EDUCAÇÃO MUSICAL AFRODIASPÓRICA: UMA PROPOSTA DECOLONIAL A PARTIR DOS SAMBAS DO RECÔNCAVO BAIANO

Afrodiasporic music education: a decolonial proposal from the sambas of the Recôncavo Baiano

Educación musical afrodiaspórica: una propuesta decolonial a partir de las sambas del Recôncavo Baiano

LUAN SODRÉ DE SOUZA

Universidade Estadual de Feira de Santana
lssouza@uefs.br

Resumo: Este texto se propõe a apresentar uma possibilidade de pensar uma educação musical afrodiaspórica desenvolvida a partir de uma reflexão em busca de uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão inspirada nos sambas do Recôncavo Baiano. O presente trabalho apresenta de forma introdutória algumas reflexões desenvolvidas na tese *Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo Baiano* (Souza, 2019). Para construir os argumentos, além de considerar os dados que emergiram das entrevistas com os interlocutores do trabalho, também considero a minha trajetória e diálogo com os escritos de Frantz Fanon (2008), Paul Gilroy (2001), Stuart Hall (2003), Eduardo Oliveira (2007), Muniz Sodré (2018), Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2018). O principal objetivo foi o de propor caminhos para uma educação musical afrodiaspórica e, consequentemente, para um ensino decolonial do violão na universidade, sobretudo, na formação de professores de música. O desenho metodológico da pesquisa foi composto por entrevistas com mestres ligados à transmissão dos sambas do Recôncavo e com professores da universidade que ministram o componente violão suplementar, além de vivências e experiências articuladas ao longo da pesquisa no entorno dessas temáticas. A pesquisa revelou reflexões epistemológico-práticas que podem contribuir para se pensar uma educação musical afrodiaspórica e um ensino decolonial do violão.

Palavras-chave: Educação musical. Educação musical afrodiaspórica. Formação de professores de música.

Abstract: This paper proposes to present a possibility of thinking about an afrodiasporic music education developed from a reflection of a decolonial proposal for academic teaching guitar inspired by the sambas of the Recôncavo Baiano. The present paper introduces some reflections developed in the thesis *Afrodiasporic music education: a decolonial proposal for the academic teaching of the guitar from the sambas of the Recôncavo Baiano* (Souza, 2019). The arguments are built considering interviews with the work's interlocutors, my own trajectory and the works of with Frantz Fanon (2008), Paul Gilroy (2001), Stuart Hall (2003), Eduardo Oliveira (2007), Muniz Sodré (2018), Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres and Ramón Grosfoguel (2018). The main objective was to propose ways for an afrodiasporic music education and, consequently, for a decolonial teaching guitar at the university, especially in the training of music teachers. The methodological design of the research was composed of interviews with Recôncavo's sambas *mestres* who works with transmission Recôncavo's sambas and with university professors who teach the *violão suplementar* course, in addition to experiences articulated throughout the research around these themes. The research revealed epistemological-practical reflections that can contribute to think about an afrodiasporic music education and a decolonial teaching guitar.

Keywords: Music education. Afrodiasporic music education. Music teachers training.

Resumen: Este texto propone una posibilidad de pensar una educación musical afrodiaspórica, desarrollada a partir de una reflexión de una propuesta decolonial para la enseñanza académica de la guitarra inspirada en las sambas del Recôncavo Baiano. Se presentan de manera introductoria algunas reflexiones desarrolladas en la tesis *Educación musical afrodiaspórica: una propuesta decolonial para la enseñanza académica de la guitarra a partir de las sambas del Recôncavo Baiano* (Souza, 2019). Para construir los argumentos, además de considerar los datos que surgieron de las entrevistas con los interlocutores, también considero mi trayectoria y el diálogo con los escritos de Frantz Fanon (2008), Paul Gilroy (2001), Stuart Hall (2003), Eduardo Oliveira (2007), Muniz Sodré (2018), Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres y Ramón Grosfoguel (2018). El objetivo principal fue proponer vías para una educación musical afrodiaspórica, en consecuencia, para una enseñanza decolonial de la guitarra en la universidad, especialmente en la formación de profesores de música. El diseño metodológico de la investigación estuvo compuesto por entrevistas con *mestres* vinculados a la transmisión del Samba do Recôncavo Baiano y con profesores universitarios del componente *violão suplementar*, además de vivencias en torno a estos temas. La investigación reveló reflexiones epistemológico-prácticas que pueden contribuir a pensar en una educación musical afrodiaspórica y una enseñanza decolonial de la guitarra.

Palabras clave: Educación musical. Educación musical afrodiaspórica. Formación de maestros de música.

INTRODUÇÃO¹

Como seria um processo de educação musical que tivesse como alicerce as existências e as músicas brasileiras? Essa pergunta me acompanha ao longo da minha trajetória no campo da educação musical e acredito que este trabalho possa trazer alguns direcionamentos para quem, como eu, continua nessa busca. Nesse sentido, este texto se propõe a apresentar uma possibilidade de pensar uma educação musical afrodiaspórica desenvolvida a partir de uma reflexão em busca de uma proposta decolonial de ensino acadêmico do violão inspirada nos sambas do Recôncavo Baiano. Esta reflexão foi central na tese de doutorado *Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo Baiano* (Souza, 2019) e neste texto introduzirei algumas das discussões levantadas no trabalho.

A pesquisa que dá suporte às reflexões que são apresentadas neste texto teve diferentes etapas. Com o objetivo de construir um entendimento sobre a educação musical e o ensino de violão que era desenvolvido nas turmas de violão suplementar na Escola de Música da UFBA, fiz entrevistas com os professores que ministravam por mais tempo o componente – Dr^a Cristina Tourinho e Dr. Robson Barreto. Essas entrevistas foram analisadas e categorizadas a ponto de ser identificado um grupo de entendimentos que eram comuns entre os professores em relação ao ensino de violão naquele contexto. Vale ressaltar que, para esse objetivo, também considere a minha trajetória como estudante nesse componente, as observações assistemáticas das aulas e também a experiência adquirida em algumas oportunidades como professor dessa disciplina.

¹ Este trabalho é fruto da tese de doutorado *Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo Baiano* (Souza, 2019), defendida no ano de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a orientação da Prof^a Dr^a Cristina Tourinho.

Por outro lado, com o objetivo de entender as dinâmicas ligadas ao ensino dos sambas do Recôncavo, fiz entrevistas com três sambadores,² dentre eles dois mestres, que lidam com a transmissão dos sambas do Recôncavo – Mestre Milton Primo, Mestre Celino e Alexnaldo dos Santos. Essas entrevistas também foram analisadas e categorizadas a ponto de identificar entendimentos comuns em relação a determinadas questões ligadas à transmissão dos sambas naqueles contextos. Vale destacar que, para melhor entender as dinâmicas ligadas aos sambas do Recôncavo, busquei me inserir de maneira assistemática no contexto, assistindo a algumas aulas, ensaios, frequentando eventos, participando de gravações, tocando, participando de produções fonográficas. Além disso, outras duas experiências foram fundamentais para uma maior imersão nas epistemologias ligadas aos sambas: 1) ter sido professor de música na Rede Municipal de São Francisco do Conde, que é uma cidade da região, o que possibilitou uma vivência mais próxima desse contexto político e sociocultural; 2) ter trabalhado com o grupo de samba de roda Voa Voa Maria, que me exigiu desenvolver e exercitar na prática profissional diversas questões que estavam sendo pautadas na pesquisa, sobretudo em relação ao pensamento de fronteira. Nesse sentido, embora a discussão apresentada seja fruto da análise dos dados que emergiram nas entrevistas, eles puderam ser analisados à luz da literatura em conjunto com a vivência, que é tão defendida e valorizada no contexto dos sambas do Recôncavo Baiano.

Para conduzir a experiência de leitura deste texto, inicialmente apresento uma visão geral sobre questões que conduziram esta investigação, como a discussão sobre processos identitário, a ideia de música e educação musical afrodiaspórica, o pensamento crítico de fronteira e a importância da disputa de narrativas no campo da música. Em seguida, apresento os tópicos que compõem a proposta apresentada a partir da reflexão dos dados que emergiram da referida pesquisa.

PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Brasileiro, nordestino, baiano, negro, oriundo de bairro com características periféricas. Acadêmico, músico, violonista, guitarrista, sambista, pagodeiro, forrozeiro, educador musical, professor. Enquadrar-se em um perfil identitário é uma questão complexa e cada dia fica mais difícil delimitar as identidades no mundo contemporâneo, sobretudo no contexto da diáspora africana ao longo do Atlântico negro, como Stuart Hall (2003) e Paul Gilroy (2001) nos ajudam a entender. Talvez a tarefa mais simples fosse reconhecer as diversas possibilidades e encontrar uma maneira para que elas coexistam, mesmo sabendo das dificuldades e dos diversos choques que podem tensionar essa convivência. Penso que a identidade brasileira, contemporânea, existe e é diversa. Nesse sentido, a ideia de processos identitários diversos e complexos é o que de antemão defendo no campo do fazer musical, assim

² “Sambadores” é um dos termos utilizados para se referir aos praticantes dos sambas no contexto dos sambas do Recôncavo Baiano.

como defende a Constituição Federal de 1988.³ Essa discussão faz parte da minha trajetória, pois sou fruto de uma sociedade complexa, geneticamente miscigenada, politicamente segregada, diaspórica, multicultural, em constantes transformações, que refletem em mim, de forma viva, seus traços, dos quais me aproprio ou não por meio de processos identitários complexos. É dessa maneira que penso o conhecimento no campo da educação musical. E também é dessa forma que discuto a ideia de música e educação musical afrodiaspórica.

MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL AFRODIASPÓRICA

Quando menciono a ideia de existências afrodiaspóricas me refiro a existências humanas localizadas ao longo do Atlântico negro, que são complexas, abrangentes e permeadas por marcadores sociais, culturais, territoriais, políticos, raciais, étnicos, econômicos. Para Paul Gilroy (2001), a ideia de Atlântico negro é articulada considerando o espaço e o tempo. Para ele a lógica de fronteiras geopolíticas dos Estados-nação articuladas ao longo da modernidade colonial não teria espaço, visto que, nessa concepção, essas fronteiras estariam articuladas pelos trânsitos e fluxos político-culturais. Para Gilroy, o conceito de raça não deveria ser a ideia-chave que estruturaria esse grande território de fluxos e sim formas geopolíticas e geoculturais. No entanto, no âmbito das relações sociopolíticas no Brasil, essas formas foram historicamente racializadas, gerando uma série de opressões fundamentadas em uma diferença estética e sociocultural, o que leva a população negra a reivindicar a categoria *raça* enquanto um ato político, a fim de promover ações afirmativas e de reparação no âmbito científico, social, político, econômico e cultural. Sendo assim, o conceito de raça também compõe a discussão de música e educação musical afrodiaspórica, visto que no Brasil contemporâneo esse é um fundamento para se entender as relações socioculturais, nas quais tanto a música quanto a educação musical constituem e são constituídas.

O conceito de diáspora normalmente está ligado a uma dispersão forçada, na maioria das vezes, por motivos políticos, religiosos, econômicos. Mas também é utilizado para se referir a populações que vivem fora do seu lugar de origem. É importante destacar que, nos termos utilizados neste texto e também por Gilroy (2001), a ideia de uma população que vive fora do seu lugar de origem não se aplica aqui, visto que o Atlântico negro, incluindo além da África, a Europa, o Caribe e as Américas, ao longo dos regimes coloniais e das suas existências pós-coloniais passou a se configurar como um novo local de origem. Sendo assim, mesmo reconhecendo e reivindicando uma ancestralidade, uma matriz referenciada em uma África, reconheço o nascimento de

³ A Constituição Federal de 1988 em diversos artigos reconhece a diversidade cultural, étnica e regional, como é explicitado nos art. 215 e 216-A. O inciso IV do art. 3º diz que constitui um objetivo fundamental da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

novos povos, com novas identidades, configuradas pelas dinâmicas das relações socioculturais nos novos territórios.

O conceito de música afrodiaspórica é gestado a partir das produções musicais desenvolvidas pelas populações negras – incluindo africanos e afrodescendentes – e não negras que dialogam com referências de matrizes africanas nos territórios que dialogam com essa diáspora negra. Embora seja importante explicitar a abrangência desse conceito e das possibilidades trazidas por ele, neste trabalho faço um recorte nos sambas do Recôncavo Baiano, entendendo-os como uma referência afrodiaspórica dentre as várias possibilidades existentes.

A ideia de educação musical afrodiaspórica nasce do exercício de refletir sobre uma concepção de educação musical que considere, que dialogue, que se inspire nas existências afrodiaspóricas. Essas existências são e estão vivas, têm múltiplas identidades, mas não abrem mão de sua ancestralidade, de sua matriz. Estão permeadas de subjetividades que refletem suas trajetórias. Aqui a ideia é de uma matriz que é africana, ressignificada, recriada a partir da sua conexão com novas referências e novos territórios. É a criação de uma nova existência. Uma existência com possibilidade de múltiplas identidades. Viva e em constante transformação. Sendo assim, é uma educação musical de conexões e inclusões. Afro, pois reivindica a inclusão, a subsunção de referências de matriz africana que foram historicamente invisibilizadas nos processos de ensino de música em contextos escolares, mas diaspórica por se conectar, dialogar, trocar, permitir-se e reinventar-se ao se deparar numa zona de fronteira com outras referências.

PENSAMENTO CRÍTICO DE FRONTEIRA

O conceito de sistema-mundo é fundamental para entender as discussões que seguem e ao trazer esse termo estou me conectando com a ideia de uma leitura do projeto de expansão europeia sobre as suas colônias, iniciado no século XVI. Nessa concepção, mais do que uma lógica de expansão de fronteiras territoriais foi engendrado um projeto de expansão de uma forma de existência, que é patriarcal, cristã, capitalista, moderna, colonial, racista, o que originou o que chamamos de eurocentrismo ou de mito da modernidade, como explicam Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 17-18). Trata-se de um ideal no qual a Europa é tida como referência para as sociedades mundiais, sob o discurso de civilização, de progresso, de expansão de sua cultura. As estruturas desse projeto se consolidaram de tal maneira que mesmo após o fim dessa relação político-econômica elas permanecem nas relações que constituem a nossa sociedade, inclusive na produção, consumo e ensino de música. A continuidade dessa relação nas diversas esferas chamamos de colonialidade.

A crítica e a resistência a essa estrutura se conectam com a ideia de decolonialidade. Tomando como base o pensamento de Joaze Bernadino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2018), a ideia de decolonialidade, neste trabalho, vai além das construções teóricas elaboradas pelo grupo

de investigação modernidade/colonialidade (Escobar, 2003) e se relaciona aos processos de resistência e luta pela reexistência das populações afrodiaspóricas ao longo do Atlântico negro. Decolonialidade, enquanto termo, é adotado aqui por entender que é uma construção teórica que sintetiza uma série de discussões ligadas às lutas contra opressões diversas e por entender que o conceito inicial não fecha a possibilidade de diálogo com diversos outros autores que dialogam de uma maneira mais próxima com os problemas enfrentados pelas populações afrodiaspóricas.

Dentre as discussões que a perspectiva decolonial introduz está o giro decolonial, que é o empreendimento de alternativas a esse sistema que está posto. Um dos caminhos discutidos para fomentar esse giro é o pensamento de fronteira, que é uma tentativa de interação com a modernidade colonial – nesta pesquisa representada pelo ensino acadêmico do violão – a partir da perspectiva dos sujeitos subalternizados – nesta pesquisa representada pelos sambas do Recôncavo. Ao contrário de uma negação das contribuições do sistema-mundo europeu, da referência de produção, ensino e consumo da música desse sistema-mundo, essa perspectiva propõe uma visibilização de epistemologias subalternizadas. O pensamento de fronteira busca criar uma zona de construção de conhecimentos fronteiriços, um lócus de troca, de negociações, uma encruzilhada. Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente um espaço onde as diferenças são reinventadas, são também o local onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternizados (Grosfoguel, 2009).

DISPUTA DE NARRATIVA

A música, assim como as linguagens ou, em algumas visões, a música como linguagem, é parte integrante de uma cultura, o que acaba colocando-a em evidência no projeto colonial. Segundo Fanon (2008, p. 33), “atribuímos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem [...] uma vez que falar é existir absolutamente para o outro”. E também “falamos” e “existimos” através da música. Sendo assim, quando é negada a possibilidade de fazermos a nossa música, de falar musicalmente, também é negada a nossa possibilidade de existir culturalmente. A negação e a invisibilização são formas de controle, de opressão, mas também maneiras de impor aquilo que se deseja que seja falado ou que exista. Mesmo havendo resistência e tensionamento, foi empreendida, junto ao projeto de embranquecimento da nação, uma espécie de silenciamento musical das culturas negras. De forma conjunta houve (há) um programa de imposição de uma outra língua, outra música, outra cultura, outra forma de ser e estar no mundo, que é referência da civilização, de modo que, de certa maneira, aderir a esse outro parâmetro é como se aproximar da metrópole. É dominar a linguagem, a música, a cultura daquele que é historicamente e perversamente colocado como superior e exemplo a ser seguido (Fanon, 2008), como observamos que acontece com a referência epistemológica da música ocidental europeia de concerto e que estrutura a maneira de se pensar o ensino acadêmico do violão no contexto pesquisado (Souza, 2019).

Esse outro falar, ouvir, fazer musical é também uma outra forma de pensar, comportar-se, estar no mundo e, talvez, essa tenha sido uma das ferramentas fundamentais de violência epistêmica na constituição do Brasil, e, conseqüentemente, na música e na educação musical brasileira. Refiro-me ao silenciamento, invisibilização, negação do direito de existir, de ser e estar. Essa “bomba cultural” continua sendo armada e explodida todos os dias em grande parte das aulas de educação musical no Brasil, visto que nossos processos de ensino de música, bem como a música que geralmente é ensinada, dão manutenção a esse projeto de invisibilização ou de genocídio músico-educacional.

Muniz Sodré (2018, p. 12), ao se referir ao sistema simbólico dos nagôs, diz que as abordagens etnológicas evoluíram de juízos francamente depreciativos para juízos lenientes à medida que pesquisadores foram dando-se conta da complexidade de seus rituais e da estabilidade de suas formas institucionais. Esses juízos depreciativos, racismos, em relação à música negra também estão presentes nas bases da educação musical do século XX e ainda continuam exercendo forte influência na educação musical que vem sendo articulada no século XXI, como podemos ver no discurso de Willems (1970, p. 71-72), quando diz que: “1º) Aquilo a que se chama correntemente música, nos Negros, é na maioria das vezes apenas ritmo pré-musical; e a melodia, por exemplo realizada ao xilofone, não é em geral senão ritmo ‘colorido’ [...]”. No mesmo trecho o autor diz que: “2º) Quando os Negros realizam melodias são muitas vezes inconscientes como tal, e estão próximas do grito, do dinamismo vocal instintivo; as palavras, quando as há, contam pouco, e a melodia não é uma ilustração delas.” Nesse sentido, a depreciação, a construção de um discurso, de uma narrativa de deslegitimação está presente na constituição da área da música, bem como da educação musical e, conseqüentemente, nas suas diversas possibilidades de materialização.

Disputar essa narrativa que vem sendo construída sobre as referências negras se faz necessário e é um processo que vem sendo empreendido pelas várias frentes do movimento negro no Brasil, como reflete Nilma Lino Gomes (2018). Para disputar essa narrativa na educação musical é necessária a inclusão de valores, de saberes, de racionalidades, de epistemologias afrodiaspóricas na concepção do ensino de música, o que é um dos objetivos deste trabalho.

DIÁLOGO COM PARADIGMAS DA MODERNIDADE NO ÂMBITO DO ENSINO DE MÚSICA

Amparado na concepção de Japiassú e Marcondes (2006), refiro-me a paradigmas como modelos, ideias, formas, que se estabeleceram ao longo de uma tradição e que continuam sendo replicados no campo da educação musical. Ao analisar as entrevistas com os professores da universidade, percebi que há paradigmas que estão presentes no alicerce daquilo que vem sendo considerado ensino acadêmico de música e do violão (Souza, 2019). Essas estruturas paradigmáticas são análogas àquelas que moldam o sistema-mundo

moderno colonial, de acordo com o que a literatura decolonial defende. Esses paradigmas, ao mesmo tempo que são pontos de tensão também apresentam potencialidades para a construção de trânsitos epistemológicos, e os chamei de: paradigma da escrita ou da música escrita, que se conecta com a tradição da transmissão e valorização do conhecimento escrito em oposição ao oral; paradigma da fragmentação, que também está presente na concepção de mundo da modernidade; paradigma da visão estética ou da música pura, que se conecta com uma maneira específica de se consumir música, a música enquanto obra de arte; paradigma da linearidade ou da dicotomia entre a preparação e a apresentação, também conectado com a ideia de fragmentação do mundo moderno; e paradigma da carga horária, que se estabelece também na forma como o conhecimento é ofertado na universidade (Souza, 2019).

Não tenho interesse em negar existências ou construir novas hegemonias pautadas na crítica do que está posto, o que proponho é um caminho que precisa ser entendido mais como uma exemplificação de uma possibilidade de ação do que como um método ou programa de ensino. Nesse sentido, busquei entender também como as casas de samba concebiam a formação musical que era ofertada a fim de propor uma alternativa que fosse dialógica, que incluísse ao invés de excluir. Para tal, analisei as entrevistas com os mestres e ao fazer essa análise percebi que em alguns pontos as concepções eram diferentes. Sendo assim, fiz o exercício de propor uma maneira de lidar com as questões conflitantes que se colocavam entre a concepção posta pela academia e pelas casas de samba, a partir da minha experiência enquanto educador musical e da minha trajetória enquanto um profissional de fronteira, que transitava tanto na academia quanto na cultura popular. A ideia foi propor uma *outra coisa* que fosse fronteiriça, que materializasse uma ponte e que não fosse uma negação de nenhuma referência. Ao fazer esse esforço alguns tópicos emergiram e se mostraram fundamentais para se pensar a construção dessas pontes. Pensar uma educação musical afrodiaspórica é uma busca por um entendimento que é vivo, que se mantém em constante mudança e que está sempre mostrando possibilidades de novas descobertas. Sendo assim, até onde esta pesquisa caminhou, consegui destacar/propor alguns tópicos/reflexões/fundamentos que apresentarei da seguinte forma: o corpo; a vivência; o fazer musical enquanto princípio e enquanto processo; a tradução técnica; a escrita enquanto uma ferramenta tecnológica da área de música; a incompletude e as experiências; a etnografia enquanto fundamento músico-pedagógico.

O CORPO

“O corpo é o que somos. O corpo fala porque ele é já uma linguagem unificada entre o biológico e o cultural” e não é possível pensar um ensino de qualquer coisa que não passe antes pelo corpo (Oliveira, 2007, p. 102). O corpo é anterioridade, seja na relação social, psíquica ou ambiental, porque só o que tem corpo é existente. Os corpos são existências e não dependem da matéria, mesmo considerando que toda matéria é corpo. O corpo é possibilidade, potência, intencionalidade, cultura, não é uma coisa, é todas as coisas,

pois todas as coisas têm corpo (Oliveira, 2007, p. 103-104). A música que é e está no corpo é anterior a qualquer uma que venha ganhar forma acústica. Sendo assim, o corpo deveria ser a nossa preocupação primeira, enquanto professores de música e de instrumento. O corpo é a própria música, visto que esse corpo é o próprio mundo numa experiência individualizada, e o coletivo desses vários corpos individualizados constitui um mundo numa experiência coletiva. Faz sentido, nessa perspectiva, trazer a ideia do *ubuntu*, do eu sou porque nós somos. E somos, antes de qualquer coisa, corpos que também são musicais, que são e fazem música, que tocam instrumentos e que têm memória. Além disso, vale destacar que os nossos corpos também registram tudo que nos afeta na nossa jornada de interação com o mundo, inclusive a música ou algo que possa ser análogo, parecido, ou que dialogue, de alguma forma, com a compreensão que o sistema-mundo moderno colonial tem dela. Esses corpos são amálgamas materializadas numa existência, que são complexas em sua relação com o mundo, que se constituem durante todo o tempo e que, acima de tudo vivem, são inacabadas, pois enquanto vivem continuam sendo formadas por suas experiências.

Nessa perspectiva, a visão integral do corpo no processo do aprendizado da música passa a ser uma tônica, visto que o aprendizado de música, por esse viés, é o aprendizado de si mesmo. O corpo é anterior a qualquer processo. Mas esse corpo é um corpo integral, onde a separação entre corpo físico, intelecto e mente não faz sentido. Esse corpo sente e pensa. O sentir está relacionado às sensações que o fazer musical desperta no corpo físico e na capacidade que ele tem de racionalizar a partir de uma lógica sinestésica e das suas memórias. Esse corpo não só sente como também registra. Nesse sentido temos uma quebra de paradigma em relação à maneira como entendemos o registro musical tradicionalmente. Pois nesse caso a música passa a ser, ela é, e é em alguém. O registro musical não está dentro de uma *pasta* e sim em si. Não dentro de si, armazenada, mas corporizada. Corporizar o discurso musical também é registrá-lo.

Passar pelo corpo quer dizer incorporar, fazer desse conhecimento um organismo vivo habitando na nossa estrutura corporal. É entender que todo conhecimento musical é, antes de qualquer coisa, um conhecimento corporal. É necessário ampliar a ideia de ensino de qualquer instrumento para a ideia de um ensino de música que utilizará a técnica de determinado instrumento musical para expressar acusticamente o seu discurso. O que proponho é pensar um ensino de música e, conseqüentemente, de violão, reincorporado, onde o corpo passa a ser um fundamento, não apenas para facilitar o aprendizado do ritmo ou o entendimento de conceitos musicais. Mas como educar esse corpo musicalmente? Muitas tradições afrodiaspóricas vão partir da ideia de cantar, dançar e tocar como princípios fundamentais e indissociáveis e como elementos educadores desse corpo, como princípios e fins, onde se começa e onde se recomeça, visto que a incompletude é motriz das novas experiências e do recomeço. Para cantar, dançar e tocar, a escuta torna-se fundamental, assim como a memória, a consciência corporal, e a consciência do movimento.

A VIVÊNCIA

A experiência perpassa todos os corpos e é ela mesma a construtora deles, segundo Eduardo Oliveira (2007, p. 110). O corpo antecede à experiência enquanto existência, mas o corpo não prescinde da experiência, não há hierarquia. Um ponto forte da aprendizagem nas casas de samba é a vivência. Foram unânimes as menções dos mestres ao se referirem à importância do processo de vivência nas aulas, onde os sambadores mirins convivem com os colegas, com o mestre ou nas apresentações do grupo adulto. Esse processo também foi mencionado para se referirem à importância da vivência da comunidade e da relação com o lugar como fundamento importante da aprendizagem da música produzida naquele contexto. A música que é feita pela comunidade não está desatrelada dos modos de vida. Fazer e aprender música são processos diretamente ligados aos costumes da comunidade. É comum que as pessoas, ao se referirem ao samba, digam que ele é a própria vida. Nesse sentido, os componentes na universidade estão em desvantagem visto que a estrutura de organização, os horários fechados, a carga horária, o espaço são empecilhos para que essa vivência se materialize de maneira mais efetiva. No entanto, o recurso audiovisual, as visitas de campo, a visita de convidados, os grupos de estudo, a formação de grupos são ações que podem incentivar a vivência no processo de formação do estudante de música.

O FAZER MUSICAL ENQUANTO PRINCÍPIO E ENQUANTO PROCESSO

Ao me referir ao fazer musical enquanto princípio estou me conectando a uma ideia de articulação de elementos que compõem a existência de cada indivíduo enquanto um corpo carregado de subjetividades com o que virá a ser uma existência acústica, sonora. É através do fazer música que essas subjetividades ganham forma acústica. Para tal, é fundamental que o comprometimento inicial seja com o fazer e não com o que virá a ser. Essa reflexão nos conduz ao entendimento de que pensar a música enquanto obra de arte é pensar em apenas uma função ou uso que é posterior à existência da obra, fazer música vem antes, é princípio, e não fim. Essa crença permite pensar numa formação em que o fazer musical enquanto princípio está relacionado à própria existência desse corpo que faz música e é o que dá sentido ao fenômeno acústico no momento da concepção.

O fazer musical também pode ser visto como processo. O paradigma da fragmentação e linearidade bem como o da dicotomia entre a preparação e a apresentação são faces de uma mesma estrutura que pouco tem a ver com as tradições musicais brasileiras, incluindo os sambas do Recôncavo. O processo de fragmentação que acompanha a história da construção do conhecimento musical dentro da lógica moderna/colonial que acompanha o projeto de sistema-mundo também nos afasta de outras racionalidades possíveis. Em oposição, o conhecimento quando tratado em sua totalidade nos permite ter não só uma visão geral daquilo que se pretende aprender, mas permite que os processos se aproximem ainda mais do fazer artístico. Nessa perspectiva,

os processos empreendidos nas casas de samba que colaboraram com este trabalho partem de uma lógica na qual o conhecimento musical é visto na sua totalidade. O processo de ensino é basicamente o fazer musical. Ou seja, *aprende-se a fazer música fazendo*. O processo de aprendizagem se dá justamente através do exercício do fazer mediado pelo mestre, pelos colegas, pela comunidade. A reivindicação é pelo fazer enquanto estratégia pedagógico-musical, metodológica. Essa racionalidade, quando possível de se operacionalizar no ambiente universitário, pode ser um fundamento para se desenvolver estratégias para lidar com a heterogeneidade dos estudantes e com a garantia de desenvolvimento de cada um de acordo ao seu nível técnico. Nesse sentido, o fazer elimina a heterogeneidade, pois quando se está tocando todos estão fazendo música juntos a partir das suas experiências, independentemente do nível técnico que cada um tenha.

Ao pensar sobre essas duas maneiras de tratar a transmissão do conhecimento – a fragmentação e a totalidade –, defendo a possibilidade de uma articulação fronteiriça. No âmbito acadêmico, onde existe uma série de capacidades e habilidades específicas a serem desenvolvidas dentro de uma carga horária fechada, a fragmentação acaba sendo uma maneira de garantir os objetivos e conteúdos inerentes ao componente. Mas, ao mesmo tempo, a fronteira entre os limites da fragmentação e da totalidade nos permite um processo rico em desenvolvimentos a partir do fazer musical. Defendo uma espécie de ensino aplicado ao fazer e ao fazer junto, onde é tecido um diálogo entre as intervenções do docente, as descobertas oportunizadas pelo fazer, o compartilhamento entre os colegas e, ainda, com o ambiente. A ideia de linearidade entre a preparação e a apresentação dá lugar a uma outra lógica onde se aprende apresentando e se apresentar faz parte do processo de aprendizagem.

TRADUÇÃO TÉCNICA

A tradução da música que está no corpo para o instrumento, independentemente de qual tradição ela faça parte, é um ponto fundamental para esta discussão e a técnica do instrumento passa a ser um elemento também fundamental, visto que ela é responsável por viabilizar a tradução de determinado discurso musical do corpo para aquela fonte sonora. A técnica básica, da maneira com que é abordada no ensino do violão suplementar, de acordo com o que foi relatado nas entrevistas com os professores da UFBA (Souza, 2019), está a serviço da execução de músicas ligadas a uma tradição musical específica. Faz sentido, pois reforça que aquela formação está direcionada para um determinado objetivo. A técnica deve estar ligada ao que se quer dizer através do violão, do que se deseja traduzir. Nesse sentido, acredito que, para que haja um ensino diverso, o estudo da técnica também precisa ser diverso.

Creio que existe um cuidado que deve ser primordial, que é o da saúde do músico. Resguardado o bem-estar físico, cuidando para evitar lesões, a técnica passa a ser uma equação que articula criatividade, objetivo e pesquisa. Criatividade no sentido de entender que não há limites para possibilidades de fazer o instrumento soar. O objetivo está ligado ao resultado

musical que se espera, essa tradução pode ser de um ritual, de um comportamento corporal, de uma imagem, de uma ideia. A pesquisa se coloca nessa equação como a variável que leva a técnica a um lugar incessante de novas possibilidades, visto que é a partir dela, da inquietação, da busca por soluções ou de caminhos para materializar uma ideia que o campo da técnica se expande para um lugar de diversidade.

Acreditando nisso, penso que a ideia de técnica no ensino acadêmico do violão ou de qualquer outro instrumento, a partir de um lugar da diversidade, numa perspectiva afrodiaspórica, nos termos desta pesquisa, não seria um conjunto fechado de procedimentos, como a ideia de técnica básica, mas um campo aberto que será articulado sempre em virtude do objetivo que é traçado para cada projeto de intervenção músico-pedagógica. E o caminho, ao meu ver, passa por uma reflexão mediada por esta equação: *saúde + objetivo + pesquisa + criatividade = técnica*. Essa abertura do campo técnico-instrumental e do que se entende como técnica básica é fundamental, pois está diretamente atrelada ao que compreendemos enquanto música e, principalmente, ao que vamos validar como referência musical digna de compor o programa dos componentes ligados ao ensino do violão, principalmente na formação de professores.

A ESCRITA ENQUANTO UMA FERRAMENTA TECNOLÓGICA DA ÁREA DE MÚSICA

Entendo a escrita e a leitura musical como capacidades fundamentais na formação de qualquer músico. Dito isto, o que é questionado aqui é a escrita como fundamento da aprendizagem de música e, nesse caso, do violão, como foi identificado nas entrevistas com os professores de violão da universidade (Souza, 2019). Nesse quesito, o que proponho é uma perspectiva onde a leitura e a escrita passam a ser tratadas como uma tecnologia do campo da música. Tecnologia no sentido de uma ferramenta desenvolvida a fim de melhorar, de desenvolver uma solução para o registro musical gráfico (Bauer, 2014). Isso significa que poderíamos resgatar uma racionalidade que traz a possibilidade da existência da música nos processos de ensino anterior à existência da escrita e da leitura. Se a racionalidade é essa, a escrita passa a ser o registro daquela música que já está sendo tocada.

No caminho utilizado nas casas de samba estudadas, há ausência absoluta da escrita e da leitura musical (Souza, 2019). É o oposto do que acontece no ensino acadêmico. O processo de transmissão se articula com a oralidade, que é um fundamento importantíssimo para as existências afrodiaspóricas, responsável pela resistência da memória ancestral africana no Brasil, já que fomos privados dos nossos registros gráficos.⁴ O ensino nas casas é alicerçado pela experimentação, demonstração, imitação, onomatopeias – partituras orais, da escuta, da observação, da vivência. Considerando essa discussão,

⁴ Para saber mais sobre esse tema, consultar Prandi (2000).

penso na possibilidade do caminho do meio, de uma construção afrodiaspórica, que parte de um diálogo entre a oralidade e a escrita. Uma possibilidade na qual a oralidade, a imitação, a escuta estejam presentes, possibilitando que os sentidos bem como o registro corporal tomem a dianteira do processo e a escrita e leitura musical participem como uma possibilidade de registro daquilo que foi aprendido através da vivência e do fazer musical, uma conexão.

Esse resgate do processo do sentir nas aulas de violão no ambiente acadêmico se faz fundamental do ponto de vista de um processo de giro decolonial, visto que a desvalorização do sentir é parte fundamental do projeto de modernidade/colonial e expansão do sistema-mundo europeu. A construção do que é considerado ciência e, conseqüentemente, conhecimento válido, ao longo da modernidade colonial, mas com raízes fundamentais nas ideias de Descartes no século XVII, vai além da “desconfiança perante as demais pessoas, mas há uma desvalorização das sensações e percepções corporais como possíveis fontes de conhecimento válido” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p. 11-12). Essa concepção nos gera um grande problema se pensarmos a música brasileira, que é cheia de influências de tradições musicais cujo sentir é fundamental para o relacionamento com essas musicalidades.

INCOMPLETUDE E AS EXPERIÊNCIAS

Parto de uma lógica de ser quem se é e ser quem se é naquele momento. A lógica da incompletude move a nossa vida na perspectiva de que somos formados à medida que temos novas experiências e elas continuarão acontecendo. Nesse sentido, a lógica de acumular uma série de conhecimentos num determinado número de aulas para se aplicar em um grande dia não faz sentido por si só numa perspectiva de processo formativo, pois é como se a existência musical estivesse condicionada a uma completude, que na perspectiva dos sambas não existe. Reconhecendo essa questão, toda aula é uma oportunidade de ser incompleto e ser formado por novas experiências que farão do indivíduo um ser incompleto com mais experiências. Essa perspectiva que, em certa medida, também contrasta e se apresenta como uma alternativa ao paradigma da fragmentação consiste em uma lógica de sobreposição de novas experiências. Podemos executar uma música de várias maneiras, utilizando-nos de diferentes recursos que exigirão níveis diferentes de experiência musical para articular diferentes argumentos técnico-musicais. Pensando dessa forma e com o olhar no contexto do ensino coletivo de violão, e também do fazer musical enquanto processo, penso que a música deve ser o centro das aulas e no seu entorno gire uma infinidade de possibilidades e argumentos musicais. Assim, buscando integrar toda a turma em torno de uma música, no entanto com diferentes buscas e desafios acontecendo ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, a formação acontecerá não por vias da fragmentação, seja do conteúdo, do nível, ou metodológica, mas a partir de um sistema de camadas previamente planejadas de acordo com o objetivo de formação e a especificidade de cada turma.

No lugar da fragmentação teremos um todo, que é musical, ao mesmo tempo que também é formativo. A ideia aqui é de administração de uma diversidade que forma um universo. Diversidade enquanto as várias possibilidades ou necessidades técnicas, musicais, de conteúdo, de existências e universo como a convivência dessa diversidade materializada na música que está sendo executada. A formação técnico-musical será oportunizada a partir da sobreposição de camadas de experiências e de possibilidades. A materialização dessa concepção se dá, em um âmbito individual, em relação ao processo de aprendizado e em um âmbito coletivo, em relação ao resultado musical e à estratégia metodológica.

O que estou apresentando é uma leitura de processos que acompanham a sobrevivência das culturas afrodiaspóricas no Atlântico negro e no Brasil. Essa ideia de camadas é como acontece no processo de transmissão dos sambas do Recôncavo. As pessoas os vivenciam desde cedo mesmo sem necessariamente dominarem aqueles saberes. À medida que os vão vivenciando, aproximando-se deles e dedicando-se a eles, vão adquirindo novos saberes, ao mesmo tempo que vão se apropriando de novas camadas de experiência. Mas isso acontece de uma maneira diversificada, sem abrir mão da unidade que é a roda de samba. Então, assistir à roda e bater palmas faz de você alguém que é parte daquele fenômeno, ao mesmo tempo em que o mestre ou mestra também é e está fazendo o samba compondo aquela unidade da roda. Os diferentes níveis, ou melhor, as incompletudes com diferentes níveis e camadas de experiência convivem e dão vida a uma roda que soma as experiências e se retroalimenta formando cada vez mais aqueles que dela participam. Partindo desse princípio, a ideia aqui é que a fragmentação dê espaço à roda.

A ETNOGRAFIA ENQUANTO FUNDAMENTO MÚSICO-PEDAGÓGICO

Os sambas do Recôncavo nos apresentam uma possibilidade de pensar o fazer musical de um outro lugar, visto que a relação do que se toca e do que se dança são constituintes daquilo que será ouvido e visto numa roda como formadoras de uma coisa só. Em tempo real, um fenômeno influencia o outro, fazendo disso um ritual vivo. Em outro aspecto, para estudar os sambas do Recôncavo foi necessário me aproximar para entender o que era aquela tradição a partir dos seus próprios fundamentos. Conhecer, viver, experienciar as tradições, esse tipo de postura nos ajudaria, por exemplo, a apreciar e analisar as diversas músicas a partir dos seus próprios princípios.

O que proponho é uma visão etnográfica, não apenas em um sentido descritivo, mas na concepção que orienta a formação, o fazer músico-pedagógico, o fazer artístico, violonístico. Refiro-me à busca de um aprofundamento na compreensão das tradições com o objetivo de um entendimento epistemológico a ponto que possamos entender e dialogar com sua racionalidade. Proponho uma compreensão do samba enquanto fato social total e complexo. O que essas músicas realmente são? Como articulamos aprendizagem musical a partir delas? Como pensamos o instrumento a partir desses fenômenos? A ideia de etnografia enquanto fundamento músico-pedagógico está ligada

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

CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL AFRODIASPÓRICA

A partir da trajetória trilhada neste trabalho, o que foi apresentado foi apenas uma possibilidade de articulação de reflexões para se pensar uma educação musical afrodiaspórica. Foi apenas uma possibilidade, dentre várias, de se articular uma proposta decolonial para a educação musical e, consequentemente, para o ensino de violão. E vale ressaltar que me pautei em apenas uma referência, ou seja, os sambas do Recôncavo, dentre as várias possibilidades de existências afrodiaspóricas existentes. Sendo assim, as reflexões/fundamentos apresentados são formadores de uma grande roda, como na figura que segue.

Figura 1: Educação musical afrodiaspórica e proposta decolonial para o ensino de violão (Souza, 2019, p. 227).

Nessa perspectiva, assim como em uma roda de samba, cada tópico discutido dá sua contribuição de acordo a suas competências, mas também limitações. Nessa visão, não há uma hierarquia entre os elementos. Pelo contrário, é o encontro de todos que configura essa possibilidade de educação musical afrodiaspórica. Sem dúvidas, a chave para a construção dessa ponte, dessa encruzilhada é o diálogo. Um diálogo que paute uma política de reivindicação, reparação e afirmação das existências afrodiaspóricas no campo do conhecimento musical. Um diálogo de conciliação, mas não uma conciliação falsa, onde se maquiavam os preconceitos com ações que beiram uma caridade epistemológica.

REFERÊNCIAS

- BAUER, William. *Music learning today: digital pedagogy for creating, performing, and responding to music*. New York: Oxford University Press, 2014.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidade/colonialidade latino-americano. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 1, p. 51-86, 2003.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.
- GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Petrópolis: Vozes, 2018.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 383-417.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007.

PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. *Revista USP*, São Paulo, n. 46, p. 52-65, jun./ago. 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/32879/35450>. Acesso em: 5 maio 2020.

SODRÉ, Muniz. *Pensar nagô*. Petrópolis: Vozes, 2018.

SOUZA, Luan Sodré de. *Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo Baiano*. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

WILLEMS, Edgar. *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Edições Pro-Musica, 1970.

Recebido em 05/05/2020, aprovado em 28/10/2020

Luan Sodré de Souza é músico, violonista, pesquisador e educador musical. É licenciado em Música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre e doutor em Educação Musical pelo PPGMUS/UFBA e aprendiz de capoeira na Associação de Capoeira Angola Navio Negroiro (ACANNE). É professor do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde atua no curso de Licenciatura em Música. Coordena a ação de extensão Laboratório Experimental de Cordas Dedilhadas (Labecode). É líder do Diáspora: Grupo de Estudos em Práticas Musicais Afrodiaspóricas e seus Atravessamentos, sediado na UEFS. É integrante do Baobá: Grupo de Estudos em Ancestralidade e Pensamento De(s)colonial, sediado no IFBA-Eunápolis. Luan têm se engajado em temas como: ensino e aprendizagem de música; música, cultura e sociedade; formação de professores de música; música e pensamento afrodiaspórico. Enquanto músico, integrou a Orquestra de Violões da UFBA, fez direção musical e gravou violões e cavaquinhos do disco *Voa Voa Maria – O samba de Matarandiba*, e em 2019 estreou o show “Afrodiaspórico”. <https://orcid.org/0000-0002-5754-4960>