

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES
LICENCIATURA EM MÚSICA

LEONARDO MATHEUS SOUZA RIBEIRO

Pedagogias do samba: possibilidades de aprendizagem de música

São Paulo
2022

LEONARDO MATHEUS SOUZA RIBEIRO

Pedagogias do samba: possibilidades de aprendizagem de música

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como parte dos requisitos para
a conclusão do curso de Licenciatura em
Música, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Daisy
Fragoso.

São Paulo
2022

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

R484p	Ribeiro, Leonardo Matheus Souza, 1998- Pedagogias do samba : possibilidades de aprendizagem de música / Leonardo Matheus Souza Ribeiro. - São Paulo, 2023. 61 f. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daisy Alves Fragoso Galvão Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes 1. Música - Instrução e estudo. 2. Samba. 3. Estratégias de aprendizagem. I. Fragoso, Daisy (Daisy Alves Fragoso Galvão). II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título. CDD 780.981
-------	--

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

LEONARDO MATHEUS SOUZA RIBEIRO

**PEDAGOGIAS DO SAMBA:
possibilidades de aprendizagem de música**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de
Licenciatura em Música, do Instituto
de Artes da Unesp, como requisito
para a obtenção do grau de
Licenciado em Música.

Dissertação aprovada em: 02/12/2022

Banca Examinadora

Profa. Dra. Daisy Alves Fragoso Galvão
Universidade Estadual de Maringá - Orientador

Prof. Me. Arildo Colares do Santos
Faculdade Santa Marcelina

Agradecimentos

Edson e Lena, meus pais, que sempre me apoiaram em minha escolha profissional e incentivaram meus estudos.

Mayara Dasan, pela companhia, trocas e apoio diário durante a realização deste trabalho.

Maria Aparecida, a Tia Cidinha, que desde cedo me sonhava como um acadêmico.

Airton Júnior, o tio Bob, por um dia ter me presenteado meu primeiro cavaquinho.

Rafael Y Castro, Mestre Siqueira, Aldo Bueno, Nilze Carvalho, Esmeralda Ortiz, Osvaldinho da Cuíca e Tiganá Macedo pelas entrevistas concedidas.

Pedro Cantalice, pela parceria e prontidão em me receber e levar até a casa do Mestre Siqueira.

Renato Macedo, amigo que me acompanhou nas andanças pelo Rio de Janeiro.

Arildo Colares, por gentilmente aceitar ser parte da banca julgadora.

Coletivo Samba do Gaiato, onde iniciei, com seriedade e empolgação, minha formação como sambista.

Mestres e mestras do samba e da cultura popular brasileira, inspiração para o trilhar dos caminhos artísticos.

Amigos e amigas que de forma direta e indireta me apoiaram neste percurso.

E um agradecimento especial à Daisy Fragoso que, com sua sabedoria e generosidade, orientou-me neste trabalho, tornando o caminho mais leve e possível.

“O sambista não precisa ser membro da academia
Ao ser natural em sua poesia o povo lhe faz imortal.” (Candeia)

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo a investigação das práticas de ensino e aprendizagem de música que permeiam o universo do samba urbano, com enfoque no eixo Rio-São Paulo. Para tal, foram utilizados levantamentos bibliográficos e, enquanto pesquisa qualitativa, informações de entrevistas realizadas com pessoas relacionadas ao universo do samba. Os dados das entrevistas, após serem analisados em categorias, subsidiaram a proposição principal do trabalho, que é a busca por se pensar as práticas de ensino e aprendizagem do samba como possibilidade pedagógica deslocada para outros contextos, principalmente o da educação musical.

Palavras-chave: Educação Musical. Samba. Pedagogias. Oralidade.

Abstract

The present work aimed to investigate the teaching and learning practices of music that permeate the universe of urban samba, focusing on the Rio-São Paulo axis. To this end, bibliographic surveys were used and, as a qualitative research, information from interviews with people related to the universe of samba. The data from the interviews, after being analyzed into categories, supported the main proposition of the work, which is the search to think about the practices of teaching and learning samba as a pedagogical possibility displaced to other contexts, mainly that of music education.

Keywords: Musical Education. Samba. Pedagogies. Orality.

Sumário

Introdução	01
Capítulo 1. Das educações possíveis	03
1.1. Educação formal, informal e não formal	03
1.2. Educação popular	06
1.3. Outras possibilidades: novos caminhos em educação	07
1.4. Oralidade	16
Capítulo 2. Metodologia de pesquisa	18
Capítulo 3. Entrevistas	20
3.1. Rafael Y Castro	21
3.2. Tiganá Macedo	27
3.3. Osvaldinho da Cuíca	33
3.4. Mestre Siqueira	37
3.5. Nilze Carvalho	42
3.6. Aldo Bueno	46
3.7. Esmeralda Ortiz	49
Capítulo 4. Análises	52
Considerações finais	57
Referências bibliográficas	58
Anexo	61

Introdução

Desde o início de minha trajetória musical, tive a música popular brasileira como minha referência e como campo de interesse de pesquisa. Autodidata, andei por muitos territórios até pisar no chão da universidade, buscando me especializar na área da licenciatura em música. Iniciada a formação, estive atento ao que se dizia e ensinava sobre as culturas populares brasileiras e, pelo pouco oferecido, senti a necessidade de trazer essas narrativas musicais e históricas para dentro do ambiente acadêmico.

Por meio de conversas com pessoas relacionadas ao universo do samba¹ e levantamentos bibliográficos, busco discutir neste trabalho a relevância intelectual e formadora do samba, da oralidade e dos saberes não-acadêmicos, bem como a possibilidade de relacionar esses tópicos a práticas em educação musical.

Por estar já há alguns anos em constantes vivências, práticas e aprendizagens dentro do universo do samba como cavaquinista, violonista, cantor, compositor e pesquisador, considerarei também minhas experiências durante os percursos das análises e relatos.

Não pretendo, no entanto, transformar minhas constatações em verdades absolutas ou totais. Adentro a esse campo ciente da vastidão e da multiplicidade inerente às culturas populares, nas quais cada passo dado aponta para outros tantos, e onde cada afirmação deve ser dita com muito cuidado e respeito.

O capítulo 1, intitulado “Das educações possíveis”, conta com quatro subcapítulos que se pretendem, respectivamente, definir 1) Educação formal, educação informal e educação não formal, a fim de entender os ambientes e momentos da vida onde cada uma delas costumam atravessar a vida dos sujeitos; 2) Educação Popular; 3) Novos caminhos em educação no Brasil, em que serão esmiuçados alguns trabalhos que apontam horizontes novos e propõe olhares mais amplos em relação à pedagogia e 4) Oralidade.

O capítulo 2, intitulado “Pesquisa”, esmiúça o processo de pesquisa, explicando a metodologia escolhida. O capítulo 3, “Entrevistas”, apresenta

¹ O samba do ambiente urbano, das cidades, descendente direto do samba rural, floresceu ao ar livre, nos terreiros das comunidades negras e nas ruas. Nesses ambientes, foi absorvido e transformado pela indústria, para se tornar objeto de exploração econômica e chegar às casas de espetáculo e às residências, por intermédio do rádio e do disco (LOPES; SIMAS, 2020, p. 254).

brevemente e traz o relato de cada uma das sete pessoas entrevistadas, junto de algumas transcrições de falas. O capítulo 4, "Análises", reúne algumas temáticas abordadas em comum pelas pessoas entrevistadas em suas falas, relacionando-as a conceitos teóricos. O último capítulo traz as considerações finais do trabalho.

Capítulo 1. Das educações possíveis

1.1. Educação formal, informal e não formal

A busca por nomenclaturas que definam e organizem processos educativos é matéria de discussão e pesquisa para diversos educadores. A divisão entre educação formal, não formal e informal, embora não seja um consenso em suas definições, é amplamente aceita e utilizada na América Latina, tanto no campo da Educação como no da Educação Musical

A fim de melhor compreender a que se refere cada um desses termos, é possível aproximar-se do pensamento de alguns educadores, e, relacionando-os, encontrar semelhanças que guiem uma utilização, ou até mesmo uma superação responsável. Partirei, portanto, do termo formal. O termo formal, segundo o dicionário *Michaelis online*, significa “relativo à forma”, “que não deixa dúvidas, que está claro, explícito”². Tal definição, apesar de não se referir à educação, pode ser facilmente relacionada a ela. Tanto é que Libâneo (2018) apresenta o seguinte exemplo de definição para educação formal:

Formal refere-se a tudo que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Neste sentido, a educação escolar convencional seria tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. (LIBÂNEO, 2018, p. 81)

Essa estrutura intencionalmente planejada, apesar da perigosa imobilidade sugerida aos processos educativos, está presente em outras conclusões sobre ensino formal. Para Gohn (2006, p. 29), “na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis”, definição esta que se aproxima do que diz Gadotti (2005, p. 2): “A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades”. Sendo assim,

² Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/palavra/qQkp/formal/>>. Acesso em: 30 out. 2022.

educação formal, no âmbito das escolas, pode ser o que se entende no senso comum da população brasileira como educação básica.

A educação básica, assegurada por lei a todo cidadão, está presente na Constituição Federal, promulgada em 1988, e em seu Art. 205 estabelece:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998)

O ensino formal, enquanto educação pré-estruturada, também é assegurada por lei. Em 1996, na Lei 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação, ficou estabelecido no artigo 26 que:

Os currículos do ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

Com um pouquinho de desconfiança sobre alguns termos (clientela, qualificação, economia) e objetivos intrínsecos de uma educação formal regulamentada pelo estado, é possível passar a olhar criticamente para ela também. Nesse sentido, parece caber a provocação: a serviço de quem, ou de quê, está o ensino formal? Dentre as possíveis respostas, Silveira sugere que

A origem da escola, portanto, está ligada à necessidade de desenvolver e consolidar a ordem social capitalista. Era preciso formar o cidadão apto a viver na cidade, cumprindo seus direitos e deveres e atuando de forma eficiente no processo produtivo industrial. (SILVEIRA, 1995, p.24).

Por essa mesma via caminha o pensamento de Luiz Rufino que, no capítulo “Qual é a tarefa da educação?”, do livro intitulado “Vence-Demanda; educação e descolonização”, aponta para a seguinte afirmação:

Esse mundo regido por contratos de dominação invoca um simulacro que chamam de educação, mas que tem suas raízes fincadas na catequese, no espólio, no pacto protetivo e de poder branco, heteropatriarcal, antropoceno e eurocentrista. Dessa maneira, muito do que se pinta como educação é, na verdade, malabarismo

discursivo para mistificar o que é mobilizado na agenda curricular do Estado colonial. Modos reguladores que, se confrontados com outras maneiras de ser e saber, serão despidos e revelados como parte da política e da gramática normativa da dominação colonial. (RUFINO, 2021, p. 13).

Não me aprofundarei em críticas ao ensino formal pois entendo que isso, por si só, estaria passível de ser o centro de uma nova pesquisa, haja vista a profundidade e densidade do assunto. Faço essa provocação, porém, por achar sempre necessária e relevante a discussão quando a pauta é educação formal.

A educação não formal, por sua vez, pode ser considerada o oposto da formal. Partindo do que se apresentou como educação formal, a educação não-formal tem como principal característica a atuação fora do ambiente escolar, conforme explica Favero a seguir:

O não-formal [sic] tem sido uma categoria utilizada com bastante frequência na área de educação para situar atividades e experiências diversas, distintas das atividades e experiências que ocorrem nas escolas, por sua vez classificadas como formais e muitas vezes a elas referidas. (FAVERO, 2007, p.2)

Na teoria, a educação não formal, portanto, ocorre como um complemento ao ensino formal, no contraturno das atividades escolares, fornecendo formações diversas e extracurriculares. Dentre os temas abordados, os indivíduos tendem a passar por aprendizagem de direitos de cidadania; preparação para o mercado de trabalho; habilidades de convivência comunitária e experiência de conteúdos que sugiram formas diversas de ler o mundo (GOHN, 2006, p. 2).

Muitos podem ser os espaços considerados como de educação não formal. Por isso, é possível que haja uma função intrínseca atrelada a esse ensino. Em uma sociedade em que, atualmente e, em geral, os pais e mães necessitam dedicar-se integralmente a jornadas de trabalho, espaços alternativos de educação podem cumprir uma função de cuidado, preenchendo um tempo ocioso em potencial. Portanto, entende-se aqui educação não formal como aquela que ocorre em espaços que não os da escola, e que se diferencia do formal por ter processos mais abertos, no sentido de não se preocupar tanto com conteúdo e objetivos previamente estruturados, os quais parecem servir à manutenção de um ideal imposto de estado colonial (RUFINO, 2021, p.60).

Apesar de costumeiramente não ser colocada em lugar de protagonismo, a educação informal tem papel relevante nos processos formativos de uma sociedade. Ao definir formal e não-formal, pôde-se observar que praticamente todos os mais diversos espaços em que a transmissão de saber acontece estão classificados em uma ou outra categoria.

Já a educação informal, segundo Gohn (2006), pode ser entendida como a “aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (p. 28). Educação informal, portanto, se refere aos saberes apre(e)ndidos no convívio gerados nos e dos grupos sociais, no cotidiano. Ou seja, advém diretamente da relação das pessoas com o mundo e de suas formas de interpretar a realidade e a si mesmo enquanto indivíduos. A educação informal acontece de forma orgânica e acompanha as pessoas, mesmo após serem atravessadas pelo formal e o não-formal. A língua materna, fazeres cotidianos, hábitos alimentares, como se comportar em determinados espaços, são alguns exemplos de aprendizagens informais.

A educação informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado. [...] A educação informal tem como método básico a vivência e a reprodução do conhecido, a reprodução da experiência segundo os modos e as formas como foram apreendidas e codificadas. (GOHN, 2006, p. 30-31)

Sendo assim, a educação informal acontece antes da formal e não formal, e permanece acontecendo em constante relação com ambas, pois existe independente de outras educações.

1.2. Educação popular

Os movimentos de educação popular se iniciam na América Latina na década de 1950, e tem como um de seus nomes mais importantes o educador brasileiro Paulo Freire (GADOTTI, 2007). O Brasil, naquele instante, encontrava-se com altos níveis de analfabetismo e um governo militar ditatorial em processo de implantação. Influenciada por esse contexto, a educação popular surge do entendimento de que a

vida política e a escola têm íntima relação, passando a articular-se dentro dos movimentos sociais para que a classe trabalhadora pudesse contornar a exclusão socioeducacional, atuando em prol de uma sociedade plenamente democrática:

A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada em todos os continentes, manifestada em concepções e práticas muito diferentes. Como concepção geral da educação, ela passou por diversos momentos epistemológico-educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências. [...] A educação popular tem-se constituído num paradigma teórico que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza e dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial. (GADOTTI, 2015, p. 24)

Segundo Gohn, os movimentos sociais populares desse período tiveram importância decisiva na mudança do regime político vigente, além de terem gerado “uma série de técnicas e metodologias de trabalho de campo, de natureza ativa e participativa” (2015, p. 6), tais como o sociodrama, o teatro de comédias e pantomimas, jogos de papéis, dinâmicas grupais, produção de audiovisuais, vídeos populares, cartazes, cartilhas, leituras coletivas de textos etc. Essas ações cotidianas, além de socializar os indivíduos, propunham novas formas de agir politicamente, questionando o regime vigente.

Apesar de nascida fora da escola, a educação popular conseguiu, e ainda consegue, ultrapassar as fronteiras e muros do ensino formal influenciando práticas de aprendizagem nos mais diversos contextos. Na seção seguinte serão abordados alguns exemplos atuais de propostas pedagógicas ou ideias de educação que dialogam com os princípios da educação popular.

1.3. Outras possibilidades: novos caminhos em educação

Da relação com as formas de aprendizagem existentes, surgem questionamentos e, de tempos em tempos, proposições de caminhos para contornar as lacunas existentes e acompanhar a mudança dos indivíduos e do mundo. Essas “outras pedagogias” - já me apropriando do termo de Miguel Arroyo (2012) -

percorrem as práticas formais, não formais e informais, e se mostram no detalhe para fazer diferença na forma de pensar o todo. Por isso, algumas dessas pedagogias serão aqui discutidas, servindo como referencial teórico para análise dos dados produzidos durante essa pesquisa. A seguir, então, percorrerei por algumas dessas pedagogias, passando por pontos essenciais para que se possa entendê-las.

Como já adiantado, Miguel Arroyo (2012), em “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias”, sugere uma pedagogia pensada a partir da presença de seres pertencentes a grupos sociais invisibilizados nos ambientes educacionais:

[...] Essas pedagogias tão nossas não fazem parte da história das teorias pedagógicas ensinadas nos cursos de licenciatura e de pedagogia. As vítimas dessas brutais e persistentes pedagogias ao afirmar-se presentes desocultam as pedagogias de inferiorização, subalternização, que pretenderam destruir seus saberes, valores, memórias, culturas, identidades coletivas. Concepções e práticas pedagógicas e epistemológicas construídas aqui nas Américas. Por que ignorá-las se foram tão ativas nas tentativas de produzir subalternos? (ARROYO, 2012, p. 12-13)

Dessa forma, as Outras Pedagogias, segundo Arroyo, não se limitam “a criticar e desestabilizar as bases da pedagogia hegemônica, mas constroem e afirmam Outras Pedagogias” (p. 30). Ou seja, os princípios que regem Outras Pedagogias são, sim, a resistência à pedagogia dominante e sua crítica e desestabilização; mas também requerem a construção, a afirmação e a abertura de caminhos que permitam e valorizem pedagogias outras e saberes outros.

Interessantes proposições também estão presentes nos textos de Luiz Antônio Simas (2020), escritor, historiador e professor. O interesse principal do autor é apresentar um Brasil visto de outras perspectivas, para além da linguagem acadêmica, de apelo mais popular. Em seus textos, Simas recorre ao samba, às ruas, às religiões de matriz africana, ao carnaval e ao futebol para pensar o Brasil. Com esse ponto de vista, Simas vai cunhando termos novos para elucidar seus pensamentos, chegando ao texto-tese “Garrinchamentos”, referência ao célebre futebolista Mané Garrincha:

O futebol ocupa espaço privilegiado na produção da identidade nacional e na invenção daquilo que caracterizaria, entre batuques e

balagandãs, um idealizado ser brasileiro. (...) Ao subverter a norma da marcação (como faz a síncope) e propor o ritmo quebrado, necessariamente inusitado, capaz de deslocar o jogo para a brecha, Garrincha abre o campo, amplia o horizonte de possibilidades que, em suma, podem levar ao gol. Surpreendentemente, entretanto, era comum também que Garrincha interrompesse a marcha em direção ao gol para retornar ao ponto de origem da jogada: o drible. Exasperados com o que aparentemente seria falta de objetividade do craque, alguns técnicos e comentaristas acusavam Mané de preferir, ao gol, a finta. E era isso mesmo. Garrincha era senhor do tempo da partida. Garrinchar o pensamento é subverter a lógica do jogo e entender que o processo – drible – pode ser mais importante que o objetivo final: o gol. Arriscar o deslocamento para o vazio, fugir da previsibilidade, chamar o marcador para a roda, entender o que o corpo pede, transitar entre o atleta e o dançarino, ver na bola – o objeto – a flecha fulni-ô acariciando o alvo, refazer a jogada, produzir o espanto, gargalhar na cara do zagueiro, sincopar o tempo para encontrar, no próprio tempo, o ritmo adequado. A vida é jogo. (SIMAS, 2020, p.111).

Transformando Garrincha em verbo, Simas propõe, dentro da própria cultura brasileira, um ideal filosófico original tendo o futebol, esporte britânico que se ressignificou em terras brasileiras, como matéria prima (*op. cit.*). O autor insere esse pensamento ao que dá o nome de “culturas de síncope”, sendo a síncope uma forma de “garrinchar”, pois subverte a normatização, rompe com a constância inesperadamente e enfrenta, portanto, a norma.

No livro “O corpo encantado das ruas”, Simas (2019) invoca as ruas como lugares onde o saber habita e se dinamiza, partindo delas para falar sobre fenômenos sociais como o samba, o carnaval, e outras sociabilidades. Dentre os textos presentes no livro, valho-me de um intitulado “Imaginação Percussiva” (SIMAS, 2019, p.25), no qual Simas aponta o surdo de terceira³ como elemento simbólico de um movimento não-normativo, visto que esse instrumento tem seu foco em tocar nos contratempos, ou seja, nos espaços habitualmente “vazios”.

Temos cada vez mais a necessidade de ousar olhares originais contra a tendência de normatização, unificação e planificação dos modos de ser das mulheres e dos homens no mundo. Nossa tarefa brasileira é a de superar a exclusão e, ao mesmo tempo, a ideia da missão civilizadora que insiste exclusivamente nos padrões de representatividade, consumo e educação engessados pelo cânone. De um lado, é a morte física. Do outro, a morte simbólica da inclusão normativa, domesticada e impotente. Precisamos de surdos de

³ Instrumento da família dos tambores de som grave, percutido com baqueta e atuante na bateria das escolas de samba em relação direta com os surdos de primeira (marca o tempo um) e segunda (marca o tempo dois).

terceira que surpreendam o padrão consolidado. A criação do surdo de terceira deveria ser ensinada nas escolas. O problema é que somos educados não para ignorar, mas para desprezar as culturas de síncope, aquelas que subvertem ritmos, rompem constâncias, acham soluções imprevisíveis e criam maneiras imaginativas de se preencher o vazio do som e da vida com corpos e cantos. (SIMAS, 2019, p.28)

Pode-se dizer que os dois exemplos aqui trazidos falam sobre uma mesma coisa: subversão. Superar a colonialidade partindo do pressuposto da brasilidade, coisa que está em nós, embora adormecida ou estonteada de vez em quando.

Outra educação possível é a proposta por Rufino (2020) em “Pedagogia das Encruzilhadas”, onde a relação Exu-educação surge como possibilidade subversiva, potente e decolonial. Exu, entidade múltipla da cosmogonia iorubá, é o orixá da dinamização, transformação, mobilidade, portador do axé de Olorun, fiscalizador da ordem das existências, quem pratica a ordem fazendo desordem, o caos criativo, o princípio dinâmico de tudo que existe e que está por vir (RUFINO, 2020, p.71). Carrega consigo vários atributos e, sobretudo, representa vida. A relação que Rufino (2020) propõe na Pedagogia das Encruzilhadas implica, portanto, mobilidade, inventividade, antirracismo (pois centraliza uma figura que foi, nos processos de colonização, demonizada), negação e subversão:

A Pedagogia das Encruzilhadas não é um projeto que marca oposição absoluta aos modos de ser/saber ocidentais. O que digo é que não firmo um projeto absolutista que busca subverter um modo totalitário por outro, assente em premissas também essencialistas. A pedagogia proposta tem sua marca política em seu nome, encruzilhada. Assim, ela não nega a existência de múltiplas formas, mas a reivindicação de uma possibilidade como sendo a única credível. [...] A educação, aqui reivindicada como princípio ético/estético, ato de responsabilidade e prática emancipatória (autonomia, liberdade, ternura e utopia) emerge como efeito tomado por Exu. [...] Educamos/formamos para os mais diferentes fins. A proposta aqui lançada orienta práticas e tece experiências para salientar o inconformismo, a rebeldia. Porém, na contramão desse fluxo, há esforços mantenedores para educações que tendem a fortalecer mentalidades e práticas conservadoras, antidemocráticas, contrárias ao reconhecimento e credibilização da diversidade de saberes e ao compromisso com justiça social/cognitiva. A educação não pode ser absolvida de uma crítica que cruze às dimensões do colonialismo. Esse padrão de poder esteve/está estrategicamente presente nos modos de educação praticados pelas instituições dominantes, seja nas formas concretas ou simbólicas de violência inferidas aos grupos historicamente subalternizados. A evidência ressaltada são os efeitos do colonialismo/racismo

epistemológico/cognitivo e o fortalecimento de práticas pedagógicas que contribuíram para a manutenção do ideário colonial. (RUFINO, 2020, p. 77-78)

Pedagogia das Encruzilhadas se constrói como um manifesto às heranças coloniais que ainda ditam os rumos em nossa sociedade, e apesar de não excluir “as produções centradas na ciência e nas suas tradições como possibilidades credíveis”, contesta-as “como modo único ou superior” (IBIDEM, p. 80). Não se trata, por isso, de uma cartilha ou modelo fechado de aula, e sim de um ideal libertador que ressalta uma educação a partir de Exu, revelando também bases de uma teoria social e do fenômenos educativos assentados no mesmo signo. Pedagogia das Encruzilhadas é “livro-ginga [que] entoa cantigas/saberes que nos convidam a estar à espreita, aprendendo com Exu a subverter a lógicas estruturadas pelas armadilhas coloniais” (RUFINO, 2020, contracapa).

Alçada na necessidade e no sonho de uma educação popular autossuficiente, a Pedagogia que Allan da Rosa (2019) apresenta-nos é fruto de reflexões acerca da experiência de organizar cursos de ensino de história e de cultura de matriz afro nas periferias de São Paulo. A cisma com o sistema escolar vai ao encontro da necessidade de se entender o racismo institucionalizado em nossa sociedade, bem como sua manutenção e suas marcas históricas.

O racismo opera por meio da busca de justificativas que fomentem a agressão e que justifiquem a destruição corporal ou simbólica do diferente por seus atributos, que aparecem como ameaçadores ao racista, que projeta a diferença como algo que compromete a sua verdade, seus parâmetros e sua normalidade. (ROSA, 2019, p. 26)

A partir disso, o rumo que se toma no fluxo da Pedagogia é o de uma educação pautada 1) nas culturas populares de matriz africana; 2) na referenciação e aprofundamento na obra de personalidades negras, sejam eles doutores na academia ou mestres orgânicos; e 3) nas questões negras contemporâneas e passadas, trocando e propondo reflexões e flertando com a “possibilidade de uma contaminação lateral, pela margem, do que chamamos de sistema escolar” (IBIDEM, p.122). Aqui, ao se desconsiderar a fragmentação do pensamento como uma possibilidade pedagógica, troca-se a formação de seres mecanizados por uma formação humanizada e integrativa, abrindo espaço para o inesperado e para o

desconhecido, trazendo novos arranjos e formas de entrosamento, caules novos desenvolvidos de raízes ancestrais (IBIDEM, p. 60).

As trocas de experiência na Pedagogia se organizam dentro de percursos, encontros compostos por aulas teóricas, oficinas e reflexões coletivas mergulhadas em temáticas variadas. Entre poéticas sensíveis e espinhos precisos, a Pedagogia se tece e emaranha proposições como o manuseio de argila e sua respectiva leitura, o aroma das folhas, texturas e sinestesias fazem-se presentes no percurso para que o leque de possibilidades se abra, atravessando e fundamentando teorias. Tem-se, portanto, em Pedagogia, uma possibilidade de educação efetiva (e afetiva também, por que não?) que caminha para além dos muros das escolas, fundamentada e disposta:

Lidar com elementos simbólicos de uma cultura em que se reconhece, num espaço considerado como pedagógico e através de uma intervenção metódica, sistemática, que intenciona não depreciar esses elementos, apresenta um ganho e uma reviravolta no espelho dos saberes. Um mergulho mais qualificado e honroso, recheado de autoestima e de um equilíbrio necessário para aprender e reaprender o que já estava atrás de cada orelha, dentro da sujeira das unhas de cada trabalhador, que chegava trazendo seu caderno e sua vontade de harmonia com o saber, com a própria pele, com o pensamento e a criatividade ancestral, com o abecê, com as regras sociais e com o universo do conhecimento. (ROSA, 2019, p. 139)

Ao considerar a possibilidade de ensinar a partir das vivências dentro de uma comunidade de axé, Ferreira (2021), por sua vez, passa a chamar de “Pedagogia da Circularidade” suas experiências filosófico-pedagógicas. O pressuposto de existência da Pedagogia da Circularidade é o antirracismo, uma vez que as culturas de matriz africana, devido aos processos de colonização e escravização ocorridos no Brasil, são constantemente atravessadas pelo racismo estrutural⁴ e religioso pulsantes em nossa sociedade. Dessa forma, a Pedagogia da Circularidade se faz antirracista pois enfrenta a construção eurocentrada da educação brasileira:

O Brasil é um país construído em uma terra pisada, repisada, assentada na mistura de suor e sangue de pessoas negras/indígenas.

⁴ Silvio Almeida (2019) aponta o racismo como sendo um fenômeno constituinte de nossa sociedade, atravessando relações políticas, familiares, econômicas e jurídicas, não sendo uma exceção e sim uma regra, que atravessa nossos processos sociais e que deve ser entendido como parte de sua estrutura (p. 33).

Pisando neste lugar eu caminho, tentando entender como tornar a caminhada mais agradável. nesta caminhada, a educação deveria ser protagonizada como preceito principal na formação de um povo. E, de fato, esta foi uma atitude reconhecível em sua importante dimensão durante o processo de colonização, porém uma educação que não enxergou os grupos sociais envolvidos em seu processo, elegendo o modelo europeu como ideal. Ao fazer o percurso de volta, na caminhada pela compreensão do que foi e é a educação brasileira, o mal cheiro de sangue pisado e suor derramado exalam. Como não bastasse um modelo de educação alheio à nossa realidade, o acesso a este modelo também era restrito. A população africana e afro-brasileira foi excluída do processo. E o engodo da educação para pessoas negras foi se arrastando nesta terra fedida, ora sendo utilizada para apilar os buracos, ora sendo sucumbida e os corpos utilizados como entulho para aplanar o terreno. [...] Este caminho discute sobre a educação para pessoas negras no Brasil, considerando as alterações das bases legais de ensino, a partir da luta dos movimentos contra hegemônicos de pessoas negras. Resistência, ancestralidade e militância sempre estiveram presentes. (FERREIRA, 2021, p. 62-63)

Partindo do chão de terreiro para construir possibilidades pedagógicas, as dinâmicas de entendimento de mundo na Pedagogia da Circularidade pensam o próprio terreiro como escola, no sentido de ser um lugar onde há aprendizado e formação tanto intelectual quanto pessoal. Por essa perspectiva, diversas dinâmicas podem ser deslocadas para o campo da pedagogia e, arrisco, para a educação musical.

A Pedagogia da Circularidade se pensa a partir da perspectiva de imersão e aprendizagem no mundo natural, além de, principalmente, propor a “desierarquização dos modos de encontros destes conteúdos, por assim dizer, que não seguem uma cronologia, nem uma hierarquia social” (IBIDEM, p.91). A escolha pelo termo Circular se dá em relação

a) à continuidade de um pensamento que não se esgota, mas se sobrecarrega e recarrega naturalmente, não estando fechado para possibilidades outras; b) atravessa qualquer prática pedagógica no universo escolar, por exemplo, pela capacidade de pluriversal e pluriépistêmica [sic]; c) perpassa qualquer esfera social e conceitual, servindo não somente às Artes ou a Educação de modo geral, mas a compreensão da pessoa humana e sua função real na vida terrena. [...] A Pedagogia da Circularidade se inspira na cultura Bantu e no cotidiano *Unzó ia Kisimbi ria Maza Nzambi*. Os Bantu seguem a filosofia Ubuntu, ancorada na ideia de horizontalizações das relações sociais, políticas e culturais; acesso comum a todos, com iso a existência individual só é possível considerando a diversidade e existência do outro. Tudo está e é movimento. Nada é estável nem

fechado. As conexões gerais são possíveis, desde que horizontalize e permita o acesso de todos. (FERREIRA, 2021, p. 121-122)

Para fundamentar os caminhos de ensino, Ferreira (2021) organiza cinco ciclos que funcionam como estrutura filosófica e cognitiva da Pedagogia da Circularidade, sendo: 1) integral; 2) circular; 3) corporal; 4) ancestral e 5) místico. Cada um desses ciclos sugere desdobramentos que, em conjunto, subsidiam a prática da Pedagogia da Circularidade.

Por fim, a Pedagogia da Circularidade reflete fundamentos negrodiaspóricos e se inspira nos processos de aprendizagem do “Terreiro de Candomblé ou em outras expressões da Tradição como: a Capoeira, o Congado, o Samba de Roda, o Maculelê, o Jongo, o Afoxé, o Candomblé de Caboclo, o Tambor de Minas, o Batuque, a Umbanda, dentre outros” (IBIDEM, p.128), tidas como práticas não oficializadas da e na educação brasileira.

Gostaria de visitar um conceito filosófico-musical que proponha uma amarração das pedagogias antes citadas antes de encerrar essa seção. Silvio Gallo (2002), inspirando-se nas definições de literatura menor de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977), sugere o deslocamento das mesmas definições para a educação, chegando à ideia de educação menor. Educação menor, de acordo com Gallo (2002), é toda educação que pode ser identificada a partir de certas características políticas intrinsecamente ligadas às suas ações ou motivações e encontra uma oposição direta na “educação maior”. Assim,

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na

sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. (GALLO, 2002, p.173)

Além dessa definição, Gallo (2002) também propõe o deslocamento das três características principais da literatura menor para a educação menor. A primeira característica é a da desterritorialização: “se na literatura é a língua que se desterritorializa, na educação a desterritorialização é dos processos educativos” (IBIDEM, p. 174). Trata-se, portanto, de resistência, de ir contra as normas e padrões instituídos pela educação maior, gerando novas possibilidades para que a aprendizagem se desenvolva. A segunda característica é a ramificação política. Para além de se entender todo processo educativo como ato político, essa característica vai ao encontro das mudanças sutis, pois versa sobre a importância da “micropolítica”, isto é, das ações cotidianas nas relações diretas com os indivíduos, as quais “por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais”(IBIDEM, p.175). A terceira característica é o valor coletivo. No contexto das educações menores, todo ato tem valor coletivo e reflete no cotidiano de outros indivíduos, ainda que essas ações sejam solitárias. Segundo Gallo, “a educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza” (IBIDEM, p.176).

As pedagogias colocadas durante esta seção trazem conceitos, olhares e denominações que, mesmo partindo de pontos diferentes, arriscam e miram um mesmo lugar. Pensadas sob a perspectiva filosófica, arrisco dizer que podem ser consideradas todas como educações menores, configurando-se, portanto, em exemplos concretos de um grande movimento decolonial, na medida em que se fazem pedagogias buscadoras de possibilidades, garrincheiras, circulares, menores, urgentes. Por fim, há um trecho em Rufino (2020) em que se define a Pedagogia das Encruzilhadas como sendo “uma resposta responsável e, enquanto ação de conhecimento, se desenvolvem apoiada em referenciais éticos/estéticos historicamente subalternizados, cuspindo uma crítica aos efeitos do colonialismo” (p. 80). Arrisco ir além e digo que essa poderia, tranquilamente, ser também uma definição para cada uma das ideias de pedagogias supracitadas, ou ainda, uma possibilidade sucinta de explicar o conceito de educações menores.

1.4. Oralidade

Dentro do universo da aprendizagem informal é preciso destacar a relevância cultural e histórica associada à oralidade. A palavra falada, nas tradições africanas, tem um papel fundamental na constituição e perpetuação dos saberes, além de um caráter divino (BÂ, 2010, p.169). Transmitindo⁵ o conhecimento, os mais velhos (os quais, por sua vez, já experienciaram mais o mundo) ensinam também sobre vida e sociedade, contribuindo para que os seres se entendam como parte fundamental do mundo:

A tradição oral, que não se limita aos contos e lendas nem aos relatos míticos e históricos, é a grande escola da vida, recobrando e englobando todos os seus aspectos. Nela, o espiritual e o material não se dissociam. Falando segundo a compreensão de cada pessoa, ela se coloca ao alcance de todos. A tradição oral é, ao mesmo tempo, religião, conhecimento, ciência natural, aprendizado de ofício, história, divertimento e recreação. Baseada na prática e na experiência, ela se relaciona à totalidade do ser humano e, assim, contribui para criar um tipo especial de pessoa e moldar sua alma. (LOPES; SIMAS, 2020, p. 41)

A palavra, portanto, tem um valor essencial e nobre, não devendo ser desperdiçada ou mal-usada. Cada um faz parte de um grande ciclo, no qual quem ouve no presente, amanhã será quem diz. A ligação estrita entre a aprendizagem e a harmonia do mundo faz com que a palavra seja entendida também como uma força mística, espiritual. De acordo com esses autores, quem mente está se afastando da sociedade, provocando desarmonia com os outros e consigo mesmo (LOPES; SIMAS, 2020). Em África, eles escrevem, a tradição é viva; transmitem-se saberes “para que o receptor tenha condições de colocar mais um elo em uma corrente que é dinâmica e mutável” (IBIDEM, 2020, p. 46).

Ainda sobre a relevância da oralidade, (2010) tudo que é história africana está ligado à tradição oral, e “nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo de séculos” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.167).

⁵ O termo “transmitir” nesse contexto não deve ser entendido de forma bancária, pois se refere à uma organização e entendimento de sociedade diferente da nossa.

No contato com as culturas afro-diaspóricas no Brasil é possível reconhecer traços da dinâmica da tradição oral. Não existe manual para se tornar um mestre jongueiro, não há cartilha para que se aprenda a improvisar versos de partido alto, nem tutorial para se situar num samba de roda. O caminho mais orgânico e honesto para com as manifestações culturais é que se aprenda com a própria vivência, aproximando, frequentando, ouvindo, fazendo e observando. A prática, nesses contextos, tem papel fundamental e antecede à teoria. Nesse sentido, a palavra também está na prática, e na palavra praticada se mantém a tradição.

Capítulo 2 - Metodologia de pesquisa

Enquanto pesquisa qualitativa, a principal ferramenta metodológica utilizada neste trabalho foi a entrevista compreensiva semiestruturada. Essa ferramenta permite que a pessoa entrevistada tenha “possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo que permite respostas livres e espontâneas do informante, valoriza a atuação do entrevistador” (LIMA *et al*, 1999, p.133).

Sobre a lugar onde foram realizadas as entrevistas, com exceção de uma delas que foi realizada em uma mesa de bar em São Paulo, e outra que foi realizada de forma remota, todas as quatro restantes foram realizadas presencialmente nas casas dos(as) entrevistados(as), por entender que assim os(as) mesmos(as) se sentiriam mais confortáveis. As pessoas convidadas a participar da entrevista atendiam aos seguintes critérios: envolvimento e história com o samba (intérprete, compositor, instrumentista); ser de fácil contato e disponibilidade no período planejado para as entrevistas.

Apesar do assunto “pedagogia/educação musical” estar presente no roteiro de perguntas, o fato de ser ou não educador não foi um critério levado em conta na seleção de convidados. Tal escolha se deu por já saber previamente do envolvimento de algumas dessas pessoas com o ensino de música e por entender que mesmo as que não ensinam diretamente poderiam contribuir de outras formas através dos relatos de suas vivências.

A partir do desejo de ouvir e descobrir sobre experiências de ensino-aprendizagem de música dentro do universo do samba, foram elaboradas as seguintes questões para serem a base do diálogo com as pessoas entrevistadas:

1. Como você começou sua trajetória na música?
2. Como era o aprendizado de música nos espaços onde você frequentava?
3. Nos espaços pelos quais você passou, com qual se identificou mais e por quê?
4. Como e onde você começou a aprender sobre samba?
5. Você ensina música?

6. Se sim, como você pensa seus processos de ensino-aprendizagem de música?
7. O fato de ser compositor(a) (cantor(a); instrumentista) influencia na sua forma de ensinar?
8. Você acha que há diferença nos modos de ensinar música? Se sim, o que você acha disso?
9. O que é o ambiente da roda de samba para você?
10. A roda é um ambiente de aprendizagem também?
11. O que é oralidade para você?
12. Você teve mestres?
13. Qual a importância da roda de samba nos dias atuais?

Todos os diálogos geraram interesses que em algum momento sugeriam perguntas específicas, mas o diálogo logo voltava para as questões previamente elaboradas. Aos entrevistados que respondiam negativamente à pergunta 5, não eram feitas as perguntas 6 e 7. Por fim, todas as pessoas entrevistadas assinaram um “Termo de Consentimento” (conforme modelo disponível no anexo 1 deste trabalho) para uso de dados na produção do TCC.

Capítulo 3 - Entrevistas

O primeiro entrevistado foi Rafael y Castro, doutor, mestre e bacharel em percussão pela UNESP na área de Música, performance, processos, práticas e teorizações em diálogos. É também ritmista da “Barcelona do Samba - Bateria do GRSCES Império de Casa Verde” e Tatakambando (ogã) da Casa de Candomblé Angola Kyloatala.

Em seguida, entrevistei Tiganá Macedo, percussionista, pesquisador, compositor, partideiro, ator e agitador cultural. É integrante do grupo “Batuqueiros e Sua Gente”, com quem já gravou dois discos, além de já ter tocado com nomes como Francineth, Nei Lopes, Fabiana Cozza, Douglas Germano, Maurício Pazz, Zeca Pagodinho, entre outros.

O terceiro entrevistado foi Osvaldinho da Cuíca, cantor, compositor, percussionista e pesquisador. Esse músico tem seu nome atrelado à grande parte dos acontecimentos históricos e estruturantes do samba paulista e é tido como um dos maiores representantes do gênero na cidade. Desenvolveu também um jeito único de tocar cuíca, fato que fez com que o instrumento se tornasse seu codinome.

O quarto entrevistado foi Mestre Siqueira, cavaquinista e compositor. Natural de Pernambuco, Siqueira vive no Rio de Janeiro desde sua adolescência, nos anos 1950. Participou da última formação do conjunto de Pixinguinha, além de ter atuado por anos como cavaquinista da Velha Guarda da Mangueira. Tem notável obra autoral, presente nos seus discos “Entre Nós” (2013), “80 anos” (2017) e “Encantado” (2022).

A quinta entrevistada foi Nilze Carvalho, cantora, compositora e multi-instrumentista. Iniciou sua carreira ainda na infância como bandolinista, gravando seu primeiro disco aos 12 anos de idade, tocando clássicos do choro. Mais tarde, também como cantora, gravou diversos discos e participações, tendo feito shows em países da América Latina e Europa, levando consigo a bandeira do samba e da música popular brasileira.

O penúltimo entrevistado foi Aldo Bueno, ator, cantor e compositor paulista, tendo forte ligação com a região do Bixiga, centro de São Paulo. Foi puxador da Vai-Vai no ano de 1982, com o enredo “Orun Aiyê - O Eterno Amanhecer”, que deu título à escola. Conviveu com grandes personalidades da popular música brasileira e atuou em diversos filmes e séries para televisão.

A última entrevistada foi Esmeralda Ortiz, cantora, compositora, palestrante, jornalista e escritora paulistana. Publicou os livros "Esmeralda - Por que não dancei" (2001) em parceria com Gilberto Dimenstein e "Diário da Rua" (2003) livro infantil que passeia pelas lembranças de sua infância nas ruas. Em 2015 lançou seu primeiro CD "Guerreira", pelo selo SESC, com 11 composições próprias e parcerias com sambistas de São Paulo, além de regravações de músicas de Pixinguinha e Candeia.

3.1. Rafael Y Castro

No entretornos de aulas em uma das salas do Instituto de Artes da Unesp, me reúno com Rafael Y Castro para dar início à primeira entrevista da pesquisa. Pergunto a ele como começou seu aprendizado na música. Rafael me conta que teve uma família de músicos, na qual seus pais entendiam a música como parte da educação familiar e social dos filhos, incentivando-os desde muito jovens a aprender instrumentos. Teve, portanto, contato com instrumentos, escrita/leitura musical, repertórios variados, principalmente de música popular brasileira, interessando-se, um pouco depois, pela sonoridade da percussão.

Rafael vivia no Paraná, e decidiu, aos 17 anos, preparar-se e vir para São Paulo a fim de estudar percussão orquestral na Unesp. Daí sua aproximação com o samba:

Rafael: *A moradia da Unesp ficava numa rua onde tinha uma das primeiras escolas de samba de São Paulo chamada Império do Cambuci⁶, que não existe mais. Então ali é uma comunidade negra muito forte, muito musical, como sempre, né? Vários movimentos, manifestações, capoeiristas, ogãs, o pessoal do samba, o pessoal do rap, do hip-hop, da capoeira, né? Então muitos terreiros de candomblé, de umbanda ali na região, no território, e muitas baterias de escola de samba. O Império do Cambuci [...] ficava na Rua Oliveira Melo. Você abria o portão da moradia e tinha uma bateria no seu pé. Então era uma coisa incrível, parece que eu fui enviado pra lá, sabe? Foi um presente porque era uma outra referência que eu nunca tive, né?*

⁶ Escola de Samba paulista fundada em 1963, atualmente se chama Império Negro.

Morando no interior do Paraná, não tive acesso a essa cultura afro que também é uma marca forte do sudeste, né? Não é só na Bahia que a gente tem isso, né? A gente tem isso muito no Rio, São Paulo, Minas. Então, os territórios, aqui das áreas, diversas áreas... eu não gosto de usar “periférica” porque eu acho esse termo é um pouco desgastado já, periférico pode ser qualquer lugar dependendo do lugar que você tá, não é só o centro que é um ponto, pode ser o marco zero o centro, mas periférico pra quem, né? [...] São territórios fortes, socialmente falando, culturalmente, existe muita diversidade, muita troca, muito coletivo, a força do coletivo, esses grupos são grupos políticos, né? Algum recado eles tão tentando dar e permanecer na resistência, né? Porque são herdeiros da migração diaspórica, né? Então, uma coisa que eles mantêm são esses códigos, essas estruturas culturais que a gente utiliza e muitas vezes a gente nem nomeia, nem fala quem são os autores, então existe um repertório ali próprio e uma série de elementos que a gente utiliza culturalmente, né? Então ali você tem muitos sambistas, pagodeiros, você tem diversas... já dei vários exemplos aqui, eu comecei a interagir um pouco com isso [...]. Eu tive o privilégio de chegar nesse lugar no bairro do Ipiranga e ser simplesmente muito bem recebido por essas comunidades, né? Tem um pouco a ver com a maneira que você se porta, que você se coloca, o respeito, o interesse, a vontade de integrar aquilo, entender aquilo, sem você se apropriar e não dizer de onde veio, né? Não utilizar como um projeto pessoal unicamente, mas [para] promover os grupos que você tem uma responsabilidade, né? Onde você tá, e você minimamente prezar e tomar todos os cuidados para você ter uma função lá também, não é apenas você receber aquela informação e sair por aí falando que você resolveu determinadas coisas, [que] você fez... que infelizmente acontece.. Tem uns procedimentos éticos da pesquisa, né? Porque querendo ou não eu já tava fazendo pesquisa, e melhor, eu tava fazendo pesquisa pela atuação, né? Uma pesquisa-ação, uma pesquisa participativa, aquilo que a gente faz junto [...]. Então eu devo muito a esses locais, a esses conhecidos que eu tive, que muitos eu mantenho até hoje como uma grande família, e depois disso eu conheci muitos outros, fui pra outras regiões. Então a gente vai fazendo vínculos nessas comunidades.

Pergunto a Rafael como o ensino e aprendizagem de música se dava nesses ambientes mencionados, ao que ele responde:

Rafael: *Muita coisa aqui que eu falo do samba tem essa referência, essa derivação do terreiro, do pé no chão, ali da cultura negra como um todo; dessa religiosidade como parte até dos próprios enredos das escolas de samba, por exemplo. Então, numa bateria de uma escola de samba você executa muitos padrões a partir do que foi feito, foi construído pelos atabaques, pelo gã, né? Que é derivada dessa migração diaspórica, né? Dos diversos povos que chegaram aqui no processo da escravização, essa cultura ficou permanente, estrutural; [é] ela que forma a musicalidade brasileira. Então, quando a gente fala em percussão a gente fala dessas referências. Principalmente a percussão popular, o samba, né? Os três pilares do samba, da musicalidade, das necessidades de um sambista, de um percussionista, de um ritmista, de um ogã, eles tão muito dentro do que a gente entende por cultura africana, que seria o canto, o ritmo e a dança. [...] Você obrigatoriamente canta, dança e toca quando você é um ritmista de uma escola de samba, ou quando você é um ogã. Você precisa conhecer o repertório das cantigas, pra você saber que toque vai fazer [...]. Dentro da sua pergunta: muita coisa se faz pela observação nos dois contextos, pela imitação e pela repetição, né? Então você vai vendo, vai observando, você não vai ter uma aula daquilo, não vai ser separado um momento pra você saber que dedo, que mão, que toque você vai utilizar, mas você vai olhar e vai tentar reproduzir aquilo de algum jeito observando muitas pessoas fazerem, né? Numa bateria, você vai ter 80 pessoas num ensaio, por exemplo. Então você tem a chance de olhar pro lado e tentar fazer o mesmo. Se você não consegue, existem lideranças nessas formações, pessoas que já tem uma característica, uma personalidade de contribuir de algum jeito. Nem sempre isso vai vir do mestre. Às vezes, o mestre pode ser de uma geração mais anterior [e] que o processo pedagógico também não foi tão lúdico. Muitas vezes, ele pode ser até opressor, né? Aquele costume de você aprender pelo sofrimento, pela pressão. Isso faz parte, mas existe muito carinho, existe muito cuidado [...].*

Rafael comenta sobre alguns outros aspectos referentes a essa vivência, principalmente sob a perspectiva de um ritmista de escola de samba. Cita, por exemplo, as “escolinhas de bateria”, que são iniciativas surgidas dentro das próprias comunidades onde, em um dia e horário específico, algumas lideranças da bateria da escola se dispõem a receber pessoas que queiram aprender a tocar esses instrumentos de percussão. É, portanto, algo mais próximo a um formato de aula, onde os ritmos são ensinados de forma mais lenta e fragmentada. Rafael vai exemplificando, enquanto fala, como seria ensinar um ritmo utilizando onomatopeias para diferenciar as possibilidades de som possíveis de serem tirados da caixa (seu instrumento na bateria). Canta parte a parte, até que o motivo rítmico se torna um ciclo completo, passando a ser repetido com facilidade. Me chama atenção uma observação que ele faz, em que diz que cada pessoa quando vai ensinar nesse contexto tem sua especificidade e até mesmo relações diferentes com o entendimento de tempo, podendo até mesmo começar a ensinar por outro lugar que não o “tempo forte” ou o “tempo um”. Em seguida, pergunto a Rafael sobre seu processo de ensino enquanto educador dentro da universidade ou em outros ambientes.

Rafael: *Eu acabo utilizando muito disso que eu aprendi, porque é muito funcional, é muito assimilável. Você vai fazendo junto e a pessoa responde no primeiro momento que você fez, se você conseguiu desmembrar, né? Por exemplo: a notação eu evito usar às vezes, ao mesmo tempo que eu faço um exercício para também usar de vez em quando pra não perder o hábito. Porque eu acho que notação, pra quem tem intimidade com esse código, ela também é um recurso, também não vejo muito problema, né? Mesmo sendo a notação ocidental. A gente sabendo que ela é limitada para representar essa flexibilidade que a gente tem na sonoridade, eu acho que muitas vezes ela encurta o processo pra quem já lê, e pra quem não lê ela também é uma oportunidade. A gente não pode esquecer que também quem tá na oralidade pode ser que em algum momento tenha também interesse em acessar esse código; que é muito comum você ter alguns ritmistas que vão pra algumas escolas de música, né? Lá na Emesp a gente tem alguns. Tem algumas aulas de percussão que você encontra o pessoal que é da oralidade e que tá buscando também essa outra informação. Então eu fico assim tentando*

manter esse equilíbrio [...]. O ritmista tem uma capacidade de memorização incrível, porque ele sempre armazenou. Tudo que existe na apresentação da bateria está na memória. Então você tem a capacidade armazenar uma sequência de breques incrível, porque você vai ter que se apegar nisso; você vai ter que decorar pra conseguir tocar, você não vai escrever, então se a gente utilizar a notação sempre a gente não se desenvolve, a gente não ativa os sensores para essa necessidade, essa capacidade de memorização, né?

Rafael comenta, em seguida, não gostar muito da divisão “formal”, “não formal” e outras designações, pois acredita que essas classificações podem dar a entender que aquilo que não é formal não tem organização, quando, ao contrário, mesmo os processos informais têm a sua organização e sistematização específicas. Ele fala um pouco também sobre estar percebendo uma abertura dentro da universidade para esses “outros saberes”, não acadêmicos, através de alguns professores e dos próprios alunos, que trazem consigo a vontade de ter esses conteúdos nas aulas.

Pergunto a Rafael sobre a roda de samba e o que é esse ambiente para ele.

Rafael: *A roda, por si só, ela já é muito significativa, né? A gira que a tem na umbanda, o círculo, né? Como uma reconexão onde o começo é o próprio fim, ou seja, ele nunca acaba, quando vai acabar ele já recomeçou. O movimento, né? Essa conexão do coletivo onde tudo é necessário e importante. E a potência está exatamente nisso, todos os elementos que estão na roda ... então a roda de samba é tudo, né? Ela é a possibilidade do reencontro, da troca, do aprendizado, da observação, do acolhimento, porque você tá fechado, você cria uma barreira e você consegue se fortalecer em qualquer ambiente onde tem uma roda. Quem tá nela tá protegido por todos, pode ser com cinco pessoas, pode ser com 10, pode ser com 15, então ‘um’ na verdade é o todo. Então, a partir desse princípio é muito interessante, né? Você está dando o recado que ali tem algo muito bem estabelecido acontecendo [...]. Você tem a liberdade de experimentar, por exemplo. É um ambiente criativo, apesar dele ter regras. Você tem os códigos daquele estilo. No samba, você tem os padrões que você pode até em algum momento considerar conservadores, né? Existe um certo controle daquilo para se*

preservar a tradição, então nem sempre você consegue inovar, você vai ter que fazer aquilo que já está estabelecido como certo, então você tem regras. Mas, mesmo partindo disso, que você tem essa organização pré-concebida, você tem essa possibilidade da proposta do novo, porque se não a própria cultura não permanece, né? Existe a necessidade da inovação, de incluir um contexto novo, com novas necessidades, para você legitimar aquilo sempre, você tem que tá atento às necessidades do ambiente que você tá, e na roda de samba isso pode acontecer [...].

Eu: *E a roda é um ambiente de aprendizagem?*

Rafael: *Muito. É um ambiente que você resolve questões ali experimentando, num ensaio ou numa apresentação você também tá fazendo a mesma coisa, então é um momento permanente de aprendizagem. A roda é muito significativa. A roda de samba é um lugar muito sério. Sério no sentido de que existe um saber ali que ele está sendo desenvolvido, né? Faz parte daquele contexto. Então a roda de samba é alegre e divertida, mas ela é um aprendizado constante.*

Eu: *Sim, tem uma seriedade ali, né?*

Rafael: *A seriedade que a gente considera é na tentativa de... do próprio conhecimento, de você executar aquilo que é importante pra roda funcionar, né? Você tem a sua função, cada um que está ali tem um sentido de estar ali, não é simplesmente você estar fazendo volume, né?*

Pergunto a Rafael sobre seus mestres. Ele cita alguns nomes como Osvaldinho da Cuíca e Mestre Panta. Este último foi mestre de bateria em várias escolas de samba e hoje é diretor de bateria do Águia de Ouro⁷. Ele também menciona os ritmistas das escolas de samba por onde passou, os quais, apesar de não ter citado nomes, foram grandes referências com quem ele aprendia pela observação e convívio. Em seguida, pergunto para Rafael sobre a importância desses mestres, tanto para ele quanto para outras pessoas.

Rafael: *Eles são determinantes naquilo que a gente concebe como uma personalidade sua, né? Então tudo que a gente é, é a partir disso, a partir do*

⁷ Escola de Samba paulista, fundada em 1976.

que a gente observou, do que a gente fez e trocou com essas pessoas. E eles são importantes para muitas pessoas, né? Então não é por acaso que o título maior na cultura popular é o de mestre. Olha que interessante, não é o de doutor, por exemplo. Porque na academia é o de doutor, mestre é o que fez mestrado, que já é muita coisa, mas ele ainda vai tentar ser um doutor, pra ser ainda mais reconhecido. Na cultura popular o mestre já é o último título, então você ser considerado mestre não é por acaso. Não é porque as pessoas gostam de você que você é legal. Também pode ser, mas tem muito mais coisa do que isso. Existe uma sabedoria, que é algo que você descobriu, né? Que talvez outros não tenham descoberto, então você começa a ser visto como alguém importante porque você conseguiu resolver algumas coisas. Então eles são determinantes para grupos, para muitas pessoas. São pessoas importantes, que nem diz um amigo meu: “que já descobriram os atalhos”, então eles podem fornecer esses atalhos, ou parte deles, né? [...]

Para finalizar a entrevista, pergunto a Rafael sobre a importância da roda de samba hoje em dia. Em sua resposta, entre tantas outras coisas, Rafael comenta que a roda de samba traz consigo aprendizados que poderiam ser “mais disponibilizados” se fosse compreendida a importância do que é trabalhado dentro deste contexto, com todas as suas complexidades e especificidades para além da questão musical, e que a pesquisa acadêmica pode ajudar nessa aproximação.

3.2. Tiganá

Em sua casa, na região do extremo leste da capital paulista, acomodamo-nos para iniciar a entrevista. Tiganá senta-se à minha frente, próximo de sua extensa coleção de discos de vinil e uma estante repleta de livros, sendo boa parte deles sobre a temática do samba. Pergunto, para iniciar a entrevista, sobre o início de sua trajetória na música. Tiganá fala um pouco sobre sua infância, sobre o hábito de seus pais de ouvir música e dançar, sobre seus irmãos e, também, sobre seus primeiros aprendizados.

Tiganá: [...] acho que começou quando eu tinha 9 anos [...]. Eu não tinha instrumento. Lá em casa não tinha instrumento, e aí o primeiro grupo que mexeu comigo, assim, foi o Fundo de Quinta⁸. Então eu lembro que eu pegava o balde, jogava a roupa fora, no chão, meu irmão pegava a frigideira e nós ficávamos no quarto ouvindo os discos e tentando reproduzir aquele som que tava rolando, mas aí a gente não imaginava que instrumento que era, a gente não via, a gente ouvia e imaginava, e aí foi assim começou: comecei a tocar, batucar, decorar samba... tinha o Arquivo do Samba⁹, aí tinha o toca-fita, né? Pegava a fita virgem, colocava pra gravar, uma hora de samba, né? E ia dormir assim, aí no outro dia acordava pra ver quais eram as músicas. E foi assim que a gente foi decorando samba, através da audição [...].

Tiganá, em seguida, conta histórias sobre quando começou a tocar na noite, aos 15 anos, junto de amigos da mesma idade que compartilhavam da mesma vontade de se inserir nas rodas de samba e aprender a tocar os instrumentos, as letras das músicas e as dinâmicas daquele ambiente. Sobre esses momentos de aprendizagem conjunta, Tiganá cita mais uma vez os momentos de escutar discos, junto de outras pessoas, para assimilar o repertório e, então, ir para a prática.

Tiganá: [...] Nós ficávamos ouvindo vários discos de samba, e ficava durante meses, ficamos durante anos ouvindo muito samba, pra decorar samba, pra ir pra roda. Aí a gente ia pra zona norte, pra zona oeste, zona leste, centro... onde tinha samba nós estávamos lá. Porque era tudo no gogó, entendeu? Não tinha essa amplificação, então era chegar, pedir o tom e cantar samba, aí nós ficávamos improvisando, né? Então, ficava um improvisando um com o outro, pra fazer as rimas, assim, legais né? Porque os caras chegavam e vinham pra cima, então tinha que saber versar. Foi mais ou menos isso. Aí depois, com o tempo, fui comprando meus instrumentos, né? [...]. Fui ouvindo, tentando tocar o instrumento, nunca tive um professor, nunca estudei em faculdade, essas coisas. Isso veio muito depois, então foi sempre na questão da oralidade, né? Da questão de ver o movimento das mãos na

⁸ Grupo de samba carioca formado na década de 1970, ainda em atividade no presente ano.

⁹ Programa de rádio com a temática do samba.

roda, as pessoas tocando, e eu olhando como que ele tava reproduzindo aquele som, né?

Pergunto sobre os espaços pelos quais ele passou e quais desses considera os mais importantes, no sentido de ter propiciado mais conhecimentos e marcado a sua trajetória. Tiganá fala sobre o início dos encontros que vieram a gerar o grupo “Batuqueiros e Sua Gente”. Conta também que, do encontro de amigos músicos para fazer uma roda de samba, surgiu a vontade de fazer encontros periódicos para estudar linguagens, formas de tocar de períodos específicos, debruçando-se em pesquisas em discos e biografias. Assim, o grupo foi evoluindo musical e coletivamente, até surgir a oportunidade de começar a se apresentar e acompanhar outros artistas. Atualmente, o grupo já tem dois discos gravados, um com a cantora Francineth, e outro, mais recente, com o cantor e compositor Douglas Germano. Tiganá conta que este momento foi uma oportunidade de aprender sobre relações humanas, além da música propriamente dita.

Eu: *E a partir de que momento você começou a ensinar música?*

Tiganá: *Eu acho que eu sempre tive essa vontade de conhecer a história, porque pra gente sempre foi negada a história, então eu lembro quando eu era moleque, eu estudava numa escola chamada Ibirapuera [...]. Eu lembro que tinha aula de religião, e sempre na aula de religião eles falavam sobre, ah, sobre Jesus, sobre todo aquele processo, né? Mas as tradições de matriz africana não eram faladas, não eram citadas, e a forma como se falavam dos negros né? Sempre na questão muito pejorativa, né? E é isso, é um processo escravocrata, né? Tem uma construção ocidental, né? Então aí eu queria saber das histórias, porque eu sentia que não era isso [...]. Pois bem, aí eu senti esse processo na caminhada, de dialogar com as crianças e com os jovens, né? Então, porque foi isso, a gente aprendeu os saberes com os mais velhos [...]. E é isso, mostrar pras crianças, pros jovens, através da linguagem popular, através do próprio corpo, através da sua história, as nossas histórias.*

Tiganá fala um pouco sobre o “Batuque Peri”, projeto que acontecia no centro comunitário no Peri¹⁰, um trabalho com crianças e jovens onde ele teve suas primeiras experiências enquanto educador. Conta que, nos preparativos das aulas, buscava uma forma de fazer com que os alunos pudessem experienciar o aprendizado dos instrumentos da mesma forma que se deu com ele, ou seja, através da audição dos discos, desmembrando ritmos, falando sobre questões extra-musicais em relação a essas músicas ouvidas, porém sempre levando em conta o contexto social daquelas crianças e jovens, a individualidade de cada um, procurando saber como elas estavam (se comeram, se estavam bem, etc) antes de iniciar as aulas. A partir dessa preocupação e vontade, ele conta, começou a estudar sobre o tema e ler muitos pensadores da área da educação, ver documentários e frequentar lugares que pudessem auxiliar nessa construção do fazer pedagógico.

Pergunto se ele ainda hoje estuda dessa mesma forma, ouvindo os discos e repetindo, buscando chegar o mais próximo possível da gravação. Ele afirma que sim e, apesar de algumas coisas terem mudado com o tempo, esse ainda é o caminho que ele percorre em seus estudos pessoais.

Tiganá: *Meus estudos se dão através desse caminho, né? Através da audição dos discos, porque eu acho que tem muita coisa assim, né? Você vê todo detalhe. [O estudo] se dá através da leitura dos livros e artigos, dá através também dos documentários, dá através de todo esse processo de vivência que eu tenho com as pessoas também que me cercam, no qual eu cerco também, as pessoas que foram inspirações também, muitos grupos, né, muitos coletivos. Por exemplo, os Racionais MC's foram uma grande referência assim, eu como um homem preto me olhar, o mundo assim, né? Me olhar como, tipo: “você pode, sim, camarada”, entendeu? Racionais, enfim, Fundo de Quintal, Candeia, Nei Lopes, Wilson Moreira, todas essas pessoas eu vou pesquisando a obra através das suas composições, dos seus pensamentos, das suas escritas, então ainda eu continuo nesse caminho, e também tô aprendendo vários outros né?*

¹⁰ Jardim Peri, bairro da região Oeste de São Paulo.

Tiganá também comenta sobre atualmente estar iniciando um aprofundamento nos estudos sobre a diáspora africana e sobre pensar em como sistematizar essa que ele chama “Pedagogia Ancestral”, para ensinar jovens e crianças através do samba e de todos esses ensinamentos que lhe foram passados. Ao explicar, diz não saber se quer usar a palavra método para se referir a essa ideia, mas conta alguns pontos já estruturados em sua mente, que se pretendem, em resumo, ser uma consolidação de todos esses processos pessoais de aprendizagem e experiências enquanto educador.

Penso em pular essa questão, mas pergunto, ainda que a essa altura pareça ser óbvio, se o fato de ser compositor e percussionista influencia na forma como ele entende a educação.

Tiganá: *Compositor é uma coisa que eu sempre fiquei pensando, né? Sempre tive um respeito gigantesco pelos grandes compositores e compositoras, né? Aí, recentemente veio várias melodias na cabeça, várias coisas. Esse é um ponto muito importante, porque a sociedade coloca a gente num cabresto e determina o que você tem que ser. Ninguém pode determinar o que eu vou ser, o que a pessoa tem que ser, né? A pessoa pode ser o que ela quiser, então ela tem essa pluralidade pra expandir seus saberes, né? Eu como músico, como educador, né? Então eu posso fazer alguns filmes, como já fiz alguns filmes, ou então posso fazer uma direção de um espetáculo, né? Posso escrever um artigo, escrever um livro, né? Então acho que é muito importante a gente abrir o leque do pensamento através da diversidade e através da pluralidade, né? [...] Se eu não tiver uma visão de mundo, uma consciência política, uma consciência de classe, se eu não entendo o mundo que eu vivo, como é que eu vou desenvolver minha obra, né, minha arte?*

Eu: *A próxima pergunta é: o que o ambiente da roda de samba pra você?*

Tiganá: *[alguns segundos de silêncio] Nossa... eu acho que a roda de samba, pra mim, é muito fundamento, né? É na roda que tudo acontece, né? É a resenha, é o samba, é o partido-alto, é o verso, é a cura, é os conflitos também, e a conversa né? Com os instrumentos, com a melodia, com o toque, né? Com o corpo, né? Mas o que é mais fundamental é como que a roda de samba junta a diversidade de uma grandeza sem tamanho, sem*

explicação, entendeu? E vai tá todo mundo ali em volta da roda, se vendo como igual, então eu acho que a roda ela tem essa, essa força, sabe? Eu acho que a roda de samba, ela tem essa... eu sinto que [tem] essa missão [...]. A roda de samba, pra mim, é um lugar sagrado assim, sabe? De muito respeito assim, então quando você senta lá, você muda.

Eu: *A roda é um ambiente de aprendizagem também?*

Tiganá: *Sim! Muito estudo, muito... muito tudo, assim. De socialização, né? De educação, de pedagogia, né? Político, social, o verso que você manda, entendeu? É uma letra que você contextualiza o cenário que a gente tá vivendo, né? É outra letra que você abre um debate gigantesco sobre um machismo horrendo que temos nesse país, é um verso que você consegue tirar o sorriso de muitas crianças, né? Entendeu? [...] É um lugar de muita reflexão política também. Tem, sim, muita despolitização, mas eu atribuo esse processo mais pela sociedade que a gente vive, porque eles tinham um projeto, né? Mas existe um outro projeto, que é o nosso, da luta, da resistência.*

Já nos encaminhando para o fim da entrevista, pergunto para Tiganá o que é oralidade para ele:

Tiganá: *Oralidade, pra mim, são os saberes ancestrais, né? Então, são os valores dos mais velhos e das mais velhas que carregam toda uma trajetória, toda uma luta, toda uma preservação de tradições históricas do nosso país, né? Então, existem muitas histórias que foram e são ocultadas, como também tem muitas que estão sendo, é... atravessadas, nesses muros que impõem pra nós. Então, essa questão da oralidade é pensar que hoje, eu com 40 anos, eu vou tá passando os saberes no qual eu aprendi lá atrás.*

Para encerrar a entrevista, pergunto sobre quem ele considera seus mestres. Tiganá começa citando alguns membros de seu núcleo familiar: pai, mãe, irmão, primos. Ele também cita a rua: “A rua é uma escola”, ele diz, referindo-se aos caminhos pelos quais passou e passa, como os botequins, espaços e encontros que se dão quando se está na rua; cita as referências de artistas (os mesmos comentados em sua fala sobre a forma como estuda hoje); cita os pensadores

negros Sueli Carneiro, Muniz Sodré e Djamila Ribeiro e, por fim, cita alguns amigos e coletivos dos quais faz parte.

Durante a entrevista, rodeou-nos constantemente o som de três crianças brincando no quintal, das quais uma delas era o filho dele. Após terminarmos o trabalho, continuamos conversando sobre outros assuntos e, em dado momento, as crianças entraram pela porta para beber água e Tiganá as pediu que sentassem no sofá enquanto puxava para perto de si uma conga. Diz, em seguida, para apenas escutarem, e começa a cantar um ijexá com refrão de versos simples, em forma de pergunta e resposta. Repete o canto algumas vezes até que uma hora canta a primeira parte e faz um sinal para que as crianças respondam, o que elas prontamente realizam. Após repetir algumas vezes esses versos, ele encerra a música e as crianças voltam a brincar. Tiganá me conta, em seguida, que a canção escutada é uma composição dele, feita em homenagem a Iemanjá, e que esse “experimento” feito com as crianças é uma das possibilidades que ele costuma trabalhar em suas práticas enquanto educador.

3.3. Osvaldinho da Cuíca

Viajei, durante o desenvolvimento deste trabalho, até Atibaia para tocar com um grupo de samba da cidade, e aproveitei a ida para encontrar o “Velho Batuqueiro”¹¹. Osvaldinho da Cuíca, hoje com 84 anos, após experimentar por muito tempo o alvoroço da capital do estado de São Paulo, vive na região rural de Atibaia, em busca de sossego e de uma qualidade de vida melhor.

Entrar na casa de Osvaldinho é como estar dentro de um museu temático. São livros, fotos, CDs, troféus e instrumentos que contam histórias de um artista que tem sua trajetória atrelada ao samba paulista. Ele mesmo, mostrando alguns materiais, vai contando passagens dessas histórias e se recordando de nomes de pessoas e lugares. Ouço muitas histórias e conversamos bastante antes de iniciarmos a entrevista.

Pergunto para Osvaldinho sobre o início de sua trajetória na música. Ele começa dizendo ter nascido no Bom Retiro, na cidade de São Paulo, mas ainda criança foi morar em Poá e depois no Tucuruvi.

¹¹ Referência ao disco de mesmo nome lançado por Osvaldinho em 2014.

Osvaldinho: *Comecei a observar a música brasileira quando me mudei para São Paulo, porque no interior eu via só os batuques do Caiapós [...]. Foi a primeira noção que eu tive de música. Quando eu vim pra São Paulo, a minha tia tinha rádio e eu ouvia constantemente os grandes programas onde Aracy de Almeida cantava, tocava as músicas de Noel, Aracy...então minha formação foi bem diferente. Naquele tempo não havia academias; havia, muito raro, algum conservatório e professores particulares.*

Eu: *E sua ligação com o samba, começa em que momento?*

Osvaldinho: *Minha ligação com o samba começa no rádio, ouvindo rádio e vendo os batuques. Antigamente também não existia escola de samba, duas que tinham o nome de escola de samba em São Paulo que eram a Nenê de Vila Matilde, fundada em 49, no final de 49, e o Lavapés, fundado em 37, nove de fevereiro de 37, tinham o nome de escola de samba, mas não era escola de samba, era cordão. Ela não tinha enredo, não tinha porta-bandeira e mestre-sala. Não tinha comissão de frente, não tinha alegoria [...], então ele [o cordão] fica mais leve, ele pode se locomover. [N]aquele tempo, não tinha condução fornecida pelo pelo município ou pelo estado... o cara ia de ônibus comum fantasiado. [...] Autodidata, e como disse a você, não havia muita escola, não havia internet, não havia televisão, então a gente via no cinema. O cinema nacional, se você procurar na internet, os anos 40 e 50 tinha muito filme sobre carnaval, e ali aparecia muito o Império Serrano e a Portela, ou Herivelto Martins¹² [...]. Então via no cinema. Eu ficava, assim, muito apaixonado pelo som das batucadas e dos sambistas, que naquele tempo todo mundo tinha que saber sambar no pé. Todo mundo, se falava, [tinha que] ‘desenhar uma letra no pé’, fazia o alfabeto no pé, ou assinar o seu nome no pé. Depois que acabava de sambar, ‘eu chamo Osvaldo’, [e] eu fazia um giro assim, uma letra O, um S, um V, parava [bate o pé no chão]... eu assinei uma letra no pé. Então, o cara que sambava muito ele fazia o alfabeto no pé. Então, eu aprendi vendo no cinema, e depois, concomitantemente, com os cordões que faziam batucada nas esquinas... E eu entrei muito cedo nos cordões. Em 55 eu já entrei, fiz o primeiro grupo de*

¹² Cantor e compositor carioca do século XX.

batuques e já entrei no Garotos de Tucuruvi, no qual eu fiz um dos primeiros sambas meu, que até hoje é bastante cantado aí, muita gente gravou [começa a cantar o samba batucando em uma conga].

Cada resposta de Osvaldinho às minhas perguntas é acompanhada de muitas informações sobre blocos, escolas de samba, e fatos históricos sobre a cidade de São Paulo. Pergunto sobre sua relação com a cuíca e ele diz ter começado essa relação trabalhando com artesanato de instrumentos de escolas de samba, fazendo cuícas de barrica, tamborins e caixas. Sua prática, segundo ele, se dava nestes cordões, onde tinha contato com diversos instrumentos de percussão: “É uma troca, a gente ensina e aprende”.

Pergunto se em sua trajetória chegou a ensinar música formalmente, em alguma escola ou instituição.

Osvaldinho: *Eu fiz muito workshop e ensinei, por exemplo, num colégio do estado, [o] Colégio Manoel de Paiva, que era no Brooklin. Dali surgiram muitos profissionais: o Guelo do Pandeiro¹³, que é um grande mestre hoje.*

Eu: *Da Emesp¹⁴!*

Osvaldinho: *Então, ele mesmo era aluno lá [No colégio Manoel de Paiva]. Tinha acho que onze ou treze anos de idade.*

Eu: *Fez workshop com o senhor?*

Osvaldinho: *Não, eu ensinava lá. Eu fazia aula extracurricular e criei... criei não, foi a professora [tenta se lembrar o nome mas não consegue]... a ideia foi dela. O colégio me contratou, aí eu virei notícia até na Globo, no horário nobre, saiu eu dando aula pro colégio todinho lá, batucando.*

Eu: *Aula de percussão?*

Osvaldinho: *É, eu criei uma escola de samba lá, com enredo, passista, alas, porta bandeira.*

Eu: *Nesse momento de prática de ensino, como o senhor gostava de fazer essas atividades? Direto da parte prática, ou mais teoria?*

Osvaldinho: *Sempre na prática, sempre na prática. Uma contagem, uma divisão assim mais ou menos, tudo bem. Mas eu tive essa dificuldade no*

¹³ A pessoa a que ele se refere foi meu professor de percussão, uma interessante coincidência.

¹⁴ Escola de Música do Estado de São Paulo.

exterior, que eu fui dar aula na Europa, fui na Holanda, eu tinha dificuldade porque lá o pessoal tudo tem leitura, e no Japão também todo mundo tem leitura. Eu entrei numa escola da [nome inteligível na gravação]... todo mundo estudando bateria, tudo molecadinha pequenininho, sete, oito anos, tudo com partitura, falei “mas que vergonha, a molecada aí tá tudo tocando bateria com a baqueta, com partitura e eu não sei ler”. Então eu apelei pra parte prática, que eu era muito bom em malabarismo e tocar todos os instrumentos, sambar no pé, fazer um pouco de cada coisa. Então eu tinha um tradutor, eu também não sou poliglota, eu tinha sempre um tradutor, e eu me saí bem, eu saí bem, mas não era o ideal, por falta de uma lousa, por falta de uma faculdade e de falar a mesma língua, uma faculdade musical, né?

Eu: *Essa questão de não ler partitura já te atrapalhou em algum momento?*

Osvaldinho: *Atrapalhou. É como eu disse a você: atrapalhou no Japão, que todo mundo lê, atrapalhou em vários lugares. Quando chega um aluno, que nem você no caso, que foi aluno do meu filho [no início de meus estudos musicais fui aluno de percussão do filho dele em um projeto social na zona leste da capital de São Paulo], então chega uma quarta geração, uma quinta geração, o meu neto, bisneto, aí pra mim “vô, como é que é isso?”, eu não sei. Eu sei explicar, mas não sei escrever, entendeu?*

Pergunto se para tocar ou fazer gravações isso também atrapalhou. Ele responde que atrapalhou em alguns momentos, mas que rapidamente contornou isso. Já próximo ao fim da entrevista, pergunto sobre composição e sobre o modo como ele enxerga essa questão.

Osvaldinho: *Composição pra mim é um dom divino. São poucos que têm esse dom [...]. A criação, ela não morre, é latente, todo dia tem. Então, temos bons compositores e temos maus compositores. O bom compositor é aquele completo, que faz a letra e melodia, e quando faz parceria, faz com um, ou com dois no máximo. O cara que faz em dez pra mim não é compositor.*

Para finalizar, pergunto a Osvaldinho sobre o samba paulista, suas referências e as pessoas com quem conviveu. Dos nomes citados, muitos ainda hoje são pouco lembrados, como Risadinha, cantor e compositor, que Osvaldinho

diz ter deixado “mais de 400 obras”; Blecaute, cantor paulista; Orlando Silva; Isaurinha Garcia; Simonal; Germano Mathias, que, de acordo com Osvaldinho, foram sua primeira inspiração como cantor; Monsueto Menezes; Ataulfo Alves; Henricão, cantor e compositor, um dos fundadores da Vai-Vai; e Herivelto Martins, a quem ele considera um grande artista e tem como ídolo.

Após encerrada a entrevista, continuo imerso no universo de histórias que é a casa de Osvaldinho, ouvindo atentamente cada coisa que me é dita. Digo que tocarei na praça à noite, pois haverá um evento de comemoração do aniversário da cidade, e o convido para que vá dar uma “canja”. Ele se mostra disposto, diz que vai, mas me despeço sem muitas expectativas. Mais tarde, já em cima do palco montado ao lado da igreja matriz de Atibaia vejo, para minha surpresa, Osvaldinho chegando junto de sua família. Peço para que o cantor o convide para subir e, com muitos aplausos, ele se junta a nós no palco, tocando sua cuíca de forma inigualável. Osvaldinho fica conosco até o fim do show, mesmo se dizendo “fora de forma”, e proporciona, para mim, um dos momentos mais memoráveis de minha trajetória: a oportunidade de tocar ao lado de uma das figuras mais importantes da história do samba paulista.

3.4. Mestre Siqueira

Deparei-me com o nome do Mestre Siqueira pela primeira vez quando, em uma de minhas pesquisas empolgadas sobre cavaquinho, encontrei um vídeo no *Youtube* com informações sobre um financiamento coletivo para gravação de suas músicas. Procurei por seu nome na própria plataforma e, assistindo aos poucos vídeos e informações que encontrei na época, fiquei encantado com aquela figura e sua música.

Encabulado com o pouco material disponível sobre o Mestre, fui pedir informações sobre Siqueira ao cavaquinista e pesquisador Pedro Cantalice, pois vi seu nome atrelado a algumas das fichas técnicas dos vídeos. Pedro me respondeu com uma generosidade ímpar, enviando, além do *link* com as músicas do disco referido nos vídeos de financiamento, um arquivo com diversas partituras transcritas e uma pequena biografia de Siqueira.

O tempo passou, acompanhei o Mestre Siqueira pelas redes sociais, aumentando a admiração por sua obra e pessoa, e, ao começar a pensar no tema

do presente trabalho, não houve dúvidas: eu tentaria entrevistá-lo! Mais uma vez recorri ao Pedro e à sua generosidade, e ele prontamente se dispôs a me levar à casa do Siqueira, para minha alegria.

Algumas semanas depois, já no Rio de Janeiro, tive, enfim, a oportunidade de conhecer pessoalmente o Pedro Cantalice e ir até nosso destino. Mestre Siqueira nos recebeu com alegria e simpatia. Sentamo-nos na sala de estar para iniciar a entrevista.

Começo nossa conversa perguntando como ele começou a aprender música. Ele, já com o cavaquinho no colo, conta-me a história de como começou seu aprendizado com o instrumento:

Siqueira: *[...] tinha um programa na época na rádio Mayrink Veiga. Essa rádio não existe desde a revolução¹⁵ porque fecharam; ela era uma rádio muito boa, era muito voltada pra nossa cultura e tinha um programa que tocava o Regional do Canhoto [...]. [Eu] ficava ouvindo com o cavaquinho na mão... quando eu conseguia afinar, já tinha acabado a música. Mas não tinha problema. No outro dia eu tava lá outra vez, até quando eu conseguia descobrir um acorde já tinha acabado a música, mas já melhorou! E assim foi indo, foi indo, foi indo, foi indo e eu fui desenvolvendo e consegui tocar alguma coisa.*

Eu: *Tudo ouvindo?*

Siqueira: *Tudo ouvindo [...].*

Siqueira fala também sobre o método de cavaquinho Andrade¹⁶, que tinha o desenho das posições dos acordes e instruções sobre como afinar o instrumento, coisa que ele diz ter demorado por volta de oito dias para fazer. Sem acompanhamento de um professor e, também, sem pedir ajuda para conhecidos por ser, segundo ele, “muito envergonhado” devido seu sotaque nordestino. Siqueira insistiu pacientemente em sua aprendizagem autodidata, que diz ter sido ruim por um lado, mas boa por outro lado, o da memória. O

¹⁵ A rádio Mayrink Veiga foi fechada em Julho de 1965, no início do regime de ditadura militar no Brasil. (FLECK, 2018)

¹⁶ “Método para cavaquinho Andrade”, idealizado por Álvaro Cortez de Andrade, com sua primeira edição em 1931.

que ele diz é que “desenvolveu de uma maneira tal que eu chegava assim, você tava tocando uma música, quando saía daqui já tava tudo gravado já, já tava decorado”.

Siqueira vai tecendo algumas lembranças desses momentos iniciais de sua aprendizagem. Pergunto, um pouco mais adiante, se ele sentiu falta de aprender teoria musical em sua trajetória.

Siqueira: *Eu não posso dizer que não sinto falta porque a música é uma ferramenta, né? Eu acho que é uma ferramenta, ela facilita muitas coisas, né? Mas, pra eu tocar? [faz um sinal negativo com a cabeça] [...] e outra coisa: naquela época todo mundo tocava assim, era de ouvido.*

Todas as respostas são acompanhadas de histórias e passagens interessantes da vida do Mestre. Em seguida dessa pergunta que fiz, Siqueira começa a contar como que, depois de já com certa experiência, foi levado até a casa de Pixinguinha, passando posteriormente a fazer parte de seu conjunto. Conta também sobre sua relação com a Mangueira e sobre ter gravado, como centrista de cavaco, o “*Cartola Entre Amigos*”, disco de músicas inéditas de Cartola, feito após seu falecimento.

Pergunto a Siqueira se ele nunca ensinou música, e ele me responde prontamente:

Siqueira: *Eu não sei dar aula. Como é que eu vou dar aula? Eu nunca fiz aula, como é que eu vou saber dar aula? Rapaz, pra você fazer uma coisa você tem que ter aprendido com alguém, né? Eu aprendi ouvindo [...] eu não sei se a forma que eu vou falar tá certa, se é isso mesmo [...], porque ensinar, dar aula, é tão difícil quanto tocar, ou num é? Ensinar não é pra qualquer um, se fosse assim professor não era profissão, né? Se fosse fácil...*

Nesse momento, Pedro pede licença para interferir na conversa e pergunta a Siqueira sobre um cavaquinista amigo que ele teria ensinado, ao que Siqueira responde, entre risadas nossas: “eu ajudei”. Mesmo dizendo não saber ensinar, Siqueira conta que alguns cavaquinistas já o procuraram e ele mostrava as coisas

que aprendeu, caminhos pessoais que desenvolveu para solucionar as dificuldades encontradas e começa uma pequena demonstração de como ele pensa o braço do cavaquinho, mostrando onde ficam as notas e posições mais usuais. Ao fim dessa explicação, ele me olha e pergunta:

Siqueira: *Isso é ensinar?*

Eu: *É, já aprendi [risos].*

Siqueira segue falando sobre sua forma de tocar, dando-nos uma verdadeira aula, ainda que não se dizendo capaz disso. Em diversos momentos, usa a palavra “descobri” para fundamentar seus entendimentos, não deixando dúvidas sobre seu processo de exploração do instrumento e suas possibilidades. Antes de mudarmos de assunto, pergunto:

Eu: *Isso tudo o senhor aprendeu fazendo?*

Siqueira: *A vontade de querer tocar a música e não conseguir fez eu estudar e procurar entender como é que era o negócio.*

Eu: *Então o senhor nunca deu aula, mas ajudou...*

Siqueira: *“É, as pessoas perguntavam, ó, eu faço assim, assim, assim. Isso é dar aula? Não é.*

Eu: *Se o senhor tá dizendo...*

A essa altura, Siqueira começa a palhetar alguns acordes e melodias entre uma conversa e outra, demonstrando sua vontade de terminarmos a entrevista para começar a tocar. Pergunto sobre as referências que ele tinha quando começou a aprender:

Siqueira: *[...] Qualquer cara que tocasse eu gostava, mas tinha um cara que eu gostava muito mesmo, era Garoto. Garoto, Claudionor Cruz, Jacob, esses caras pra mim... o próprio Waldir [...], o Zé Menezes também, que ele era um grande solista, Claudionor Cruz era outro, e tantos outros [...]. Tem também um outro grande músico, que também é referência pra todos nós: Lupercer Miranda. Aquilo ali era um absurdo aquele cara [...].*

Pergunto a Siqueira sobre como surgiu a questão da composição em sua trajetória. Ele pensa um pouco, diz não se lembrar muito bem, mas em algum momento diz: “Tudo meu é de repente.” Começa, então, a contar sobre o dia em que conheceu Zé Ketí e o ouviu cantando a canção “Máscara Negra”. Diz ter achado a música muito bonita, ficou com ela na cabeça e, ao chegar em casa, compôs uma marcha que disse ter sido feita em resposta à música ouvida, e começa a cantá-la em seguida.

Siqueira brinca com mais algumas notas no cavaquinho e diz “vamos tocar um pouquinho, gente?”. Digo estar chegando nas últimas perguntas e peço para que ele comente um pouco sobre a importância da roda de samba.

Siqueira: *É muito importante. Eu acho que a roda de choro e a roda de samba são a descoberta de novos valores. [...] E também o desenvolvimento que ali vai ver outras pessoas tocar, pode perguntar, sei lá, é uma busca de conhecimento, ali, é... a pessoa que vai numa roda de choro vai também buscar conhecimento, porque sempre alguém tem alguma coisa pra dar que o outro não tem.*

Eu: *E o senhor é um mestre da oralidade, né? De saber tudo de cabeça e passar adiante...*

Siqueira: *Porque tudo é o começo. Eu comecei assim, é a mesma coisa que o camarada que começa com partitura, se tirar a partitura ele não toca, porque ele começou daquele jeito.*

Digo ao Siqueira que acabamos, que ele já havia respondido a todas as perguntas que eu tinha. Daí em diante o bate-papo foi musical, durante quase duas horas fomos agraciados com o som do cavaquinho no Mestre, tocando junto dele clássicos do choro, além de muitas de suas composições. Siqueira, com vitalidade e memória invejáveis, no alto de seus 84 anos, mostrou-nos na prática tudo que foi descrito anteriormente. Ao fim do dia, fui embora preenchido pelas trocas, e sem dúvidas de que o “Mestre”, atrelado ao nome de Siqueira, não surgiu por acaso.

3.5. Nilze Carvalho

Devido à preocupação com a pandemia do Covid-19, com ainda relevante índice de contágio à época da entrevista, Nilze sugere que nossa entrevista seja feita de forma remota. No dia marcado, já virtualmente dispostos e apresentados, começo a entrevista perguntando sobre o início de sua trajetória na música. Nilze conta que, em sua infância, começou a brincar com um cavaquinho que havia em sua casa e que pertencera a seu pai, e que além da música tinha outra profissão. No entanto, ela explica que seu pai, percebendo o interesse que ela despertara pelo instrumento, começou a dedicar-se a ensiná-la.

Nilze: *Nós dois começamos a aprender cordas, porque meu pai era músico de sopro, tocava trompete, era terceiro trompete, fazia os bailes aqui do subúrbio e tal. E nós dois começamos a aprender o instrumento de corda ouvindo os discos, ouvindo os discos do Jacob, do Waldir Azevedo [...]. Então eu cresci ouvindo esses discos e também cresci ouvindo discos que ele ouvia, né? Tipo aquelas big bands americanas. [...] Tive esse privilégio de ouvir a música boa daqui e a música boa de lá.*

Eu: *Então seu aprendizado foi escutando?*

Nilze: *Totalmente escutando. Apesar do meu pai tocar, enfim, saber teoria, não era um grande leitor [de partitura] mas tinha uma base teórica e tocava. Ele optou por deixar eu descobrir o instrumento, descobrir o som, e foi bom, fiquei com um bom ouvido [...] Não fiz aula, as aulas que eu tinha eram ouvindo e tentando repetir, ouvia na época, é... botava o LP, colocava uma moedinha em cima do braço, aí a rotação baixava, aí a gente desafinava o instrumento pra ficar naquela mesma afinação, aí ia tirando as músicas, bastante paciência.*

Nilze conta que começou a tirar som do cavaquinho com mais ou menos 6 anos e com essa idade seu pai já a levava para tocar em lugares externos. Diz ter, nessa época, já começado a experienciar rodas de choro e samba, sendo instigada pela dinâmica de poder tocar, errar, voltar uma outra vez e acertar. Apesar de ter se interessado por essa dinâmica da roda, Nilze comenta que não podia estar sempre presente, pois morava distante, na região do subúrbio do Rio e, por isso, acabava

tendo de tocar acompanhando os discos mesmo em sua casa, “absorvendo o máximo possível”, segundo ela. Sabendo que Nilze é multi-instrumentista, pergunto se sua aprendizagem com os outros instrumentos se deu da mesma forma, ao que ela responde que sim, e brinca: “O mesmo processo, ouvir e repetir. Repetir incansavelmente [risos]”.

Pergunto se em algum momento ela ensinou música. Nilze conta que após algum tempo tocando e um pouco mais velha, foi morar “fora” para fazer shows e viver em outro país. Ao retornar ao Brasil, começou a cursar Licenciatura em Música na UNIRIO, faculdade que conseguiu terminar com um certo esforço, por ter uma demanda alta de shows e eventos para participar. Ainda assim, depois de formada, não chegou a ensinar música, dizendo que o que faz muito hoje em dia é trabalhar com produção de discos, auxiliando cantoras que não têm familiaridade com arranjo e gravação de disco através de sua, já extensa, experiência.

Sobre os locais de aprendizagem citados, pergunto sobre as diferenças principais entre cada um.

Nilze: *Esse aprendizado que a gente tem em casa, no caso, no meu caso eu tinha aí, o meu pai que de alguma forma era um músico [...] que tava ali, quando eu precisava ele dava [aula], mas ele me deixava muito na coisa do ouvir, de gostar de ouvir, né? Gostar de ouvir e reproduzir... Isso aguçou muito minha audição, então assim, era eu e o disco ali, e eu tentando tirar aquele som [...]. Assim, se eu tivesse um professor de cavaquinho eu saberia muito mais fácil, mas ao mesmo tempo eu procurei e achei. [...] Na roda você já tem o espelho, né? O espelho que é o cara ali do teu lado tocando, então é muito importante você tá na roda, você trocar, você toca junto com as pessoas, né? Porque além da questão de você ouvir, você tá vendo, né? De que maneira o cara tira ali a digitação, entendeu? É, já facilita [risos], já dá uma ajudada mais, e no meu caso, isso tô falando tudo no meu caso, no meu caso ter feito a licenciatura foi muito legal porque eu comecei a preencher aquela lacuna que, obviamente, depois que eu gravei os discos eu comecei ali com meu pai, a gente tentar aprender teoria. Mas não é uma coisa muito fácil pra mim, por exemplo, minha leitura é a milésima vista, porque sempre quando eu ia tentar aprender a ler eu decorava, isso é muito ruim [risos], isso é muito ruim. Então, eu acho, eu, que as crianças deveriam aprender a*

prática e a teoria junto. Eu acho mais eficaz, porque a criança não vai perder a questão... quem tem o ouvido tem o ouvido, quem precisa praticar mais o ouvido vai praticar mais o ouvido e você tá ali com a teoria junto, caminhando, por que não ter feito essa teoria lá atrás, eu sinto pra mim assim que depois eu tive que correr atrás pra caramba, assim, muito.

Eu: *Então em algum momento você sentiu essa falta?*

Nilze: *Senti, eu senti essa falta. Assim, não é o meu forte, a teoria musical não é o meu forte [risos]. Quando eu tenho que gravar alguma coisa assim eu falo: “pelo amor de Deus, manda antes essa partitura”, que é pra eu poder estudar, decorar, tocar direito, entendeu? E aí fica só como uma coisa pra eu me guiar, mas assim, eu não consigo pegar uma partitura e sair tocando igual o povo toca.*

Eu: *De primeira, né?*

Nilze: *De primeira never [risos], mas, enfim, dou meu jeito, né? Dou meu jeito e vou.*

Pergunto, em seguida, sobre sua relação com a roda de samba, isto é, como ela enxerga e entende esse ambiente enquanto sambista.

Nilze: *Enquanto sambista, eu acho que é um momento de confraternização da gente, né? De você chegar num lugar e seus amigos estarem ali tocando e de repente você entra, você toca um pouco também, troca ali com as pessoas. É... acho importante porque isso incentiva aquelas pessoas a estarem ali. De repente o cara tá começando, aí sempre tem uma brechinha pro cara sentar e tocar um pouco e sentir, tocar junto, é... e daqui a pouquinho ele tá formando a roda dele, sabe? É legal, é legal, eu gosto do clima [...]. Acaba que na roda de samba o quê que acontece, né? As pessoas que estão ao redor, elas estão escutando; e as outras que tão um pouco mais por fora tão conversando, mas enfim, isso é normal, né? As pessoas vão também pra lá pra conhecer outras pessoas, pra se relacionar e a música tá ali de plano de fundo. Importante também, né? Importante também, e quando a pessoa quer chegar mais junto, tá ali, a roda tá ali acessível, né? Você tá com o músico próximo, você pode chegar perto do músico, do cantor, isso é legal, isso é ... Muita gente, por exemplo, não vai ao teatro, mas vai na roda*

porque gosta dessa proximidade. Mas eu sou muito a favor também do samba no teatro. Eu adoro, eu adoro tocar samba, fazer os meus shows no teatro. Gosto de fazer a roda, mas gosto também muito de fazer o teatro.

Eu: *E [a roda] é um ambiente de aprendizagem também?*

Nilze: *Sim, sim. Um ambiente de aprendizagem para aqueles músicos que vão ali pra aprender. É como se fosse a roda de choro também, é mais ou menos a mesma função que acontece: o cara tá ali, tá olhando, tá aprendendo, e de vez em quando rola dele ser convidado pra entrar, pra tocar um pouco. Isso é bacana.*

Eu: *Nilze, o que é, pra você, oralidade?*

Nilze: *Cara, eu acho que é isso: é você tentar passar de uma maneira objetiva, né? Porque é muito objetivo, é muito pá-pum. O cara tem que tá ali, ele tem que sugar aquilo porque não tá nada escrito, não tá nada coisa. Quer dizer, hoje em dia é bem mais fácil porque você pega o celular e filma o cara tocando, né? Mas, antigamente não. Imagina, né? Você chegava e você tinha que pegar aquilo ali tudo. Era sua oportunidade de tá ali perto do cara vendo como que o cara faz, não sei o que, como é que o cara toca. Hoje tá tudo mais, é... como é que posso dizer? Mais fácil, entre aspas, né? Porque você pega, tá tudo na internet, você joga no Youtube [e] você consegue aula de tudo quanto é coisa [...]. Isso é uma coisa que tá fazendo com que as pessoas tenham mais acesso, mas ao mesmo tempo assim, você tem que ter foco. Tem aquela pessoa que quer aprender por aprender, pra vez ou outra tocar, e tem aquela pessoa que quer viver disso mesmo. Aí, não é só internet, você tem que realmente correr atrás, de repente chegar junto de estudar mesmo, de sei lá, pegar aulas particulares [...]. Às vezes, meu bandolim tá cansado, né? Aí eu entro aqui, baixo, começo a tocar com o Jacob de novo.*

Eu: *Volta lá atrás, né?*

Nilze: *Volto lá atrás, tem que ser. A base tem que ter, entendeu? Eu acho que assim, acho que tem que ter a base, e depois você pode criar em cima, mas a base tem que ter.*

Pergunto a Nilze sobre composição, como são seus processos, e ela me responde que compunha mais quando criança, pois as práticas de estudar escalas sugeriam ideias musicais que costumavam ser desenvolvidas juntamente de seu pai

e gerando músicas. Atualmente, mais ‘preguiçosa’, segundo ela, diz receber bastantes letras para musicar mas, sem uma fórmula para compor, deixa tudo vir com paciência no tempo certo.

Sobre suas referências, Nilze diz:

Nilze: *Olha só, assim, realmente os meus mestres, assim, que eu considero, além de meu pai que tava sempre ao meu lado me dando apoio e me ajudando, são, cara, são esses nossos mestres os mais importantes: Pixinguinha, é Jacob do Bandolim, é Abel Ferreira. Então, assim, a minha base do meu começo ali na música foram esses caras, é... que são de extrema importância na nossa música. E mais tarde eu comecei (porque meu pai também tinha um grupo de samba), eu comecei ouvir muito samba, muito samba e, enfim... o choro é primo do samba, então não tem jeito, né? Então, eu ouvia muito Paulinho da Viola, João Nogueira, Alcione, Beth Carvalho... Então cresci ouvindo esses sambistas.*

Encerramos a entrevista com Nilze comentando sobre algumas passagens em sua carreira como, por exemplo, o convite para protagonizar a irmã de Pixinguinha num filme sobre sua vida, o interesse pessoal recente pela obra de Garoto¹⁷, como passou de instrumentista para cantora de uma hora para outra e outras curiosidades daquelas de poder ficar ouvindo sem ver o tempo passar.

3.6. Aldo Bueno

É sentado em uma mesa de bar, à frente de um botequim no bairro do Bixiga, que começo a entrevista com o multiartista Aldo Bueno. Pergunto, inicialmente, sobre o início de sua trajetória na música, ao que ele me responde: “eu acho que eu sou cantor desde menino, desde criança. Eu morava ali na Vila Ipororó e já cantava nas festas de aniversário das crianças, então comecei assim”. Em seguida, pergunto se sua área foi sempre o samba, e ele me responde que canta música popular brasileira em geral. Conta também ser o primeiro músico da família: “o único que saiu com essa força fui eu”. Por conhecer um pouco de sua trajetória, pergunto

¹⁷ Aníbal Augusto Sardinha (1915 - 1955)

sobre a relação dele com a escola de samba Vai-Vai¹⁸ e como ele se tornou intérprete da escola nos anos 80. Sua resposta segue abaixo:

Aldo: *Como eu nasci aqui na Bela Vista, Bixiga [pausa de alguns segundos], nasci aqui, [e] em 82 eu fui defender um samba-enredo no Vai-Vai, ganhamos o carnaval, ganhamos a concorrência, é ... aí levamos na avenida e fomos bi-campeões, e eu cantando. Teve outras escolas que eu cantei, mas campeão mesmo foi Vai-Vai.*

Aldo é conciso em suas respostas, apesar de pensar por alguns segundos antes de começar a falar. Além disso, aparenta estar um pouco gripado, parando em vários momentos entre falas para poder utilizar um papel que traz à mão. Por saber de seu pouco contato com a área da educação, pulo as perguntas referentes a tema. Levanto a questão da roda de samba, perguntando o que é esse ambiente para ele.

Aldo: *Depende da roda de samba, né? Em geral pra mim é bom, pra mim é bom, é maleável, é... a gente canta coisas que geralmente não se canta mais hoje em dia, né? [...] Roda de samba pra mim é as que são com música popular brasileira de qualidade. Tem que procurar, porque as rádios não tocam mais.*

Eu: *O senhor considera um ambiente de aprendizagem também?*

Aldo: *Também. Tem coisa que eu não conheço e passo a conhecer na roda de samba... e aí é uma coisa de aprendizagem mesmo, aprender o que tá rolando na parada.*

Eu: *E senhor Aldo, o que é oralidade para o senhor?*

Aldo: *[...] Eu tenho responsabilidade, eu quando canto tenho a responsabilidade de ensinar, de passar essa... a qualidade dessas músicas, a força dessas músicas pra juventude, né? Principalmente a juventude que se interessa pela música popular brasileira, pelo samba e tal... então eu tenho a preocupação de ensinar a meninada a apreciar, né? Essa música popular brasileira.*

¹⁸ Escola de samba paulista, fundada no bairro do Bixiga em 1930, considerada uma das maiores agremiações do carnaval brasileiro.

Eu: *Nessa época, quando o senhor aprendia era através dos discos? Da rádio?*

Aldo: *Aprendia mais através do disco, né? [...] Ouvindo as pessoas e ouvindo rádio, ouvindo na vitrola, aprendendo praticamente ouvindo essas coisas. Mas aprendi muito. E na minha época, em 1960, aprendi música falada em espanhol, tocava muito, aprendi muitas salsas, aprendi porque tocava muito.*

Já me aproximando do fim da entrevista, pergunto a Aldo sobre suas referências e pessoas com quem ele conviveu que foram relevantes em sua trajetória. Ele pensa e cita os nomes de Chico Buarque de Hollanda, Bibi Ferreira e Adoniran Barbosa. Sobre este último, diz que era um artista que colocava sua música em favor de São Paulo e das pessoas que aqui viviam. Nesse momento, um rapaz que trabalha em um dos comércios da região passa por nós e para, cumprimenta Aldo com um beijo na mão, deixando-nos logo em seguida. Comento, aproveitando os nomes citados, que estive na casa do Osvaldinho da Cuíca no decorrer desta pesquisa. Aldo me diz que o samba enredo cantado em 1982 era de autoria de Osvaldinho, então pergunto se ele poderia cantar um trequinho, e assim ele o faz. Pergunto também se há algum samba de sua própria autoria que eu possa ouvir e, batucando na mesa, canta um deles intitulado “Cigana Isaura”, inédito em gravações.

Eu: *O senhor tem vontade de gravar ainda as músicas?*

Aldo: *Não, não sonho mais, não sonho mais...*

Eu: *Mas se puder...*

Aldo: *Se rolar, se acontecer alguma coisa, aí a gente grava, mas...*

Eu: *E se as pessoas quiserem gravar?*

Aldo: *Sim, eu libero, libero... Se quiser me gravar, libero.*

Eu: *Precisa, né, Seu Aldo?*

Nesse momento, Aldo vira para mim a caneca em que está bebendo sua cerveja desde o início da entrevista. Nela contém uma foto sua, mais novo, de terno e chapéu, provavelmente desfilando na avenida, e, ao lado da foto, o trecho de uma música. Pergunto se é um samba dele e ele começa a cantar em afirmação.

Encerrada a entrevista, vou caminhando pelas ruas do Bixiga atravessado por esse momento que, como fosse uma resposta simbólica à minha preocupação com a necessidade de gravações formais, mostrasse na prática que a memória tem diversas formas de se manter viva, para além da história formal.

3.7. Esmeralda Ortiz

Conheci Esmeralda em uma roda de samba, depois de já ter escutado seu nome algumas vezes através de amigos e, após pouca convivência tocando e trocando, já a admirava por tudo que ela representa. Cada encontro com ela é a certeza de boas histórias, risadas e música.

Em sua casa, na região da Zona Leste de São Paulo, iniciamos a entrevista atentos às panelas que estão no fogo preparando o almoço. Pergunto sobre o início de sua trajetória na música.

Esmeralda: *Eu comecei com nove anos a compor. Eu tinha uma banda de música, na época do... quando a gente era criança a gente era muito fã da Xuxa, [e a gente] se frustrava por não conseguir chegar no padrão dela, pela questão de não ter a cor dela, o cabelo dela e tal. Então, a maioria das crianças da minha época era tudo, né, meio que frustrada assim, sabe? Aí surgiu a toca do Coelho, você já ouviu falar? Uma banda chamada Toca do Coelho, de crianças de oito a dez anos cantando samba, aquela música assim: [cantando] “Assim não dá, assim não dá, assim não dá, eu ainda sou criança e não posso namorar”. Um menino tocava cavaco, outro tocava pandeiro, outro tantã, e a gente começou a tê-los como referência. [...] E aí na minha infância eu gostava muito do Bezerra da Silva; sempre fui fãzíssima dele. E o Bezerra, eu gostava muito dele pelas músicas, pela harmonia, pelas críticas sociais, tinha muito a ver com a nossa realidade do dia a dia; Martinho da Vila também e tal, Jovelina, Roberto Ribeiro... E aí, um dia, o Toniquinho Batuqueiro, que era mestre sala, cidadão paulista do Peruche, ele começou a incentivar as crianças que ficavam na rua a tocar, levava instrumento musical, tal, e a gente tocava. Aí, depois, ele encaminhava a gente pra ir num clube que tinha lá na Presidente Wilson, na Mooca, pra que a gente pudesse participar das oficinas e lá eu comecei a cantar. E [lá] tinha*

um cara que era harmonia do grupo Samba 6; o nome dele era Auro, e ele me incentivou a compor um samba, junto com alguns educadores pra um evento que ia ter no Rio de Janeiro. Eu tinha nove anos de idade, e a gente compôs a música “somos nós”, que tá no meu CD até hoje. Aí depois começou a vir os grupos de pagode, Grupo Raça, Raça Negra, Fundo de Quintal já tinha, né? E eu tinha eles como referência, então sempre cantava as músicas deles. E eu comecei a compor em cima das referências que eu tinha do samba.

Esmeralda conta sobre seu envolvimento com literatura, que a levou a escrever o livro “Esmeralda, por que não dancei?”, em parceria com Gilberto Dimenstein. Atualmente, na segunda edição, esse livro, ela explica, deu-lhe a oportunidade de viajar para vários lugares palestrando. Ela conta, também, sobre ter feito faculdade de jornalismo, sobre o nascimento de seu filho e histórias de suas andanças.

Esmeralda: *Eu tive a oportunidade de viajar o Brasil inteiro trabalhando com palestra, né? É um trabalho muito bom e eu conheci muita gente. E o que acontece: eu aproveitava que eu viajava o Brasil, ia nos povos, nas regiões pra estudar música brasileira, pra estudar tambor de mina do Maranhão, o Ijexá do Maranhão, o carimbó que fica lá no Pará, [pra] estudar o tropeiro no Rio Grande do Sul. Então esse tempo eu tava estudando a música. Estudando a congada em Minas Gerais, o Samba Rural, eu ia pras comunidades quilombolas pra dançar jongo com o pessoal, então eu fui estudar a música negra brasileira. O afro-reggae, eu ia em Salvador pra ver não só o pessoal do Pelô, mas eu ia pra outras regiões, pra ver em cada lugar a cultura brasileira, a música negra brasileira. E fui estudando também a rota de quando teve o tráfico, né? Como cada seres humanos negros foram distribuídos. Então, digamos que vieram muitos da Nigéria. Lá eles ouvem muito reggae, várias outras coisas. Moçambique, Angola, né? Guiné Bissau, Benim, como cada povo se misturou aqui no Brasil e ramificou a música brasileira, entendeu? E como que isso se difundiu [...]. Eu comecei a estudar, mas eu, indo. Porque a história do negro é contada pelo invasor, né? Mas não, cada um tem o direito de fala. Então, eu ia nas comunidades*

quilombolas, ribeirinhas, rurais, porque antes de eu começar a cantar, eu tenho que saber o que eu tô cantando, não é verdade? E eu ia com meu filho, ia pra Brasília, ia pra tudo quanto é lugar. [...] Aí meu filho cresceu assim, pra ele entender o que que é ser negro, [pra] criar uma identidade; [pra] independente do rumo que ele for, ele saber de onde veio.

Esmeralda, com seu jeito singular, começa a contar histórias que viveu em rodas de samba, emendando uma à outra. Ao surgir uma brecha entre uma história e outra, pergunto por que, entre tantas culturas que teve contato, ela escolheu o samba.

Esmeralda: *Porque o samba é a raiz, cara. É o início de tudo. Lógico que tem outras vertentes, mas é porque é a referência, única referência que eu tive [...].*

Esmeralda se levanta para ver o forno, pois um cheiro de batata assada começa a tomar conta da casa: “Mais dez minutos!”, ela avisa. Ao retornar, começa a contar sobre como conheceu os diretores do SESC¹⁹ e os convenceu a gravar seu primeiro disco, majoritariamente de músicas autorais. Pergunto sobre seu processo de composição e Esmeralda me diz: “eu gosto de compor na hora, se você ficar o dia todo tocando cavaquinho num tom só eu componho várias músicas”. Recordo-me de um dia em que estávamos juntos em uma mesma roda de samba e, no fim do evento, Esmeralda me disse estar inspirada com a ideia de uma música. Peguei meu cavaquinho para acompanhá-la no refrão que começou a cantarolar e ela, com o gravador do celular ligado para registrar, saiu cantando, de improviso, letra e melodia.

O tempo voa e a sensação é que um dia inteiro não seria suficiente para ouvir as tantas histórias que Esmeralda tem para contar. Terminamos a entrevista em tempo de sair para nossos compromissos posteriores, mas não sem antes almoçarmos juntos a comida que estava sendo preparada durante toda a entrevista. Um momento memorável.

¹⁹ Serviço Social do Comércio. Instituição privada brasileira que atua principalmente nas áreas da educação, saúde, lazer e cultura.

Capítulo 4. Análises

Após analisar as entrevistas realizadas, é possível relacionar alguns assuntos recorrentes entre elas, trazendo assim, possíveis conclusões sobre como as aprendizagens no samba se dão, de acordo com as pessoas entrevistadas.

Destaco como primeiro ponto a referência auditiva, citada em todas as entrevistas. Percebe-se que o ato de ouvir é descrito como uma grande escola para os entrevistados. Alguns se valem disso com maior propriedade, como é o caso de Mestre Siqueira, Nilze Carvalho e Tiganá Macedo, que em seus relatos enfatizam esse momento de escuta e reprodução como sendo os grandes responsáveis por suas iniciações musicais, até mesmo substituindo a figura de um professor.

Segundo Green, “de longe, a técnica de aprendizagem mais utilizada pelos músicos populares, já bastante conhecida e descrita em diversa literatura, é a imitação, de ouvido, de gravações” (2017,p.70). Esse processo, por não sugerir linearidade ou acompanhar algum método, traz consigo uma possibilidade de autonomia do aprendiz de música, fazendo com que este, não raro, tenha que encontrar sozinho maneiras de superar dificuldades encontradas no percurso. Um exemplo disso é o relato de Mestre Siqueira sobre como, depois de certo tempo experimentando possibilidades, criou uma forma pessoal de sistematizar o braço do cavaquinho, possibilitando uma desenvoltura admirável na execução de solos em qualquer tonalidade.

Além de ouvir e reproduzir, ver e reproduzir também se mostrou como uma prática comum aos discursos das pessoas entrevistadas. A observação de pessoas, uma vez que não se teve nenhuma referência formal na aprendizagem, pode se mostrar como uma forma de validação dos caminhos descobertos. Imitar a postura, a forma de segurar a baqueta, como fazer determinado ritmo ou levada no instrumento, e outras tantas especificidades podem ser assimiladas a partir da observação. Hoje, porém, com o advento da *internet* e a ampla divulgação de vídeos e fotos, o acesso a essas “referências”, como mencionou Nilze Carvalho, tornou-se mais fácil. Antes disso, para ver uma roda de samba ou seu instrumentista preferido tocar, era preciso se deslocar até o lugar e ver “ao vivo”, coisa que hoje em dia é possível ser vista digitalmente, até mesmo com a possibilidade de voltar e repetir de forma mais lenta determinado trecho.

A roda de samba mostrou-se como um espaço múltiplo e relevante para os entrevistados. Além de um ambiente de confraternização, foi referenciada como um ambiente de aprendizagem, onde se pode aprender pela convivência, observação, experimentação e exposição ao repertório. A roda foi, também, referenciada em sua significação extramusical. Sobre essas reflexões acerca da roda e da roda de samba, cito um trecho do interessante livro “No princípio, era a roda”, de Roberto M. Moura:

Para muito além do samba, a roda remete a tempo imemoriais e provavelmente guarda razões antropológicas ligadas inclusive à descoberta do fogo. Na história da música, especificamente, a prática do canto e da dança em coletividade também se espalha em todas as direções e diversas épocas, mas não são esses mitos de origem que embalam esse texto. Aqui, trata-se a roda de samba como marco zero e busca-se entender o papel que ela desempenhou e desempenha para que o gênero musical brasileiro seja assim, ou permaneça assim, e não de outra insondável maneira. [...] Como outras manifestações da cultura musical popular, em todo o mundo, a roda de samba surgiu e se desenvolveu sem sustentação numa base ideológica de resistência cultural. Sua prática contraria todas as máximas da cultura massiva e da sociedade do espetáculo, mas ela sempre conta com a adesão das vanguardas e das facções mais politizadas de várias gerações da juventude brasileira [...] Uma das hipóteses capaz de explicar o poder de sedução da roda de samba é a tácita escala de valores reinante - uma escala de valores que fortalece o evento justamente por desprezar os cânones da cultura de massa. Nela, subsiste um "culto da qualidade" que informa a todos os sambistas o que é bom e o que não é. O que se pode ou não se pode cantar. Quem pode ou não pode tocar. Não há nada escrito, nada previamente combinado, mas "quem é bamba não bambeia". (MOURA, 2004, p.106-112)

A roda de samba, portanto, parece se mostrar como um ambiente prático de perpetuação da tradição do samba. Muniz Sodré (1998) refere-se a esse caráter de resistência como sendo um "sistema paralelo de valores", onde o samba, sem ceder às vontades da indústria cultural²⁰, mantém sua afirmação enquanto cultura negro-popular (p.57-58).

Em relação à teoria e leitura musical, apenas duas das sete pessoas entrevistadas tinham isso como artifício, sendo que uma delas teve acesso a esse recurso depois de já estar tocando profissionalmente há certo tempo, que é o caso de Nilze Carvalho. Penna (2003), sobre esse tipo de situação, diz que:

²⁰ A expressão “indústria cultural” designa o conjunto de processos utilizados para adequar a produção cultural a padrões comerciais, de modo a torná-la mais facilmente multiplicável e adequada ao consumo de massa. (LOPES; SIMAS, 2020, p. 148)

[...] Nos espaços da música popular, muitas vezes a formação e prática musicais – inclusive de artistas que se inserem com sucesso na indústria cultural – independem da leitura e escrita. Um desses grandes músicos, reconhecido inclusive no exterior, é Djavan, que, mesmo sem formação acadêmica – aprendeu violão sozinho, olhando, ouvindo e acompanhando as cifras em revistinhas –, é compositor, arranjador, cantor, instrumentista [...] (PENNA, 2003, p. 73)

Ainda em relação à teoria musical, nenhum dos entrevistados disse ter sido prejudicado em seu fazer musical por não ter o domínio desse recurso ao realizar gravações, compor, dar aulas e fazer outras atividades. Acredito, no entanto, concordando com uma das falas de Rafael Y Castro, participante deste trabalho, que a teoria e a escrita musical tendem a facilitar certos caminhos para quem tem domínio sobre elas. Recordo, por exemplo, que me foi dito por Pedro Cantalice, músico, pesquisador amigo próximo do Mestre Siqueira, no dia da entrevista com o próprio Siqueira, que este já havia esquecido algumas de suas composições, pois, sem o recurso da escrita musical ou outras formas de registro, muitas coisas foram naturalmente se perdendo com o tempo.

A questão da composição, que surge no roteiro das entrevistas por um interesse particular meu pelo assunto, assume dois rumos principais nas respostas obtidas. O primeiro rumo define o ato de compor como um dom, em que as ideias surgem "de repente", atribuídas unicamente à inspiração. O segundo rumo é o que entende a composição como resultado de exposição ao repertório, assimilação e experimentação. Nesse caso, quanto mais se ouve, mais se pratica e "se brinca" com possibilidades, mais se vai encontrando caminhos para possíveis novas composições. Sem a pretensão de aprofundar-me nos percursos da composição ou discutir os caminhos apontados, deixo aqui uma reflexão do cantor e compositor Bezerra da Silva sobre essa questão, em entrevista disponível *online*:

O compositor aqui do morro ele é analfabeto duas vezes. Ele é analfabeto musical e também não tem instrução. Então ele faz uma melodia, uma linha melódica, que depois ele também não sabe o que que é. E eu já tive essa experiência. Mas muito bonito, cheio de acidentes, sustenidos, bemóis e tal. [...] Então esse, veja bem, acredito que é o compositor que você tem que admirar. Por que se você foi pra escola, estudou, se formou, aprendeu, tudo bem. Vamos

bater palmas, né? Agora o outro fazer a mesma coisa que você fez sem ir em lugar nenhum.²¹.

As trajetórias das pessoas entrevistadas, se pensadas em via de classificação, arrisco dizer, localizam-se dentro do universo da educação informal. São trajetórias de sambistas, que, sobretudo, são músicos populares e notáveis em seus espaços de atuação. Assim sendo, acredito haver uma relevância nas formas de ensino e aprendizagem no contexto do samba, com potencial para possíveis deslocamentos para dentro de contextos formais, como a sala de aula de aprendizagem formal. Concordo, aqui, com o que diz Lucy Green:

Talvez os professores de música nas escolas e os professores de instrumento tenham muito a ganhar com o conhecimento dos métodos de aprendizagem informal dos músicos pop [populares]. Talvez isso requeira o repensar da importância da enculturação no ensino e aprendizagem de música, mais momentos de audição musical como parte do ensino instrumental tradicional, a possibilidade de imitar a partir de gravações, uma atitude mais flexível quanto ao estudo, para alguns alunos, e menos preocupação com aspectos técnicos com outros, o potencial da amizade na sala de aula e muitos outros aspectos. (GREEN, 2017, p.79)

Reiterando o supracitado excerto, penso que, em resumo, a reivindicação proposta muito se aproxima ao que me interessa no presente trabalho. Considero que a aprendizagem informal dos músicos populares estruturada por Green assemelha-se à trajetória dos sambistas aqui citados, porém, acrescentaria os processos da roda de samba como um dos pontos principais para, enfim, se pensar o samba como possibilidade pedagógica na sala de aula.

Outras interlocuções mais são possíveis também. A oralidade no samba, forma de aprendizagem presente no percurso das narrativas das pessoas entrevistadas, pode ser, por exemplo, colocada em lugar de aproximação com o que se pensa por “narrativa estética do movimento negro” (CRESPO *et al*, 2021):

Utilizamos o termo narrativa como uma espécie de provocação. Quando pensamos em uma narrativa, imediatamente nos remetemos à sua forma oral ou escrita. Nessas dimensões, a narrativa encadeia acontecimentos, argumentos ou fatos de modo a elaborar uma totalidade: a história que se pretendia narrar. De outro lado temos a estética, pensada aqui a partir de abordagens distintas, seja a partir

²¹ Entrevista disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1zd9yhxbuM>> Acesso em: 12/11/2022.

da estética da composição teatral ou da elaboração de acervos artísticos, as quais abordagens, mesmo ocupando lugar importante dentro das estratégias de luta da população negra, são recorrentemente colocadas em segundo plano por seu dito caráter “cultural”, e eventualmente acusadas, até mesmo por alguns setores do próprio movimento social negro, de um suposto “esvaziamento político”. Ao aproximar essas duas ideias, sugerimos a compreensão de estética, nesse trabalho, enquanto uma composição política que vai tomando contornos de narrativa, uma vez que expressa o ato de elaborar argumentos que prescinde da palavra escrita ou falada, mas que têm o potencial de afetar os sujeitos em dimensões outras, que não podem ser afetadas por uma discussão ou pela leitura de um texto. Assim, torna-se possível “encenar” ou “expor” essa narrativa estética, mesmo em espaços onde as narrativas orais e escritas não tenham lugar, possibilitando a circulação dos argumentos/objetos e seus signos antirracistas. (IBIDEM, p. 24-25)

Enquanto “narrativa estética”, o samba e a oralidade carregam, de forma indissociável, signos negros, expondo-os e reafirmando-os independente do lugar onde se encontrem. A existência, permanência e relevância do samba são, por si só, enfrentamentos permanentes ao racismo.

É possível, ainda, tendo em vista as formas constituintes de ensino e aprendizagem dessa “pedagogia do samba”, considerá-la também como *educação menor*, retomando a definição feita anteriormente no presente trabalho, na medida em que ela compartilha as características de desterritorialização, ramificação política e valor coletivo. Portanto, podendo ser educação menor, é, também, pode-se dizer, uma forma decolonial de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Tendo como principal objetivo a observação do samba a partir de suas possibilidades pedagógicas, a concretização dessa pesquisa apontou para um rumo com, aparentemente, muitas possibilidades. Cada uma das entrevistas realizadas poderia ainda ser analisada sob outras diversas perspectivas, possibilitando possivelmente outros leques de conclusões e relações.

No entanto, foi possível, através das análises, perceber a relevância presente nos percursos dos músicos populares entrevistados, no caso, sambistas. Com isso, fica sugerido que deslocamentos das formas de ensino-aprendizagem do samba para a aula de música podem ser relevantes, bem como se mostram um assunto de passível aprofundamento.

A roda de samba fica entendida aqui como um evento de múltiplas possibilidades, com potencial formativo e de perpetuação da tradição. Além disso, transita entre evento sério e descontraído, dependendo daquilo a que cada um se propõe.

Há também certos objetivos secundários sendo alcançados. Penso que discutir saberes brasileiros “não acadêmicos” dentro de uma universidade pública na qual a grade de matérias majoritariamente aborda história, análise e reflexões acerca da música europeia é uma forma de enfrentamento dessa estrutura, ainda que sutil. Outro ponto é que as pedagogias reunidas e citadas como novas possibilidades de educação no Brasil são, para mim, caminhos de pensamentos revolucionários a serem considerados no fazer pedagógico. Cabe a nós, educadores musicais, fazer proposições a partir delas.

Penso que, quanto mais pessoas estiverem interessadas em nossa cultura popular brasileira, mais movimentos, pesquisas, realizações, reflexões, fomento e, consequentemente, valorização, virão a serviço dela. Realizar esta pesquisa foi, apesar das dificuldades, um mergulho prazeroso na temática do samba, da educação e da educação musical. Apesar de ainda raso, este mergulho pretende mais aprofundamento e desdobramentos que, no tempo certo, virão.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (Ed.). *História geral da África I: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CRESPO, Fernanda N.; SILVA, Jessika Rezende Souza da; LIMA, Thayara C.S. de. Narrativas estéticas do movimento negro: ver, sentir e viver o antirracismo. In: PEREIRA, Amílcar A; *et al.* (Ed.). *História oral e educação antirracista: narrativas, estratégias e potencialidades*. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. *Revista InterAção*, v. 16, n. 1/2, p. 67-90, 2 out. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/55234> > Acesso em: 8 mai. 2022.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. *Dicionário da história social do samba*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

FAVERO, Osmar. Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos. *Educ. Soc., Campinas*, v. 28, n. 99, p. 614-617, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PXffv6zx3gFXmwN3wpydDpr/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 8 mai. 2022.

FERREIRA, Tássio. *Pedagogia da circularidade: ensinagens de terreiro*. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

FLECK, Paloma da Silveira. *Rádio Mayrink Veiga: uma recuperação histórica com base em registros da imprensa brasileira*. Dissertação (Graduação em Comunicação Social) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande Sul, 2018.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução? Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf > Acesso em: 21 jun. 2022.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire e a educação popular*. Rio de Janeiro: Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional, 2015. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2886/2/FPF_PTPF_01_0206.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 14, p. 27-38, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 15 jun. 2022.

_____. A relação entre a educação popular e os movimentos sociais na construção de sujeitos coletivos. In: MONFREDINI, Ivanise. (Org.). *A Universidade como espaço de formação de sujeitos*. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares?. *Revista Música, psicologia e educação*; n.2, p.65-79, 2000. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/3132>> Acesso em: 09 nov. 2022.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; LIMA, Cristiane Cauduro. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa de enfermagem. *Revista gaúcha de enfermagem*, Porto Alegre, v. 20, p. 130-142, 1999. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23461>> Acesso em: 15 out. 2022.

MOURA, Roberto M. *No princípio, era a roda: um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, p. 71-79, set. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/402/329>> Acesso em: 10 nov. 2022.

ROSA, Allan da. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. São Paulo: Pólen, 2019.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

RUFINO, Luiz. *Vence-Demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. *Nuances - Revista do Curso de Pedagogia*, Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995. Disponível em:

<<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/24>> Acesso em: 10 out. 2022.

SIMAS, Luiz A. *O corpo encantado das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SIMAS, Luiz A.; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. *Arruaças: uma filosofia popular brasileira*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

Anexo



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



TERMO DE CONSENTIMENTO – PRODUÇÃO DE DADOS PARA TCC

Eu, _____,
portador(a) do RG nº _____, residente no endereço _____

entendo os propósitos acadêmicos, os procedimentos metodológicos e os objetivos da pesquisa
"Aprendizagem informal de música: o samba como ferramenta pedagógica" realizada por
LEONARDO MATHEUS SOUZA RIBEIRO, portador do RG nº _____,
residente no endereço _____,
aluno regularmente matriculado no curso de Licenciatura em Música do Instituto de Artes da
Unesp, situado à Rua Dr. Bento Teobaldo Ferraz, 271 – Barra Funda, São Paulo – SP, CEP 01140-
070, sob orientação da Prof^{ra}. Dr^a. Daisy Fragoso, portadora do RG nº _____.

AUTORIZO, portanto, o uso dos resultados obtidos nessa entrevista para fins de
pesquisa. AUTORIZO também a divulgação pública dos resultados do trabalho referido, e
entendo que os mesmos não serão usados para fins lucrativos. Além disso, declaro ciência de que
minha participação é voluntária e que posso deixar a pesquisa em qualquer momento sem
prejuízos para mim.

São Paulo, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do/a colabora/a da pesquisa

Pesquisador/a
Leonardo Matheus Souza Ribeiro

Professor/a orientador/a
Prof^{ra}. Dr^a. Daisy Fragoso

Coordenador/a do CCBM/LeM
Wladimir Mattos