham ao ordenamento da acentuação, como um deslocamento, ou, como uma ambiguidade métrica, sendo que a música latino-americana tem suas estruturas organizadas a partir de um padrão considerado como um desvio. Considero que a classificação como ambiguidade, e ainda não-isócrona, é consequência de conceitos ocidentais, os quais não se apresentam como parte das culturas que elaboraram o recurso da clave rítmica. Entendo que na construção e para a fruição da música de origem afrodiáspórica, a pulsação se torna secundária, sendo a clave o referencial fundamental.

Dentre os exemplos musicais estudados por Valles, Pérez e Martínez (2016), encontro a Rumba e o Son. Os autores apontam que a estruturação musical desses ritmos surge da polirritmia implícita, resultante de uma soma que considera vários padrões rítmicos que se ramificam da Clave. O termo polirritmia, mais uma vez apresenta-se como uma distorção, e ainda como uma justificativa para a apropriação de outro conceito presente nas músicas de origem afro diáspórica, a complementaridade, como veremos em seguida, após uma breve visita ao universo da cosmovisão africana.

3. ASPECTOS DA COSMOVISÃO AFRICANA PARA FRUIÇÃO DA MÚSICA AFRODIASPÓRICA

As fontes para construção de entendimentos sobre a cosmovisão africano-tradicional foram preservadas no território brasileiro pelas culturas Banto e Nagô, e possuem referência exclusiva na África (Adão, 2011). Jorge Adão destaca que muitos autores apontam como centralidade das culturas e cosmovisões africanas a religiosidade, a vida em família e em comunidade. O autor entende que:

“uma cosmovisão é uma interpretação do mundo, de sua realidade global, que pretende dar uma resposta às questões últimas do ser humano, no que diz respeito à sua origem, à sua meta final. Interpretação esta que fundamenta e revela a compreensão de um eu, de um sujeito individual e coletivo. Uma cosmovisão abrange o conjunto de valores, ideias e escolhas

práticas, através das quais uma pessoa ou coletividade se firmam, não necessariamente de modo consciente [...]” (REHBEIN, 1985, p. 21 apud ADÃO, 2011, p. 58).

É importante salientar que esse conjunto de valores reunidos na coletividade formam uma base sólida onde indivíduos comentam oralmente seus saberes, valores e ideias para dar praticidade e profundidade no viver. Para Rosa Margarida de Carvalho Rocha, “Cosmovisão africana é a ótica africana sobre o mundo e suas relações representam princípios que orientam o viver africano, seu modo de organização social, seus valores e formas de ver e entender o mundo” (ROCHA, 2011, p. 22). De acordo com Brandão (2006) apud Candusso (2009, p. 55-56):

A equipe do projeto “A Cor da Cultura”, promovido pelo Canal Futura, publicou uma série de três livros sob a coordenação de Brandão (2006) onde, entre vários assuntos, foi tratada a questão dos valores civilizatórios afro-brasileiros, identificados nos seguintes referenciais: circularidade, musicalidade, corporeidade, ludicidade, cooperativismo/comunitarismo, memória, ancestralidade, oralidade, energia vital (axé) e religiosidade.

Segundo Candusso (2009) existe uma aproximação entre o entendimento dos autores LEITE (1995,1996); MATTOS (2003) e BRANDÃO (2006), estudiosos dos valores civilizatórios afro-brasileiros, que aponta como foco a formação integral do ser humano, “Estes valores, é bom esclarecer, não são estanques, nem fixos, mas se relacionam, interpenetram, articulam, hibridizam e seguem os fluxos e conexões que acontecem normalmente no dia a dia” (CANDUSSO, 2009, p. 56).

Ao analisar as pedagogias populares afro-brasileiras, vejo que há uma convergência em relação à formatação dos ambientes de aprendizagem no modelo mestre e roda. Essa configuração está presente em diversas manifestações culturais, a exemplo da capoeira e do samba de roda do Recôncavo Baiano. Tendo como referência a cosmovisão africana, esses processos formativos populares, apresentam entre suas questões didáticas, conceitos e valores que são próximos aos educandos e, por conseguinte, fáceis de serem acionados, como a memória, a ancestralidade, a ritualidade e a temporalidade. Esses processos envolvem, também, a observação, a convivência e o corpo.

Construindo sua reflexão em uma perspectiva filosófica intercultural, Eduardo de Oliveira encontrou aporte no pensamento filosófico latino-americano, especialmente no que se relaciona ao contato entre os africanos e seus descendentes na sociedade brasileira. Para o autor, a América Latina é território de experiências afrodiáspóricas, local de choque e diálogo: “diáspora é signo de movimentos complexos, de reveses e avanços, de afirmação e negação, de criação e mimese, de cultura local e global, de estruturas e singularidades, de rompimento

e reparação” (de Oliveira, 2012, p. 29). O autor demanda a consideração dos saberes e costumes dos povos e das culturas de matrizes africanas no Brasil, sobretudo das nações Nagô, Jêje e Banto, destacando a necessidade de se construir reflexões acerca de temáticas que tratem sobre os princípios morais, políticos e do conhecimento em perspectiva geopolítica e geocultural, “tendo no mito, no rito e no corpo seus componentes singulares” (DE OLIVEIRA, 2012, p. 30).

É importante verificar que o processo de aprendizagem em arte, traz como pré-requisito para sua construção, um fazer consciente que promova vivências de experimentação, decodificação e informação. A escola, como lócus da democracia e da formação estética, deve favorecer, a partir da multiculturalidade dos territórios, uma aproximação dos seus códigos, valores e particularidades, construindo nesse intercruzamento, o princípio dialético norteador dos conteúdos curriculares de cada unidade escolar (BARBOSA, 2007). Segundo Ana Mae Barbosa, “a cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. Não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutral” (BARBOSA, 2007, p. 38). A autora destaca a necessidade de propostas de trabalho escolar que possibilitem aos educandos um aprendizado significativo, encontrando nos valores culturais do território, as informações necessárias para o reconhecimento da realidade, da promoção do pertencimento.

Ademir Barros dos Santos destaca três valores civilizatórios que estruturam as culturas de matriz africana no território da diáspora: a ancestralidade, valor gerenciado pelos predecessores, energia atuante dos ancestrais que perpassa as vivências dos seus descendentes; a comunidade, valor resultante da visão Ubuntu, que traduz a igualdade entre os indivíduos, conferindo relações de horizontalidade; e a complementariedade, de valorização das diferenças. Para o autor, a singularidade de cada indivíduo, que compõe a comunidade, apresenta-se como pressuposto para acesso à complementariedade, “o não igual é, sempre, complementar; portanto, necessário à funcionalidade do grupo” (DOS SANTOS, 2017, p.76). Passemos, pois, a refletir brevemente sobre a complementariedade.

3.1. COMPLEMENTARIDADE

O fenômeno entendido como complementariedade, é relacionado ao Cooperativismo/Comunitarismo, valor civilizatório afro-brasileiro alusivo ao viver com os outros e suas regras. Segundo Candusso (2009) embora não exista uma negatização da identidade individual, a cultura africana é forjada na coletividade.

Segundo Marcos Aurélio Luz “uma das principais características da visão de mundo Nagô é a de que os poderes e princípios que regem o universo são complementares” (LUZ, 2000, p. 35 apud DOS SANTOS, 2010, p. 5). Essa interdependência pode ser entendida como complementaridade, aspecto que perpassa a cosmovisão africana, “portanto, se percebe a dinâmica, o movimento, a ação e a complementaridade desse modo de criar caminhos, ou seja, de fazer filosofia” (DOS SANTOS, 2010, p.1), e que na música de origem afro diaspórica, é consolidado na inter-relação existente entre as diferentes linhas rítmicas. Esse é um contexto apreciado na instrumentação das manifestações musicais referentes aos territórios da diáspora, onde a Clave funciona como uma espinha dorsal e, a partir dela a estruturação musical é construída.

Para Molina (2014), na combinação das claves e a pulsação musical são construídos eventos de complementaridade, apontando um fenômeno comum à música da África subsaariana, presente também em gêneros musicais formatados no continente americano, como o blues, o rock, o funk, a soul music, o jazz, o reggae, o tango, entre outros exemplos musicais que possuem suas estruturas firmadas na cultura afro diaspórica. Segundo o autor:

Muitos dos gêneros musicais populares da América herdaram – também da rítmica da África subsaariana – a peculiaridade de se organizarem não apenas sobre um determinado ciclo (o equivalente do compasso), mas, sobretudo, sobre uma figura rítmica, uma espécie de ostinato em torno do qual as demais linhas se organizam. É como se a criação da música já partisse da referência dessa figura dada e não só da sucessão de pulsos isocrônicos que compõem o suposto ciclo no qual tal figura se encaixa (MOLINA, 2014, p. 49).

Molina (2014) orienta a observação das claves para além de uma necessidade relacionada à execução instrumental. Em muitas ocasiões, as claves se farão a chave para o discurso musical coletivo, “como um segredo compartilhado por todos sobre o qual as diferentes linhas da estrutura rítmica se organizam, sofrem variações e complementaridades, sem que necessariamente tal ostinato especial, seja de fato ouvido” (MOLINA, 2014, p. 50). Nesse sentido, a clave rítmica norteia os sons e os silêncios, exercendo posto compatível ao compasso, próximo do que na métrica ocidental é entendido como ostinato.

Dando continuidade à nossa visita ao universo da cosmovisão africana, apresento o aspecto da circularidade.

3.2. CIRCULARIDADE

Para Candusso (2009) o círculo representa a vida, pois não apresenta início ou desfecho, “Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se...” (BRANDÃO, 2006a, p. 98 apud CANDUSSO, 2009, p. 57). Segundo a autora os procedimentos educativos africanos são qualificados pela circularidade, “O ponto principal é o cuidado com a formação do ser humano, entendida enquanto a formação de uma pessoa “boa”, uma pessoa de bem, a partir da qual decorrem todos os outros objetivos” (CANDUSSO, 2009, p. 58).

O fenômeno entendido como circularidade, é consequência da cosmovisão africana, se refletindo na produção ético-estética de suas populações, e ocorre na música quando as claves, a combinação delas (complementaridade), ou variações, estabelecem ciclos, construindo um sistema rítmico onde a música se organiza temporalmente de forma circular (Leite, 2017). Para o autor, as músicas de matriz africana são regidas por esses eventos, não acatando a uma organização temporal da cultura europeia, a exemplo das barras de compasso, apresentando estruturas rítmicas que assumem comportamento circular e cíclico.

Sobre a circularidade encontro reforço em Scott (2019, p. 29), “A circularidade pode ser percebida quando a mesma clave pode ser utilizada deslocando o início do ciclo para outros pontos da clave”.

Como exemplo de Circularidade, apresento nas figuras abaixo, as canções “Samba de uma nota só” de Tom Jobim (1962) e “Incompatibilidade de Gênios” de Aldir Blanc e João Bosco (1976).

Figura 6 – Exemplo da Clave do Cabila em posição tradicional. Salvador, abril, 2022.

The image displays two musical examples. The first, titled 'SAMBA DE 1 NOTA SÓ: Bossa Nova', shows a 24-measure excerpt with three staves: Clav. (Cabaça), Bl. Mad. (Bateria), and Fl. (Flauta). The Clav. staff features a complex rhythmic pattern of eighth notes with accents. The Bl. Mad. staff shows a simple four-beat pattern (1 2 3 4) repeated three times. The Fl. staff has a melodic line with eighth notes. The second example, titled 'Cabula com Clave invertida, começando do 3o tempo de sua posição tradicional', shows a 27-measure excerpt with the same three staves. The Clav. staff starts with a rest for the first two measures, then begins its rhythmic pattern. The Bl. Mad. staff shows the same four-beat pattern repeated three times. The Fl. staff has a melodic line with eighth notes.

Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

Figura 7 – Exemplo da Clave do Cabila em posição invertida, iniciando o ciclo a partir do terceiro pulso da posição tradicional. Salvador, abril, 2022.

30 INCOMPATIBILIDADE DE GÊNIOS: Samba Partido Alto (Cabila c/Clave invertida)

Bl. Mad. 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

Clv. 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

Fl. 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

33

Bl. Mad. 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

Clv. 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

Fl. 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

36

Bl. Mad. 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

Clv. 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

Fl. 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

Para Nina Graeff, a música africana resulta de movimento. Segundo a autora no que se refere à performance musical, o ritmo é o elo entre som e movimento, estruturando os eventos sonoros através de repetição e variação, num movimento cíclico: “é precisamente na repetição dos ciclos que surge o espaço para a improvisação individual, tanto musical como coreográfica” (GRAEF, 2014, p. 3). Destaca ainda as similaridades entre a música afro-brasileira e as tradições culturais do centro e da costa ocidental da África. Segundo a autora, nos ritmos de influência africana, a estreita relação entre ritmo e timbre, se faz um dos princípios fundamentais.

Os padrões rítmicos do conjunto de percussão deveriam ser estudados como padrões de ritmo/sonoridade, não podendo ser realmente equiparados com os padrões rítmicos ocidentais, nos quais nós geralmente pensamos sem incluir suas qualidades tonais e tímbricas como elementos significativos (KOETTING, 1970, p. 210 apud GRAEF, 2014, p. 2).

Um bom exemplo do acordo entre ritmo e timbre destacado pela autora é o Samba Reggae, ritmo representante da cultura musical contemporânea afro-baiana. Na bateria do

Bloco Afro Olodum, os Surdos são afinados em alturas variadas, tendo os Surdos de fundo os timbres mais graves, os Surdos Dobra de 1 com timbre médio grave, os Surdos Dobra de 2 com a timbragem mais aguda do naipe dos Surdos. A Clave é executada pelos Repiques, que possuem a sonoridade mais aguda do grupo de instrumentos.

Figura 8 – Exemplo de padrões de ritmo/sonoridade no Samba Reggae do Olodum. Salvador, abril, 2022.

The musical score consists of four staves, all in 4/4 time. The tempo is marked as quarter note = 90. The REPIQUE staff (top) features a melody of eighth notes: quarter, eighth, eighth, quarter, eighth, eighth, quarter, eighth, eighth, quarter. The Surdo dobra de 1 staff has a pattern of eighth notes with rests: quarter, eighth, eighth, quarter, eighth, eighth, quarter, eighth, eighth, quarter. The Surdo dobra de 2 staff has a pattern of eighth notes with rests: quarter, eighth, eighth, quarter, eighth, eighth, quarter, eighth, eighth, quarter. The Surdos de Fundo staff (bottom) has a simple bass line of quarter notes: quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter.

Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

Ao analisar as manifestações musicais afro-brasileiras, claramente é percebida a existência dessa importante relação entre ritmo e timbre, uma característica híbrida que segundo a autora, se desenvolve a partir do movimento corporal, outro pilar da música africana, como veremos em seguida.

3.3 A CORPOREIDADE

Ao longo dos meus estudos e observações sobre práticas docentes, percebo a importante necessidade de conferir notoriedade ao papel do corpo humano como vetor das aprendizagens musicais. De acordo com os autores abaixo citados, destaco a utilização do corpo como ferramenta nos processos de aprendizagem, peça fundamental para a construção de processos educativos afro-brasileiros.

Este recurso é apontado por autores de prestígio, entre eles Émile Jacques-Dalcroze (1865 – 1950); Rudolf von Laban (1879 – 1958) e Zoltán Kodály (1882 – 1967), que na sua época já exploravam atividades de utilização do corpo e do movimento como parte de um

processo do aprendizado de música, fundamentando os métodos ativos, os quais possibilitaram maiores resultados na prática musical das crianças.

Acerca da relação corpo-música Storolli (2011) afirma que “a relação do corpo com a música remete-se, porém à própria gênese desta, sendo anterior a treinamentos, códigos e sistemas” (STOROLLI, 2011, p. 132). O pensamento de Storolli é reforçado por Ferreira (2020), pois a autora defende que:

[...] aprender é condição natural iniciando pelos ouvidos, depois tomando os olhos e rapidamente espalhando-se pelo corpo todo. Só se aprende por esse corpo. O corpo é a via de entrada que reitera a noção de aprendizado que está além da dimensão intelectual (FERREIRA, 2020, p.70).

Dessa forma, ambos os autores consideram o corpo essencial para os processos musicais, um território da criação, da criatividade e da aprendizagem musical, uma relação inerente à música.

Naturalmente venho tendo oportunidade de encontrar evidências que me estimulam a buscar um aprofundamento a respeito do papel do corpo na educação musical. Primeiro, gostaria de destacar o fato de que o musicista, ao agregar a dança ao seu fazer musical, promove uma melhor relação com o contexto rítmico, reverberando nas práticas musicais em grupo, proporcionando um melhor sincronismo entre os músicos. Posso salientar também, a minha percepção da relatividade inerente às unidades de tempo, e com o uso do meu próprio corpo, venho construindo ao longo dos anos de estudos, uma melhor precisão e sensibilidade rítmica.

Esse panorama me levou a desenvolver um olhar sensível sobre o papel do corpo humano na educação musical e sobre como os educandos demonstram maior interesse e facilidade nos processos de iniciação musical, promovendo o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais como a espacialidade, a sincronicidade e a lateralidade, além de estimular a cooperação mútua, permitindo dessa forma, aguçar o desenvolvimento das competências e do fazer musical dos educandos.

Segundo Inocêncio (2006) autor citado por Candusso (2009), para compreensão do valor da corporeidade, pressupõe-se a consideração do contexto histórico e social que o forjou, podendo ser observada enquanto corpo coletivo e corpo individual, “O corpo coletivo resultou ser o mantenedor dos valores herdados das sociedades africanas e está intrinsecamente ligado à coletividade, à comunidade. O corpo individual foi considerado pelos colonizadores meramente como força trabalho, meio de produção” (INOCÊNCIO, 2006 apud CANDUSSO, 2009, p. 65). Segundo Muniz Sodré, sobre a corporeidade,

não se define em termos exclusivamente individuais, mas grupais, ou melhor, ritualísticos. O corpo integra-se ao simbolismo coletivo na forma de gestos, posturas, direções do olhar, mas também de signos e inflexões microcorporais, que apontam para outras formas perceptivas. (...) A força (axé) torna possível a atividade, e o corpo, como a palavra, é um “objeto ativo” (SODRÉ, 1999, p. 179 apud CANDUSSO, 2009, p. 66).

Leite (2017) destaca como primeiro momento das práticas de ensino musical, desenvolvidas a partir de sua abordagem metodológica acerca do Universo Percussivo Baiano (UPB), a vivência corporal. Segundo o autor, através da vivência corporal o aprendiz tem acesso à informação ancestral referente a uma determinada música, fortalecendo a percepção rítmica e a execução musical. Tomando como objeto de estudo um ritmo, esse momento formativo se inicia com movimentos de mãos e pés, vivenciando de forma ativa a pulsação musical. Dando continuidade, outros elementos vão sendo inseridos, a exemplo das “palmas, onomatopeias rítmicas, até alcançarmos uma partitura polirrítmica, com a qual fazemos inúmeras repetições” (LEITE, 2017, p. 51).

Segundo esse autor, a clave principal do ritmo estudado deve ser construída através do movimento das mãos, configurando através do movimento corporal, que Letieres Leite conceitua como “corpo partitura”, e sua relação com a pulsação musical, um processo de superposição complementar das figuras rítmicas que compõem a clave. O autor destaca também a possibilidade de estudos que tomem como referência outros pontos da clave (circularidade); de se explorar sons graves e agudos; e da utilização da voz na execução das claves através das onomatopeias rítmicas, potencializando o aprendizado musical, permitindo um aprofundamento progressivo das competências contempladas pela proposta:

Em geral, é um recurso bastante funcional pois leva as pessoas a internalizarem a sonoridade da clave, e estimula um aprendizado instantâneo dessa informação rítmica. Esse modus é um dos princípios de transmissão oral no interior das comunidades de Terreiro, por exemplo (LEITE, 2017, P.52).

Tendo como referência a cosmopercepção, ou seja, a “maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais” (OYEWÙMÍ, 2018, p.3), Albênia Machado aponta que o ponto de vista africano acerca da construção de conhecimento emerge de vivências, conferindo ao corpo a atribuição de autorizar o acesso ao aprendizado integral:

[...] parto dessa construção por entender que o aprender / ensinar é um ato de partilha, cuidado, afeto com e para a vida e o universo com o qual compartilhamos nosso ser / viver. Somos seres da natureza. Pois que, na concepção africana a pessoa nunca está separada da natureza, ela é de corpo

inteiro, mesmo diversa não é fragmentada, o corpo não se encontra separado da mente (MACHADO, 2019, p. 57).

Para a autora, o processo de construção de saberes reflete movimento, cuidado e sensibilidade em relação aos processos individuais, coletivos e da natureza. A concepção dos africanos transporta o cognitivo e o sensorial, “pensar de corpo inteiro”, corpo e pensamento.

Entre os desafios contemporâneos da educação musical, destaco a construção de abordagens que se desenvolvam a partir da africanidade presente na cultura musical do nosso país, especialmente a do território que a unidade escolar esteja inserida, encontrando referências na cosmovisão, nas manifestações culturais e nos processos formativos de matrizes africanas no Brasil, tendo o corpo como veículo fundamental para o aprendizado musical.

Finalizando a visita ao universo da cosmovisão africana, destaco o aspecto da oralidade.

3.4 ORALIDADE

Segundo Pedro Rodolpho Jungers Abib, na cultura popular existe uma constante que envolve memória coletiva e o papel do mestre. Um trabalho de transmissão e preservação do conhecimento e dos valores éticos que fundamentam a vida em comunidade. A cultura oral é o principal difusor dos saberes e da cultura de um território, justamente porque “essa forma tradicional de ensinar passa pela proximidade que deve existir entre o mestre e o aprendiz. Uma proximidade corporal em que o afeto, a atenção e a disponibilidade do mestre mostram-se integralmente” (ABIB, 2006, p. 90). Encontro reforço para a compreensão da oralidade em Candusso (2009, p. 69), “A oralidade, a palavra, a expressão oral, a tradição oral foram responsáveis na transmissão e preservação de culturas tanto ágrafas como escritas. Nas sociedades orais africanas, a palavra é tão importante a ponto de coincidir com o próprio indivíduo”.

Seguindo o pensamento de Abib (2006) é possível traçar um paralelo entre a figura do mestre nas culturas de matrizes africanas e o papel do poeta na Grécia do período Arcaico, terceiro período histórico da Grécia Antiga, logo após o período homérico, situado entre os anos de 800 a.C. e 500 a.C. De acordo com o autor, nesse período os gregos não possuíam um sistema de escrita, e o poeta tinha a função de conduzir à Alethéia (Verdade), intermediando homens e deuses, salvaguardando para as gerações mais novas, a memória e a tradição a partir da oralidade:

O mestre é aquele que é reconhecido por sua comunidade, como o detentor de um saber que encarna as lutas e sofrimentos, alegrias e celebrações, derrotas e vitórias, orgulho e heroísmo das gerações passadas, e tem a missão quase religiosa de disponibilizar esse saber àqueles que a ele recorrem. O mestre corporifica, assim, a ancestralidade e a história de seu povo e assume, por essa razão, a função do poeta que, através do seu canto, é capaz de restituir esse passado como força instauradora, que irrompe para dignificar o presente e conduzir a ação construtiva do futuro (ABIB, 2006, p. 92).

Um exemplo presente em nossos dias é a relação entre o mestre de capoeira e seus discípulos. Ele é reconhecido e respeitado, detém um saber que lhe confere distinção e representatividade. É, por assim dizer, uma referência no que diz respeito à ancestralidade, a princípios éticos e ao respeito comunitário. Transita, portanto, entre um passado longínquo, um presente contínuo e um futuro em formação. Ou seja, é a oralidade propondo caminhos na modernidade.

Para Antonio Filogenio de Paula Junior (2014), a história cultural e a cultura da oralidade, como campos da investigação histórica, alertam sobre a carência de debates acerca da cultura dos diferentes povos e nações.

A história cultural e a própria história oral são campos da investigação histórica que não somente reconhecem como também valorizam a oralidade na historiografia, salientando a sua necessidade para tratar com a cultura dos diferentes povos e nações. O oral nos diz Prins (1992) é a base da história de todos os povos, mesmos aqueles que forjam para si uma valorização maior a tradição escrita, como os europeus, que se esquecem que na idade média eram uma sociedade de iletrados (PAULA JUNIOR, 2014, p. 4).

O autor, em sua obra, destaca o desafio relacionado à compreensão, a aceitação da cultura oral no campo da análise histórica e sua relação com os processos formativos no oeste africano.

De acordo com Acildo Leite da Silva (2004), a escolha pela oralidade é uma opção de estudo referente à vida social de pessoas: “uma rotina explicada na lógica da vida coletiva de gerações que vivem no presente” (SILVA, 2004, p. 1). Para o autor, as fontes orais possibilitam capturar tensões comunitárias dos sujeitos individuais que a compõe e sobre os contextos em que são instituídas:

As fontes orais fornecem, potencialmente elementos que permitem de uma forma muito mais orgânica apreender as dinâmicas dos grupos e dos sujeitos em seus afazeres, valores, normas, comportamentos etc. Apreender tudo isso, significa trabalhar com a complexidade da realidade social (SILVA, 2004, p. 2).

Percebo que a opção pela cultura da oralidade versada por Silva (2004), pode vir a agregar valor na construção desse estudo. No que se refere à música, acredito que a educação

musical deve ter o compromisso de retratar a cultura, as formas de vida, e os saberes comunitários, como um processo aberto e em constante diálogo com o território e as identidades que o compõe.

Sinalizando possibilidades pedagógicas criativas, fonéticas, poéticas e potencialmente musicais, Paul Zumthor, importante autor no contexto da oralidade, da performance e da cultura movente, nos diz que, “o simbolismo primordial integrado ao exercício fônico se manifesta eminentemente no emprego da linguagem, e é aí que se enraíza toda poesia” (ZUMTHOR, 1997, p.10). Nesse sentido, acredito que atividades que se desenvolvam a partir da oralidade, forte veículo de expressão de sentimentos e perspectivas de mundo, podem permitir maior fluidez nos processos de iniciação musical, estimulando também, possíveis contextualizações dessa musicalidade oralizada com a convenção teórica da música ocidental.

Segundo Ghivelder (2017), a utilização das sílabas mnemônicas, recurso que também pode ser chamado de silabação rítmica, utilizado em diversas culturas e esferas da educação musical, é potencialmente explorado no ensino do ritmo. Para o autor, grandes educadores concordam no que diz respeito à eficiência pedagógica desse artifício, e sua habilidade em retratar padrões rítmicos através da combinação e da articulação silábica. De acordo com Ghivelder (2017), nas culturas africanas e asiáticas cada sílaba mnemônica apresenta correspondência a um determinado timbre, enquanto na tradição musical de origem europeia, representam subdivisões da pulsação.

Desenvolvido por Richard Hoffman, William Peltó e John W. White em 1996, o sistema Takadimi é baseado no uso de sílabas específicas em certos lugares dentro de uma batida para ensinar habilidades rítmicas. Utiliza símbolos rítmicos emprestados da música carnática clássica do sul da Índia, a qual tem como principal destaque a expressão vocal, assim os instrumentos surgem como uma tentativa de imitação dessas “vozes”, dedicadas aos Devas (entidades), e segundo Yves Tanuri Santos Correia (2020), “Na música carnática, aspectos de estruturação rítmica assumem um protagonismo peculiar que a caracterizam como tal” (CORREIA, 2020 , p.2).

Figura 9 – Exemplo da utilização das sílabas mnemônicas no sistema Takadimi. Salvador, abril, 2022.



Fonte: https://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/2553/8.pdf

O maestro Letieres Leite elaborou para a metodologia UPB, a mnemônica Pa e Ba para sons, e o K para os espaços de silêncio. Na Figura 10, apresento um exemplo da utilização de sílabas mnemônicas para ensino coletivo de instrumentos melódicos, com referência na Clave do Cabila, elaborado a partir dos desenhos dos atabaques Rum, Rumpi e Lé.

Figura 10 – Exemplo da utilização de sílabas mnemônicas para ensino coletivo de instrumentos melódicos, com referência na Clave do Cabila. Salvador, abril, 2022.

The image shows a musical score for a collective instruction exercise. It consists of six staves. The top staff is for Clav. (Clave) and the following five staves are for Tpt. Bb (Trumpet in B-flat). The Clav. staff has a rhythmic pattern of eighth notes with accents. The Tpt. Bb staves have a melodic line that follows the Clav. rhythm. The syllables 'pak' and 'pabak' are written below the first Tpt. Bb staff, corresponding to the notes. The syllables 'pak' are under the first four notes, and 'pabak' is under the last three notes. The score is in 2/4 time and features a key signature of one flat (B-flat).

Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

4. POR UMA NOVA EDUCAÇÃO MUSICAL

A cultura sempre irá esbarrar em um ecletismo de definições por vezes de difícil escolha. Clifford Geertz, no seu livro *“A Interpretação das Culturas”* (2019), na página 4, cita uma interessante compilação sobre o conceito de cultura feita por Clyde Kluckhohn, em seu livro *“Antropologia - Um Espelho para o Homem”* de 1963. Vamos lá: (1) “o modo de vida global de um povo”; (2) “o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo; (3) “uma forma de pensar, sentir e acreditar; (4) “uma abstração do comportamento”; (5) “uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente; (6) “um celeiro de aprendizagem em comum”; (7) “um conjunto de orientações

padronizadas para os problemas recorrentes; (8) “comportamento aprendido”; (9) “um mecanismo para a regulação normativa do comportamento; (10) “um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens; (11) “um precipitado da história”. Nesse elenco de conceitos, escolher sobre qual iremos trilhar é um desafio que não iniciaremos aqui. Iremos sim, pensar a cultura como esse momento no qual mergulharemos em determinado movimento, como é o caso das influências africanas em nosso meio, para extrair daí um modo de vida, uma forma de pensar, um aprendizado comum, que nos estimule a elaborar um currículo escolar em artes que não deixe escapar o legado desses povos aqui tão ricamente estabelecidos. A nossa perspectiva é encontrar meios para introduzir elementos fundantes da cultura brasileira na escola pública. Mas não como um fator diferenciador ou de distanciamento, mas como um conjunto que possibilite o conhecimento e a reflexão entre os indivíduos, sendo eles próprios detentores, acolhedores e disseminadores de suas próprias origens. É a partir daí que podemos pensar numa educação afrodiáspórica como uma poderosa ferramenta para se incorporar elementos tão caros a nossa cultura popular, como é o caso do samba de roda e da capoeira, por exemplo.

Ao levar em consideração a importância do samba brasileiro, seus desdobramentos estéticos e sua capacidade para a construção de pontes entre a cultura formal e a cultura popular, Alexandra Dumas (2013) no seu texto intitulado *NÃO SE APRENDE SAMBA NO COLÉGIO? folguedos populares e processos pedagógicos*, identifica, com bastante propriedade, a ausência desse patrimônio imaterial no currículo escolar brasileiro.

A autora faz uma reflexão sobre a possibilidade do aproveitamento do samba no trabalho escolar, e destaca também outras manifestações culturais brasileiras excluídas dos momentos formativos: “o tema é tratado de forma caricatural, excêntrica e específica na sua data e não como uma referência estética ou como um comportamento cultural de um determinado grupo” (DUMAS, 2013, p. 101). O olhar da autora descreve o mesmo contexto de exclusão nos planos de ensino e grades curriculares das instituições de ensino superior de teatro.

Tratando sobre a poética, o potencial estético e a possibilidade da inclusão do samba e de seus conteúdos e métodos no ensino formal de arte, Dumas (2013) ressalta a questão histórica associada a uma cultura compartimentalizada e suas representações econômicas e de poder. Segundo a autora, os conhecimentos abordados pela escola dão prioridade aos processos de leitura e escrita, deixando em plano inferior a cultura da oralidade e suas possibilidades, “em termos inconciliáveis” (DUMAS, 2013, p. 103).

Para Dumas (2013) emerge a necessidade de uma maior profundidade na compreensão da estruturação dos fenômenos culturais, para, dessa forma, construir projetos pedagógicos relacionados aos mesmos. Essa estrutura envolve pilares como: a apreciação desses fenômenos culturais, o pertencimento comunitário ou familiar e a presença do mestre condutor dos ensinamentos. Segundo a autora, entender que o diálogo entre escola e cultura popular, no contexto exposto na canção supracitada, possibilita a desconstrução das fronteiras da colonialidade forjadas no ambiente escolar.

A autora destaca alguns itens constantes em processos de aprendizagem populares, entre eles: a apreciação da relação entre conhecimento e experiência; a repetição, que favorece o aprendizado através da memorização; a experimentação, a partir de brincadeiras e jogos de imitação, possibilitando a reprodução de movimentos e o seu aprendizado; a repetição e sua potencialidade de reafirmar o aprendizado; e o convívio em comunidade, que auxilia no desenvolvimento das relações interpessoais. A autora salienta também que a inclusão da cultura popular nos currículos escolares, possibilitaria maior integração no ensino de arte, mediando conhecimentos tradicionais e contemporâneos, e seu reverberar significativo na vida dos educandos e em suas comunidades.

Encontro também referência sobre processos educativos afro-brasileiros em Luan Sodré de Souza (2020), no seu artigo científico intitulado, *Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano*. Souza nos apresenta uma proposta para a educação musical, desenvolvida no sentido da construção de uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão referenciada nos sambas do Recôncavo Baiano. Tendo como objetivo entender as dinâmicas ligadas ao ensino dos sambas do Recôncavo, o autor realizou entrevistas com três Mestres sambadores que desenvolvem trabalhos ligados aos sambas do Recôncavo. Essas entrevistas também foram analisadas e categorizadas a ponto de identificar entendimentos concomitantes em relação a determinadas questões ligadas à transmissão dos sambas naqueles contextos:

Nesse sentido, embora a discussão apresentada seja fruto da análise dos dados que emergiram nas entrevistas, eles puderam ser analisados à luz da literatura em conjunto com a vivência, que é tão defendida e valorizada no contexto dos sambas do Recôncavo Baiano (SOUZA, 2020, p. 251).

De acordo com o autor, podemos construir o conceito de música afrodiaspórica partindo das produções musicais desenvolvidas pelos povos dos territórios do Atlântico Negro, “populações negras – incluindo africanos e afrodescendentes – e não negras que dialogam com referências de matrizes africanas nos territórios que dialogam com essa diáspora negra” (SOUZA, 2020, p. 253). Para Souza, a possibilidade de se conceber uma

educação musical afrodiáspórica surge da necessidade contemporânea de se considerar, dialogar, e de buscar inspiração nas existências afrodiáspóricas:

[...] é uma educação musical de conexões e inclusões. Afro, pois reivindica a inclusão, a subsunção de referências de matriz africana que foram historicamente invisibilizadas nos processos de ensino de música em contextos escolares, mas diáspórica por se conectar, dialogar, trocar, permitir-se e reinventar-se ao se deparar numa zona de fronteira com outras referências. (SOUZA, 2020, p.253).

Considero as reflexões de Dumas (2013) e Souza (2020), como uma necessidade social de ações curriculares importantes para o combate e a desconstrução do racismo institucional. A inclusão desses conteúdos e temas no currículo escolar, possivelmente agregará novos valores para podermos cotidianamente estar em busca da valorização dos diferentes povos e existências envolvidas na construção da cultura brasileira, sendo assim valorizados, poderão contribuir para a afirmação das identidades individuais e coletivas.

Por meio da Lei 10.639 (Brasil, 2003), articula-se, nas escolas públicas e privadas, o estudo da história da África, a luta dos negros brasileiros, a cultura negra e a sua contribuição social e econômica para a formação da identidade nacional. Em 2008 ganhou uma nova versão, a Lei 11.645 (Brasil, 2008), incluindo também a temática indígena, essa atualização ampliou as perspectivas para a edificação da igualdade e a desconstrução de práticas discriminatórias no espaço escolar.

Considero inquestionável o retardo com que o Estado brasileiro ocupa-se das questões ligadas à raça, identidade e cultura, e como historicamente as políticas públicas instituídas, especialmente as ligadas ao campo da Educação, vêm utilizando instrumentos de dominação para isolar, discriminar e preservar determinadas coletividades subjugadas a outras, perpetuando a construção de preconceitos. Segundo Marciane Silva Ambrosio Benício:

Tendo em vista que, a educação por muito tempo o que prevalecia na escola era uma prática monocultura, onde o que vigorava era a valorização de uma dada elite que reproduzia na sala de aula certos preconceitos através de uma visão deturpada e eurocêntrica, mais é importante destacar que esse método tem se modificado aos poucos com a valorização e a aceitação dessa pluralidade multicultural no espaço escolar (BENÍCIO, 2013, p. 06).

Para Rute Martins Valentim a diversidade étnico-cultural se manifesta no cotidiano do povo brasileiro. A autora destaca a necessidade de “ir além da constatação, da contemplação e da folclorização que muitas vezes se faz em torno das diferenças existentes” (VALENTIM, 2011, p. 01).

A folclorização é um fenômeno cultural da modernidade. O termo pode sugerir algo apreciado como exótico, abordando traços singulares de pessoas, ambientes ou

acontecimentos de forma superficial, os retratando de forma cômica ou satírica. Esse tipo de abordagem vem sendo reproduzido fortemente em escolas brasileiras ao longo do tempo, um bom exemplo são as culminâncias referentes ao dia da Consciência Negra e o dia do Índio.

No sentido de reparação deste quadro avalio que o Sistema Educacional Brasileiro precisa se reeducar, refletir e reavaliar suas práticas de exclusão, de preconceito e discriminação racial direcionada à população negra e indígena, anulando “representações e sentidos que os desqualificam e os inferiorizam” (VALENTIM, 2011, p. 03). As Leis 10.639/11.645 precisam ser miradas e objetivadas como um todo curricular, esse contexto é reforçado por Vera Maria Candau, “A instituição escolar esta construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção” (CANDAUI, 2002, p. 09).

Passemos agora aos planos de aula elaborados segundo os nossos estudos.

4.1. PLANO DE AULA 1 – A CLAVE DO CABILA

Disciplina: Música.

Professor: Bruno Lessa Valverde de Miranda

Tema da aula: Construindo a Clave do Cabila.

Objetivo Geral: Desenvolver a percepção do sistema de Claves.

Objetivos específicos: Vivenciar a pulsação musical; Construir a Clave do Cabila; Desenvolver a musicalidade através do corpo humano e do movimento; Reconhecer a presença da Clave na cultura musical brasileira.

Recursos: Grupo de alunos, sala de aula e aparelho de som.

Construindo a Clave do Cabila

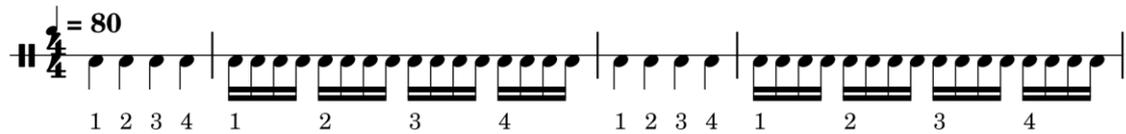
Sequência didática

Momentos:

1) Início da “Roda Banto”, esse momento formativo acontece em roda, constituindo dessa forma, uma prática circular que se inicia com movimentos de mãos e pés, proporcionando uma vivência ativa da pulsação musical. É um momento de vivenciar e consolidar uma pulsação coletiva, configurando através do movimento corporal e sua relação com a pulsação musical, um processo de superposição complementar das figuras rítmicas que compõem a clave, onde o recurso da Oralidade deve perpassar a prática como um todo,

potencializando o desenvolvimento da coordenação motora e consequentemente da musicalidade.

Figura 1:



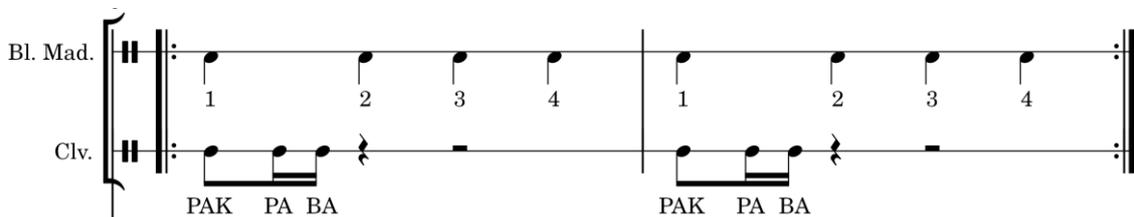
Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

A partir da consolidação da pulsação coletiva, passamos a construir por parte a Clave do Cabila.

2) Utilizando a oralidade e as sílabas mnemônicas Pa, Ba e K, iniciamos a construção da Clave por etapas subsequentes, trabalhando cada pulso do ciclo que compõe a Clave.

2.1 – Através da transmissão oral construímos o fragmento da Clave referente ao primeiro pulso, conforme a Figura 2.

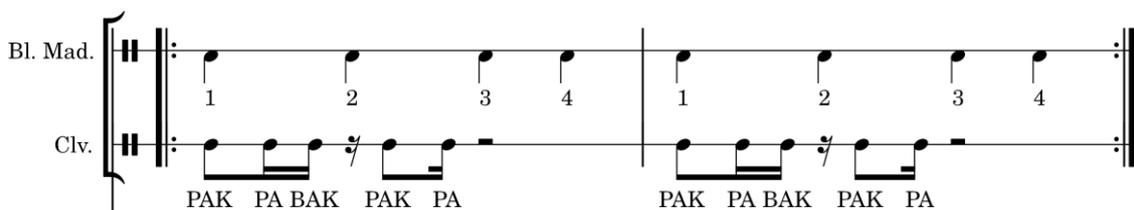
Figura 2:



Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

2.2 – Dando continuidade à construção da Clave, adicionamos o fragmento da Clave referente ao segundo pulso, conforme a Figura 3.

Figura 3:



Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

2.3 – Dando continuidade à construção da Clave, adicionamos o fragmento da Clave referente ao terceiro pulso, conforme a Figura 4.

Figura 4:

Bl. Mad. 1 2 3 4 1 2 3 4

Clv. PAK PA BAK PAK PAK PAK PA PAK PA BAK PAK PAK PAK PA

Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

2.4 – Finalizando a construção da Clave, adicionamos o fragmento da Clave referente ao quarto pulso, conforme a Figura 5.

Figura 5:

Bl. Mad. 1 2 3 4

Clv. PAK PA BAK PAK PAK PAK PAK PA BAK

Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

3) Momento de vivenciar a Circularidade atribuindo ao terceiro pulso a função de iniciar o ciclo, conforme a Figura 6.

Figura 6:

Bl. Mad. 1 2 3 4

Clv. PAK PA BAK PAK PAK PAK PAK PA BAK

Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

4) Apreciação musical

Momento de conectar a Clave do Cabila com referências musicais em suas duas formas principais, através da apreciação das composições “Na Glória”, onde verificamos a Clave em sua posição tradicional, e “Incompatibilidade de Gênios”, onde a Clave se apresenta invertida, iniciando seu ciclo a partir do terceiro tempo.

4.2. PLANO 2 – SAMBA CABULA ANCESTRAL

Disciplina: Música.

Professor: Bruno Lessa Valverde de Miranda

Tema da aula: Samba Cabula Ancestral.

Objetivo Geral: Desenvolver a percepção do sistema de Claves.

Objetivos específicos: Vivenciar a pulsação musical; Construir a Clave do Cabila; Desenvolver a musicalidade através do corpo humano e do movimento; Reconhecer a presença da Clave na cultura musical brasileira.

Recursos: Grupo de alunos, instrumentos de percussão e sala de aula.

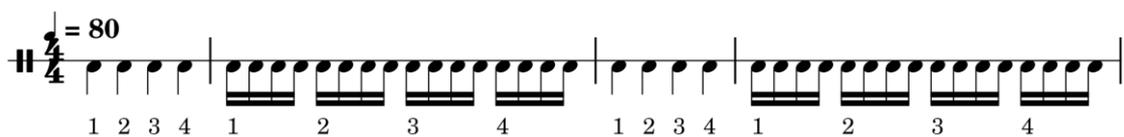
Samba Cabula Ancestral

Sequência didática

Momentos:

1) Início da “Roda Banto”, momento de vivenciar e consolidar uma pulsação coletiva, realizada com movimentos laterais, potencializando o desenvolvimento da coordenação motora e conseqüentemente da musicalidade.

Figura 1:



Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

A partir da consolidação da pulsação coletiva, passamos a construir por parte o Samba Cabula Ancestral.

2) Utilizando a oralidade e as sílabas mnemônicas, vivenciamos cada elemento presente na instrumentação do Samba Cabula Ancestral por etapas subsequentes, trabalhando cada ciclo que compõe a instrumentação.

2.1 – Através da transmissão oral, vivenciamos a construção da Clave do Cabila, conforme a figura abaixo.

Figura 2:



Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

2.2 – Dando continuidade, vivenciamos a construção do ciclo referente ao Pandeiro.

Figura 3:



Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

2.3 – Dando continuidade, vivenciamos a construção do ciclo referente ao Surdo.

Figura 4:



Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

2.4 – Dando continuidade, utilizando duas alturas vivenciamos a construção do ciclo referente ao Bongo, escrito aqui de forma similar ao pandeiro, porém apresentando duas alturas.

Figura 5:



Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

2.5 – Dando continuidade, vivenciamos a construção do ciclo referente às Congas.

Figura 6:



Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

2.6 – A Prática de Conjunto

Momento essencial na formação dos educandos, o qual promove a interação e o trabalho em grupo através do fazer musical coletivo.

Figura 7:

The musical score for Figure 7 consists of five staves, each representing a different percussion instrument. The lyrics are written below the notes on each staff. The instruments and their corresponding lyrics are: Clave (LO GO DE MA NHÃ CA FÉ FU BA), Pandeiro (CHO CO LA TE CHO CO LA TE CHO CO LA TE CHO CO LA TE), Bongo (CHO CO LA TE CHO CO LA TE CHO CO LA TE CHO CO LA TE), Congas (CA JÁ UM BÚ CA FÉ BEI JÚ), and SURDO (PÃO TEM PÃO TEM NÃO TEM PÃO TEM).

Fonte: Elaborada em parceria pelo autor e o Prof. Me. Guilherme Scott.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, gostaria de destacar os principais momentos alcançados durante o desenvolvimento da pesquisa.

Busquei, inicialmente, elaborar um mapa mental para esse estudo. Após esse período de reflexão, pude organizar o banco de textos utilizados na construção dessa pesquisa, ampliando meu conhecimento sobre o tema estudado. Realizei leituras e fichamento dos textos selecionados, buscando encontrar referências que dialogassem com a diáspora negra, sua diversidade e especialmente com a música afro-brasileira.

Outro norte importante foi o meu compromisso com os educandos do Instituto Municipal Luis Viana Neto de São Francisco do Conde-BA, território onde convivemos, fazemos música e é onde busco contribuir para a formação de pessoas honestas e criativas, desenvolvendo processos de educação musical com referência na cultura afro-brasileira.

O mês de Agosto do ano corrente marcou o retorno das aulas presenciais em São Francisco do Conde-Ba, me possibilitando uma convivência direta com os educandos matriculados no sétimo ano no Instituto Municipal Luis Viana Neto, e que até então só me conheciam através do ensino virtual, motivado pela pandemia da covid-19.

Essa realidade me permitiu contemplar as cinco turmas de sétimo ano sob a minha regência de classe com as duas sequências didáticas descritas no presente estudo (PLANO DE

AULA 1 – A Clave Do Cabila e PLANO DE AULA 2 – Samba Cabula Ancestral), ambas vivenciadas em roda, desenvolvidas a partir da transmissão oral e do uso do corpo, estimulando a coordenação motora e a musicalidade dos educandos. Outros recursos podem ser utilizados além do corpo e da voz, como instrumentos de percussão, mas esses foram suficientes para o desenvolvimento das atividades.

As propostas aconteceram de forma tranquila, e mesmo os estudantes mais tímidos participaram e alcançaram os objetivos traçados nos planos de aula: Desenvolver a percepção do sistema de Claves; Vivenciar a pulsação musical; Construir a Clave do Cabila; Desenvolver a musicalidade através do corpo humano e do movimento; Reconhecer a presença da Clave na cultura musical brasileira.

O conhecimento apreendido durante o desenvolvimento do trabalho contribuiu diretamente em minha formação como musicista, educador musical e pesquisador da música decorrente da diáspora negra no Brasil, o que contribuiu sobremaneira para o fortalecimento da minha prática pedagógica e o meu entendimento acerca da cultura musical brasileira, especialmente sobre a música afro-brasileira, seus parâmetros e sua fruição, temática que me desafia diariamente e estimula a ampliar meu conhecimento perante o tema abordado.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Os velhos capoeiros ensinam pegando na mão. *Cadernos CEDES*, vol. 26, n. 68. Campinas: Unicamp, 2006. Pp. 86-98.

ADÃO, Jorge Manoel. Características da cultura e cosmovisão africanas e centralidade do culto aos orixás no Brasil. **La Salle: Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 1, jan./jun. 2011.

BARBOSA. Ana Mae. A Importância da Imagem no Ensino da Arte: Diferentes Metodologias. In: BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 6ª.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BENÍCIO, Marciane Silva Ambrosio; ESTUDANTE, U. E. P. B. PLURALIDADE E DIVERSIDADE: O MULTICULTURALISMO PRESENTE NO ESPAÇO ESCOLAR. S.l, s.d.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Editora Vozes, 2002. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDUSSO, Flávia Maria Chiara. Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Escola de Música, Salvador, 2009.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Marcas de africania no português brasileiro. **Rev. Africanias.com**, v. 1, p. 1-7, 2011.

CORREIA, Yves Tanuri Santos. Estruturas Rítmicas da Música Carnática no Processo Composicional de Orishiva. Rio de Janeiro: UNIRIO, **Anais do SIMPOM**, n. 6, 2020.

DE OLIVEIRA, Eduardo David. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana:: educação e cultura afro-brasileira. Brasília: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 18, p. 28-47, 2012.

DOS SANTOS, Ademir Barros. Africanidades e educação. **Utopía y Praxis Latinoamericana**. Universidad del Zulia, Venezuela, v. 22, n. 79, p. 71-81, 2017.

DOS SANTOS, Luis Carlos Ferreira. ATITUDE FILOSÓFICA: Filosofia de raiz africana como um pensamento da complementaridade. **Revista África e Africanidades**, Ano 2, n. 8, fev., 2010.

DUMAS, ALEXANDRA GOUVEA. NÃO SE APRENDE SAMBA NO COLÉGIO? folguedos populares e processos pedagógicos. **Teatro: criação e construção de conhecimento** [online], v.1, n.1. UFT, Palmas/TO, jul./dez. 2013.

FERREIRA, Luis. La música afrouroguaya de tambores en la perspectiva cultural afro-atlántica. **Anuario: Antropología social y cultural en Uruguay**, v. 2001, p. 41-57, 2001.

FERREIRA, Tássio. Pedagogia da Circularidade: fundamentos de ensino inspirados no Unzó ia Kisimbi ria Maza Nzambi. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 64-77, 2020.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, LTC, 2019.

GHIVELDER, S. Sílabas mnemônicas na educação musical. Trabalho de conclusão de curso em Educação Musical, Instituto Pedagógico de Minas Gerais-Facel, Rio de Janeiro, Brasil, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. 2. ed. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GRAEFF, Nina. Fundamentos rítmicos africanos para a pesquisa da música afro-brasileira: o exemplo do Samba de Roda. **Música e Cultura 9**, 2014.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké; DE FREITAS NETO, Leonardo; PINHO, Osmundo. Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos. **Novos Olhares Sociais**, v. 1, n. 2, p. 294-317, 2018.

KLUCKHOHN, Clyde. Antropologia: um espelho para o homem. Editora Itatiaia Limitada, Belo Horizonte, 1963.

LEITE, Letieres. **Rumpilezzinho laboratório musical de jovens: relatos de uma experiência: LeL Produções Artísticas**, Salvador, 2017.

MARQUES, Olavo Ramalho; FOLA, Nina. Tambor, a comunicação ancestral: Imagens, estéticas e rupturas epistemológicas em uma Comunidade Terreira. **ILUMINURAS**, v. 18, n. 43, 2017.

MAULEÓN, Rebeca. **Salsa Guidebook for piano and Ensemble**. Petaluma: Sher Music Co, 1993.

MOLINA, Sergio Augusto. **A composição de música popular cantada: a construção de sonoridades e a montagem dos álbuns no pós-década de 1960**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. Editora Ática, 1989.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é afinal?. **PARALAXE**, v. 6, n. 1, p. 5-23, 2019.

PAULA JUNIOR, Antonio Filogenio. Educação e oralidade no oeste africano pela representação de Amadou Hampaté Bâ. **Piracicaba, SP**, v. 158, 2014.

PAULI, Elvis; PAIVA, Rodrigo Gudín. Polirritmia: conceitos e definições em diferentes contextos musicais. **Revista Música Hodie**, v. 15, n. 1, 2015.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.

PEREIRA, Á. E.; KONOPLEVA, E. . Ritmo Ijexá ao Piano: Aspectos Interpretativos. In: **XIV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, 2018, Salvador. ENECULT XIV, 2018.

RIBEIRO, NARIÁ ASSIS. **RITMO NÃO-PULSANTE**: ausência de sensação de pulsação no repertório do século XX. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. **Revista Paidéia**. Universidade Fumec. Belo Horizonte, Ano 8, n.11, p. 31-52, jul./dez. 2011.

RODRÍGUEZ RUIDÍAZ, Armando. El origen de la música cubana. Mitos y realidades. 2013.

SCOTT, Guilherme. **Universo percussivo baiano de Letieres Leite– educação musical afro-brasileira**: possibilidades e movimentos. 2019. 55f. Mestrado Profissional (Mestrado em Música – Programa de Pós-Graduação Profissional em Música – Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2019.

SILVA, Acildo Leite da. Memória, tradição oral e a afirmação da identidade étnica. **GT: Afro-brasileiros e educação. 27ª Reunião da ANPED**, 2006.

SOUZA, Luan Sodré de. Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. **Revista da Abem**, v. 28, p. 249-266, 2020.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 25, 2014.

VALENTIN, Rute Martins; BACKES, José Licínio. A lei 10.639/03 e a educação étnico-cultural/racial: reflexões sobre novos sentidos na escola. **WEB REVISTA LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E MEMÓRIA**, v. 1, n. 1, 2011.

VALLES, Mónica Leonor; PÉREZ, Joaquín Blas; MARTÍNEZ, Isabel Cecilia. La clave rítmica como organizador de la temporalidad en las músicas latinoamericanas. In: **I Congreso Internacional de Música Popular (La Plata, octubre 2016)**. 2016.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: **HUCITEC: EDUC**, 1997.