



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

JORGE LUIS SACRAMENTO DE ALMEIDA

ENSINO/APRENDIZAGEM DOS ALABÊS: UMA EXPERIÊNCIA NOS
TERREIROS ILÊ AXÉ OXUMARÊ E ZOOGODÔ BOGUM MALÊ
RUNDÓ

Salvador

2009

JORGE LUIS SACRAMENTO DE ALMEIDA

ENSINO/APRENDIZAGEM DOS ALABÊS: UMA EXPERIÊNCIA NOS TERREIROS
ILÊ AXÉ OXUMARÊ E ZOOGODÔ BOGUM MALÊ RUNDÓ

Tese submetida ao curso de Doutorado em Música
como parte pré-requisito parcial para obtenção do grau
de Doutor em Música (Educação Musical) pela
Universidade Federal da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Cesar Marques Magalhães

Salvador

2009

A,

meus pais: Israel Alves de Almeida e Nilzete Sacramento de Almeida,
e a meus filhos: Aquim de Souza Lopes e Bruno Cunha Sacramento.

AGRADECIMENTOS

Reconheço que, se não fossem a compreensão, o apoio, estímulo e auxílio que tive de muitas pessoas, este trabalho seria de realização impossível. Cumpre-me, pois, expressar-lhes meus agradecimentos.

Especialmente a meus pais, à minha mulher, Maria Helena, e a meus filhos, Aquim e Bruno. Eles bem sabem o quanto seu afeto me tem sido tão importante.

Muito devo ao professor Dr. Luiz César Magalhães, meu orientador, que foi exemplar no exercício desta função. Dos professores Dr. Paulo Costa Lima, Maria das Graças Santos e Ângela Lühning que sempre recebi ânimo e sugestões preciosas, quando os procurava para conversar sobre minha pesquisa.

Ao babalorixá Babá e à comunidade do terreiro Ilê Axé Oxumaré, aos alabês que participaram do experimento, a Marcos Rezende; a ialorixá Mãe Índia do terreiro Zoogodô Bogum Male Rundó e sua comunidade, aos runtós Raimundinho e Luizinho do Jeje, que entenderam o propósito de meu estudo, com o qual colaboraram e de maneira fraternal, o que profundamente me sensibilizou.

Aos entrevistados, Gabi Guedes, Edvaldo Araújo, Nivalci, Antônio, Adrianinho, Cidinho, pela confiança em mim depositada e por esclarecerem aspectos da maior relevância concernentes aos ritmos diversos tocados nos candomblés em apreço.

Aos alunos participantes do curso que ministrei nos referidos terreiros.

Ao coordenador da Pós-graduação da Escola de Música da UFBA, Dr. Ricardo Bordini, por seu elevado espírito acadêmico, as secretária Maisa Santos e Selma Magalhães, sempre competente e cordial. À bibliotecária Ismênia Pinheiro, que, com o maior zelo, procedeu a normalização bibliográfica. A Francis Strappa, artista que produziu o slide da defesa da tese.

“Os atabaques trovejam, o agogô repica seu som agudo...”

CARYBÉ: *As sete portas da Bahia*

RESUMO

Este trabalho de pesquisa busca descrever, analisar e interpretar a dinâmica do ensino/aprendizagem dos Alabês dos Terreiros Ilê Axé Oxumarê e Zoogodo Bogum Male Rundó. Trata-se de processo conhecido como não-formal, ou informal, contrapondo-se ao processo formal da academia, por ser característica das sociedades fundadas na tradição oral.

A linha central da proposta desta pesquisa consistiu na coleta de dados pertinentes ao ensino dos conhecimentos de ritmos e cânticos do candomblé. Nesta dinâmica de ensino/aprendizagem, procurou-se observar, de modo acurado, a constância e o sentido da imitação, da repetição e do improviso criativo por parte dos agentes das comunidades em questão. A figura do professor não existe formalmente e o tempo do aprendiz é sempre respeitado.

A metodologia utilizada se vale de aportes da etnografia e da etnomusicologia para se entender melhor o contexto do estudo.

Durante a experiência, coletou-se material para analisar e concluir a proposta da tese quanto aos aspectos metodológicos, à avaliação e inserção das atividades. Material de vídeo, entrevistas com os alabês e pessoas da casa, depoimentos e ritmos do candomblé foram transcritos.

O referencial teórico foi construído a partir das reflexões suscitadas por duas teses de doutorado, a de Margarete Arroyo, *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música* (1999). E a de Magali Kleber, *A Prática de educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro* (2006).

Foram também valiosas as pesquisas de antropólogos e etnomusicólogos como Alan P. Merriam (1964) e John Blacking (1973, 1977, 1992) para a fundamentação do estudo.

Quanto às informações mais específicas dos rituais do candomblé, o que demandou a abertura da atitude alteritária para compreender a dimensão simbólica própria dessa religião africana milenar, teve importância crucial a tese de doutorado de Ângela Luhning, *A música no candomblé Nagô-Ketu* (1990).

Também foram relevantes os trabalhos de mestrado de Flavia Candusso, sobre o processo de ensino da Banda Lactomia do Candeal (2002), o de Marialva Rios, que estudou o processo de ensino no Terno de Reis Rosa Menina (1995), e o de Adalvia Borges, que pesquisou a transmissão de conhecimentos musicais no Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá (1998).

Constituem também referências valiosas os trabalhos de mestrado e doutorado de Sonia Chada Garcia, *A música dos caboclos* (1996) e *Um repertório musical de caboclos no seio do culto aos orixás em Salvador-Ba* (2001).

Por último concluímos que: 1) É possível estabelecer uma interação entre os dois universos que ocorrem o ensino e aprendizagem dos percussionistas de Salvador, Bahia; 2) Professores da área de educação Musical podem aprender com esta experiência; 3) Contribuímos para fortalecer a consciência da preservação do valor cultural mais significativo da herança africana entre nós — o de sua religião.

Palavras-chaves: Educação formal/não-formal; candomblé; ritmo/cântico.

ABSTRACT

This work aims to describe, analyze and interpret the dynamic of the teaching and learning of the alabês from the Axé Oxumarê and Zoogodo Bogum Male Rundó temples. It is about a process known as non-formal, or informal, contrary to the academic formal process because it is characteristic of oral tradition societies.

The purpose of this research is to collect data pertaining to the teaching of the rhythmic and singing knowledge of candomblé. In this teaching and learning dynamic it has been accurately observed the congruence and the sense of imitation, repetition and creative improvisation by the people in these communities. The role of the teacher doesn't exist formally and the apprentice is always given enough time to learn.

The methodology is backed up by ethnography and ethnomusicology to a better understanding of the context of the study.

During this experience, data was collected to analyze and complete the purpose of this thesis regarding the methodological aspects, the evaluation and to insert the activities.

The theoretical referential was based on a debate generated by two doctoral thesis: Margarete Arroyo's *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música* (1999) and Magali Kleber's *A Prática de Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro* (2006).

Of great value was the research of anthropologists and ethnomusicologists like Alan P. Merriam (1964) and John Blacking (1973, 1977, 1992) to base the study.

Information related to the candomblé rituals, which demanded an open mind to understand the typical symbolic dimension of this millenium african religion, it was of crucial importance Ângela Luhning's doctoral thesis *A Música no Candomblé Nagô-Ketu* (1990).

Also were relevant the master's degree dissertations by Flavia Candusso, about the teaching process of Banda Lactomia do Candeal (2002); by Marialva Rios, that studied the teaching process in Terno de Reis Rosa Menina (1995) and by Adalvia Borges, that researched the transmission of musical knowledge in Ilê Axé Opô Afonjá temple (1998).

I also used as references Sonia Chada Garcia's master's dissertation *A música dos caboclos* (1996) and her doctoral thesis *Um repertório musical de caboclos no seio do culto aos orixás em Salvador-Ba* (2001).

At last, we have concluded that: 1) It is possible to establish an interaction between two universes in which take place the learning and teaching process, formal and non formal, of a percussionist in Salvador, Bahia; 2) Teachers from the Musical Education area can learn with this experience; 3) We contributed to increase one's awareness of the more expressive cultural value of African heritage between us — the religious one.

Key words: education; formal; non-formal; candomblé; rhythm/chant.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	194
Figura 2	195
Figura 3	196
Figura 4	197
Figura 5	198
Figura 6	199
Figura 7	200
Figura 8	201
Figura 9	202
Figura 10	203
Figura 11	204
Figura 12	205
Figura 13	206
Figura 14	207
Figura 15	208
Figura 16	209
Figura 17	210
Figura 18	211
Figura 19	212
Figura 20	213
Figura 21	214
Figura 22	215
Figura 23	216
Figura 24	217
Figura 25	218

LISTA DE TABELA

Tabela 1

48

SUMÁRIO

PREFÁCIO	3
1 INTRODUÇÃO	8
1.1 O tema	8
1.2 Justificativa	12
1.3 Objetivos	14
Geral:	14
Específicos	15
1.4 Referencial teórico	15
1.4.1. Contribuições da etnomusicologia ao estudo da educação em sociedades sem escrita	17
1.4.2 As contribuições de educadores musicais	24
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	32
2.1 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	34
2.2 Descrição do universo da pesquisa	37
2.2.1 Os terreiros de candomblé na Bahia	37
2.2.3 Os terreiros de candomblé pesquisados	42
2.2.3.1 Ilê Axé Oxumarê	42
2.2.3.2 Zoogodô Bogum Malê Rundó	49
3 EDUCAÇÃO FORMAL/NÃO-FORMAL/INFORMAL: formação musical nos terreiros de Salvador	52
3.1 Zona de Desenvolvimento Proximal — Lev S. Vigotsky	62
3.2 Questões de estudo	64
3.3 Proposta de classificação	70
3.4 Conclusão do capítulo	73
4 MESTRES DO CANDOMBLÉ	76
4.1 Antônio Carlos Soares Souza	76
4.2 Edvaldo Araújo	79
4.3 Alcides Teles Cardoso (Cidinho)	83
4.4 Gabi Guedes	86
4.5 Roberval Jorge Jesus	89
5 MÚSICA E CONTEXTO	93
5.1 Alabês: processo de passagem e ensino/aprendizagem	93
5.2 Identificação do papel da música nas atividades e rituais do candomblé	95
5.3 Descrição das diferentes técnicas de interpretação dos instrumentos (lé, rumpi, rum, agogô ou gã)	97
5.4 Educação Musical e Candomblé	99
5.5 Identificação dos instrumentos da orquestra do candomblé	101
5.6 Transcrição dos padrões rítmicos do candomblé	102
5.7 Questões da transcrição	104
6 CONCLUSÃO	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134

GLOSSÁRIO	147
APÊNDICE.....	153
Relatório das aulas no terreiro Oxumarê	153
Relatório das aulas no terreiro Bogum	159
Relatório de observação das festas públicas.....	165
Exercícios rítmicos usados nas aulas nos terreiros	186
Transcrições de ritmos do candomblé	189
ANEXOS	194
Fotos.....	194
Entrevistas.....	219
Depoimentos	226
Ângela Lühning	226
Ângelo Nonato Cardoso.....	238
Sônia Chada Garcia	239
Ritmos do percussionista Mamady Keita (transcrição do autor).....	248
Transcrições de ritmos do candomblé	251

PREFÁCIO

Um longo caminho foi percorrido até chegar à idéia amadurecida desta tese, sua concepção, objetivos e início da pesquisa que se constitui no semestre de 2005.1. Desde 1994, quando fui aprovado no concurso para professor da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS/UFBA), ministro aulas na cadeira da disciplina Percussão, o que também me obrigou a desenvolver atividades de pesquisa e extensão.

Para mostrar esse itinerário de 14 anos, passando pelo mestrado e que tem continuidade no doutorado, menciono os projetos de extensão que venho coordenando na EMUS/UFBA desde então:

1) Oficina de Percussão, que é para alunos iniciantes, com duração de um ano. Ensina-se a técnica básica de segurar na baqueta de caixa e a leitura musical até a figura de semicolcheia com suas respectivas pausas.

2) Oficina de Bateria, que também trabalha com alunos iniciantes e tem a duração de dois anos. Ensina-se a técnica de caixa, exercícios de coordenação motora e postura na bateria. Além disso, ritmos brasileiros são ensinados durante o curso.

3) Curso Básico de Percussão, no qual o aluno é preparado para o teste de aptidão do vestibular, onde trabalhamos ritmos avançados para caixa-clara, estudos com os instrumentos de teclas (xilofone-marimba-vibrafone), técnica e exercícios diversos para tímpanos. Com duração de dois anos.

4) Festival da Interação, voltado para composições modernas para grupo de percussão. As peças são de autoria de alunos do curso de composição, regidas pelos alunos do curso de

regência e executadas pelos alunos do curso de percussão. Esse projeto acontece uma vez por ano.

Entre vários trabalhos de extensão que desenvolvo, destaco os três projetos que venho coordenando desde 2003, os quais possibilitaram minha estreita relação, em Salvador, com blocos afros, grupos de percussão, ternos de reis, grupos de capoeira, afoxés e associações similares sem fins lucrativos. Esse contato me proporcionou conhecer muitos percussionistas profissionais, iniciantes e alabês de terreiros de candomblé, inclusive os dois onde desenvolvi esta pesquisa. Os projetos são os seguintes:

a) Encontro Percussivo — Realizado mensalmente na EMUS, com temas variados da cultura popular baiana, do qual participam músicos baianos e pesquisadores. Quatro edições são exemplos: “A história do trio elétrico Dodô e Osmar”, contada e ilustrada pelos filhos de Osmar Macedo, Armandinho, Aroldo e André Macedo; “A história da Mudança do Garcia”, com a presença de moradores desse bairro, dos antigos e atuais organizadores do bloco, e “A história da Timbalada”, em que foram palestrantes os cantores Denis e Ninha e o sociólogo Ari Lima. A história dos blocos afros na Bahia, que tivemos como palestrantes os presidentes dos quatro mais importantes blocos afros de Salvador, Muzenza, Olodum, Ilê Aiyê, Malê Debalê.

b) Repercutindo nas Comunidades — Trata-se de apresentações pedagógicas do Núcleo de Percussão da EMUS em comunidades de Salvador, proporcionando aos ouvintes a possibilidade de conhecer uma gama de instrumentos de percussão com timbres diferenciados que eles nunca tiveram oportunidade de ver e ouvir, como, entre outros, marimba, glockenspiel, xilofone, vibrafone, sino tubular, tímpanos, caixa-clara, bombo e ton-tons sinfônicos.

c) Formação de Agentes Multiplicadores — Projeto com o qual desenvolvi meu mestrado em 2003 e 2004. Participam percussionistas experientes, vinculados a alguma entidade de Salvador e que nunca tiveram contato com a teoria musical. Na EMUS, com uma metodologia experimental, ensino-lhes leitura e escrita de música, utilizando os próprios ritmos afro-brasileiros que eles já tocam com maestria. Cumpre sublinhar que este projeto, como os demais, visa principalmente à troca de saberes entre a Universidade e a cultura popular, cujo segmento mais expressivo na cidade é o dos afro-descendentes. Vale ressaltar que alguns percussionistas da primeira turma de 2003 estão interessados em fazer o exame vestibular para o curso de Instrumento em Percussão da UFBA.

São também objetivos de tais projetos: estimular a interação desses percussionistas com o mercado de trabalho, dando-lhes a oportunidade de profissionalização e de serem reconhecidos pela sociedade, e trazer para a Universidade um conteúdo diferente de ritmos, harmonias e melodias que constituem parte bastante significativa de nossa herança cultural de matriz africana.

Não é excessivo afirmar que esses projetos vêm revitalizando as atividades do Núcleo de Percussão da EMUS, com reflexos em toda a cidade de Salvador, posto que, nos últimos anos, a própria Escola de Música vem se abrindo para uma relação com a cultura popular, ao perceber a importância dessas formas vivas de expressão de sentimento e de visão do mundo. Não custa enfatizar que os processos sociais, como o dessa interação, devem ser vistos, antes de mais nada, como fenômenos de cultura, articulados a modos coletivos de pensar, imaginar, sentir e atuar. De resto, dispor-se a essa abertura, como vem fazendo a EMUS, não é outra atitude se não a de se dar conta de nosso *ethos*, que é o nosso modo de ser como povo diante dos demais.

É pertinente referir: foi por intermédio dos alabês, que participaram do projeto “Formação de Agentes Multiplicadores”, que comecei a ter acesso a informações sobre o candomblé, tanto no que diz respeito ao universo mítico dessa religião de origem africana quanto, principalmente, a seus ritmos e cânticos. O termo “alabê” aparece pela primeira vez neste trabalho, e para exemplificar melhor seu significado, pois vamos citá-lo várias vezes no corpo desta tese, cabe desde já precisar sua acepção: “(...) chefe dos tocadores de atabaques (...)” (LÜHNING, 1990, p. 222).

Edison Carneiro, em seu livro *Candomblés da Bahia*, esclarece: “Nos candomblés de Angola e do Congo, e na maioria dos candomblés de caboclo, o atabaque tem o nome de engoma (do quimbundo *angoma*) e o seu tocador o nome de cambondo” (CARNEIRO, 1991, p. 87). Na nação¹ Kêto o tocador é denominado alabê, na nação Jeje runtó e na nação Angola é chamado de xicarangomas. Para enriquecer mais essas denominações, encontramos no livro de Gaudenzi outros nomes dados aos tocadores de atabaque: “Na realidade, se quisermos usar o nome certo dos tocadores de atabaques seria Oganilú ou Alanilú, que seria o chefe dos tocadores, bem diferente de Alagbé, existindo os tocadores de atabaques que só tocam em cabaças e os que somente tocam em atabaques” (GAUDENZI, 2008, p. 72). A orquestra do candomblé em geral é formada por três atabaques e um ferro. Às vezes pode-se perceber a presença de um xequerê. Os atabaques são chamados pelos nomes de rum (grave), rumpi (médio) e lé (agudo) e o ferro de gã ou agogô. Mais um esclarecimento é necessário: “(...) rum, rumpi e lé são deformações das palavras *fon*, *hun* e *lumpevi*, para os dois primeiros, e da palavra nagô *omelê*, para o terceiro” (PARÉS, 2006, p. 320). Esses instrumentos da orquestra têm grande significação simbólica no candomblé, razão pela qual eles recebem oferendas de

¹ O termo “nação” significa tribo (na África). Cada povo africano forma uma *nação* — a *nação* nagô, a nação Angola, etc. Cf. CARNEIRO, Edison. Op. cit; 187 (1991).

alimentos e são objetos de reverência, como, por exemplo, os atabaques do terreiro da Casa Branca, que existem há cerca de 200 anos, e os do Bogum. De tal modo são de importância relevante os atabaques, que sua “fabricação (...) é responsabilidade de certos ogãs. Para cortar o tronco da árvore a pessoa tem hora certa e se submete à abstinência sexual. A membrana é confeccionada com o couro do bode sacrificado nas obrigações rituais” (PARÉS, 2006, p. 321).

1 INTRODUÇÃO

1.1 O tema

A percussão está inserida em minha vida, desde a adolescência, quando assistia os ensaios de um bloco carnavalesco que tinha o nome de “Uruguai Hora-h, no bairro de classe média baixa, denominado “Uruguai”, onde residia com minha família. Esses referidos ensaios aconteciam durante todo o verão, de setembro a fevereiro. A entidade tinha características de um bloco de índio, muito em alta na década de 1970. Posso citar como exemplo: Os Apaches do Tororó; Cacique do Garcia; Tupi; Comanches, entre outros. Esses blocos eram remanescentes das Escolas de Samba que existiam em Salvador na década de 1960. Ou seja, os referidos blocos tocavam samba quase que idêntico aos tocados pelas Escolas de Samba carioca. Vale lembrar, que, foram essas entidades que se transformaram em blocos afros no final da década de 1970.

Pós-adolescência, já na idade de 18 anos, iniciei meu estudo de bateria na Universidade Católica de Salvador. Esse curso teve a duração de dois anos. Em seguida, conseguimos a aprovação no curso básico de percussão da UFBA, com o professor Fernando Santos (in memorium). Passamos dois anos no curso básico e no ano seguinte fui aprovado no vestibular, no curso de Bacharel em Instrumento (percussão). Passei seis anos no referido curso e em março de 1994, fiz o meu recital de formatura na Reitoria da Universidade Federal da Bahia. Em outubro desse mesmo ano, consegui a aprovação no Concurso para professor da cadeira percussão, onde permaneço até hoje.

Na Bahia, a percussão está presente em várias manifestações culturais, no comércio ambulante, em festas populares, em práticas educativas e na religião. Nos terreiros de candomblé, seja de nação kêto, Angola, Jeje ou Nagô, ou no candomblé de caboclo, há sempre a figura de um percussionista, que nesse caso recebe a denominação de alabê. Os alabês são reconhecidos como os que foram escolhidos pelos orixás para essa função. Araújo diz: “Eu fui escolhido pelo orixá para a função de alabê e de axogum” (ARAÚJO, 2006).

Às vezes encontramos percussionistas profissionais oriundos do candomblé que utilizam sua habilidade rítmica, adquirida nos terreiros, para abrilhantar as suas performances. Um exemplo é Gabi Guedes, oriundo do terreiro do Gantois, da ialorixá Menininha (*in memoriam*), e que se firmou profissionalmente já tendo ministrado aulas de percussão em outros países, como Alemanha, e trabalhado com diversos artistas de sucesso internacional, como o cantor Jimmy Cliff. Outro exemplo, é o percussionista e compositor Carlinhos Brown, também oriundo de terreiro de candomblé, e igualmente prestigiado no Brasil e em outros países, responsável por movimentos musicais e sociais, como o grupo “Timbalada” e a “Escola Prakatum”.

O contato com esses tocadores de atabaques em rituais do candomblé, os quais, segundo Garcia, também podem ser chamados de “Ogãs-de-couro” no candomblé de caboclo, levou-me à idéia de desenvolver esta pesquisa com o tema proposto: “O ensino/aprendizagem dos alabês: uma experiência nos terreiros Ilê Axé Oxumarê e Zoogodo Bogum Malê Rundó”. Tema escolhido, por entender, ser de extrema relevância para a minha vida profissional, tanto de educador como de instrumentista. Principalmente porque já venho trabalhando com elementos da “cultura popular” há algum tempo na Universidade. Trata-se fundamentalmente de identificar o modo pelo qual se dá a transmissão dos conhecimentos para os que poderão

ser escolhidos para a função de alabê, em especial dos ritmos e cânticos nessas comunidades. Esse ensino é definido por educadores como “não-formal”, contrapondo-se ao que é denominado de “formal”. A esse respeito, escreve Lima:

No candomblé o conhecimento é transmitido oralmente em estágios específicos para cada filho(a)-de-santo. Estes conhecimentos, ou fundamentos, são o marco principal da diferença, delimitam o lugar do indivíduo na estrutura religiosa e sua distância frente a outros (LIMA, 2005, p. 60).

As atividades concernentes à tradição oral, que constituem o ensino-aprendizagem, são: a observação, a imitação, a repetição e a improvisação com criatividade. De acordo com Kleber, a oralidade “funciona como uma ponte para se trabalhar a prática e conteúdos musicais que sejam padrão ou tenham algo para os alunos por meio do qual a ampliação se constitua em algo sistêmico e sistemático” (KLEBER, 2006, p. 257). Em sua prática, são cruciais o respeito às características da personalidade de cada indivíduo e a obediência a certos critérios do sistema hierárquico da comunidade, onde o babalorixá (pai-de-santo) ou a ialorixá (mãe-de-santo) são os principais responsáveis pela preservação dos valores do culto. Gaudenzi ressalta:

A constituição social do indivíduo, da pessoa, no âmbito dos “Terreiros de Candomblé”, é desenvolvida gradualmente a partir de um processo iniciático. A iniciação e a vivência num “terreiro” são responsáveis pela instauração lenta e paulatina de uma visão do mundo e uma maneira de serem peculiares em um sistema de crenças que privilegia o corpo humano e a vida (GAUDENZI, 2008, p. 47).

Note-se que a repetição, neste contexto cultural, não significa dificuldade de aprendizagem e sim uma condução a um estado de concentração através da dança, do canto e

do tocar. Por isso, assinala Borges “(...) dentro da hierarquia do candomblé o conhecimento é passado aos poucos, de acordo com o grau alcançado pela pessoa e com o tempo de iniciação” (BORGES, 1998, p. 101).

A fim de ampliar as possibilidades de desenvolvimento desta abordagem, precisei recorrer ao conhecimento de domínios como o da etnomusicologia, etnografia e musicologia. É fato que são relevantes os estudos etnomusicológicos de G. Elliot, Merriam e Blacking sobre educação não-formal em culturas asiáticas, africanas, e mesmo em grupos indígenas brasileiros e grupos de cultura popular ocidental. As questões abordadas por esses pesquisadores, quanto ao ensino-aprendizagem, serviram de referência para desenvolver este projeto.

Hoje, depois de finalizada a pesquisa, posso afirmar que, no decorrer da jornada em campo de trabalho, fui movido pelo sentimento de reverência, e não só de respeito, à fenomenologia dessa religião que é o candomblé. Dessa reverência nasceu outro sentimento, o da fraternidade, que aconteceu, foi acontecendo, à medida que se estreita minha relação com as cerimônias a que fui assistindo. Nesse devir, fui me *sentindo* como um dos iguais aos participantes do culto. Penso ter sido isso, essa co-naturalidade de meu comportamento, o que foi observado, sentido, pelos membros dos dois terreiros pesquisados, que propiciou a consecução de meu trabalho. Inicialmente, não fui lá com o objetivo de “arrancar informações” relativas ao tema em estudo. Antes, dispus-me à aproximação, mais pessoal que acadêmica, daquele universo mítico.

1.2 Justificativa

As pesquisas na área de educação não-formal ou informal indicam que a aprendizagem nos grupos culturais específicos se dá oralmente em processos como observação, imitação, repetição e improviso sobre o visto e o ouvido, sempre mediada por alguém com experiência que naturalmente assume o papel de educar. Quando se diz que a aprendizagem nas culturas se faz oralmente, fica às vezes implícito que esta forma de transmissão parece ser limitada aos olhos dos agentes estranhos à cultura. Esse estranhamento antropológico é às vezes inevitável. Por isso o pesquisador deve estar preparado para entender e aceitar outras culturas. Acerca da expressão “oralidade”, é preciso entender que esta forma de transmissão não é limitada. Sobre isso, eis o que diz Augras: “O conceito parece limitado. A transmissão do saber iniciático faz-se por meio do canto, dos gestos, da dança, da percussão dos instrumentos, do ritmo, da entonação de certas palavras, da emoção que o som exprime” (AUGRAS, 1983, p. 68). O capítulo “Educação formal/não-formal/informal”, onde debatemos acerca da prática e do conceito dessas formas, com olhares diferentes de diversos pesquisadores, esclareceremos melhor este aspecto.

Quanto às atividades que permeiam o processo de ensino-aprendizagem no candomblé, repetir, imitar e criar tendem, muitas vezes, a se confundir, porque os alunos, em sua maioria crianças e adolescentes, demonstram suas capacidades de ver, ouvir, reproduzir e improvisar sobre o visto e ouvido. É o que observa Arroyo: “As crianças imersas desde muito pequenas nesse contexto, apropriam-se desse saber musical pela observação, imitação, experimentação e escrita” (ARROYO, 1999, p. 16).

Essa apropriação é sempre realizada sobre significativas unidades musicais da cultura e pontuam importantes aspectos da essência de uma determinada população ou grupo cultural.

Isso considerado, resta saber se as definições de formal/não-formal ou informal são pertinentes em decorrência de um processo de construção pelos participantes de um grupo social, ou seja, se implica transformação cultural. Arroyo afirma: “A condição de estar naquele contexto implicam estar aprendendo” (ARROYO, 1999, p. 16).

Assim, este projeto se propôs a estudar o ensino/aprendizagem nos terreiros, com foco na transmissão de conhecimentos dos ritmos e cânticos, o que é de responsabilidade dos alabês, e foi plenamente justificado por:

- 1) Ter sido uma iniciativa pioneira e inovadora de pesquisa no âmbito do ensino dos alabês em terreiros de candomblé de Salvador. Isso porque, dentro do tema “Educação não-formal” ou “Educação informal”, analisando os trabalhos dos encontros da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) e algumas teses, percebe-se ainda uma lacuna. Porém, nos tempos de transformação em que estamos vivendo, acredito que o ensino/aprendizagem dessas comunidades pode aprimorar a nossa atividade pedagógica, ajudar a ampliar os olhares da educação tradicional, melhorando a nossa capacidade de convivência na nossa sociedade plural em que vivemos.
- 2) Ter se constituído uma contribuição importante, por ser Salvador uma cidade com referências acentuadas na cultura afro-descendente, em particular do candomblé.
- 3) Identificar a necessidade de aprofundamento nessa área de ensino, por e estar em consonância com minhas atividades de professor de percussão e coordenador de diversos projetos de extensão ligados à cultura popular, já mencionados.
- 4) Perceber o significado valioso para a UFBA, de sua interação com comunidades de Salvador ligadas ao candomblé, a fim de conhecer seu papel social e funções no contexto da

cidade. Essa perspectiva, por sua vez, vai ao encontro das atividades desenvolvidas principalmente pela Pró-Reitoria de Extensão da UFBA.

5) Entender que pesquisas sobre grupos culturais que educam os seus agentes por meio de saberes alicerçado na tradição oral, podem enriquecer a experiência de músicos e pedagogos da educação musical nas instituições formais. A integração do sujeito no fazer musical desde o primeiro momento (ainda criança), aprendendo com os adultos, vem sendo ao longo dos anos, na educação musical, bastante debatida e já comprovada a sua eficácia. Como exemplo, podemos citar a educação de bebês já bastante desenvolvida em vários países.

É evidente que só podemos imaginar uma educação musical acontecendo nas escolas desde o início, se tivermos no Brasil uma educação musical que funcione desde o Jardim-de-infância até a conclusão do ensino médio. Podemos provar essa eficiência no candomblé, inicialmente a partir dessa citação de Borges “(...) os meninos, mesmo os menores, se sentem irresistivelmente atraídos para o local onde ficam os atabaques, durante as festas do candomblé” (BORGES, 1998, p. 60).

1.3 Objetivos

Geral:

— Investigar a formação musical dos alabês no contexto de dois terreiros de candomblé em Salvador: Ilê Axé Oxumarê e Zoogodo Bogum Malê Rundó.

Específicos

- Acompanhar a inserção gradual dos atores em sua aprendizagem musical e sua ascensão na hierarquia dos terreiros em estudo.
- Acompanhar e identifiquei os procedimentos adotados para selecionar e motivar os pretendentes a alabês, as práticas cotidianas, as técnicas instrumentistas, as possíveis formas de avaliação e o reconhecimento da população em estudo.
- Recolher informações acerca da memória dos mestres alabês importantes no cenário de Salvador, Bahia e dos alabês dos terreiros estudados.

1.4 Referencial teórico

Dentre as referências teóricas na Educação Musical gostaríamos de ressaltar que: a tese de Margarete Arroyo, *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música* (1999), referendou nossa pesquisa. Trata-se de um estudo etnográfico que Arroyo realizou em dois cenários, social e culturalmente diferenciados, de ensino e aprendizagem de música: ritual do congado e o Conservatório de Música de Uberlândia (MG). Para exemplificar esse tipo de “olhar” e sua importância para o presente trabalho, sublinhamos esta afirmação de Arroyo: “Estudar ensino e aprendizagem de música sob um olhar antropológico implica focalizar o complexo envolvendo as experiências musicais no cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais” (ARROYO, 1999, p. 4).

Ainda na área de Educação Musical, tivemos como referência a tese de Magali Kleber, que desenvolveu sua pesquisa abordando as estruturas musicais e sociais de Organizações Não-Governamentais (ONGs), buscando novas formas de conhecimento. As ONGs que Kleber estudou foram a Associação Meninos do Morumbi (SP) e o Projeto Villa Lobinhos (RJ). Como exemplo, eis o que diz essa autora sobre a oralidade nas culturas sem escrita: “O processo de oralidade e a imitação ressaltam-se como componentes fundamentais no processo de ensino e aprendizagem dos Meninos do Morumbi” (KLEBER, 2006, p. 257).

Kleber focalizou em sua pesquisa dois aspectos: 1) como as ONGs se constituíram e se instituíram como espaços legitimados para o ensino e aprendizado musicais; 2) como se instaura o processo pedagógico musical nesses espaços de práticas musicais. A pesquisa está inserida no campo sociocultural das práticas musicais, entendidas como um fenômeno social. Com essa visão, Kleber interpreta o processo pedagógico musical nas ONGs como possibilidade de produção de novas formas de conhecimento musical nas dimensões institucional, histórica, sociocultural e de ensino e aprendizagem musical. Daí o que tem as características de ensino oral, como acontece nas comunidades em que desenvolvi o projeto pertinente a esta tese.

Ao discutir o que é formal, não-formal e informal na educação em sentido amplo, Kleber adota em seu trabalho um tipo de classificação a partir do cotidiano do contexto pesquisado. Ao visitar uma favela no Rio de Janeiro, observa e constata que a imensa maioria da população local não se confunde com os que, ali, praticam atividades ilícitas, como o narcotráfico. Por isso afirma:

Uma das formas mais correntes no tratamento da questão da favela *versus* cidade organizada, revela uma representação social de uma cisão, em algum nível, que separa a cidade dita formal, com suas ruas ordenadas a partir de um determinado referencial, com propriedades juridicamente legitimadas e com toda uma gama de serviços públicos, da cidade dita informal, a saber, favela, reconhecida, oficialmente, como lugar sem ordenamento urbanístico, de ocupação informal dos terrenos e marcadamente carente de determinados serviços e equipamentos urbanos (KLEBER, 2006, p. 127).

1.4.1. Contribuições da etnomusicologia ao estudo da educação em sociedades sem escrita

As diversas pesquisas realizadas por antropólogos e etnomusicólogos, como Alan P. Merriam e John Blacking, no campo de ensino/aprendizagem em sociedades de tradição oral, denominado por esses dois pesquisadores de “enculturação”, serviram de base referencial para a nossa pesquisa. Merriam assinala: ²“(...) enculturation refers to the process by which the individual learns his culture, and it must be emphasized that this is a never-ending process continuing throughout the life span of the individual” (MERRIAM, 1964, p. 146). Em seu livro, *The anthropology of music*, principalmente no capítulo VIII, “Learning”, do qual fizemos a citação acima, ele ressalta metodologias e técnicas de pesquisa da etnomusicologia segundo uma visão intercultural acerca de conceitos e da prática musical. Merriam e Blacking dividem o processo de “enculturação” em três partes: 1) socialização, referindo-se à aprendizagem social; 2) educação, definida como a aprendizagem, tanto formal como não-formal; 3) escola, *locus* do ensinar e aprender em um tempo específico, em particular fora de casa, em um determinado período, por pessoas treinadas para esta tarefa. Merriam enfatiza a importância da

² “(...) enculturação é o processo pelo qual o indivíduo aprende sua cultura e deve ser enfatizado que esse processo é contínuo por toda a vida.”

primeira parte desse processo ao dizer: “(...) learning music is part of the socialization process” (1964, p. 146)³.

O processo de socialização difere, entretanto: “(...) each culture shapes the learning process to accord with its own ideals and values” (MERRIAM, 1964, p. 145)⁴. E são essas diversas formas de aprendizagem, específicas de cada sociedade fundada na tradição oral, que fazem com que a cultura seja dinâmica.

É fato que, no Brasil e em muitos outros países, a educação musical nas instituições formais é precária e problemática. Não por acaso, diz Merriam: “(...) the lack of formal institutions in no way suggests that education, in its broadest sense, is absent” (1964, p. 146)⁵.

Como já mencionado, foram decisivas para o presente estudo as informações mais específicas do candomblé e seu universo mítico, obtidas na tese de Ângela Lühning, *A música no Candomblé Nagô-Kêto* (1990).

Embora não focalizem diretamente a religiosidade do candomblé, mas a música no candomblé de caboclos, os dois trabalhos de Sônia Chada Garcia contribuíram para iluminar nosso objeto de estudo. São eles: *A música dos caboclos* (Dissertação de Mestrado, UFBA, 1996) e *Um repertório musical de caboclos no seio do culto aos orixás em Salvador-Ba.* (Tese de Doutorado, UFBA, 2001). De acordo com essa pesquisadora, a música, no candomblé que estudou, “é basicamente polimétrica e polirrítmica, com predominância da percussão, deslocamento dos acentos nas frases e ênfase no estilo responsorial de chamada e respostas

³ “(...) aprender música é parte do processo de socialização” (1964, p. 146).

⁴ “(...) cada cultura molda o processo de aprendizagem de acordo com os seus próprios ideais e valores”.

⁵ “(...) a falta de instituições formais de nenhuma maneira implica que a educação, no seu sentido mais amplo, está ausente” (1964, p. 146).

(...)” (GARCIA, 2001, p 74). Talvez seja este o motivo pelo qual a música, nesse e em outros candomblés é aparentemente complexa nos seus ritmos e cantigas. Hoje, alguns pesquisadores, tentam “congelar” essa música em uma escrita, uma partitura. No entanto, o fato é que ela faz parte de um contexto, onde um conjunto de elementos está atrelado aos rituais da religião.

Quanto à passagem dos conhecimentos de geração para geração, de forma oral, em que são pregnantes a atenção e a imitação, esclarece Lühning: “(...) o saber não é transmitido sistematicamente, nem ensinado. Ele só se adquire através da observação, da participação, da imitação e da atenção” (LÜHNING, 1990, p. 55). E Garcia, à luz do que testemunhou, relata: “As pessoas aprendem os procedimentos com os olhos e com os ouvidos. Prestam atenção a tudo, quase não perguntam nada. Aprendem tudo no tempo certo, determinado pelo pai-de-santo” (GARCIA, 1996, p. 45).

Cumpramos esclarecer que Garcia e Lühning desenvolveram suas pesquisas de doutorado em terreiros de candomblé de nações diferentes, respectivamente, o candomblé de caboclo e o kêto. No entanto, são perceptíveis pontos em comuns no corpo das duas teses. Vejamos, por exemplo, o que as referidas pesquisadoras dizem sobre a importância dos atabaques nos dois candomblés. Lühning: “(...) são os atabaques que têm a força, que despertam os orixás, fazendo com que se ergam do chão, que os chamam e que, por assim dizer, forçam-nos a incorporar-se em seus descendentes” (LÜHNING, 1990, p. 46). Garcia: “As entidades são chamadas através das cantigas e dos toques dos atabaques e um a um os integrantes da roda entram em transe” (1996, p. 65).

Diversas tentativas de analisar a música no candomblé são encontradas em pesquisas de etnomusicólogos. Percebe-se, porém, que as dificuldades são muitas, principalmente pelo fato de que as informações coletadas às vezes não são suficientes para um desenvolvimento

analítico musical. Os próprios membros dessas comunidades resistem a passar os seus conhecimentos para quem não é da religião. Atualmente, essa resistência é maior por causa dos diversos problemas causados por pesquisadores, como, por exemplo, a publicação de material não permitida dos rituais internos, gravação escondida, não-retorno para a comunidade dos resultados das pesquisas. Resistência que se deve claramente ao nível de consciência política dos membros dos terreiros.

A dificuldade de análise musical reside nas próprias características da percussão, em sua polimetria e polirritmia, como Garcia já menciona: “A música é predominantemente percussiva, basicamente polimétrica e polrítmica, apresentando deslocamento dos acentos nas frases (...)” (GARCIA, 1996, p. 135). Já Lühning, no que concerne a análise do ritmo e da melodia, registra o que vivenciou:

(...) existia uma noção claramente desenvolvida do errado e certo, relativa à estrutura melódico-rítmica do canto acompanhado pela percussão. Inexiste qualquer sinal de tentativas êmicas de explicação, uma vez que, para os praticantes do candomblé, é algo simplesmente natural que se cante e se dance da maneira como se deve cantar e dançar. (LÜHNING, 1990, p. 98).

Como vimos a etnomusicologia, que comemorou seus cem anos em 2004, ou 2005, já que data como surgimento da disciplina em 1904, 1905, foi importante no desenvolvimento desta pesquisa. Historicamente a etnomusicologia inicialmente tinha o nome de “musicologia comparativa”, situada entre a musicologia e a antropologia. Porém, apesar disso, levou um bom tempo sem o reconhecimento das duas áreas. Pinto afirma: “Mesmo filiada, a partir deste momento, a ambas as ciências, esta pesquisa de “músicas exóticas” ainda permaneceria, por um bom tempo, sem o devido reconhecimento pleno por nenhuma das duas” (PINTO, 2005, p. 112). Nasceu a partir de uma subárea da musicologia, feita em 1884 pelo musicólogo Guido

Adler, onde apontou para uma “análise da música dos povos extra-europeus e das culturas ágrafas”. Podemos dizer que em seguida a etnomusicologia foi acolhida pela antropologia e se firmou como uma ciência como o seu próprio perfil, buscando entender o “estranho”, em uma época (início do século XX) em que as contestações de modo geral se fazem presentes, em que a tecnologia avança e os conceitos são questionados pelas ciências. Segundo Pinto (2005) Adler é o primeiro a colocar formalmente a pesquisa da música não-ocidental no escopo da ciência musicológica. Ainda ressalto que, Adler fez a tentativa de justapor em planos paralelos à parte histórica e uma parte que denomina de sistemática da ciência musicológica (PINTO, 2005, p. 104).

No campo da definição, vejamos o que diz Bastos: “A etnomusicologia resulta de um dos encontros entre as ciências humanas — no caso, a antropologia — e a música” (BASTOS, 2005, p. 89). E Cardoso define um etnomusicólogo como: “(...) um tradutor e quem traduz realiza uma conversão de linguagem para fins de entendimento, de comunicação; o etnomusicólogo realiza uma transfiguração para um sistema que será de domínio mais amplo – a notação tradicional” (CARDOSO, A.N., 2006, p. 65).

No Brasil, a importância dessa ciência veio em forma de reconhecimento dos pesquisadores brasileiros, com a criação da ABET (Associação Brasileira de Etnomusicologia) no ano de 2001, mantendo até então diversas atividades que enriquecem a área nesse País. Como, por exemplo, os Encontros Nacionais de Etnomusicólogos, que acontecem anualmente e lançamento de revistas com artigos relatando pesquisa na área.

Ainda no campo da Etnomusicologia, vale muito ressaltar o que encontramos na fala de Gérard que cita as três fases do processo de pesquisa etnomusicológica:

1) Período de preparação – Que inclui a educação formal e os vários aspectos da socialização dentro de uma cultura particular; 2) Processo de pesquisa – Onde o etnomusicólogo se junta aos músicos da comunidade a ser pesquisada; 3) processo de apresentação – Onde o pesquisador apresenta os resultados de sua pesquisa aos seus colegas acadêmicos ou a um público geral (BÉHAGUE, 2005, p. 39).

Sobre o processo do Ser pesquisador, sujeito as influências emocionais, Gérard diz: “(...) como agente humano central no processo da pesquisa, prevalece uma certa subjetividade, que vem, em primeiro lugar, da ideologia, dos valores pessoais e da experiência individual do pesquisador (BÉHAGUE, 2005, p. 39). Apesar das diversas dificuldades enfrentadas pelos etnomusicólogos no campo de trabalho, como por exemplo, a possibilidade de envolvimento emocional e o segredo como pacto de uma comunidade, o resultado do texto etnomusicólogo formulado pelo pesquisador, precisa refletir com fidelidade o pensamento e a prática musical da cultura que é representada naquele texto. Cito Tugny acerca desse tema: “Nem o trabalho com informantes remunerado, tão pouco o fato de estar em campo pelo tempo mínimo necessário para que uma observação seja possível, podem configurar a “participação do pesquisador” (TUGNY, 2005, p. 83).

No Brasil, historicamente, as primeiras gravações fonográficas datam entre 1907 e 1913, feitas pelos antropólogos Wilhelm Kissenberth e Theodor Koch-Grunberg, onde coletaram material da cultura indígena para o Museu de Antropologia de Berlim. Além de instrumentos musicais, coletaram músicas dos índios macuxi, taulipan, tukano, desana e yecuanan. Vale ressaltar que essas gravações foram obtidas fora do contexto cultural da execução, onde essas músicas têm sentido, criando problemas na veracidade do material. Um dos problemas, segundo Pinto é a timidez do executante quando estão fora do contexto da performance (PINTO, 2005, P. 121).

Sendo o Brasil uma região rica em diversidade cultural, não poderia faltar também qualidade humana na área de pesquisa etnomusicológica. Temos notícia de que paralelamente ao trabalho de Koch-Grunberg, “(...) o antropólogo brasileiro Edgard Roquete Pinto realizou gravações com um fonógrafo de Edison em pesquisa de campo ao noroeste do Mato Grosso, nas tribos parecis e nhambiquara em 1912” (PINTO, 2005, p. 19). Segundo o próprio Pinto, essas gravações estão hoje no Museu Nacional, no Rio de Janeiro e no livro de Roquete, denominado Rondônia.

Mais na frente, em 1923, Mario de Andrade solicita ao Museu de Berlim o material coletado por Koch-Grunberg. Foi dessa forma que se descobriu entre esse material citado, o registro do mito makuxi, sobre o herói Maku-Naima, que se tornou em 1923, o famoso romance de Mario de Andrade, intitulado “Macunaíma”.

Em 1937 chega ao Brasil o primeiro aparelho fonográfico de gravação, que foi solicitado por Mario de Andrade ao Museu de Berlim. O primeiro resultado do uso deste aparelho foram as gravações do folclore baiano realizadas pela cantora e violonista Olga Prager Coelho. A partir de 1938, um gravador elétrico, com fita magnética, mais sofisticado e melhor para o trabalho de campo, começa a ser empregado no Brasil. Em 1959, acontece a Missão do Musée de L'Homme na Bahia e no Xingu. De 1960 a 1984, acontece a série “Documentário Sonoro do Folclore Brasileiro”. Em 1986, acontece a primeira gravação digital no campo de pesquisa no Brasil. A partir de 2004, era da tecnologia sem fitas ou CD.

A partir da possibilidade de gravação fonográfica em campo, Pinto ressalta que: “Com a possibilidade da realização de registros acústico em campo, a etnomusicologia afirma, definitivamente, a sua natureza dupla, situada entre a musicologia e a antropologia” (PINTO, 2005, p. 120). Essa duplicidade se dá através da coleta de material cultural e da necessidade

de decodificação do material musical coletado, através de partituras musicais. Gerando, dessa forma, um registro material e de texto.

Enfim, depois dessa breve explanação sobre a etnomusicologia, faz-se pertinente encerrar esse tópico com uma pergunta e resposta do renomado professor, pianista e etnomusicólogo Manoel Veiga. Diz Veiga: “Por que uma etnomusicologia brasileira? Para que nos ocupemos, ao que me parece, de nossa música e de nossa gente, sem agressividade nem exclusão de ninguém, visando, não apenas um desenvolvimento econômico, mas cultural de todos.” (VEIGA, 2005, p. 135).

1.4.2 As contribuições de educadores musicais

Foram também bastante significativos os subsídios da tese da Margarete Arroyo para a concepção, embasamento e desenvolvimento do presente estudo, tanto no domínio da educação musical quanto no da antropologia. Escreve essa pesquisadora:

Um olhar antropológico sobre prática de educação musical contextualizada em outras sociedades desvela outras possibilidades, ao focalizar as pessoas que produzem essas práticas e o que é valorizado localmente com a música, como competência musical e como ensino e aprendizagem musical (ARROYO, 1999, p. 17).

Reconhecemos que esse olhar antropológico permitiu-nos apurar melhor a análise dos fatos coletados nos diversos encontros nos terreiros pesquisados e principalmente nas entrevistas. Ainda sobre a adoção dessa perspectiva, eis o que importa reiterar: “Estudar ensino e aprendizagem de música sob um olhar antropológico implica focalizar o complexo,

envolvendo as experiências musicais no cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais” (ARROYO, 1999, p. 4).

Percebe-se que, atualmente, nos diálogos, pesquisas, debates e nos diversos encontros, particularmente da ABEM, sejam de âmbito nacional como regional, verifica-se o reconhecimento de que os processos que permeiam a educação oral podem ampliar e enriquecer a educação musical nas escolas oficiais, o que é exemplificado pela pesquisadora já referida, que diz: “(...) a perspectiva antropológica de práticas diversas da educação musical possibilitará um redimensionamento no campo da Educação Musical (...)” (ARROYO, 1999, p. 4). E também por Flávia Candusso: “(...) pesquisadores estão agora também voltados para estudar os processos de ensino/aprendizagem musical utilizados no contexto oral para compreender como se dá uma educação musical tipicamente brasileira (...)” (CANDUSSO, 2002, p. 3).

Em sua dissertação de mestrado, Candusso estudou o processo de ensino da Banda Lactomia do Candeal, bairro de Salvador, a fim de verificar se os elementos que formam o currículo, entendido segundo a concepção tradicional didático-pedagógica de planejamento, metodologia e avaliação, podem ser também encontrados no sistema de base oral (CANDUSSO, 2002).

Consideramos também relevante para esta pesquisa o estudo de Marialva Rios, acerca do processo de ensino no Terno de Reis Rosa Menina, folguedo popular de Salvador em fase de extinção. Diz Rios: “(...) o conteúdo teórico existente nos sistemas de ensino/aprendizagem, utilizados por alguns líderes dos grupos de educação musical informal, enquanto processos de envolvimento entre líderes e participantes, merecem a atenção dos educadores (...)” (RIOS, 1997, p. 32). Já Adalvia Borges, que estudou a transmissão de conhecimentos musicais no

Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, observa: “A transmissão oral do conhecimento de uma cultura é feito diretamente, tanto de pessoa para pessoa, como de grupo para grupo (...) “Deve existir uma relação interpessoal para que aconteça a transmissão do conhecimento através da oralidade” (BORGES, 1998, p. 56-7).

Vale nesse momento, um recorte acerca da história da Educação Musical. Esclarecemos, portanto, que, por ser densa e muito rica, nos reportaremos apenas a história, ou as histórias da Educação Musical no Brasil. Segundo Oliveira e Cajazeira (2007), existem registros de educação musical a partir do século XVII. Por exemplo, no Amazonas, século XVII; na Bahia, em 1549, com a vinda dos jesuítas, onde técnicas efetivas de musicalização foram usadas para enculturar índios e negros; no Rio de Janeiro, nos primórdios do período colonial; em Roraima e Goiás, nos séculos XVIII e XIX, nas expedições e viagens dessa época.

Vale ressaltar que os jesuítas chegaram a formalizar o ensino de música para escravo. Sabemos que os jesuítas foram os primeiros professores de música europeia no Brasil. Contudo, isso não significa que esta afirmação, implique na definição da configuração musical do Brasil, pois, como afirma Kiefer (1976, p. 11):

A ação dos jesuítas no campo da música tinha uma finalidade eminentemente catequética e visava, sobretudo, os indígenas. Acontece, porém, que a conseqüente ‘deculturação’ do índio foi tão radical que, praticamente, não ficaram vestígios na música brasileira. Portanto, o ensino da música pelos jesuítas não pode ser considerado como coluna mestra do desenvolvimento da nossa música brasileira. Muito mais importante, neste sentido, foi a ação dos mestres de capela que vieram de Portugal ou que se criaram aqui – padres e leigos – e que teve início já no primeiro governo geral na Bahia e, logo depois, em Pernambuco e outros centros. Além disto, é preciso não perder de vista que os portugueses trouxeram para cá as suas danças e seus cantares.” (KIEFER, 1976, p.12).

Quanto ao idioma que os jesuítas utilizavam para a catequese, é sabido que adaptavam o canto-chão ao idioma dos indígenas e, ao mesmo tempo, ensinavam-lhes instrumentos europeu. Segundo Fonterrada: “Durante todo período colonial, a educação musical continuou vinculada à Igreja e, portanto, muito ligada às forças européias.” (FONTERRADA, 1992, p. 70). Ainda nessa questão, segunda Oliveira, os jesuítas utilizavam trabalhos artístico-educativos chamados “autos” para converter a população nativa e lhes ensinar a cultura européia (OLIVEIRA, 2007, p. 3).

Sabe-se que os donos das lavouras, donos de escravos, no século XVII, contratavam músicos franceses para coordenar e dirigir banda de música formada só de negros. E esses negros músicos tinham certo prestígio na sociedade brasileira, inclusive valorizando o valor dos escravos. Assim afirma Espiridião: “No Brasil Colonial, inicialmente com os jesuítas, o aprendizado musical destinava-se à classe menos favorecida – índios, com a finalidade da catequese, e negros, para compor os conjuntos musicais nas festividades solenes e religiosas.” (ESPIRIDIÃO, 2002, p.70).

No Brasil, durante a época da escravidão, os negros quando do seu recolhimento na senzala, praticavam os seus cultos afros que sempre foram acompanhados de música, principalmente cantada e percutida. Até hoje nas festas que tive oportunidade de frequentar, percebo esta marca forte da música percussiva e cantada africana.

Vejamos o que diz Fonterrada:

A vinda de escravos da África ajudou a desenvolver um tipo afrobrasileiro de música popular que era, no entanto, condenado pela Igreja, a qual considerava eróticos alguns dos elementos que continha. A expressão musical, porém, com exceção da modinha, precisou aguardar até o século XIX, para que elementos populares se incorporassem aos europeus, dando origem a manifestações de caráter nacionalista.” (FONTERRADA, 1992, p. 71).

Ainda sobre os negros, segundo Napolitano (2002), é notória, a importância da Real Fazenda de Santa Cruz, um verdadeiro conservatório só para escravos, cuja tarefa era a de divertir a corte imperial. Criou-se, entre negros e mestiços da corte e das principais vilas e cidades, escravos e libertos, uma tradição musical complexa e plural, que trazia elementos diversos enraizados do século XVIII e início do XIX (música sacra, danças profanas, modinhas e lundus), reminiscências de danças profanas, modinhas e lundus, reminiscências de danças e cantos dramáticos (jongo, por exemplo), estilos e modas musicais européias “sérias” (neste campo, o barroco foi dominante) e ligeiras, como a polca e a valsa.

Em 1808, é uma época marcante. Chega ao Rio de Janeiro a família real ao Brasil, trazendo contribuições significativas no âmbito das atividades musicais, como podemos observar o que diz Fonterrada:

Teve início um processo que ocasionou grandes transformações na cidade do Rio de Janeiro, alterando profundamente seus hábitos e vida social. D. João VI, que provinha de linhagem que incentivava o exercício das artes, continuou aqui a tradição de sua família, patrocinando em particular a música. Criou a Capela Real, cuja orquestra contava com grande número de músicos europeus, trazidos especialmente para reforçá-la. Além de instrumentistas, vieram também compositores estrangeiros – Marcos Portugal e Sigismund Neukomm – que exerceram grande influência na formação de músicos brasileiros. (FONTERRADA, 1992, p.71).

Destacamos em 1823, a reorganização do primeiro conservatório — o Imperial Conservatório — criado por iniciativa de Francisco Manuel da Silva. Em 1847, o próprio Francisco Manoel da Silva, cria o Conservatório de Música do Rio de Janeiro, que passa então a oferecer ensino profissionalizante em música. Já em 1889, segundo Fonterrada (1992), com a República, a vida musical tornou-se mais diversificada: foram criadas sociedades e clubes,

que promoviam concertos mensais a seus associados, trazendo composições européias, sempre muito valorizadas.

No movimento nacionalista, que teve seu ponto alto na Semana de 1922, observa-se uma busca por uma estética musical que pudesse caracterizar uma música tipicamente brasileira em sua essência. Isso foi de fundamental importância não só para os ideais da época, bem como, podemos dizer que, de certa forma influenciou a educação musical do país.

Em 1930, surgiu o Canto Orfeônico, implantado por Villa-Lobos no Distrito Federal através do Decreto n. 19.890, de 18/04/1931. Segundo Paz (2000), Villa-Lobos ainda cria o curso de pedagogia e canto orfeônico, cursos de especialização e aperfeiçoamento, além de cursos de reciclagem intensivos [...], criação do Orfeão de Professores do Distrito Federal; a seleção e preparação de material para servir de base de formação de uma consciência musical. Como não podia deixar de ser, o folclore brasileiro foi o esteio principal, resultando deste esforço o Guia prático; criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), organismo responsável pela supervisão, orientação e implantação do programa de ensino de música, criando concertos populares didáticos, círculo de pais e professores, o teatro escolar, a criação de grupos de dança, discoteca e biblioteca de música nas escolas. Para Oliveira (1992, p. 37), “O canto orfeônico apesar do grande fervor patriótico e das grandes massas que cantavam em praças públicas, hoje podemos avaliar o movimento orfeônico como efetivo para fazer cantar, mas não para fazer crescer”.

De 1930 a 1937, segundo Oliveira (2007), Anísio Teixeira criou o órgão consultivo SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística) em 1932, implementando o canto orfeônico. A educação musical passa a ser obrigatória no curriculum das escolas.

Há de ressaltar, que em 1937, chega ao Brasil, o professor e músico Hans-Joaquim Koellreutter. Um mestre que, desde sua entrada na cena brasileira, nos anos 40 do século XX, modificou parâmetros na formação de nossos professores e artistas. Uma revolução que marcou várias gerações.

A partir dos anos 1940, podemos resumir da seguinte maneira. Temos a Educação musical pós-guerra. Na década de 50, destacamos, a criação dos Seminários Livre de Música, na Universidade Federal da Bahia, em 1954, pelo professor e compositor Koellreutter, com ênfase na música contemporânea. Vale lembrar que, nesta instituição, segundo Oliveira (2007), foram desenvolvidas muitas propostas de formação musical inovadora para a época.

Também chamamos a atenção, para os movimentos culturais dos anos 1960 e 1970 (Bossa Nova, Jovem Guarda, Tropicalismo, Novos Baianos, Rock Brasileiro, entre outros), e os movimentos pós-modernista dos anos 1990. E finalmente nos anos 1991, cria-se a ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), como um grande divisor na história da Educação Musical no Brasil. Criada em 22 de agosto de 1991 durante o IX seminários Internacionais de Música, o I Simpósio Brasileiro de Música e a VII semana de Educação Musical, filiada a ANPOM. Tem sido fundamental para o desenvolvimento de pesquisas brasileiras na área da Educação Musical.

Em 1995, por conta das reformas curriculares, a educação começou a mudar. A lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reconhece o ensino de Artes nas escolas, incluindo aí, música, dança, teatro e artes visuais. Em 1997, segundo Oliveira (2007), o Comitê de Especialista em Música, elaborou documentos que visam avaliar os padrões dos

cursos de artes e música, intitulados “Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Música” e “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Música”.

Enfim, depois dessa pequena exposição acerca da história da Educação Musical no Brasil, podemos afirmar que essa área de conhecimento vem se expandindo rapidamente nos últimos anos, através dos diversos encontros regionais e nacionais, trabalhos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) e trabalhos de extensão em Univefrsidades. Esse conjunto de atividades vem enriquecendo a nossa pedagogia musical e hoje já podemos concluir que em todo País a qualidade do ensino de música vem crescendo aceleradamente.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Como a pesquisa foi realizada em terreiros de candomblé de Salvador, trabalhamos em um contexto cultural-religioso. Por isso foi necessária uma conduta de muito respeito às diversas atividades que acontecem nesses terreiros, principalmente os rituais internos, muitos dos quais não pudemos assistir porque não pertencemos a essa religião. Entretanto, ao longo da pesquisa obtivemos a confiança dos respectivos líderes dos terreiros e das comunidades que estudamos, pois sabíamos que era crucial perceber e aceitar os limites a serem respeitados. Nossa conduta no trabalho de campo foi, pois, de observação participativa. No candomblé, além das festas públicas, existem as cerimônias que são vedadas aos não-iniciados e até mesmo aos novos iniciados, como a matança de animais oferecidos aos orixás. “O desenrolar de uma matança é determinado com precisão, e acompanhado pelas cantigas correspondentes” (LÜHNING, 1990, p. 233). No candomblé, existe o exato momento de passar os conhecimentos dos rituais, como, por exemplo, o conhecimento das folhas. O acesso aos saberes é longo, gradual e acumulativo. Por isso, podemos afirmar que os líderes dos terreiros têm a medida exata dos conhecimentos de cada pessoa daquela comunidade.

As casas de candomblé têm uma formação hierárquica em que a ialorixá (mãe-de-santo) ou o babalorixá (pai-de-santo) coordenam e supervisionam todas as atividades, inclusive, a escolha dos alabês responsáveis pela orquestra de tambores e instrumentos musicais (CARNEIRO, 1991, p. 114). Evidentemente, essa escolha está sintonizada com a vontade dos orixás. Existem os postos que são atribuídos a pessoas de confiança e com conhecimentos adquiridos para exercer determinadas tarefas. Este estudo focaliza os alabês, principalmente os “aprendizes”, pois estes trabalham diretamente com a música.

O que se revelou no curso da pesquisa foi uma metodologia na formação musical desses alabês, coordenada e conduzida pelas pessoas mais experientes do grupo, que guarda relações com o ensino formal e seus procedimentos de mensuração e avaliação, bem como o controle da frequência dos alunos. Diz Blacking: “(...) and adult members of the society are expected to make knowledgeable musical judgments” (BLACKING, 1995, p. 57)⁶. São esses caminhos e suas particularidades que investiguei nos candomblés referidos e que constituem o âmbito do presente estudo. Podemos assinalar que o principal caminho no processo de transmissão é caracterizado por fonemas, tipo: TA, KUM, GUM, RUM, DUM, KA, RUM, entre outros, que são, na verdade, sons onomatopaicos, acompanhados por movimentos corporais. “Não raro as fórmulas rítmicas são transmitidas através de sílabas onomatopaicas que reproduzem a altura e o ritmo emitido por eles, facilitando a aprendizagem (...)” (GARCIA, 2001, p. 80).

Cabe aqui chamar a atenção novamente para o fato de que os alabês, também denominados “ogãs-de-couro”, no candomblé de caboclo, onde são responsáveis pelos padrões rítmicos e para induzir o transe, não passam jamais por esse estado. Na nação jeje, os responsáveis pelos ritmos dos atabaques são chamados “runtó”. Vale sublinhar que outras denominações são dadas aos tocadores de atabaques, como por exemplo: kissicarangambe, tata kambuí, cambono, tata cambono. A esses tocadores são exigidos o domínio dos ritmos e cânticos. De fato, na observação das festas a que assistimos, não vimos tocadores entrando em transe. O que percebemos, sim, foi sua empolgação, sua entrega profunda àqueles momentos nos rituais. “(...) embora pareça algumas vezes estar na iminência de cair na possessão, esta não é a regra e nem pode acontecer. Os ogãs-de-couro são sempre bem recebidos na casa de

⁶ “(...) dos membros adultos da sociedade se espera julgamentos musicais sábios”.

candomblé e possuem conhecimento de todos os toques e de suas funções no culto” (GARCIA, 2001, p. 82).

2.1 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Esta pesquisa teve características descritivas, se aproximando ao estudo de caso (Bogum e Oxumarê), portanto, de caráter qualitativo, etnográfico, exigiu coleta de dados mediante um processo ético, êmico e de observação participativa. Nela também foram utilizados instrumentais e conceitos da etnomusicologia, principalmente no que se refere às manifestações culturais e ao ensino e aprendizagem musical. De acordo com Herskovits, o estudo etnográfico “leva em conta a realidade cultural de que a essência da arte (...) é algo intangível” (HERSKOVITS, 1963, p. 21).

Os principais procedimentos foram, portanto, o de observar atentamente, vivenciar com os ouvidos os diversos momentos permitidos pela comunidade, coletando material das atividades nos terreiros estudados, forma ou formas de ensino/aprendizagem dos ritmos e canções precisamente localizados no espaço e tempo. É evidente que não foi possível evitar a sensação de “estranhamento” diante do objeto estudado, mesmo porque esta é uma característica do etnógrafo, na busca da compreensão dos fatos observados: familiarizar-se com o *estranho* em sua fenomenologia. Não por outro motivo, assinala Auge: “O etnólogo em exercício é aquele que se encontra em algum lugar e que descreve aquilo que vê e escuta naquele momento mesmo” (AUGE, 1994, p. 14).

Esta pesquisa também considerou a geografia das duas comunidades, suas dimensões e organização física, tipos de casa e subdivisões dos respectivos espaços sociais. Na medida do

possível, registramos outros aspectos, como economia e práticas diversas relacionadas ou não com o simbólico dominante.

O etnólogo, ao estudar o comportamento humano em suas pesquisas, as quais normalmente são realizadas fora do seu habitat de origem, portanto em um sistema social diferente, vivencia um complexo processo de estranhamento. No entanto, cumpre-lhe ser fiel à regra metodológica de descrever acuradamente o que vê e ouve. É o que enfatiza DaMatta:

(...) a etnografia é parte do discurso científico e objetivo justamente porque nela o autor não deve existir como criador da realidade, mas como seu tradutor, isto é, como veículo ou instrumento que faz passar pelo filtro das teorias que conhece o estranhamento e o exotismo de uma realidade humana diferenciada da sua (DAMATTA, 1997, p. 307).

Antes de empreender a pesquisa, freqüentamos diversas festas públicas nos terreiros Ilê Axé Oxumarê e Zoogodô Bogum, limitando-nos tão-somente a um olhar observador. Foi quando percebemos a existência do ensino/aprendizagem durante os próprios rituais públicos, onde a figura do mestre está sempre presente, organizando e comandando os outros tocadores, e puxando os cânticos. Cardoso diz:

Nos rituais públicos podemos constatar a presença de várias crianças que acompanham seus parentes. Interessante notar que muitas delas se posicionam próximas aos instrumentos, o que, certamente, faz com que assimilem, pela exposição auricular os sons executados (CARDOSO, A.N., 2006, p. 240).

Por diversas vezes observamos pessoas mais experientes, que normalmente são os puxadores dos cânticos, orientando alguns tocadores mais jovens. Em algumas dessas festas, pudemos observar uma espécie de regência de quem estava liderando os cânticos para os alabês. É claro que essas observações foram depuradas e analisadas ao longo da pesquisa. “(...)

o etnólogo de campo, se for consciencioso, sempre tem meios de ir e ver um pouco mais longe se o que ele pensou poder observar no início continua a ser válido ali” (AUGE, 1994, p. 19). As experiências que registramos estão relatadas no Apêndice e no Anexo. Vale lembrar, que os relatórios foram feitos sempre depois da nossa visita aos terreiros escolhido para a nossa pesquisa. Mesmo às vezes chegando em casa pela madrugada, fazíamos questão de escrever tudo naquele momento, justamente para não esquecer nenhum detalhe.

Para coletar informações, utilizamos os seguintes procedimentos: entrevistas, comparecimento a festas públicas e “privadas” com a devida permissão do líder de cada terreiro e reuniões com agentes informantes. O filho-de-santo do Oxumarê, Marcos Rezende, por exemplo, foi de fundamental importância na pesquisa, principalmente no quesito apresentação à comunidade e ao seu líder, o Babá Pece.

Ressaltamos que nas entrevistas em geral e, particularmente, com os alabês, que são os atores principais da pesquisa, adotamos o tom de conversa o mais coloquial possível, por mais que antemão os sujeitos investigados já soubessem que o propósito de nosso contato com eles era de natureza acadêmica.

Outro tópico que considerei relevante neste trabalho foi a história de vida dos grandes mestres alabês que já passaram por terreiros e também daqueles que ainda estão em atividade, como, por exemplo, o Sr. Antônio Carlos, do terreiro Pilão de Prata, conforme registramos.

2.2 Descrição do universo da pesquisa

2.2.1 Os terreiros de candomblé na Bahia

O candomblé é uma religião cujo culto se caracteriza pelos ritmos pulsantes dos atabaques e agogôs, por danças, cantigas e rituais para que os orixás sejam reverenciados e homenageados. “As esposas dos deuses dançam de início com suas roupas comuns, mas depois do transe (...) são vestidas com suas roupas sacerdotais, enfeitadas com seus ornamentos simbólicos para voltar a dançar até o final” (BASTIDE, 1960, p. 268).

Na Bahia, esta religião tem uma história muito particular. Os negros escravizados foram trazidos da África para o Brasil, provenientes de diversas tribos, de regiões como Guiné Portuguesa, Golfo da Guiné e Angola. Em seguida foram destribalizados e desfamiliarizados pelas necessidades agrícolas em fazendas distantes umas das outras. E ainda, como parte da política do governo colonial português e do clero, essas tribos foram obrigadas a manter-se unidas as nações separadas e hostis.

Segundo Silveira (2006), o primeiro terreiro oficial de candomblé da Bahia foi iniciado em 1810 por confrades da Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Martírios dos Crioulos Naturais da Cidade da Bahia, protegidos na época por irmãos honorários brancos de grande prestígio social, que haviam aderido à instituição, desde que admitissem a supremacia da Igreja, razão pela qual ostentavam figuras de santos católicos em seus barracões. Ainda de acordo com Silveira, o candomblé da Barroquinha deve, portanto, “ter sido inaugurado em um dos dias da solene festa de Corpus Christi, passando em seguida para a data oficial da sua fundação” (SILVEIRA, 2006, p. 356)

As diversas versões sobre as primeiras mães-de-santo do terreiro da Barroquinha reconhecem a seguinte ordem: Iyá Adetá, Iyá Akalá e Iyá Nassô. Iyá Nassô, que veio livre para a Bahia, e acompanhada por um Wassá (título sacerdotal), com o objetivo de fundar um terreiro, foi uma das primeiras líderes do candomblé da Barroquinha, conhecido hoje como Casa Branca, na Avenida Vasco da Gama, em Salvador. Sua primeira sede foi no bairro da Barroquinha, próximo ao centro da cidade, na ladeira do Berquô. Sua denominação, segundo Fábio Lima, era Ylê Axé Aira Intilé (LIMA, 2005, p. 41). Em seguida esse terreiro mudou-se para o bairro do Engenho Velho, com a denominação de Ilê Axé Iya Nassô Oká, em homenagem à sua fundadora, Iya Nassô, que, de acordo com Bastide, foi escrava antes de retornar à África. (BASTIDE, 1960, p. 232).

A sucessão das mães-de-santo que passaram pela Casa Branca é a seguinte:

Com a morte de Iyá Nassô, assumiu a sua filha-de-santo e prima Marcelina da Silva, Obá Otossi, que foi substituída por Júlia Figueiredo, Omonique, que travou uma luta com Maria Júlia da Conceição do Nazaré, em uma disputa pela sucessão do terreiro. Com a morte de Maria Júlia assumiu o terreiro Ursulina Maria de Figueiredo (mãe Sussu), em seguida foi Maximiana Maria da Conceição (tia Massi), depois Deolina dos Santos (Oké), Marieta e atualmente a Casa Branca é liderada pela Mãe Altamira Cecília dos Santos (Mãe Tatá) (LIMA, 2005, p. 42).

Depois da morte de Obá Tossi, houve uma dissidência na Casa Branca e Maria Júlia da Conceição Nazaré fundou o Ilê Axé Omi Iyamasse em 1849, conhecido como Gantois. Depois da morte de Maria Júlia, assumiu a sua filha Pulquéria Maria da Conceição Nazareth, conhecida como Pulquéria de Oxóssi, tia de Mãe Menininha, a qual assumiu o terreiro aos 28 anos, em 1922, e o dirigiu até 1986, quando morreu aos 92 anos. Sucedeu-lhe a sua filha Cleusa Millet, que faleceu em 1999, e hoje o Gantois é liderado por Carmem.

Resultante da dissidência havida na Casa Branca, surgiu o Ilê Axé Opô Afonjá, no bairro de São Gonçalo do Retiro, dirigido por Mãe Aninha e Tio Joaquim. Hoje, esse terreiro é comandado por Maria Stela de Azevedo, Odé Kaiode, iniciada em 1939 e que, segundo Lima (2005, p. 44), vem se destacando por sua posição contrária ao sincretismo dos orixás com os santos católicos.

Na Bahia existem terreiros das nações Ijexá, Kêto, Angola e Jeje, assim como também os candomblés de caboclo, que cultuam os espíritos indígenas. Existem, ainda, terreiros que cultuam orixás de duas nações, como, por exemplo, caboclo-jeje; kêtô-nagô, kêtô-jeje, etc. Conforme Bastide, na Bahia “(...) o culto dos espíritos indígenas é que foi submetido às normas do candomblé africano, dando origem aos candomblés de caboclos” (1960, p. 273).

De forma geral, os terreiros compreendem as seguintes partes: a casa do culto, o barracão e as capelas isoladas. A casa do culto é o local onde o pai ou mãe-de-santo recebe os consulentes. Nessa casa há quartos para as pessoas dormirem por ocasião das festas, a camarinha para os iniciados e o peji, onde repousam os fetiches dos orixás e se fazem as oferendas de seus alimentos sacrificiais. O barracão, que tem um pilar central por onde giram os filhos e filhas-de-santo, divide-se em lugares que são: o dos atabaques; o dos ogãs e convidados de honra; o do altar católico e o dos espectadores, as mulheres à esquerda e os homens à direita. As capelas, por sua vez, são separadas, porque, segundo Bastide (1983), nem todos os orixás podem ser adorados na parte interna da casa. Exu, por exemplo, tem sempre sua capela na entrada do santuário. Há também Omolu, Orixá da varíola, que deve estar separados dos demais, e por fim os orixás da natureza, ligados ao culto da terra e do cosmo.

No candomblé de caboclo, não existe o santuário interno, pois os espíritos habitam o ar livre das florestas, rios e montanhas.

Hierarquicamente os terreiros são formados pelo babalorixá ou ialorixá, mãe pequena, axoguns ou ogãs-de-faca, responsáveis pela matança dos animais, o que tem sentido propiciatório; pelos alabês, responsáveis pelos ritmos e cânticos nos rituais; as Ekedes, que zelam pelas filhas-de-santo durante suas danças; e por fim os ogãs, que são pessoas sem função litúrgica, geralmente do sexo masculino, escolhidas para auxiliar os membros do candomblé no trato com assuntos da vida civil.

Segundo Sodré (2003), por ter sofrido violenta repressão policial durante muitos anos, o candomblé recorreu ao sincretismo como estratégia de sobrevivência. Hoje, podemos encontrar nos terreiros altares católicos, as seguintes fusões dos orixás com o santo católico: a de Oxalá com Senhor do Bonfim; de Ogum com Santo Antônio; de Oxóssi com São Jorge; de Iemanjá com Nossa Senhora da Conceição; de Iansã com Santa Bárbara, Omolu com São Lázaro, Xangô com São Jerônimo, Iansã com Santa Bárbara, Oxum com Nossa Senhora das Candeias. Além disso, acrescenta Carneiro:

(...) a Cruz, a Hóstia, o Cálice, os episódios da Arca, do nascimento e do batismo de Cristo são lembrados nos cânticos, especialmente os em português; e as iniciandas (iaôs) devem assistir à missa no Bonfim, numa sexta-feira previamente marcada, antes de se considerarem aptas para o exercício das suas funções divinas (CARNEIRO, 1961, p. 61).

A esse respeito, é pertinente a observação de Bastide: “Outrora, eram as imagens dos santos católicos que serviam de máscaras aos orixás; agora, são os orixás que servem de máscaras às novas necessidades e às novas atitudes de um grupo social em ascensão” (BASTIDE, 1960, p. 471). Como documenta esse sociólogo francês, o babalaô Martiniano

Eliseu do Bonfim empregou toda a sua autoridade para impedir a degeneração dos cultos africanos na Bahia e em especial para reformar o candomblé do Opô Afonjá (1960, p. 233).

Segundo Carneiro, a religião do candomblé e suas variantes estão divididas no Brasil da seguinte forma:

— Área A, dividida em A1 com Bahia e Maranhão e A2 o Rio Grande do Sul. Essa área pode se caracterizar entre as mais importantes na permanência das concepções dos cultos jeje e nagô e predominam na Bahia. A A1 subdivide-se em: 1) *a do candomblé*; 2) *a do Xangô*; e 3) *a do tambor*. A A2 é composta dos *Batuques ou Parás* no Rio Grande do Sul.

— Área B, região do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, conhecida como área da *Macumba*, com a possessão da divindade, e *Umbanda*, com o transe religioso, penetrada pelo espiritismo.

— Área C, as cidades de Belém e Manaus, com predominância dos índios e um pequeno número de negros. O *Batuque* e *Babaçue* são os dois cultos da área C.

Ressalte-se que o atabaque é o elemento comum a todas essas cerimônias religiosas, cada uma com a sua característica no formato e na maneira de executar. É fato que, por causa de certas situações sociais, como por exemplo, nos candomblés que se localizavam no centro da cidade, o atabaque pouco a pouco foi sendo substituído por caixa e tambor, como em Recife, por exemplo, e, em alguns casos, perdeu-se o costume desse instrumento. A canção na Área A tem uma seqüência ordenada e lógica, de louvação, de narrativa e invocação. Nas áreas B e C, a canção se reduz a uma exclamação ou a utilização de quadras populares.

Enfim, o fato é que todas essas subdivisões são frutos da fusão das crenças africanas.

2.2.3 Os terreiros de candomblé pesquisados

2.2 3.1 Ilê Axé Oxumarê

Cumpre-nos afirmar que todas as informações sobre o Oxumarê contidas neste tópico, foram retiradas do “laudo antropológico” solicitado pelo Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), para tombamento do terreiro. Esse laudo foi coordenado e elaborado por Ângela Lühning e as informações nele incluídas tiveram que ser levantadas tanto com pessoas do âmbito da casa, o babalorixá, ebomins, ogãs e ekedes, trabalhando com memórias individuais e coletivas, quanto foram colhidas entre os poucos documentos antigos ainda existentes na casa.

Situa-se na Avenida Vasco da Gama, nº 343, com um segundo acesso pela 3ª Tv. Pedro Gama. Desde 1991 a casa de tradição nagô-vodun, com ascendência jeje, definida como nagô-vodun, está sendo liderada pelo babalorixá Sivanilton Encarnação da Mata, após a morte de sua mãe biológica, a *ialorixá* Nilzete, em 1990. É constituída como “Sociedade Cultural, Religiosa e Beneficente São Salvador” e foi criada e registrada em 1988. Também está filiada à Federação Nacional de Culto Afro-Brasileiro (Fenacab), conforme ficha de cadastro 49 naquela entidade.

Apesar dos inevitáveis momentos de tensão, que potencialmente podem abalar as estruturas internas de qualquer casa de candomblé, o Ilê Axé Oxumarê conseguiu manter o seu caminho, arraigada no mesmo local há 100 anos, terreno este adquirido pelo primeiro babalorixá, do qual temos informações seguras. Não há dúvida de que o terreiro já existe, no

mínimo, desde o início do séc. XX no mesmo local. Até o momento atual são seguros os nomes de cinco gerações de lideranças religiosas:

- 1) **Antônio Oxumarê**, (final do séc. XIX ou início do séc. XX até 1926),
- 2) **Cotinha de Eua** (em seguida até 1948),
- 3) **Simplicia de Ogum** (início dos anos 1950 até 1967),
- 4) **Nilzete de Iemanjá** (de 1968 a 1990),
- 5) **Babá Pece**, Sivanilton de Oxumarê (desde 1991)

Ainda faltam confirmações tanto sobre a existência de um tempo inicial de criação da casa, anterior ao pai-de-santo Antônio Oxumarê, vinculado ao nome de Salacó, bem como detalhes das sucessões e alguns momentos e transição. O primeiro documento referente à casa é uma fonte de jornal que se refere ao candomblé de “Antônio, vulgo Euxumarê”, na Mata Escura, em 1911. Poucos anos depois, em 1922, esta localização e a vinculação com o nome de Antônio Oxumarê são detalhadas e confirmadas com a notícia de uma “batida” da polícia neste terreiro com o título “Os candomblés na cidade”.

Podemos deduzir que, para o nome da casa e sua atuação terem chegado ao conhecimento de pessoas não favoráveis ao candomblé e a continuação de tradições de origem africana, certamente o terreiro já estava funcionando no local alguns anos antes da referida data, o que confirmaria a sua existência há mais de 100 anos.

Antônio Oxumarê era até então também conhecido pelo seu nome de batismo, transmitido pela casa como Antônio Manoel do Bomfim. No inventário descoberto no Arquivo Público encontra-se a sua certidão de batismo que nos informa ser ele filho de Basília Juliana da Conceição, nascido por volta de 1879, pois foi batizado em maio de 1880 na Igreja

de Nossa Senhora do Ó, em São Tomé de Paripe, com um ano de idade. O falecimento de Antônio se deu em 16 de junho de 1926, com 45 anos. Informa a transmissão oral da casa que Antônio Oxumarê teria sido filho-de-santo de um senhor de nome Salacó. A geração, da qual Salacó e Antônio Oxumarê fariam parte, deveria ser situada ainda no final do século XIX, já que a quarta geração mencionada teria vivido no início do século XX. O mulato Salacó teria sido o real fundador da casa. As informações da casa ainda dizem que Salacó teria tido um irmão gêmeo de nome Salabim, ambos temidos feiticeiros, que por motivos de continuação de liderança teriam se desentendido, e que a casa de Oxumarê teria surgido em decorrência deste jogo de forças, dando início à atual casa. Ambos teriam sido de Cachoeira, onde foram enterrados no cemitério local.

Sabe-se que, no início dos anos 1930, Dona Cotinha de Eua, Maria das Mercês Santos, já tinha assumido o cargo. Não há dados conclusivos sobre a duração de sua presença à frente da casa. Segundo a transmissão oral da casa, Dona Cotinha teria falecido na véspera do São João de 1948, seguida pela morte de Seu Jacinto, poucas semanas depois. Em relação à fase transitória, desta forma mais curta, não houve unanimidade em relação à duração ou vinculação exclusiva com o nome da ebomin citada. Uma pessoa importante neste processo foi Hilário Bispo dos Santos, irmão da finada Cotinha, por parte de pai. Seu Hilário, nos anos 40, já era alabê do Gantois e no período após a morte de Dona Cotinha, ainda sem nova liderança definitiva, empenhou-se na reestruturação, sendo que já tinha constituído matrimônio com Simplicia de Ogum, uma das filhas-de-santo de Dona Cotinha. O casal teve quatro filhos, o mais velho, Milton, já falecido, nasceu em 1941; o segundo, Erenilton Bispo dos Santos, nasceu em 31/8/1943 e os dois menores no início dos anos 1950. A família mudou-se para a roça no início ou meados dos anos 50, quando mãe Simplicia assumiu a liderança da casa. Os

filhos da união com Seu Hilário, Seu Erenilton, ekede Tânia e Jutahy, são ligados a casa até hoje, bem como os filhos de Seu Hilário de outra união, em parte criados por Dona Simplicia, e cujos descendentes também mantêm cargos na casa.

Dona Simplicia de Ogum ficou à frente do terreiro até 1967. Ao assumir a liderança do terreiro, iniciou-se um período do qual existem mais informações, pois diversos de seus filhos-de-santo estão vivos. Em dois matrimônios ela teve filhos que ainda pertencem a casa ou foram a sua liderança. Sua filha mais velha foi Dona Nilzete, fruto de um relacionamento com um senhor chamado Matias Sapateiro, anterior àquele com Seu Hilário. Mãe Nilzete assumiu a casa gradativamente após a morte de sua mãe, em 1968, ficando nesse posto à frente até 1990. Um ano depois assume, por sua vez, o seu filho carnal, Sivanilton, ambos do último barco de Mãe Simplicia e também filho-de-santo, igual a sua mãe Nilzete, de Nezinho da Muritiba Cachoeira, desta forma criando um vínculo com essa cidade, conhecida por suas tradições religiosas da nação jeje.

Sublinhe-se a intensa rede de parentescos consangüíneos e espirituais, a partir de contatos entre a Casa de Oxumarê e as casas circunvizinhas através de pessoas importantes para a casa, sem que houvesse obstáculos em relação à nação, filiação etc. Seu Jacinto, marido de Dona Cotinha, era ogã da Casa Branca; Seu Hilário, marido de Dona Simplicia, era alabê do Gantois; uma filha de santo, Marieta Preta, era a irmã carnal de Luiz da Muriçoca. A esposa de Seu Paizinho era ekede da Casa de Joana de Ogum, ao mesmo tempo em que a sua mãe era irmã da ialorixá. Outras pessoas da casa tiveram vínculos de parentesco com as iniciadas na Casa Branca e com membros das casas do chamado “Ponto da Mangueira”, na região do atual “Vale da Muriçoca”, na Vasco da Gama, casas estas como as de Joana de Ogum e Katita. A mãe da esposa de Seu Erenilton era filha-de-santo de Dona Flaviana, do

atual Terreiro do Cobre. Teve trocas de visitas entre pessoas do Bogum e do Oxumarê, possivelmente devido às vinculações do Ilê Axé Oxumarê com a tradição jeje.

Esta rede de contatos baseados em vínculos de parentesco consangüíneo/ espiritual é entrelaçada por outra rede igualmente importante: a da troca de comitivas de alabês entre as casas da região dos dois Engenhos Velhos e adjacências. Em diversas fontes é destacada a maestria e o alto nível dos alabês da Casa de Oxumarê, o que faz destes porta-vozes da música sacra afro-brasileira um grupo de referência até em registros musicais. Neste contexto mencionamos em primeiro lugar o alabê Paizinho, Lourenço Franklin Gomes, filho carnal de Seu Jacinto, por sua vez irmão da parte de pai e mãe de Seu Januário, Januário Terêncio Gomes, um outro ogã-alabê da casa. Parte deste grupo de ogãs da época de Dona Cotinha faziam parte ainda Manuel Alabê e Seu Possidônio, ambos mais velhos, além de Seu Geraldo, sobrinho de Luís da Muriçoca, mesmo que não suspenso ou confirmado no Oxumarê.

Os *alabês* da casa de Oxumarê ainda tiveram participação constante em festas de outras casas: só na entrevista com as filhas de Seu Paizinho, Dona Marina e Dona Edna, foram mencionados as casas do finado Procópio de Ogum, o Baixão, a casa de Neive Branca em Brotas, além da Casa Branca e as casas do Ponto da Mangueira. Já o Ilê Axé Opô Afonjá foi mencionado por Seu Cidinho, que também recordava as visitas de Joãozinho da Goméia.

Chamamos a atenção, portanto, que a rede de relacionamentos entre as casas de candomblé até os anos 1950/60 se dava de forma muito natural e freqüente, desenvolvendo-se, especialmente, nas áreas de vizinhança geográfica, através de estratégias de trocas e apoios constantes. Além disso, a casa sempre recebeu visitas de intelectuais como Vivaldo da Costa Lima, Roger Bastide, Carybé, Pierre Fatumbi Verger e outros que prestigiaram a força e

beleza de suas festas e em outros momentos se empenharam até em abaixo-assinados a favor da casa.

No final dos anos 1980 surge um problema grave causado quando da construção da passarela entre o terreiro e a fábrica da Delicatessen Perini, o que ocupou uma parte do terreno, por pouco não interferindo na localização da fonte sagrada, que, sem a mobilização da casa, teria sido danificada. Os mais antigos informam que o barracão, desde o tempo de Seu Antônio, esteve onde está até hoje, e de fato parece ser uma construção antiga que ainda não passou por reformas visíveis ou modernizações recentes. Infelizmente não há documentações fotográficas antigas para poder comprovar e comparar a sua estrutura. Após o desabamento do telhado houve uma reforma desta parte, porém, sem interferir na estrutura interna do barracão. Para garantir a integridade física desta parte do terreiro, foi conseguida a construção de um sólido muro de contenção situado na parte superior do terreiro, segurando o topo, onde se encontram a maior parte das edificações como o barracão e algumas das casas de santo e de moradia.

É sempre ressaltado por todos que o “Dono do axé é **Xangô**, mas **Oxumarê** é o patrono”. Isso significa que Xangô é o dono da cumeeira, enquanto *Oxumarê* é o dono de todo o terreno ou território religioso. Em cima desta estrutura de pertencimento ritual-religioso se apresenta o calendário das festas do terreiro Ilê Axé Oxumarê da seguinte forma:

Calendário de festas
Janeiro
<i>Exu</i> — ou na última 2ª feira do ano ou primeira 2ª feira do novo ano
<i>Oxalá</i> — (águas) na primeira 5ª feira do ano
<i>Oxaguiã</i> — 1º domingo
<i>Odudua</i> — 2º domingo
<i>Oxalufã</i> — sexta depois
<i>Ogum da Casa</i> — segunda-feira depois
Março
<i>Oxossi</i> — 1º sábado
<i>Ogum</i> — 2º sábado (Ogum de Mãe Simplicia)
<i>Iemanjá</i> — 3º sábado
Junho
<i>Iansã</i> — 2º sábado
<i>Xangô</i> — 3º sábado
23/6 — fogueira, na véspera de São João
Agosto
Missa de Euá, Nossa Senhora do Monteserrat — 2º domingo
Oxumarê/ Euá — 3º sábado
Iroko/ Ossaim — 4º sábado
Última segunda — Olubajé
Setembro
Próximo sábado depois — Iabás
Próximo sábado depois — Ibeji

A tradição da missa é antiga, normalmente acontece na Igreja da Ordem Terceira do Rosário dos Pretos, na qual alguns dos membros da casa assumiram cargos importantes como Priora, a atual *Ia kererê*, Sandra Bispo, ou Prior, Seu Januário, recentemente falecido.

As festas mais importantes, de acordo com a casa, são:

A de Oxumarê (patrono da casa); Eua, em memória de Dona Cotinha; a de Ogun de Dona Simplicia, em memória a ela; a de Iemanjá, em memória de Mãe Nilzete e a de Oxóssi por atrair muitas pessoas, assim reconhecendo uma provável expectativa do público que sabe de sua importância na nação kêto, bastante presente em Salvador.

Atualmente o Oxumarê é liderado por Silvanilton Encarnação da Mata, conhecido como Babá Pece. Nasceu em 30 de agosto de 1964, filho biológico da ialorixá Nilzete de Iemanjá e foi iniciado pelo babalorixá Nezinho de Ogun — Ogun Tobé, com apenas 1 ano de idade, no dia 15 de dezembro de 1965. Assumiu a liderança da casa a partir de 1990, após a morte de sua mãe e irmã-de-santo, a ialorixá Nilzete de Iemanjá. Hoje, dedica-se totalmente ao terreiro, tanto nas questões religiosas como também servindo a seu povo com projetos sociais diversos, a exemplo da oferta do curso de informática para jovens carentes.

2.2 3.2 Zoogodô Bogum Malê Rundó

As informações relativas ao nascimento desse candomblé baseiam-se em entrevistas com seus membros e no livro *A formação do candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia*, particularmente em seu capítulo 5, intitulado “O Bogum e a Roça de Cima: a história paralela de dois terreiros jejes na segunda metade do século XIX”, de Luis Nicolau Parés (2006).

O Bogum é conhecido como um dos mais antigos e mais importantes candomblés no cenário baiano da *nação jeje*; sua formação remonta a antes de meados do século XIX, segundo Parés. Assinala esse pesquisador: “O termo jeje aparece documentado pela primeira vez na Bahia nas primeiras décadas de setecentos para designar um grupo de povos provenientes da Costa de Mina. (...) parece ser designado originalmente um grupo étnico minoritário provavelmente localizado na área da atual cidade de Porto Novo” (PARES, 2006, p. 30). O fato é que a comunidade da *nação jeje* contribuiu de forma bastante significativa para a formação e institucionalização desse candomblé.

Analisando algumas especulações acerca da origem do Bogum, Parés deduz como mais provável a hipótese de funcionamento de um terreiro ao pé da Ladeira do Monte, que seria o topo do Engenho Velho da Federação, no alto da Ladeira Manoel Bonfim, em 1830. Esse *locus* é compatível com o atual endereço do Bogum. Aí ficava o chamado Caminho do Rio Vermelho, que se tornou um sítio estratégico de concentração dos candomblés mais importantes da cidade. As terras do Bogum iam do Alto da Federação, descendo o morro, até a antiga Estrada Dois de Julho, onde passava o rio Lucaia e onde existiam duas fontes dedicadas às obrigações rituais. Com a urbanização da área, abriu-se uma via pública, a Ladeira Manoel Bonfim, o que resultou em considerável redução do espaço do terreiro.

Escreve Parés: “(...) na década de 1860, candomblés jejes como o Bogum já tinham atingido uma complexidade litúrgica similar à dos candomblés contemporâneos” (2006, p. 176). De acordo com a documentação levantada por Parés, o Bogum até 1870 foi dirigido por José Moraes, Isidoro Melandras, a preta Rachel e provavelmente Ludovina Pessoa, tendo sido então fechado; só retomou suas atividades em 1890, após a abolição da escravatura.

Segundo Parés (2006, p. 227) esta é a ordem de sucessão das mães-de-santo do Bogum até hoje: de 1890 a 1920, Valentina; de 1937 a 1950, Maria Emiliana da Piedade; de 1953 a 1956, Maria Romana Moreira; de 1960 a 1975 Valentina Maria dos Anjos; de 1978 a 1994, Evangelista dos Anjos Costa; atualmente, Zaildes Iracema de Melo, mais conhecida como Mãe Índia.

Em 1937, o Bogum foi um dos terreiros jejes que fizeram seu registro na União das Seitas Afro-Brasileiras da Bahia. Conforme Parés, a partir de 1940 o Bogum começou a ser prestigiado, inclusive com visitas de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, a exemplo dos antropólogos americanos Francis E. Herskovits e Melville Herskovits.

Entre os rituais do Bogum, o mais importante é a obrigação de Azonodo, que é exclusiva desse terreiro, celebrada no dia 6 de janeiro. O vodum Azonodo era *assentado* em uma árvore e em setembro todas as folhas caíam, para em seguida nascerem flores brancas, que ficavam até janeiro, mês da obrigação. Esta árvore, segundo Parés, foi disseminada pela especulação imobiliária em 1978.

A atual ialorixá do Bogum, Zaildes Iracema de Melo, conhecida como Mãe Índia de Ojonsu, foi iniciada aos 14 anos no *barco* de Mãe Nicinha, sua tia, entre os anos de 1985 e 1986. Mãe Índia, que tem o título de Naa Doji, tomou posse no cargo de doné no dia 17 de agosto de 2003.

3 EDUCAÇÃO FORMAL/NÃO-FORMAL/INFORMAL: formação musical nos terreiros de Salvador

No final do século XX e início do XXI, verifica-se nos países chamados emergentes, entre os quais o Brasil, crescente consciência de que a educação é o único meio e modo capaz de assegurar oportunidades de ascensão social às classes menos favorecidas. Essa consciência se traduz em movimentos sociais que postulam a adoção de processos não-formais de ensino como alternativa mais ampla para alcançar o contingente da população sem acesso à escolarização básica formal oferecida pela rede pública.

Este é um tema polêmico e, por isso mesmo, vem sendo bastante debatido nos últimos anos no meio acadêmico brasileiro. É fato, porém, que vem se registrando um aumento expressivo do número de instituições de educação não-formal no país, a partir da década de 1990. Entretanto, o material produzido sobre o assunto, por pesquisadores e educadores, “(...) continua ficando principalmente nas bibliotecas das Universidades ou no meio acadêmico” (OLIVEIRA; CANDUSSO; MENDES, 2006, p. 450). Cumpre notar que, até os anos 1980 muito pouco se produziu, no país, acerca da educação não-formal, quer do ponto de vista teórico, quer no que se refere a práticas e experiências sistematizadas. É o que observa a pesquisadora Maria da Glória Gohn: “Até os anos 80, a educação não-formal foi um campo de menor importância no Brasil, tanto nas políticas públicas quanto entre os educadores” (GOHN, 2005, p. 91).

Mesmo assim, percebe-se que nos encontros da ABEM, o número de trabalhos e discussões sobre este tema tem crescido ao longo dos últimos anos (FREIRE, 2001; ALMEIDA, 2004). Um exemplo é o curso do professor Carlos Sandroni, ministrado no XV

Encontro Anual da ABEM, em 2006, “As culturas de tradição oral e a educação musical”, que, com duração de duas horas diárias, durante quatro dias, focalizou a experiência de educação não-formal de algumas comunidades. Assinale-se que, nesse encontro, o termo em questão foi problematizado, visto que não condiz com a realidade educacional dessas comunidades, pois, nelas, pelo que parece, apesar de não ser utilizada a escrita, os conhecimentos são transmitidos de forma sistematizada e estruturada, em obediência a regras escritas, como num terreiro de candomblé. No caso do contexto religioso afro-brasileiro, a noção de ensino, isto é, do que se transmite oralmente de geração a geração, está intimamente relacionada à noção de tempo, e ambas são bastante específicas porque dizem respeito a uma singular visão do mundo e da existência humana. Por isso escreve Fábio Lima: “(...) tudo que se faz no candomblé tem seu tempo, e se for fora do momento necessário pode acarretar, em caso de erro, conseqüências extremamente prejudiciais para si e para os outros” (LIMA, 2005, p. 104 -5).

Cumprindo ainda referir que, no XV Encontro Anual da ABEM, realizado em 2006, várias comunicações foram apresentadas por oito grupos de trabalho que tematizaram a “Experiência de formação e práticas em contextos não-formais e/ou informais”. O GT 7 apresentou quatro comunicações por dia, como, por exemplo, a de Carlos E. Kater, “A música no meio”; de Magali Oliveira Kleber, “A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro”; de Haure Tanaka, “Estudo sobre três grupos musicais sob uma perspectiva de educação musical e gênero”; de Alexandre Mine-Jones Náder, “Ensino e aprendizagem de conhecimentos musicais na Barca Santa Maria, João Pessoa-PB” (NADÉR, 2006).

Em 2007, no XVI Encontro Anual da ABEM, que aconteceu paralelo com o Congresso Regional da ISME (International Society for Music Education) na América Latina,

na cidade de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul, foram apresentados catorze comunicações dentro do subtema: “Formação e práticas em contextos não-formais e/ou informais”. Podemos citar como exemplo os seguintes trabalhos: “Os processos de aprendizagem musical na Barca Santa Maria de João Pessoa-PE”, de Alexandre Náder; “Pequenos e grandes mestres da folia”, de Nelson Soares; “Educação musical e cultura nas comunidades quilombolas: a educação musical no processo de preservação identitária nas comunidades quilombolas do Norte de Minas”, de Marco Neves; “Transmissão musical no Cavalo Marinho Infantil”, de Marciano da Silva Soares, Uirá de Carvalho Garcia e Luis Ricardo Silva Queiroz; “O ensino da rabeca em Bragança-Pa: um resgate da tradição”, de Mavilda Alivert, Rosa Maria Silva e Maria José Moraes; “A construção da identidade cultural e musical no projeto “João, Capoeira Angola e Cidadania”, da academia João Pequeno de Pastinha”, de Flavia Candusso.

Historicamente, esses estudos começam no Brasil a partir do interesse de pesquisadores pelas manifestações de tradição oral e posteriormente nas comunidades culturais. De acordo com Arroyo, estudos socioculturais de educação musical vem aumentando consideravelmente no país nos últimos anos. Diz Arroyo: “Na década de 1980 é bem pequena essa produção acadêmica, aparecem poucos estudos. Nos anos 90 é possível distinguir não apenas vários trabalhos, mas de diferentes linhas de pesquisa” (ARROYO, 2002, p. 104). Tais estudos, em sua grande maioria, além de 1) pesquisar os processos de transmissão de conhecimentos, 2) preocupam-se basicamente em conceituar dois tipos de aprendizagem em função dos espaços de atuação: na escola e fora dela. Mas não contemplam outras formas de ensino-aprendizagem que acontecem fora da sala de aula tradicional, como: a televisão, rádio, jornais, revistas, história em quadrinhos, jogos e brinquedos. E, no caso da

aprendizagem musical, podemos citar: comunidades culturais (candomblé, capoeira, ternos de reis), ONGs, entidades diversas (sindicatos, associação de moradores), assim como as escolas formadas pelas bandas filarmônicas das cidades, que são chamadas de “escolas livres” e têm um perfil mantenedor das tradições, motivo pelo qual por isso se preocupam com a renovação de seus quadros.

Quanto às ONGs (Organizações não-governamentais), instituições do terceiro setor, no Brasil, segundo Gohn, nos anos 1970 “(...) estiveram por detrás da maioria dos movimentos sociais populares urbanos que delinearam um cenário de participação na sociedade civil (...)” (GOHN, 2005, p. 76). Envolvimento político que aproximou as instituições a grupo políticos da esquerda, contribuindo para a queda da ditadura militar e o desenvolvimento democrático social.

É reconhecida a contribuição que as ONGs vêm dando a práticas de educação não-formal, em articulação com projetos de inclusão social de crianças, adolescentes e jovens carentes. Atualmente, algumas instituições desse tipo são chamadas de ONGDS (Organizações Não-Governamentais de Desenvolvimento Social), estruturadas como empresas, mas sem fins lucrativos, e que atuam prioritariamente no atendimento a faixas marginalizadas da população, em especial a que compreende a infância e adolescência em bairros periféricos dos grandes e médios centros urbanos. Em Salvador, o projeto Axé é um exemplo.

O ensino-aprendizagem na escola regular ora é denominado: “educação formal”, ora “educação escolar” — ou, ainda, “educação institucional”. É complexo e problemático nomear e conceituar as atividades de ensino “não-oficiais⁷” como aquelas que se desenvolvem fora da escola, em diversos setores da sociedade, e que, embora muitas vezes com o formato de

⁷ Optei por esta expressão adotada pelo antropólogo Roberto DaMatta (1997) como forma de distinguir o “oficial” e o “real” no processo educacional brasileiro.

instituições sociais constituídas, não participam da rede oficial de ensino. Mas, em outros contextos, comprovadamente a educação musical também acontece, como o das comunidades culturais, terreiros de candomblé, escolas de samba, igrejas, blocos carnavalescos, ternos de reis, grupos de capoeira, associações de moradores. A esse respeito, Libâneo observa: “Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e em outros grupos humanos organizados, em instituições não-escolares” (LIBÂNEO, 1999, p. 19).

Oliveira argumenta: “(...) nos países onde ainda não existem linhas divisórias tão delineadas, e onde manifestações da cultura tradicional e popular são muito vivas e atuantes, como no caso do Brasil, nos parece pertinente discutir o uso da terminologia informal no contexto” (OLIVEIRA, CANDUSSO, 2001, p. 22).

A nosso ver, os termos: “educação não-formal”, “educação informal”, “educação não-escolar”, “educação paralela”, “educação não-oficial” são inadequados, porque não correspondem à realidade das comunidades culturais que produzem e transmitem seus conhecimentos de geração para geração, seguindo regras que são respeitadas por todos, inclusive no quesito transmissão de saberes, onde o tempo de cada indivíduo é preenchido por atividades constantes, o que torna sólida e coerente sua aprendizagem, que se caracteriza principalmente pela repetição de conteúdos.

Ressalte-se que as expressões citadas acima, usadas para denominar a educação fora da escola, apesar de parecerem reducionistas, simplistas, intencionalmente não têm um sentido pejorativo, como pode assim interpretar o leitor menos atento. Por outro lado, não traduzem a riqueza de recursos sistematizados e conteúdos trabalhados de forma coerente nas diversas situações em que ocorre a transmissão de conhecimentos nos terreiros de candomblé, na

chamada educação “fora da escola”. O que se percebe na verdade é uma rigorosa observação e obediência dentro do processo de transmissão do saber, onde o formalismo é às vezes mais rigoroso que a própria escola formal. Acerca desta declaração acima, diz Lima: “O terreiro funciona como uma grande escola do saber nos moldes africanos” (LIMA, 2005, p. 111).

Por ser um tema amplo e complexo, é necessário rever o que pensam os estudiosos sobre a definição dessas categorias. Eis o que entende Libâneo (1999, p. 23):

A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos (...) A educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações com os indivíduos.

Esta classificação de Libâneo não é de todo satisfatória para explicar a realidade do ensino de música nos terreiros de candomblé de Salvador. Os rótulos de “não-formal” e “informal” podem levar a mal-entendidos, pois a formalização e a hierarquização nesses terreiros são duas características essenciais do processo de ensino dos saberes referidos como tema desta pesquisa.

Outra possibilidade seria a de usar as categorias mais gerais de educação “oficial” e “real”, com o objetivo de aprofundar essa discussão. Vejamos outros termos e conceitos que descrevem melhor a realidade observada nesta pesquisa. Nos escritos do antropólogo Roberto DaMatta, principalmente em seu livro *O que faz o Brasil, Brasil?* (1986), os termos “oficial” e “real” (não-oficial), utilizados para descrever nossa realidade sociocultural, podem ser transferidos para a educação brasileira. Também no livro *Carnavais, malandros e heróis* (1997), desse mesmo autor, são estudadas experiências semelhantes que encontramos ao iniciar este estudo sobre a formação musical nos terreiros de Salvador.

Uma pergunta se impõe: qual é a realidade brasileira no que concerne ao ensino “oficial” de música, ou seja, aquele que é ministrado em escolas públicas municipais, estaduais ou federais, ou em escolas particulares, mas reconhecidas oficialmente e em conservatório? Números de pesquisa quantitativa da educadora Maura Penna (2002) demonstram que a educação nas escolas de ensino fundamental e médio em João Pessoa é caracterizada por taxas baixíssimas de ensino de música.

Em pesquisa realizada na cidade de João Pessoa (Pb), Penna constatou que dos 186 professores do ensino fundamental entrevistados, apenas 9 são habilitados em Música; no ensino médio, dos 50 professores entrevistados, apenas 5 possuem essa habilitação. Em Salvador, de acordo com os dados publicados no site (www.smec.salvador.ba.gov) da Secretaria Municipal da Educação, do total de 4.252 professores, apenas 41 são professores de Música, o que equivale a 0,96% do quadro de docentes disponíveis. Poliana Carvalho, aluna do mestrado em Educação Musical da EMUS/UFBA, durante o ano de 2006, constatou em pesquisa preliminar que, se forem somados todos os alunos das escolas municipais de ensino básico de Salvador, a proporção seria de 4.634 deles para cada professor de Música (ALMEIDA, 2007). Com base nesses exemplos, podemos aventar duas hipóteses:

- a) o ensino de Música nos Estados referidos acima apresenta situação semelhante;
- b) o ensino de Música em instituições *formais* nesses mesmos Estados representa uma parcela muito pequena no conjunto da Educação Musical.

Por outro lado, pode-se também inferir que o chamado ensino “não-formal” abrange conseqüentemente uma parcela muito maior no conjunto do ensino de Música nos Estados da

Bahia e Paraíba. Esse fato, embora não comprovado oficialmente, deveria merecer atenção das autoridades educacionais locais. Vejamos o que diz Oliveira acerca disso: “(...) as práticas musicais são abundantes no Brasil, em razão, talvez, da ausência de educação musical formal nas escolas e, particularmente, do número insuficiente de professores para abranger a grande diversidade de repertório musicais existentes, assim como de práticas interpretativas” (OLIVEIRA, 2007, p. 9).

Ora, a escola dita regular não reconhece seus vínculos com a educação praticada nas comunidades, pois não admite que haja formação “dentro” do contexto social em que os atores do ensino-aprendizagem, educando e educador, estão debruçados em sua própria realidade. Oliveira, Candusso e Mendes são contundentes ao afirmar: “Por falta de preparo técnico, político e filosófico, a educação formal tem dificultado o processo de ensino e aprendizagem musical pela distância que mantém dos multifacetados contextos culturais locais” (OLIVEIRA; CANDUSSO; MENDES, 2006, p. 454).

Os diversos recursos que fazem parte do processo pedagógico da educação não-institucional e que se mostram comprovadamente eficientes seriam enriquecedores para a escola regular se fossem por esta absorvidos, ao invés de desqualificados. É o que sublinha Queiroz: “Acreditamos que a partir do conhecimento de distintas perspectivas de ensino e aprendizagem musical, o educador estará mais apto para a (re)apropriação e/ou a criação de estratégias metodológicas capazes de abarcar diferentes dimensões da Educação Musical” (QUEIROZ, 2004).

Diante do que foi observado e pesquisado neste trabalho, podemos afirmar que o processo de educação fora da escola tem características socioculturais muito significativas, o que requer análise e reflexão. Cabe considerar que muitas das instituições que promovem essa

forma de educação, acolhem indivíduos em situações de risco, os quais são crianças e adolescentes carentes que se encontram fora da “escola oficial” (o país real descrito por DaMatta). Conde e Neves enfatizam: “Se a escola tivesse contato mais seguido e aprofundado com a realidade cultural da comunidade, ela poderia tirar deste contato muitos recursos de renovação pedagógica” (CONDE; NEVES, 1984/1985, p. 42). Como já foi ressaltado, o problema, a nosso ver, é que a escola oficial brasileira, apesar de todas as medidas no sentido de melhorar a qualidade da educação no país, através dos PCNs, não oferece estruturas adequadas para a prática pedagógica de fato, e nem para estimular a inserção do indivíduo em seu meio sociocultural. Ou seja, o aluno que aprende é aprovado (prêmio) e o que tem dificuldades de aprendizagem é reprovado (punição). Vejamos o que diz Oliveira a esse respeito: “(...) a realidade ainda apresenta muitos problemas na prática escolar, como falta de preparo dos alunos para lecionar em determinados locais, para lidar com faixas etárias heterogêneas, orientação deficientes para estagiários, falta de materiais para o ensino regular de música (...)” (OLIVEIRA, 2001, p. 15)

Ainda no que se refere aos significados dos termos em questão, vejamos como eles estão em dicionários da língua portuguesa: “formal é relativo à forma. Que não é espontâneo; que se atém às fórmulas estabelecidas; convencional” (FERREIRA, 1999, p. 800). E informal significa, ainda segundo o mesmo autor, “destituído de formalidade” (FERREIRA, 1999, p. 944). Para Antônio Houaiss, ensino formal significa: feito em estabelecimento de ensino, cumprindo a seqüência e os programas escolares acadêmicos (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p. 1373). E informal quer dizer: não-formal; que se caracteriza pela falta de formalidade (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p. 1615).

Como se pode observar, o ensino em comunidades que não utilizam a escrita musical, como os terreiros de candomblé, as que mantêm a tradição de folguedos populares, a exemplo dos ternos de reis, e as que cultivam a prática da capoeira, pressupõe intencionalidade, estruturação e sistematização dos conteúdos ministrados, de maneira que a atividade de “ver” assume uma perspectiva muito mais ampla que na escola dita “formal”. Em contextos assim, aprender significa compreender e entender o visto, o observado, desenvolvendo, de modo muito particular, um senso comum aprimorado. A criança que participa das atividades do terreiro juntamente com os adultos, vê, ouve e em seu todo corporal aprende, de maneira empírica, lúdica. Essa atividade coletiva, que se configura como educação dos sentidos, é uma das fontes do desenvolvimento cultural da criança em comunidades como as mencionadas. Por isso consegue internalizar os ritmos e canções mesmo antes de executá-los. Ao vivenciar essa prática, o aluno, de acordo com a tradição, é orientado por um mestre, que lhe transmite a maneira de tocar e cantar. Vejamos o que afirma Cardoso:

É possível que a junção desses dois modos de aprendizagem informal, auricular e visual, a criança vá se interiorizando, de maneira consciente ou não, dos códigos presentes nos eventos sonoros que, por sua vez, desencadeiam o estado de santo. Sendo assim, a resposta aos estímulos musicais de alguma forma viria sendo trabalhada pela própria convivência (CARDOSO, A.N., 2006, p. 240).

Para encerrar esta parte, vejamos o que diz Lev S. Vigotsky acerca de ensino da criança na educação escolar:

Durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos mas, sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. A criança raciocina, seguindo as explicações recebidas, e então reproduz operações lógicas, novas para ela, de transição de uma generalização para outras generalizações. Os conceitos iniciais que foram construídos na criança ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente social (...) são agora deslocados para novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo, e assim nesse processo os conceitos da criança são transformados e sua estrutura muda. (VIGOTSKY, 1998, p. 174).

3.1 Zona de Desenvolvimento Proximal — Lev S. Vigotsky

Este tópico é um dos aspectos da teoria sócio-histórica de desenvolvimento do indivíduo, elaborada por Lev S. Vigotsky, psicólogo russo (1896-1937). Ele foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual da criança ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

Aqui, cumpre esclarecer, tivemos como referência principal o trabalho de Ana Paula de Freitas (FREITAS, 2001), que se baseou em Vigotsky para realizar o estudo de caso de uma criança com necessidades especiais.

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de acordo com Vigotsky, é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado por problemas que o indivíduo soluciona independentemente, sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas em atividades partilhadas. O que importa é entender a diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro diz respeito àquelas funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. O segundo é o que determina as funções mentais

que as crianças apresentam em situações de atividades conjuntas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes.

Para Vigotsky (1998), o ponto de partida dessa discussão, parte do princípio de que toda criança antes da escola tem sempre uma história prévia. Ele afirma, por exemplo, que antes de estudar aritmética, a criança já teve experiências com quantidades. Diz: “(...) operações como adição, divisão, subtração e determinação de tamanho já fazem parte da própria aritmética pré-escolar da criança” (VIGOTSKY, 1998, p. 110). O mesmo autor afirma que: “(...) o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças” (1998, p. 118).

Analisando-se esses dois níveis, conclui-se que, no âmbito de nossa pesquisa, as crianças do terreiro estão no nível potencial. Ou seja, estão sempre sendo orientadas por pessoas mais experientes. É o que assinala Freitas: “O desenvolvimento proximal supõe a participação do outro no processo de aprendizado dos indivíduos, corresponde ao espaço onde ocorrem os processos de elaboração partilhada” (FREITAS, 2001, p. 27).

A imitação é uma atividade importante no processo de ensino nos terreiros de candomblé. Vigotsky caracteriza a imitação como uma recriação e não como uma atividade meramente mecânica. Atribui a esse processo um papel importante e considera que a criança só imita porque já possui meios para passar de algo que já conhece para algo que percebe como novo. A psicologia clássica acredita que a atividade imitativa não é um indicativo para medir o nível de desenvolvimento mental de uma criança. No entanto, Vigotsky diz que: “Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento” (VIGOTSKY, 1998, p. 114).

O tema imitação, nos remete a um tipo de pesquisa realizado no campo da psicologia animal, e que teve Kohler como principal articulador dessas pesquisas. As pesquisas com primatas revelaram que “os animais são capazes de usar a imitação para solucionar somente aqueles problemas que apresentam o mesmo grau de dificuldade dos problemas que eles são capazes de resolver sozinhos” (VIGOTSKY, 1998, p. 115). Entretanto, segundo Vigotsky, Kohler não notou “que os primatas não podem ser ensinados através da imitação, tampouco são capazes de ter o seu intelecto desenvolvido, uma vez que não têm zona de desenvolvimento proximal” (1998, p. 115). No caso de crianças, através de imitação, elas podem fazer muito mais coisas, que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. É o que acontece, por exemplo, com as crianças no candomblé.

3.2 Questões de estudo

Na área de pesquisa em educação há uma dicotomia entre o intencional (formal e não-formal) e não-intencional (informal). Para Libâneo, a educação não-formal se define pelo desenvolvimento de “atividades com caráter intencional, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas” (LIBÂNEO, 1999, p. 81). Ora, o que observamos em nossa pesquisa não confirma o apresentado por Libâneo de que é baixo o grau de estruturação e sistematização na educação “não-formal”, por ser muito complexa a realidade do ensino de música em comunidades de Salvador herdeiras de uma religião africana milenar como o candomblé, objeto deste estudo.

Vale nesse momento, fazermos um recorte sobre educação não-intencional. E tomaremos como exemplo a experiência de vida na infância e adolescência do autor, no bairro do Uruguai, na cidade baixa, em Salvador, Bahia. Vale ressaltar que o referido bairro era e ainda é classificado como de classe média/baixa.

Em um determinado momento da pesquisa, não conseguíamos desenvolver o nosso trabalho, pois não sabíamos como especificar no papel, algo que parecia não existir, segundo os informantes e agentes da pesquisa, os alabês. Eles insistiam em dizer que nunca tinha aprendido com ninguém e que aprendeu olhando e tocando. Ora, se fizermos uma retrospectiva na nossa infância e adolescência, perceberemos que todas as brincadeiras de rua da época (bicicleta, empinar arraia, bola, guidon, massa pê, gude, natação, pescar, baliô, etc), foram aprendidas fora da escola, no contato com os amigos do bairro. De modo, que, responderemos à pergunta de como aprendemos todas essas brincadeiras, da mesma forma que os alabês estão respondendo as questões do autor na pesquisa, ou seja, ninguém me ensinou, aprendi olhando.

Vale lembrar que, nesta mesma época, existia no bairro do Uruguai, um bloco carnavalesco, denominado “Uruguai Hora-h”, que era um “Bloco de Índios” e que tinha um conjunto de percussão com característica e Escola de Samba carioca. Durante o verão e até o carnaval, assistíamos a todos os ensaios do referido bloco. E sem dúvida, foi dessa forma que desenvolvemos a habilidade rítmica que temos até hoje.

Como vimos anteriormente, o termo “educação formal” é mais simples de conceituar. Eis alguns exemplos: “(...) a educação que se realiza dentro de instituições escolares (...)” (OLIVEIRA, 2001, p. 22); “(...) a educação musical formal é amparada por métodos, programas, planejamentos e pesquisas (...)” (CONDE; NEVES, 1984/1985, p. 67).

Diz Libâneo: “A educação formal refere-se a tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura” (LIBÂNEO, 1999, p. 81).

Ao assistir a várias festas públicas nos terreiros investigados, percebemos que, no ritual de entrada e saída de iaôs, que observamos no terreiro Bogum, por exemplo, gestos e movimentação corporal obedecem a um código que dá sentido ao processo de transmissão de saberes. Assim também é o que ocorre na função dos ogãs-de-couro do Ilê Axé Oxumarê, que, em constante revezamento nos atabaques, são liderados por mestre Erenilton, com os olhares atentos aos gestos e ouvidos concentrados nas cantigas iniciadas pelo puxador. Neste caso, a cantiga quase sempre “entra” sozinha e depois os instrumentos de percussão, isto é, no momento e na parte que são decisivos e predeterminados pelo canto.

À luz das observações precedentes, algumas questões podem agora ser levantadas, visto que estão na origem desta tese. Ressalto que não pretendo responder a essas perguntas, mas utilizá-las como direcionamento para uma reflexão.

- a) É possível a existência, no Brasil, de escolas cuja metodologia incorpore as atividades educacionais da transmissão oral sem transformar a realidade dinâmica dessa cultura?
- b) A realidade do ensino de Música nas escolas regulares do país comportaria um outro olhar educacional?
- c) É possível mesclar atividades de ensino dos dois setores (formal e não-formal) numa estratégia pedagógica única?
- d) O ensino não-formal poderia se beneficiar com a incorporação de práticas e recursos pedagógicos do ensino formal?

Diante do que foi discutido até aqui, pode-se afirmar que a educação formal é um processo cujo conteúdo programático se mostra preestabelecido para ser assimilado em um determinado tempo, durante o qual o aluno é um “depositário”, para usar a terminologia de Freire (1987), que metaforicamente chama essa educação de “bancária”. Ora, o que se evidencia na concepção de uma pedagogia assim é seu caráter prescritivo, cego, acrítico e, portanto, autoritário, visto que desconsidera a diversidade cultural do país, e nessa medida a vê como “chapada”.

No que se refere ao ensino de Música nas instituições formais, a observação, a imitação e a repetição constituem mecanismos pregnantes. O professor da academia, particularmente o de instrumento, às vezes precisa tocar ou cantar para que o aluno o imite e em seguida repita diversas vezes até aprender um determinado trecho de uma peça. Se isso é o que se verifica, então, podemos afirmar que: esses dois meios de educar podem ser complementares e não antagônicos. Na minha experiência como professor de percussão da UFBA, venho ao longo dos últimos anos, através de diversos projetos de extensão, provando que essa complementaridade é viável e saudável.

As crianças dos terreiros de candomblé, mesmo que estejam brincando próximo ou dentro do barracão, assimilam todas as atividades realizadas pelos adultos. Cardoso ressalta que: “Também por meio de uma convivência visual, essas crianças aprendem a conviver com o fenômeno da posse como um processo comum (CARDOSO, 2005, p. 240). Aprendem não só em termos cognitivos, mas mediante todos os sentidos, por todos os “poros”, motivo pelo qual o conteúdo aprendido, durante anos, se incorpora à vida de todos os membros da comunidade. Vejamos o que diz Lima a esse respeito: “Algumas crianças brincavam de receber santo. Atitude muito comum nos candomblés, até o momento que estão na fase adulta,

são conduzidas à iniciação, não encontrando dificuldades em inculcarem este sistema de *habitu*, por já estarem ambientadas” (LIMA, 2005, p. 151). Dessa maneira, o ensino-aprendizagem em contextos culturais, como os terreiros de candomblé, pode ser considerado como uma experiência partilhada por todos os seus integrantes, que, em constante atividade de aquisição, desenvolvimento e aprimoramento de seus conhecimentos, obedecem a um sistema hierárquico que é respeitado por todos. Cardoso diz: “Aqueles que vivem, literalmente, no terreiro, aprendem quase que por “osmose” os comportamentos ideais referentes a religião (CARDOSO, A.N., 2006, p. 207).

Sobre isso, observam Condes e Neves: “Mesmo em manifestações que tenham conotações religiosas marcantes, o espaço lúdico da criança coincide com o espaço do adulto” (CONDE; NEVES, 1984/1985, p. 43). Acerca desse entendimento, são ponderáveis, em um estudo como este, as contribuições da etnografia, da antropologia e da musicologia, cujos conceitos entram numa relação de transdisciplinaridade que permite perceber melhor um objeto como o aqui apresentado e investigado.

Ainda no que concerne à socialização dos conhecimentos nos terreiros estudados, não só os alabês tocam os atabaques durante as festas, mas também pessoas que exercem outras funções rituais. Inclusive, no processo de revezamento de certas funções, indivíduos de outros terreiros também tocam os atabaques. Na verdade, um terreiro de candomblé é uma comunidade onde moram várias famílias, lideradas por um babalorixá (pai-de-santo) ou uma ialorixá (mãe-de-santo), onde todos trabalham em prol da preservação da cultura.

O processo de aquisição de conhecimentos musicais em comunidades culturais acontece através de imitação com improvisação, rica em criatividade, com um “aparente descaso” pelos resultados esperados e posteriormente conseguidos. Foi o que a atitude de

observador nos fez perceber. Cardoso sobre isso diz o seguinte: “Indivíduos nascidos e criados em casa-de-santo, não necessitam adquirir a maioria dos conhecimentos através de questionamentos, visto que a observação já lhe garante grande parte das respostas” (CARDOSO, A.N., 2006, p. 2007). Diferentemente da educação acadêmica, não existe, no terreiro, um tempo predeterminado para que o indivíduo aprenda um conteúdo: o tempo de um aluno para adquirir, por exemplo, a habilidade de tocar os instrumentos, não é previsto, nem programado, não está “atrelado” a uma seqüência pedagógica a qual devem se submeter todos os alunos. Ele aprenderá essa habilidade como algo que faz parte de sua iniciação, de seu processo de convivência íntima com os diversos rituais da religião, sem ser avaliado, como no desempenho escolar formal, em que a aprovação é internalizada como prêmio e a reprovação, como castigo. De tal modo as “sensações” de prêmio e castigo são vivenciadas pelos alunos da escola dita formal, que o pretense rigor de sua pedagogia se confunde com rigidez; o que se apresenta como “forma” termina funcionando como “fôrma”.⁸ Vejamos Cardoso acerca disso:

Por meio do convívio com os mais velhos, os mais novos vão incorporando os elementos envolvidos na execução de um toque. Porém, nem sempre todas as minúcias são assimiladas nessa incorporação. Sendo assim, variações podem ser encontradas na execução dos toques em decorrência da forma como os toques são assimilados (CARDOSO, A.N., 2006, p. 117).

No Ilê Axé Oxumarê é constante a presença de crianças nas atividades religiosas. Nas festas públicas elas brincam ao redor e também dentro do barracão. Em uma dessas festas, muito nos chamou a atenção uma criança que imitava as danças das filhas e filhos-de-santo

⁸ Não custa referir que a experiência de reprovação escolar, numa sociedade como a japonesa, é internalizada como fracasso, derrota moral, que pode redundar, tragicamente, em suicídio, até mesmo em classes infantis; fracasso, pois, experienciado como humilhação suprema e que só a morte pode apagar, diante do mito de que o povo japonês é o mais inteligente do mundo.

durante o transe. Também mulheres em adiantada gravidez participam de atividades relacionadas às festas. A criança é a essência do processo de transmissão e perpetuação dos conhecimentos no mundo místico afro-baiano. A comunidade que não tiver crianças transitando e participando naturalmente dos processos, mesmo que somente observando, não conseguirá propagar o seu saber. As crianças fazem naturalmente movimentos corporais, gestos e ao longo dos anos entendem o sentido de tudo o que aprenderam e o que estão aprendendo. Não por acaso, escrevem Condes e Neves: “Começa (a criança) a participar, de modo passivo, no ventre da mãe ou no colo de um adulto; começa a participar apenas circulando pelo espaço da festa, ainda que não esteja dentro dela” (CONDE; NEVES, 1984/1985, p. 43).

3.3 Proposta de classificação

A experiência de observador nesse primeiro momento da pesquisa permitiu-nos identificar cinco etapas do processo de ensino-aprendizagem musical no contexto dos terreiros de candomblé pesquisados:

- I fase: Apresentação — Caracteriza-se, inicialmente, pela curiosidade, da qual pode resultar (ou não) o interesse pela técnica de execução dos instrumentos.
- II fase: Experimentação — Desenvolvimento do interesse despertado, o que envolve o contato com os instrumentos, seu manuseio e experimentação.

- III fase: Decisão — Implica a decisão de aprender a tocar e a dedicação conseqüente a essa prática, já sob a orientação de um tocador mais experiente.
- IV fase: Desenvolvimento das habilidades — A partir da imitação e improvisação, o aprendiz começa a aprimorar e aperfeiçoar suas habilidades.
- V fase: Personalização — O aprendiz começa a praticar os conhecimentos adquiridos e descobre sua própria forma de executar os instrumentos.

Como se pode notar, membro algum do terreiro é obrigado a aprender o domínio musical ou qualquer outro relacionado com o sistema do culto exercido. Uma criança pode não evidenciar habilidades musicais, mas plásticas, ou culinárias, ou com ervas, o que não a impede, porém, de vir a se interessar por música. E este seu interesse é acolhido e estimulado pela comunidade. Também não raro é o indivíduo demonstrar ser possuidor de múltiplo talento. O filho de um grande tocador necessariamente não terá que se dedicar a essa função, mas poderá, desde cedo, por exemplo, revelar vocação para lidar com o cultivo das ervas cujo uso tem um importante significado ritual. Ou até mesmo vir a se interessar por uma atividade sem nenhuma intrínseca relação com o culto ali praticado, sem que isso o afaste das crenças em que se formou. Vejamos o que Blacking fala acerca do processo de aprendizagem de crianças na cultura Venda:

Moreover, Venda children are generally introduced to comunal music performance through dancing; they begin by watching others sing and dance; and then they “dance” at the side of the performers; then they join the tail of the dancing file. Then in sucession they learn to sing with the group, dance “solo” with one or two others, play a subdiary drum part, and then play the leading drum part and/or sing the call part of the sing (BLACKING, 2005,p. 60)⁹.

É de importância decisiva para o desempenho de seu papel que o educador musical tenha conhecimento acerca da antropologia e etnomusicologia, a fim de que se liberte de preconceitos etnocêntricos arraigados. Os etnomusicólogos quando estão pesquisando uma determinada comunidade primitiva, inevitavelmente observam e analisam os processos de transmissão dos conhecimentos musicais dessa cultura. Aprendem os valores dessa sociedade, o que lhes possibilita o entendimento das diferenças culturais, tudo, enfim, que é significativamente simbólico num determinado contexto, mas não em outro, ou comportamentos que em um são habituais, corriqueiros, e em outros são condenáveis.

Na educação fora da escola, pode-se dizer que as possibilidades de ensino são bem mais variadas, como as que pesquisou Barboza (1995) no âmbito de movimentos sociais, movimentos de mulheres, associações de moradores, sindicatos. Para iniciar, vejamos o que diz Barboza: “Os debates, os cursos de formação realizados pelas associações de moradores, pelos sindicatos, pelo movimento de mulheres, são práticas de educação não-formal” (BARBOZA, 1995, p. 74).

Uma das características da educação não-formal é a inexistência da figura única do professor como detentor e transmissor de um saber. Nesses grupos, educandos e educadores

⁹ Além do mais, as crianças de Venda são geralmente introduzidas em uma atividade grupal através da dança; elas começam observando os outros cantar e dançar; e então elas “dançam” ao lado dos executantes; então elas se juntam ao fim da fila de dança. Então elas aprendem, sucessivamente, a cantar com o grupo, a dançar “solo” com um ou dois executantes, tocar uma parte percussiva auxiliar e então tocam a parte principal e/ou cantam a parte de chamada (BLACKING, 2005, p.60).

interagem e constroem seus conhecimentos. Um lavrador analfabeto pode ensinar seu ofício a crianças e adolescentes, ou a um sociólogo, e este alfabetizá-lo. Um compositor erudito tem muito a aprender com um poeta de cordel, e vice-versa. A Universidade Federal da Bahia, através das ACC (Atividades Curriculares em Comunidades), tem praticado esta interação. No curso de Agronomia, por exemplo, os alunos têm contato com lavradores não-escolarizados, mas que são mestres na arte de cultivar a terra. “(...) não existe na educação não-formal o poder do docente, o que vem da instituição, pela autoridade docente e que é legitimado pelos estudantes e pela sociedade” (BARBOZA, 1995, p. 56).

3.4 Conclusão do capítulo

Deve-se ao Movimento Modernista (1922-1945) o que se pode perceber como redescoberta do Brasil, um país localizado nos trópicos, etnicamente mestiço, de herança cultural européia, que se afirma, sobretudo com uma língua de matriz latina, e onde é relevante a influência de culturas ameríndias e africanas. O Modernismo, do qual Mário de Andrade (1893-1945) foi a figura principal, rompe com a interpretação de que as características geográficas e histórico-sociológicas do país constituíam uma ambigüidade, daí resultando um constrangimento em face dessas características, entendidas como *deficiências*. Essa ambigüidade, porém, que é fundamental em nossa cultura, foi interpretada não como um recalque e sim como elemento definidor afirmativo dos componentes de nossa nacionalidade.

Deve-se ao Modernismo a visão de que a natureza tropical não é bela nem risonha, pois nela se acentuam a rudeza, os perigos, os obstáculos; de que o negro e o mulato precisam ser incorporados como temas de estudo, inspiração, exemplo; de que o primitivismo, ao invés

de ser negado ou desqualificado, é fonte de beleza e não mais empecilho à elaboração da cultura. Essa nova visão do Brasil é a que se expressa, a partir de 1922, na literatura, nas artes plásticas, na música, no teatro, no cinema, bem como nos ensaios de história, sociologia e antropologia. Particularmente na Bahia, a obra de Jorge Amado é um exemplo de afirmação de tudo que tem *cor local*. Não por outro motivo, seus romances tiveram — e ainda tem — ressonância universal, tanto quanto as esculturas de Mário Cravo e o cinema de Glauber Rocha.

Especificamente em relação ao candomblé, o pioneiro dos estudos nesse domínio foi o médico e etnógrafo maranhense Nina Rodrigues (1862-1906), cujas pesquisas ele realizou na Bahia, tendo sido professor na Faculdade de Medicina. Sua obra, no entanto, só pôde ser bem compreendida na década de 1930, justo por causa da consciência moderna que se passou a ter da cultura brasileira.

As considerações acima vêm ao encontro da longa tradição do ensino de música nos terreiros de candomblé e da perspectiva, que vem se abrindo, do reconhecimento de sua modalidade não-formal. Não por outro motivo, referimos o crescente interesse acadêmico, em nível de pós-graduação, pelos ritmos e cânticos rituais do candomblé. O presente estudo é o aprofundamento do que desenvolvemos em nossa tese de doutorado, ao nos debruçar sobre um aspecto importante, observado em dois terreiros, que é a formação dos tocadores de atabaques, o ensino-aprendizagem que implica o significado simbólico dessa prática e desse saber que são transmitidos oralmente de geração a geração.

Mostramos, enfim, neste capítulo como e por que o ensino da Educação Musical, nas instituições formais do país, pode se enriquecer com a experiência de comunidades culturais como os terreiros de candomblé. Na contemporaneidade, o educador musical precisa ter

consciência de que os diversos contextos musicais e suas formas de ensino podem ampliar as nossas perspectivas, o que implica melhor formação dos professores de música. Queiroz assinala: “(...) fica evidente que é necessário pensar em uma Educação Musical que se concretize a partir de experiências reais, significativas e contextualizadas com a realidade e com os valores de cada cultura” (QUEIROZ, CD, 2004). Recusar essa experiência seria persistir no velho pré-modernismo que a recalcava étnica, histórica e socialmente, pois a entendia como um componente de *inferioridade* cultural.

4 MESTRES DO CANDOMBLÉ

4.1 Antônio Carlos Soares Souza

Conhecido por todos como Tom, Antônio Carlos, criado no terreiro com característica kêto em Itinga, bairro periférico de Salvador. Porém foi apresentado ao terreiro da nação jeje e iniciado com 14 anos. Hoje é alabê do terreiro do Pilão de Prata, situado na Boca do Rio. Ele também vem dando apoio aos rituais do terreiro Ilê Axé Logun Omi, situado na Vasco da Gama. O seu aprendizado começou aos 10 anos, com o mestre Manuel Falufá, situado no local conhecido como Formiga no bairro de São Caetano. Tom ressalta a figura do mestre e lamenta por não existirem mais mestres como antigamente. “Hoje em dia o aprendizado é mais no ouvido”.

Conta a seguinte história: “Mestre Falufá chegou num terreiro e para testar os filhos e filhas-de-santo, cantou um cântico aparentemente novo para ver se as pessoas presentes respondiam. Os presentes desconfiaram do novo, mas responderam, sem saber na verdade que o mestre estava cantando uma velha e conhecida cantiga que tem o seguinte refrão: A onde a vaca vai o boi vai atrás” (SOUZA, 2007) . Essa história veio à tona porque estávamos conversando sobre como as pessoas hoje não estão aprendendo iorubá certo, cantam errado e ainda não sabem o significado do que estão cantando.

O terreiro Pilão de Prata, com aproximadamente 45 anos de existência, é descendente direto do terreiro da Casa Branca, oficialmente o primeiro a surgir, no século XIX, em Salvador. O pai-de-santo do Pilão, Sr. Ayr José, conhecido como Ayrzinho, é parente de sangue da banbojê da Casa Branca.

Um fato curioso nesta entrevista é que descobri com o entrevistado que, antes a orquestra do candomblé era formada por quatro atabaques: lé, rumpi, contra-rum e rum. Tom falou que o rum ficava recolhido e só entrava em um momento especial onde os filhos e filhas-de-santo já estavam manifestados. Ele explica que o lé antes era o instrumento da terra, do pé da dança, bem baixinho, quase beirando o chão. O rumpi era o médio e havia o contra-rum. Também explicou que a orquestra era formada pelo agogô, instrumento com duas campânulas; gã, instrumento com uma campânula; e o calacolô, instrumento percutido um com o outro.

Desses instrumentos, Tom, assim como outros alabês, afirma que o mais difícil de executar nas cerimônias é o gã. Depois do gã é o rum. Ele justifica essa dificuldade dizendo o seguinte: “O gã entra sozinho logo depois que o puxador inicia a cantiga” (SOUZA, 2007). Depois que o gã dá o ritmo juntamente com o andamento, os outros atabaques entram. Ou seja, se o gã entrar errado, os outros também seguem errado. Isso só não acontece se estiver tocando no rum um alabê muito experiente, onde concerta imediatamente a entrada errada do gã. Sobre o gã, Cardoso diz: “(...) posso afirmar que para tocar candomblé bem, deve-se ter como pulso os padrões executados no gã” (CARDOSO, A.N., 2006, p. 149).

Tom afirma que começou a aprender os ritmos do candomblé, tocando no chão com calamasa. Em seguida o mestre ensinava as palmas, depois o gã, o lé, o rumpi e finalmente o rum. Durante esse período de aprendizado dos ritmos, o mestre ensinava as cantigas. Diz que a sua mão ficava bastante grossa tocando no chão e que sentia muita dor. Todavia, afirma que esse processo foi muito importante para a fixação dos ritmos antes de tocar nos atabaques.

Assim como outros entrevistados, Tom fala da importância do atabaque rum durante o ritual do candomblé. Ele o descreve da seguinte forma: “RUM/ORIXÁ — ORIXÁ/RUM” (SOUZA, 2007). Usa uma expressão para definir o rum na orquestra, que achei atual e

interessante. Diz: “O rum é jazzístico, improvisado” (2007). Isso porque, na arte de tocar rum, o alabê tem que ficar olhando para o orixá e concentrado nos movimentos, tocando e variando de acordo com a dança do orixá. Por sua vez, o orixá também fica ligado na condução do rum e dança de acordo com os ritmos impulsionados pelo alabê. Acerca dessa afirmação, Cardoso comenta: “O virtuose nagô é aquele que sabe tocar de acordo com a coreografia e é capaz de conduzir a divindade em seus passos sem confundí-las com seu atabaque, o virtuose dialoga com o dançarino, pedindo e respondendo através de suas frases musicais (CARDOSO, A.N., 2006, p. 120).

Tom diz ter um projeto, montar uma oficina em 2008 no terreiro do Pilão, para ensinar ritmos do candomblé a todos os interessados. Em seu currículo, afirma ter oito anos de curso de iorubá. Talvez por isso, ele é considerado um dos melhores puxadores de Salvador. Diz que no terreiro do Pilão se fala o seu próprio iorubá.

“No candomblé só se termina de aprender quando morre. Na verdade, o espírito continua aprendendo” (SOUZA, 2007). Hoje, Tom é um especialista na arte do canto e do ritmo e é respeitado pelas comunidades do candomblé. Conhece muito sobre o candomblé, não só de sua nação kêto, mas também de todas as outras nações. Explica que é preciso saber sempre os toques e cânticos de outras nações, pela necessidade de saudar qualquer pessoa que por ventura visite o terreiro durante o ritual.

No final da entrevista, Tom lembra que o mestre Falufá dizia que tinha que ir para o terreiro aprender com um caderno na mão. E quando terminasse um caderno, tinha que comprar outro, e mais outro, e mais outro.

Vale ressaltar que, Antônio Carlos atualmente é professor de Matemática da rede estadual de ensino e que esta entrevista foi realizada na Escola Antônio Carlos Magalhães, na

Avenida Vasco da Gama. Em meio à entrevista, um ou outro aluno aparecia para falar com ele. A maioria dos alunos que lá apareceram foi para dizer que não iria assistir à aula dele. E Tom respondia com muita serenidade: “Fale com a coordenação, se eles liberarem, tudo bem”.

Enfim, encerramos a entrevista.

4.2 Edvaldo Araújo

Edvaldo Araújo, conhecido como Papadinha, foi criado no terreiro da Casa Branca, historicamente o primeiro terreiro de candomblé de Salvador, tendo sido a matriz de todos os outros da cidade. Na época de sua infância, quem comandava os atabaques eram os famosos e excelentes mestres Cipriano, Geraldo Macaco, Hélio, Vadinho Boca de Ferramenta e Jorge, cuja memória é hoje reverenciada. Um fato marcante na vida de Araújo é que esses grandes e antigos alabês não gostavam de “passar” os seus saberes, porque argumentavam que iriam “se perder nas mãos de outros”. Ao contrário do que observamos no Bogum, por exemplo, onde crianças e adolescentes tocam atabaques, Araújo afirma que em sua época de menino isso não aconteceria.

Diz Araújo que a vocação e a designação são os caminhos para o aprendizado dos conhecimentos do candomblé. “A vocação faz não esquecer e a designação faz com que o indivíduo aprenda sem sentir que está aprendendo” (ARAÚJO, 2006).

Sua primeira experiência tocando atabaques foi assim: “Eu ainda era pequeno, mas já sabendo a seqüência de Ogum a Obaluaê. Então, certo dia, Cipriano estava muito doente e Jorge não conseguiu se liberar do trabalho, ficando o terreiro sem ninguém para iniciar o ritual. As mulheres do culto, que sabiam que eu já tocava, pois tinham me visto tocando em

lata, juntamente com uns amigos, me chamaram para tocar na festa. Nessa época eu tocava em pé, e aí comecei” (ARAÚJO, 2006). O fato interessante, no relato dessa experiência, é que as mulheres sabiam que ele já tocava, mas não diziam aos alabês mais velhos, pois tinham medo da reação deles. Depois de um tempo, as mulheres começaram a pressionar o alabê Jorge para deixar Araújo tocar. Este se queixa de que Jorge não lhe deu o título de Otum Alabê (2ª pessoa) e nem de Ossi Alabê (3ª pessoa), títulos esses que eram conferidos pelos alabês mais experientes.

“Seu Cipriano suspendia a cunha do atabaque (desafinava) para ninguém tocar e se ele ouvisse de sua casa alguém tocando os instrumentos, descia para reclamar. Ele dizia que lugar de aprender é no erê (ritual interno do candomblé). E cantava de costa para os atabaques; quem errasse, ele já identificava e mandava descer da bancada” (ARAÚJO, 2006).

Araújo comenta sobre a dificuldade de um adulto aprender a tocar os ritmos do candomblé. Diz que a criança tenta imitar o tempo todo e cita como exemplo um menino de 10 anos, que nunca teve aulas com o pai, mas hoje toca muito bem. Araújo foi confirmado em 1996 e assumiu a liderança da bancada dos atabaques em 1997. Ele conta que foi confirmado como alabê de Iansã e escolhido para ser axogum também. Foi então que resolveu investir em seus conhecimentos e buscar sabedoria em outros terreiros. “Isso porque, para ser um bom alabê, eu tinha que saber sobre os toques e cantigas de outras nações. Se durante, uma festa, chegar um santo de outra *nação*, o rum tem que bater para aquele santo. Às vezes a pessoa leva um tocador para a festa de outra nação, e ele se depara com um terreiro que não sabe tocar para o seu santo e se o santo incorporar, não vai ter ritmo e nem cantiga para dançar” (ARAÚJO, 2006).

Fábio Lima chama a atenção para a gravidade do não-conhecimento da dobra do rum na hora da saudação a algum visitante: “O dobrar dos couros é uma demarcação do reconhecimento legítimo de poder desses agentes sociais, a não-realização deste ato poderá vir acirrar conflitos entre as casas” (LIMA, 2005, p. 114). Nesse conjunto de conhecimentos que precisam ser aprendidos, existem também as cantigas do axexê, ritual fúnebre, que são cantadas para Egum.

Prossegue Araújo: “Os conhecimentos transmitidos pelos antigos alabês eram adquiridos sem que o indivíduo percebesse” (2006). Essa é uma forma inteligente de ensinar. Quando eu era menino não existia nenhum tipo de cartilha e nem prova. Os mestres corrigiam chamando atenção durante os rituais, dando bronca e até batendo nas mãos dos aprendizes com o aghidavi (vareta que os alabês usam para tocar os atabaques). Naquela época os mestres alabês se comunicavam pelos toques. O toque do alabê Jorge chamava o alabê Cipriano. Por isso que hoje me orgulho: os meninos do terreiro me chamam para começar a festa pelo toque dos atabaques.

Em relação à forma de aprender no terreiro, Araújo explica que é uma “forma indireta, pois a criança se enche de conhecimentos e não sabe” (2006). Compara essa forma a um arquivo, que só foi passado para outras pessoas dessa época de Cipriano para cá. Quem é do terreiro, aprende a cozinhar, dançar, tocar e cantar. Eu mesmo aprendi a cozinhar muito bem. Mas cada um tem o seu papel designado pelo orixá. Nunca esperei que fosse me transformar em alabê e axogum, porque eu não tinha muita oportunidade de tocar quando era criança.

Diz Araújo que ele foi o primeiro em Salvador que se preocupou em formar turmas com meninos do terreiro para ensinar os ritmos do candomblé. Conta que o projeto começou

em 2000, com duas horas pela manhã e à tarde. Confessa que sentiu a necessidade de criar esse projeto porque percebeu que a tradição dos ritmos e cânticos estava se perdendo (esta é uma queixa de Gabi Guedes, Cidinho e Erenilton). O curso foi bem aceito pela comunidade e hoje, depois de batalhar muito, conseguiu financiamento. Também ensino fora do terreiro. Diz Cardoso sobre isso: “(...) preocupados com a dinâmica da vida contemporânea, vêm-se algumas inovações práticas no ensino, por parte dos líderes da religião. Um exemplo recente dessa novidade é a criação de oficinas de toques de atabaques” (CARDOSO, A.N., 2006, p. 210).

“No início foi muito difícil porque eu não sabia como ensinar do jeito da escola, com os alunos que estavam numa sala de aula e com um horário fechado a cumprir. Fui aprendendo aos poucos essa outra forma de ensino. O que costumo fazer para incentivar o aluno que está se dedicando à aula e aprendendo, é botar ele para tocar nas festas públicas” (ARAÚJO, 2006).

Mostra-se, porém, preocupado: “As células da rua estão contaminando o candomblé e todo tocador hoje quer virar percussionista. Esse é que é o problema: Os ritmos do candomblé estão diferentes e os alabês novos estão tocando de maneira errada, não conhecem nem o nome do ritmo. Os conhecimentos do candomblé se aprende é no dia-a-dia e de forma indireta.”(ARAÚJO, 2006)

4.3 Alcides Teles Cardoso (Cidinho)

Alcides Teles Cardoso, conhecido como Cidinho ou Leser, nasceu em 1934 e chegou ao terreiro com 10 anos de idade, levado por sua madrinha, Cipriana Brasília da Encarnação, filha de Ogum e iniciada por Mãe Cotinha, uma das gerações do terreiro Oxumarê, que teve como primeiro babalorixá o Sr. Antônio Oxumarê. Cidinho, acumula, portanto, uma experiência de 62 anos no candomblé. Diz que hoje várias filhas de santo de D. Cipriana já têm seus próprios terreiros. Cidinho é filho-de-santo (Naná) e faz parte da 4ª geração do terreiro Oxumarê. “Quando cheguei aqui, o espaço físico era completamente diferente. Toda a cidade de Salvador de modo geral era bem diferente. No terreiro só existia barro e hoje onde existe a escadaria que dá acesso à (avenida) Vasco da Gama era barro puro e todos subiam pelo barro” (CARDOSO, 2006). Naquela época, a Vasco da Gama era conhecida como Rio Vermelho de Baixo e o lugar do terreiro era conhecido como Mata Escura. A linha 15 do bonde era a que passava pela avenida e a linha 14 passava no Rio Vermelho de Cima.

Atualmente, mestre Cidinho não participa das festas públicas. Ele toca somente na saudação aos orixás na madrugada do dia de festa. Atividade essa que, segundo ele próprio, só tem os toques dos atabaques. Alega que hoje não existe mais respeito como antigamente e tudo está muito mudado. Cita o exemplo da atividade de nome Omalá, que, atualmente, acontece todas as quartas-feiras; diz que antes só acontecia na primeira e na última quarta-feira do mês. Acrescenta que em relação aos toques e cânticos, “os alabês de hoje estão tocando muito diferente, prejudicando a cerimônia” (CARDOSO, 2006). Diz que quando fala sobre isso, as pessoas não o respeitam e é por isso que não participa mais das festas. Lembra que, antigamente, para se comer e beber no candomblé era preciso trabalhar muito. Cidinho

começou a tocar com dez anos e seu mestre foi Manoel Alabê, mais conhecido como Mão de Ferro. “Ele ensinava com a vareta na mão e quem não tocasse direito levava porrada na mão” (2006). O que Cidinho fez muito para aprender os toques e os cânticos foi participar de festas de outros terreiros. Outra forma de aprender foi tocando em lata. “Nessa época viram que eu já estava tocando os ritmos, mesmo na lata, e me chamaram para tocar nas festas. Fiquei muito nervoso, mas consegui tocar” (2006).

Um fato importante e histórico na vida de Cidinho foi a gravação que fez na gravadora Philips, no Rio de Janeiro, na década de 1970. Ele gravou, já naquela época, ritmos e cantigas do candomblé. No entanto, esclarece que não gravou o candomblé, pois não foi a seqüência da festa (Exu a Oxalá) que foi gravada e sim ritmos soltos. Nessa gravação participaram o próprio Cidinho, Vadinho (falecido) e Eduardo, todos alabês do Oxumarê. Além deles, participaram também duas filhas-de-santo. Diz que essa gravação ainda existe e está com mestre Erenilton.

Em 2005, mestre Cidinho ministrou aulas de ritmos e cânticos do candomblé, como parte das atividades de um projeto realizado no próprio terreiro Oxumarê. Nesse curso, o mestre tinha aproximadamente quarenta alunos e precisava fazer uma apresentação do resultado alcançado. Nesse curso, que teve a duração de 90 horas, Cidinho diz que primeiro ensinava as cantigas, pedia aos alunos para estudá-las em casa e depois fazia uma avaliação para saber se eles já estavam sabendo as letras. Pedia para os alunos cantarem a cantiga dos santos específicos três vezes e durante o canto ele ficava tocando o gã. Conta que os meninos não queriam estudar as letras das cantigas dos santos e, por isso, tinham dificuldade de aprender os ritmos.

Quando lhe perguntei se realmente o rum (atabaque grave) é o mais importante do ritual, para minha surpresa ele respondeu que não, que a parte mais importante é a do tocador de gã (agogô). “O tocador de gã é quem puxa as cantigas e é o maestro” (2006). Particularmente não é isso que vimos observando nas festas públicas de que temos participado. Mas como o próprio Cidinho disse, nesta entrevista, muita coisa mudou no candomblé.

Uma de suas frases que nos chamaram a atenção foi: “Aprender os ritmos e cânticos é um pouco difícil, mas quando se aprende não se esquece mais” (2006).

Sobre os atabaques da época em que ele tocava, disse que já não existem mais; que não tinham tarrachas para afinar e eram feitos diretamente da madeira de dendezeiro. “Pegava a madeira da árvore que não estava mais dando flores, cortava e raspava cuidadosamente o tronco até chegar à forma dos atabaques” (CARDOSO, 2006). Fez uma pausa. Em seguida, falou: “O tocador ensina o santo a dançar e o santo ensina o tocador a tocar”. Esclareceu: “Eu ensinava os meninos a olhar para o pé do santo quando estivessem tocando os atabaques. Isso porque se o ritmo estiver fora do tempo do santo, ele, o santo, pode parar de dançar e às vezes colocar a mão no ouvido” (2006). Conta que já teve situações em que estava assistindo à festa de fora do barracão e o santo pegou-o pelo braço e levou-o para dentro para tocar o rum. Vejamos o que Ângelo Nonato Cardoso afirma sobre essa questão:

Se a música emitida não obedece a determinadas estruturas, o processo dialógico é interrompido; o código é desvirtuado e a mensagem se torna confusa, conseqüentemente, a música que se perde sua principal função. Para que isso não ocorra, o músico (emissor) é imediatamente repreendido ou substituído (CARDOSO, A.N., 2006, p. 199).

Também ressaltou que os atuais ogãs da casa, Valnei e Bruno Nilton, às vezes lhe pedem informações acerca de toques, principalmente no ritual de saudação aos orixás na

madrugada do dia da festa. Afirmo Cidinho: “Os melhores momentos para aprender a tocar e dançar são o da saudação aos orixás e das saídas das iaôs, quando se toca de Exu a Oxalá” (2006).

Outra frase sua que sublinhamos foi: “O candomblé morre aprendendo” (CARDOSO, 2006). Explicou que existem várias nações dentro do candomblé, que a quantidade de informações a aprender é muito grande; por isso, quem é do candomblé nunca deixa de aprender.

Para ser pedreiro é preciso antes trabalhar de servente. No candomblé, a mesma coisa: tem que aprender direitinho os toques e cantigas bem devagar e do começo. Cada santo tem muitas cantigas e todas elas precisam ser aprendidas para não se passar vergonha e decepcionar na hora do ritual. Na África, cada tenda é uma nação e tem seus próprios toques.

Fez uma revelação: “Sabe quem primeiro colocou as bandeiras da Bahia e do Brasil aqui neste terreiro? Eu, Antônio Plácido e Gadum”.

Quanto às mudanças que vêm acontecendo no candomblé, pensou mais um pouco e disse: “Quem muda são as pessoas e não o candomblé. Tenho fé nos orixás e não nas pessoas” (CARDOSO, 2006). E encerra a entrevista dizendo que no dia 1º de janeiro (2007) estará na Igreja de São Lázaro para saudar o seu orixá.

4.4 Gabi Guedes

Na verdade, durante essa entrevista, descobrimos que Gabi Guedes não é ogã-de-couro e sim filho-de-santo (Oxalá) do terreiro do Gantois. De tanto se interessar pelos ritmos e cânticos do candomblé, ele veio a se tornar, ao longo de muitos anos, um dos melhores

tocadores de atabaques da Bahia. Nasceu em 1962, no Alto do Gantois, em Salvador, ao lado da casa da famosa líder religiosa a ialorixá Mãe Menininha, onde iniciou seus estudos de percussão. Hoje, com 45 anos, Guedes é reconhecido no Brasil e no exterior, onde já se apresentou várias vezes.

Diz Guedes: “Meu aprendizado dos ritmos do candomblé aconteceu de forma natural” (GUEDES, 2006). Ou seja, foi aprendendo sem perceber e quando precisavam dele, ele estava lá pronto para tocar. Gabi teve como referência mestre Vadinho nos ritmos e mestre Edinho Carrapato no canto. Foi tocando aqui e ali, no bate-papo, da maneira mais informal, que aprendeu. E também em algumas cerimônias internas, como o ritual da matança, por exemplo, onde o ogã-de-couro não está presente. “Aí, os iniciantes que estão interessados em aprender, vão e participam, toca aquele que está presente” (GUEDES, 2006). O aprendizado é assim, é dando toque, conversando; às vezes, o cara está até com o timbal na mão e o timbal não faz nem parte do candomblé, mas ele fala assim: “pô, aquela levada do barravento!”. Aí você já passa a levada no timbal mesmo. O colega aprende e você diz, “é barravento!”. Porém, se toca nos atabaques.

Refere-se também à importância daquele que toca o rum: “O alabê tem que estar interagindo com a dança dos orixás, conhecendo todas as partes e dividir os ritmos de acordo com as variações” (GUEDES, 2006). Revela que é essa convivência que facilita muito o aprendizado e que desde criança, o pessoal já está tocando, brinca de tocar, às vezes até improvisando na lataria de um carro estacionado.

Diz que, se o tocador não tocar certo, alguém na hora chama a atenção e é dessa forma que o aprendiz também assimila os toques. Diz Guedes: “Minha convivência com os ritmos do candomblé foi a minha maior escola para aprender outros ritmos também” (2006).

Guedes usa a expressão ritmos afro-soteropolitanos, que ouvimos pela primeira vez. Explica: “A Bahia é muito grande e Salvador tem a sua particularidade, sua característica, no que se refere à execução dos ritmos afros” (2006). Neste momento, ele pegou um atabaque e tocou-o, para mostrar a diferença entre o samba de roda e o samba de caboclo.

Apesar de sua experiência ter sido no candomblé da nação kêto, Guedes conhece também o candomblé da nação Angola. Diz que conviveu no terreiro de Mãe Deré, na Vasco da Gama, e lá aprendeu os ritmos de congo, cabila, barravento e samba de caboclo.

Chama a atenção para o fato de que os alabês atuais estão fazendo variações demais no rum, tocando muito rápido e prejudicando a dança dos orixás. Ressalta a diferença entre tocar ritmos do candomblé em um grupo de folclore e tocar em um ritual no terreiro, afirmando que o orixá pode até parar de dançar se o alabê não estiver tocando direito. Sente saudade da época em que se perguntava ao ogã mais velho como era que se tocava e diz que é preciso respeitar os mais velhos. Exclama que existem senhoras de idade que ainda têm a força e o prazer de receber o seu orixá no orim e dançar, se mostrar para as pessoas, merecendo o maior respeito. Uma senhora de 50 anos de idade já está um pouco cansada, e se ela for filha de Ogum, algumas cantigas para esse orixá exigem certa velocidade, mas a gente tem que dosar essa alegria. Se não, a festa fica muito rápida. É Ogum que está dançando, é Xangô, mas a dinâmica, a rítmica tem que ter. Assim, como ilustração, solfeja a clave do aluxá, que não é muito rápida.

Depois disso, encerramos nossa entrevista.

4.5 Roberval Jorge Jesus

Roberval Jorge de Jesus, alabê do terreiro Ilê Axé Jetolú, batizado pelo de Geowrrê e confirmado já há onze anos. Nasceu no bairro da liberdade, um local de maioria negra e conseqüentemente de muita cultura afro-descendente. É o bairro onde fica a sede do bloco afro Ilê Aiyê. Também é onde fica o terreiro citado, da ialorixá “Mãe Hilda”, mãe de sangue de Antônio Carlos Vovô, presidente do bloco Ilê Aiyê. E foi nesse terreiro que Roberval começou seu aprendizado.

Inicialmente Roberval começou a freqüentar as festas do terreiro quando ainda criança e era levado pelo pai, que eram freqüentadores do terreiro. Segundo o próprio Roberval, o aprendizado começou da seguinte forma: “Muita observação e ouvido apurado, isso porque não podemos errar” (JESUS, 2008). Jesus também concorda que o instrumento gã da orquestra do candomblé é o mais importante e em seguida a base dos atabaques rumpi e lé, depois as variações na base rum que está ligado a cada orixá.

Roberval já trabalhou como professor de ritmos do candomblé, em um projeto na sede do bloco Ilê Aiyê, financiado pelo Estado, onde ele tinha aproximadamente sessenta alunos. Muitos desses alunos do próprio bairro da Liberdade e oriundos do candomblé. Esses meninos que participaram do curso, freqüentam as festas no terreiro e é Roberval que coordena e quem faz com que os meninos toquem durante o ritual. Esses adolescentes também participam da banda do Ilê Aiyê durante o carnaval. Roberval afirma que: “O fato de já tocarem ritmos do candomblé, facilita a performance na banda do bloco” (2008). Inclusive porque o referido bloco afro já faz há muito tempo, uma mistura dos ritmos do candomblé

com o samba oriundo dos Blocos de Índios da década de 1970, que por sua vez herdaram das Escolas de Samba da década e 1960.

Acerca da importância do atabaque, Roberval afirma o seguinte: “O atabaque tem vida e dá vida, passa por sacrifício também, o coro é de bode, geralmente do animal que foi sacrificado para o ritual e é um instrumento de comunicação” (JESUS, 2008). A referência de Roberval no terreiro foi o alabê Sr. Jaime, batizado pelo orixá de Giberrá e atualmente falecido. Sr. Jaime era o alabê mais antigo da casa e quem comandava a orquestra de atabaques no terreiro na época que Roberval era levado pelo pai para as festas. Durante a sua aprendizagem e nos primeiros momentos em que começou a tocar nos rituais, Roberval afirma que o tempo todo estava sendo observado.

Porém, Jesus afirma que aprendeu mesmo tocar os ritmos do candomblé com o alabê Jorge, batizado pelo orixá de Odessí. Diz Jesus: “Sr. Jorge me propôs ensinar o ABC ao filho dele e em troca ele me ensinava os toques do candomblé. As aulas foram realizadas na casa de Sr. Jorge e eu tocava na mesa ou em lata e depois chegava em casa e ficava treinando.” (JESUS, 2008).

O alabê tem uma responsabilidade muito grande durante os rituais. Quando estão sendo realizadas as festas públicas no terreiro e em certo momento percebe-se a chegada de uma autoridade religiosa, o alabê tem por obrigação fazer uma saudação com os atabaques. Se essa saudação não for realizada, podem se considerar duas coisas: 1) O alabê não tem experiência para perceber a entrada de uma autoridade religiosa; ou 2) Uma grande falta de respeito. Por isso, o alabê, precisa saber os toques também de outra nação. Jesus coloca como exemplo o mês de setembro que tem festa de caboclo. Diz ele: “Festa de caboclo tem de tocar com as mãos, ritmos como cabula, ibí, entre outros” (2008).

Roberval é um alabê com muita experiência e não por acaso é mestre em um terreiro muito famoso, antigo e rígido na sua conduta religiosa. Por isso, já ministrou cursos fora da Bahia e também é chamado para chefiar a orquestra de atabaques de outros terreiros. Além disso, Roberval toca na banda do Ilê Aiyê e já participou de gravações no CD do bloco citado. Na sua trajetória religiosa, Jesus já presenciou o orixá ficar parado e não dançar porque os alabês não estavam tocando certo o ritmo.

Jesus, cita como exemplo, um adolescente que já está tocando nos rituais, o próprio filho de treze anos. E diz sobre isso o seguinte: “Meu filho de treze anos já está tocando e está aprendendo da forma correta, devagar, sempre e com paciência” (JESUS, 2008). Ele fala isso porque, assim como os outros alabês que foram entrevistados nessa pesquisa, Roberval acha que os adolescentes de hoje já não estão com paciência para aprender a tocar os ritmos do candomblé da forma correta. E é por isso, que tem muita gente tocando de forma incorreta por aí.

Assim como Lühning, Jesus também concorda que a quantidade de ritmos e principalmente de cantigas são tantas, que é difícil até mensurar. Só na primeira parte de uma festa pública, antes da incorporação dos orixás, chamada de xirê, o número de ritmos e cantigas é muito grande. Fora isso, como já afirmamos no corpo dessa tese, existem quatro nações no candomblé de Salvador, e cada nação tem os seus ritmos e cantigas. E às vezes os mesmo ritmos, as mesmas cantigas, cantados e tocados por nações diferentes, têm interpretações muito peculiares daquele terreiro.

Perguntamos sobre afinação dos atabaques. Roberval diz o seguinte: “Já conheço o som que desejo do atabaque e vou afinando cruzando em formato de X os pontos de afinação. O rum tem que ficar sempre mais folgado. Passo azete doce para não ressecar, depois coloco

no sol e sempre deixo coberto por causa dos roedores” (2008). Essa é uma atitude bastante curiosa e inovadora para mim, pois, até o momento não havia ouvido falar nesse sistema de preservação do couro dos tambores.

A questão afinação dos atabaques é bastante polêmica, pois, sabemos que os alabês não buscam uma afinação por notas, mas por timbre. No entanto, é evidente que esse intervalo de timbre gera um intervalo melódico, onde se imagina que é onde os cantores se apóiam harmonicamente. Nos blocos afros de Salvador, onde tem na formação percussão e voz, a afinação dos tambores graves sempre fazem a mesma melodia. Dessa forma, os cantores mesmo sem uma cama harmônica, cantam sempre na mesma tonalidade, ou em tonalidade próxima. Dessa forma, chegamos a conclusão que, os cantores se apóiam na melodia dos referidos tambores.

Para finalizar a entrevista, Roberval pede que anote o seguinte: “Alabê está escasso, os meninos de hoje só querem saber de tocar em banda” (2008).

5 MÚSICA E CONTEXTO

Duas questões nortearam esta pesquisa:

- 1) O que caracteriza e como se dá o ensino-aprendizagem musical dos alabês?
- 2) Quais as possíveis contribuições desta prática de ensino para a educação musical como um todo?

Para respondê-las, fomos conhecer dois terreiros de Salvador: Zoogodo Bogum Malê Rundó, da nação jeje, e Ilê Axé Oxumarê, da nação kêto/nagô, os quais escolhemos porque já tínhamos tido um contato inicial com as respectivas comunidades, à época em que (2003) coordenamos um trabalho em conjunto com percussionistas do projeto “Formação de Agentes Multiplicadores”, inclusive alabês dessas casas. Foi quando obtivemos a permissão dos respectivos líderes, Mãe Índia, do Bogum, e Babá, do Oxumarê, para realizar esta pesquisa.

Em complementação às atividades normalmente desenvolvidas na pesquisa em Educação Musical, fizemos entrevistas e coletamos depoimentos dentro e fora dessas casas, com o objetivo de conhecer melhor acerca do cenário em que estávamos penetrando.

Eis os resultados do trabalho de campo que destacamos:

5.1 Alabês: processo de passagem e ensino/aprendizagem

O terreiro é formado por seu (sua) líder maior babalorixá (pai-de-santo) ou ialorixa (mãe-de-santo). A segunda pessoa da casa é geralmente a mais velha de santo. Há também as iyás, escolhidas pelo(a) líder da casa, que exercem funções importantes. A iyá moro é a segunda pessoa da casa. As iyás dagãs e sidagã são encarregadas pelo padê de Exu. Há a iyá

responsável pela cozinha e a iyá que puxa os cânticos. Há o pêji-gã, dono do altar, e a iyalaxé, zeladora do axé. A iyá kêkêê está imediatamente abaixo da escala da hierarquia, como administradora civil e religiosa do candomblé. Depois vem o axogum, responsável pelo sacrifício dos animais. Em seguida, os ogãs, protetores do candomblé e que podem ser escolhidos como ogãs-de-couro. Finalmente, os filhos e filhas-de-santo, as ekedes e as abiãs.

Observamos que as funções dos membros do candomblé são designadas pelos orixás, o que inclui as dos alabês. Normalmente as pessoas ligadas ao culto ou nascem no terreiro ou chegam lá ainda muito novas. Como descobrimos, Cidinho chegou ao terreiro com 10 anos; Edvaldo nasceu e se criou no terreiro; Raimundinho nasceu e foi criado no Bogum, tendo se confirmado aos 7 anos de idade e Nivalci, da mesma forma. Essa identificação e descrição do processo de passagem dos alabês ficam melhor esclarecidas com a leitura das entrevistas constantes no Anexo. De modo geral, as pessoas são designadas pelos orixás para as suas funções no terreiro. Edvaldo Araújo, por exemplo, foi designado ogã-de-couro sem nunca ter buscado de fato este cargo. Segundo ele, foi algo que aconteceu naturalmente. Em seu caso, também houve uma designação do orixá para a função de axogum, ou ogã-de-faca. Claro que essa designação, à qual nos referimos acima, só é cumprida depois de um longo tempo de aprendizado, o que podemos chamar de período de iniciação dos discípulos. Esse período, que não tem um tempo predeterminado, pode levar anos, até o momento em que o orixá designa a sua função. Enquanto isso, os discípulos continuam aprendendo diariamente acerca dos ritos da religião.

O que fica claro nos terreiros, é que não existe puramente uma relação ensino-aprendizagem musical. O que percebemos é que todo o processo é envolto pela magia do candomblé. Tudo que se aprende nos terreiros é primeiramente com o objetivo de servir à

religião, às divindades. O que observamos foi uma profunda relação de respeito aos mestres alabês, inclusive àqueles já falecidos. Durante as festas que freqüentamos, observamos que o simples olhar de um mestre tem uma conotação de repúdio ou de aprovação à execução dos jovens que lá estão executando os ritmos e cantando os cânticos. Em muitos casos a palavra é desnecessária. E ninguém é contra a orientação de um mestre. Isso ficou claro nas diversas vezes que Erenilton estava presente nos rituais do terreiro Oxumarê.

O que encontramos de formal nessa pesquisa foi a escola de aprendizagem de ritmos e cânticos da Casa Branca, organizada e coordenada pelo alabê Edvaldo Araújo, que segundo o mesmo, tem o objetivo de passar para os adolescentes os ritmos e cantigas de forma correta. Outra escola funciona com a coordenação do alabê Antônio Carlos Soares e fica no terreiro Pilão de Prata no bairro do Imbuí. Antônio também afirma que o objetivo da escola é ensinar corretamente os ritmos e cânticos do candomblé.

5.2 Identificação do papel da música nas atividades e rituais do candomblé

Podemos considerar a música como a energia que faz vibrar os orixás, resultando na incorporação de seus filhos e filhas-de-santo. Através de seus códigos, ela exerce um papel de comunicação. A música é complexa e está sempre inserida no contexto ritualístico, juntamente com outros itens, como, por exemplo, a dança, onde um não pode existir sem o outro. “O som é condutor de axé, poder de realização que aparece em todo seu conteúdo simbólico nos instrumentos musicais” (BÁRBARA, 1998, p.12). Como já sublinhamos, música nos cultos do candomblé é de importância decisiva, razão pela qual quase todos os rituais públicos e

privados são acompanhados por sons de atabaques e cânticos¹⁰. Não por outro motivo, todos os adeptos do culto, ao entrar no barracão, saúdam os atabaques, seja na festa pública ou em outro momento. Os instrumentos da orquestra do candomblé são considerados sagrados. No Bogum, durante as aulas que ministramos, dentro da nossa proposta de parceria com o terreiro, observamos constantemente pessoas, assim que entram no barracão, saudarem o orixá da casa; depois iam até ao pilar central, aí encostavam a cabeça ou simplesmente o tocavam, saudando novamente o orixá da casa e depois iam saudar os atabaques. Trata-se de uma reverência sempre cumprida. Pelo significado simbólico que têm, os atabaques do candomblé são objeto de muito zelo e acentuado respeito. Na Casa Branca, o terreiro mais antigo de Salvador, situado na Vasco da Gama, existe um atabaque, o rum, que tem segundo Edvaldo Araújo, quase 200 anos. Nos terreiros investigados, notamos que os atabaques são envoltos com um pano branco, e, assim como acontece no candomblé de modo geral, os atabaques recebem oferendas de alimentos.

Existem poucos momentos ritualísticos do candomblé que não são acompanhados por ritmos e cânticos. Esses rituais são acompanhados por rezas, ou às vezes com palmas e cânticos. Como, por exemplo, o Omalá de Xangô, ritual que presenciei no Ilê Axé Opô Afonjá. E também o ritual fúnebre, acompanhado por rezas.

Enfim, a harmonia entre os tambores, os cânticos, a dança, os integrantes do culto, as pessoas presentes (quando ritual público) e toda a preparação anterior ao ritual, é que faz acontecer a ligação entre a terra e o mundo espiritual.

¹⁰ “A função da música seria estabelecer uma relação entre o homem e o sobrenatural servindo de mediadora entre pessoas e outros seres (...)” (CHADA, 2001, p. 21).

5.3 Descrição das diferentes técnicas de interpretação dos instrumentos (lé, rumpi, rum, agogô ou gã)

Observa-se que não existe uma preocupação técnica, como na academia, na maneira de segurar a baqueta. No entanto, o modo de os alabês fazerem isso tem um sentido prático, o de se sentir confortáveis, a fim de que possam tocar ritmos lentos e rápidos durante um bom tempo, que pode levar até a noite inteira. No relatório acerca de uma festa no Bogum, informamos ter observado um adolescente tocar por quase duas horas. Chegar a um desempenho assim, sem demonstrar cansaço, é muito difícil se não houver algum tipo de manejo técnico. Por isso, apesar de não pensarem notoriamente na parte técnica de como segurar o aghidavi, de alguma forma, certamente natural, os alabês conseguem manter os padrões rítmicos sempre em consonância com o espírito da festa. Isso, na academia, seria designado como domínio técnico para obter boa sonoridade e manter o andamento da música.

A sistematização de nossas observações permite-nos afirmar que existe a busca de uma sonoridade nos atabaques, a qual podemos chamar de afinação, visto que os alabês sabem com precisão em que altura os três instrumentos devem ficar. O que se discute é como identificar uma melodia nos intervalos da afinação dos três instrumentos¹¹. Também descobrimos que cada nação tem a sua especificidade em relação ao tipo de madeira da vareta que toca os instrumentos. Essa madeira se chama “aghidavi”, que é a do araçazeiro, e os atabaques rumpi e lé no candomblé ketu-nagô são percutidos com duas baquetas desse tipo, enquanto o rum é tocado com uma mão de baqueta e a outra mão sem baqueta. Sobre isso, esclarece o etnólogo baiano Edison Carneiro:

¹¹ “(...) os atabaques fornecem um acompanhamento rítmico e “harmônico” para a melodia vocal e a produção desta “harmonia”, também difícil de ser percebida, parece corresponder a uma lógica musical própria da comunidade” (CHADA, 2001, p. 74).

Nos candomblés nagôs e jejes, os atabaques são percutidos com cipós chamados aghidavis, nos candomblés de Angola e do Congo, ora com aghidavis, ora com as mãos; nos candomblés de caboclo, invariavelmente com as mãos (CARNEIRO, 1991, p. 84).

Já no ritmo chamado ijexá, tocado especialmente para Oxum, mas também para quase todos os orixás, em diferentes nações, os alabês usam as duas mãos nos atabaques. Esse ritmo foi incorporado na música baiana e hoje é um dos mais conhecidos do Brasil. Sua divulgação começou no carnaval de 1895, com os afoxés “Pândegos da África” e “Embaixada Africana”, cujos desfiles lembram a coreografia dos cultos afros. Com o surgimento dos “Filhos de Ghandy”, em 1949, o ritmo ijexá vem notabilizando espaços na música brasileira. Gilberto Gil usa-o na inserção dos arranjos. Eis o que a respeito escreve Lühning:

O ijexá foi trazido para fora do culto, e conquistou um lugar na música baiana e brasileira, através, principalmente, dos grupos carnavalescos chamados de afoxés. O afoxé utiliza exatamente o mesmo instrumental do candomblé (atabaques, agogôs, xequerês e os tambores ilu, hoje em dia não muito mais usados (LÜHNING, 1990, p. 162).

Ainda no que concerne ao ritmo, podemos identificar basicamente dois tipos: 1) lentos (ijexá, jinká, aguerê, ibi, batá, sató, bravum, savalu, entre outros) e 2) rápidos (alujá, adarrum, avamunha). Na verdade, segundo a mesma pesquisadora, os ritmos do candomblé são divididos em quatro:

- 1) Time-line — fórmula assimétrica, tocada repetidamente por um instrumento de som penetrante;
- 2) Agueré — ritmo especial do candomblé e que é muito conhecido como agueré de Oxóssi;

3) Ijexá — ritmo tocado para Oxum e que foi popularizado pelos afoxés no carnaval de rua de Salvador;

4) Jinka — ritmo tocado para Iemanjá, Xangô e Oxóssi, geralmente nas cantigas de rum.

5.4 Educação Musical e Candomblé

Os ritmos do candomblé são de uma complexidade que poucas pessoas conseguem entender e até mesmo tocá-los. O que podemos fazer é separar as figuras dos três atabaques e do agogô, conforme transcrição do autor no Apêndice, e trabalhar percepção e polirritmia com os alunos. Isso se tratando dos ritmos, porque se colocarmos os cânticos junto com os toques, aí, sim, o quesito complexidade ficará mais acentuado. Principalmente porque as cantigas são em iorubá. Em relação aos movimentos corporais, não os observamos nos alabês, durante a execução dos ritmos nas festas públicas. Na verdade, normalmente eles tocam sentados e em lugares com pouco espaço. No entanto, percebe-se que existe uma significativa relação entre os ritmos e o movimento das filhas e filhos-de-santo antes e depois da chegada dos orixás. Por causa do rum, o mais importante dos atabaques, tocado com a mão e com a baqueta, percebe-se esta relação com bastante nitidez. Alguns estalos do rum, produzidos com a baqueta da mão direita, estão diretamente ligados aos movimentos dos braços na dança. A relação ritmo e dança no candomblé é complexa e mereceu uma atenção especial de Ângelo Nonato (2006) que teve como tema da sua tese exatamente essa relação.

De modo geral, o que acontece nas escolas formais de música acerca da relação corpo e conteúdo, é que os alunos quando entram na sala e sentam nas carteiras, o processo

passa a ser estático. Tomando como exemplo a eficácia da forma corporal de aprendizagem no processo não-formal, acreditamos que os professores da academia poderiam aproveitar essa “metodologia” para aplicar em sala de aula. Veja o que diz Oliveira: “(...) a educação musical pode torna-se mais significativa se acontece de dentro para fora, (...) das músicas da tradição oral da infância e das vilas para as músicas eruditas e mais sofisticadas do mundo” (OLIVEIRA, 2001, p. 20).

Como aprender um ritmo sincopado sentado em sala de aula? Como aprender uma melodia brasileira congelados em carteiras? Nas minhas aulas de percussão popular a alunos estrangeiros, ensino primeiro a dançar o samba, para depois começar ensinar a tocar o pandeiro, tamborim, cuíca, surdo, ganzás, e outros instrumentos. Ensino a dançar baião, para depois começar a ensinar zabumba, triângulo, agogô, e outros da cultura nordestina. Conheço muitos estrangeiros que tocam pandeiro tecnicamente muito bem. Porém, o que chamamos de “swing” brasileiro fica a desejar. Entendemos que, o movimento e o corpo são integrados ao fazer musical.

O fato é que para acontecer uma mudança dessa magnitude em sala de aula, é preciso desconstruir algumas regras que foram inseridas em nossas vidas ao longo dos séculos. Nesse processo de construção, às vezes recomeçar do zero é a forma ideal. Por isso é muito difícil admitir dentro de uma sala de aula em uma academia, um processo de ensino onde as salas não tenham cadeiras e o corpo como uma ferramenta de aprendizagem.

5.5 Identificação dos instrumentos da orquestra do candomblé

Para começar, um pouco da história de como a percussão se desenvolveu. Na pré-história, o homem usava para percutir pedra com pedra, osso com osso e madeira com madeira. Quando o homem passou a caçar, começou a usar a pele dos animais para construir os primeiros tambores. Depois, o homem domina o metal e surgiu os instrumentos de metal, como por exemplo, o agogô, ou gã. Podemos citar também instrumentos de metal como: triângulo, cowbel, gongos chineses. Instrumentos de pele como: pandeiro, zabumba, caixa-marabaixo de Manaus. Instrumentos de madeira como: claves, wood-block, reco-reco.

O quarteto da orquestra do candomblé é formado pelo agogô ou gã, também conhecido no nordeste como gonguê, os atabaques rum, rumpi e lé. Segundo Cardoso, A.N., (2006), ainda existem os instrumentos de fundamento, tocados em momentos especiais. São eles:

1) Arô – Constituído de dois chifres, de búfalo ou de boi, geralmente ornados nas extremidades com metal e presos com correntes. Para tocá-los, percuti-se um no outro. Tocado em festas para Oxossi.

2) Cadacorô – Tocado em festas para Ogum. Duas peças de ferro que produzem um som forte e penetrante.

3) Xere – Chocalho constituído de cabaça com sementes dentro, presa a cabo de madeira. Tocado em festas para Xangô.

4) Um pequeno sino – Sem nome específico e é tocado em festas para Obaluaiê.

5) Adjá – instrumento constituído de uma sineta de metal composta de uma ou mais campânula. Instrumento ligado a Oxalá. (CARDOSO, A.N., 2006, p. 48).

Vamos voltar à orquestra tradicional, falando primeiro do agogô ou gã. Instrumento de campânula dupla presa a uma haste metálica. Palavra de origem iorubá e que significa sino. É percutido com uma baqueta de ferro, originando um som mais agudo e penetrante. O agogô com esse som agudo e penetrante tem a função de conduzir a música que está sendo executada. O agogô é o instrumento da orquestra que não tem variações durante uma canção. Ele começa e termina da mesma forma, mantendo a sua característica de condutor. Nas entrevistas que realizamos, foi unânime a afirmação de que o agogô é o mais importante dos instrumentos da orquestra do candomblé.

Os atabaques são instrumentos de membrana de animal e são construídos muito vezes pelos próprios alabês. Os três atabaques possuem sons diferentes: o som grave fica no rum; o som médio no rumpi; e o som agudo no lé. Somente as pessoas autorizadas pelos ritos da religião podem tocar nos atabaques. Vale lembrar que os atabaques também são vestidos e alimentados.

Normalmente, os atabaques rumpi e lé fazem a mesma frase rítmica, formando, junto com o agogô, um ostinato básico para a execução do rum, responsável pela comunicação com os orixás, ajudando também no processo de possessão. Veja o que diz Cardoso acerca disso: “Juntamente com o gã (...) formam um trio acompanhante, um “chão” para que o rum possa “andar”, ou, em outras palavras, um “suporte”, para que o rum possa “falar”” (CARDOSO, A.N., 2006, p. 57).

5.6 Transcrição dos padrões rítmicos do candomblé (Anexos)

Ressaltamos o grau de dificuldade que tivemos na busca de tentar engessar em partituras os ritmos do candomblé. Primeiro, porque os tocadores nunca tocam pensando em compasso,

em divisões. O que temos é uma essência religiosa na interpretação dos alabês, ficando quase impossível retratar no sistema ocidental da teoria musical as acentuações sincopadas dos ritmos. Lühning, em seu depoimento sobre o tema transcrição, concorda com esse argumento. Vejamos a questão colocada por Lühning: “Se você tem uma cultura que vive da transmissão oral e têm suas regras poucos conhecidas, porque vai supor que a escrita ocidental vai simplesmente explicar tudo?” (LÜHNING, 2008). No sistema acima referido, as peças são escritas com início, meio e fim. O que acontece claramente nos ritmos do candomblé é a existência de um movimento aparentemente cíclico que não facilita o entendimento puramente racional. Acreditamos que Merriam, em seu trabalho de mestrado, não percebeu esse detalhe importante e fez suas transcrições apenas ouvindo as gravações e baseado apenas na escrita ocidental, ficando distante da realidade rítmica dos ritmos do candomblé. É preciso quebrar internamente todos os parâmetros da escrita musical aprendidos na academia e admitir que estamos ouvindo algo novo fora dos padrões tradicionais ocidentais. Acostumamo-nos aos poucos com essa audição. Segundo, observa-se nos ritmos uma característica peculiar da música africana: são todos sincopados. Isso significa que as acentuações estão sempre deslocadas para o tempo fraco da música, causando uma sensação de quebra das expectativas o tempo todo, fazendo com que nosso sistema tradicional ocidental entre em desequilíbrio. Essa sensação de deslocamento, que dura muito tempo no processo ritualístico, ajuda na incorporação dos orixás. Sobre isso, escreve Bárbara: “Os ritmos sincopados quebram a ordem dos ritmos esperados e criam assim um novo padrão de ordem” (BÁRBARA, 1998, p. 17). Terceiro, a música do candomblé é cíclica e polirrítmica e é formada por frases diferentes no conjunto dos atabaques com o gã e os cânticos. São basicamente quatro frases rítmicas diferentes: o rumpi e o lé fazem a base; o agogô, a clave; o rum as variações e o ritmo

melódico dos cânticos. Esclareço: quando digo que o rum fica fazendo variações, isso não significa que é aleatório. Existe uma base do rum para cada ritmo, porém no momento em que um orixá está dançando no barracão, o rum toca de acordo com a dança desse orixá, criando uma sensação de improviso constante. Por causa de toda essa complexidade, confessamos que a nossa transcrição dos ritmos do candomblé apresentados no Apêndice ainda está dentro do padrão puramente ocidental. Cumpri-nos alertar que a execução do que está transcrito não é uma verdade absoluta, perto da execução dos alabês. O fato de estarem no formato tradicional ocidental da escrita musical e fora do contexto ritualístico, que envolve também dança e cânticos, além de toda a preparação do dia, essa transcrição fica longe da sonoridade real executada pelos alabês.

5.7 Questões da transcrição

Em etnomusicologia, transcrição é um procedimento complexo, razão pela qual se reveste de importância decisiva nesse domínio de estudos, especialmente ao longo das últimas décadas. Trabalhos de pesquisadores como Blacking (1995), Nettl (2005), Merriam (1964), Herskovits (1963), entre outros, têm se mostrado relevantes porque visam ao desenvolvendo de recursos capazes de melhor apurar e tornar mais consistente esse procedimento. De modo geral, os etnomusicólogos consideram dois tipos de transcrição, o manual e o mecânico, a respeito dos quais escreve Nettl: “Transcription is used to solve specialized problems, for this many kinds of techniques, mechanical and manual, have been develop, including notation based on a culture’s own notation system, or simplifications such as solmization, or various

sorts of graph arregements” (NETTL, 2005, p. 89)¹². Também vale ressaltar que, existe a transcrição prescritiva, onde podemos colocar como exemplo uma partitura de uma música com a escrita tradicional ocidental, que é executada por quem entende esse código tal como está escrito. Também tem a transcrição descritiva, onde além das informações básicas é preciso colocar informações adicionais com o objetivo de orientar melhor o executante. Podemos colocar, como exemplo, uma transcrição de ritmos do candomblé.

Toda a complexidade, que é o problema em si desse procedimento, reside no fato de que as culturas, objeto de estudo etnomusicológico, são quase que na sua totalidade àgrafas. Esse mesmo autor observa: “Concerned with a study of music that lives largely in oral tradition, ethnomusicologists have spent a great deal of their energy finding ways of reducing it to visual forma” (NETTL, 2005, p. 75)¹³. Para Cardoso, A.N., a transcrição consiste numa “(...) transfiguração dos sinais sonoros para outros tipos de sinais. Ela é, então, um código secundário; uma representação de sons musicais com a função, entre outras coisas, de registro e comunicação” (2006, p. 63), o que leva, em consequência, a perguntar: “Que tipos de sinais seriam os mais adequados em uma transcrição e o que devemos transcrever? (2006 p. 63). Lühning, já coloca como importantes as seguintes questões: “Então, antes de fazer qualquer transcrição, qualquer decodificação, eu acho que tem que perguntar pra que estou fazendo, não é? Pra quem? E finalmente com que ferramenta, entende? Qual a finalidade, como, para que e para quem” (LÜHNING, 2008).

¹² “A transcrição é usada para resolver problemas específicos, para isto muitas técnicas, mecânicas e manuais foram desenvolvidas incluindo a notação baseada no próprio sistema de notação de uma cultura ou simplificações como solmização ou vários tipos de arranjos gráficos.”(NETTL, 2005, p. 89).

¹³ “Preocupados com o estudo de música que permanece na tradição oral, etnomusicólogos passaram muito tempo procurando meios de reduzi-la à forma visual.”(NETTL, 2005, p. 75).

A complexidade à qual nos referimos é a de que não existem sinais adequados, prontos, categorizados, instituídos como modelo ou norma para se fazer essa operação. Toda a dificuldade depende do material que se vai transcrever e quem vai transcrevê-lo. É o que entende Garcia: “A transcrição depende do objetivo do pesquisador” (GARCIA, 2008). Na verdade, segundo Lühning (2008) inicialmente, em alguns casos, quem transcrevia não era a mesma pessoa que gravava. À luz dessa perspectiva de consideração do problema, o pesquisador pode até mesmo inventar novos sinais a cada nova transcrição, o que significa que ele, assim procedendo, privilegia sua interpretação do que investigou. No que se refere às notas, numa determinada cultura, podem não ser os elementos mais importantes para efeito de transcrição, podem ter um papel abstrato dentro da música pesquisada. Nettl afirma: “In fact, there may be in certain culture segments of sound more significant than those that we label as the “notes” ((NETTL, 2005, p. 85)¹⁴. O que devemos transcrever também depende do que queremos aprender daquela determinada cultura. Por isso observa Nettl: “(...) transcription should include other notation systems, such as those developed for a variety of purposes in Asian societies and certain ones invented especially for ethnomusicological study” (NETTL, 2005, p. 75)¹⁵.

Considere-se, por exemplo, o fato de que uma mesma música pode ter transcrições e interpretações distintas. Essa variação ocorre porque estão em jogo fatores como, entre outros,

¹⁴ “De fato, pode haver em certas culturas segmentos de som mais significativos do que aqueles que chamamos de “notas” (NETTL, 2005, p. 85).

¹⁵ “(...) a transcrição deveria incluir outros sistemas de notação, como aqueles desenvolvidos para uma variedade de propósitos em sociedades asiáticas e algumas inventadas especialmente para o estudo da etnomusicologia.” (NETTL, 2005, p. 75).

conhecimentos teóricos, técnicos, estéticos e empíricos do executante, do ouvinte ou pesquisador e sua subjetividade. Cardoso, A.N., assinala: “(...) nenhuma transcrição é perfeita ou completa” (2006, p. 64). Nettl, por sua vez, é mais específico ao afirmar: “Two different transcriptions of the same piece do not simply indicate varying competence but also differences in the purpose of the task hand, in the conception of what constitute a piece of music” (NETTL, 2005, p. 78)¹⁶.

Particularmente na música do candomblé, cujos cânticos rituais são entoados em iorubá e com valores melódicos e rítmicos bastante diferentes dos consagrados pela tradição ocidental, que é a nascida e desenvolvida na Europa, como neutralizar a transcrição, torná-la asséptica, incontaminada pela fenomenologia mística milenar à qual se assiste? A ordem simbólica que é a do candomblé, um culto mágico, em que a condição humana se transfigura, como ater-se apenas ao que se ouve, se essa audição se separa do visível da cerimônia litúrgica, do ali vivido por pessoas, ou o “suspende” ? Proceder assim, ter essa atitude, em nome de uma exigência, a da “neutralidade científica”, não seria estabelecer uma disjunção, impossível, entre as sensações visuais e auditivas do que se ritualiza naquele ambiente, e do terreiro?

Na área de pesquisa em Educação Musical, que é a do desenvolvimento concernente à elaboração desta tese, o tema abordado não pode prescindir: 1) do conhecimento, em termos sócio-histórico-antropológicos, do candomblé em sua prática na Bahia; 2) da compreensão de seu culto, isto é, de suas crenças e preceitos que lhe dão fisionomia e significado simbólico próprios; 3) da experiência que é a de assistir a seus rituais para perceber e sentir seu mundo

¹⁶ “Duas transcrições diferentes da mesma peça não indicam simplesmente competência questionável, mas também diferenças no propósito da tarefa, na concepção do que constitui uma peça musical” (NETTL, 2005, p. 78).

místico, sem se tornar necessariamente adepto. Esses três fatores se interligam, a nosso ver, em qualquer pesquisa antropológica, ou etnomusicológica. Não é excessivo lembrar que Edison Carneiro, considerado o mais importante estudioso brasileiro dos candomblés, não tinha fé — era ateu, e marxista a sua visão do mundo; isso, no entanto, não o impedia de *perceber e sentir* a dimensão simbólica, em seu plano mais alto, a que chega a condição humana, a ponto de se transfigurar, como quando os orixás são incorporados pelas iaôs. Não se trata de envolvimento emocional do pesquisador, mas de atitude, que só pode e deve ser de reverência diante do que os estudiosos conceituam como sagrado, tudo, enfim, que concerne aos limites da existência humana — a vida e a morte, a angústia ontológica, o desespero e a esperança. Rigor, no sentido ético, e não rigidez, é o que deve balizar o trabalho científico do pesquisador, o que não constitui empecilho a que participe dos ritos e cerimônias aos quais lhe foi permitido acesso. Essa permissão é fundada na confiança que o pesquisador deve merecer da autoridade máxima do terreiro. Corresponder a esse sentimento, honrá-lo, é adquirir o respeito que o predispõe a sensação de fraternidade, ao espírito de comunhão em torno do que ali se realiza e vivencia. Isso posto, Nettl acentua: “Transcription is enormously difficult, and one should strive continually to prove oneself competent and to improve competence” (NETTL, 2005, p. 76)¹⁷.

Cumpra considerar outro problema, com o qual se defronta o pesquisador em etnomusicologia ou educação musical, ao estudar, por exemplo, os ritmos do candomblé, que são numerosos, segundo Lühning (1990). Há que fazer um recorte. No entanto, descobrimos variedades de timbres nos atabaques que, segundo Cardoso, A.N., (2006) totaliza onze formas

¹⁷ “Transcrever é muito difícil e quem se destina a esta tarefa deve se aperfeiçoar continuamente e melhorar sempre” (NETTL, 2005, p. 76).

diferentes só no atabaque rum. Quanto às cantigas, cujo o conjunto é também numeroso, quantificar parte delas para efeito de estudo é o que igualmente se recomenda. Isso porque existem as cantigas que são pertencentes a determinadas nações. Cada nação preceitua as cantigas pertinentes a certos rituais. Cada orixá tem as suas cantigas, as quais devem ser interpretadas com um ritmo básico. Sobre isso esclarece Lühning: “O repertório das cantigas do candomblé é extenso e mesmo depois de muitos anos convivendo no contexto da religião, ainda se podia encontrar músicas desconhecidas. Isso por que, certas cantigas são cantadas só em determinada festa e por isso raramente ouvidas” (LÜHNING, 1990, p. 97).

Pelo que sabemos, existem aproximadamente trinta canções para cada orixá, e esse repertório, conforme informamos no corpo dessa tese, é transmitido de forma lenta e gradativa para o iniciado. Por causa disso, que constitui um dos preceitos do candomblé, o termo educação não-formal não é condizente com a realidade sociocultural do terreiro. “Como a aprendizagem, no candomblé, é efetuada paulatinamente, somente quem está muito tempo nessa religião, recebe essa denominação honorífica (CARDOSO, A.N., 2006, p. 198). Visto que só tivemos acesso às festas públicas durante o trabalho de campo, não podemos nem mesmo ter uma idéia da quantidade de cantigas dos terreiros pesquisados. Ainda que isso fosse possível, fugiria ao propósito do presente estudo, considerando-se que as cantigas diferem até nos terreiros pertencentes a uma mesma nação.

No que tange os ritmos, a alguns dos quais tivemos mais acesso, até porque já havíamos participado de aulas ministrada pelo alabê Edvaldo Araújo, do terreiro da Casa Branca, percebemos que distintas cantigas podem ter a mesma base rítmica, apenas variando no atabaque rum, conforme a dança do orixá. Por exemplo, o ritmo denominado alujá, transcrito pelo autor no Apêndice, serve de base para várias canções entoadas durante o ritual.

Cumpre-nos lembrar, porém, que a base do rum, escrita no referido ritmo, é apenas uma pequena célula que se repetiu durante a execução do alabê Edvaldo em aulas na Escola de Música da UFBA, às quais assistimos e coordenamos.

É difícil transcrever o atabaque rum porque a impressão inicial que temos é que o tocador está improvisando o tempo todo. No entanto, de acordo com os alabês que participaram desta pesquisa, o rum toca o orixá e o orixá toca o rum. Trata-se de uma interação com entrega espiritual de ambos os lados: do alabê no atabaque e do filho ou filha-de-santo incorporados por seu orixá. Isso está claro no relatório constante do Apêndice. Ainda segundo os alabês, se o rum não estiver certo, o orixá encerra a dança e às vezes balança a cabeça em sinal de rejeição, para voltar em seguida depois que o ritmo for corrigido.

Em relação a música do candomblé, nosso objeto de pesquisa, percebe-se hoje que alguns ritmos se popularizaram na música brasileira e fazem parte de outro contexto, o comercial. No entanto, o conjunto “ritmo e cantigas” do candomblé, quando retiradas de habitat, se descaracteriza, como assinala Cardoso, A.N., (Cf. op. Cit. P. 98), porque o sentido de festa, na tradição observada nos terreiros, é sagrado, e não profano, ainda que a ludicidade seja uma característica de determinados orixás.

Cardoso refere-se à necessidade de “ajuste” para tentar retratar algumas nuances da música do candomblé. Nettl, por sua vez, recomenda o uso de certos recursos para proceder à transcrição de valores musicais não encontrados na notação ocidental.

Given that standard Western notation is essentially prescriptive, its use in description ordinarily requires accommodations such as the addition of symbols for types of events not found in Western music, and also for the kinds of details that need not be stated in the prescription for a piece in a style you already know (NETTL, 2005, p. 82)¹⁸.

A seguir, apresentamos toda a transcrição do atabaque rum do ritmo alujá, da tese de doutorado de Angelo Nonato Cardoso, tocado pelo alabê Edvaldo Araújo. Mas, antes, convém realçar o que diz esse autor: “(...) ao transcrever a música do candomblé, me sinto ajustando as durações sonoras para que elas se enquadrem na notação tradicional” (CARDOSO, A.N., 2006, p. 66). Essa afirmação demonstra o quanto difícil é pesquisar em uma determinada cultura a fim de transcrever sua música, o que estará longe de ser fiel e fidedigna essa operação. Pois, decodificado em um texto, aquela música perde o sentido ritualístico que tem, o de sua execução estrita ao âmbito da sessão que se realiza no terreiro. E, nessa medida, ela se degrada.

¹⁸ Sendo a notação ocidental essencialmente prescritiva, o seu uso na descrição geralmente exige ajustes como a adição de símbolos para certos eventos não encontrados na música ocidental e também para os tipos de detalhes que não precisam ser declarados na prescrição de uma peça cujo estilo você já conhece (NETTL, 2005, p. 82).

ALUÁ, TONIBODÊ E ACACAUMBÓ
 Transcrição 8, do DVD

Cerca de 110 a colcheia pontuada

Rum $\frac{12}{8}$

1

A

B

10

13

16

19

⁴⁶ σ^{\cdot} γ σ^{\cdot} γ σ^{\cdot} γ σ^{\cdot} γ | σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} | σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} |

⁴⁹ σ^{\cdot} γ σ^{\cdot} γ σ^{\cdot} γ | σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} | σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} |

C

⁵² γ σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} | σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} | σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} |

A

⁵⁵ σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} | σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} | σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} |

⁵⁸ σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} | σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} | σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} |

⁶¹ σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} | σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} | σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} |


2

A1


Cerca de 115 a
semínima

⁶⁴ γ σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} | σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} | σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} |

⁶⁷ σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} | σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} | σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} σ^{\cdot} |


²²  C

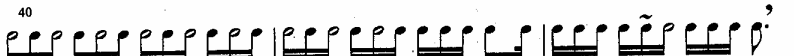
²⁵ 

²⁸  A

³¹ 

³⁴ 

³⁷ 

⁴⁰ 

B 

Como vimos, especificamente no que se refere à transcrição de ritmos do candomblé, a principal dificuldade é a análise da figura do rum, atabaque que exige um caráter improvisatório e por estar muito ligado ao momento em que o orixá está incorporado na filha ou filho-de-santo durante os diversos tipos de rituais. Há, porém, rituais que são acompanhados apenas de palmas e cânticos, assim como existem os que se caracterizam tão-somente por litanias ou súplicas às divindades.

O Apêndice contém transcrições de nossa autoria, e no Anexo contém transcrições de Lühning, de Garcia, de Merriam e de Ângelo Cardoso. Desses pesquisadores, Merriam, foi o único que não realizou esse procedimento em contexto religioso, visto que se valeu de gravações feitas pelo antropólogo norte-americano Melville Herkosvits, que, na época, era seu professor. Ele fez suas transcrições de acordo com o sistema ocidental, congelando os ritmos em compassos determinados. Observa-se, porém, que Merriam trabalhou em suas transcrições com o gongo, com função similar ao do agogô, com o drum I e drum II, semelhantes aos atabaques rumpi e lé. Como se sabe, a orquestra do candomblé da Bahia é formada por três atabaques e um agogô, junto com os quais, em alguns terreiros, toca-se também o xequerê.

Uma das principais características dos ritmos afro-brasileiros, particularmente do candomblé, é não ter uma determinada definição quanto ao início da execução. Digno de nota a esse respeito é o que, por exemplo, fazem os percussionistas do afoxé Filhos de Ghandy, como pudemos observar num ensaio com a Orquestra Sinfônica da Bahia, da qual faço parte. Frequentemente, o início de cada ritmo por eles executado tinha pelo menos duas formas diferentes. Se um mesmo ritmo se repetia, seu início era distinto do que fora executado anteriormente. Os percussionistas dos afoxés e blocos afros de Salvador são oriundos, em sua

imensa maioria, dos terreiros de candomblé, onde aprenderam, como já assinalamos neste trabalho, que os ritmos dessa religião são simplesmente *sentidos e não tocados*. Corpo e mentes não são dicotômicos. Melhor dito: o corpo, no mundo místico do candomblé, é uma instância a serviço da divindade. Não por outro motivo, o fenômeno da possessão é vivenciado e explicado como a incorporação de um orixá, em alguém da Casa.

Outra dificuldade para se analisar e transcrever os ritmos desse culto é a variação que apresentam de terreiro para terreiro, o que constitui objeto de sérias divergências. Foi o que constatamos ao ministrar aulas, no projeto Formação de Agentes Multiplicadores, com percussionista de diversas entidades. Sobre essa questão, eis o depoimento de Lühning: “Muitas vezes, eu também obtive informações contraditórias sobre a dominação de um padrão básico, dependendo de quem as fornecia, se um tocador de atabaque ou uma filha ou filho-de-santo” (LÜHNING, 1990, p. 98).

A análise da estrutura rítmica, no trabalho de Lühning, baseou-se no princípio conhecido como *time-line*. Segundo a pesquisadora, esse princípio foi criado por Nketia, substituindo o antigo termo *additive patter*, de Jones. Funciona mesmo como uma linha-guia de orientação para o entendimento dos ritmos africanos. Essas divisões podem ser assimétricas, como, por exemplo, 7 + 5; 2 + 3 + 3; como também podem ser regulares, como: 6 + 6; 2 + 2 + 4.

Em relação aos ritmos de 12 no Brasil, Lühning resolveu inicialmente adotar a notação de Kubik. Posteriormente adotou a escrita tradicional, a fim de expressar melhor a relação ritmo-melodia e facilitar a leitura. Lühning explica: “O *time-line*” é tocado pelo agogô e pelos atabaques rumpi e lé, tanto ao mesmo tempo a fórmula de 7 batidas quanto o ritmo

complementar de 5 batidas, resultando em uma seqüência regular de 12 batidas” (LÜHNING, 1990, p. 103).

Segue abaixo, alguns exemplos de como funciona o *time-line* do Kubik:

1) X .X .XX .X .XX .

2) X .X .XX .X .X .X

3) X .X .X ..X .X ..

X .X .XX .X .X .X

(mão direita)

.X .X ..X .X .X .

(mão esquerda)

X .X .XX .X .X .X

(agogô)

Observamos, porém, conforme relatório constante no Apêndice, que, em diversas festas públicas, em sua grande maioria os ritmos são baseados em padrão de 12 por 8, se pensarmos de acordo com a estrutura teórica musical européia. No entanto, segundo Lühning ,

“(...) ninguém até hoje, antes ou depois de Kubik, mencionou o papel especial desempenhado pela time-line de 12, no candomblé nagô-ketu (...)” (LÜHNING, 1990, p. 104).

Ao longo das cinco décadas, muitos pesquisadores, entre os quais: Merriam, Waterman, Herskovits, Béhaque, tentaram, sem sucesso, transcrever ritmos africanos, à luz dos valores, princípios e normas pertinentes à tradição ocidental de música. Ora, no momento em que ritmo ritualístico são gravados, sua transcrição posterior aliena-os da dimensão simbólica em que foram produzidos, tocados, dançados, vivenciados, e nessa medida eles nada mais representam. Transportá-lo do seu contexto ágrafo, primitivo, para o da linguagem musical escrita, configura-se como uma dificuldade insuperável. Há que ressaltar aqui o fato de que as religiões negras, pertencem a um complexo cultural milenar fundado na tradição oral. A música é parte essencial de seus cultos.

A forma de tocar e cantar, transmitida oralmente ao longo de séculos, adquiriu características muito peculiares. Se fôssemos gravar (o que não é permitido nos candomblés que pesquisamos, bem como em muitos outros) os toques de um mesmo ritual executados pelos mesmos alabês e cânticos entoados pelos mesmos filhos e filhas-.de-santo, por três ou quatro dias consecutivos, perceberíamos — evidente ou sutis — variações nesses toques e nesses cânticos. Foi o que pudemos notar assistindo a algumas festas nos dois terreiros que foram o campo do estudo.

A orquestra do candomblé, como já descrevemos, é formada por três atabaques e um agogô, devendo-se observar, entretanto, que, dentro da estrutura rítmica, o agogô e os atabaques rumpi e lé fazem a base e o rum é tocado de acordo com os movimentos do orixá incorporado, isto é, no instante em que executa passos característicos de dança. No que se refere à função do agogô, resalta Lühning:

A função do assim chamado “time-keeper” é exercida especialmente pelo agogô, com seu som claro e penetrante, já que o toque do agogô constitui um ponto de referência, tanto para os demais instrumentos, tanto para os canto. O tocador do agogô tem, por conseguinte, uma tarefa de extrema responsabilidade. Isso fica evidente, também pelo fato de que, em geral, é o agogô que introduz o toque, para dar suporte rítmico ao canto (LÜHNING, 1990, p. 110).

Cumpra-se ainda considerar as diferenças que se verificam em relação às danças, como quando os filhos ou filhas-de-santo estão sem os orixás incorporados e nos momentos logo após a incorporação. O agueré de Oxossi, por exemplo, só é dançado quando esse orixá se manifesta. Vejamos esse exemplo dos passos de dança relacionado com o ritmo do agueré. Lühning explica que, para se orientar nesses passos, é preciso fixar em 48 a cifra formal, considerando uma sequência completa de todos os passos 6 x 8:

XX ..XXX . XX ..XXX . XX ..XXX . XX ..XXX XX ..XXX. XX ..XXX .

d ...d ...d ...d ...d ...e ...e ...e ...e ...e ...e ...

pé direito volta pé esquerdo volta

Lühning enfatiza essa exigência para demonstrar o quanto a música está diretamente ligada a toda uma ordem simbólica no sistema do culto: aos movimentos corporais, assim como as cores dos orixás homenageados, as cerimônias propiciatórias (sacrifício de animais) realizados nos dias de festas, aos fogos diurnos e noturnos, às bandeirolas que enfeitam os barracões, à comida que é preparada para os convidados, etc.

Numa festa de saída de iaôs, a que assistimos, percebemos que esse ritual constituía-se como uma reiterada prática de aprendizagem. As filhas-de-santo mais velha ensinavam, mais de uma vez, às noviças os passos dos ritmos tocados, mostrando com detalhes como movimentar as pernas, os braços, a cabeça, e de modo sincronizado. Além disso, as novatas estavam aprendendo a cantar e assimilando os ritmos. Em sua iniciação, elas também aprendem a cozinhar, a costurar, a conhecer o significado simbólico das plantas, e muitos outros ritos da religião. Todas essas práticas, como já sublinhamos, são transmitida de forma lenta e gradativa, e permanentemente. Alguns membros da religião costumam dizer que, no candomblé, só se pára de aprender com a morte. Antônio Carlos, um dos alabês que entrevistamos, chega a afirmar: “Mesmo depois da morte, nós continuamos a aprender, só que espiritualmente” (SOUZA, 2007).

Um aspecto que nos chamou muito a atenção foi o andamento dos ritmos durante as cerimônias. Na música tradicional, seja popular ou erudita, este quesito é tão exigido pelos diretores musicais e maestros, que causaria estranheza ouvir uma música, de caráter sacro, por exemplo, cujo o andamento começa lento e inesperadamente se acelera. Já no âmbito de uma cerimônia de candomblé, a mudança brusca de um ritmo depende muito do que só é perceptível pelos alabês, isto é, de um momento especial do que está acontecendo ou prestes a acontecer, o que é sentido como uma súbita descarga nervosa, uma explosão de sensações. Em momentos assim, de êxtase, é tocado rápida e intensamente um ritmo chamado adarrum. Seu toque também pode ocorrer quando não se verifica, num certo tempo previsto, a possessão dos filhos e filhas-de-santo pelos orixás. Um recurso utilizado pelo babalorixá ou ialorixá é sacudir com força e rapidez o aderejá perto da cabeça da filha ou filho-de-santo. Nesse momento, invariavelmente, os orixás começam a incorporar. O tradicional ritmo alujá, às vezes começa

lento e depois acelera. Essa mudança pode ocorrer em hora diferente, às vezes antes do transe, e às vezes depois que os orixás estão já incorporados.

Se, por exemplo, uma filha-de-santo já é idosa, o ritmo de seu orixá poderá ser até rápido, mas os alabês sabem que ela não tem condições físicas de corresponder a essa intensidade de toques da orquestra. Gabi Guedes (2006) em sua entrevista ressalta exatamente este fato. Por isso, mesmo os ritmos com característica de andamento rápido, às vezes são tocados mais lentamente. No entanto, podemos afirmar que, em geral, os ritmos do candomblé têm andamento rápido. Como diz Lühning: “(...) os ritmos podem chegar a colcheia = 300-330 MM” (1990).

Cabe, aqui, mencionar um ritmo que, a partir de fins da década de 1960, se popularizou em composições de Gilberto Gil, Cateano Veloso, Carlinhos Brow, Gerônimo e Trio Dodô e Osmar, o qual é sempre tocado de forma candeciada. Eis a explicação de Lühning: “O ijexá foi trazido para fora do culto, e conquistou um lugar na música baiana e brasileira, através, principalmente, dos grupos carnavalescos chamados afoxés” (LÜHNING, 1990, p. 162). Convém notar que, no carnaval, os afoxés se apresentam com a mesma formação instrumental do candomblé (atabaques, agogôs, xequerês) e cantam músicas somente em ritmo de ijexá. Isto se deve ao fato que, praticamente em sua totalidade, esses grupos afros procedem de terreiros de candomblé e seus tocadores e puxadores são ogãs, alabês, filho-de-santo. Registre-se que as mudanças ocorridas ao longo dos anos, advinda da necessidade de adaptação ao âmbito popular, em que se canta em português e com melodia mais tradicional, com seqüências diatônicas, criou uma espécie de relaxamento que vem sendo assimilado pelos próprios terreiros. Faz parte desse processo, de acordo com Lühning (1990)

soma-se a isso a influência do repertório dos caboclos, que apresenta melodias diatônicas e o ciclo de doze pulsações.

Apenas o afoxé “Filhos de Ghandy”, que é o maior afoxé de Salvador, saindo com cerca sete mil componentes, não nasceu de um terreiro, e sim de uma reunião de estivadores de Salvador na década de 1949.¹⁹ No entanto, apesar disso, o afoxé desde o início vem mantendo na sua tradição, rituais do candomblé.

O ritmo ijexá, é tocado nos rituais para Oxum, é um dos mais importante do candomblé. Também é sabido que existem cantigas em ijexá quase para todos os orixás, em honra de Oxum. Esse ritmo tem uma peculiaridade interessante, que é o fato de ser iniciado de duas formas. Além disso, sabe-se que sete ou mais cantigas são cantadas sucessivamente, sem ordem definida, mas o solista tem plena consciência e sempre sabe onde está localizado o *beat* da estrutura melódico-rítmica. Esse ritmo é sempre tocado com as duas mãos nos três atabaques e não é tão sincopado como os demais. Nas festas a que assistimos, nos terreiros, percebemos o quanto o momento em que se toca o ijexá é descontraído, alegre. Todos mexem o corpo, batem palmas e cantam as cantigas puxadas pelos alabês.

A transcrição que fizemos da base do ijexá encontra-se no Apêndice. Esclarecemos, porém, que as acentuações sincopadas desse e de outros ritmos são peculiares do momento em que os alabês os executam, o que é impossível transcrevê-las, apesar das diversas tentativas. Essa impossibilidade é explicada pelo fato de que, no candomblé, a música não tem nenhum fim estético, e sim místico; é um meio que propicia a comunicação com as atividades, que são os espíritos dos ancestrais africanos identificados com os fenômenos da natureza, a fim de

¹⁹ O nome desse afoxé, com grafia impropriedade, é uma homenagem a Mohandas Karamchand Gandhi (Mahatma, do sânscrito, “Grande Alma”), patriota e líder espiritual indiano que teve papel decisivo no movimento de independência da Índia, baseou sua ação no princípio da não-violência e foi assassinado.

reverenciá-las, louvá-las, invocá-las para que se manifestem e atendam aos vários pedidos dos que nelas crêm e cumprem os preceitos da Casa.

Referência fundamental no domínio da etnologia e da etnomusicologia são as análises de mitos realizadas por Lévi-Strauss. No que concerne à complexidade da transcrição de ritmos de uma religião com as características do candomblé, cujo universo é mítico, eis o que o etnólogo francês diz a respeito das relações entre a música e a mitologia:

A linguagem da mitologia é a que apresenta o maior número de traços em comum com a música, não somente porque, do ponto de vista formal, seu alto grau de organização interna cria entre ambas um parentesco, mas também por motivos mais profundos. A música expõe ao indivíduo seu enraizamento fisiológico, a mitologia faz o mesmo com o seu enraizamento social. Uma nos pega pelas entranhas, a outra, digamos assim, “pelo grupo”. E, para fazer isso, utilizam máquinas culturais extremamente sutis, os instrumentos musicais e os instrumentos míticos. No caso da música, o desdobramento dos meios na forma dos instrumentos e do canto, reproduz, pela sua união, a da natureza e da cultura, pois sabe-se que o canto se diferencia da língua falada pelo fato de exigir a participação de todo o corpo, mas rigorosamente disciplinado pelas regras do estilo vocal. Mas, além do fato de os mitos serem freqüentemente cantados, sua recitação é geralmente acompanhada de uma disciplina corporal: proibição de bocejar, ou ficar sentado, etc. (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 35).

Ora, é um conjunto rigoroso de regras o que se observa nos rituais do candomblé, tanto quando são só executados os instrumentos como quando são acompanhados de cânticos, de palmas, de passos, de saltos, de giros ou de outras expressões corporais, quer antes, quer depois da manifestação dos orixás. Regras essas que são ensinadas sistematicamente aos devotos dessa religião.

A esse respeito, salientamos o longo tempo de aprendizagem pelo qual passam as iaôs. O conhecimento dessas práticas, suas sutilezas e segredos, é o de toda uma vida. Acerca das dificuldades do processo de transcrição no campo de pesquisa, Cardoso ressalta alguns problemas:

Um deles seria a incompatibilidade de sistemas de linguagem musical. Ou seja, músicas de outras culturas têm características incompatível com a notação tradicional. Outro problema é que (...) passamos a exprimir nossas idéias em função de esteriótipos, direcionamos a percepção musical para modelos pré-estabelecidos que nem sempre corresponderão ao objeto sonoro (CARDOSO, A.N., 2006, p. 136).

A nosso ver, a questão crucial é o olhar do pesquisador. O fato é que normalmente a música de uma determinada cultura está ligada a outras atividades dentro do contexto. No candomblé, onde realizamos em dois terreiros a pesquisa que dá substância a esta tese, a música e a dança são expressões tão intimamente ligadas e religadas, que, como já comentamos, um bom alabê toca o tempo todo olhando para o orixá, cujos movimentos é que vão guiá-los. Por isso, afirma Cardoso: “Se neste culto, música e dança se completam e contribuem para formar um todo, a transcrição deve ser um reflexo dessa mistura, incluindo além dos eventos sonoros, os passos e gestos principais das coreografias” (CARDOSO, 2004, p. 138).

Ao longo deste capítulo já relatamos algumas dificuldades concernentes ao procedimento da transcrição, considerando as peculiaridades de nosso objeto, vejo que os ritmos e cânticos do candomblé, seu enraizamento fisiológico, para usar os termos de Lévi-Strauss, constiuem complexos culturais extremamente sutis, tanto quanto o enraizamento social de sua mítica visão do mundo. Nettl, mais uma vez referido, sublinha os cinco pontos críticos desse procedimento, como são vivenciados pelos etnomusicólogos:

1) the contrast between prescriptive and descriptive; 2) the nature of the unit of musical thought, song, or piece that is being transcribed; 3) the relationship of transcription, as the outsider's interpretation, to notation as the way a society expresses its own understanding of its music; 4) the roles of humans and machines; and 5) transcription as a unified technique for the field, as against the development of specialized techniques for providing special insights.(NETTL, 2005, p. 77)²⁰.

Depois de todas essas exclamações colocadas no corpo desse capítulo, podemos concluir o quanto complexo é esse tema. Se fôssemos de fato analisar e aprofundar mais esse assunto, todos os caminhos percorridos até aqui pela etnomusicologia, precisaríamos de muito mais tempo e dedicação somente a esse tema. No entanto, vale lembrar que, essa tese está sendo desenvolvida no campo da Educação Musical e o que foi pesquisado sobre o referido tema, foi suficiente para referenciar nossos questionamentos.

Enfim, acreditamos que o desenvolvimento da notação musical ao longo dos anos, foi de grande conquista para a nossa área de conhecimento, ajudando a preservar um material importante da cultura mundial. No entanto, ressaltamos que, a partitura é somente uma descrição da música e que a interpretação musical é feita pela oralidade, e difere de intérprete para intérprete de acordo com as suas próprias experiências de vida.

²⁰ O contraste entre o prescritivo e o descritivo; 2) a natureza da unidade do pensamento musical, canção ou peça que está sendo transcrita; 3) a relação da transcrição, interpretada de fora, com a notação do jeito que a sociedade expressa o entendimento de sua própria música; 4) o papel dos homens e das máquinas; e 5) a transcrição como uma técnica unificada para o campo, contra o desenvolvimento de técnicas especializadas para prover perspectivas especiais. (NETTL, 2005 p. 77).

6 CONCLUSÃO

Cumpre-nos assinalar, ao concluir o presente estudo, que começou em 1994 — e continua se desenvolvendo — a nossa experiência docente na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS/UFBA), onde, no Departamento de Música Aplicada, ministramos a disciplina Instrumento do curso de Percussão. Ao longo desse tempo, o que pudemos perceber foi a distância entre o ensino dessa disciplina e a tradição de ritmos afro-baianos existente em Salvador, visto que o programa curricular do curso de Percussão da EMUS/UFBA sempre foi voltado para a música de tradição européia. É evidente que essa preferência se deve ao fato de ser letrada a cultura européia e de ser ágrafa a cultura de matriz africana, em sua vertente iorubá, como a que influenciou de modo significativo a formação da sociedade brasileira. Essa preferência acrescenta-se, teve como fator decisivo a língua, o português, cuja origem é latina e, pois, européia.

Pudemos, entretanto, no âmbito da EMUS, experimentar novas formas de ensino/aprendizagem de Percussão, como nos anos de 2003 e 2004, quando trabalhamos com os alunos as músicas de Pixinguinha e Waldir Azevedo. Resultou daí a apresentação desse grupo no Teatro do Sesi, no bairro do Rio Vermelho, em Salvador. Cada aluno tocava na marimba, no vibrafone, ou no xilofone, um choro de um desses compositores. Essa experiência mostrou-se de tal modo gratificante, que os alunos, bastante motivados e interessados, resolveram dedicar-se ao estudo dessa prática e ciosos da necessidade de conhecer mais os princípios de teoria musical. Registre-se que esse show foi contemplado com o prêmio de melhor do período 2003/2004, intitulado “Troféu Caimmy”.

A reflexão daí resultante levou-nos a amadurecer o tema desta tese e decidir por seu desenvolvimento. Ao iniciar esta pesquisa, o que sabíamos sobre o candomblé, religião que escolhemos para investigar a sua forma de ensino de ritmos, era muito pouco, apenas informações superficiais, as quais, no entanto, foram significativas para percebermos a riqueza do tema, tanto no que se refere a seus aspectos simbólico-rituais quanto educativo-musicais. O contato com os alabês que participaram do projeto “Formação de Agentes Multiplicadores” foi, portanto, crucial para a concepção do estudo.

Vimos, no decorrer desta pesquisa, que o ensino/aprendizagem não-formal vem sendo objeto de crescente interesse por parte de educadores musicais, principalmente em escolas de samba e outras entidades culturais ligadas a manifestações e folguedos populares como a capoeira, ternos de reis, cirandas, congadas e maracatus. No entanto, especificamente para o que nos interessava, não encontramos nenhuma pesquisa em educação musical dos alabês em terreiros de candomblé. Por um lado, isso constituía uma dificuldade teórico-metodológica; por outro, acenava como um desafio. Considerando, porém, que o que move a Universidade é sua disposição de produzir conhecimentos, sempre aberta a essa possibilidade e empenhando-se na busca do que pode viabilizar e legitimar essa produção, pusemo-nos a repensar o objeto de nosso estudo. Afinal, teríamos de fundamentá-lo, dar-lhe consistência. Antes, porém, precisaríamos apreendê-lo e definir seu problema para que se abrisse o caminho da investigação.

Ao nos perguntar pelo sentido de novas formas de ensino/aprendizagem na área de educação musical, lembramo-nos de uma observação instigante de Tanaka, segundo a qual se evidencia uma tendência que persegue “uma justa troca”, a qual “consistiria na *academização do popular* ou na *popularização da academia*” (TANAKA, 2003, p. 203).

O que fizemos, ao conceber a pesquisa, foi valorizar uma modalidade educativa não reconhecida pelas instituições oficiais de ensino. No curso das entrevistas que realizamos, percebemos que, nos terreiros de candomblé pesquisados, os saberes rítmicos e os cânticos rituais, os quais têm importância relevante na argumentação da tese, são transmitidos oralmente ao longo de muitos anos.

Quanto à escolha dos terreiros, nenhuma regra, digamos, metodológica, foi determinante no contexto da cidade de Salvador. Poderiam ter sido escolhidos outros terreiros, como a Casa Branca, o Axé Opô Afonjá, o do Cobre, o Gantois, aos quais também tínhamos acesso. Coincidentemente, os dois terreiros que escolhemos são de procedências e tradições diferentes, visto que um é da nação jeje e o outro da nação kêto. Essa diversidade mostrou-se significativa para o intento do estudo. Porém, se no que concerne a elementos lingüísticos, simbólicos e litúrgicos há que se considerar a distinção entre os dois terreiros, ambos convergem no que se refere à aprendizagem — que é essencialmente oral — de cânticos e toques de ritmos, conforme assinalado no corpo desta tese. Aprendizagem que, não é excessivo dizer, se faz ou se dá na medida em que se repete, improvisa, brinca, dança, o que é ensinado. O que está em jogo, pois, é a atualização de uma experiência milenar trazida para o Brasil pelos negros africanos escravizados. Experiência que é, portanto, trans-histórica em sua dimensão. Nela, e através dela, cultiva-se uma sabedoria, a qual, permanentemente respeitada, porque objeto do mais estrito zelo, se transmite, ou se socializa, em cada cerimônia pública ou privada. Seu móvel, sua razão de ser: a crença nos espíritos dos ancestrais africanos.

Diz Cardoso, A.N., “Um dos principais meios de transmissão nessa religião, é a inserção do fiel no mundo religioso; é através da convivência que se aprende muitas informações, inclusive o toque” (2006, p. 117). Dito de modo direto e simples: o saber musical do

candomblé, o qual não é simples nem um pouco, é totalmente aprendido a partir de uma organização, sistematização e uma estruturação, onde o aprendiz é observado diariamente e seu aprendizado avaliado ao longo dos anos, pelos mais experientes da comunidade, liderados pelo líder do terreiro. Podemos, pois, afirmar com exatidão que nenhum terreiro de candomblé se vale do recurso da partitura para transmitir o seu saber musical. Isso porque a partitura pressupõe o domínio da linguagem escrita, que não é o fundamento da existência dessa cultura, de sua visão do mundo, em que se baseia o candomblé. Não por outro motivo, até hoje nenhum pesquisador conseguiu, apesar das inúmeras tentativas, retratar de maneira fiel a música do candomblé. Como exemplos dessas tentativas, podemos citar Ângelo Nonato Cardoso, Garcia e Lühning, em suas respectivas teses de doutorado, referidas neste trabalho.

Sublinha Tanaka: “Do ouvir ao tocar. Adotar esse caminho implica não deixar que a ditadura da partitura tome conta dos nossos olhos e ouvidos” (TANAKA, 2003, p. 208). Ora, nada impede que esse aprimoramento da prática musical de aprender olhando, ouvindo, repetindo e improvisando seja desenvolvido pelos educadores musicais das academias e instituições oficiais diversas. Abrir-se a essa perspectiva, em vez de privilegiar um molde ou modelo, não seria modular — e aqui nos valemos de um termo estritamente musical, e de sua norma culta — a experiência de aprendizagem musical de seus alunos? Não residiria aí, nessa modalidade, ou alternativa, como se queira chamar (não o que não deve ser imposto), a possível melhoria da percepção musical desses alunos, o apuro, para eles, tanto de ritmo quanto de harmonia e melodia?

Ao final de um ano e meio de trabalho de campo nos dois terreiros escolhidos, percebemos que muito há para se pesquisar e entender acerca dessa maneira não-formal de ensinar e aprender. Pesquisa não é outra coisa se não o que alimenta a Universidade, a sua

prática teórica e empírica permanente, o que faz com que o conhecimento se produza, suscite reflexão, reformulação, progresso. Prática em cujo desenvolvimento não se deve confundir rigor com rigidez. E pesquisar num domínio como o da música num contexto cultural rico, que é o do candomblé, vai ao encontro do próprio espírito da Universidade.

O que importa assinalar é que: em nossa investigação, coletamos informações que são suficientes para desenvolver e analisar os tópicos que definimos no projeto de pesquisa. Com base nesse material empírico, eis o que podemos concluir:

1) É possível estabelecer uma interação entre os universos de ensino-aprendizagem formal e o não-formal de percussionistas de Salvador, Bahia. Na EMUS/UFBA, onde lecionamos e desenvolvemos um trabalho educacional diversificado, inserindo no âmbito acadêmico o repertório popular, conforme esclarecemos no início deste trabalho, essa experiência começou em nosso curso de mestrado. Foi quando levamos para a Universidade os percussionistas oriundos dos blocos afros, afoxés, grupos de percussão e terreiros de candomblé. No capítulo em que referimos esse projeto, ressaltamos que nosso propósito era estimular e desenvolver a troca de saberes entre as culturas popular e acadêmica. Hoje, após quatro anos de realização do projeto, percebemos uma interação valiosa entre os integrantes da cultura popular (não-formal) e os alunos da escola (formal), o que também significou a possibilidade, para ambas as partes, de inserção no mercado de trabalho. Foi o que se verificou quando participamos, com o Núcleo de Percussão da EMUS/UFBA, de um programa da TVE, cujo foco foi a execução das músicas mais conhecidas do Carnaval de Salvador. Para isso, foram feitos novos arranjos e todos os músicos receberam as suas partituras para estudar. Estavam inseridos três percussionistas que participaram do projeto acima citado. Esclarecemos que eles só foram convidados porque, além da experiência popular, aprenderam a ler partitura

no referido projeto. Isso porque os arranjos foram todos escritos e não tínhamos muito tempo de ensaio

Durante a gravação do programa, notamos um sentimento de estranheza vivenciado por parte desses percussionistas, pois nunca antes haviam passado pela situação de tocar um ritmo popular e tendo memorizado todas as nuances que estavam nos arranjos escritos na partitura. No final da apresentação receberam referidos cachês.

2) Professores da área de Educação Musical podem aprender com esta experiência. Toda nova pesquisa é válida para essa área, e este trabalho, além do sentido de contribuição que tem para a Universidade, estabelece e aproxima dois mundos culturalmente diversos, porém com pontos em comum, cuja interação pode enriquecer o ensino de música nas escolas ditas formais. O aspecto para o qual chamamos a atenção da academia, em relação ao que podemos de fato aprender com o ensino em culturas que utilizam a oralidade para transmitir os seus saberes, é a importância afetiva da relação entre o mestre e o discípulo. Os atores deste trabalho são: o alabê já iniciado e o aprendiz, aquele que está em processo de aprendizagem dos saberes. Essa afetividade é perpassada pelo respeito mútuo entre esses indivíduos.

É fato que o ensino acadêmico privilegia apenas o desenvolvimento cognitivo. Ou seja, se o aluno aprende, é aprovado; se não aprende, é reprovado. De modo geral, a educação escolar prescreve para os alunos um programa preestabelecido por uma equipe de pedagogos que não considera o contexto sociocultural onde a instituição está localizada. O saber, com muita frequência, é depositado na cabeça do aluno, lembrando o conceito de “educação bancária”, criticado por Paulo Freire. Às vezes, programas e métodos de instituições estrangeiras, de autores estrangeiros, principalmente norte-americanos, são adotados mecanicamente em nosso país, o que constitui grosseiro equívoco. Sabe-se que em muitos

outros países a criança tem acesso à aprendizagem de música nas instituições públicas desde cedo, o que é relevante para sua formação geral. Por isso, entendemos ser necessário desenvolver-se a interação entre esses dois universos de ensino.

3) Um dos resultados deste trabalho é o de ter contribuído para fortalecer a consciência da preservação do valor cultural mais significativo da herança africana entre nós — o de sua religião, ao focalizar a importância da música em seus rituais e como é vivenciada e ensinada. Cabe, aqui, lembrar que, há mais de quatro décadas, o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da UFBA tem tido um papel relevante, no que concerne ao conhecimento histórico e sócio-antropológico dos cultos africanos, sua prática no Brasil, particularmente na Bahia, além de ter sido a primeira instituição no país a ministrar o ensino da língua iorubá. A essa experiência soma-se a que a EMUS/UFBA vem tendo com o mundo do candomblé, nos últimos vinte anos, haja vista a produção de estudos em nível de pós-graduação, tanto de mestrado quanto de doutorado, como os referidos no corpo desta tese. O fato de abrir-se e incrementar-se na EMUS esse campo de pesquisa é digno de nota. Afinal, interessa — e muito — à etnomusicologia e à educação musical a riqueza de ritmos e cânticos, tão complexos, como vimos, praticados no âmbito dessa religião milenar.

4) Esta pesquisa também contribuiu para o aperfeiçoamento do ensino de percussão na Universidade a qual leciono. Hoje, entendemos que, a relação humana entre mestre/discípulo é fundamental para o sucesso da aprendizagem. Além disso, estamos convictos, através da observação da forma em que é levado a sério o processo de afinação dos atabaques e também dos tambores dos blocos afros, que o instrumento de som “não-determinado” também precisa de uma atenção especial no quesito afinação. Na parte técnica, entendemos que, é preciso respeitar a forma que esses músicos chegam à academia com a sua maneira de segurar a

baqueta. Pois, é dessa maneira que eles aprenderam e conseguem tocar muito bem durante horas. Dessa forma, não precisamos impo-lhes a técnica da academia.

Enfim, possibilitou-nos este trabalho a compreensão do ensino/aprendizagem de ritmos e cânticos nos terreiros estudados, como se verifica nos demais, ocorre naturalmente na convivência diária entre os agentes da comunidade, propiciado pela transmissão oral, em que se privilegiam os meios, modos e momentos de olhar, imitar, repetir e improvisar. O conteúdo a ser aprendido é ensinado desde a infância até a morte, coordenado sempre pela figura maior do terreiro — pai ou mãe-de-santo — e os seus adeptos mais experientes. Não por outro motivo, todos os integrantes do candomblé aprendem todos os saberes, até que, em um determinado tempo, o orixá da Casa designa um indivíduo para uma certa função, que pode ser, por exemplo, ogã-de-couro, personagem de estudo deste trabalho.

Trabalhamos com um tema, o do ensino/aprendizagem de ritmos e cânticos num contexto religioso, o de uma cultura africana, que sobrevive numa sociedade letrada, a do Brasil, no estrato popular de uma cidade como Salvador. Sobrevivência essa que reside numa prática milenar, a da transmissão oral, uma sabedoria de que se valem inúmeros povos ou seus remanescentes que se miscigenaram dispersos pelo mundo. Os grupos étnicos que vieram em condições subhumanas para o Brasil, para aqui continuar assim, legaram-nos o candomblé, cujos bens simbólicos são também uma forma de resistência à morte, à infâmia, à escravidão, à vergonha. E o saber universitário, em sua contemporaneidade, para ser digno desse nome, permitimo-nos afirmar, não pode e nem deve se furtar a um legado dessa dimensão, do qual a música é um dos elementos essenciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jorge Luis Sacramento. *Ensino de música com ênfase na experiência prévia dos alunos: um experimento com grupos de percussionista de Salvador*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13°. Rio de Janeiro, out. 2004.

ALMEIDA, Poliana Carvalho. *Educação Musical na Escola: um estudo sobre a situação do ensino de música em escolas da rede Municipal de Salvador*. Dissertação de (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, 2007.

ALVARENGA, Oneyda. A influência negra na música brasileira. *Boletim Latino americano de Música*, v. 6, p. 357-407, abr. 1946.

ARAÚJO, Edvaldo. *Edvaldo Araújo: depoimento em 4 de dezembro de 2006*. Entrevistador: J. L. Sacramento de Almeida. Salvador, 2006. Material escrito.

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

_____. Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 2000.

_____. Mundos musicais locais e educação musical. *Revista em Pauta*, Porto Alegre, 2002.

AUGE, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994.

AUGRAS, Monique. *O duplo e a metamorfose. A identidade mítica em comunidades Nagô*. Petrópolis: Vozes, 1983.

BÁRBARA, Rosa Maria Susanna. *A terapia musical no candomblé*. In: JORNADAS SOBRE ALTERNATIVAS RELIGIOSAS NA AMÉRICA LATINA, 8º. Seminário Temático ST08 "Experiências religiosas e novas espiritualidades". São Paulo, 22 a 25 de setembro de 1998.

BARBOZA, Pedro Lúcio. *Educação formal e não-formal: um diálogo necessário*. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1995.

BASTIÃO, Zuraída Abud. *Reações dos Alunos ao Ensino de Música*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador. 1995.

BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil*. Livraria Editora Pioneira. Tradução de Maria Eloísa Capellato e Olívia Krahenbühl. São Paulo: Livraria Pioneira editora, 1960.

_____. *O Candomblé da Bahia (Rito Nagô)*. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

_____. *Estudos Afro-Brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

BASTOS, Rafael José de Menezes. *Etnomusicologia no Brasil: algumas tendências hoje*. IN: ENCONTRO NACIONAL DA ABET, 2º. Salvador, Bahia, 2005.

BÉHAGUE, Gerard. *Os antecedentes dos caminhos da interdisciplinaridade na etnomusicologia*. IN: ENCONTRO NACIONAL DA ABET, 2º. Salvador, Bahia, 2005.

BEYER, Esther. *Fundamentos sócio-culturais da criação musical*. *ART*, Revista da Escola de Música da UFBA, n. 19, 1992.

BLACKING, John. *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press, 1973.

_____. *Towards anthropology of the body*. Londres: Academic Press, 1977.

_____. KEALIINOHOMOKU; Joann. *The performing Arts*. The Study of Man as Music-Maker. New York: Mouton Publishers, 1979.

_____. The biology of music-making. In: MYERS, Helen (Ed.). *Ethnomusicology: an introduction*. Nova York: Macmillan Press, 1992. p. 301-314.

_____. *Music, culture, experience: selected papers of John Blacking*. The University of Chicago Press. Chicago, 1995.

BORGES, Adálvia de Oliveira. *O Processo de Transmissão do Conhecimento Musical no Ilê Axé Opô Afonjá*. 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, 1998.

CANDUSSO, Flavia. *O Sistema de ensino e aprendizagem da banda lactomia: um Estudo de Caso*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia, 2002.

_____. A construção da identidade cultural e musical no projeto “João, Capoeira Angola e Cidadania” da Academia João pequeno de Pastinha. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16°. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2007.

CARDOSO, Alcides Teles. *Alcides Teles Cardoso: depoimento realizado em 29 de dezembro às 7:00h no Terreiro Oxumaré*. Entrevistador: J. L. Sacramento de Almeida. Salvador, 2006. Material escrito.

CARDOSO. Ângelo Nonato Natale. *A linguagem dos tambores*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, 2006.

_____. Reflexões sobre transcrições etnomusicológica. *Revista da Academia Mineira de Letras*. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2004.

CARNEIRO, Edison. *Candomblés da Bahia*. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1961.

_____. *Religiões Negras: notas de etnografia religiosas e folclóricas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

CONDE, Cecília; NEVES, José M. Música e educação não-formal. *Pesquisa e Música*, Rio de Janeiro, v. 1, n 1, p. 41-52, 1984/1985.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

_____. *Carnavais, malandros e heróis. Para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DANTAS, Andréa Stewart. O Tamborim e seus devires na linguagem dos sambas de Enredo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6. p. 17-25, set. 2001.

ERNEST, Schumann. *A música como linguagem – Uma abordagem histórica*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

ESPERIDIÃO, Neide. *Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10°. Uberlândia, 2001.

FERNANDES, José Nunes. *Aprendizagem da música na roda de capoeira*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13°. Rio de Janeiro, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *O dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONTERRADA, Marisa. *A Educação Musical no Brasil: algumas considerações*. In: Revista da ABEM, nº 1, Ano I, p. 69-83. 1992.

FREIRE, Vanda L. Ballard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABE*, n. 6, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 1987.

FREITAS, Ana Paula de. *Zona de desenvolvimento proximal: A problematização do conceito através de um estudo de caso*. Tese de (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FUKS, Victor. Relações entre dados cognitivos e dados estruturais nas músicas de tradição oral. *Art*, Revista da Escola de Música da UFBA, n. 21, p. 17-23, 1992.

FUX, Rosa. Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso da Educação Musical. *Revista da ABEM*, v. 2, n. 2, p. 27-34, 1995.

GARCIA, Sônia Maria Chada. *Religiões negras: notas de etnografia religiosas e folclóricas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *A música dos caboclos*. 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal das Bahia, Salvador, 1996.

_____. *Um repertório musical de caboclos no seio do culto aos orixás em Salvador-Ba*. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

_____. Entrevista realizada no dia 30 de maio de 2008 às 19:00h na casa do entrevistado. Entrevistador: J.L. Sacramento de Almeida. Salvador, 2008. registro em MP4.

GAUDENZI, José Roberto. *Orixá uma história*. Salvador, Omar G. produções, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.

_____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impacto sobre o associativismo no terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2005.

GUEDES, Gabi. *Gabi Guedes: depoimento realizado no dia 12 de setembro de 2006 às 14:00h na casa do entrevistado*. Entrevistador: J. L. Sacramento de Almeida. Salvador, 2006. Registro em MP3.

HERSKOVITS, Melville. J.; WATERMAN, R. A música de culto afro-baiana. *Revistas de Estúdios Musicales*, Buenos Aires, v. 2. p. 65-128, 1949.

_____. Tambores e tamborileiros no culto Afro-Brasileiro. *Boletim Latino Americano de Música*, v. 1, p. 99-112, 1946.

_____. *Antropologia cultural*. Tradução de Maria José de Carvalho e Hélio Bichels. São Paulo: Editora Mestre, 1963. 2 v.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário da língua portuguesa*. Objetiva Ed. Rio de Janeiro, 2001.

KATER, Carlos E. *A música no meio*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15°. João Pessoa, Paraíba. 2006.

KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira: dos primórdios ao início do século*. Editora Movimento. 1976.

KLEBER, Magali Oliveira. *A Prática de Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

_____. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15°. João Pessoa, Paraíba. 2006.

JESUS, Roberval Jorge. *Roberval Jorge: depoimento realizado no dia 21 de maio de 2008 às 10:00h na casa do entrevistado*. Entrevistador: J. L. Sacramento de Almeida. Salvador, 2008. registro em rascunho.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura, um conceito Antropológico*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

LEPINE, Claude. *Contribuição do sistema de classificação dos tipos Básicos do Candomblé Ketu, em Salvador*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 1978.

LEOPOLDI, José. *Escola de samba, ritual e sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1991.

LEVI-STRAUSS, Claude. (Org.). *The performing Arts. Music and Dance*. In: BLACKING, John. *The Study of Man as Music-maker*. New York: Mouton Publishers, 1979. p. 3-15.

_____. *O cru e o cozido*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogo, para quê?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Fábio Batista. *Os Candomblés da Bahia: tradições e novas tradições*. Salvador: Arcádia, 2005

LIMA, Vivaldo da Costa. *A família-de-santo nos candomblés jêje-nagôs da Bahia*: um estudo de relações intra-grupais. 1972. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1972.

_____. *Nações do Candomblé*. In: ENCONTRO DE NAÇÕES DE CANDOMBLÉ. Salvador: Ianamá; Centro Editorial e Didático da UFBA, 1984.

_____. Os Candomblés da Bahia na década de 30. In: *Cartas de Édison Carneiro a Arthur Ramos*. São Paulo: Corrupio, 1987.

LUHNING, Ângela. *A música no Candomblé Nagô-Ketu*. Estudos sobre a Música Afro-brasileira em Salvador. Tradução de Raul Oliveira. 1990. Tese (Doutorado) – Freie Universität, Berlim, 1990.

_____. *O mundo fantástico dos Erês*. Revista da USP: v. 18, p. 92-99, 1993.

_____. *Laudo antropológico solicitado pelo IPHAN para o tombamento do terreiro Oxumarê*. Salvador, 2007.

_____. Ângela Lühning: depoimento realizado no dia 13 de junho às 18:00h no Instituto Pierre Verger. Entrevistador: J.L. Sacramento de Almeida. Salvador, 2008. registro em MP4

MALINOIWSKI, Bronislaw. *Uma teoria científica da cultura*. 3. ed. Traduzido por José Auto. Revisão de Rosa Maria Ribeiro da Silva e Moacir G. S. Palmeira. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MERRIAM, Alan P. *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern, University Press, 1964.

MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomaz. *Currículo, cultura e sociedade*. Cortez, São Paulo, 1994.

NADÉR, Alexandre Mine-Jones de. *Ensino e aprendizagem de conhecimentos musicais na Barca Santa Maria, João Pessoa-PB*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15°. João Pessoa, Paraíba, 2006.

_____. *Os processos de aprendizagem musical na Barca Santa Maria de João Pessoa – PB*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16°. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. *História e Música*. Autêntica. Belo Horizonte. 2002.

NETTL, Bruno. *Theory and Method in Ethnomusicology*. New York: The Free Press, 1968.

_____. *The Study of Ethnomusicology: thirty-one issues and concepts*. Chicago: University of Illinois Press, 2005.

NEVES, Marco. *Educação musical e cultura nas comunidades Quilombolas: a educação musical no processo de preservação identitária nas comunidades quilombolas do Norte de Minas*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16°. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2007.

OLIVEIRA, Alda; CANDUSSO, Flavia. *Música na Escola Brasileira. Frequência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10°. Porto Alegre, 2001.

OLIVEIRA, Alda; CANDUSSO, Flavia; MENDES, FREITAS, Jean Joubert. *MeMuBa: processo de formação musical no contexto oral*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15°. Paraíba, João Pessoa, 2006. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Alda. *Música na Escola Brasileira*. Frequência de elementos musicais e, canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na Educação Musical. Trad. Wendy, marina e Georgina Skelton. Porto Alegre. 2001.

OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. *Educação Musical no Brasil*. Org. Alda Oliveira e Regina Cajazeira. P&A. Salvador. 2007.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. *A Educação Musical no Brasil: ABEM*. In: Revista da ABEM, n.1, Ano I, Salvador, 1992, p. 35–40.

PAIVA, Vanilda. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

PARÉS, Luis Nicolau. *A formação do candomblé*. História e ritual da nação Jeje na Bahia. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

PAZ, Ermelinda. *Pedagogia musical brasileira no século XX*. Brasília: Musimed, 2000.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, 2002.

_____. Musicalização: tema e reavaliações. In: PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990. p. 19-37.

PIERSON, Donald. *O Candomblé da Bahia*. Curitiba: Edições Guairá, 1949.

PINTO, Tiago de Oliveira. Cem anos de Etnomusicologia e a “Era Fonográfica” da disciplina no Brasil. IN: ENCONTRO NACIONAL DA ABET, 2°. Salvador, Bahia, 2005.

PIRES, Célia Maria Carolino; SOARES, Maria Tereza Perez. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

PRANDI, Reginaldo. *Os Candomblés de São Paulo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de Escola de Samba: Uma etnografia entre os bambas da orgia*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Transmissão musical informal: reflexões para as práticas de ensino e aprendizagem da música*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13°. Rio de Janeiro. 2004. 1 CD-ROM.

QUERINO, Manuel. *Costumes Africanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

RIOS, Marialva. *Educação musical informal e suas formalidade*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4°. Goiânia, 1995. p. 67-72.

_____. *Educação musical e música de cultura popular*. Processo de Ensino. 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador. 1997.

SANDRONI, Carlos. O lugar do etnomusicólogo junto às comunidades pesquisadas: “devolução de registros sonoros como imperativo científico. IN: ENCONTRO NACIONAL DA ABET, 2°. Salvador, bahia, 2005.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Aprendizagem musical Não-Formal em grupos culturais diversos. *Atravéz*, n. 2/3, p. 1-14, 1991.

SILVA, Maria Eunice Moura. *Maracatú Reis de Paus de Fortaleza: o aproveitamento da cultura popular na educação musical*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

SILVEIRA, Renato da. *O Candomblé da Barroquinha*. Processo de constituição do primeiro terreiro baiano de Keto. Salvador: Maianga, 2006.

SOARES, Nelson. Pequenos e grandes mestres de folia. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16°. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2007.

SODRÉ, Jayme. Depoimento na aula inaugural do projeto “Formação de Agentes Multiplicadores”. Salvador, 2003. Vídeo.

SOUZA, Antônio Carlos Soares Souza. *Antônio Carlos*. Depoimento realizado no dia 29 de novembro de 2007 às 12:00h no Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães. Entrevistador: J. L. Sacramento. Salvador, 2007.

SOUZA, Jusamara; CORRÊA, Marcos Kröning. *Música e adolescência: práticas de aprendizagem musical em contexto extra-escolar*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10°. Uberlândia, 2001.

TACUCHIAN, Ricardo. *Bandas: Anacrônicas ou atuais?* Art, Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, Salvador, n. 004, p. 59-77, 1982.

TANAKA, Haure. *Escola de Samba Malandro do Morro: um espaço de educação popular*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2003.

_____. Estudo sobre três grupos musicais sob uma perspectiva de educação musical e gênero. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15°. João Pessoa, Paraíba, 2006.

_____. *Os sons dos negros no Brasil: cantos, danças, folguedos, origens*. São Paulo: Art Editora, 1998.

TUGNY, Rosângela Pereira. Etnomusicologia. Fronteiras e diálogos: aplicações, interação social, políticas públicas. IN: ENCONTRO NACIONAL DA ABET, 2º. Salvador, Bahia, 2005.

VEIGA, Manuel. Transmissão e geração do conhecimento musical. *Art*, Revista da Escola de Musicada UFBA, Salvador, n. 18, p 73-82, ago. 1991.

_____. Etnomusicologia no Brasil: o presente e o futuro (problemas e questões). IN: ENCONTRO NACIONAL DA ABET, 2º. Salvador, Bahia, 2005.

VERGER, Pierre. *Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de Todos os Santos, dos Séculos XVII a XIX*. Tradução de Tasso Gadzanis. 2. ed. São Paulo: Editora Corrupio, 1987.

VIGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José C. Neto; Luis Silveira M.Barreto; Solange C. Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

GLOSSÁRIO

Acacaumbó. Toque associado a Xangô.

Adarrum. Ritmo tocado em andamento muito rápido que possui a propriedade de fazer com que se manifestem todos os orixás.

Aderé. Toque em homenagem a Ogum.

Aderajá . Ritmo tocado para Ogum.

Adjá. Sineta que a mãe ou pai-de-santo sacode no ouvido das filhas e filhos-de-santo para facilitar o transe

Afoxé. Grupo carnavalesco que desfila no carnaval de Salvador com características coreográficas do candomblé.

Agabi. Ritmo tocado para Ogum.

Aguidavis. Varetas colhidas do araçazeiro que servem para percutir os atabaques.

Agogô. Instrumento com duas campanas, grave e agudo, percutido com uma baqueta de madeira.

Agueré. Ritmo do candomblé tocado para Oxossi.

Alabê. Chefe da orquestra do candomblé.

Alujá. Ritmo do candomblé para saudar Xangô.

Arô. Instrumento de fundamento constituído de dois chifres, de búfalo ou de boi, ornados com metal e presos por correntes. Tocado em festas para Oxossi.

Atabaque. Instrumento sagrado do candomblé feito de madeira com pele de couro e em número de três.

Aunló. Cantiga de partida dos orixás.

Avamunha. Toque utilizado para chamar os voduns (orixás ou divindades do culto jêje) ao salão ou para lhes indicar a saída ou retirada

Axexê. Cerimônia fúnebre no candomblé.

Axogum. Ogã responsável pelo sacrifício de animais.

Babalorixá. Líder do terreiro de candomblé.

Batá. Ritmo tocado para Xangô.

Bori. Cerimônia preliminar para o fortalecimento da cabeça, que é considerada como centro da personalidade humana.

Bravum. Toque de entrada ou saída e também para saudar as pessoas de alta hierarquia quando chegam a um terreiro.

Caboclo. Designação genérica dada às divindades pertencentes ao candomblé de caboclo.

Cadacorô. Instrumento de fundamento associado a Ogum.

Cambono. Responsáveis pelos ritmos e cântigos.

Candomblé. Como é chamado na Bahia o culto fetichista trazido da África pelos negros escravizados.

Candomblé de Caboclo. Culto afro-ameríndio.

Cantiga de xirê. Cantigas entoada na primeira parte de uma festa de candomblé.

Cantiga de rum. Cantiga cantada na segunda parte da festa, já com os orixás manifestados.

Cantiga de 1ª de rum. Primeira das cantigas do atabaque principal.

Cantiga de folhas. Cantiga que fala de dezesseis diferentes folhas usadas com fins rituais.

Cantiga de bori. Cantiga cantada durante o bori e falam especialmente do ori, a cabeça.

Cantiga de matança. — Cantiga que acompanha o ritual do sacrifício de animais.

Cantiga de padê. Cantiga do repertório fixo e entoada no padê.

Cantiga de iaô. Cantiga cantada nas saídas das iaôs.

Cantiga de entrada. Cantiga cantada na entrada dos orixás com suas vestes festivas.

Cantiga de comida. Cantiga cantada durante a distribuição dos pratos rituais do barracão.

Cantiga de procissões. Cantiga cantada durante as procissões.

Cantiga de axexê. Cantiga cantada na cerimônia dos mortos.

Daró. Ritmo tocado para Iansã.

Dogan. Nome dado à pessoa que prepara a comida dos rituais no Bogum.

Ebome. Alguém iniciado há mais de sete anos, alcançando maioridade por causa dos conhecimentos adquiridos.

Escola Prakatum. Instituição do bairro do Candéal em Salvador, criada por Carlinhos Brow.

Educação intencional. Atividades da educação formal e não formal.

Educação não-intencional. Atividades da educação informal.

Educação oficial. Mesmo que educação escolar.

Educação paralela. Educação fora da escola.

Educação real. Educação fora da escola.

Egum. Espírito dos mortos.

Ekede. Servidora dos orixás quando estão incorporados nas filhas e filhos-de-santo.

Exu. Orixá cuja a característica, entre outras, é o de mensageiro.

Fundamento. Base do conhecimento transmitido de geração em geração.

Gaiaku. Título utilizado no culto jeje para designar a mãe-de-santo ou o chefe da casa.

Ialorixá. Mãe-de-santo.

Iansã. Orixá feminino ligada aos ventos.

Iatebegê. Título dado a uma mulher e que lhe dá o direito de começar as cantigas.

Ibim. Ritmo associado a Oxalá.

Iemanjá. Orixá feminino ligada às águas salgadas.

Igbi. Ritmo tocado para Oxalá.

Ijexá. Ritmo específico de Oxum.

Ilu. Ritmo tocado para Iansã.

Iniciar. Entra oficialmente no candomblé.

Inquice. Designação genérica dada às divindades pertencentes ao candomblé de angola.

Iorubá. Língua ritual utilizada nos candomblés de queto.

Jiká. Ritmo tocado para Iemanjá, Xangô e Oxóssi.

Kissicarangambe. Nome também dado aos responsáveis pelos ritmos e cântigos.

Lé. O menor dos atabaques.

Mãe-de-santo. Ialorixá, principal figura feminina de um terreiro de candomblé.

Marujo. Entidade cultuada no candomblé de caboclo.

Nação. Termo utilizado para especificar o tipo de candomblé ao qual pertence.

Nagô. Uma das designações para o povo iorubano.

Óbaluaiê. Orixá das doenças e das curas.

Ogã. Protetor do terreiro de candomblé escolhido por um orixá.

Ogãs-de-couro. Como é chamado o alabê no candomblé de caboclo.

Ogum. Orixá associado ao ferro. Deus guerreiro.

Opanijé. Ritmo para saudar Obaluaiê.

Orixá. Divindade no culto afro-baiano.

Ossaim. Orixá das folhas.

Oxalá. Orixá do céu e da procriação.

Oxossi. Orixá ligado às matas, à caça.

Oxum. Orixá feminina ligada aos rios e cachoeiras.

Oxumarê. Divindade de origem daomeana simbolizado por uma serpente.

Pai-de-santo. Babalorixá, principal figura masculina de um terreiro de candomblé.

Povo de santo. Expressão para designar os fiéis das religiões afro-brasileiras.

Puxador. Pessoa responsável em iniciar as cantigas durante os rituais.

Reza. Cantiga que não tem acompanhamento da parte instrumental, cantada antes do início das festas públicas

Roda. Seqüência de cantigas fixas que são cantadas durante o xirê.

Rum. Atabaque maior e mais importante.

Rumpi. Atabaque médio.

Runtó. Como é chamado o alabê na nação Jeje.

Sato. Toque para Oxumarê.

Sarapocã. Primeira saída semi-pública de uma iniciada na tradição jeje.

Sato. Ritmo do candomblé para saudar o orixá Nanã.

Timbalada. Grupo cultural do percussionista Carlinhos Brow.

Terreiro. Na Bahia, local dos cultos do candomblé.

Tonibodê. Ritmo tocado para Ossaian.

Toribalé. Toque para saudar pessoas importantes.

Torim euê. Ritmo para Ossaim.

Vassi. Acompanhamento muito freqüente nos terreiros de candomblé.

Vodum. Designação para as entidades da nação Jeje.

Xangô. Orixá do trovão e da justiça.

Xanxam cu rundu. Toque para Oxum.

Xerê. Chocalho ritual, feito de cobre ou feito em cabaça, para invocação e saudação da divindade.

Xirangomas. Outro nome denominado aos tocadores de atabaques da nação angola.

Xirê. Primeira de um ritual público de um candomblé.

Zelim. Designação dos rituais fúnebres do culto jeje.

APÊNDICE

Relatório das aulas no terreiro Oxumarê

1ª aula —

6 de julho de 2006. Não compareceram todos os alunos matriculados, que eram 16, mas sete. Primeiro, falamos sobre a importância e as vantagens de se aprender teoria musical, quando se quer trabalhar profissionalmente como percussionista. Relatamos diversas experiências e fatos que nos chamaram atenção nos últimos anos, como, por exemplo, gravação de CD em estúdio e os problemas enfrentados por músicos que não sabem teoria musical.

Em seguida, Pedro Bandera, professor da prática, falou sobre seu trabalho neste projeto. A aula durou aproximadamente 1 hora e 30 minutos, ao fim da qual enfatizamos a necessidade da frequência nos encontros seguintes e a observância do horário.

2ª aula —

13 de julho de 2006. Começou um pouco atrasada, porém compareceram mais alunos (9) do que na primeira. Explicamos os valores das seguintes figuras rítmicas: semibreve, mínima e semínima, com suas respectivas pausas. Fizemos diversos exercícios no quadro e trabalhamos um exercício de leitura que produzimos no computador. Deixamos bem claro que os valores das figuras não são exatos, porque mudam de acordo com o compasso e outras informações que podem aparecer na partitura. Os alunos anotaram o conteúdo dado e disseram

não ter tido nenhuma dúvida. Na parte prática, o professor Pedro Bandera ensinou um ritmo cubano de nome “paule” e todos tocaram as figuras nos atabaques e agogôs. Depois de ter praticado bastante este ritmo, encerramos a aula.

3ª aula —

20 de julho de 2006. Começamos com 30 minutos de atraso e em outra sala. Faltaram sete alunos do total de 16 matriculados, um dos quais compareceu pela primeira vez. Revisamos o assunto da aula anterior e distribuimos cópias de partitura para praticar sua escrita, a qual continha algumas informações que já havíamos ensinado aos alunos, do tipo: Ritornello, Letra C, nome do andamento. Estudamos juntos e, em seguida, ensinamos a figura da colcheia. Fizemos detalhadamente, no quadro-negro, a relação semibreve- mínima-semínima-colcheia. Depois exercitamos bastante essa figura. Demos vários exemplos no quadro e com as colcheias escrevemos um primeiro ritmo para os alunos: uma rumba tocada no atabaque. Também ensinamos a escrever a clave da rumba e tocá-la junto com o atabaque.

Em seguida, o professor Pedro Bandera começou a aula prática. Ele estava ensinando um novo ritmo afro-cubano e percebemos que a dinâmica da aula não estava agradando a dois alunos, os quais são ogãs da casa e já têm certa facilidade de aprender os toques. Os demais alunos, de maneira geral, tiveram dificuldades em aprender o ritmo. O professor Bandera não percebeu o problema e tivemos que intervir para ajudar na dinâmica da aula, o que nos pareceu possível. Vimos o quanto foi preciso o saber dos ogãs. Afinal, eles serão os atores de nossa pesquisa.

Encerramos pedindo aos alunos que estudassem o material para a próxima aula.

4ª aula —

27 julho de 2006. Começou às 15h porque a secretária chegou com 50 minutos de atraso. Compareceram 6 alunos. Ensinamos basicamente a figura de semicolcheia. Não houve a parte prática por causa da ausência do professor Bandera. Então resolvemos reforçar o ritmo de colcheia e ensinar as figuras básicas de semicolcheia. Demos exemplo de ritmos brasileiros com semicolcheia, como samba e samba-reggae, e trabalhamos com acentuações nas figuras de semicolcheia no compasso quatro-por-quatro.

5ª aula —

3 de agosto de 2006. O terreiro não dispõe de espaço na quinta à tarde e quase todas as aulas estão começando além do horário previsto. Nesta, o atraso foi de 1 hora. Por isso decidimos que só teríamos aula prática com o professor Bandera. Depois de muita espera, a aula foi afinal realizada na casa de Omolum, onde havia um cachorro e um bode presos, mas que não causaram nenhum incômodo. Bandera revisou os ritmos que já havia ensinado e ensinou dois ritmos novos.

Depois de 1 hora de aula, quando ficamos tocando as claves dos ritmos no agogô, resolvemos fazer um trabalho de polirritmia e concentração. Passamos um ritmo para cada aluno e pedimos para todos tocarem durante cerca de 20 minutos. O exercício tinha por objetivo observar o ritmo do vizinho da esquerda e em nossa contagem até quatro eles teriam que tocar o ritmo desse vizinho. De todos os alunos, só Valnei (alabê experiente) conseguiu fazer bem o trabalho. Os outros tiveram a dificuldade natural desse tipo de exercício.

Foi esta a primeira aula que fotografamos.

6ª aula —

10 de agosto de 2006. Não compareceu o percussionista que contratamos para substituir Bandera.

Somente 4 alunos apareceram e fizemos um trabalho de leitura musical com o exercício III que produzimos em casa. Os alunos que são do terreiro estavam muito ocupados preparando uma festa para o fim-de-semana e por isso faltaram. Depois trabalhamos com um ritmo de maracatu de Pernambuco intitulado “Nagô minha nação”. Tocamos as figuras no agogô e de três tambores do ritmo.

Os 4 alunos que compareceram a esta aula são os mais interessados e dedicados. Pelo visto, fecharemos o semestre com eles, porque os alabês Valnei e Nilton Bruno já haviam deixado de assistir às aulas, o que atribuímos à sua “falta de paciência” com os alunos iniciantes. Esse problema foi detectado no início do curso e, para não perder esses dois alunos, procuramos dinamizar mais as aulas.

Neste dia encerramos as atividades às 15h.

7ª aula —

17 de agosto de 2006. Para esta aula planejamos assistir a um vídeo do percussionista africano Mamady Keita. Chegamos ao terreiro às 14h e só estava presente um aluno. Novamente por falta de espaço a aula atrasou muito. Precisávamos de um televisor e de um aparelho de vídeo, o que significou mais demora, cerca de 15 minutos, para consegui-los e instalá-los. Apesar do louvável esforço de Marquinhos, a aula novamente foi prejudicada. O televisor era preto e branco e ficamos na casa de Omolum, onde a claridade é muito forte e

não deu para ver nada. Concentramos-nos em ouvir alguns ritmos e logo em seguida encerramos a aula. Era uma semana de preparação para a festa do orixá da casa e todos estavam envolvidos com esta solenidade.

Enfim, esta aula para nós foi como se não houvesse acontecido.

8ª aula —

24 de agosto de 2006. O terreiro ainda estava com muitas atividades e novamente a aula começou atrasada. Só compareceram três alunos, entre os quais um novato. O televisor e o vídeo apareceram às 14h50 e iniciamos a aula mostrando o trabalho de percussão de Mamady Keita.

Assistimos ao vídeo até os três primeiros ritmos e em seguida tentamos, na medida do possível, com apenas três atabaques e um agogô, colocar em prática os ritmos da fita. Apesar da dedicação dos alunos presentes, foi muito difícil retratar o conjunto dos ritmos africanos, o qual é formado por três tambores, três djambês (atabaques) e três agogôs. Mesmo dessa forma precária, procuramos trabalhar o que havíamos planejado.

Às 16h encerramos a aula que constou desta atividade.

9ª aula —

31 de agosto de 2006. Compareceram cinco alunos. Foi a aula mais produtiva. Não houve atraso. Pudemos ver o vídeo de Mamady Keita. Os alunos ficaram bastante atentos aos ritmos desse percussionista africano.

Depois colocamos os alunos nos quatro atabaques e no agogô, e começamos a tocar os ritmos que estavam escritos. Durante essa aula eu toquei o agogô, pois os alunos tiveram dificuldade em manter a métrica rítmica desse instrumento.

Resolvemos tocar os ritmos sem parar e, em um determinado momento, os alunos estavam bem entrosados e conseguimos um bom balanço. Percebemos, durante esta atividade, que eles estavam animados com a aula. Na verdade, ao final de quase dois meses de curso, os alunos que permanecem são aqueles que têm certas dificuldades de aprendizagem, porém se mostraram muito interessados e dedicados.

Finalizamos a aula às 16h.

10ª aula —

14 de setembro de 2006. Esta foi a primeira aula com a presença do chileno Maurício que fez um trabalho com o ritmo afro-uruguaio de nome “Candombe”.

Foi uma aula maravilhosa, pois, além de ser uma novidade para os alunos, o Candombe é um ritmo com figuras rítmicas bastante sincopadas, o que chamou a atenção da turma. Antes da aula de Maurício, fizemos uma pequena revisão de leitura musical com semibreves, mínimas e semínimas. Depois Maurício falou um pouco sobre a história do Candombe no Uruguai e em seguida passou às figuras dos três tambores. Trabalhamos com duas congas e três atabaques e colocamos todos os alunos para tocarem juntos, com a divisão em pares de grave, médio e agudo — respectivamente, o chico, o piano e o repique, que são os nomes dos tambores usados na execução desse ritmo afro-uruguaio.

Neste dia compareceram cinco alunos e ficamos tocando até às 16h. Na turma há dois alunos que têm bastante dificuldade rítmica, porém isso não os desanimou: continuaram

aplicados e persistentes, esforçando-se. Eles nunca faltam às aulas e isso faz com que sejam muito significativos para o projeto.

Enfim, foi uma aula muito dinâmica e todos saíram satisfeitos.

11ª aula —

21 de setembro de 2006. Neste dia só estiveram presentes dois alunos, justamente os que não haviam comparecido à aula anterior, cujo conteúdo lhes transmitimos.

Esta última aula foi, portanto, a repetição da penúltima.

Relatório das aulas no terreiro Bogum

1ª aula —

22 de julho de 2006. Quando chegamos às 14h, não havia nenhum aluno; aos poucos, a turma foi aparecendo. No Bogum, diferentemente do Oxumarê, compareceram 20 alunos, a grande maioria com idade média de 12 anos, no início da adolescência. Depois que procedemos à identificação de todos (nome e telefones), explicamos como o curso funcionará. Aqui a metodologia será diferente da que usamos no Oxumarê, pois trabalhar com alunos nessa faixa etária é mais difícil. Conversamos com o professor Bandera sobre isso e vamos tentar conduzir as atividades de maneira mais lúdica.

Em seguida a essa conversa, em que esclarecemos as dúvidas, chamamos Bandera e ele exibiu um vídeo documentário de ritmos afro-cubanos em uma apresentação teatral.

Para finalizar, fizemos muito rapidamente um exercício com palmas e um refrão de uma cantiga cubana.

2ª aula —

29 de julho de 2006. Compareceram alguns alunos novos e faltou a maioria dos que estavam na primeira lista. Por este motivo iniciamos a aula com um discurso reforçando tudo que havíamos dito na primeira aula acerca do curso e suas variantes.

Depois passamos a explicar alguns princípios de teoria musical. Distribuímos uma folha com semibreve e mínima de um método da EMUS/UFBA, conhecido como “método húngaro”. Nessa folha havia algumas informações que foram explicadas, do tipo: andamento, sinais de repetição, sinal do compasso, entre outras. Em seguida, explicamos o valor da semibreve e solfejamos o primeiro exercício. Mostramos depois o que é a mínima e solfejamos o segundo exercício. Cumpre-nos dizer que solfejamos a semibreve e a mínima com as suas respectivas pausas.

Em seguida o professor Bandera ensinou o ritmo afro-cubano denominado Arara. Fizemos um revezamento com todos os alunos tocando um pouco do ritmo ensinado.

A aula foi bastante dinâmica e os alunos ficaram satisfeitos.

3ª aula —

5 de agosto de 2006. Começou com poucos alunos. Apareceu um novato. Revisamos a primeira aula, reforçando a noção dos tempos da semibreve e logo mínima e em seguida distribuímos uma partitura contendo figuras de semínimas. Explicamos como funciona esta figura e depois passamos a solfejar juntos alguns exercícios dessa partitura.

Como era a última aula prática do professor Bandera, resolvemos terminar a aula de teoria antes e dedicar mais tempo aos exercícios de ritmos afro-cubanos. Bandera reforçou o

ritmo que havia passado na primeira aula e depois ensinou dois outros ritmos. Ficamos até às 16h com esta atividade, sempre em processo cuidadoso de revezamento dos alunos nos instrumentos. Tínhamos à disposição seis congas, um agogô, onde foram tocados os ritmos por seis alunos simultaneamente.

Às 16h em ponto finalizamos esta aula no terreiro do Bogum.

4ª aula —

12 de agosto de 2006. Levamos o método de maracatu para decifrar na aula, já que foi prática. Mas uma vez, faltaram muitos alunos. Antes de começar a aula, enfatizamos a importância da leitura musical, pois não sabíamos tocar maracatu; mas, naquele momento, iríamos ler os ritmos e passar para todos. Conseguimos com Luizinho alguns tambores que pareciam africanos e também usamos as congas para fazer uma mistura entre esses timbres.

Antes de começar a aula prática, lemos um pouco da história do maracatu em Pernambuco e explicamos que sua origem é africana e tem uma motivação religiosa.

Depois mostramos vários ritmos que estavam escritos no método e pedimos aos todos os alunos que os tocassem. Os que estavam nos tambores tocavam um ritmo e os que estavam nas congas tocavam outros ritmos. Em um determinado momento resolvemos inventar ritmos para as congas, que foram facilmente assimilados.

Em suma, foram duas horas de muito ritmo e improviso. Talvez tenha sido a aula mais interessante para eles, já que não ensinamos teoria. Essa metodologia deve ser a que todos estão esperando, porém não vamos deixar de lhes ensinar algumas noções de teoria, mostrando-lhes por que são importantes.

5ª aula —

19 de agosto de 2006. Planejamos a exibição do vídeo documentário do percussionista africano Mamady Keita, o mesmo que havíamos mostrado no Ilê Axé Oxumarê. Durante a exibição da fita falamos um pouco sobre os toques dos rituais. Esse vídeo durou 1 hora e em seguida Kainam colocou outro com o show deste mesmo percussionista.

Alguns poucos alunos não conseguiram se concentrar na TV, porém a grande maioria assistiu com bastante interesse.

Encerramos a aula às 16h, falamos com Mãe Índia e todos que estavam presentes na saída do terreiro.

6ª aula —

26 de agosto de 2006. Com os ritmos de Mamady Keita escritos, planejamos a sua execução. Solicitamos de Luizinho três tambores, três agogôs e um trio de congas. Compareceram 12 alunos, inclusive um novato, que logo identificamos, pois o vimos tocar atabaque durante um bom tempo na festa do terreiro, à qual assistimos no dia 13 de agosto.

Distribuímos os alunos de acordo com seus instrumentos preferidos e passamos para cada um a base que deveriam tocar. No primeiro ritmo percebemos alguma dificuldade, pois certos alunos não conseguiam entender o ritmo base. Depois a aula começou a fluir com mais tranquilidade e eles começaram a entender os ritmos de Mamady Keita mostrados na última aula.

O que facilitou a execução desses ritmos é que na turma há alunos muitos bons na percepção e na prática. Foram duas horas de muito trabalho e chegamos a fazer um bom conjunto. Ao final de duas horas, encerramos a aula.

7ª aula —

2 de setembro de 2006. Havíamos planejado repetir a exibição da fita do Mamady Keita e depois tocar os ritmos que estavam na partitura. Mas, quando chegamos ao terreiro, ficamos sabendo que naquela tarde haveria uma “Entrada de Iaô” e por isso a aula prática seria suspensa. Só pudemos mostrar de novo o vídeo, que desta vez não interessou tanto aos alunos.

9 de setembro de 2006. Não houve aula, embora tivéssemos ido ao terreiro para cumprir nosso papel de professor. Nessa tarde iria haver — como houve — mais uma “Entrada de Iaô”.

8ª aula —

16 de setembro de 2006. Foi a primeira com a presença do chileno Maurício que fez um trabalho com o ritmo afro-uruguaio “Candombe”.

O resultado obtido foi o melhor possível, tanto quanto o que já relatamos com os alunos do terreiro Ilê Axé Oxumarê. A metodologia empregada foi a mesma. A turma compareceu em sua quase totalidade. O que nos chamou a atenção foi uma novata. Pré-adolescente, ela não teve dificuldade nenhuma nas três figuras dos tambores uruguaio (chico, piano e repique). Saiu-se muito bem.

Às 16h terminamos a aula.

9ª aula —

23 de setembro de 2006. Nesse dia houve uma atividade no galpão do percussionista Peu Meurray e muitos alunos faltaram à aula. Só oito compareceram, três dos quais eram novatos. E apenas um deles aprendeu com facilidade os ritmos ensinados.

No início da aula revisamos o ritmo Candombe que Maurício havia passado na semana anterior. Durante toda a primeira hora da aula fizemos esse ritmo com revezamento dos alunos nos três tambores. Na segunda hora da aula Maurício passou para os alunos um ritmo chamado Plena, do Caribe, e que eles aprenderam com mais facilidade. Novamente fizemos com que todos os alunos tocassem em processo de revezamento nos três tambores.

Neste dia, novamente a aluna já referida, que vinha pela segunda vez ao curso, Lorena, impressionou pela sua versatilidade ao tocar os instrumentos. Mais do que isso: ela tocou na conga grave todas as frases do rum de um dos ritmos do candomblé. Perguntamos-lhe com quem havia aprendido. “Com um primo que é do terreiro do Cobre”, respondeu. Primo esse que identificamos como aluno de nosso projeto de extensão da Escola de Música da UFBA.

Depois de duas horas de aula, encerramos com uma sessão de improviso baseado no ritmo Plena. Foi uma aula que gratificou bastante a nós, professores, e os alunos.

Relatório de observação das festas públicas

II

10 de março de 2005 — Iniciamos o processo de observação que é parte essencial desta pesquisa. Planejamos freqüentar diversas festas públicas do candomblé e ler muito a esse respeito. Neste dia 10, assisti a uma festa no Oxumarê, onde permaneci durante 1 hora e 30 minutos.

De acordo com as regras estabelecidas no candomblé, fiquei do lado direito dentro da casa, pois o lado esquerdo é reservado para as mulheres. Descobrimos, ao ler num papel afixado na parede, que a festa era de Oxóssi. Então passamos a observar o objeto de pesquisa, que é o ensino/aprendizagem dos alabês. Vimos que havia um puxador dos cânticos e, no início, alguém que não estava tocando, mas que estava orientando os tocadores nesse momento. Percebemos que era uma espécie de orientador, pois indicou o ritmo do gã, tocando primeiro na palma da mão. Logo depois, essa pessoa passou a tocar junto com os outros. Observei também que o número de tocadores era grande e a todo momento alguém revezava com outro. Somente o rum, que é o atabaque mais importante, poucos revezaram.

Antes de partir, ouvimos do lado de fora da casa, que os ritmos estavam ficando mais acelerados com o passar do tempo.

19 de março de 2005 — Festa para Iemanjá no terreiro Oxumarê. Desta vez chegamos cedo e saímos no final das atividades, inclusive degustamos o caruru oferecido pelo terreiro.

Nesta festa, observamos que, assim como na anterior, foi constante o revezamento de alabês, desta vez, inclusive no rum. Foram quase quatro horas de festa. Percebi que, no primeiro tempo das atividades, houve certa inquietação, que vinha de uma sala e permeava pela percussão e cânticos. Algo estava errado. Por duas vezes nesta festa notamos que uma senhora (pelo visto, hierarquicamente respeitada no terreiro), foi quem ordenou — regeu — a finalização do toque.

Na primeira parte da festa percebemos um rapaz de boina branca que estava regendo e orientando os tocadores. Logo em seguida um puxador dos cânticos assumiu esta posição. Em certo momento os tocadores iniciaram um ritmo que o orixá não aprovou e não dançou. Uma outra pessoa tomou o agogô da mão de quem estava tocando e iniciou o toque certo. Então o orixá começou a dançar. Percebemos melhor, nesta festa, a importância do rum no candomblé. Os orixás dançam os seus toques em rigorosa e íntima relação com as acentuações do rum.

Em determinado momento da festa, quando todos os orixás entraram no salão com suas devidas roupas, apareceu então, para liderar os cânticos e os toques, o mestre Erenilton. A partir daí o que vimos e ouvimos foi de comovente sabedoria ritual.

Mestre Erenilton iniciava os cânticos, fazia a regência para os alabês, chamava-lhes a atenção, solicitava-lhes que olhassem para o orixá. No meio da cantiga, ele pegou a baqueta do tocador do rum e tocou até o final. Houve outro instante em que o mestre iniciou o cântico e quando o tocador do rum começou a tocar, Erenilton ordenou que parasse, porque não podia tocar em cima da voz solo. Também observamos outro momento em que, iniciado o cântico, novamente o mestre mandou parar e reclamou, falando que todos tinham que cantar a resposta para o orixá. Então disse: “Vamos cantar para o orixá, gente”.

Enfim, foi uma festa na qual percebemos que o processo de ensino/aprendizagem existe até durante os rituais.

14 de maio de 2005 — Participamos de uma atividade no Oxumarê que normalmente não é assistida pelas pessoas de fora do terreiro. Nossa presença foi, porém, permitida pelo babalorixá. Foi a saída de uma pessoa que estava na camarinha em processo de iniciação para se tornar filha-de-santo. A festa em si foi bonita, mas a nossa atenção estava voltada para o tema da pesquisa, que são os alabês.

Por isso os observamos atentamente. Desta vez não eram muitos. Na verdade, só havia quatro deles para tocar nesse dia, e eram pouco experientes. A pessoa que estava puxando os cânticos informava com gestos e uma suave dança a cadência e suas acentuações.

Observamos também duas crianças bem pequenas e um pré-adolescente. As crianças ficaram sentadas o tempo todo no colo de seus responsáveis, porém o pré-adolescente, além de ajudar nos cânticos, em dois momentos do ritual, tocou o gã com muita propriedade. Sem dúvida, ele está se iniciando — e bem — como alabê.

Esta festa durou duas horas, bastante diferente das festas tradicionais que ficam a noite toda.

11 de junho de 2005 — Participamos da festa no terreiro Oxumarê em homenagem a Xangô. Levamos um baterista norte-americano que estava em Salvador, o qual era babalorixá, em Nova York, de um culto similar ao candomblé, denominado Santeria, originário de Cuba.

Logo na nossa chegada, observamos que o mesmo menino da última festa estava tocando muito bem o gã, inclusive iniciando várias vezes o ritmo a ser tocado. Também percebemos

que o revezamento novamente foi constante entre os alabês. Mestre Erenilton não participou desta festa.

Curiosamente, nesse dia, um ogâ-de-couro (alabê) foi confirmado. Ele estava todo de branco, com uma faixa vermelha no corpo, na qual conseguimos identificar o que estava escrito. Dançou pelo salão junto com a filha-de-santo que estava recebendo o orixá, além de ter tocado e puxado vários cânticos.

A festa foi muito bonita e empolgante. Recebemos até um abraço do orixá e comemos caruru.

Quase ao final do ritual, percebemos que uma senhora estava puxando os cânticos e logo em seguida começou a tocar o gâ; mais tarde tocou o atabaque rumpi com muita propriedade. Estranhamos, pois estávamos informados de que mulheres não tocam nas festas. Pois bem, perguntamos a Marcos, que é quem nos apresenta as pessoas deste terreiro, e ele nos disse que aquela senhora era uma ekede, irmã do mestre Elenilton e a pessoa de mais autoridade na casa depois do babalorixá. Continuamos a observação. Para nossa surpresa, bem quase ao final da festa, outra mulher, porém mais jovem, também começou a tocar o gâ e em seguida tocou o rumpi. Desta vez não tive oportunidade de perguntar a Marcos a respeito dessa outra mulher.

Quando acabou a festa, apresentamos o norte-americano a Marcos e conversamos um pouco.

18 de junho de 2005 — Festa no Oxumarê, mas não conseguimos saber quem era o orixá homenageado. Porém, percebemos que a cor azul era predominante.

Neste dia, duas senhoras, além do babalorixá, estavam comandando e dando o ritmo das cantigas. Uma delas cantava mexendo o braço, como se estivesse regendo os alabês, e chegou a tocar atabaque em um dado momento.

O alabê que fora confirmado na última festa, uma semana antes, estava tocando o rum com toda a empolgação que lhe é peculiar. Também percebemos que novamente houve um revezamento de alabês e participação de alguns que, como ficou evidente para nós, eram iniciantes. Notei que em um alabê havia um pequeno defeito físico na mão direita, o que, entretanto, não o impedia de tocar igual aos outros.

O fato que nos chamou atenção foi uma criança, de aproximadamente 4 anos, que estava brincando com outras fora do barracão e duas vezes entrou e ficou perto dos atabaques. Cumpre-nos ressaltar que essa criança não só observou os outros tocando, mas também fez alguns gestos dentro do ritmo que parecia uma dança ou até mesmo uma regência. Pelos gestos e empolgação dessa criança (um menino), tenderá a ser um alabê.

A festa estava muito animada, porém não conseguimos ficar até o final; retiramo-nos perto de meia-noite. Quando acordamos, às sete horas da manhã, parecia que os atabaques ainda estavam tocando.

20 de agosto de 2005 — Festa no terreiro Oxumarê e desta vez o homenageado foi o orixá da casa. Quando chegamos, por volta das 20h, havia muitos turistas e amigos do terreiro e o barracão estava muito cheio. A festa começou às 21h30 e fiquei até à 1h da madrugada, quando dava mostras de que iria até mais tarde.

Por causa da multidão presente, não conseguimos visualizar bem, observar e identificar situações que pudéssemos analisar em nossa pesquisa. No entanto, pudemos observar, em um

determinado momento da festa, um pré-adolescente tocando o gã. Novamente verificamos o constante revezamento de alabês durante a jornada.

Esta foi à festa mais empolgante a que assistimos no Oxumarê. Talvez por ter sido a festa do orixá da casa. Muitas pessoas gritavam a cada manifestação dos orixás.

Sublinhamos que nesta festa ouvimos alguns ritmos que ainda não tínhamos ouvido em outras festas. Um dos ritmos que nos chamaram a atenção tinha uma pulsação de colcheia e semicolcheia, em um andamento rápido, que correspondeu à primeira e forte exaltação dos filhos e filhas-de-santo, bem como do público assistente.

A cada visita a uma festa, ficamos sempre muito impressionados com os ritmos do rum, o atabaque mais importante e que já nos informaram ser o “cérebro do orixá”. Este atabaque está sempre muito entrosado com a coreografia dos orixás e quem o está tocando percebe de maneira muito natural e com muita empolgação cada momento das danças.

11 de março de 2006 — Festa em homenagem a Ogum no terreiro Oxumarê. Chegamos às 21h e ainda não havia começado a festa. Os atabaques começaram a tocar exatamente às 21h40 e nos retiramos à 1h40 do dia seguinte. Durante cerca de 90 minutos foram tocados basicamente quatro ou cinco ritmos, que identificamos: Alujá, Agueré, Ijexá e Opanijé.

Às 23h, uma filha-de-santo, que identificamos, incorporou o orixá e então muitas outras começaram a entrar em transe também, o que fez desse momento ponto alto da festa.

Mestre Erenilton puxou os cânticos na primeira parte da festa, até a hora em que várias filhas e filhos-de-santos já estavam incorporados pelos respectivos orixás. Mais tarde o mestre voltou a puxar os cânticos. Mais do que exercício de admiração é o que causa: fascina a todos que o vêem no desempenho de seu ofício. Um autêntico sábio. Fica orientando os tocadores

que estão nos atabaques e às vezes percebe-se que ele dança os passos dos orixás só para mostrar provavelmente o balanço dos ritmos.

Novamente percebemos o que é característico nos rituais do candomblé no terreiro oxumarê: um contínuo revezamento de alabês tocando. Também vimos que só alguns tocavam o rum, o atabaque principal. De certa maneira o revezamento se limitava aos atabaques rumpi e lé e no agogô.

Nesta festa notamos também que novamente algumas crianças estavam observando os tocadores e com certa curiosidade. E um adolescente de 12 anos aproximadamente estava tocando um dos atabaques.

Recebemos, como na festa anterior, um abraço de alguns orixás; e, para nossa surpresa, um homem que estava à nossa frente, muito próximo, repentinamente incorporou um orixá e logo jogou a carteira e o celular no chão e tirou as argolas que estava usando. Já tínhamos visto pessoas incorporando orixás, mas, desta vez, foi bastante próximo e nos pegou de surpresa.

Como já dissemos, retiramo-nos às 1h40, mas a festa continuou.

18 de março de 2006 — Festa para Iemanjá no terreiro Oxumarê. Cheguei aproximadamente às 22h e algumas filhas-de-santo já estavam manifestadas.

No início conversamos um pouco com Marcos Rezende sobre a ausência dele na aula inaugural de nosso projeto Formação de Agentes Multiplicadores, que aconteceu neste mesmo dia pela manhã. Logo em seguida encontramos-nos com Valnei, alabê do terreiro do Cobre e ex-aluno do referido projeto. Conversamos durante quase trinta minutos e recebemos convite

para a festa no terreiro, em 26 de março (domingo). Também conversamos sobre o nosso projeto de doutorado e ele gostou muito do tema.

Finalmente entramos no galpão e mais uma vez verificamos o contínuo revezamento de alabês durante o tempo em que lá estivemos; o próprio Valnei também tocou. Nesse dia também estava lá o filho de Luizinho, do terreiro jeje, Zoogodô. É um menino, chamado Kainan, tem 11 onze anos e vem se destacando pela sua performance como percussionista. Para minha grande surpresa, ele subiu para tocar e tocou logo o rum, o atabaque mais importante. O terreiro Zoogodô será também nosso campo de pesquisa e este menino será uma referência em nosso trabalho.

Por volta de meia-noite e meia, quando os filhos e filhas-de-santo foram ao galpão devidamente paramentados, mestre Erenilton tomou a frente dos cânticos e iniciou-se nesse momento a segunda parte da cerimônia. Nesta festa também estava se confirmando um ogã de aproximadamente 14 anos.

Enfim, retiramo-nos à 0h45.

7 de junho de 2006 — Festa para Iansã no terreiro Oxumarê. Chegamos às 22h, quando as filhas e filhos-de-santo já estavam incorporados por seus orixás. Os ritmos básicos tocados foram o Alujá de Xangô, o Agueré e o Adarrum. Novamente percebemos revezamento sistemático nos atabaques. Uma ekede e um alabê estavam empolgados puxando o cântico e ao mesmo tempo balançavam os braços como se estivessem regendo os alabês.

Um menino (pré-adolescente) também tocou atabaque nesse dia. E vimos um bebê, de aproximadamente dois meses, que estava no colo da mãe. Ambos foram abraçados por um dos orixás.

Observamos que, em um dado momento, o agogô não entrou corretamente após a puxada do cântico e o alabê que estava no atabaque médio (rumpi) tocou o ritmo do agogô na beira do atabaque. Dessa forma o rapaz, que estava no agogô, ouviu e conseguiu acompanhar o ritmo.

Esta festa terminou meia-noite, relativamente cedo, e não percebemos novidade dentro do tema proposto.

10 de junho de 2006 — Festa para Xangô no terreiro Oxumarê. Chegamos às 22h30, justo no momento em que as filhas e filhos-de-santo já estavam manifestados. Havia grande público e vimos muitas pessoas entrando em transe.

Nesta festa quem estava no comando dos alabês era mestre Erenilton, que, como já dissemos, é extraordinário. Novamente notamos que existiu um reiterado revezamento de pessoas tocando os atabaques, inclusive algumas que ainda não tínhamos visto lá e que pareciam estar se iniciando nessa função.

O babalorixá convidou-nos para o caruru. Perguntamos-lhe se podíamos assistir perto de onde ficam os alabês e ele nos respondeu que sim, que já éramos da casa. Durante uma hora ficamos em um lugar privilegiado, onde pudemos perceber melhor a movimentação dos alabês.

Houve um instante em que mestre Erenilton percebeu que um ritmo estava com o andamento muito rápido e pediu para parar e recomeçar. O curioso é que uma senhora, ekede da casa, logo que também percebeu o ritmo muito rápido, alertou o mestre. Essa ekede, à qual já nos referimos, estava em outras festas tocando agogô e atabaque.

Depois de muito ouvir de perto os atabaques, o gã e os cânticos, à 1h da madrugada nos retiramos.

13 de agosto de 2006 — Festa no terreiro do Bogum. Foi a primeira a que assistimos lá. Muito bonita.

Acerca do tema de nossa pesquisa, também observei neste terreiro um grupo de crianças, entre 5 e 8 anos, brincando ao redor e às vezes até dentro do barracão durante toda a festa. O filho do alabê Raimundinho era o que mais brincava. Também vimos alguns adolescentes já tocando agogôs e os atabaques rumpi e lé. Lá, só vimos duas pessoas tocando o rum: Raimundinho, no início, e depois, na última parte, Luizinho do jeje.

Num determinado momento, Raimundinho reclamou com quem estava tocando o agogô, pois o ritmo estava errado e imediatamente houve a correção.

Neste dia observamos um adolescente pedindo a uma pessoa (que não pudemos identificar) para tocar o atabaque lé, e não obteve a permissão. Esse adolescente é um de nossos melhores alunos. Por que ele não foi autorizado a tocar o lé? Não conseguimos saber a resposta. Mais tarde esse menino tocou um pouco de agogô.

Observamos, ainda, um outro adolescente que tocou o lé por quase duas horas e não entendemos por que ele ficou tanto tempo neste atabaque se havia outros que queriam tocar o mesmo instrumento.

Enfim, depois de terminada a festa, conversamos um pouco com Luizinho e Peu Meurray e nos retiramos.

19 de agosto de 2006 — Festa no terreiro Oxumarê para saudar o orixá da casa. É a festa mais esperada, por isso atrai muita gente. Quando chegamos, às 22h, o galpão já estava muito cheio e durante toda a solenidade não conseguimos ver quase nada. No entanto, pudemos ver

um pouco do êxtase total, quando os orixás tomaram os filhos e filhas-de-santos. Procuramos concentrar-nos na audição dos ritmos. Mestre Erenilton puxava os cânticos e regia os alabês. Observamos, mais uma vez, o constante revezamento dos percussionistas. Porém o rum, o mais importante dos atabaques, foi tocado por poucos.

Um de nossos alunos do Bogum, adolescente de aproximadamente 13 anos, estava tocando o atabaque lé. Já o havíamos citado no relatório da festa anterior: ele pedira, sem conseguir, autorização para tocar o lé.

Às 2h da madrugada, degustamos um delicioso caruru, conversamos com Marcos Rezende e em seguida, quando a festa já estava no final, nos retiramos.

26 de agosto de 2006 — Festa no terreiro Oxumarê. Nesse dia chegamos às 20h30 e a festa ainda não havia começado. Mestre Erenilton estava presente, mas não participou da primeira parte.

Inicialmente, observamos que Valnei e Bruno Nilton estavam tocando, porém não percebemos o revezamento constante, o que só passou a acontecer quando os orixás já estavam presentes e a festa ficou mais viva. Foi quando entrou em cena o mestre Erenilton, o que, como sempre, foi magnífico. Ele costuma cantar gesticulando os braços como se estivesse regendo os alabês e às vezes percebe-se que até reclama de uma ou outra batida que não está correta.

Vimos também uma ekede tomar a baqueta da mão do rapaz que estava tocando o atabaque menor (lé) e executou o ritmo como se estivesse ensinando para ele. É a mesma ekede citada no relatório anterior.

Enfim, não percebemos nesta festa além do que já vínhamos relatando anteriormente. Saímos bem mais cedo do que das outras festas, às 23h.

2 de setembro de 2006 — Festa das iabás no terreiro Oxumarê. Quando chegamos os atabaques já estavam tocando. Tivemos um dia cansativo, por isso ficamos pouco tempo.

Mestre Erenilton estava presente e o revezamento foi constante. Nesta festa, resolvemos observar mais atentamente o atabaque rum e ficamos impressionados com a performance dos tocadores. Por essa razão entendemos melhor, a cada dia, por que requer grande responsabilidade tocar este atabaque. Os outros dois, o rumpi e o lé, juntamente com o agogô, mantêm a base; o rum, porém, é de importância decisiva, por ser o atabaque que comanda a festa. Percebe-se muito claramente a interação entre o rum e a dança dos orixás e quando se observa a saudação dos orixás aos ogãs, vê-se neste momento uma relação de profunda respeitabilidade. A cada vez que assistimos, ficamos mais encantados com esta íntima relação de cantigas, ritmos e danças.

Às 23h, quando as filhas e filhos-de-santo, já incorporados por seus respectivos orixás, saíram do salão e foram para uma sala vestir suas roupas características, resolvemos ir embora.

2 de setembro de 2006 — Ritual de entrada de iaô no Bogum. Quando chegamos para a aula neste dia, recebi a notícia que não poderia fazer a aula prática, pois haveria, naquela tarde, essa cerimônia, para a qual nos convidou a Mãe Índia.

Foi a nossa melhor experiência depois que começamos a pesquisa de campo. Pudemos então observar claramente como se processa o ensino da música nessa cultura. Pelo ou menos, uma das formas de ensino, durante o ritual.

Foi uma festa bonita, muito emocionante, pois, além da incorporação das filhas-de-santo pelos seus respectivos orixás, houve o momento especial da entrada, no salão, da iaô que estava se iniciando; na verdade, ela fez três entradas no salão, acompanhada pelas filhas-de-santo já feitas.

O filho do alabê Raimundinho, Kaique, de 4 anos, vestido todo de branco, tocou agogô, durante a cerimônia, sendo às vezes orientado por um menino maior, pré-adolescente, chamado Kainan, filho do alabê Luizinho do Jeje. Kaique tocou agogô em alguns momentos e outro pré-adolescente, Lucas, além de tocar atabaque, ensinou a Kaique.

Nesta festa, o alabê Raimundinho, responsável pelo rum, pareceu advertir os outros dois rapazes que estavam tocando o rumpi e o lé, como se eles tivessem errado o ritmo. Kainan, filho de Luizinho, já ao final do ritual, tocou o rum.

Enfim, foi uma observação rica porque percebemos melhor como se processa uma das atividades de ensino nos terreiros. Kaique, que já conhecia de ouvido os toques, neste dia estava começando a tocar nas atividades da casa. Saímos do terreiro às 19h, pouco antes de findar a festa.

9 de setembro de 2006 — Outro ritual de entrada de iaô no Bogum. Voltamos a observar Kaique tocando o agogô. Desta vez somente tocava esse instrumento. A formação era: Raimundinho no rum, Kainan no rumpi, Lucas, outro adolescente, no lé, e Kaique no agogô. Ele ficou sentado perto do rum e tocava com muita empolgação. Mesmo atravessando o ritmo em alguns momentos e até mesmo parando durante a execução, essa atuação daquele menino de 4 anos parecia natural para as pessoas que participavam da cerimônia, pois em nenhum momento observamos alguém advertindo-o. Kaique tocou durante uma boa parte da atividade

e só parou quando deu mostra de querer tocar o rum. Ele ficou por algum tempo encostado no atabaque praticamente com o corpo todo e depois queria pegar na baqueta para tocar. Raimundinho, seu pai e alabê que estava tocando o rum, com toda a paciência pediu a Kaique para ficar quieto, prometendo-lhe que depois o deixaria tocar. O menino continuou insistindo e, em determinado momento, o pai colocou-o no colo, segurou-lhe o braço e tocaram juntos o ritmo. Só depois disso, Kaique ficou mais tranqüilo e, até o momento em que permanecemos no terreiro, ele se limitou a observar os movimentos.

O menino maior, Kainan, que tocou o rumpi no início e agogô depois, queria muito tocar o rum. Porém, Raimundinho, até quando estivemos lá, não lhe dera permissão.

19 de outubro de 2006 — Ritual de saída de quatro iaôs no Bogum. Foi um ritual curto e começou com quatro adolescentes tocando os atabaques e o agogô, inclusive o já referido Kainan estava tocando o rum. Lucas estava no agogô e, no rumpi e lé, outros dois meninos da mesma idade. Três meninos pequenos, na faixa de 3-4 anos, transitavam pelo salão. Um deles era Kaique, filho de Raimundinho, runtó da casa.

Justo na hora da saída das iaôs, Raimundinho assumiu o rum e Kainam, o rumpi. Lucas continuou no agogô. Aliás, nesta festa, Lucas, que é um excelente tocador, não tocou os atabaques.

Esse processo de adolescentes e crianças tocarem, acontece muito nas festas mais internas, de acordo com Gabi Guedes do Gantois e Raimundinho do Bogum.

3 de dezembro de 2006 — Festa para Oxalá no Bogum. Quando chegamos ouvimos o som dos atabaques e achamos que a festa já havia começado. No entanto, ao entrar no

barracão, percebemos que Kaique estava brincando de tocar o rum. O salão já estava cheio de gente e Kaique tocava o rum, acompanhado por um menino maior. Foi um registro de momento importante para nossa pesquisa, pois esta atividade lúdica de Kaique comprova o que vimos percebendo nas entrevistas. Ou seja, a aprendizagem faz parte do processo de convivência no terreiro e Kaique, naquele momento, estava exercitando um saber que ele havia aprendido no processo de observação. Em diversas festas que freqüentei no Bogum, ele sempre está em atividade na bancada dos atabaques. Em uma determinada festa, ele estava tocando agogô e os adolescentes do terreiro o ajudavam nos toques.

Encontramos, no terreiro, o professor Jaime Sodré, filho-de-santo, com quem conversamos sobre a história do Bogum e nosso projeto. Ele nos falou de alabês antigos com os quais poderíamos conversar um pouco sobre o tema de nossa pesquisa.

Quando a festa começou, os adolescentes Lucas, Tiago, Kainam e mais outro no agogô eram os tocadores. Lucas, durante muito tempo, tocou o rum e também cantava as cantigas iniciadas pelo puxador. Esses adolescentes tocaram até a hora em que os orixás se incorporaram nas filhas-de-santo. O puxador das cantigas, que é filho de Oxalá, também entrou em transe. Depois, quando as iaôs foram se vestir para voltar ao salão, os meninos tocaram para o público e deram um show de ritmo.

Em seguida, eles continuaram tocando para um orixá dançar e depois para dois orixás. Em seguida, quando todas as iaôs voltaram para o salão com suas indumentárias, o alabê maior da casa, Luizinho do Jeje, assumiu o rum e outros homens, que não conhecemos, assumiram o rumpi e o lé. Começou então a segunda parte da festa, que, podemos afirmar, foi de grande tensão espiritual. Muita gente baixou o orixá nos momentos de muita energia. A presença de Luizinho no rum foi fundamental e pudemos observar como, por causa de sua

maturidade no conhecimento do ritual, ele criava, com seus toques, uma tensão mediante uma variação de tempos fortes e fracos que nos impressionou. Observamos como os orixás obedeciam ao toque do rum, as chamadas, as batidas mais fortes, a dinâmica mais baixa, os fraseados, os momentos de crescendo e decrescendo. Fizemos um registro marcante, pois, em nossas incursões em festas públicas, talvez tenha sido nesta a que mais e melhor percebemos a verdadeira importância do rum. Essa segunda parte, até o momento em que fomos embora, já tinha aproximadamente 1 hora.

Durante a festa, alguns adolescentes se revezaram no agogô e Kainan, que é um excelente tocador de rum, não o tocou uma só vez.

Era meia-noite quando Mãe Índia nos convidou para uma refeição e em seguida voltamos para casa.

17 de março de 2007 — Festa no terreiro Oxumarê. Chegamos às 21h justo no início. Ao entrar no barracão, vimos que o puxador era o mestre Erenilton e o tocador do rum, seu filho, que eu conhecera dois dias antes no galpão do Afoxé Filhos do Korefan e que provavelmente nos ensinará os ritmos do candomblé.

Como de costume, observamos que, além de adolescentes, havia, na festa, algumas crianças de colo.

Na batida dos atabaques, o filho de mestre Erenilton estava muito empolgado, fazendo muitas variações nas bases rítmicas. Pela primeira vez em nossas visitas a festas nos terreiros, ouvimos uma quantidade considerável de frases com um caráter de improvisação, como aconteceu nesse dia. Novamente após 1 hora e meia de toques e cantigas, os orixás começaram a tomar posse dos corpos de seus filhos. Então, como sempre, foram tocados os ritmos para

saudar os orixás e depois todos os filhos e filhas-de-santo saíram do salão para se vestir com as roupas de suas respectivas divindades. Nesse momento, houve o revezamento dos tocadores, sempre sob a liderança de mestre Erenilton.

Algumas filhas-de-santo ficaram no salão sendo homenageadas pelos toques e cânticos e pelo público assistente. Após aproximadamente 1 hora, todas as filhas e filhos-de-santos, devidamente vestidos, apresentaram-se para o momento de pico da festa. Um material perfumado, distribuído antes desse instante, foi jogado pelo público na cabeça dos orixás, já com suas indumentárias.

Observamos que, neste dia, os tocadores que se revezaram nos atabaques eram os mais experientes da casa e somente no agogô percebemos percussionistas ainda pouco exímios, um dos quais é aluno de nosso curso no terreiro. Este aluno, porém, apesar de iniciante, estava com muita segurança tocando o agogô e cantando com muita emoção. Durante nossa presença na festa, ele tocou três vezes o agogô.

Verificamos, mais uma vez, a grande exaltação mística que é uma festa dessa religião afro-baiana. Por volta das 2h da madrugada, foram servidas as iguarias típicas. Pouco antes de partir, fomos para um local bem perto dos atabaques. Nilton Bruno estava tocando o rum e foi substituído por outro alabê igualmente experiente, que é Valnei, o qual nos disse, nesta noite, que vai freqüentar o curso da Oficina de Percussão da UFBA.

Nesta festa, os tocadores, como já assinalamos, eram todos muito experientes, motivo pelo qual houve poucos puxadores. Cabe registrar que o filho de mestre Erenilton puxava as cantigas e gesticulava segundo o perfeito modelo paterno, o que resultou em participação mais vibrante de todos os presentes.

Às 2h30 da madrugada fomos embora.

6 de janeiro de 2008 — Festa no terreiro Oxumarê. Chegamos às 22h e ao entrar no barracão, vimos que o puxador Erenilton não estava presente. Marcos Rezende nos informou que Erenilton estava doente e não conseguia cantar.

No horário que chegamos ao barracão, os orixás não tinham incorporados em suas filhas ou filhos-de-santo. A festa ainda estava na sua primeira fase. Nos atabaques estavam Valnei no rum e mais dois adolescentes no rumpi e lé. Quem comandou os cânticos foram o pai-de-santo e as ekedes mais antigas do terreiro.

Percebemos que o processo de revezamento nos atabaques continuava como sempre nesse terreiro. Muita gente, inclusive quem não é alabê, sentou para tocar um pouco. É aquela história que já afirmamos no corpo desse trabalho, todo mundo aprende de tudo um pouco.

Em dado momento da festa, todas as filhas e filhos-de-santo que estavam dançando no barracão, ainda sem ter recebido seus orixás, se retiraram. Durante o período que ficaram lá dentro, os tocadores não pararam de tocar. Dez minutos depois, entraram no salão com uma panela carregada por duas pessoas e uma fila com todos os filhos e filhas-de-santo, cada um carregando algo na mão. Uma espécie de oferenda para o orixá do dia. Vale ressaltar que nessa fila só tinha uma filha de santo com o seu orixá, que era justamente o oxalá. Todos foram até a porta do barracão, fizeram a saudação tradicional e se dirigiram até o centro, onde se estendeu um pano branco segurado por alguns, que tomou um formato de tenda. Nessa tenda, ficou o pai-de-santo oferecendo aos filhos e filhas-de-santo um pedaço de alimento e um copo do líquido que estava na panela citada acima.

Esse foi um dos pontos alto da festa. O outro momento de êxtase foi quando um das filhas-de-santo saiu dançando com a panela na cabeça com toda a euforia. Enquanto isso, nos

atabaques continuava o processo de revezamento constante. Depois desse momento de euforia total, por conta do horário, tivemos que partir.

Enfim, às 0h 30 fomos embora.

23 de janeiro de 2008 — Festa de Erês no terreiro do Bogum. Chegamos ao terreiro às 20h e apenas o menino Kaique estava tocando atabaque juntamente com um adulto, que não conheço, tocando agogô. Percebemos que faltava um bom tempo para começar a festa. Por isso, esperamos quase 30 minutos do lado de fora do barracão.

A festa só começou às 21h e para minha grata surpresa, Kaique, o filho do alabê Raimundinho, começou tocando a base no atabaque lé. Kaique foi observado e destacado durante a pesquisa, onde o citamos várias vezes como um menino de quatro anos que estava aprendendo no dia-a-dia no terreiro, ficando como um forte exemplo para a pesquisa. Pois bem, depois de alguns meses sem freqüentar uma festa no Bogum, percebemos como Kaique aprendeu e já estar em outro estágio do “curso de alabê”. Se ele vai ser um runtó, depende da designação do orixá.

Como a festa foi para os Erês, Kaique em certo momento da festa parou de tocar e foi sentar na esteira de palha que as filhas-de-santo estenderam no chão, juntamente com mais seis meninos, onde estava uma frigideira grande de barro com o caruru.

Enquanto as crianças comiam, as filhas-de-santo cantavam e dançavam em volta, juntamente com o ritmo e o cântico. Quando as crianças estavam próximas de terminar, os Erês começaram a incorporar nas filhas-de-santo. E então, os Erês começaram a comer o caruru que ainda estava na frigideira, pulavam de alegria, e até mesmo jogavam caruru uma

nas outras. As bexigas que estavam enfeitando o salão também foram furadas pelos êres. Esse foi o momento de êxtase nesta festa. Em seguida os Erês retiraram-se para um outro salão.

A partir do momento que eles retornaram para o barracão, inclusive pelo lado de fora, a festa foi só alegria. Todos vestidos adequadamente se apresentaram da bancada onde ficam os atabaques e a cada apresentação era uma festa. Cantaram vários samba de roda, pularam, correram, pegaram os bombons, pirulito, pipoca doce, que algumas pessoas jogaram para eles.

Durante esse momento de festa, onde a descontração foi o ponto alto, nos atabaques e agogô vários meninos se revezaram. Vale inclusive ressaltar que alguns Erês estavam com instrumentos de percussão e quando começava o samba eles acompanhavam no ritmo certo. Além dos instrumentos de percussão, alguns erês estavam com flauta de brinquedo, violão de brinquedo, varas de cipó e até mesmo uma cobra de brinquedo pendurada no pescoço. Depois de assistir a essas brincadeiras durante quase 1 hora, resolvemos partir.

Enfim, às 22h 40mim fomos embora.

27 de janeiro de 2008 — Festa no Bogum para o orixá da ialorixá da casa, Mãe Índia. Também descobrimos que era uma festa para a suspensão de dois ogãs. Chegamos ao terreiro às 20h 30mim e já tinha começado. Desta vez tinha muita gente já estava dentro do barracão e tivemos que assistir a festa pela janela.

Vale ressaltar que quando a festa é para o orixá da Mãe ou Pai-de-santo da casa, sempre é um momento de muita alegria e emoção. Dessa vez no Bogum não foi diferente. O terreiro estava todo enfeitado com as cores do orixá do dia e todas as filhas-de-santo estavam muito bonitas. Além disso, reconhecemos na festa alguns intelectuais de Salvador que são filhos da casa.

Depois de 20 minutos que chegamos, o primeiro orixá incorporou. Em seguida o orixá da ialorixá Mãe Índia também chegou. Esse foi um momento de ápice da festa, pois, logo depois vários homens e mulheres incorporaram seus orixás. Essa parte da festa durou aproximadamente 20 minutos. Depois todos saíram do salão e só uma filha-de-santo ficou com seu orixá incorporado, sendo homenageado pelos toques dos atabaques e cânticos.

Depois de 30 minutos todos os filhos e filhas-de-santo entraram no salão com as roupas de seus respectivos orixás. Esse sempre é um momento de emoção e alegria em uma festa de candomblé, onde todos batem palmas e cantam muito. Nesse momento, todos os orixás são homenageados com seus ritmos e cânticos. Isso durou aproximadamente 30 minutos.

Em seguida, no momento em que já estávamos partindo, começou a atividade de suspensão dos ogãs. Até o momento que ficávamos, observamos que dois homens ficaram de frente para os atabaques e nesse momento os tocadores tocavam e cantavam com muita energia. Nessa hora, muita gente que estava fora e dentro do barracão incorporou seus orixás. Foi um momento de êxtase total. Infelizmente tivemos que partir nesse momento.

Enfim, às 22h 40min fomos embora.

Exercícios rítmicos usados nas aulas nos terreiros**III**

Exercício de leitura

The exercise consists of 53 measures of music in 4/4 time, written on a single treble clef staff. The notation is as follows:

- Measures 1-4: Four whole notes (C4, D4, E4, F4).
- Measures 5-7: Three pairs of beamed eighth notes (C4-D4, D4-E4, E4-F4).
- Measure 8: A whole rest.
- Measures 9-10: Two pairs of beamed eighth notes (C4-D4, D4-E4).
- Measures 11-12: Two pairs of beamed eighth notes (E4-F4, F4-G4).
- Measures 13-14: Two pairs of beamed eighth notes (G4-A4, A4-B4).
- Measures 15-16: Two pairs of beamed eighth notes (B4-C5, C5-B4).
- Measures 17-18: Two pairs of beamed eighth notes (B4-A4, A4-G4).
- Measures 19-20: Two pairs of beamed eighth notes (G4-F4, F4-E4).
- Measures 21-22: Two pairs of beamed eighth notes (E4-D4, D4-C4).
- Measures 23-24: Two pairs of beamed eighth notes (C4-B3, B3-A3).
- Measures 25-26: Two pairs of beamed eighth notes (A3-G3, G3-F3).
- Measures 27-28: Two pairs of beamed eighth notes (F3-E3, E3-D3).
- Measures 29-30: Two pairs of beamed eighth notes (D3-C3, C3-B2).
- Measures 31-32: Two pairs of beamed eighth notes (B2-A2, A2-G2).
- Measures 33-34: Two pairs of beamed eighth notes (G2-F2, F2-E2).
- Measures 35-36: Two pairs of beamed eighth notes (E2-D2, D2-C2).
- Measures 37-38: Two pairs of beamed eighth notes (C2-B1, B1-A1).
- Measures 39-40: Two pairs of beamed eighth notes (A1-G1, G1-F1).
- Measures 41-42: Two pairs of beamed eighth notes (F1-E1, E1-D1).
- Measures 43-44: Two pairs of beamed eighth notes (D1-C1, C1-B0).
- Measures 45-46: Two pairs of beamed eighth notes (B0-A0, A0-G0).
- Measures 47-48: Two pairs of beamed eighth notes (G0-F0, F0-E0).
- Measures 49-50: Two pairs of beamed eighth notes (E0-D0, D0-C0).
- Measures 51-52: Two pairs of beamed eighth notes (C0-B-1, B-1-A-1).
- Measure 53: A whole note (C0).

Exercício de leitura

The image displays a musical exercise for reading, consisting of nine staves of music. The music is written in a single treble clef with a common time signature (C). The exercise is divided into measures, with the measure numbers 4, 8, 12, 16, 19, 22, 25, and 29 indicated at the beginning of their respective staves. The rhythmic pattern is as follows:

- Staff 1 (Measures 1-3): Each measure contains four eighth notes.
- Staff 2 (Measures 4-7): Each measure contains eight sixteenth notes.
- Staff 3 (Measures 8-11): Each measure contains sixteen thirty-second notes.
- Staff 4 (Measures 12-15): Each measure contains thirty-second notes, with the first measure having 16 notes and subsequent measures having 12 notes.
- Staff 5 (Measures 16-18): Each measure contains 12 thirty-second notes.
- Staff 6 (Measures 19-21): Each measure contains 12 thirty-second notes.
- Staff 7 (Measures 22-24): Each measure contains 12 thirty-second notes.
- Staff 8 (Measures 25-28): Each measure contains 12 thirty-second notes.
- Staff 9 (Measures 29-31): Each measure contains 12 thirty-second notes.

Exercício de leitura

A musical score for a reading exercise, consisting of nine staves of music in treble clef and common time (C). The score is divided into measures, with measure numbers 5, 10, 15, 18, 21, 24, 27, and 31 indicated at the beginning of their respective staves. The music features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, rests, and dynamic markings such as accents and slurs. The final staff ends with a double bar line.

Transcrições de ritmos do candomblé

IJEXÁ

Agogo

Lê

Rumpi

Rum

The first system of musical notation consists of four staves. The top staff is labeled 'Agogo' and contains a complex rhythmic pattern with many beamed eighth notes and rests. The second staff is labeled 'Lê' and has a simpler pattern of quarter notes. The third staff is labeled 'Rumpi' and also has a simple pattern of quarter notes. The bottom staff is labeled 'Rum' and features a pattern with groups of sixteenth notes and quarter notes. All staves begin with a double bar line and a common time signature 'C'.

The second system of musical notation continues the four staves from the first system. It begins with a fermata over the first measure of each staff. The rhythmic patterns are consistent with the first system. The system concludes with a double bar line at the end of the third measure.

BATÁ

Agogo

Lê

Rumpi

Rum

Musical score for the first system of Batá. It features four staves: Agogo, Lê, Rumpi, and Rum. The Agogo staff has a treble clef and a 6/8 time signature, with notes and rests. The Lê and Rumpi staves have a treble clef and a 6/8 time signature, with dense rhythmic patterns. The Rum staff has a treble clef and a 6/8 time signature, with notes and rests.

Musical score for the second system of Batá. It features four staves: Agogo, Lê, Rumpi, and Rum. The Agogo staff has a treble clef and a 6/8 time signature, with notes and rests. The Lê and Rumpi staves have a treble clef and a 6/8 time signature, with dense rhythmic patterns. The Rum staff has a treble clef and a 6/8 time signature, with notes and rests.

OPANIJE

Agogo

Lé

Rumpi

Rum

The first system of the musical score for 'OPANIJE' consists of four staves. The top staff, labeled 'Agogo', features a complex rhythmic pattern with eighth and sixteenth notes and rests. The second and third staves, labeled 'Lé' and 'Rumpi' respectively, play a continuous, fast-paced eighth-note melody with accents. The bottom staff, labeled 'Rum', provides a steady accompaniment with eighth notes and rests, marked with 'x' symbols.

3

3

The second system of the musical score continues the piece. It features four staves. The top staff is marked with a '3' above the first measure, indicating a triplet. The second and third staves also feature triplet markings. The bottom staff continues the accompaniment pattern from the first system, ending with a final note and a fermata.

ALUJÁ DE XANGÔ

Agogo

Lê

Rumpi

Rum

12/8

The musical score for the first system consists of four staves. The top staff is labeled 'Agogo' and features a melodic line with eighth notes and rests. The second staff is labeled 'Lê' and shows a rhythmic pattern of eighth notes. The third staff is labeled 'Rumpi' and also shows a rhythmic pattern of eighth notes. The bottom staff is labeled 'Rum' and features a melodic line with eighth notes. All staves are in 12/8 time, indicated by the time signature at the beginning of each staff.

3

3

This section continues the musical score with four staves. The top staff has a melodic line with eighth notes and rests, starting with a triplet of three eighth notes. The second and third staves show rhythmic patterns of eighth notes, also starting with a triplet. The bottom staff has a melodic line with eighth notes. The time signature remains 12/8.

AGUERÉ

Agogo

Lê

Lê

Rum

The first system of the musical score for 'AGUERÉ' consists of four staves. The top staff is labeled 'Agogo' and contains a melodic line with eighth notes and rests. The two middle staves are both labeled 'Lê' and contain a dense, rhythmic accompaniment of sixteenth notes. The bottom staff is labeled 'Rum' and contains a bass line with eighth notes and rests. All staves are in common time (C) and the key signature has one flat (Bb).

3

3

The second system of the musical score continues the piece. It features four staves. The top staff is labeled 'Agogo' and contains a melodic line with eighth notes and rests. The two middle staves are both labeled 'Lê' and contain a dense, rhythmic accompaniment of sixteenth notes. The bottom staff is labeled 'Rum' and contains a bass line with eighth notes and rests. All staves are in common time (C) and the key signature has one flat (Bb). The system concludes with a double bar line.

ANEXOS

Fotos

IV



Foto 1 - Primeira aula no terreiro Oxumarê



Foto 2 – O mais jovem aluno da turma



Foto 3 - Três alunos nos atabaques rupim e lê



Foto 4 – Acompanhando um ritmo no agogô



Foto 5 - Alunos tocando os atabaques rum e rumpi



Foto 6 - Professor Pedro, cubano, passando informações sobre o ritmo de Cuba



Foto 7 – Professor Pedro tocando o atabaque rumpi



Foto 8 - Alunos do Oxumarê com o professor Pedro



Foto 9 - Professor Pedro passando informações sobre ritmo cubano



Foto 10 – Meninos do terreiro Bogum



Fotos 11 – Adolescentes do Bogum tocando congas



Foto 12 – Tocando junto com os meninos do Bogum



Foto 13 – Alunos tocando nas congas no Bogum



Foto 14 – Tocando nos tambores do alabê Luizinho do jeje



Foto 15 – Passando ritmos nordestino para os alunos



Foto 16 – Alunos do Bogum tocando o maracatú



Foto 17 – Dois adolescentes do Bogum estudando na EMUS



Foto 18 - Kainan – Filho de Luizinho do Jeje e um dos destaques em Salvador na arte de tocar os ritmos do candomblé.



Foto 19 - Momento posterior às aulas no terreiro, onde alguns alunos começaram a estudar no curso de Extensão da Escola de Música da UFBA.



Foto 20 – Menino do Bogum estudando na EMUS



Foto 21 - Atabaques rum, rumpi e lé. Agogô e xequerê



Foto 22 - Atabaques rum, rumpi e lé



Foto 23 - Atabaque rum



Foto 24 - Atabaque rumpi



Foto 25 - Atabaque lé

Entrevistas

I

Raimundinho, runtó do Bogum — 11 de outubro de 2006

Foi confirmado com 7 anos neste terreiro, onde tocou o rum pela primeira vez na sua festa de confirmação. Afirma que seu aprendizado se deu através de observações ao longo de sua vida. Luizinho do jeje, outro runtó do Bogum, foi uma de suas referências. Runtó é como se chama na *nação* jeje o tocador de atabaque. As pessoas são chamadas primeiro pela função e depois recebem o nome. Por exemplo: “Runtó Raimundinho”, “Runtó Luizinho”.

O avô de Raimundinho, runtó Amâncio, foi uma grande referência no terreiro. “Eu tinha 1 ano quando meu avô Amâncio faleceu. Eu ficava olhando e ouvindo os toques, durante muito tempo, e ninguém nunca me ensinou formalmente. O dia-a dia foi a minha grande escola. Kaique, meu filho, tem 4 anos e já está tocando muitos ritmos. Ele chega no galpão e fica tocando sozinho. A curiosidade foi o grande impulso para eu aprender os ritmos e as cantigas. Era aqui (mostra o local) onde eu ficava sentado e às vezes até dormia perto dos atabaques nas festas. No dia de minha confirmação, quando primeiro toquei rum, estava com medo, mas na hora tomei coragem e toquei”.

Afirma que se o tocador não tocar direito o santo não dança. “O santo não dança e às vezes coloca o pé em cima de onde ficam os atabaques. Os orixás sabem os toques deles; por isso, se não estiverem certos o orixá não dança”. Fala do momento da entrada do ritmo após o começo dos cânticos e canta a introdução de um deles para demonstrar a entrada do ritmo.

Explica as quebradas do rum de cada ritmo e mostra que o atabaque lé repica mais que o rumpi.

“Todos os meninos que tocam no terreiro aprenderam como aprendi. Os ritmos da *nação* Kêto e da *nação* Jeje são os mesmos, mas os de Kêto são mais acelerados. O rum não pode ficar muito apertado para soar o grave. É preciso deixar o rumpi menos apertado para combinar com o rum e o lé mais apertado. Aqui, nas festas fechadas, é quando os meninos são colocados para tocar. Foi assim que aprendi muito com Luizinho, e me ensinava no dia de festa. Kainam, Lucas e Tiago (todos adolescentes do terreiro) também aprenderam assim, olhando, observando e tocando. Já o ritmo adarrum, esse só se toca em festa especial (mostra um pouco). Aqui se toca pra Ogum, pra Xangô, pra Oxalá e, dependendo da cantiga que é puxada pelo cantador, o runtó toca o ritmo referente”.

Diz que nas apresentações de grupos folclóricos os ritmos são tocados mais rápidos. “É como eu disse”, concluiu Raimundinho, “para aprender os ritmos e cânticos tem de ser no dia-a-dia do terreiro”.

Nivalci Ribeiro — 4 de janeiro de 2007

Nascido e criado no terreiro Oxumarê, Nivalci começou a tocar o gã com 9 anos e com 14 teve a sua confirmação. Diz que tocou o rum no dia de sua confirmação. “Foi um ritmo para Ogum, com o nome de jinká, pedido pelo babalorixá”.

Os mestres de Nivalci foram seu irmão e os tios Cidinho e Erenilton. “Aprendi que o importante é primeiro aprender o gã; e só depois os outros instrumentos, os atabaques rumpi e lé, ficam mais fáceis de aprender a tocar. Tem gente que toca o rum, mas não sabe tocar o gã.

Quando eu chegava em casa ficava tocando o gã, porque peguei o gosto dos ritmos e tinha muita força de vontade. Sem isso não se aprende a tocar os ritmos do candomblé. Eu ficava ouvindo as gravações em casa e quando chegava no terreiro só cantava na hora do coro. Depois de um tempo comecei a cantar a primeira parte e assim fui aprendendo todas as cantigas”.

Lembrou Nivalci que aprendeu a tocar os atabaques quando não tinha atividade no terreiro e os instrumentos ficavam sozinhos; ele e os amigos então aproveitavam para treinar. “Teve uma época que a gente ficava três horas tocando o mesmo ritmo, depois se revezava nos instrumentos e desse jeito todos tocavam todos os atabaques. Pela ordem era o gã, depois o lé, depois o rumpi e em seguida o rum. É muito importante saber a base de todos os ritmos. Não tem outra maneira de se tocar o rum muito bem”.

Prossegue: “A pressa é inimiga da perfeição e mais lento se faz melhor e vai se fazer melhor no futuro. Também sem disciplina não adianta. Muitas vezes, nas festas, eu ficava ouvindo com os olhos fechados e concentrado nos toques”.

Sobre a relação dos ritmos com as cantigas, Nivalci explica que as cantigas são iniciadas e depois começa o ritmo. “Por isso o tocador tem que saber bem as cantigas, pois são elas que pedem os ritmos. Se não casar direitinho a cantiga e o ritmo, pode prejudicar a festa e o orixá não baixa nas filhas e filhos-de-santo, ou só dança depois que já baixou”.

Enfatizou a necessidade de muitas informações para se aprender a ser um bom alabê. Disse que existem várias cerimônias e que é preciso saber as cantigas e toques de cada cerimônia. Citou como exemplo o ritual de pedir licença a Exu para se poder ter uma boa festa. Outro exemplo mencionado por Nivalci foi a cerimônia para abrir caminhos.

Enfim, ao final da entrevista, Nivalci ressaltou todo o seu processo de aprendizagem e lembrou que ele foi corrigido muitas vezes durante as festas públicas, fato que vimos observando em nossas idas às festas dos terreiros.

Luizinho do Jeje — 23 de março de 2007

Luiz Carlos, runtó do Bogum, conhecido como Luizinho do Jeje, foi confirmado ainda menino, mas não se lembra quando. Filho de D. Odesi, segunda pessoa do terreiro do Bogum e pai de Kainan, um adolescente de 13 anos que vem se destacando pela sua performance na arte de tocar atabaques nos rituais e de acompanhar o pai em diversas apresentações.

Luizinho nasceu no terreiro e convive com os rituais do candomblé desde cedo. “Aprendi a tocar naturalmente, mas tive a orientação de Seu Amâncio, um grande mestre, pai de Mãe Índia. Com 14 anos, tive minha primeira experiência tocando em um grupo de samba que se chamava, na época (década de 1970), de Bob Samba; tocava surdo e ensaiava no bairro do Garcia. Com 15 anos toquei timbal no bloco de percussão Secos e Molhados, uma das melhores baterias da época. Esse bloco era bom porque tocava no repique, na caixa, que tinha varetas parecidas com o aghidavi, e aí o som ficava diferente.

Sacramento — Em minha infância ouvi falar muito desse bloco e de sua performance percussiva. Mas também tive experiência, só de ouvir, com outros blocos de percussão, como: Apaches, Comanches e Tupi, que se destacaram no carnaval dos anos 70, em Salvador”.

Nas festas públicas nos terreiros em que pesquisamos, Luizinho foi o que mais transmitiu emoção ao executar os toques. Não apenas ele toca de maneira muito dinâmica,

alternando a execução em piano (baixo) e forte no mesmo ritmo, na mesma seqüência, como não tira o olhar do vodum (orixá) em momento algum.

“Tem outra coisa muito importante: Seu Amâncio, pai de Mãe Índia, falava que era pra se concentrar no vodum o tempo todo, não tirar o olho do santo, porque o santo pode fazer um gesto e o tocador do rum saber o que é e não se perder. Utilizo essa mesma concentração quando estou tocando no palco, num trio; não falo com ninguém durante o show, estou ali é pra tocar”. Sobre isso Cardoso afirmar: “O comportamento do músico no rum pode levar um observador a deduzir que o pulso é dado pelo bailado, uma vez que quando se toca em conjunto com a dança seus olhos se mantêm todo o tempo sobre o dançarino” (CARDOSO, 2005, p. 151).

Explica que, se os ritmos não estiverem sendo bem tocados, o santo pára na frente dos atabaques e balança a cabeça em sinal de recusa. Citou, por exemplo, o santo de sua mãe biológica, que não dança se o ritmo não estiver certo. Cardoso diz:

Também pode acontecer do músico não responder aos movimentos corporais do orixá e, novamente, ele interromper sua performance colocando os braços para trás, a divindade nagô se nega a reiniciar a dança até que os sons se tornem familiares, para que ele possa responder à música através de sua coreografia (CARDOSO, 2005, p. 199).

Em relação ao processo de ensino/aprendizagem, tema desta pesquisa, disse Luizinho: “O processo é natural, ouvindo todo dia e tocando também. Veja Kaique: ele só tem 4 anos e já está tocando muita coisa, os ritmos que aprendeu aqui, no seu curso”. Kaique é filho do runtó Raimundinho e os ritmos citados por Luizinho são aqueles que foram trabalhados durante o segundo semestre de 2006, juntamente com o percussionista chileno Maurício, que ensinou ritmos latinos.

Ressalte-se que Luizinho, hoje, é uma grande referência na arte de tocar nos rituais do candomblé. Isso vale não somente para os meninos do Bogum, mas também para outros iniciantes de outros terreiros. Kainan, Lucas e Tiago são meninos do Bogum que destacamos porque eles já estão tocando nas festas do terreiro.

Luizinho encerrou esta entrevista enfatizando novamente: “O mais importante é a concentração e não tirar o olho do santo. Acompanhar tudo que o santo está fazendo”.

Adriano de Azevedo Santos — 12 de setembro de 2007

Adriano de Azevedo, 27 anos, nasceu e foi criado no terreiro Ilê Opô Afonjá. Tem a função de obá de Xangô, membro importante desse candomblé, localizado no bairro de São Gonzalo do retiro, em Salvador. Azevedo não é alabê de fato, porém, assim como Gabi Guedes, toca os atabaques com muita maestria. “Aqui, nós aprendemos a fazer de tudo um pouco. Pois na ausência da pessoa que é escolhida para determinada função, o ritual não pode esperar, alguém sempre vai fazer”. Com o ritmo do candomblé não foi diferente. Azevedo aprendeu ouvindo, imitando, repetindo e participando inicialmente de rituais internos da casa. “A gente aprende é no dia-a-dia. Ninguém pegou em minha mão para me ensinar. Eu pegava minha lata e tocava em casa”.

Azevedo foi suspenso com sete meses de idade e confirmado obá de Xangô aos 11 anos. No Afonjá existe um corpo de obás, cargos criados pela líder do terreiro. São 12 obás do lado direito com direito à voz e voto e 12 obás do lado esquerdo, com direito a voto. No Afonjá existem três alabês e, como em outros terreiros, nos dias das festas públicas, vários meninos ficam desejando tocar. Os alabês principais comandam e organizam os meninos

devidamente. Ou seja, esse é um processo de avaliar e selecionar no processo do ensino não-formal.

Azevedo afirma que o grande alabê da casa e que também era artesã, já falecido, foi o mestre Nezinho. Nesse momento, aponta para a parede para me mostrar um dos trabalhos do mestre Nezinho.

No Afonjá existem os atabaques de Oxalá, de Xangô e de Oxóssi. Mais uma vez, tivemos a informação de que esses instrumentos são sagrados e existem rituais para saudá-los. Todas as pessoas que entram no galpão durante a festa, saúdam a orquestra do terreiro. Azevedo fala da importância do rum: “O rum marca o passo do orixá, e as cantigas quando mudam, ele muda também, mesmo mantendo a mesma base do ritmo”.

Diz que tentou criar no terreiro uma escolinha de alabês e que acabou não dando certo. “Os meninos queriam mesmo é aprender ouvindo e tocando nas festas”. Em relação às cantigas, Azevedo afirma: “As cantigas são em iorubá e são aprendidas da mesma forma, ouvindo, imitando, repetindo e cantando no dia-a-dia. Aqui, no terreiro, as pessoas falam iorubá em várias situações, comendo na mesa, conversando na sala, para pedir algo, etc.”.

Cumpre-nos dizer que, no dia desta entrevista (quarta-feira), às 9h da manhã, tradicionalmente acontece nesse terreiro a entrega de Omalá de Xangô. Azevedo, no final da entrevista, convidou-nos para assistir a esse ritual, que não é secreto, mas também não é público como as tradicionais festas de terreiro. No corpo desta tese, afirmamos que alguns rituais não são acompanhados pelos atabaques. Esse é um exemplo disso: acontece em uma sala do terreiro e é acompanhado por palmas e cantigas. Nele, os orixás incorporam-se nas filhas-de-santo e sente-se plenamente a energia mítica e mística do candomblé.

Enfim, após assistirmos a esse ritual, despedimo-nos de Azevedo e nos retiramos.

Depoimentos

II

Ângela Lühning

Sacramento — Eu li recentemente algumas questões colocadas por, Nettl, Merriam, Blacking.

Lühning — Eu acho que todo esse material é ultrapassado, no sentido em que eles falam numa época em que tem 50 anos de existência da própria etnomusicologia e a necessidade na cabeça dos primeiros de acrescentar a possibilidade recente de gravação, a codificação dessa gravação em partitura. Por que? A gravação inicialmente é algo que não é muito fácil. As primeiras gravações eram em cilindro, que não tinha muita facilidade de se manter, até eles descobrirem o processo da galvanização. A gravação no cilindro tem que ter uma matriz durável, enquanto este cilindro estava se desgastando enquanto estava ouvindo, passava-se esse som para um papel, para ficar alguma coisa, porque a gravação em si não era tão segura, entende? Aí, na medida que você tem um som mais durável, um som que você pode passar para segundo, terceiros e quartos, talvez aos poucos a transcrição passe a ser apenas um complemento e na medida que a facilidade de gravação cresce, talvez não somente a transcrição seja desnecessária só pela existência da gravação de qualidade melhor, mas as pessoas perceberam que na verdade o grande problema que sempre existiu de como codificar, continua existindo. Você vai transcrever em que linguagem? Então, não é somente você ter um som gravado, supostamente mais confiável que a audição ao vivo, por que quando é ao vivo você vai dizer assim, fulano ouviu uma vez e é falível a interpretação, variação e tal, gravou

supostamente é mais seguro, não é bem assim, é mais do que isso, a questão é como codificar esse som.

Sacramento — Hoje as pessoas estão mais para gravação do que codificação em partitura?

Lühning — Mesmo assim também não resolve. Vamos voltar para essa questão intermediária. Eu acho que aos poucos na medida que a qualidade de som a princípio cresceu, perceberam que ainda não tinha resolvido a questão de qual código de documentação. E na verdade grande parte foi sempre sobreposto no sistema ocidental para explicar qualquer outra música, e claro que tem limitações, só que as pessoas durante muito tempo não perceberam, acharam de fato, que eram convicto que a cultura ocidental pudesse explicar qualquer sistema musical, porque tinha uma explicação, bom, se escreve, se escreve qualquer som e não perceberam que os sons são susceptíveis a interpretação, a contextualização, a diferença, a símbolos.

Com a reformulação daquilo que seria antropologia, etnomusicologia, aos poucos vem questionamentos. Será que essas crenças são onipotentes, auto-suficientes, capazes de explicar tudo? Então, não somente esses meios e métodos utilizados, mas a própria etnomusicologia foi se questionando, foi se reafirmando, redimensionando, especialmente. Então foi questionado todo o contexto de um sistema oriundo das relações colonialistas. Então, o ocidente que pesquisa o mundo chamado subdesenvolvido, a cultura ocidental que coloca a sua forma de ver no outro, aos poucos foram se remodelando o que é fazer antropologia, o que estudar a música do outro. Só que durante muito tempo foram usadas as mesmas ferramentas.

Eu acho que nas últimas décadas algumas pessoas disseram de certa forma, “peraí”, o que adianta você discutir o próprio procedimento, inclusive se implica a questão da educação, todas as áreas da ciência, especialmente as humanas. Como você vai pensar novos caminhos, novos paradigmas e tal? Você não muda as próprias ferramentas? Mudar, não por mudar, mas pra adequar melhor, se você está no contexto que tem uma outra vivência musical, por que você vai ensinar a partir do canône ocidental? Se você está num contexto que tem outras regras de convivência, por que vai olhar a partir de regras sociais do ocidente? Se você tem uma cultura que vive da transmissão oral e tem suas regras ainda poucos conhecidas, por que vai supor que a escrita vai simplesmente explicar tudo? O que você vai passar pra o papel o que exatamente? Então, questionamentos que vejo que acontece, mas não necessariamente de forma uniforme, geral, muitas pessoas mantêm esse discurso mais acadêmico de carterinha, digamos, de que é assim, pronto, então você usa certa ferramenta e pronto. Tudo bem, você faz algumas concessões e pronto, mais sim, em tese você não discute muito o conteúdo, e tem outros que de certa forma questionam mais ainda, são mais radicais, talvez nas conseqüências, nas reflexões, dizendo bom, se a gente está mexendo com alguma coisa, vamos mexendo realmente pra substituir, pra melhorar, pra pensar de uma forma mais profunda. E aí surge essas questões: Então, finalmente usamos transcrições musicais quais? Percebeu-se que a ocidental tem limitações, mas vamos colocar o que no lugar? Ou, em vez de colocar no lugar, como se fosse insubstituível, então de que forma trabalhar com essa idéia da representação gráfica? E aí vem tentativas de algumas pessoas de pensar a partir da cabeça e da experiência cultural dessas diversas culturas. Bom, se tem outras culturas que usa outros tipos de instrumento, onde a melodia tem um outro papel, ou outra afinações pré-estabelecidas, que dá pra medir com aparelho, ou com outra forma de percepção, vamos começar por aí, entendendo

a partir dos conceitos das próprias pessoas, que é muito difícil. Pra isso você tem que viver, entender, tocar, ou sei lá, ter uma integração maior.

Então, tem diversos autores que começam a colocar essas observações sobre etnociência ou de sistema cognitivos, ou outras coisas pra entender que não somente alguém que fala sobre, mas a partir de, então você muda o ponto de vista e a partir daí você percebe, “perai”, se não tem uma escala com semitons e tons, se não tem uma necessidade de pensar em melodia e harmonia, com outras estruturas rítmicas, de combinações de sons através de um tipo de roqueto ou de interlúquios como muita se chama cada instrumento na África. É muito comum nas estruturas indígenas, cada instrumento tem uma nota, e vão se combinando as notas, eu no meu momento com minha nota vou criar uma estrutura melódica que funciona. Eu vi muitas gravações, algumas tentativas de passar para o papel., mas o que acontece na verdade na cabeça das pessoas? Eles percebem a partir do todo final? Ou eles pensam na construção de nota por nota? De qualquer forma eu posso então colocar, em vez de dizer nota tal, tal, tal, instrumento 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 10, com alguma idéia de altura mais ou menos aproximada ou medida. Se for uma tecla de metalofone, é fixo pra sempre, sendo sopro, pode ser mais livre e por aí vai. Então eu posso usar possibilidades de numerar altura pré-definidas, eu posso criar outras formas de expressar seqüências rítmicas, que não tem variação melódica ou de altura, eu posso usar idéia de batidas não batidas, de ocorrência de algum tipo de impacto ou não, então fazer a partir daí notações que não requerem, quando tem a idéia de uma pulsação mínima por exemplo, eu vou simplesmente marcando onde tem batidas, em vez de dizer que isso cabe em x compasso e tal, eu posso trabalhar com idéias de padrões...

Sacramento — Como essas tentativas são vistas pelo meio acadêmico?

Lühning — Como muito importante, como muito importante. Quem leva a sério, acho que o mundo novo, daquilo que seria trabalhar com cultura e com outras culturas, como algo muito importante. Agora tem pessoas também que tentam desclassificar, seja por insegurança, ou por achar eternamente que o ocidente responde tudo. Claro que existe uma estrutura de poder atrás. Então, se foi instaurado que tem um método x que até então não foi questionado, todo mundo vai repetir, claro, é muito mais fácil do que você começar a questionar. Você é visto como dissidente, como diferente, como questionador, como pessoa que quer se impor. Então, eu acho importante que no cenário brasileiro tenham grupos sociais dizendo, “mais perai”, porque a gente não pode? Porque sempre tem alguém falando sobre a gente? Então, grupo sociais diversos, grupos de negros, grupos indígenas e tal, eles dizem “perai”, a gente resolve, portanto, a gente diz o que ele faz, o que eles pensam, o que eles tocam. Então, eu acho que esse discurso necessariamente tem que chegar no limite, tem que ser repensado. Isso requer que você tenha outras ferramentas na medida que forem mais apropriadas, que realmente expresse melhor. Acho que muitas vezes me parece que vão mais longe do que essa idéia da transcrição, como antigamente você achava sempre que a escrita ocidental poderia, mas que na verdade não estava nem se interessando por outras questões, se de fato, se pela visão das pessoas, inclusive em geral as próprias pessoas não tinham acesso o que se escrevia, porque em geral não lia-se aquilo. E de repente outras formas de documentação, ou de falar sobre, eles podem até acompanhar. Hoje, as pessoas estão mais preocupadas em fazer isso, pelo ou menos na minha visão tem realmente uma preocupação de chegar mais perto e não fazer sempre sobre, de cima pra baixo, no limite mais igualitário.

Sacramento — As próprias comunidades estão fazendo isso?

Lühning — Está se envolvendo e ao mesmo tempo tem uma coisa curiosa, você ver aqui, (Fundação Pierre Verger) muitos dos meninos aqui ficam naquela, eu tenho que aprender teoria, eu tenho que aprender escrita, porque eu quero fazer música e tal. Então “perai”, tem alguma coisa errada de certa forma, porque você cria um monstro nas cabeças das pessoas de que é a única forma de falar sobre música, ou de que entender música é sempre aquele modelo uniforme, único, que explica tudo. E eles vão dissociando a sua prática musical e a sua vida musical por causa dessas novas exigências de que tem que escrever assim. E então tem um hiato aí entre muitas práticas e as supostas codificações.

Sacramento — O que sinto é que o mercado está exigindo isso.

Lühning — Mais por que? Porque a área de música não cria coragem até hoje de permitir que tivesse talvez alternativas na percepção, na explicação e decodificações.

Sacramento — Os profissionais que já estão no mercado de trabalho, estão procurando a Escola de Música para aprender a teoria musical tradicional.

Lühning — Isso é por causa da imposição da estrutura de poder. Não digo que não pode ser importante e necessário. A questão é: será que apenas um sistema consegue explicar tudo? Será que não seria interessante abrir um pouco as brechas e as portas? Será que pra música percussiva na Bahia não poderia se criar uma alternativa? Alternativa não como menor, mas como uma outra forma de chegar ao mesmo lugar e facilitar esse processo da codificação, que é um processo muito complexo, para um universo que, eu acho, muitas vezes realmente as estruturas não se aplicam. O que você quer com um sistema de cinco linhas se você estar num mundo estritamente percussivo? Cinco linhas você não precisa. Você pode usar uma linha pra dizer algo em cima, em baixo, sei lá. Usar simplesmente uma linha pra demonstrar uma seqüência de impactos rítmicos. Outra questão: de que forma você vai colocar

isso? Será que a nossa idéia de valores divisíveis vai sempre? Será que tem outras agógicas, outras formas de contar, de multiplicar, de dividir, de juntar, sei lá? Será que a nossa idéia do tempo, do contratempo, do tempo forte é a única? Não. A gente já percebe que tem a idéia de padrões rítmicos que se repetem em muitas culturas, entende? Então, “perai”, por que tem que caber tudo dentro do compasso? E você vai brincar eternamente se o samba é dois por quatro, ou quatro por quatro? Não. Existe uma estrutura de dezesseis pulsos, ou outras estruturas, talvez você possa dizer é oito, mas você pode colocar isso de uma outra forma independente da idéia de compasso e tal. Por que você tem acentuações que brincam o tempo todo com essa.....

Sacramento — Essa sua visão é antes ou pós doutorado?

Lühning — Boa pergunta. Em toda a minha formação, ninguém questionou nada sobre a validade da transcrição. Era assim, você tinha que fazer transcrição e pronto. Porque era como se a escrita musical ocidental fosse a única explicação.

Ao chegar aqui em Salvador para fazer a minha vivência, pesquisa, eu percebi que tinha algumas coisas que não funcionava, mas eu não tinha ainda material. A única coisa foi a partir de alguns colegas que tinham entrado mais na área talvez da escrita rítmica. Aí tentei juntar e acho que no processo todo de quase vinte anos na Escola, metade desse tempo fico percebendo, fico falando de que a gente tem sim não somente o direito, mas o dever de fazer uma reflexão sobre tentar tirar alguns ranços, talvez de algumas imposições, ou talvez, alguns monstros criados na cabeça das pessoas de que isso até seria o único caminho desejável para entender música. Mais então, “perai gente”, tem outras possibilidades. Primeiro vamos ver o que a gente percebe, o que a gente sente, como as pessoas percebem. Acho que tem caminhos outros pela frente e a grande questão seria descobrir essas possibilidades, não é? Colocar isso

como alternativa, possibilidade outras na cabeça das pessoas. É para tirar essa hegemonia, ou seja, a única possibilidade de você documentar música através de uma escrita supostamente universal, muito antiga, etc, etc e dizer não, a gente tem o direito e o dever de pensar quantas possibilidades, quantas forem necessária pra entender de forma mais adequada seja cultura indígena, afro brasileira, nordestina, em relação às diversidades etnas-culturais, etc, etc.

Sacramento — Hoje você faria diferente?

Lühning — Faria mais ainda. Porque se você percebe que no caso do candomblé, das cantigas, você tem uma visão bastante tonal, quer dizer, tonal no sentido de intervalos perceptíveis dentro de uma certa visão, sei lá, abasileirada digamos. Não é necessariamente um canto africano na sua forma de cantar, então tem como você definir o intervalo numa boa. Agora quando entra na questão rítmica, eu percebi que o que predominava era muita mais uma concepção africana de que uma de compasso, entende? Então, eu não usei compassos. Usei justamente essa idéia de padrões rítmicos que se refletem na estrutura melódica. Assim, fiz um certo ajuste, mas sim, isso foi da minha cabeça, porque ninguém deu nenhum palpite, ou foi contra, ou se colocou a favor., entende? Então, hoje ainda, tento ser mais aberta e cada vez que tem um aluno, deixo ele livre pra ver até que ponto ele vai precisar de fato uma transcrição e pra que. A grande pergunta é essa: Você vai transcrever o que, pra que e pra quem? Pra ser reproduzido, ou pra ficar bonitinho, ou pra mostrar que você domina o sistema, ou pra que? Ou pra pedrificar uma certa idéia de que música de não sei o que é assim. Então, antes de fazer qualquer transcrição, qualquer decodificação, eu acho que tem que perguntar pra que estou fazendo, não é? Pra quem? E finalmente com que ferramenta, entende? Qual a finalidade, como, pra que e pra quem.

Sacramento — Então pode existir trabalhos de etnomusicólogos sem transcrição?

Lühning — Sim, eu acho. Agora aí eu sugiro o seguinte.....

Sacramento interrompe — Eu li o seguinte: no início a função do etnomusicólogo era basicamente transcrever. Era isso mesmo?

Lühning — Não somente, talvez a razão última de certa forma do seu trabalho de campo todo era trazer este tipo de música para o outro. Já que o som ainda era tão vulnerável devido aos cilindro. Seria preservar o cilindro vulnerável através de uma escrita, uma transcrição. E a partir daí fazer análises, comparar este tipo de música supostamente com escalas mais abrangentes, com intervalos diferentes, com estruturas outras, pra classificar até caminhos de desenvolvimento, de evolução supostamente de culturas mais primitivas ainda nas cabeças das pessoas (tudo em aspas né?), ou mais desenvolvidas em relação a complexidade, a idéia de harmonias. Então, fizeram muito isso, em cima da transcrição ainda um trabalho de análise, comparando aqui é pentatônico, hexatônico, enquanto essa daqui já tem uma complexidade, não sei quantas vezes, micro-intervalos, tentando ouvir a partir de um cilindro e de uma percepção de uma viagem, e muitas vezes quem transcrevia não era o que tinha gravado.

Sacramento — Esse foi o caso do Merriam?

Lühning — Pelo ou menos, a tese que ele fez transcrição. Ele não conhecia a cultura.

Sacramento — Ele usa apenas um gongo e dois tambores na transcrição. Então, ele não ouviu o atabaque rum, ou ele não transcreveu. Ele bota compassos de sete por quatro, seis por quatro. Eu acho que, das transcrições que vi recentemente, a de Merriam é a que mais se distancia da realidade da cultura musical afro brasileira.

Lühning — É porque ele tem auternâncias de compassos. Ele percebe muitas vezes que talvez tenha um doze por trás, mas o doze não vira doze. É um doze dividido em quatro,

três e vai alternando. Aí você diz, nossa que negócio é aquele? Por que? Tipo, cada vez que tem um acento, um tempo forte, tem que ficar no início do compasso. Então, mudou? Mudou, então você pira, contra-tempo, tempo. Então, na realidade não tem isso, né? E aí, então, seria hoje uma etnomusicologia sem transcrição, só com tipo de som, ligue lá o som e acabou. Acho que pode ser uma coisa mais inteligente. Eu sonho que alguém possa fazer uma coisa tipo, um guia auditivo, muito bem feito, em que você pode pegar trechinhos de uma dessas gravações que sejam importantes e fazer um guia em que você vai ouvir algum trecho falando da estrutura rítmica, um trecho do timbre do instrumento, da voz. Um exemplo, o tal exemplo na íntegra com a composição do conjunto, sei lá, a música então toda. Quantas peças tem um repertório? Bom, eu gravei vinte e estou com dez aqui pra você conhecer um representante de tudo e acabou. Acho que pode se fazer mais ainda. Em parte, talvez possa substituir se for bem feito. Mais é trabalhoso, entende? Mais eu acho que seria possibilidades. Ou então ao mesmo tempo você usa outras escritas conforme a necessidade. Não estou dizendo que tem que ser sempre uma outra, que a ocidental nunca possa resolver, entende? Acho que tem caso que você pode usá-la em parte, mas percebendo quais os limites. Se ela não consegue resolver a questão da estrutura rítmica, então pra que usar? Então, como combinar esses dois sistemas? Ocidental talvez pra a questão do canto, como no meu caso, ou um outro pra ajustar. Se você trabalha sobre a estrutura nordestina e percebe que não é só uma questão de dizer é modo tal. Acho que é mais do que modos. Se você ouve as terças, não são terças justas, nem maior e nem menor. Me parece que são terças neutras, no sentido que fica entre a maior e a menor. Como a gente vai escrever isso? Então na verdade a gente primeiro tem que conceituar. Primeiro a gente tem que dizer, bom, o que tem aí por trás desse sistema musical? Que eu saiba, ninguém fez isso ainda até hoje. Porque a gente só coloca assim, é tudo modo. Não é

bem isso, na execução ainda é diferente. Se você perguntar às pessoas, elas não vão dizer que estão tocando mixolídio, lídio, ou qualquer coisa, tá? Então quais os princípios que tem por trás? E a partir daí você vai dizer, bom, acho que vou ter que criar uma forma diferente, não sei como, mais vamos criar seja uma outra forma de tocar um pentagrama diferente, bom, algo tem que ser inventado pra ficar mais perto, se não você vai eternamente remendar e dizer sim, parece com, mais não é.

Sacramento — As pessoas falam muito em ajuste.

Lühning — Por que? Porque você parte desse modelo que supostamente pode explicar tudo, em vez de dizer, bom, ele não consegue explicar, o que poderia ser uma explicação, uma representação, uma expressão desse outro modo de fazer. Na verdade você tem que inverter todo o processo. E aí é trabalhoso. É muito mais fácil dizer, não, eu posso usar e coloco lá reajuste e acabou, ao invés de dizer, não “perai”, como é que as pessoas percebem? Eles percebem a partir de um sistema ocidental, será? Eu me pergunto várias vezes, como funciona a cabeça de uma pessoa que canta o dia inteiro aboio, embolada, ou repente, e ao mesmo tempo também ouve gravações de rádio e tal? Como elas percebem a diferença? Ou não percebem? Devem perceber. Agora de que forma? E ela automaticamente está acostumada a entoar diferente. Natural, ela foi alfabetizada musicalmente nesse sentido, sai normal e a gente vai dizer, nossa não chego nem perto, nem vai dizer qual o intervalo. Ela também talvez nem consiga dizer qual o intervalo, mas ela consegue fazer e talvez explique o modo, o jeito de cantar, de entoar, e aí a gente fica sempre correndo atrás.

Sacramento — Normalmente eles não conseguem explicar.

Lühning — Tá bom, a gente sabe explicar? A gente usa essas explicações teóricas pra explicar porque a gente canta assim, mas não é muito diferente do tipo de explicação que

acho que as pessoas usam, entende? Porque aí você diz pra alguém, não, fulano não sabe, ou já sabe cantar e tal. É assim, ele aprende sempre através da audição. Ele imita um cantor de rádio, uma cantora, ou então, hoje baixa não sei o que e vai se inspirando no timbre de voz e você vai perguntando, fulano, por que você canta assim com glissando? Por que você imita esse jeito de cantora de rádio? Canta assim, sim e porque? Você sabe, entende?

Sacramento — Outra coisa é o congelamento. Se a gente colocar os mesmos alabês cinco dias, um dia após o outro, tocando as mesmas músicas, cada dia vai ser uma história diferente, principalmente se for dentro do ritual.

Lühning — Porque é uma música dentro de um contexto.

Sacramento — Pois é, essa coisa de tirar do contexto é o que acho mais irregular na transcrição. Quando a gente começa a freqüentar as festas públicas do candomblé, a gente percebe que aquele momento é impar, ele não se repete nunca mais na vida. E o que é gravado nesses momentos já foi, já é passado.

Sacramento — A academia conceitua o aprendizado oral como não-formal .

Lühning — Um pequeno detalhe, o não é muito forte, né? Pode ser uma liberdade, mas ao mesmo tempo tem aquela idéia da negação de não-existir, não-valer. E muitas vezes esse não expressa apenas o que a gente não conhece. A gente nega o outro por não conhecer, como não. Será que o aprendizado sempre é na escola? Aliás, tudo hoje em dia parece que menos parece que seja. Então, assim, o parâmetro sempre é a escola, na vida antes de ir pra escola a gente aprende tudo, a falar, a se comportar, a reagir, a se socializar, e isso não tem nada a ver com a escola.

Enfim, finalizamos a entrevista.

Ângelo Nonato Cardoso

Posso dizer, de certa forma, que iniciei meus contatos com transcrição musical da maneira tradicional. Ou seja, através de ditados "tradicionais" dados em aulas de teoria musical, particulares e em academias. Nesse período, não havia muita reflexão sobre as questões que envolvem esse tema, tanto por parte de meus professores quanto de minha parte.

Ao ingressar no curso superior, interessei-me por gêneros musicais fora da tradição acadêmica. Nessa época comecei a notar as imperfeições da transcrição musical. Deparei-me com culturas musicais que possuíam organizações sonoras que, em certa medida, eram incompatíveis com a notação musical ocidental.

Já na pós-graduação, minha ótica sobre as imperfeições da notação musical ocidental como meio de representação gráfica (transcrição) foi acentuada, em função da influência de autores e professores da área etnomusicológica. Em certa medida, alguns etnomusicólogos apresentam certa resistência em utilizar a notação ocidental como meio de transcrição.

Ainda no decorrer da pós-graduação, fui transformando e adequando minha opinião no que diz respeito à transcrição. Uma vez reconhecida como um meio de representação e como tal, portadora de desvios, vejo na transcrição um meio essencial para o trabalho etnomusicológico. A transcrição, apoiada em recursos tecnológicos que a atualidade nos provém (cds, dvds, análises gráficas, etc), ajuda a legitimar cientificamente nossas observações em relação a um evento sonoro. Essa legitimação torna-se necessária dentro de uma área cuja interpretação está presente em grande escala. Isto é, a transcrição, apesar dos

seus desvios, utilizada com um objetivo específico, pode contribuir para uma análise quantitativa dentro de uma área que "usa e abusa" da abordagem quantitativa.

Enfim, após anos lidando com transcrição, cheguei a conclusão, hoje, que uma vez consciente de que se trata de uma representação, a transcrição é um mecanismo fundamental para o trabalho etnomusicológico.

OBS. Este depoimento foi enviado por e-mail.

Sônia Chada Garcia

Sônia — Nós estamos discutindo muito em etnomusicologia se um trabalho de etno tem que ter transcrição ou não. Um dos pré-requisitos de um etnomusicólogo é que ele saiba transcrever. Pelo ou menos isso desde o início da disciplina. Então essa sempre foi considerada uma habilidade do etnomusicólogo que ele teria que ter para ser etnomusicólogo. Agora hoje as pessoas estão questionando se um trabalho de etmusicologia ele tem mesmo que ter transcrição. Aí por exemplo, a minha opinião é que a transcrição te ajuda na análise musical. Agora, nós temos que ter em mente que a representação visual de por transcrição não dá conta de tudo que se ouve. Então, tvocê sempre vai ajustar. Você sempre vai mostrar mais uma coisa que te chame mais a atenção ou que mais relacionado com o seu trabalho. Então, eu defendo que a transcrição tem que estar relacionada com o objetivo de seu trabalho, sabe? Então, por exemplo, o que você deseja mostrar, é isso que vai definir em que foco você vai transcrever.

Sacramento — Pode ter um trabalho de etnomusicologia sem transcrição?

Sônia — Eu acredito que sim. Se por exemplo você vai tratar de alguma coisa que não envolva diretamente a análise, que não precise de transcrição, eu acredito que sim.

Sacramento — Como pode ser um trabalho de etnomusicologia sem transcrição?

Sônia — Sim, mais você pensa em um trabalho que o foco é música, sendo que ela está relacionada todo a um contexto, social, político, econômico.

Sacramento — Quando se faz transcrição, significa que o trabalho está ligado a análise musical?

Sônia — Eu penso que sim. Transcrição está dentro de um processo junto com descrição e com análise musical, tudo isso está junto. Porque, por exemplo, é a partir da análise que você faz do repertório, é que tu vai definir o que você vai transcrever. Aí, por exemplo, se tu pegares as minhas transcrições do candomblé de caboclo, se tu fores tocar aquilo, aquilo não é o que tu ouves no candomblé de caboclo, entendeu? Mais ela é satisfatória pra o que eu estava querendo mostrar. Eu estava querendo mostrar, por exemplo, os processos de geração de música no candomblé de caboclo. Então pegando modelo que geraram outro e tal. Então pra isso ela é suficiente, entendeu? Você não consegue perceber todas as nuances daquela música olhando aquelas transcrições.

Sacramento — Hoje já existem várias tentativas de transcrever uma música de uma determinada cultura pra tentar chegar ao que de fato a gente está ouvindo. Você acha que isso é impossível?

Sônia — Eu acho que você nunca vai conseguir fazer isso. E uma coisa que você deveria pensar e que eu acredito. Eu penso que a partitura de certa forma limita a criação. Porque, pense assim, dentro da nossa música ocidental acadêmica, você só compõe, só cria o

que você consegue escrever. O que você não consegue escrever, te impossibilita. Aí, por exemplo, no caso da etnomusicologia, pra você, uma transcrição no trabalho de campo é essencial. Porque ele que vai te mostrar o que é importante para aquelas pessoas.

Sacramento — É por isso que o Merriam fez uma transcrição bem afastada da realidade. Como você falou, a transcrição não vai mostrar a realidade daquela música, mas pelo fato de não ter conhecido o contexto social, por ter só ouvido, ele se distanciou muito da realidade mesmo. O que você acha? Você conhece as transcrições do Merriam?

Sônia — Isso talvez tenha atrapalhado, mas eu não seria tão radical de dizer assim, que não tem nada a ver, entendeu? Manoel Veiga sempre fala que quando ele encontrava o Merriam e conversava sobre essa dissertação do mestrado, ele dizia que não queria nem falar e que se arrependia de ter feito aquele trabalho.

Sacramento — Isso é porque ele passou a conhecer depois o contexto? Ele teve aqui em Salvador depois?

Sônia — Pelo o que eu saiba não. O que sei é que ele não gostava nem de comentar. Agora por exemplo, na época em que o Merriam escreveu a dissertação dele, o que estava em volga mais na etnomusicologia era este tipo de comportamento, aquele etnomusicólogo de gabinete. O professor dele, o Herkovits veio pra Salvador, coletou esse material e esse foi o material da dissertação dele. Eu não diria assim que tá completamente errada. Mais por exemplo, você fala que só tem dois atabaques na transcrição do Merriam, acho que é o que ele estava ouvindo, ou o que ele pode ter desconsiderado um deles, não sei. Aí que eu acho que análise, descrição e transcrição estão juntas no processo. Eu não sei se nas anotações dele, na descrição que ele fez, no tipo de gravação do contexto do candomblé, se ele fala o porquê ele utiliza dois atabaques.

Sacramento — O fato de ter feito isso na década de 40, praticamente no início da etnomusicologia, é uma boa observação? A etnomusicologia é do início do século XX?

Sônia — A palavra etnomusicologia aparece por volta de 1950. Antes se falava em musicologia comparada, que vem lá do final do século XIX quando Guido Adler propões uma divisão na musicologia, propondo uma musicologia histórica e musicologia sistemática, aparecendo um item que era musicologia comparada, que propõe estudar música dos povos não-ocidentais. Então, vários trabalhos foram feitos e na década de 50 Jaat kunst, que até um livro dele na biblioteca, ele escreve um livro, etnomusicologia e seus problemas. E aí em vez de usar etnomusicologia comparada, ele escreve etno-musicology e seus problemas, eu não lembro bem. Lançou esse livro mais ou menos em 1950. Depois foi criada a sociedade em etnomusicologia e aí eles já tiram esse hífen. O que o Jaat Kunst justificou o nome etnomusicologia, era para saber que esse era um campo do saber que não comparava, nem mais, nem menos que as outras áreas. Já tinha passado daquela fase comparativa. Porque essa primeira fase da etnomusicologia, era de você comparar com música ocidental. Porque geralmente eram esses os pesquisadores.

Sacramento — Você gravou todo o material que você transcreveu?

Sônia — Eu gravei todo o material. Agora, por exemplo, no caso do contexto do candomblé, eu transcrevi as partes dos tambores e duzentas e poucas melodias. Agora assim, eu só consegui fazer a parte das transcrições dos tambores, porque eu tentei aprender a tocar, entendeu? Aí, por causa disso eu consegui.

Sacramento — O candomblé de caboclo é só com a mão, né?

Sônia — É só com a mão, porque ele vem de toda tradição angola. Por causa disso eu consegui transcrever. Agora o que eu transcrevi foram os padrões básicos. Os padrões que eles ensinam. Aí desconsidere as variações e a orquestra dos tambores.

Sacramento — Na verdade as variações têm haver com o momento, ou não?

Sônia — Ângelo defende o contrário. Ele diz que não são variações e sim padrões que são ensinados. Por exemplo, todo mundo antes de Ângelo vinha falando em improvisação e variações.

Sacramento — Não considero como improvisação. Eu acho que são padrões que são colocados de acordo com o momento que está acontecendo.

Sônia — Pois é. Ele diz que não é nem variação, nem improvisação. Olha só, eu e Ângelo conversamos muito sobre o trabalho dele, porque ele dizia que tudo o que nós vínhamos falando era questionado. Agora até ele mesmo fez um recorte. Por exemplo, se você pegar os trabalhos de pessoas daqui, como por exemplo, Ângela Lühning que transcreveu melodias e quando chegou na percussão ela só transcreveu o gã naquele modelo do Kubik x. Agora também o objetivo do trabalho dela era análise de melodia, ela não estava se propondo a estudar a parte percussiva, ela estava centrada nas cantigas de oxum, se eu não me engano, e na parte melódica. No meu trabalho, eu estava preocupada em relação a função, música e orixá. Isso no mestrado. E o trabalho do doutorado, eu estava preocupado com a geração de música dentro do candomblé de caboclo. Então pra mim era muito mais importante os modelos das melodias do que as variações percussivas. Aí por exemplo, o trabalho de Ângelo, quando você vai olhar, o enfoque é todo na percussão e a relação com a dança. Ele quase não aborda a questão das cantigas. Eu não me lembro, mais eu acho que ele tem pouquíssimas transcrições melódicas.

Agora eu gostaria de falar algo importante. Imagina assim uma pessoa que vai numa casa de candomblé e grava algumas das cantigas de candomblé e manda, por exemplo, pra uma pessoa na China que nunca ouviu e que não sabe nem o que é candomblé. O provável é que, se essa pessoa for transcrever com fidelidade, ela vai escrever alguma coisa completamente diferente do sistema musical do candomblé. Por exemplo, ele vai considerar (entre aspas) todas aquelas afinações como sons reais. Então, ele vai criar um outro sistema. Por exemplo, você tem que pensar que para o candomblé o mais importante é a participação de todos. Porque é através da participação de todos que se comunica com os seres supremos. Aí, por exemplo, não importa pra eles, eles querem que todo mundo cante, dance e participe. Não importa se as pessoas são afinadas, se elas trocam letras, entendeu? Então, se eu for pegar uma fita sem conhecer nada, e transcrever isso, eu ia considerar todas essas variações, notas mais alta, nota mais baixa, como um som real do candomblé. Eu sempre usei dentro do meu trabalho, o real e o ideal. Por exemplo, eu considero que o que eu transcrevi lá, claro, sem todas as nuances que tem a música do candomblé, mas o que transcrevi era o que eles consideram o sistema musical deles. Isso seria o ideal. Mas quando você pega a fita, muitas vezes o que tá lá não bate.

Sacramento — Você chegou a mostrar para eles depois que você transcreveu?

Sônia — Não nessa parte. Se eu pegasse, por exemplo, esse Si aqui ele cantou mais baixo ou mais alto, entendeu? Se eu fosse fazer isso lá com eles, eles iam dizer que não era isso. Então tem o ideal. Tem um modelo que eles acreditam. Mesmo que eles não consigam fazer, que eles não consigam executar.

Sacramento — Então, a gente pode ter um trabalho de etnomusicologia só com gravação dependendo do objetivo do pesquisador?

Sônia — Eu acho que nós ainda íamos ter problema aqui hoje na dissertação ou uma tese em etnomusicologia. Eu ainda estou esperando pra ver, aparecer um trabalho sem transcrição. A gente tem discutido muito, mas ninguém ainda teve coragem.

Sacramento — Isso é porque que a banca não vai aceitar.

Sônia — Não sei se por causa da banca. Eu gostaria de ver, entendeu?

Sacramento — Ângelo colocou o DVD junto com a tese.

Sônia — Mais isso aí é uma obrigação em etnomusicologia. Todos os trabalhos têm que ter a gravação do que está transcrito. Então, ou em CD, ou DVD de alguma forma você tem que ter o registro sonoro, ou de imagem, você tem que ter esse registro.

Sacramento — Isso é novo?

Sônia — Não. Depois de 2000, 2001 eu acho.

Sacramento — Antigamente acontecia muito das pessoas que gravavam não eram as que transcreviam, não é isso?

Sônia — Isso bem no início.

Sacramento — A transcrição começa a partir do momento que começaram os registros em áudio?

Sônia — Olha, eu não posso te garantir que a transcrição começou a ser feita a partir do registro sonoro, entendeu? Veio ajudar muito e ajudar o desenvolvimento da área a partir disso. Porque aí você já tinha o registro do som e a partir disso você poderia transcrever para analisar. Não é transcrever por transcrever. Porque o que a etnomusicologia quer é encontrar uma relação entre a música e esse contexto. Então, ela acredita que tudo que está presente na cultura, de uma forma, ou de outra, ela está presente na música também. Então, ela busca essas relações.

Sacramento — E o fato de você gravar e trazer para casa para transcrever, acaba tirando essa relação.

Sônia — Agora você tem que pensar uma coisa também. Por exemplo, quando você está gravando só o som, ou por exemplo, quando você faz um vídeo do candomblé, você está gravando um momento de música, registrou apenas um momento. E isso não quer dizer que essa seja a música do candomblé.

Sacramento — E se eu gravar a mesma música em dias consecutivos, vai ser uma outra coisa também, não é?

Sônia — Exatamente. A mesma coisa de vídeo. Você não consegue dá conta de tudo que está acontecendo, então você pega um foco, escolhe um foco. Você não consegue gravar tudo.

Sacramento — Ângelo gravou tudo dentro da sala do mestrado.

Sônia — Isso.

Sacramento — Ele tirou completamente do contexto, mas mostrou a relação ritmos e dança.

Sônia — Isso na gravação que ele apresentou na tese. Ee tinha várias outras também.

Sacramento — Do terreiro?

Sônia — Lá do terreiro.

Sacramento — Ele não colocou na tese.

Sônia — Não. Na verdade, eu acho que como o enfoque do trabalho dele era muito nos passos da dança e os atabaques, ele fez esse vídeo para comprovar tudo ue tinha escrito.

Sacramento — Será que é por isso que ele transcreveu o rum todo?

Sônia — É isso. Agora o Ângelo também estudou com Edvaldo Araújo (alabê da Casa Branca). Ele tocou em algumas festas no candomblé.

Sacramento — Na verdade, lá em Belo Horizonte, ele já tocava no candomblé.

Sônia — Exatamente. Ele já participava de algumas coisas.

Sacramento — Ele já chegou aqui em Salvador indicado por alguém.

Sônia — Exatamente.

Sônia — Em etnomusicologia aí pela década de 60, por aí, Manteur Rude, um etnomusicólogo que era professor da Universidade, se eu não me engano da Califórnia e o que ele defendia para a formação de um etnomusicólogo é o que ele chamava de bimusicalidade. Você tinha de conhecer uma música, por exemplo, de candomblé, você tinha que conhecer essa música tanto quanto a sua música. E conhecer ela participando dela. Então, você teria que tocar, teria que conviver com as pessoas do grupo. E foi muito por aí o enfoque do Ângelo. Ele participou e tal, então é essa bimusicalidade. Na verdade, hoje em dia é muito difícil um pesquisador ser só um observador em uma determinada fase da pesquisa de campo.

Sacramento — Em uma cultura popular é quase impossível realizar uma pesquisa de campo apenas como observador não participativo. Eu, na minha tese, afirmo que tive uma postura ética,êmica e observador participativo.

Sônia — Eu sempre penso assim. Por exemplo, se você tiver uma postura somenteêmica e desconsiderar a ética, você acaba ficando atento as particularidades e não consegue fazer generalizações. Porque você precisa dessa visão ética pra tentar fazer generalizações.

Enfim, depois de 25 minutos de entrevista, encerramos a atividade.

Ritmos do percussionista Mamady Keita (transcrição do autor)

Ritmo Djaa

Mamady Keita

The musical score for 'Ritmo Djaa' is presented in three systems, each containing three staves. The time signature is 2/4. The first system consists of three staves with rhythmic notation using eighth and sixteenth notes, and rests. The second system also has three staves, with the bottom staff featuring triplet markings (the number '3' below groups of three notes). The third system continues the rhythmic pattern across three staves, including some notes with accents.

Ritmo Moribayassa

Mamady Keita

The musical score for "Ritmo Moribayassa" is written in 4/4 time and consists of six staves. The notation is as follows:

- Staff 1:** A sequence of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6.
- Staff 2:** A sequence of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6.
- Staff 3:** A sequence of eighth notes with accents: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6.
- Staff 4:** A sequence of eighth notes with accents and rests: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6.
- Staff 5:** A sequence of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6.
- Staff 6:** A sequence of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6.

Ritmo Denadon

Mamady Keita

The musical score for "Ritmo Denadon" is presented in a 6-staff format, all in common time (C). The score is divided into two measures per staff. The first three staves are grouped by a brace on the left. The first staff has a treble clef and a common time signature, with a melody of eighth notes and quarter notes, including some notes with a 'z' symbol above them. The second staff has a treble clef and a common time signature, with a melody of quarter notes. The third staff has a treble clef and a common time signature, with a melody of eighth notes and quarter notes. The fourth and fifth staves are also grouped by a brace on the left. The fourth staff has a treble clef and a common time signature, with a melody of eighth notes and quarter notes, including some notes with an 'x' symbol above them. The fifth staff has a treble clef and a common time signature, with a melody of quarter notes and eighth notes, including some notes with an 'x' symbol above them. The sixth staff has a treble clef and a common time signature, with a melody of quarter notes and eighth notes, including some notes with a 'z' symbol above them.

Transcrições de ritmos do candomblé

IV

- 1) Sônia Chada Garcia: a) Salvas; b) Cantigas de caboclo; c) Iemanjá; d) Padê; e) Xirê.

- 2) Ângela Luhning: a) Transcrição de uma cantiga do candomblé; b) Transcrição de uma cantiga com a base do agogô; c) Transcrição de pequenos trechos de cantigas; d) Modelo de transcrição do Kubik; e) Trecho de uma cantiga com a base do agogô.

- 3) Alan P. Merriam: a) Transcrição do ritmo Oxossi; b) Transcrição do ritmo oxossi/agueré.

- 4) Ângelo Cardoso Nonato: a) Alujá, tonibodê e acacaumbó; b) Ramunha ou avaninha; c) Bata; d) Opanijé; e) Aderejá; f) Agueré; g) Ijexá.

Salvas

C 57

S: Sou ca bo cio sou fle chei ro me cri ei nas im bu ra nas
 Com três di as de nas ci do mi nha mãe mea ban do no u

sou ca bo cio sou guer rei ei ro ve nho das co bra ca i na nas
 me jo gou nas fo lha se e ca mãe O xum me a jun to u

♩ = 128

C: Sou ca bo cio sou fle chei ro me cri ei nas im bu ra nas
 ci do mi nha mãe mea ban do no u

sou ca bo cio sou guer rei ei ro ve nho das co bra ca i na nas
 me jo gou nas fo lha se e ca mãe O xum me a jun to u

C 58

S Che gan do a qui nes saal dei a com ar coe fle chae meu con gá |
Ba 12

♩ = 136

á C: che gan do aqui nes saal dei a com ar coe fle chae meu con gá |

á S que cé que a qui meus se nho res que es saal de ia é re á |

á S que cé que a qui meus se nho res que es saal de ia é re á |

á S que cé que a qui meus se nho res que es saal de ia é re á |

Cantigas de Caboclo

Virada para Caboclo

C 51

Co 16

S: Ó a bre | te cam pes tre | ver de a bre | te cam pes tre |

ver de chei o | de tan taa le gri | a chei o | de tan taa le gri |

a C: ó abre te | te cam pes tre | ver de a bre | te cam pes tre |

ver de chei o | de tan taa le gri | a chei o | de tan taa le gri

C 52

Co 16

S: Ca ri | ri é ter ra san ta ca ri | ri é ter ra san ta al dei

a do ca ri ri C: al dei a al dei a do ca ri ri al |

dei a al dei a do ca ri ri ca ri

Iemanjá

C 45

Co 16 S: A | é a mi cai á mi cai | á de ce lum ban da a | é a mi cai á mi cai ~120

á a é C: a | é a mi cai á mi cai | á de ce lum ban da a | é a mi cai á mi cai

C 46

S: Ó mi cai | á ce lum ban da ce lo |

Ca 16

mi na de ma mã é o mi cai | á ce lum ban da ce lo | mi na é de ma mã é o mi cai á

é C: ó mi cai | á ce lum ban da ce lo |

mi na de ma mã é o mi cai | á ce lum ban da ce lo | mi na é de ma mã é o mi cai á

112

Rade

Exu

C 1

Ca 16 S: Bom - bon - gi - ra ja - mó can - guê ai ai o re ré Bom - bon - gi - ra ja - mó can - guê ai

ai o re ré Bom - bon - gi - ra cujan cujan go C: Bom - bon - gi - ra ja - mó can - guê ai ai o re ré Bom - bon - gi - ra ja - mó can - guê ai ai o re ré S: Bom - bon - gi - ra cujan cujan go C: Bom - bon - gi - ra ja - mó can - guê ai ai o re ré

C 2

Co 16 S: E - leé um gi - ra ma - vam - bo C: re com - pen - su - é ra ra rá re

com - pen - su - é S: e - leé um gi - ra ma - vam - bo C: re com - pen - su - é ra ra rá re

C 3

Ba 12 S: Ten - da ten - dá Bom - bon - gi - ra ten - dá ió | Ten - da Ten - dá seu Tran ca ru - a ten - dá ió |
Se te fa ca das
Ma ria Pa di lha

C: Ten - da ten - dá Bom - bon - gi - ra ten - dá ió | Ten - da Ten - dá seu Tran ca ru - a ten - dá ió |
Se te fa ca das
Ma ria Pa di lha

Xirê

Ogum

C 17 ~132

Co 16 S: Ro xo mu | cum be ta rá men sá d'an guê | C: a é a é a é |

C 18

S: Com sen za la sen za | ró ca mude ré a tu ra | mó com sen za la sen za | ró ca mude ré a é |

Co 16 ~132

C: ó Com sen za la sen za | ró ca mude ré a tu ra | mó com sen za la sen za | ró ca mude ré a é

C 19

S: ó ia lá fa la de Ogum dan du é | ó ia lá fa la de Ogum dan du é fa la de Ogum dan du é á |

Co 16 ~140

C: ó ia lá fa la de Ogum dan du é | ó ia lá fa la de Ogum dan du é fa la de Ogum dan du é á |

- a a' / a'' e in aberê'e in abero ô/ in aberê
- b / c/ omin wa bekô mai mā/ e oxum miuá já dê/
- d / c/ omin wa bekô mai mā/ e oxum miuá já dê/
- a a' / a'' e in aberê'e in abero ô/ in aberê
- b / c/ omin wa bekô mai mā/ e oxum miuá já dê/ ...

c. 4

Handwritten musical score for four voices. The lyrics are: ia bere ia bere o ia bere omin wa beko - naima e oxum miuá já dê / omin wa beko - naima e oxum miuá já dê / omin wa beko - naima e oxum miuá já dê / ia bere ia bere o ia bere omin wa beko - naima e oxum miuá já dê

a/b/ adi dē bē ô/ omi rô ara, ara wara omi rô/
 a/b/ adi dē bē ô/ omi rô ara, ara wara omi rô/
 c/b'/ afi dē kom olorun/ omi rô ara, ara wara omi rô/
 c' / afi dē kom olorun/
 b/ omi rô ara, ara wara omi rô/
 a/b/ adi dē bē ô/ omi rô ara, ara wara omi rô/
 a/b/ adi dē bē ô/ omi rô ara, ara wara omi rô/
 c/b'/ afi dē kom olorun/ omi rô ara, ara wara omi rô/
 c' / afi dē kom olorun/
 b/ omi rô ara, ara wara omi rô/ ...

c. 3

a dide-beo omi rô ara wara ara omi rô


a dide-beo omi rô ara wara ara omi rô

afidekomolorun omi rô ara a ra omi rô afidekomolorun

omi rô ara - a ra omi rô

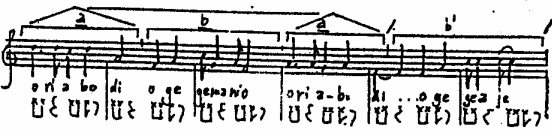
a dide-beo omi rô ara a ra omi rô

c.65



Handwritten musical notation on a single staff. The melody consists of several measures with notes and rests. Above the staff, there are three slanted lines with the letters 'b', 'a', and 'b' underneath them, indicating breath marks. Below the staff, there are two lines of text: 'a go le le a gino ka xavro a go le le' and a line of rhythmic notation consisting of vertical stems and flags.

c.75



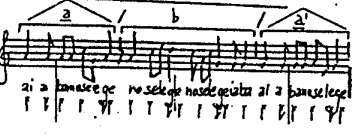
Handwritten musical notation on a single staff. The melody consists of several measures with notes and rests. Above the staff, there are four slanted lines with the letters 'a', 'b', 'a', and 'b' underneath them, indicating breath marks. Below the staff, there are two lines of text: 'ori a bo di o ge gema'no ori a-bo di .o ge ge a je' and a line of rhythmic notation consisting of vertical stems and flags.

c.11



Handwritten musical notation on a single staff. The melody consists of several measures with notes and rests. Above the staff, there are three slanted lines with the letters 'a', 'a', and 'a' underneath them, indicating breath marks. Below the staff, there are two lines of text: 'ai ra ra gea Dumai xo ro do ai ra ra' and a line of rhythmic notation consisting of vertical stems and flags.

c.10



Handwritten musical notation on a single staff. The melody consists of several measures with notes and rests. Above the staff, there are three slanted lines with the letters 'a', 'b', and 'a' underneath them, indicating breath marks. Below the staff, there are two lines of text: 'ai a panasege ro seke nasdeqata ai a panasege' and a line of rhythmic notation consisting of vertical stems and flags.

" <i>aguerê</i> ": (4+4)	⑧	xx...xxx. (ag) xx...xxx. (r) ...x...x (l) (1ê/1p) x...x.x. (K1)	$\left. \begin{array}{l} \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \end{array} \right\}$
<i>jinká</i> : (3+3)	⑥	x.xx.. (ag) x.xx.. (r) .x..xx (l) (1ê/1p) x.xx.. (K1)	$\left. \begin{array}{l} \square \square \square \\ \square \square \square \\ \square \square \square \\ \square \square \square \end{array} \right\}$
<i>ijexá</i> (8+8)	①⑥	x.x.x.x.xx.x.xx. (ag) x...x...x...x... (1ê)x.....x. (1ê) x...x...x...x... (1p) ...x...x...x...x. (K1) x...x.x.x...x.x. (K1)	$\left. \begin{array}{l} \square \square \square \square \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \square \square \square \square \end{array} \right\}$
<i>ilú</i> (3+3+2+3+3+2)	①⑥	x.x.x.x.xx.x.xx. (ag) (Var.) x.xx.xx.x.xx.xx. (ag) x.xx.xx.x.xx.xx. (r) .x..x..x..x..x..x (l) (1ê/1p) x.xx.xx.x.xx.xx. (K1)	$\left. \begin{array}{l} \square \square \square \square \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \square \square \square \square \end{array} \right\}$
<i>opanijê</i> (4+4+3+3+2)	①⑥	xxx.xxx.xx.x.xx. (ag) xxx.xxx.xx..... (r) ...x...x..... (l) (1ê/1p) (Var.) xxx.xxx.xx.x.xx. (r) ...x...x...x...x (l) (1ê/1p) x.x.x.x.xx.x.xx. (K1)	$\left. \begin{array}{l} \square \square \square \square \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \square \square \square \square \\ \square \square \square \square \square \square \square \square \end{array} \right\}$
<i>batá</i> (2+2+2)	⑥	x.xxx. (ag) x.xxx. (r)x (l) (1ê/1p) x.xxx. (K1)	$\left. \begin{array}{l} \square \square \square \\ \square \square \square \\ \square \square \square \\ \square \square \square \end{array} \right\}$

mus. c. 50

A musical staff with a treble clef and a common time signature. The melody consists of quarter and eighth notes. Below the staff, there are two lines of Hebrew text: "וְיָשָׁרְךָ יְיָ אֱלֹהֵינוּ וְיָשָׁרְךָ יְיָ אֱלֹהֵינוּ".

mus. c. 62

A musical staff with a treble clef and a common time signature. The melody features a mix of quarter, eighth, and sixteenth notes. Below the staff, there are two lines of Hebrew text: "וְיָשָׁרְךָ יְיָ אֱלֹהֵינוּ וְיָשָׁרְךָ יְיָ אֱלֹהֵינוּ".

mus. c. 35

A musical staff with a treble clef and a common time signature. The melody is composed of quarter and eighth notes. Below the staff, there are two lines of Hebrew text: "וְיָשָׁרְךָ יְיָ אֱלֹהֵינוּ וְיָשָׁרְךָ יְיָ אֱלֹהֵינוּ".

mus. c. 69

A musical staff with a treble clef and a common time signature. The melody includes quarter and eighth notes. Below the staff, there are two lines of Hebrew text: "וְיָשָׁרְךָ יְיָ אֱלֹהֵינוּ וְיָשָׁרְךָ יְיָ אֱלֹהֵינוּ".

mus. c. 5

A musical staff with a treble clef and a common time signature. The melody consists of quarter and eighth notes. Below the staff, there are two lines of Hebrew text: "וְיָשָׁרְךָ יְיָ אֱלֹהֵינוּ וְיָשָׁרְךָ יְיָ אֱלֹהֵינוּ".

mus. c. 17

A musical staff with a treble clef and a common time signature. The melody features quarter and eighth notes. Below the staff, there are two lines of Hebrew text: "וְיָשָׁרְךָ יְיָ אֱלֹהֵינוּ וְיָשָׁרְךָ יְיָ אֱלֹהֵינוּ".

SLA2: Onhossi-Jika: Gd: 120

Leader 1)

Chorus 2)

Gong
Drum I 3)
Drum II

1)

2)

3)

47A3: Oshossi Agüero: lu: 176-184

The musical score is written on five staves. The top staff is labeled 'Lendar' with a '1)' marking. The second staff is labeled 'Chorus' with a '2)' marking. The third staff is labeled 'Gong'. The fourth and fifth staves are labeled 'Drum I' and 'Drum II' respectively, with a '3)' marking. The score is in 4/4 time. The notation includes various rhythmic patterns, rests, and melodic lines. There are some handwritten annotations and markings throughout the score, including a large '3)' in the drum part and some symbols in the Gong part.

317

ALUJÁ, TONIBODÊ E ACACAUMBÓ
Transcrição 8, do DVD

Cerca de 110 a colcheia pontuada

Rum $\frac{12}{8}$ 1

A

10

B

13

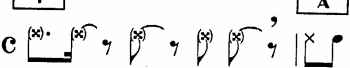
16

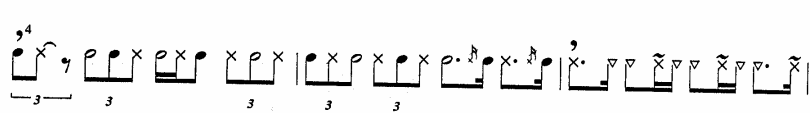
19

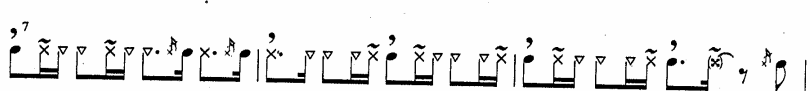
RAMUNHA OU AVANINHA
Transcrição 2, do DVD

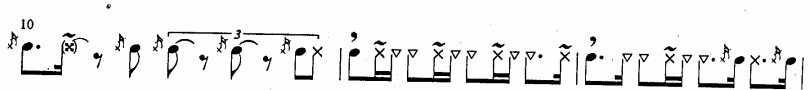
Cerca de 115 a semínima

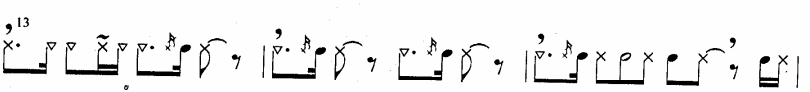
1 **A**

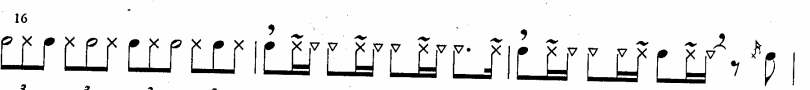
Rum **C** 








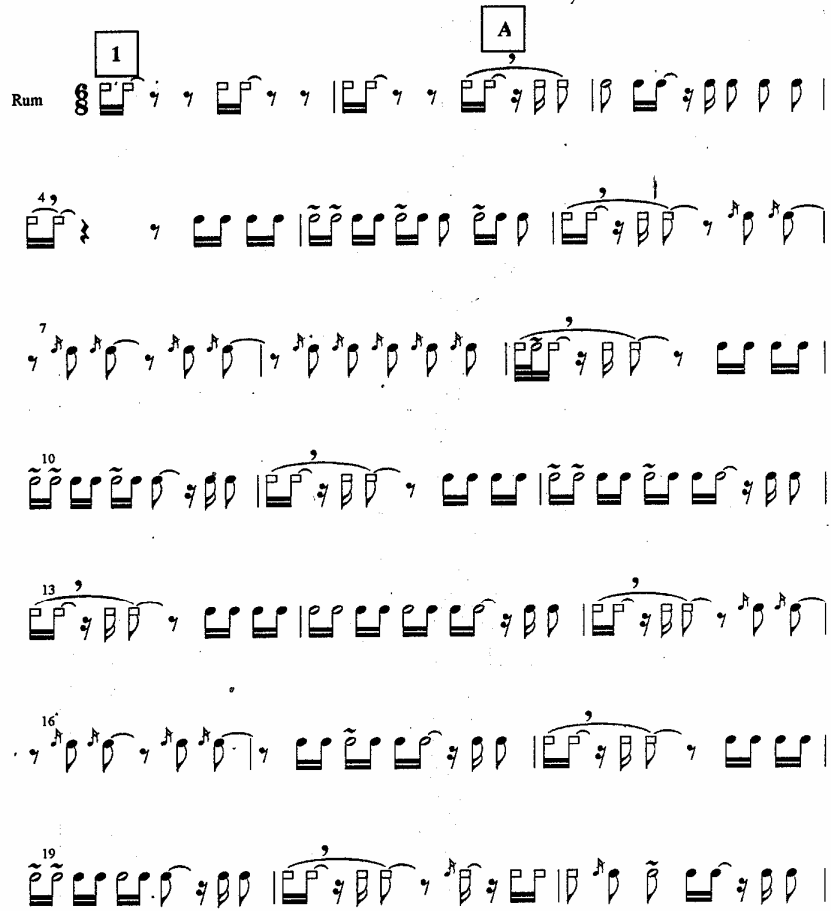




B 

BATÁ
Transcrição 12, do DVD

Cerca de 130 a semínima

Rum 

1

A

2

4

7

10

13

16

19

OPANIJE
Transcrição 6, do DVD

Cerca de 70 a semínima

Rum **C**

1 **A**

4

6

8

B

10

C

13

A

16

ADEREJÁ
Transcrição 3, do DVD

Cerca de 115 a colcheia pontuada

Rum $\frac{12}{16}$

1 **A**

4

7

10

13

B

C **D**

19

AGUERÉ
 Transcrição 5, do DVD

Cerca de 80 a semínima

Rum 1 A

6

10

12

14

16

18

IJEXÁ
Transcrição 14, do DVD

Cerca de 85 a semínima

Rum

1 A

4

7

10

A1

13

16

19