

O processo de ensino-aprendizagem musical do candomblé: cultura, educação e as práticas contemporâneas



Luciano da Silva Candemil

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil
lucianocandemil@hotmail.com

Recepción: septiembre 2019.

Aceptación: diciembre 2019.

Resumo

O presente artigo apresenta um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem musical do candomblé, uma modalidade de religião afro-brasileira. Nesse contexto, a música exerce função comunicativa, participa de todos os rituais, bem como está intimamente relacionada com elementos extramusicais, como a dança e a mitologia dos orixás, as divindades africanas. Visando extrapolar os conteúdos cotidianos, o objetivo foi pesquisar as atividades musicais de uma cultura específica para fomentar uma reflexão sobre as práticas educacionais contemporâneas. Então, antes de avançar no universo religioso do candomblé, foi considerado oportuno, revisar os conceitos de cultura e educação para auxiliar na compreensão desse complexo sistema musical e cultural. Sendo assim, contando com a experiência de intenso trabalho de campo, foi realizada uma revisão bibliográfica tendo como suporte teórico autores das áreas da educação (Brandão, 2007; Machado, 2007); da educação musical (Arroyo, 2000; Kleber, 2006;); da etnomusicologia (Blacking, 2007; Almeida e Pucci, 2011); bem como, obras específicas sobre cultura (Tylor, 1871; Santos, 2006); e a respeito da música do candomblé (Prandi, 2005; Cardoso, 2006; Fonseca, 2002); só para citar alguns. Portanto, mediante uma visão global do ambiente cultural do candomblé, almejamos trazer contribuições para uma educação musical contextualizada.

Palavras-chave: música afro-brasileira, candomblé, cultura, educação musical, processo de ensino-aprendizagem



El proceso de enseñanza-aprendizaje musical del candomblé: cultura, educación y las prácticas contemporáneas

Resumen

El presente artículo presenta un estudio sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje musical del candomblé, una modalidad de religión afro-brasileña. En este contexto, la música ejerce función comunicativa, participa de todos los rituales, así como está íntimamente relacionada con elementos extramusicales, como la danza y la mitología de los orixás, las divinidades africanas. Con el fin de extrapolar los contenidos cotidianos, el objetivo fue investigar las actividades musicales de una cultura específica para fomentar una reflexión sobre las prácticas educativas contemporáneas. Antes de avanzar en el universo religioso del candomblé, fue considerado oportuno, revisar los conceptos de cultura y educación para ayudar a la comprensión de ese complejo sistema musical y cultural. Por lo tanto, contando con la experiencia de un intenso trabajo de campo, se realizó una revisión bibliográfica teniendo como soporte teórico autores de las áreas de la educación (Brandão, 2007; Machado, 2007); de la educación musical (Arroyo, 2000; Kleber, 2006;); de la etnomusicología (Blacking, 2007; Almeida y Pucci, 2011); así como obras específicas sobre cultura (Tylor, 1871; Santos, 2006) y sobre la música del candomblé (Prandi, 2005; Cardoso, 2006; Fonseca, 2002); sólo para citar algunos. Por lo tanto, mediante una visión global del ambiente cultural del candomblé, anhelamos hacer contribuciones a una educación musical contextualizada.

Palabras clave: música Afro-brasileña, candomblé, cultura, educación musical, proceso de enseñanza-aprendizaje

The Musical Teaching-Learning Process of *Candomblé*: Culture, Education and Contemporary Practices

Abstract

This paper presents a study about the musical teaching-learning process of *candomblé*, a modality of Afro-Brazilian religion. In this context, music plays a communicative role, participates in all rituals, and is closely related to extramusical elements, such as the dance and mythology of the orixás, the African deities. Aiming to extrapolate everyday contents, the objective was to research the musical activities of a specific culture to foster a reflection on contemporary educational practices. So, before

advancing into the religious universe of *candomblé*, it was considered opportune to revise the concepts of culture and education to aid in the understanding of this complex musical and cultural system. Thus, with the experience of intense field work, a bibliographical review was carried out with theoretical support by authors from the areas of education (Brandão, 2007; Machado, 2007), of musical education (Arroyo, 2000; Kleber, 2006), of ethnomusicology (Blacking, 2007, Almeida and Pucci, 2011), as well as specific works on culture (Tylor, 1871; Santos, 2006), and about the music of *candomblé* (Prandi, 2005; Cardoso, 2006; Fonseca, 2002), just to name a few. Therefore, through a global vision of the cultural environment of *candomblé*, we aim to bring contributions to contextualized musical education.

Keywords: Afro-Brazilian music, *candomblé*, culture, music education, teaching-learning process

Uma breve reflexão sobre educação musical

Durante a trajetória acadêmica na pós-graduação, iniciada no curso de Especialização em Educação Musical, sempre foi constante a preocupação de realizar reflexões a respeito da importância dos conteúdos que eram apreendidos e de que maneira estes seriam melhor aproveitados na minha futura prática docente. Sendo assim, a experiência reflexiva buscava conexão entre as ações acadêmicas e conseqüentemente acabou influenciando a escolha dos futuros projetos de pesquisa.

Ao longo desse percurso foi possível perceber um interesse para questões relacionadas com a música afro-brasileira e, em se tratando de processos de ensino-aprendizagem, mais precisamente, acabavam de alguma forma contemplando o ensino coletivo de instrumentos de percussão. Nesse sentido, ficava claro que os esforços se direcionavam para temáticas relacionadas com música, cultura e educação.

No que se refere ao curso mencionado acima, a maioria das disciplinas ministradas possibilitou uma aproximação com a Educação Básica, tendo em vista a abordagem preocupada com os processos de ensino dos futuros professores de música, em outras palavras, com a profissionalização dos alunos egressos dos cursos de Licenciatura em Música. A respeito do movimento de profissionalização, Tardif (2000) considera como um “processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores, e como pesquisadores” (p. 10). Por outro lado, outras disciplinas do curso de Especialização em Educação Musical focalizaram seus

esforços na direção da prática docente do ensino superior, ou seja, justamente atentas com aqueles que estarão conduzindo a formação dos futuros educadores musicais.

Independentemente de ser Educação Básica¹ ou Educação Superior,² em ambos os casos estamos falando de educação formal, ou seja, de um tipo de ensino que envolve o uso de salas de aulas, numa escola tradicional ou universidade. No entanto, na atual realidade existem controvérsias sobre essas características formais, como aponta Wille: “na área específica da educação musical atualmente percebe-se que o processo educativo não está mais restrito somente à sala de aula” (2005, p. 39).

No que diz respeito as modalidades de ensino, o presente artigo não tem o objetivo de apresentar uma revisão profunda sobre essa questão, no entanto, considera-se oportuno deixar registrado as principais diferenças entre os termos educação formal, não-formal ou informal, visando definir com mais precisão o campo de estudo que será visto na sequência, a saber, a música do candomblé.

Sendo assim, em relação à educação formal, Gohn (2006) aponta que essa modalidade tem caráter metódico, normalmente dividida por classes de conhecimento e “requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc” (p. 30). Por outro lado, a autora considera a educação informal como um tipo não organizado, porém permanente, no qual “os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente” (p. 30). Já no caso da educação não-formal, Gohn explica que esse tipo está relacionado com aspectos políticos, culturais, subjetivos e de identidade coletiva de um grupo de pessoas, que está fundamentado “no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns” (p. 30).

Embora não haja unanimidade quanto à definição desses termos, a conceituação pode ser dada pela intenção de quem ensina, como por exemplo: “a educação não-formal seria aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas”

¹ A Educação básica no Brasil contempla três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

² “O ensino superior no Brasil é oferecido por universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica” (Brasil, 2009, p. 2).

(Wille, 2005, p. 41). No entanto, não significa dizer que nos espaços não-escolares, de tradição oral, por exemplo, os processos de transmissão dos conhecimentos acontecem sem uma organização prévia e sem um tipo de formalidade, como acontece nos terreiros das religiões afro-brasileiras, entre elas o candomblé, ou ainda, quando são realizados em outras práticas musicais, como nas nações de maracatus, grupos de capoeira e escolas de samba.

Voltando-se para o contexto da educação musical contemporânea, Arroyo sugere a utilização de novas práticas que transitem entre os espaços escolares e não escolares, visando dar “conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual” (2000, p. 89). Nesse sentido a oralidade pode ser usada “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).

Sendo assim, o presente artigo apresenta uma reflexão teórica a respeito do papel da educação musical nos dias atuais. Então, com o intuito de encontrar novos subsídios pedagógicos, buscou-se compreender a dinâmica dos processos de ensino/aprendizagem de uma cultura musical tradicional que é diferente das práticas escolares convencionais. Nesse sentido e se direcionando para a música afro-brasileira, o candomblé foi escolhido como eixo norteador, tendo em vista que nesse contexto a música exerce função comunicativa, sendo também extremamente fundamental para a realização dos rituais religiosos.

Portanto, foi preciso conhecer primeiro de que forma essa prática musical está internamente e socialmente organizada e como ela está inserida dentro do seu contexto cultural. No entanto, como se trata de outro modelo de transmissão dos conhecimentos musicais, foi necessário considerar e revisar alguns termos básicos, principalmente os conceitos de cultura e de educação. Ao final, serão apresentadas considerações almejando trazer contribuições para o ensino musical nos espaços escolares tradicionais.

Cultura, educação e sociedade

Nos dias atuais o conceito ou a ideia sobre cultura também está muito relacionado com a educação, incluindo o nível de formação escolar. No entanto, de uma forma geral parece não haver um consenso sobre o que realmente é cultura. Para muitas pessoas falar de cultura é falar sobre as

formas de expressão artísticas, como a música, a dança, teatro e pintura. Para outras, faz referência às manifestações folclóricas, como as comidas típicas, as lendas e os eventos populares.

Além disso, conforme aponta Santos, o termo cultura pode ser visto de diversas formas, por exemplo: relacionado as culturas agrícolas; como “sinônimo de refinamento”; pode simbolizar sofisticação e nível de educação; como também, pode mencionar uma comunidade específica ou nação (2006, p. 27). O mais importante é não esquecer que, independentemente da definição, a cultura é dinâmica, que está sempre em transformação e que não fica estagnada.

A respeito da relação entre cultura, educação e sociedade, existe uma grande variedade de realidades, cada qual com suas especificidades, suas maneiras de conduzir a vida, tipos de relação humana, bem como, as suas respectivas formas de ensinar e aprender. Conforme expõe Santos, “a cultura é a dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento num sentido ampliado e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso” (2006, p. 50).

No que tange ao conceito de cultura, vamos encontrar outras definições. Por exemplo, para Kleber “a cultura, tal qual ela é pensada no século XXI, é a experiência que marca a vida humana em busca do conhecimento, do alto aprimoramento, do sentido de busca do pertencimento e da capacidade de trocar simbolicamente” (2012, p. 27). Nesse sentido, temos também a definição clássica de cultura cunhada por Tylor como um “conjunto de todos os conhecimentos, habilidades e hábitos de uma sociedade, adquiridos pelos seus integrantes ao longo do tempo” (1871, p. 1). Portanto, o termo cultura está relacionado com uma construção histórica.

Então, em cada complexo cultural estão contempladas as suas formas de saberes, crenças, leis, costumes, sistemas de interação social, sua música, instrumentos, performances, processos de transmissão e, todos seus símbolos e significados. Segundo Arroyo, a cultura é “uma teia de significados construídos nas interações sociais” (2000, p. 15). Nesse sentido, é fundamental entender a cultura de uma comunidade para compreender sua música. Indo mais além, será necessário também dar importância aos processos de criação e aos instrumentos musicais (Almeida e Pucci, 2011, p. 19).

Sobre a relação entre instrumentos musicais e cultura, Blacking (2007) aponta que o desafio “é descobrir como as pessoas integram e utilizam

diferentes tipos de experiências, especialmente a experiência musical” (p. 204) que a música produzida é manifestação dessa cultura, e que os objetos sonoros são na verdade “produtos de processos sociais e culturais, o resultado material das ‘capacidades’ e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (p. 204).

Então se cada cultura tem a sua lógica (Santos, 2006, p. 8), cada modelo de sociedade terá modos diferentes de fazer música e conseqüentemente terão maneiras específicas de ensinar e aprender. Conforme aponta Arroyo, “as práticas de ensino e aprendizagem musical, reprodutoras e produtoras de significados, conferem ao ensino e aprendizagem de música um papel de criador de cultura” (2000, p. 15).

No que diz respeito à música, cultura e educação, Blacking (2007) ressalta as transformações positivas que a música pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade refletindo em culturas e sociedades mais humanizadas (p. 216). Portanto, sabendo que “a maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos” (Berger, 1999, p. 10), uma das vantagens de estudar as músicas e as culturas dos outros é a possibilidade de ampliar nossos conhecimentos, ajudando a refletir e repensar sobre a nossa própria cultura e sobre a nossa prática docente.

Educação contextualizada

Segundo Machado (2007, p. 1) para a grande maioria das pessoas o conceito de educação está restrito aos trabalhos que são desenvolvidos nas unidades escolares. Nesses espaços as atividades são organizadas e planejadas, acontecem normalmente em salas fechadas e tem a figura do professor como o centro das aulas. Por outro lado, como sugere Brandão (2007, p. 11), a educação está presente em todos os momentos da vida, e, portanto, não se restringe aos espaços escolares. Para ele, existem diversas formas de educar e conseqüentemente há vários lugares para essa prática além da tradicional escola, bem como o professor profissional não é o único que ensina (Brandão, 2007, p. 9).

A respeito das questões cotidianas do ensino de música nas escolas regulares, o futuro professor precisa estabelecer uma relação entre os processos de educação musical com as práticas sociais de seus respectivos alunos. Segundo Souza (2004), o professor precisa conhecer culturalmente seus alunos, suas músicas de referência, seu lugar de

origem e realidade, como eles aprendem música, para poder pensar num currículo adequado (p. 9). Conforme aponta Green “não existe objeto musical independentemente de sua constituição por um sujeito” (1987, p. 91).

Refletindo, podemos dizer que nós, seres humanos, somos sujeitos sociais fruto do convívio com o meio em que vivemos num processo multilateral, no qual ao mesmo tempo em que somos influenciados pelo contexto social influenciemos a ele também. Assim, todas as coisas que produzimos são consequências dessa relação, entre elas a música, suas linguagens, seus instrumentos, formas de interação, formas de aprendizado, e etc.

Trazendo para o contexto da Educação Musical, tanto a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) quanto a *International Society for Music Education* (ISME) estão preocupadas com o desenvolvimento de políticas educacionais que melhorem a formação docente e os processos de ensino, bem como, recomendam que os currículos escolares contemplem o conhecimento e a utilização de músicas de culturas diferentes, com o intuito de encontrar um equilíbrio entre a formação pedagógica e formação musical dos professores (Santos e Batista, 2011, pp. 11-12).

No site do Brasil Escola, o Prof. Leandro Carvalho (2014) ressalta a importância de valorizar a cultura afro-brasileira nas escolas, em especial a música e as religiões de matrizes africanas, das quais temos o candomblé: “os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos”.

Ao contemplar na educação musical brasileira a música praticada nos terreiros de candomblé com uma abordagem cultural e sem pretensões religiosas, poderemos traçar caminhos que fomentem a realização de outras dinâmicas de ensino/aprendizagem. Nessa direção, estaremos indo ao encontro do conceito da alfabetização cultural, cunhado por Dan Baron (2004), como expõe Santos e Batista (2011): “a alfabetização cultural compreende um modo de educar que considera as diferentes matrizes culturais (africana, indígena, europeia, dentre outras) a partir do eixo articulador que é a arte-educação” (2011, p. 15).

Embora nas últimas décadas tenha havido uma mudança de cenário e visibilidade da música afro-brasileira como consequência das atividades artísticas de grupos principalmente da Bahia, como o Ilê Ayê, o Olodum e

a Timbalada, que resgataram suas tradições a partir do uso de um grande conjunto de tambores, mesmo assim, todo o *boom* gerado pela cultura e arte negra pouco fez mudar o quadro educacional quando se fala de ensino de música nas escolas. Os grupos artísticos citados acima são denominados de blocos afros e foram ressaltados pela antropóloga Goli Guerreiro (2000) no seu livro 'A trama dos tambores', como segue: "a percussão tocada com os atabaques nos terreiros de candomblé é a base da musicalidade dos blocos afro" (p. 51).

É oportuno mencionar que no livro *Outras terras outros sons*, Almeida e Pucci (2011), destacam a importância de conhecer com profundidade a música das etnias que formaram o povo brasileiro, das quais fazem parte as etnias africanas:

É preciso que ouçamos as músicas das etnias formadoras do *ethos* brasileiro, que procuremos olhar cuidadosamente para as suas particularidades, é preciso que cantemos sua música, que façamos um esforço para tocá-la, conhecendo de perto seus instrumentos, um pouco de seus hábitos e artes em geral. Isso tudo pode ser muito mais rico do que simplesmente falar sobre a influência dessas etnias, sem conseguir detectar onde ela se encontra (p. 21).

No que diz respeito ao conhecimento de outras culturas, percebemos que dentro das instituições educacionais existe "uma grande dificuldade de aceitação do saber empírico e uma supervalorização da cultura letrada" (Farias, 2011, p. 85). Como veremos pela frente, no contexto dos terreiros de candomblé "alfabetizar é muito mais que ensinar a ler e escrever mecanicamente, é aprender a ler o mundo nas suas mais variadas formas textuais" (Santos e Batista, 2011, p. 19).

O candomblé

Durante o período colonial o Brasil recebeu uma grande quantidade de africanos escravizados oriundos principalmente dos portos situados no Golfo do Benim e no litoral de Angola e Congo, na costa ocidental da África (Verger, 2002, p. 23). Em terras brasileiras, os escravos foram espalhados para diversos pontos do litoral brasileiro, com destaque para as cidades de Salvador, Recife e Rio de Janeiro. Posteriormente, com o objetivo de evitar rebeliões e "para melhor controlar seus contingentes de escravos, os senhores agregavam africanos de diversas etnias em cada senzala e em cada lavoura" (Biancardi, 2006, p. 301).

Conforme aponta Prandi, “os africanos foram aos poucos se adaptando a uma nova língua, novos costumes, novo país. Foram se misturando com os brancos europeus colonizadores e com os índios da terra, formando a população brasileira e sua cultura (2005, p. 75). Nesse processo de mistura, não somente as línguas e culturas foram entrelaçadas, mas também as religiões. Teixeira (1999) ressalta que “o candomblé surge no Brasil como produto de [re]invenções –de adaptações e de síntese– dos vários sistemas de crenças provenientes do continente africano durante mais de três séculos do período da escravidão” (pp. 133-134).

Assim, enquanto na África era cultuada apenas uma divindade (orixá,³ *vodun* ou *inquice*) em cada comunidade, no Brasil elas foram reunidas dentro de uma mesma casa religiosa dando origem as religiões afro-brasileiras, como o Candomblé Ketu, Candomblé Jeje, Candomblé Congo-Angola, Xangô do Recife, Batuque e o Tambor de Mina. Portanto, segundo Cardoso (2006), em linhas gerais, o termo candomblé é utilizado genericamente para denominar as religiões supracitadas que compartilham certas características, entre elas, a importância da música e o fenômeno da possessão em seus rituais. No entanto, há diferenças em determinados aspectos musicais (p. 2).

No que tange aos instrumentos de percussão, além da variedade rítmica, as modalidades de candomblé possuem formas diferentes de articulação dos tambores. Por exemplo, enquanto na nação Congo-Angola os atabaques são tocados com as duas mãos nuas na membrana, na nação Ketu e na nação Jeje os tambores são percutidos predominantemente com varetas chamadas *aguidavis*.

Nos terreiros de candomblé os tambores assumem papel significativo durante a realização dos rituais, uma vez que, ajudam a promover os tranSES míticos, estabelecendo a comunicação com as divindades africanas. Por conta disso, os percussionistas precisam saber que cada divindade possui características próprias relacionadas à sua mitologia, o que reflete na execução de uma dança narrativa. Como veremos, os ritmos tocados no candomblé têm estreita ligação com o canto e com a dança, sendo assim, todo o contexto ritualístico tem que ser considerado durante os ensinamentos. Portanto, torna-se oportuno compreender como funciona seu contexto musical e como é realizada a transmissão dos saberes musicais.

³ “Divindades iorubas cultuadas nos Candomblés. São ancestrais divinizados, antigos reis ou heróis, e considerados como representações das forças da natureza” (Barros, 2009, p.22).

O contexto musical do candomblé

Genericamente, o candomblé é uma religião afro-brasileira de tradição oral que está alicerçada no culto de divindades de origem africana mediante processos de transe míticos promovidos também pelo som dos instrumentos de percussão. Seus rituais acontecem em locais específicos denominados terreiros ou casas de santo e a música executada nesses espaços assume uma função comunicativa.

Portanto, como toda música religiosa em seu contexto original, a música do candomblé é funcional. Em toda cerimônia, pública ou privada, a música desempenha um papel primordial, já que o culto não seria possível sem ela. Conforme aponta Lody (1987), o papel da música extrapola o caráter de acompanhamento, pois os toques funcionam como “verdadeira sustentação do culto, podendo-se afirmar que as liturgias dos terreiros são musicais” (p. 61).

As funções musicais são várias, sendo a mais generalizada a de chamar os orixás e favorecer sua presença entre os presentes. Essa função se assinala em cerimônias sociais, funerais, de purificação, iniciação ou outras. O menor ato litúrgico é acompanhado de cantigas rituais ou música de percussão, constituindo, portanto, um repertório muito extenso. A “música de candomblé é, em qualquer forma que esta se apresente em seus rituais, uma forma de linguagem; um meio de comunicação, cujos sons contêm significados culturalmente estabelecidos” (Cardoso, 2006, p. 185).

Em relação ao caráter comunicativo da música, Merriam (1964) explica que quando a música é compartilhada “como uma atividade humana por todas as pessoas pode significar que ela comunica certo entendimento limitado simplesmente pela sua existência. De todas as funções da música, a função comunicativa é talvez a menos conhecida e entendida” (p. 233). Segundo Casari (2009), “a música de candomblé apresenta características próprias, assim, deve ser entendida como um evento musical complexo em que fatores como mitologia, liturgia e dança são relevantes para sua compreensão” (p. 11).

Nesse sentido, Blacking (2000) ressalta a importância da música em sociedade, de seus efeitos no desenvolvimento de habilidades musicais e que essas são motivadas por fatores extramusicais (p. 32). Para Cardoso (2006), “a música do candomblé se encontra tão emaranhada com eventos extra-sonoros que ao abordá-la, inevitavelmente, somos impelidos a extrapolar o âmbito sonoro” (p. 3). Então, levando em conta que há outros

elementos presentes num ritual de candomblé e que esses dialogam com o som dos atabaques, torna-se fundamental considerá-los durante a execução musical, como segue abaixo:

Os ritmos tocados nas cerimônias chegam a vinte modalidades, cada um dedicado a uma divindade ou a uma situação ritual específica. Para invocar os deuses e os agradecer é preciso, antes de mais nada, conhecer os ritmos próprios de cada um. A música também é parte da identidade dos orixás, além das cores, comidas, colares de contas, ferramentas e outros objetos. O ritmo de Iansã, deusa dos ventos, só pode ser o espalhafato da tempestade que se aproxima, o de Xangô nos dá a ideia da fúria dos trovões, o ritmo de Iemanjá, a senhora do mar, traduz o vai-e-vem ininterrupto das ondas do mar, o de Ogum, orixá da guerra, deve reproduzir o mesmo arrepio provocado pelo avançar dos exércitos, o de Oxum, divindade da beleza, do amor e da vaidade, só pode transmitir sensualidade e as sensações da sedução, e assim por diante. Cada deus, uma dimensão da vida; cada deus, um ritmo (Prandi, 2005, p. 177).

Biancardi (2006) complementa informando que os toques “seguem uma estrutura e uma dinâmica adequada ao tipo da dança, isto é, ao orixá que estiver sendo homenageado” (p. 312). De acordo com o ponto de vista de Prandi (2005), a música do candomblé extrapola o consumo estético. Além de gerar sentimentos e emoções, possibilita a comunicação e a interação entre os músicos e os orixás incorporados, promovendo o contato entre o mundo dos vivos e o dos espíritos (Prandi, 2005, pp. 175-176).

Sendo assim, no que tange à importância da música para o contexto ritualístico do candomblé, torna-se importante considerar o conceito de ritual cunhado por Leach (1978), como segue:

[...] os participantes de um ritual estão trocando experiências comunicativas, simultaneamente, através de vários canais sensoriais diferentes; eles estão representando uma sequência ordenada de fatos metafóricos dentro de um espaço territorial que foi, ele próprio, organizado para fornecer um contexto metafórico à execução. As “dimensões” verbais, musicais, coreográficas visual-estéticas parecem, todas elas, formar componentes da mensagem total. Quando fazemos parte desse ritual, captamos todas essas mensagens ao mesmo tempo e as condensamos numa única experiência [...] (p. 51).

Por conta disso, tendo em vista a estreita relação entre os tambores, o canto e a dança, que por exemplo estão presentes em todas as cerimônias públicas, a percussão é considerada um elemento fundamental, que possui códigos e normas de execução próprias. Conforme explica a Equede⁴ Sinha, no candomblé as pessoas fazem tudo cantando, porque cantar é uma forma de rezar e os atabaques tem que estar presentes nas obrigações religiosas e sociais da comunidade (Brandão, 2015, pp. 115-116).

No que se refere aos tipos de instrumentos musicais tomaremos como referência a divisão proposta por Cardoso (2006). O autor separa os instrumentos do candomblé em dois grupos: instrumentos de fundamento⁵ e o quarteto instrumental (p. 46). Segundo Cardoso (2006), existem cinco tipos de instrumentos de fundamento que simbolizam a força das divindades, sendo eles: *arô*,⁶ *cadacorô*,⁷ *xerê*,⁸ *adjá*⁹ e um sino (p. 46). Embora esses instrumentos tenham função musical ritualística associada aos transe míticos, e, portanto, certa função de comunicação, eles não são utilizados como acompanhamento musical, ou seja, não participam das organizações sonoras dos toques, os ritmos, e sendo assim, não possuem relação com os gestos da dança dos orixás.

Os instrumentos de fundamento são tocados em momentos muito especiais no decorrer de uma festa e em geral apenas para um orixá determinado, com cujo fundamento tem ligação. É em decorrência desta vinculação, que estes instrumentos possuem o poder de chamar o orixá, de acelerar ou facilitar a manifestação. Por exemplo, quando um instrumento de fundamento é tocado perto da cabeça de uma filho-de-santo do orixá ao qual o instrumento pertence, o orixá manifesta-se quase que instantaneamente. Diz-se, no candomblé, que a manifestação ocorre, nestes casos, porque o som agrada aos orixás (Lühning, 1990, p. 47).

⁴ “Segunda pessoa, aquela que está junto, próximo; figura feminina que não entra em transe e, por isso, exerce atividades para atender os orixás e a casa” (Brandão, 2015, p. 54).

⁵ “Fundamento no candomblé, pode ser denominado como a base do conhecimento transmitido de geração em geração” (Cardoso, 2006, p. 47).

⁶ “O arô é constituído de dois chifres, de búfalo ou de boi, geralmente ornados nas extremidades com metal e presos por correntes” (Cardoso, 2006, p. 48).

⁷ Segundo Lühning, o cadacorô é constituído de “duas peças de ferro, toscamente forjadas, de forma alongada, que, percutidas uma contra a outra, produzem um som muito forte e penetrante” (Lühning, 1990, p. 48).

⁸ Para Frungillo, o xerê é um “chocalho de recipiente feito de metal (em alguns casos de ‘cabaça’) contendo sementes e pedrinhas, usado na dança folclórica ‘samba de caboclo’ e nos rituais de ‘Xangô’ (Pernambuco) e ‘candomblé’ (Bahia), tocado para saudar ‘Xangô’ (Brasil)” (Frungillo, 2003, pp. 389-390).

⁹ “Campânula de metal simples ou dupla, com pêndulo interno, tocada para avisar o início dos trabalhos nos rituais do ‘candomblé’” (Frungillo, 2003, p. 4).

Por outro lado, o segundo grupo, o quarteto instrumental, é responsável pela execução de todos os toques, pela função de dialogar com a dança e por provocar os transe míticos. Esse conjunto é formado por três atabaques (*rum*, *rumpi e lé*) e um agogô¹⁰ (ou *gã*), sendo que esses instrumentos exercem papéis diferentes. O agogô devido ao seu timbre metálico e diferenciado dos demais tem a função de executar uma frase-musical-guia, um padrão sonoro de referência, um tipo de ostinato, que em outros contextos recebe nomes como: *claves* em Cuba (Peñalosa, 2009), *timeline* (Nketia, 1974) ou linha-rítmica (Pinto e Tucci, 1992).

Segundo Fonseca (2002), essas linhas-guia são linhas de tempo que funcionam como fórmulas curtas com simples organização rítmica, se fazendo presente na maioria das músicas tradicionais de origem africana (p. 15). No que tange a sonoridade do agogô e sua função rítmica, Cardoso (2006) explica: “constitui um ponto de referência, tanto para os demais instrumentos, quanto para o canto, o tocador de agogô tem, por conseguinte, uma tarefa de extrema responsabilidade” (p. 148).

Nessa formação instrumental, os atabaques exercem funções diferenciadas ficando a cargo do *rumpi*, o tambor médio, e do *lé*, o tambor menor e mais agudo, o papel de sustentar a base dos ritmos. Então, os atabaques *rumpi e lé* associados ao agogô formam uma base musical para a execução do *rum*.

O *rum*, o atabaque maior e mais grave, é o instrumento mais importante, o solista, o tambor que percute a maior variedade de timbres e por essa razão consegue dialogar com a dança dos orixás. Fonseca (2002) afirma ser “bem clara a relação hierárquica dentro do conjunto orquestral. Na visão do povo do santo, o tambor *rum* não é só um tambor, mas um orixá, sendo seu som a própria voz das divindades” (p. 13).

A cada tipo de entonação por eles produzida conduz-se o ouvinte a uma expressão diferente, a sentidos próprios e a objetivos específicos. Tocar os ritmos do candomblé é proferir frases mais que musicais, pois essas podem ser literalmente “lidas” por intermédio das entonações e podem significar palavras e frases que representam o contato com as divindades iorubanas. Os atabaques representam propriamente uma linguagem

¹⁰ No que se refere à terminologia, o *gã* pode receber outros nomes dependendo da região brasileira. Por exemplo, na Bahia esse instrumento é chamado de *gã* ou *gan* enquanto que em Pernambuco é conhecido por *gonguê*. Em alguns lugares o termo agogô é utilizado no lugar do *gã* (Frunghillo, 2003). Cacciatore explica que o agogô e o *gã* são instrumentos de ferro, tocados com varetas de ferro nos rituais do candomblé. A diferença é que o primeiro tem duas campânulas e o segundo apenas uma (Cacciatore, 1977, pp. 41 e 130).

religiosa, formando um idioma rítmico. “Quando usado em rituais, o ‘atabaque’ ‘ajuda’ a entrar em contato com entidades espirituais por meio de ‘toques’ tradicionais” (Frungillo, 2003, p. 18).

A respeito da forma de articular os tambores, na grande maioria dos toques os atabaques *rumpi e lé* são percutidos com duas varetas chamadas de *aguidavis*, enquanto o atabaque *rum* é percutido com uma mão nua e a outra com uma *aguidavi*, possibilitando extrair diversos timbres no tambor mais grave. Então, outro fator relevante é o aspecto timbrístico, pois “querer compreender os toques da religião nagô sem considerar o timbre seria o mesmo que tentar entender uma melodia de Mozart centrado apenas nos aspectos rítmicos” (Cardoso, 2006, p. 167).

No que se refere às pessoas que tocam no candomblé, tradicionalmente essa função é reservada para os homens, sendo que os percussionistas são chamados de *ogãs*, enquanto *alabê* designa o chefe dos músicos, tendo a responsabilidade da condução musical durante a realização dos rituais litúrgicos. Segundo Cacciatore (1977), *alabê* significa “o dono do tambor” na língua ioruba (p. 43), podendo também ser chamado de “*labê-huntor*’ e *ogã-alabê*’, expressões de origem na cultura Ioruba na Nigéria (Brasil)” (Frungillo, 2003, p. 8). Além da função de comandar a execução musical durante a realização dos rituais, Barros (2000) informa que faz parte da responsabilidade do *alabê* zelar pelos instrumentos, incluindo manutenção e afinação, entoar as cantigas, bem como transmitir os conhecimentos litúrgicos para os *ogãs* iniciantes (p. 45).

Outra importante tarefa do *alabê* está relacionada com a dança das divindades africanas do candomblé. Durante a realização dos rituais, no diálogo que acontece entre música e dança, fica a cargo do *alabê* a função de executar no atabaque *rum* uma combinação de variações rítmicas e timbrísticas que conversam com os movimentos dos orixás, que por sua vez fazem gestos corporais que retratam aspectos da sua mitologia, ou seja, a dança é uma performance narrativa. A respeito desse diálogo, Béhaque (1984) confirma, “o mestre dos tambores toca o tambor maior (*rum*) do trio, improvisando sobre os ritmos característicos e ao mesmo tempo controlando o desenvolvimento coreográfico das danças rituais” (p. 243).

Portanto, da mesma maneira que acontece em muitas tradições musicais da África Ocidental, principalmente aquelas que tem forte ligação histórica com o Brasil, no candomblé música e dança são elementos indissociáveis de seus contextos. Conforme aponta Cardoso (2006), “a música de candomblé se enquadra naquele grupo que, quando retirada de seu ‘habitat’

tem os significados completamente alterados. Essa música não apenas está circundada com elementos sonoros, ela interage com eles” (p. 98).

No que tange especificamente a dança, Verger (1999) esclarece que a performance corporal está relacionada com a mitologia dos orixás e seus arquétipos específicos, conforme aponta o autor: “seus gestos e passos imitam os caracteres dos deuses que, seguindo o ritmo dos atabaques, são alternadamente suaves, arrebatados, agressivos, majestosos, ondulantes, dolorosos” (p. 29). Por conta disso, é fundamental que o *alabê* toque o *rum* e simultaneamente permaneça o tempo todo atento aos movimentos da dança dos orixás (Cardoso, 2006, p. 152). Por exemplo, Gérard Béhaque (1999) afirma ter visto pessoalmente a Mãe Menininha do *Gantois*,¹¹ interromper sua dança, enquanto estava incorporada, porque o toque do agogô estava impreciso (p. 45).

A música do candomblé também está intimamente ligada as questões linguísticas. Por exemplo, no caso do candomblé ketu a língua oficial dentro dos rituais é o Iorubá, que é uma língua tonal. Segundo Cardoso (2006), “rezas, louvações, saudações e cantos, todos são realizados nessa língua. Os significados literais de todas as palavras não são totalmente conhecidos pelos frequentadores de candomblés. Contudo, o sentido geral das cantigas é conhecido e transmitido entre o povo-de-santo” (p. 202). Sendo assim, as letras das cantigas possuem significados que sintetizam os saberes de toda uma comunidade religiosa, e por conta disso devem ser entoadas num momento exato do ritual. Além disso, para cada cântico haverá um toque apropriado executado pelo quarteto instrumental.

No que diz respeito ao caráter tonal da língua Iorubá,¹² Silva e Vicente (2008) apresentam um exemplo a respeito da palavra “*ogun*”: “*Ògun*, entonação do tom grave para o tom alto, é o nome do orixá da guerra, do ferro e da agricultura; *Ogún*, entonação do tom médio para o alto, significa herança e; *Ogun*: entonação toda em tom médio, significando guerra” (p. 25). Portanto, existe uma relação entre o contexto ritualístico e a língua iorubana, que irá influenciar na entonação da fala e das cantigas, e consequentemente na execução do atabaque *rum*.

¹¹ “Dona Escolástica Maria da Conceição Nazaré, célebre mãe-de-santo, falecida, do terreiro do *Gantois*” (Cardoso, 2006, p. 198).

¹² “A língua *yorubá* admite sinais para indicar a forma de pronúncia das palavras, e são representados por acentos superiores, da forma como conhecemos em nosso idioma. Eles são baseados na musicalidade natural da linguagem *yorubá*. Além disso, são extremamente importantes por diferenciar palavras e justificar elisões. Cada sílaba admite três tons possíveis, identificados com as três notas musicais [dó, ré, mi]” (Beniste, 2016, p. 10).

A aprendizagem musical no candomblé

Tomando como ponto de partida, a pesquisa realizada por Cardoso (2006) sobre a linguagem dos tambores no terreiro da Casa Branca do Engenho Velho (Casa Mãe), situado em Salvador, Bahia, o autor relata que a possibilidade de conviver de perto com a música do candomblé, nesse caso o candomblé ketu, favoreceu sua compreensão e que, para aprender verdadeiramente esse tipo de prática musical e suas organizações sonoras, se faz necessário conhecer uma grande quantidade de informações extramusicais (p. 3). Vale frisar que se trata da experiência de um pesquisador, de alguém que não faz parte da comunidade religiosa.

Por outro lado, os adeptos que são nascidos e criados dentro dos terreiros têm seus processos de aprendizagem desenvolvidos ao longo do tempo, no dia a dia de suas atividades, mediante a observação com a ajuda dos mais velhos ou mais experientes, principalmente durante a realização dos rituais, e como consequência, passam a integrar os ensinamentos adquiridos no seu comportamento no seio da comunidade religiosa. Entretanto, tendo em vista a maior facilidade de acessos à informação nos dias contemporâneos fora do âmbito do terreiro, os membros iniciados utilizam outras fontes para ampliar seu conhecimento, porém procuram manter como referência o que é ensinado na casa a qual pertence.

No que tange especificamente à aprendizagem dos ritmos do candomblé, Silva e Vicente (2008) enfatizam a importância da tradição oral, a ausência de escrita musical sistematizada para esse tipo de música, digase de passagem, e sugere que as pesquisas etnomusicológicas forneçam contribuições para a educação musical: “alguns importantes estudos de etnomusicologia têm se desenvolvido no Brasil, porém não abarcam, ainda, a diversidade, nem a complexidade dos ritmos rituais (p. 19).

Em relação à sequência da aprendizagem dos toques, diversos autores colocam que inicialmente é ensinada a linha rítmica do agogô, fato confirmado por alguns *alabês* durante a realização de etnografias em terreiros de candomblé localizados no estado de Santa Catarina e na Bahia. Então, quando esse *ostinato* está bem firme passa-se a ensinar as frases rítmicas dos atabaques *lé* e *rumpi*, nessa ordem. Somente depois dessas etapas o *ogan* iniciante receberá as primeiras instruções sobre a execução do *rum*, com suas formas variadas de tocar e sua complexidade fraseológica carregada de muitos significados.

Sobre a importância do agogô (*gã*) e da *timeline* para o processo de aprendizagem musical no candomblé, Cardoso (2006) relata a sua experiência quanto teve aulas particulares com um *alabê* do terreiro da Casa Mãe: “quando passei a tomar o *gã* como referencial, isto é, como pulso, tudo ficou mais simples e mais fácil [...] tendo como base a minha própria aprendizagem, posso afirmar que para se tocar candomblé bem, deve-se ter como pulso os padrões executados no *gã* (p. 149).

Portanto, levando em conta o caráter circular da música do candomblé, a prática de contagem dos tempos, ou pulsos equidistantes, ensinada nas escolas de música convencionais e nos conservatórios não será encontrada nos terreiros, pois a aprendizagem e a execução dos ritmos têm como referência os padrões rítmicos tocados no agogô, sempre dentro do contexto ritualístico. Ou seja, a aprendizagem musical êmica acontece de forma contextualizada.

Em paralelo, o *ogã* aprendiz deve procurar extrair suas dúvidas mediante diálogos com pessoas mais experientes e frequentemente deve participar dos rituais para realizar as observações, das quais deve dar atenção aos movimentos da dança. As aulas, vamos chamar assim, podem ocorrer no barracão principal do terreiro, em espaços reservados para fins comunitários, ou ainda, na casa dos *alabês*. Portanto, o *alabê* exerce também o papel de professor. No entanto, ressaltamos que na ausência dos *alabês*, os *ogãs* com mais tempo de iniciação podem transmitir conhecimentos aos *ogãs* iniciantes. Além disso, na busca pela compreensão global do contexto musical, informações complementares podem ser solicitadas as pessoas mais ligadas a dança.

Portanto, conforme aponta Cardoso (2006), podemos dizer que “as formas de aprendizagem no candomblé são múltiplas e complementares” (p. 213), sendo que os pilares do ensino musical são constituídos pela tradição oral, pela observação e mediante integração comportamental, onde a inserção do aprendiz no universo ritualístico é fator fundamental para a consolidação dos conhecimentos (Cardoso, 2006, p. 207). Inclusive os processos educativos estão presentes durante o período de iniciação, que consiste numa espécie de estágio para entrar oficialmente na religião, composto por etapas sequenciais de aprendizado e rituais específicos.

Nas comunidades dos terreiros é visível a participação das crianças nos rituais, pois como foi dito, é um momento oportuno para o aprendizado. Como parte de uma estratégia cultural, e considerando que somente os homens podem tocar os atabaques, foi observado várias vezes a presença

dos meninos em torno do espaço onde ficam os tambores, tocando em suas pernas ou no chão na tentativa de reproduzir o que os percussionistas estavam tocando nos atabaques. Portanto, temos a imitação como parte sequencial da observação.

A respeito da participação das crianças nos rituais, Braga (2005) aponta a imitação como uma forma divertida de se aprender a música do candomblé, e complementa informando que “as atividades de ensino/aprendizagem dos tamboreiros começam por iniciações religiosas dentro das casas, onde as crianças não são privadas de nenhum momento dos rituais” (p. 101). Ou seja, o acesso ao conhecimento é garantido de forma contextualizada.

Sobre a utilização da imitação como um recurso de aprendizagem, bem como da participação da família nos eventos religiosos, Lunelli (2015) comenta que: “a maior parte dos interessados no aprendizado dos rituais teve, nas suas genealogias, familiares que participavam ou participam das cerimônias. O processo ocorre com a socialização e com a inserção dos aprendizes no universo dos rituais e dos tambores” (pp. 8-9).

Ainda sobre a imitação, Luciana Prass (2004) explica a importância dessa ferramenta para a transmissão de saberes musicais: “a imitação surge como um estágio de aprendizagem que permite, no momento seguinte, uma reorganização interna do aprendiz, que interpreta o que é visto, sentido e ouvido, e desenvolve, quando reproduz, uma releitura que não é mais exatamente igual ao que imitou” (p. 151).

Embora o candomblé mantenha seus alicerces na tradição oral, a partir das últimas décadas a escrita e outras formas de transmissão estão sendo utilizadas para a manutenção do conhecimento, contribuindo assim para a preservação de seus costumes, mesmo acontecendo certas adaptações, o que é característico de qualquer tipo de cultura. Portanto, se a cultura é dinâmica as formas de aprendizagem também seguem o mesmo caminho. Segundo Bastides (2001), “a condição principal para o indivíduo ser *babalaô* [regente espiritual] é possuir boa memória. Mas, para auxiliá-la, conserva-se a lista dos sacrifícios, e as historietas sagradas registradas em cadernos escolares” (p. 122).

Em relação à escrita como um artifício de salvaguarda, Silva (1995) constatou a utilização dos cadernos de fundamentos pelos membros da comunidade religiosa. Segundo o autor, esses materiais são usados para “reter de maneira segura os conhecimentos que são adquiridos com o decorrer

do tempo e que são utilizados cotidianamente nas inúmeras e minuciosas tarefas religiosas que devem ser executadas numa ordem necessária e com elementos definidos” (p. 247).

Cardoso (2006) ressalta também a utilização de livros sobre a temática do candomblé pelos adeptos dos terreiros: “é frequente escutar os iniciados, em suas conversas, usarem como referência autores que escreveram sobre a crença nagô; e quando necessário, é comum buscarem os livros nas prateleiras para reforçar o que eles dizem” (p. 209); e aponta a tecnologia como um recurso adicional de aprendizagem possibilitando maior acessibilidade ao conhecimento: “materiais como fitas cassete, fitas de vídeo, CDs, discos de vinil, são intercambiados entre o povo-de-santo, não apenas como objetos ilustrativos, mas como fontes de conhecimento. Assim como esses materiais, a internet é utilizada como um meio instrutivo” (p. 209).

Portanto, tanto a escrita quanto as novas tecnologias estão sendo usadas como formas complementares de ensino, que surgiram como fruto da preocupação com a dinâmica da vida atual e de capacitar pessoas para manter a tradição do candomblé, bem como de sua música. Dentre as produções bibliográficas escritas por pessoas que fazem parte do candomblé, ou seja, trabalhos de cunho êmico,¹³ destacamos alguns exemplos: “Candomblé a panela do segredo”, de Pai Cido de Òsun Eyín (Reis, 2000); “Igbadu – a cabaça da existência”, de Adilson de Oxalá (Awofa Ogbebara, 1998); “Equede: a mãe de todos – Terreiro da Casa Branca”, da Equede Sinha (Brandão, 2015); “Mitos Yorubás: o outro lado do conhecimento” (Beniste, 2001); “Iemanjá: a grande mãe africana do Brasil”, do *babalorixá* Armando Vallado (Vallado, 2008); e “O candomblé bem explicado: nações bantu, ioruba e fon”, de Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã (Maurício, 2009).

Somados a lista acima não poderíamos deixar de mencionar todos os materiais produzidos pela Mãe Stela de Oxossi, que foi uma das grandes sacerdotisas do terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá*, em Salvador, além de ter sido uma das principais *ialorixás* de todos os tempos do candomblé da Bahia e do Brasil. Durante sua trajetória de vida, sempre mantendo a preocupação com a preservação e continuidade de sua cultura escreveu diversos livros, entre eles: *Meu tempo é agora* (Santos, 1993), *Òsósí – O Caçador de Alegrias* (Òsósí, 2006) e *O que as folhas cantam: para quem canta folha* (Santos e Peixoto, 2014).

¹³ “Êmico faz parte da dicotomia êmico/étnico criada por Keneth Pike [2000]. Sucintamente, êmico se refere à visão autóctone, enquanto ético diz respeito à ótica de alguém fora da cultura” (Cardoso, 2006, p. 65).

Além dos livros e de inúmeras palestras, procurou também deixar mais acessível os conhecimentos do candomblé. Para tal, mantinha um canal no Youtube intitulado “Da Cabeça de Mãe Stella” e criou o aplicativo para celulares “Mãe Stella de Oxossi: uma vida em movimento”, onde disponibilizava frases e pensamentos, das quais citamos “o que a gente não escreve o tempo leva” (Santos, 2017). Além disso, o aplicativo contém fotos e vídeos, e a possibilidade de conectar a uma loja *online* para a compra dos seus livros em formato *e-book*.

Outra prática de ensino que tem sido utilizada por alguns terreiros de candomblé é a realização de oficinas de toques de atabaques que são oferecidas para crianças, jovens e adultos da comunidade religiosa, como também abre espaço para a participação de simpatizantes e músicos interessados. Por exemplo, o percussionista Iuri Passos, *alabê* do terreiro do *Gantois*, em Salvador, criou o Projeto Rum Alabê com o objetivo de transmitir os conhecimentos musicais, mas também para repassar informações culturais e promover o combate a intolerância religiosa, conforme pode ser visto no seu canal no YouTube (Passos, 2017).

Considerações finais

Como vimos nesse trabalho, a pesquisa sobre as atividades musicais de uma cultura específica traz contribuições para refletirmos sobre nossas próprias práticas. Em outras palavras, a compreensão global dos processos de ensino/aprendizagem de música de outras culturas, de outros modelos de educação musical, pode trazer subsídios para resignificar as formas convencionais de ensino musical nos espaços escolares tradicionais. Nesse sentido, saindo do ambiente das salas de aula, há várias maneiras de pesquisar a transmissão dos saberes musicais num espaço não-formal. Seguindo essa direção, a escolha do ensino dos toques do candomblé foi pensada a partir da necessidade de extrapolar os conteúdos cotidianos.

No entanto, antes de avançar no universo religioso do candomblé, foi considerado oportuno revisar primeiro os conceitos de cultura e educação, visando ter um suporte teórico para auxiliar na compreensão desse complexo sistema musical e cultural. Além disso, foi apresentada uma breve contextualização das diferenças entre educação formal, não-formal e informal.

No que tange às questões culturais e sua preservação, vimos que toda cultura é dinâmica e que possui suas próprias características e organizações

internas. Nesse sentido, podemos concluir que esse dinamismo é fruto das relações humanas que são dadas num espaço de tempo e local, e, portanto, toda cultura é dinâmica porque a vida é dinâmica. Sendo assim, a música também segue a mesma trilha e conseqüentemente seus processos de ensino/aprendizagem.

Conforme foi exposto, o candomblé é uma das modalidades de religião afro-brasileira, um tipo de manifestação de tradição oral, na qual a música assume o papel fundamental de transmitir mensagens que dialogam com outros fatores não musicais, mas que estão totalmente inter-relacionados, como a dança, a mitologia das divindades cultuadas e os transes míticos. Então, nesse cenário cultural, para se garantir essa estreita relação entre ritmo, canto e elementos extramusicaís, torna-se importante que a transmissão dos conhecimentos considere essas questões, pois somente dessa forma seria possível manter e conservar suas tradições, muito embora com certas adaptações que a vida atual tem exigido.

Em relação a música do candomblé, em especial à percussão, foi demonstrado haver uma organização interna, que é mantida por uma tradição secular, onde existe uma relação hierárquica entre os instrumentos musicais. Seus ritmos são executados por um conjunto instrumental formado tradicionalmente por três atabaques e um agogô, onde cada instrumento de percussão assume uma função específica. Como vimos, nessa formação o agogô executa as linhas-guias dos toques, que com a ajuda dos atabaques *rumpi* e *lé* formam a base rítmica para a execução dos solos e improvisos do atabaque *rum*.

Portanto, a compreensão dessa estrutura musical, muito comum em tradições de matriz africana e afro-brasileira, torna-se fundamental para se pensar nos processos de ensino de ritmos dessa natureza, bem como, de que forma estão relacionados com outros aspectos culturais. No caso do candomblé, a aprendizagem da percussão tem que extrapolar a questão meramente instrumental, pois senão não será possível concretizar sua função cultural de comunicar com as divindades africanas.

Como vimos, o *ogã* iniciante, o aluno nesse caso, precisa conhecer as especificidades de cada orixá, seus arquétipos, sua mitologia e o significado dos seus gestos coreográficos. Portanto, o aprendizado tem que ser contextual e essa é uma das contribuições dessa pesquisa, que entende que o ensino de música no espaço escolar deve contemplar simultaneamente todos os elementos não musicais que fazem parte de um evento cultural para que a compreensão da música e sua transmissão seja completa e complexa.

No caso do candomblé pesquisado aqui, a transmissão musical ocorre de forma oral/aural, mediante observação, ouvindo, cantando, repetindo e normalmente sem a mediação de uma notação musical. Observar, ouvir, cantar e repetir também são recursos muito empregados na educação formal, porém fica a sugestão para se averiguar se o ensino de ritmos de matriz afro-brasileira na educação musical escolar está sendo realizado de forma contextualizada ou se é simplesmente feito com uma mera abordagem instrumental. Em outras palavras, perguntamos: as dinâmicas dos métodos pedagógicos formais estimulam a compreensão dos significados de um tipo de música, como acontece durante os ensinamentos proferidos pelos *alabês*? Essa é uma questão que não será respondida aqui, mas sua resposta pode ficar como uma sugestão para pesquisas futuras.

Por outro lado, independentemente das afinidades religiosas e se direcionando para as questões culturais, é fundamental que as pesquisas etnomusicológicas atuais transformem suas produções científicas em materiais educacionais para serem utilizados nos espaços escolares ou não escolares, principalmente aquelas produções que procuraram estudar as músicas e seus ritmos em seus contextos originais.

A prática musical do candomblé e seus processos pedagógicos estão situados num contexto cultural específico e em muitos casos, mesmo que geograficamente situados perto das escolas, estão socialmente distantes delas, muito embora seus adeptos e suas crianças frequentem ambos ambientes. Portanto, esperamos que essa pesquisa forneça contribuições importantes para trabalhos futuros sobre a música afro-brasileira, em especial para os estudos dos ritmos, e que traga colaborações significativas para as práticas pedagógicas, sejam elas situadas no contexto formal ou não-formal, escolar ou não-escolar.

Bibliografía

- » Almeida, M. B. e Pucci, M. D. (2011). *Outras terras, outros sons: um livro para o professor*. São Paulo: Callis.
- » Arroyo, M. (2000). Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, 5, 13-20.
- » Baron, D. (2004). *Alfabetização cultural: a luta íntima por uma nova humanidade*. São Paulo: Alfarrabio.
- » Barros, J. F. P. de. (2000). *O banquete do Rei Olubajé: uma introdução à música afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- » Barros, J. F. P. de. (2009). *O banquete do Rei Olubajé: uma introdução à música afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Intercom/Uerj.
- » Bastides, R. (2001). *O candomblé da Bahia: rito nagô*. São Paulo: Companhia das letras.
- » Béhague, G. (1984). Patterns of Candomblé Music Performance: An Afro-Brazilian Religious Setting. *Performance Practice: Etnnomusicological Perspective* 12.
- » Béhague, G. (1999). Expressões musicais do pluralismo religioso afro-baiano: a negociação de identidade. *Brasileira*, 40-47.
- » Beniste, J. (2001). *Mitos Yorubás: o outro lado do conhecimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- » Beniste, J. (2016). *Dicionário yorubá-português*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- » Berger, J. (1999). *Modos de ver*. Tradução de Lúcia Olinto. Rio de Janeiro: Rocco.
- » Biancardi, E. (2006). *Raízes musicais da Bahia*. Salvador: Omar G.
- » Blacking, J. (2007). Música, Cultura e experiência. *Cadernos de Campo*, 16, 201-218.
- » Blacking, J. (2000 [1995]). *How Musical is Man?* Seattle and London: University of Washington.
- » Braga, R. G. (2005). Processos sociais de ensino e aprendizagem, performance e reflexão musical entre tamboreiros de nação: possíveis contribuições à escola formal. *Revista da Abem*, 12, 99-109.
- » Brandão, C. R. (2007). *O que é educação*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- » Brandão, G. E. S. (2015). *Equede: a mãe de todos – Terreiro Casa Branca*. Salvador: Barabô.
- » Brasil. (2009). Saiba como funciona sistema de ensino superior no Brasil. Recuperado de <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2009/11/ensino-superior>
- » Cacciatori, O. G. (1977). *Dicionário de cultos afro-brasileiros*. Rio de Janeiro:

Forense Universitária.

- » Cardoso, Â. N. N. (2006). A linguagem dos tambores. Tese de Doutorado em Música. Universidade Federal da Bahia.
- » Carvalho, L. (2014). Ensino, história e cultura afro-brasileira. Recuperado de <http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>
- » Casari, I. S. (2009). Aula de tambor: uma reflexão sobre a prática do Ogã Mestre Humberto. Monografia de Licenciatura em Música. Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- » Farias, R. R. (2011). A música brasileira: uma abordagem didático-poética das canções no samba de roda, no reisado e no coco. En A. K. Alves dos Santos y H. de Souza Batista (Eds.), *A música da educação básica: material de apoio à implantação da lei 11.769/08* (pp. 135-157). Salvador: Edufba.
- » Fonseca, E. J. de M. (2002). O toque da campânula: tipologia preliminar das linhas-guia do candomblé ketu-nagô no Rio de Janeiro. *Cadernos do Colóquio*, 1 (5).
- » Frungillo, M. D. (2003). *Dicionário de percussão*. São Paulo: Editora UNESP.
- » Green, A.-M. (1987). Les comportements musicaux des adolescents. *Inharmoniques "Musiques, Identités"*, 2, 88-102.
- » Guerreiro, G. (2000). *A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador*. São Paulo: Ed. 34.
- » Gohn, M. da G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003
- » Kleber, M. (2012). Aspectos das políticas públicas educacionais e o papel da ABEM no panorama brasileiro. *Revista da ABEM*. Recuperado de http://abemeducaomusical.com.br/revistaabem/pdfs/ed28_revistadaabem.pdf
- » Kleber, M. (2006). A prática da educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Tese de Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- » Leach, E. (1978). *Cultura e comunicação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- » Lody, R. e L. SÁ. (1989 [1987]). *O atabaque no candomblé baiano*. Rio de Janeiro: Funarte.
- » Lühning, A. (1990). A música no candomblé nagô-ketu: estudos sobre a música afro-brasileira em Salvador, Bahia. Tese de Doutorado em Etnomusicologia. Verlag der Musikalienhandlung Karl Dieter Wagner.
- » Lunelli, D. C. (2015). Processo de ensino/aprendizagem em casa de religião: um estudo de caso. En *Anais do XXII Congresso Nacional da ABEM*.
- » Machado, J. L. A. (2007). O que é Educação? Reflexões necessárias sobre essa nobre área de atuação. Recuperado de <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=781>

- » Maurício, G. (2009). *O candomblé bem explicado (Nações Bantu, Iorubá e Fon)*. Rio de Janeiro: Pallas.
- » Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- » Nketia, J. H. K. (1974). *The Music of Africa*. Nova York: Norton & Company Inc.
- » Ogbeara, A. (1998). *Igbadu: a cabaça da existência: mitos nagôs revelados*. Rio de Janeiro: Pallas.
- » Ôsósi, M. S. de. (2006). *Ôsósi: O caçador de alegrias*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo.
- » Passos, I. (2017). *Projeto social Rum Alagbê do Terreiro do Gantois*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=FSkvOzs2LDw>
- » Peñalosa, D. (2009). *The Clave Matrix, Afro-Cuban Rhythm: Its Principles and African Origins*. Redway, CA: Bembe Inc.
- » Pinto, T. de O. e D. Tucci. (1992). *Samba und sambistas in Brasilien*. Wilhelmshaven: Florian Noetzel.
- » Pike, K. L. (2000). On the Emics and Etics of Pike and Harris. En T. Headland e N. Thomas (Eds.). *Emic and Etics: The Insiders/Outsider Debate* (pp. 28-47). London and New Delhi: Sage Publications.
- » Prandi, R. (2005). *Segredos guardados*. São Paulo: Companhia das Letras.
- » Prass, L. (2004). *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: UFRGS.
- » Reis, A. M. dos. (2000). *Candomblé: a panela do segredo*. São Paulo: Ed. Arx.
- » Santos, M. S. de A. (1993). *Meu tempo é agora*. São Paulo: Oduduwa.
- » Santos, M. S. de A. (2017). *Mãe Stella de Oxossi: uma vida em movimento. Aplicativo para celular*.
- » Santos, M. S. de A. e Peixoto, G. D. (2014). *O que as folhas cantam: para quem canta folha*. Salvador: Secretaria de Políticas Culturais.
- » Santos, J. L. (2006). *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- » Santos, A. K. A. Dos e Batista de S., H. (2011). *A música na educação básica: material de apoio à implantação da lei 11.769/08*. Salvador: Edufba.
- » Silva, L. C. de O. e Vicente, T. (2008). *Ritmos do candomblé: songbook*. Rio de Janeiro: Abbetira Arte e Produções.
- » Silva, V. G. da. (1995). *Orixás da metrópole*. Petrópolis: Vozes.
- » Souza, J. (2004). Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, 10, 38-44.
- » Tardiff, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- » Teixeira, M. L. L. (1999). Candomblé e a (re)invenção de tradições. En: C. Caroso y J. Barcelar (Eds.). *Faces da tradição afro-brasileira* (pp. 131-140). Rio de Janeiro: Pallas.

- » Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion Language, Art, and Custom*. London: Gordon Press.
- » Vallado, A. (2008). *Iemanjá, a grande mãe africana do Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas.
- » Verger, P. F. (1999). *Notas sobre o culto aos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na antiga Costa dos Escravos, na África*. São Paulo: Edusp.
- » Verger, P. F. (2002). *Orixás deuses iorubas na África e no Novo Mundo*. Salvador: Corrupio.
- » Wille, R. B. (2005). Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, 13, 39-48.



Biografía / Biografia / Biography

Luciano da Silva Candemil

Atua como músico, pesquisador, professor e compositor. Atualmente é doutorando em etnomusicologia na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em música na área de etnomusicologia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) obteve as seguintes titulações: Especialização em Educação Musical, Licenciatura e Bacharelado em Música. Têm artigos publicados em congressos nacionais, ANPPOM (2011, 2012, 2013 e 2016), ABEM (2016) e EDUCERE (2013); e internacionais: XII Congresso da IASPM – AL (2016), FLADEM Fórum Latinoamericano de Educação Musical, (2016 e 2018) e; SIBE Sociedade de Etnomusicologia, Madrid (2016); Simpósio Internacional de Musicologia da UFRJ (2016 e 2018); e Congresso de Etnomusicologia da la FaM – UNAM, Cidade do México (2018). É autor do livro *Percussão Catarina*.