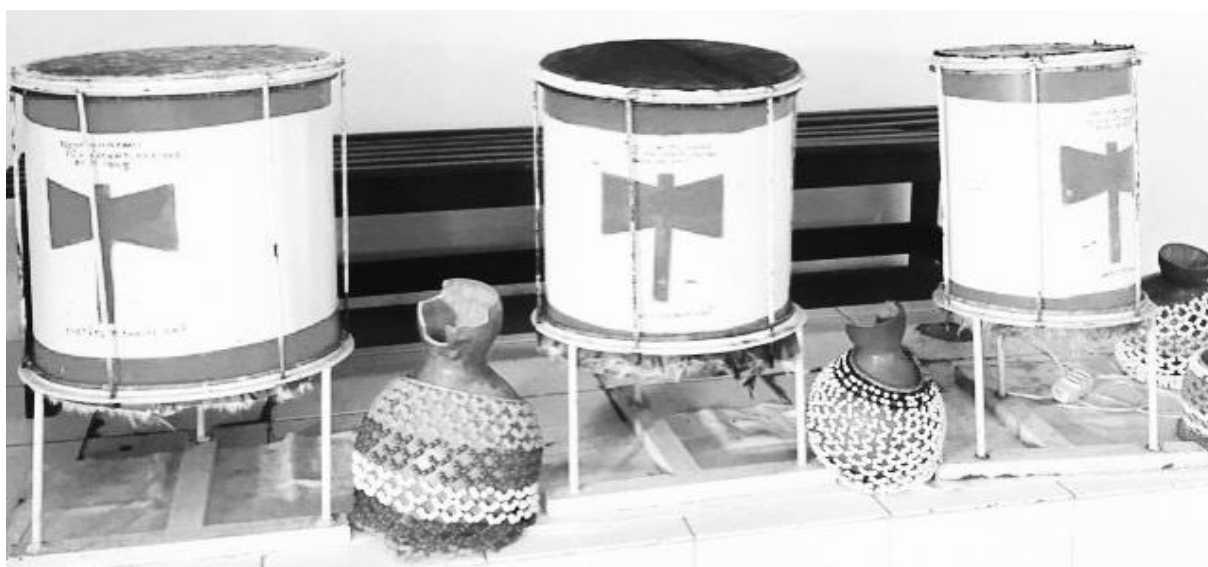




UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Tiago Sá Leitão dos Santos



Educação Musical do Terreiro de Mãe Amara

Recife
2020

Tiago Sá Leitão dos Santos

Educação Musical do Terreiro de Mãe Amara

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Música.

Área de Concentração: Música, Educação e Sociedade.

Orientador: Sandro Guimarães de Salles.

Recife

2020

Catalogação na fonte
Bibliotecária Nathália Sena, CRB-4/1719

S237e Santos, Tiago Sá Leitão dos
Educação musical do Terreiro de Mãe Amara / Tiago Sá Leitão dos Santos. – Recife, 2020.
119f.: il.

Orientador: Sandro Guimarães de Salles.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Música, 2020.

Inclui referências e glossário.

1. Educação musical. 2. Terreiro de Mãe Amara. 3. Candomblé de Recife. 4. Xangô de Pernambuco. 5. Pensamento decolonial. I. Salles, Sandro Guimarães de (Orientador). II. Título.

780 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2021- 23)

Tiago Sá Leitão dos Santos

Educação Musical do Terreiro de Mãe Amara

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Música.

Aprovada em: 14/01/2020.

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Sandro Guimarães de Salles (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Professora Doutora Cristiane Maria Galdino de Almeida (Examinadora interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Professor Doutor Carlos Sandroni (Examinador interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Professor Doutor José Jorge de Carvalho (Examinador externo)

Universidade de Brasília

Dedico a:

Xangô Aganjú;

Mãe Amara;

Pai Nelson (Awo!);

Madrinhas Maria Helena, Helaynne (minha orientadora extraoficial) e Gabriela;

E a minha mãe, Zélia Sá Leitão dos Santos (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Olorum*, Deus, o criador, a causa primeira de todas as coisas.

A *Oxaguian*, *Iemanjá* e *Oya*, que nunca me deixaram desamparado, trazendo vitória quando precisei guerrear, calma quando estava a ponto de explodir e proteção às constantes ameaças que a sociedade nos promove.

A *Xangô Aganjú*, por ter me presenteado com esse mestrado e com esse tema e a *Ogum*, que cuidou da realização da pesquisa.

A Mãe Amara, por nos acolher, partilhar seu *axé*, sua tradição e sua família conosco. Assim como, as madrinhas Maria Helena, Helaynne e Gabriela, bênção e muitíssimo obrigado pelo cuidado e por fazerem esse trabalho comigo, sendo tão atenciosas nos momentos mais difíceis.

Agora agradecer à minha família biológica. À minha mãe, Zélia Sá Leitão dos Santos, meu amor, meu Norte, meu porto seguro, que me orientou para a vida, me educou para sorrir e ser bom em um mundo injusto, cheio de maldade... Partindo para o *orun*, no momento final deste trabalho. Inomináveis saudades.

Ao meu pai, Edilson, que confiou e me apoiou nas decisões. Me aconselhando e estimulou para essa caminhada na academia. À minha irmã, pelos oportunos convites para tomar açaí em noites difíceis e por escutar as minhas “viagens” de um jeito que ninguém mais escutaria.

À minha companheira, parceira, cúmplice, Simonne Silva Alves. Por ler, cantar, encantar, viver momentos únicos, difíceis, apaixonados. Por me ajudar bastante na construção deste texto, ler, corrigir, criticar, alertar, reclamar. Muito obrigado por estar comigo em momentos que o silêncio me pesava tanto.

Agradecer à minha avó, tias e primas que continuam mostrando a força das mulheres em minha família e em minha vida. Obrigado!

Quero agradecer, em especial, ao meu bisavô Eugênio, que nunca conheci pessoalmente, mas que durante esses anos de mestrado me ajudou de uma forma que não saberia descrever. E com ele agradeço todos meus ancestrais.

Agradecer muitíssimo ao meu orientador, grande parceiro nesta construção, o professor Sandro. Muito obrigado por apoiar as minhas reflexões mais malucas e por sua sensibilidade, a qual me fez acreditar em uma universidade mais humana e sem a qual seria impossível realizar este trabalho. Falando em orientador, não poderia deixar de fazer um agradecimento especial a professora Cristiane Almeida, quem

vem me ensinando muito desde a graduação, seja por suas orientações, suas aulas, ou mesmo a pessoa ética, humana, ou seja lá qual adjetivo mais adequado, muito obrigado. Agradecer também aos professores Carlos Sandroni e José Jorge de Carvalho, por conversas e orientações que foram além do que uma banca ofereceria, obrigado.

À CAPES, pela bolsa concedida.

Aos colegas e professores do PPGM/UFPE pelas colaborações diretas ou indiretas nas reflexões necessárias para este trabalho. Valeu Marcus, Kalinka, Romero, Saira, Rannier e as professoras Luciana e Dani, vocês tornaram o mestrado mais agradável.

Aos meus amigos que moram próximo de mim, que estiveram juntos em momentos singulares e importantes, em especial a Rodrigo, Marina, Thyfane e George que estiveram bem próximos em momentos duros. Quando a dissertação pesava bastante.

Ao povo do Rio de Janeiro que torceram por mim, amigos que Simonne compartilhou comigo, Genilson (muito obrigado por ler, corrigir, puxar minha orelha nos momentos que fiquei meio “besta”), Marcia e Thiago Figueiredo, a minha querida sogra e cunhado Dona Leleu e Samuel, entre outros companheiros que surgiram nesse processo.

Aos amigos que fiz no CELEC (Centro Espírita Luz, Esperança e Caridade), dizer que vocês participaram em uma fase muito importante para meu interesse de formação.

E muito obrigado a você que está lendo. Isso renova o sentido deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho aborda os processos de ensino e aprendizado de música do Terreiro de Mãe Amara e as concepções nele presentes como formadores de uma Educação Musical do terreiro, partindo de suas próprias epistemologias. Teve como objetivo compreender as bases epistemológicas na construção da Educação Musical do referido terreiro, através de uma etnografia desenvolvida com a descrição dos processos nele observados, da autoetnografia que narra meu contato com o terreiro, meu aprendizado musical nele vivenciado e as narrativas de suas lideranças, todas elas mulheres negras. Essa etnografia buscou desenvolver uma hermenêutica como a proposta por Clifford Geertz (2008), considerando os *topoi* acadêmico e do Terreiro de Mãe Amara na tentativa de promover um diálogo, como na hermenêutica ditópica proposta por Boaventura de Sousa Santos (2002). A perspectiva desenvolvida na pesquisa partiu dos estudos pós-coloniais, do pensamento decolonial e na crítica à hegemonia epistêmica, presente nas universidades, percebendo que o terreiro produz conhecimentos e desenvolve ensino a partir de suas próprias epistemologias, sendo a educação musical um recorte teórico de um processo complexo de continuidade de sua tradição.

Palavras-Chave: Educação Musical. Terreiro de Mãe Amara. Candomblé de Recife. Xangô de Pernambuco. Pensamento decolonial.

ABSTRACT

This work addresses the music teaching and learning process of the “*Terreiro de Mãe Amara*”, afro-Brazilian religion, and his formative conceptions and epistemology. Its objective is to understand the epistemology of the Music Education of the “*Terreiro de Mãe Amara*” with an ethnographic approach; it is describing the music teaching and learning process and the auto ethnography that narrated my contact with “*Terreiro de Mãe Amara*” and my music learning and its place leaders, who are black women responsible for music teaching. This ethnography sought to develop a hermeneutics as proposed by Clifford Geertz (2008), considering the academic and Terreiro de Mãe Amara topoi in an attempt to promote a dialogue, as in the ditopic hermeneutics proposed by Boaventura de Sousa Santos (2002). This research has a post-colonial and decolonial perspective, it criticizes the hegemony epistemic in the universities and it notices that the afro-Brazilian religions produce knowledge and develop teaching from its own epistemology. Therefore, the music education is a given name to a complex process that involves other areas.

Keywords: Music Education. *Terreiro de Mãe Amara*. Afro-Brazilian religion. decolonial thinking.

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical.
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CE	Centro de Educação.
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
INCT	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia.
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.
PPGM	Programa de Pós-Graduação em Música.
RMR	Região Metropolitana do Recife.
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco.
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mãe Amara.....	55
Figura 2 – Ação da Secretaria de Saúde no terreiro.....	56
Figura 3 – Madrinhas tocando.....	57
Figura 4 – Terreiro de Mãe Amara	59
Figura 5 – Iroko.....	60
Figura 6 – Folder dos 70 anos do Amalá de Xangô	60
Figura 7 – Mesa formada com representantes do terreiro, do CE e do IPHAN	61
Figura 8 – Amalá na UNICAP.....	62
Figura 9 – Ilê Obá Aganjú Okoloyá.....	63
Figura 10 – Banco dos ogans.....	64
Figura 11 – Mãe Amara.....	66
Figura 12 – Madrinha Maria Helena	67
Figura 13 – Madrinha Helaynne	68
Figura 14 – Madrinha Gabriela.....	68
Figura 15 – Circulo das bases epistemológicas	72
Figura 16 – Transcrição do Agogô	99

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E RELIGIÃO PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL “OUTRA”	17
2.1	DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS AO PENSAMENTO DECOLONIAL	17
2.2	RECONHECENDO UMA EPISTEMOLOGIA “OUTRA”	22
2.3	UM BREVE ESTUDO SOBRE COLONIALIDADE	25
2.4	RELIGIÃO E COLONIALIDADE	27
2.5	EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA MUSICAL A PARTIR DE UMA EPISTEMOLOGIA “OUTRA”	34
2.6	O OLHAR ANTROPOLÓGICO PARA EDUCAÇÃO MUSICAL	37
2.7	ANTROPOLOGIA PEDAGÓGICA-MUSICAL	40
2.8	UMA ETNOGRAFIA A PARTIR DA HERMENÊUTICA DIATÓPICA	43
2.9	AS YAS COMO ORIENTADORAS	46
3	<i>O ILÊ OBA AGANJÚ OKOLOYÁ</i>	49
3.1	AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: ANTES DE FALAR DO <i>ILÊ OBA AGANJÚ OKOLOYÁ</i>	49
3.2	O TERREIRO DE MÃE AMARA.....	54
4	EDUCAÇÃO MUSICAL DO TERREIRO DE MÃE AMARA	71
4.1	BASES EPISTEMOLÓGICAS	71
4.2	PRÁTICAS DE ENSINO DA MÚSICA	82
4.3	APRENDIZAGEM DA MÚSICA.....	90
4.4	CONCEPÇÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO MUSICAL DO TERREIRO	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
	REFERÊNCIAS	115
	GLOSSÁRIO	119

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPE, a partir da linha de pesquisa “Música, Educação e Sociedade”. Inicialmente, para melhor situar meu interesse e minha relação com a temática pesquisada, parto do que Grosfoguel (2007) chamou de “*locus* de enunciação”, ou seja, “quem fala e a partir de qual corpo e espaço epistêmico nas relações de poder se fala” (GROSFOGUEL 2007, 32). Deste modo, apresentarei a seguir o meu lugar no grupo social e na cosmogonia do Candomblé, além da minha formação acadêmica. Sou *omorixá* (filho de santo) do Terreiro de Mãe Amara. Filho dos orixás *Oxaguian*, jovem guerreiro que luta pela paz; *Iemanjá*, senhora das águas, do mar, mãe de todos; e *Oyá*, guerreira, senhora dos raios e tempestades. No terreiro sou um iniciante, um noviço, um *abian*, isso quer dizer que não sou iniciado, feito no santo¹. Ou seja, ainda não fiz *laô* (rito de iniciação), mesmo tendo passado por outros ritos. Já na universidade, concluo com este trabalho o mestrado na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Sou licenciado em música com ênfase em musicologia/etnomusicologia, pela mesma instituição. No decorrer da graduação, desenvolvi pesquisas sob orientação da professora Cristiane Almeida, sobre formação docente e relações étnico-raciais.

Com essa apresentação, assumo a perspectiva intercultural (WALSH, 2009) que proponho para a pesquisa – um encontro de “dois mundos”, de duas epistemologias. É a partir da necessidade de (re)pensar esse encontro que emerge a perspectiva intercultural e decolonial (WALSH, 2009), que orientam o meu trabalho.

Ele versa sobre a música do candomblé, mais especificamente do Xangô de Pernambuco. Esse interesse pelo tema resultou no meu trabalho de conclusão de curso da graduação, intitulado “Práticas de ensino de música do Terreiro de Mãe Amara”, que teve como objetivo compreender essas práticas a partir de uma abordagem sociocultural da educação musical, que entende a música enquanto cultura (ARROYO, 1999). Percebendo que essas práticas possuíam concepções fundamentadas nos saberes próprios do terreiro, decidi dar continuidade à

¹ Feito no santo é um termo usado no terreiro em referência às pessoas que passaram pelo ritual do *laô*, cerimônia que marca o renascimento do adepto para religião e se inicia a contagem da sua idade e progressão hierárquica dentro da casa. A partir daqui o adepto poderá assumir responsabilidades relacionadas às cerimônias litúrgicas.

investigação para compreender melhor esses saberes, especialmente aqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Já a construção da perspectiva, na qual a pesquisa foi realizada, surgiu ainda nos anos iniciais da minha formação musical, nas escolas de música por onde passei e, posteriormente, na universidade. Diante das ausências de determinadas músicas nesses espaços, como a música popular e dos grupos tradicionais, como: maracatus, afoxés, cocos, cavalo-marinheiros, entre outras. Paralelo a isso, surgiu o meu incômodo com a naturalização dessas ausências e com o *status* da música erudita ocidental, a qual tem como cânones Bach, Mozart, Beethoven, entre outros. Concebendo as formas e estruturas das músicas desses compositores como paradigmas, elas são as únicas estudadas nesses espaços. Junto com ela vem a forma de seu ensino e aprendizado, o que, de forma geral, tinha como pré-requisito a necessidade prévia da leitura da partitura. Por essa razão, passei muito tempo achando que essa era a forma “certa” de se aprender música “séria”, não por acaso denominada música “cultura”, pois as outras músicas e outras formas de aprender sempre eram inferiorizadas.

Essa insatisfação aumentou com a minha breve participação no Maracatu Várzea do Capibaribe (hoje o Maracatu Imperial da Várzea, que desenvolve seus ensaios aos sábados na praça da Várzea, próximo à universidade), seguida da minha aproximação com o Afoxé *Oyá Tokolê Owo* e, finalmente, com o Terreiro de Mãe Amara, onde hoje sou filho de santo. Todo esse processo me aproximou dos debates sobre políticas afirmativas e relações étnico-raciais. Temáticas que pude estudar durante a graduação, na qual participei de duas pesquisas orientadas pela professora Cristiane Almeida, entre os anos de 2015 a 2017, no âmbito da Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Na primeira pesquisa, realizada entre os anos 2015-2016, pude observar a forma pela qual os cursos de licenciatura em música das universidades públicas do país vinham atendendo as demandas da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, ampliando assim a Lei 10.639/03, que não contemplava a questão indígena. Tais demandas são pontuadas pelo “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, que tem como objetivo a implementação da

referida Lei. Já na segunda pesquisa, realizada entre os anos 2016-2017, buscamos compreender a representação de alunos do curso de licenciatura em música da UFPE, sobre a Lei 10.639/03 e a disciplina História e Cultura Afro-brasileira, já que essa era a Lei presente no Projeto Político Pedagógico do curso. Essas pesquisas, juntas com os estudos pós-coloniais do trabalho de Boaventura Sousa Santos (2002), desenvolvido no Grupo de pesquisa "Formação e atuação profissional do professor de música", me ajudaram a compreender como aquelas ausências foram resultados de uma exclusão estrutural de saberes, considerados menores, de pouca importância.

Dessa forma, meu olhar foi ampliado para outras músicas e outros processos de ensino e aprendizagem, com a colaboração das disciplinas: "Introdução à Musicologia", "Introdução à Etnomusicologia", "História da Música Popular Brasileira", "Músicas de Tradição Oral", entre outras disciplinas, ministradas pelos professores Carlos Sandroni e Climério Santos. Essa ampliação me fez desenvolver uma investigação que resultou no meu trabalho de conclusão de curso da graduação.

Já na revisão bibliográfica para este trabalho, percebi que não é de hoje que terreiros de candomblé vem sendo campo de pesquisas. Esses estudos têm como um dos precursores Raimundo de Nina Rodrigues (1976). Seus trabalhos, no entanto, repetem alguns equívocos de sua época, como os postulados do racismo científico, apesar de chamar atenção, já no século XIX, para a importância do estudo dos negros africanos no Brasil. Ele traz a necessidade de estudá-los por apresentar a perspectiva da extinção dessa população. Em seguida, seus estudos são continuados por Arthur Ramos e Edison Carneiro.

Pude apontar outros trabalhos que foram realizados posteriormente, como os de Vivaldo da Costa Lima (COSTA LIMA, 2003); Ruth Landes (LANDES, 2002); Pierre Verger (1954²); Roger Bastide (BASTIDE, 2001); Beatriz Góis Dantas (DANTAS, 1988). Muitos desses estudos, como os realizados por Nina Rodrigues e Arthur Ramos, foram realizados na Bahia e no Rio de Janeiro. Contudo, em Recife também foram feitos registros fonográficos e etnográficos, como os da Missão de Pesquisa Folclórica, coordenada por Mário de Andrade em 1938 e estudos de René

² A obra aqui referida é a: *Dieux d'Afrique: Culte des Orishas et Vodouns à l'ancienne Côte des Esclaves en Afrique et à Bahia, la Baie de Tous les Saints au Brésil*. Tal referência foi retirada do site da Fundação Pierre Verger. Disponível em: <http://www.pierreverger.org/br/pierre-fatumbi-verger/biografia/a-cultura-afro-brasileira.html>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2020.

Ribeiro (RIBEIRO, 1952), Valdemar Valente, Roberto Motta, Maria do Carmo Tinoco Brandão, José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato. Contudo, com exceção de Carvalho e Segato, que realizam suas pesquisas sob orientação do etnomusicólogo John Blacking, em Belfast, a música não aparece de forma significativa e analítica nesses trabalhos. Essa crítica parte da importância que a música tem para essas religiões.

Essas pesquisas foram realizadas sobre o Xangô de Pernambuco, expressão mais comumente encontrado na literatura sobre o tema até meados de 1980, para referir-se à religião praticada nesse estado que equivaleria ao candomblé baiano. Hoje, o termo candomblé é mais utilizado no Terreiro de Mãe Amara, embora o termo Xangô ainda seja utilizado na linguagem corrente por muitos dos praticantes das religiões afro-brasileiras em Pernambuco.

Como mencionado, o presente trabalho tem como campo empírico o *Ilê Obá Aganjú Okoloyá*, ou como é mais conhecido: Terreiro de Mãe Amara. Além das minhas pesquisas, ele vem sendo campo frutífero de trabalhos nas áreas das Ciências Sociais, Antropologia e Dança (VIANA, 2015; MEIRA, 2008; 2014). Diante do exposto acima, a presente pesquisa desenvolve as seguintes questões: quais são as bases epistemológicas do ensino e aprendizado de música no *Ilê Obá Aganjú Okoloyá*? E como elas fundamentam uma educação musical do Terreiro de Mãe Amara? Tendo como objetivo geral compreender as bases epistemológicas na construção de uma educação musical própria do terreiro. E como objetivos específicos: Compreende os saberes do terreiro enquanto epistemologia; identificar bases epistemológicas que sustentam esses saberes; identificar práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas; identificar concepções emergentes do que foi entendido enquanto educação musical e; desenvolver um diálogo interepistêmico.

Para isso, a dissertação foi dividida em três capítulos. No primeiro, intitulado “Estudos Pós-Coloniais e Religião para uma Educação Musical ‘Outra’”, trago a construção teórica-metodológica que critica a hegemonia epistêmica presente nas ciências sociais, para a construção do entendimento de que existem outras epistemologias, entre elas a do terreiro, as quais foram ausentadas e/ou inferiorizadas, possuidoras de seus mestre e doutores. Esses, por sua vez, desenvolvem o papel de dar continuidade aos saberes da sua comunidade.

O segundo, “O *Ilê Oba Aganjú Okoloyá*”, inicia com breves considerações sobre as religiões afro-brasileira, um campo bastante conhecido das ciências sociais,

da Etnomusicologia e menos debatido na subárea da Educação Musical³. Nele, chamo atenção para as diferenças dessas religiões, mais especificamente para as existentes entre variadas tradições de culto aos orixás. Abordando as diferenças entre os africanos, negros escravizados, que trouxeram suas crenças e remodelaram seus cultos diante do “Novo Mundo”, até os estudos realizados em Pernambuco, chegando assim na tradição que o Terreiro de Mãe Amara dá continuidade.

Esse capítulo segue com a descrição da minha chegada no terreiro e a transformação da minha relação com ele, até eu me tornar filho de santo da casa. Apresentando o *ilê* e as mulheres negras que o lideram, buscando dessa forma fazer emergir representações que colaborem na compreensão da epistemologia do Terreiro de Mãe Amara. Além disso, busco trazer descrições sobre a música presente nesse espaço, inspirado nas orientações de Anthony Seeger (2008) e tentando deixar claro a importância das *yas* diante dessa episteme.

O último capítulo – “Educação Musical do Terreiro de Mãe Amara” –, apresenta o que foi entendido enquanto a educação musical promovida pelo *Ilê Obá Aganjú Okoloyá*, iniciando pelas bases epistemológicas identificada pelo recorte teórico desenvolvido nos capítulos anteriores. Discorre sobre o meu aprendizado musical no terreiro, descreve as práticas pedagógicas realizadas no ensino de música no *ilê* e as concepções que emergiram durante as observações.

No desenvolvimento desses capítulos, busquei indicar as palavras em iorubá em itálico, valorizando a escrita usual do terreiro e, quando necessário, recorrendo as nossas *yas* para receber orientações sobre a grafia dessas palavras. O leitor poderá consultar seus significados no glossário, após as referências.

³ Em pesquisas por palavras-chave, como: “candomblé”; “Religiões”; “afro-brasileiras”, no site da revista da ABEM, só foi encontrado o artigo de Reginaldo Gil Braga (2005, p. 99), que discute alguns “aspectos concernentes aos processos sociais de aquisição e transmissão da tradição do tambor entre um grupo de 13 tamboreiros de nação, os músicos rituais da religião afro-gaúcha”.

2 ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E RELIGIÃO PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL “OUTRA”

2.1 DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS AO PENSAMENTO DECOLONIAL

Os estudos pós-coloniais foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Eles vieram dar nome aos elementos que vêm causando as inquietações que motivaram este trabalho, como, por exemplo, a ausência das músicas populares e dos grupos tradicionais na formação musical e a naturalização dessas ausências e da hegemonia das músicas eruditas ocidentais nesses espaços formativos. Sendo assim, o que de fato seria os estudos pós-coloniais? Quando falamos em pós-colonial podemos ser levados a pensar no colonialismo, um momento histórico e um modelo social orientado pela relação colonizador-colonizado, onde de um lado estavam as grandes metrópoles europeias, como colonizadoras e do outro estavam as Américas, a África e demais locais que foram colônias de países como Portugal, Espanha, França e Inglaterra, por exemplo. Contudo, os estudos pós-coloniais “não se restringe[m] a descrever uma determinada sociedade ou época” (HALL, 2003, p. 109). Eles carregam um valor teórico que vai além disso, lançando o olhar para a relações globais pós-independência (HALL, 2003). Ou seja, quando falamos de pós-colonial não estamos falando apenas da superação do momento histórico que éramos dependentes de uma colônia europeia, mas também estamos nos referindo à crítica à manutenção da relação de subalternização, inferiorização dos territórios e dos seres humanos colonizados.

Nessa perspectiva, os estudos pós-coloniais trazem a proposta da reconstrução das ciências humanas (COSTA, 2010) e desenvolvem críticas à geopolítica do conhecimento e a hegemonia eurocêntrica moderna, que define o modelo científico europeu como o único válido, “evoluído” e digno da verdade universalizável. No que diz respeito à ciência, Sérgio Costa (2010) nos diz que os estudos pós-coloniais apresentam uma alternativa às ciências humanas, que assumia a hegemonia das ciências naturais, vivendo assim a ilusão de “que as ciências humanas lidam com fatos puros e duros que têm (ou deveriam ter) uma existência independente das representações” (COSTA, 2010, p. 28). Ou seja, ela seria como uma ciência universalista, que “busca a verdade, desapegado de qualquer interesse particular e alheio às disputas de poder” (ibidem).

Logo, os estudos pós-coloniais veem essa neutralidade como um grande mito das ciências humanas, essa objetividade e neutralidade “refletem e legitimam a posição de superioridade do ‘homem branco ocidental’” (COSTA, 2010, p. 29). Isso quer dizer que, os conhecimentos que vêm sendo produzidos, epistemologicamente à luz das perspectivas moderna e pós-moderna, operam em uma perspectiva onde o modelo de vida do homem europeu era o exemplo de superioridade, de civilização a ser seguida por toda a humanidade, alcançando assim o nível mais evoluído. Isso inaugurou o que Boaventura de Sousa Santos (2007) chama de pensamento abissal. O pensamento abissal delimita o que é ciência, quem faz ciência, como se faz ciência e assim cria uma linha imaginária, a qual separa esses conhecimentos dos outros conhecimentos existentes. Logo, o que está coerente aos paradigmas modernos e europeu ocidental, está do lado onde o conhecimento é digno de atingir a verdade e universalização, e o outro seria inferiorizado e excluído (SANTOS, 2007), iniciando assim o epistemicídio, um assassinato simbólico dos saberes inferiorizados que são ameaçados a desaparecerem por conta dessa exclusão, muitas vezes fruto de assassinatos concretos.

É desta maneira que os estudos pós-coloniais proporcionam a compreensão de que, o conhecimento científico parte de um lugar (geopolítica do conhecimento) e de um determinado sujeito, deixando claro uma relação de poder entre o homem branco inserido no padrão idealizado na modernidade. Assim, subalternizando saberes e os outros seres humanos, tornando-os menos humanos (WALSH, 2009), como mulheres, pessoas negras, trans, latinas, homossexuais entre outras intersecções possíveis. Sendo assim, o “ponto de partida dos estudos pós-coloniais é a constatação de [que] toda enunciação tem um lugar de origem” (COSTA, 2010, p. 29), um “*locus de enunciação*” (GROSFOGUEL, 2007).

Podemos observar esse ponto na obra do palestino Edward Said (1990), considerada como o início do pós-colonialismo. Nela, Said afirma que há uma relação de poder, de dominação entre Ocidente e Oriente. Ele traz um trecho que aborda o encontro de “um europeu médio do século XIX” com “uma cortesã egípcia”, no qual o europeu ocidental produz a sua representação sobre a mulher e fica nítido o lugar de origem e o poder que esse primeiro tem por ser homem e europeu:

Ela nunca falou de si mesma, nunca representou suas emoções, presença ou história. Ele falou por ela e a representou. Ele era estrangeiro, comparativamente rico, homem, e estes eram fatos históricos de dominação que permitiam não apenas que ele possuísse Kchuk Hanem fisicamente

como também que ele falasse por ela e contasse aos seus leitores de que maneira ela era “tipicamente oriental” (SAID, 1990, p. 17-18).

Said se refere à obra “A Dominação ocidental na Ásia” (título original, *Asia and Western dominance*), do autor K. M. Panikkar. Sua análise nos ajuda a pensar sobre o mito da objetividade e neutralidade tão desejados pela epistemologia hegemônica, eurocêntrica. A hegemonia da epistemologia europeia parte da “ideia da identidade europeia como sendo superior em comparação com todos os povos e culturas não-europeus” (SAID, 1990, p. 19). Isso quer dizer que os saberes e as metodologias ou os processos de produzir conhecimento precisam seguir ou passar pelo filtro da epistemologia europeia para serem considerados conhecimentos científicos, conhecimentos dignos da verdade. Desse modo, a forma de organizar e produzir o conhecimento europeu é considerada verdadeira e universalizada, ou seja, sua epistemologia desautoriza, exclui e inferioriza as outras epistemologias.

Essa prática está presente hoje, e observamos que ela vem conservando as ausências e naturalizando a epistemologia hegemônica, como apontado por Boaventura de Sousa Santos (2002). Ele aborda as ausências a partir da sociologia das ausências, que busca transformar as ausências em presenças, a partir da ampliação “das experiências credíveis neste mundo e neste tempo” (SANTOS, 2002, p. 249). Com isso, experiências antes excluídas, não consideradas dignas da verdade, são evidenciadas.

Sendo assim, nesta pesquisa foco nessa colaboração epistemológica da crítica pós-colonial, buscando olhar para os saberes dos não-europeus, os “outros”, os ausentados do dito saber científico, com igual importância na produção de conhecimento e no desenvolvimento humano. Logo, buscamos confrontar os saberes científicos com os saberes subalternizados, inferiorizados e enaltecer o conhecimento, a ciência, o saber das epistemologias excluídas da academia. Com isso, não consideramos aquele distanciamento subjetivo para garantir a objetividade e/ou neutralidade na pesquisa, uma vez que, como já expressei, a consideramos um mito por manter as relações de poder e, conseqüentemente, as ausências, impossibilitando assim uma real neutralidade.

Caso contrário, colaboraríamos para a hegemonia da produção e reconhecimento de saber a partir da tradição escrita e dessa forma boa parte dos saberes indígenas e afro-brasileiros, os saberes outros, das minorias étnicas e culturais como um todo, continuariam excluídos e ameaçados. Esses seriam

incluídos apenas quando passarem pelos filtros da epistemologia hegemônica, ou seja, quando alguém legitimado pela academia enquadrasse tais saberes e sujeitos como objeto de estudo, perpetuando sua subalternização.

Esse processo exclui também elementos como o corpo, por exemplo, na produção de conhecimento, no processo de ensino e aprendizagem, como podemos observar o formato das salas desde os anos escolares iniciais até à universidade. Esses espaços escolares colocam os estudantes sentados, potencialmente imóveis tendo o professor no centro do processo, os seus gestos, de forma geral, não participam significativamente, ou seja, os gestos corporais não transmitem conteúdo diretamente ligados ao que está sendo ensinado. Em contraponto, quando observamos outras epistemologias, o corpo e a oralidade emergem como categorias extremamente importantes, sendo possível o bater de palmas e/ou de pés, por exemplo, terem um significado completo em si. Logo, estando este trabalho na área de música e abordando cultura afro-brasileira, vale a pena destacar a observação de Paul Gilroy, que vê o corpo e o caráter oral como proposta epistemológica do fazer e sentir do sujeito negro: “O caráter oral das situações culturais as quais se desenvolve a música da diáspora pressupõe uma relação distinta com o corpo” (GILROY, 2001, p. 162).

Essa perspectiva de Paul Gilroy, sobre a música, é importante para pensar o conhecimento de forma mais geral pelo fato dele propor que “o compartilhamento das formas culturais negras pós-escravidão seja abordado por meio de questões relacionadas que convergem na análise da música negra e das relações sociais que elas sustentam” (GILROY, 2001, p. 161). Desta forma, a música é pensada como um caminho que nos leva a conhecer outros saberes, outras formas de aprender e ensinar esses saberes e outras formas de produzir conhecimento, logo, reconhecer outras epistemologias, antes excluídas.

Indo além das contribuições de Paul Gilroy, Hall e Said, na América Latina, essa hegemonia é encarada como um padrão de dominação, formando um grupo conhecido como modernidade/colonialidade, tendo como representantes Walter Mignolo, Anibal Quijano, Catherine Walsh, entre outros. Eles inauguram o pensamento decolonial, que critica os padrões de subalternidade promovidos pelo capitalismo, que impõe uma classificação racial/étnica da população do mundo (QUIJANO, 2009). Essa perspectiva busca revivificar formas de conhecimento da população afro e indígena (COSTA, 2010), problematizando o poder com a

interculturalidade, colocando a diversidade no centro e buscando uma simetria social e epistemológica (WALSH, 2009).

O pensamento decolonial foi tratado inicialmente como uma opção descolonial, o que significa, entre outras coisas, aprender a desaprender, o que não significa ignorar os saberes da epistemologia europeia, mas desobedecer a razão imperial/colonial, fundamentada nos conhecimentos gregos e latinos (MIGNOLO, 2008). Assim, Catherine Walsh (2009) traz as contribuições de Frantz Fanon para o contexto latino-americano, o qual aponta para a descolonização das mentes, esse debate é bem trabalhado pedagogicamente por ela, a qual propõe o termo “decolonialidade” para designar esse pensamento. O que nos ajuda na distinção entre o processo de descolonização, ou seja, das independências políticas dos países colonizados.

O termo decolonial vem dando o nome a essa perspectiva, contudo Catherine Walsh (2018) nos diz que o nome em si não é uma problemática em questão, o que precisamos entender é que a perspectiva decolonial é uma perspectiva crítica, ou seja, não se desvincula a teoria da prática. Logo, é um pensamento comprometido com práticas que buscam contrapor a hegemonia imposta. Trazendo também Paulo Freire, ela apresenta a esperança enquanto necessidade ontológica, na construção do amor enquanto ferramenta política para libertação (WALSH, 2009). Entendendo que, com essa ferramenta como meio de humanizar os processos desumanizados pela inferiorização de outros seres humanos, consequentemente de outros conhecimentos, torna o inferiorizado um igual, considerando as suas individualidades, através da empatia, fruto dessa ferramenta.

Todavia, esses autores nos deixam outra problemática, no que se refere a geopolítica do saber e a exclusão de alguns sujeitos na produção de conhecimento contra-hegemônico. Quando observamos o *locus* de enunciação deles, constatamos que eles estão inseridos na lógica imperialista da produção de conhecimento, como no caso de Paul Gilroy e Stuart Hall, por exemplo, eles estiveram em universidades canônicas do Reino Unido. Já os autores latinos americanos ainda dialogam pouco conosco, suas visitas ao Brasil são enquanto palestrantes e conferencistas, eles vêm falar e nós os escutamos. Esperamos, esperançosamente, que no decorrer desta construção de simetrias, os nossos diálogos possam ser intensificados.

2.2 RECONHECENDO UMA EPISTEMOLOGIA “OUTRA”

Reconhecer o outro ser humano enquanto igual, considerando seu contexto sociocultural, é o primeiro passo para reconhecer os seus saberes, reconhecendo neles a produção de conhecimento e suas diferentes formas de nomear e organizar o que podemos entender enquanto música, dança, engenharia, entre outras ciências. Logo, quando estamos diante dos saberes da população afro e indígena, por exemplo, estamos diante de epistemologias inferiorizadas e tidas como não dignas da verdade. Quando falamos epistemologia, estamos falando necessariamente de filosofia, por se tratar do conhecimento sobre o conhecimento ou a teoria do conhecimento. Uma epistemologia “outra” se refere a uma filosofia, ou a um pensamento, que não tem Platão, Sócrates e Aristóteles como os seus “fundadores”, mas um pensamento fundamentado na ancestralidade e na espiritualidade.

Deste pensamento grego, inicia a construção da filosofia da epistemologia ocidental que dividiu em diferentes “disciplinas” os seus saberes, medicina, filosofia, arquitetura, como já falado. Uma vez que os colonizadores impuseram essa epistemologia aos povos colonizados, subtraíram os processos que orientavam esses saberes, ou seja, anularam o que hoje entendemos enquanto epistemologia, filosofia “outra”. Contudo, os africanos, os ameríndios e os diversos povos do oriente possuem uma forma própria de pensar, de resolver problemas, de nomear as coisas, de construir suas próprias representações, enfim, sua própria epistemologia. Sabemos inclusive que, alguns elementos desses saberes subtraídos foram apropriados pelo saber ocidental.

Logo, se compreendemos que não existem saberes maiores ou menores, exceto na perspectiva racista e hegemônica, entendemos que os “Outros” possuem as suas próprias epistemologias. Elas atendem as necessidades sociais, como podemos observar em comunidades indígenas que apresentam um vasto saber na edificação de suas moradias, no cultivo de raízes, na divisão de alimentos, na caça, de navegação entre outros, revelando grande conhecimento do que entendemos enquanto engenharia, agricultura etc. Outros exemplos são as comunidades de terreiro de candomblé, nas quais podemos observar conhecimentos musicais em suas práticas, um vasto conhecimento na mediação de conflitos e o desenvolvimento de uma gastronomia própria.

Coerente a isso, Muniz Sodré (SODRÉ, 2017) nos apresenta o “Pensar Nagô”, propondo uma reflexão sobre um “paradigma afro”, uma “epistemologia afro-brasileira”, nos levando a pensar uma perspectiva de epistemologia própria do terreiro. Desse modo, o autor colaborou com a minha aproximação aos estudos pós-coloniais e à crítica à hegemonia europeia, abrindo uma possibilidade de uma perspectiva pluriepistêmica, ou, a partir de Boaventura de Sousa Santos, uma ecologia de saberes.

Nessa perspectiva, há atualmente uma construção dessa ecologia a partir de uma “expressão concreta de projeto teórica e político pluriepistêmico que busca decolonizar as universidades latino-americanas e do Caribe, incorporando mestres e mestras tradicionais” (CARVALHO; FLÓREZ; MARTÍNEZ, 2017, p. 183, tradução minha). Esse projeto é chamado “Encontro de Saberes”, iniciativa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que ao possibilitar a presença de mestres de comunidades tradicionais no ensino superior, compartilhando o espaço ocupado pelos professores na sala de aula, recebendo pagamento equivalente ao professor doutor, inclui de fato a epistemologia dos grupos representados, combatendo as assimetrias entre os saberes hegemônicos e os que foram ausentes.

Essa inclusão dos mestres ocorre a partir do seu reconhecimento por suas comunidades, devido a sua trajetória e conhecimento; de seu ensino, tendo discípulos, assistentes, aprendizes interessados em manter esse conhecimento; são investigadores e ampliam constantemente seu saber; possuem maestria, uma profundidade em suas áreas de conhecimento, equivalente aos professores titulares das universidades e se mostrando especialistas em várias áreas do saber; sabedoria inequívoca, confirmada por sua biografia e reconhecida dentro e fora da sua comunidade (CARVALHO; FLÓREZ; MARTÍNEZ, 2017).

No contato com os saberes dos mestres, temos a oportunidade de conhecer a sua epistemologia, entre outras coisas, seus processos de ensino e aprendizado da música, por exemplo. Na medida que as epistemologias dos mestres foram conhecidas e ocuparam um lugar equivalente da epistemologia presente na academia, foi possível identificar dois elementos emergentes desses saberes: a transdisciplinaridade e a espiritualidade.

A transdisciplinaridade é observada nas ausências de delimitações de saberes, eles se relacionam mutuamente de forma que nos permitem pensar essas

conexões como uma rede. Demonstrando múltiplas habilidades, condensadas no corpo de Mãe Amara, como símbolo máximo da episteme do terreiro, tendo a potencialidade de ser a pessoa que cozinha, canta, dança, prepara os banhos de ervas, que ensina, entre outros saberes que podemos compreender a partir de diferentes especialidades, áreas ou mesmo disciplinas se fizermos um recorte disciplinar como já mencionado. Isso quer dizer que os mestres das epistemologias indígenas, afro-brasileiras não fragmentam seus saberes ou os dividem em categorias especializadas e/ou excludentes, elas possuem uma maneira própria, que não separam as habilidades, como a dança e a música, por exemplo, dando uma relação de complementariedade.

Essa relação foi possível ver com o “Encontro de Saberes” (CARVALHO; FLÓREZ; MARTÍNEZ, 2017), no qual, mesmo sendo promovido enquanto disciplinas por departamentos de campos específicos oferecidos pelas universidades, preservou o aspecto transdisciplinar dos mestres. Assim, um mesmo mestre se apresenta, ao mesmo tempo e a partir das suas habilidades, como um arquiteto, um engenheiro e um artista plástico, uma vez que ele projeta, realiza mentalmente os cálculos necessários para uma edificação, construindo inclusive elementos estéticos que fará parte da obra.

Esse caráter de complementariedade também orienta a relação entre corpo e espírito, o que nos leva à outra emergência, a espiritualidade. Esse elemento excluído pelo racionalismo cartesiano, o qual compreende a realidade no aspecto tridimensional, compreendendo a realidade a partir dos cinco sentidos do sistema sensorial, está presente na prática de todos os mestres que participaram do projeto “Encontro de Saberes”, desde a primeira edição (CARVALHO; FLÓREZ; MARTÍNEZ, 2017).

Com esse projeto a dimensão espiritual entra na universidade, não como um objeto de estudo e pesquisa, mas passa a ser um meio sem o qual o ensino não é realizado. Na medida que um determinado mestre desenvolve uma aula no campo da música, sobre o congado, por exemplo, traz consigo suas práticas religiosas, relacionando com o fazer musical e se conectando com essa dimensão para que ela auxilie a sua aula. Desta forma, foi possível demonstrar que a espiritualidade nunca saiu e nem impediu o desenvolvimento de suas ciências, técnicas e artes (CARVALHO; FLÓREZ; MARTÍNEZ, 2017). Não é apenas em aulas que os mestres

estão presentes, eles também vêm participando na realização de pesquisas, influenciando epistemologicamente os trabalhos realizados.

O referido projeto também aponta para elaborações de pesquisas que contêm com a participação das comunidades tradicionais, desde a elaboração do problema de investigação. Elaborando pesquisas que contêm com a presença ativa dos mestres, trazendo uma diferença técnica, que desenvolvam uma relação muito forte entre a oralidade e a escrita, demonstrando também uma diversidade epistêmica, que enfrentam os problemas e necessidades concretas (CARVALHO; FLÓREZ; MARTÍNEZ, 2017).

Desta forma, partimos da concepção que o terreiro possui sua própria epistemologia, mais do que isso, consideramos que sua epistemologia é contra-hegemônica. Essa consideração é entendida a partir do aspecto transdisciplinar do terreiro, como apresentado, reafirmando o distanciamento das delimitações disciplinares iluministas que orientam a modernidade. Além disso, considero que ela está aberta à diversidade epistêmica (GROSFOGUEL, 2007), uma vez que é possível observar a fé católica e a epistemologia europeia em muitos de nós, expressas na participação em missas e na universidade, seja como professores ou como alunos.

Logo, falar de hegemonia neste trabalho é falar da colonialidade, que vem sendo mantida nos cursos de música de todo o país, como apresenta Queiroz (2017). Desta forma, para desenvolver esta pesquisa é necessário fazer um estudo da colonialidade: o que é? Como ela se mantém nas universidades? Quais as suas consequências? E como esse estudo influencia neste trabalho?

2.3 UM BREVE ESTUDO SOBRE COLONIALIDADE

Estudar a colonialidade, pelo menos neste trabalho, é estudar as estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial (WALSH, 2009), para a partir de sua compreensão encontrar estratégias de enfrentamento. Logo, este estudo permite observar elementos, como os Projetos Políticos Pedagógicos de Curso de licenciatura em música, por exemplo, um dispositivo de poder que mantém “o eurocentrismo como perspectiva hegemônica” (WALSH, 2009, p. 15). Essa perspectiva afirma “o lugar central da raça, do racismo e da racionalização como elementos constitutivos e fundamentais das relações de dominação” (*ibdi.*, p. 16).

Esses elementos remetem às relações coloniais entre conquistadores e conquistados, como desenvolve Aníbal Quijano, ou às relações opressor e oprimido, em Paulo Freire, ou às relações colonizadores e colonizados, a partir da perspectiva de Fanon.

Tal categorização binária justifica a hierarquização racionalizada, ou seja, dita o que e quem é superior e inferior, criando uma relação de poder mantida pela colonialidade, a qual elege e legitima estereótipos, saberes, cosmogonia, história, cultura, identidade e linguagens que tornaram hegemônicas, excluindo as que se diferenciam dela. Essa hegemonia eurocêntrica é apontada pela pesquisa que desenvolvi sob orientação de Cristiane Almeida (SANTOS; ALMEIDA, 2017), na qual pesquisamos 51 cursos de licenciatura em música em todo o Brasil, buscando compreender as estratégias das universidades públicas para atender a Lei 11.645/08. Já dentro do estudo sobre colonialidade, encontramos o trabalho de Luis Ricardo Queiroz (QUEIROZ, 2017), que pesquisou em 10 universidades brasileiras, buscando compreender a formação de música ofertada pelos cursos de graduação, no qual, segundo ele, encontrou “fortes traços de colonialidade”.

Essa realidade não é “privilégio” dos cursos de música, mas das ciências humanas como um todo, como procurou mostrar Sergio Costa (2010). Grosfoguel (2007) critica o monopólio de professores e alunos brancos e de epistemologias eurocêntricas nas universidades norte americanas, o que no Brasil tem uma mudança mais significativa com as políticas de ações afirmativas de cota racial, por exemplo. Coerentemente, com a nossa crítica à colonialidade, esse autor aponta para o racismo epistêmico, fruto desse monopólio ou hegemonia, afirmando que o racismo epistêmico:

opera privilegiando as políticas identitárias (*identity politics*) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade” (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Esse aspecto é tratado por Quijano, como nos mostra Catherine Walsh (2009), como colonialidade do saber, onde pressupõe o eurocentrismo como perspectiva hegemônica, sendo caracterizado também pela categorização binária, citada anteriormente. A crítica à colonialidade é a crítica às estruturas que desumanizaram e desumanizam sujeitos, excluindo-os de espaços como a universidade (essa exclusão pode ser entendida como colonialidade do ser), sendo

a saída, segundo Fanon (*apud* WALSH, 2009), a descolonização. Esta, por sua vez, consiste em um processo de desaprender tudo que as estruturas colonizadas e colonizadoras ensinaram, o que só ocorreria “quando todos individualmente e coletivamente participa[rem] em sua derrubada”, ou seja, a derrubada da colonialidade. Para isso, procuro alinhar este trabalho à perspectiva que busca:

desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistemológicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racionalização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24).

A opção decolonial não é possível sem desobedecer à epistemologia hegemônica, sendo a própria expressão da colonialidade do saber, coerente com o que afirma Mignolo:

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos pensamentos genuínos dos conceitos ocidentais e de acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (2008, p. 290).

Assim, minha compreensão e interpretação do que seria Educação Musical parte da epistemologia hegemônica, para depois buscar reinterpretá-la através do olhar da própria epistemologia do terreiro. Justificando assim a Educação Musical Do Terreiro de Mãe Amara. Dessa forma é que se dará a desobediência, na medida que quebra o monopólio epistêmico, considerando, como diz Mignolo, “um mundo no qual muitos mundos podem co-existir” (2008, p. 296), e indo além de um pensamento abissal (SANTOS, 2007), que quebra o dualismo categórico e busca uma ecologia de saberes e de epistemologias.

2.4 Religião e colonialidade

A religião é uma categoria de grande importância para esta investigação, uma vez que é desenvolvida em um espaço sagrado. Este é um tema clássico das ciências sociais, mas que tem sido abordado na perspectiva da mencionada objetividade. Nesta seção, abordaremos alguns desses estudos que se ocupam da religião enquanto um fenômeno antropológico e sociológico. Desse modo, abordaremos as contribuições de Émile Durkheim, Mircea Eliade e Clifford Geertz. O debate será encaminhado para a crítica da concepção hegemônica da religião, que colaborou para a colonialidade, promovendo assim, o que Catherine Walsh (2009) chama de colonialidade cosmogônica. Essa crítica busca levar a pesquisa para além

dos “conceitos que utiliza[m] de uma tradição intelectual estreitamente definida” (GEERTZ, 2008, p. 65), através de uma abordagem contra-hegemônica.

Sendo assim, iniciamos com as colaborações de Émile Durkheim, para quem a religião seria considerada algo necessariamente social, podendo ser entendida como “um sistema solidário de crenças seguintes e de práticas relativas a coisas sagradas, ou seja, separadas, proibidas; crenças e práticas que unem na mesma comunidade moral” (DURKHEIM, 2008, p. 79). Essa comunidade é por ele chamada de igreja, não sendo assim uma edificação. Para o estudo das religiões, o autor afirma que as considera a partir da sua “realidade concreta”, procurando “apreender o que elas podem ter de comum; porque a religião só pode ser definida em função das características que estão presentes por toda parte onde há religião” (ibid., p. 54). Portanto, ele designa duas categorias fundamentais que compõe a religião, ordenando o fenômeno religioso: as crenças e os ritos.

As crenças “são estados da opinião, consistem em representações” (ibid., p. 67), são como:

o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para produzi-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e seus sentimentos; longas séries de gerações acumularam aí a sua experiência e o seu saber (ibid. p. 45).

Já os ritos são “regras de comportamento que prescrevem como o homem deve se comportar com as coisas sagradas” (DURKHEIM, 2008, p. 72). Dentre elas está a iniciação, que consiste em “uma longa série de cerimônias que têm por objetivo introduzir o jovem na vida religiosa” (ibid. p. 70). Nesse processo de iniciação o autor fala da morte simbólica desse jovem sendo substituído por uma nova pessoa, que por sua vez passa a fazer parte do sagrado e o sagrado passa a fazer parte dele. Logo, essa pessoa participa da sociedade, indo além dela mesma, “seja quando pensa, seja quando age” (DURKHEIM, 2008, p. 46), reconhecendo assim a interação com seres especiais e com as demais pessoas.

Entender essas duas categorias é o princípio para compreender a perspectiva de religião de Durkheim, uma vez que, para ele, é na medida em que as crenças, os ritos, os símbolos, enfim, as coisas sagradas se relacionam entre si em um sistema de coordenação e subordinação com certa unidade que ela se constitui religião. Nesse mesmo pensamento, podemos compreender a conceituação de culto, o qual seria: um “sistema de ritos, de festas, de cerimônias diversas que apresentam todas

este caráter de retorno periódico” (DURKHEIM, 2008, p. 96). Sobre esses cultos, o autor nos apresenta dois tipos: aos espíritos e à natureza.

O sistema de culto aos espíritos, aos antepassados, entendido em Durkheim a partir da concepção do animismo “explicam a saúde e a doença, a destreza e a imperícia etc” (DURKHEIM, 2008, p. 86). A concepção de alma é essencial para que esse sistema surja, ela é desenvolvida a partir do sono, partindo da análise deste e da vigília, entendendo que para os ditos “primitivos” os dois momentos têm valores reais, onde o primeiro seria tão real quanto o segundo. Desta forma, considerando que a pessoa esteve no local que sonhou é admitido a existência de dois corpos simultaneamente, os quais seriam, a alma e o corpo que ao acordar será encontrado no mesmo local que adormeceu. Já o sistema de culto à natureza, a partir do naturismo, teria derivado do animismo e explicaria, sobretudo, “os fenômenos do mundo físico, a marcha dos cursos de água ou dos astros, a germinação das plantas, a proliferação dos animais etc” (DURKHEIM, 2008, p. 86). A natureza, para o autor, é reconhecida então pela sua superioridade, os seus elementos se tornam sagrados e passam de coisas inertes à inspirar sentimentos religiosos.

Sendo assim, para Durkheim, a religião se apoia em experiências bem fundadas. Ela desempenha o papel de “manter, de maneira positiva, o curso normal da vida” (DURKHEIM, 2008, p. 69), tendo por função orientar as nossas relações tanto com seres especiais, quanto as relações sociais. Logo, “o estudo dos fenômenos religiosos fornece um meio de se rediscutir problemas que, até agora, só foram debatidos por filósofos” (ibid. p. 37). Tomando a epistemologia como um aspecto filosófico podemos entender que pensar outra epistemologia está ligado ou tem relação em pensar outras religiões, repensando as “categorias do intelecto: noções de tempo, de espaço, de gênero, de número, de causa, de substância, de personalidade etc” (ibid. p. 38) como constituintes da epistemologia, uma vez que elas correspondem as “propriedades mais universais das coisas”.

Dessa maneira, considerando que “até a distinção de direita e da esquerda é muito provavelmente produto de representações religiosas e, por conseguinte, coletivas” (ibid. p. 41) e que as “representações coletivas são produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo” (DURKHEIM, 2008, p. 45), o estudo da religião se mostra essencial para seguirmos um caminho contra-hegemônico, pois diante de outras religiões teremos contato com outras formas de distinção. Considerando isso, no lugar de “substituímos por nossas

ideias europeias aquelas que o primitivo tem do mundo e da sociedade” (ibid. p. 185), passamos a buscar compreender uma nova epistemologia, entendendo como as ideias dos ditos “primitivos” se organizam e se relacionam. Desta forma, “todas as religiões são instrutivas, sem nenhuma espécie de exceção, pois todas exprimem o homem à sua maneira e podem assim ajudar a melhor compreender esse aspecto da nossa natureza” (ibid. p. 54).

A partir dessa compreensão, o homem vai se formando epistemologicamente e ontologicamente, ou seja, a sua forma de saber e ser no mundo, formando a cosmogonia e supondo uma “classificação das coisas, reais ou ideais, que os homens representam, em duas classes ou em dois termos distintos traduzidos, relativamente bem, pelas palavras profano e sagrado” (DURKHEIM, 2008, p. 68). Essa distinção é estudada por Mircea Eliade (2008). Para ele, essas duas classificações constituem duas maneiras de ser no mundo, o “homem a-religioso” e o “homem religioso”, respectivamente. Sobre aquele processo de formação do homem, Eliade nos diz que, “o homem religioso não é dado: faz-se a si próprio ao aproximar-se dos modelos divinos. Estes modelos, [...], são conservados pelos mitos, pela história das gestas divinas” (2008, p. 88) – forma de ser (ontologia). Desta forma, “o homem só se torna verdadeiro homem conformando-se ao ensinamento dos mitos, imitando os deuses” (ELIADE, 2008, p. 89) – forma de saber (epistemologia).

Continuando com as contribuições de Eliade, o sagrado, se opondo ao profano, é percebido em uma realidade diferente das realidades ditas “naturais”. Aquilo que se revela sagrado ao “homem religioso”, se transmuta para uma realidade “sobrenatural”, ou seja, a sacralização de algo transforma seu significado e “para aqueles que têm uma experiência religiosa, toda a Natureza é suscetível de revelar-se como sacralidade cósmica” (ELIADE, 2008, p. 18). Assim, o momento religioso ou o momento cosmogônico, para o homem religioso, “revela a realidade absoluta e, ao mesmo tempo, torna possível a orientação – portento, *funda o mundo*, no sentido de que fixa os limites e, assim, estabelece a ordem cósmica” (ELIADE, 2008, p. 33).

A cosmogonia, então, surge como um elemento de extrema importância para o modo de ser que o sagrado constitui. Ela “é a suprema manifestação divina, o gesto exemplar de força, superabundância e criatividade” (ibid. 2008, p. 72), mais que isso, é a partir dela que o “homem religioso” define a forma de ser do mundo, do

universo (aqueles que dele se ocupam). Falar do cosmo é falar do mundo de forma que a sacralização se torna essência para a sua compreensão, consequentemente o sagrado. Logo, quando, a partir da cosmogonia, ou seja, a forma de compreender o mundo onde o sagrado é indispensável, “uma pedra se revela sagrada, sua realidade imediata transmuda-se numa realidade sobrenatural” (ibid. 2008, p. 18). Ela não deixa de ser materialmente uma pedra, pelo contrário, essa sacralização reafirma tal coisa enquanto pedra, pois é por ser pedra que será sacralizada. Contudo, a partir da cosmogonia, sua forma de ser no mundo constitui o sagrado.

O que estamos nos referindo aqui é que, quando falamos do sagrado de uma comunidade, nos referimos à sua visão de mundo, como a sua cosmogonia, com sua forma de ser, logo, com a sua existência. Sendo assim, Mircea Eliade nos ajuda na argumentação de que tratar de religião não está só ligado a tratar de cosmogonias, mas de tratar do ser, ou seja, não é apenas falar da colonialidade cosmogônica (como veremos mais à frente), mas também, da colonialidade do ser, visto anteriormente. Essa forma de ser transforma o espaço e o tempo, pois na medida em que eles se revelam como sagrado é que se definem as já citadas categorias do intelecto.

Seguindo essa afirmativa, podemos observar que para o autor até a distinção de direita e esquerda deriva de uma valoração religiosa do mundo. Isso porque, quando o espaço se revela sagrado “permite que se obtenha um ‘ponto fixo’, possibilitando, portanto, a orientação na homogeneidade caótica, a ‘fundação do mundo’, o viver real” (ELIADE, 2008, p. 27). Melhor dizendo, obtendo-se o “ponto fixo”, coloca-se o fim na homogeneidade caótica, promovida pelo modo profano de ser, uma vez que ele não distingue, deixando homogêneo e caótico por não finalizar a relatividade e a confusão. Em contraponto, “o sinal portador de significação religiosa introduz um elemento absoluto e põe fim à relatividade e à confusão” (ibid. 2008, p. 30-31). Isso se dá pelo fato da consagração de um espaço ser equivalente à sua “cosmização”, construindo ritualmente o território.

O processo de “cosmização” transforma tanto num âmbito microcosmos, quanto macrocosmos, pois, para Eliade, “o Mundo deixa-se perceber como Mundo, como cosmos, à medida que se revela como mundo sagrado” (2008, p. 59). O tempo também está sujeito ao processo mencionado. Sendo sacralizado, ele permite ao “homem religioso” o encontro periódico com o cosmos, tal como era no “instante mítico da Criação”. Então, é nesse tempo que a cosmogonia faz brotar “o modelo

exemplar de todos os outros tempos, quer dizer, dos Tempos específicos às diversas categorias de existentes” (ELIADE, 2008, p. 69), como podemos ver em diferentes festividades em feriados, ou não, no Brasil, como São João, São Jorge, entre outros.

Nessa perspectiva, o autor apresenta o mito como revelador da realidade que veio a existir, possibilitando “as reatualizações periódicas dos gestos divinos, numa palavra, as festas religiosas que voltam a ensinar aos homens a sacralidade dos modelos” (ELIADE, 2008, p. 78) no tempo sagrado.

Para Clifford Geertz, a “noção de que a religião ajusta as ações humanas a uma ordem cósmica imaginada e projeta imagens de ordem cósmica no plano da experiência humana não é uma novidade” (GEERTZ, 2008, p. 67). Sendo assim, seriam os símbolos que sintetizam essas ações e noções, por eles

oferecerem uma garantia cósmica não apenas para sua capacidade de compreender o mundo, mas também para que, compreendendo-o dêem precisão a seu sentimento, uma definição às suas emoções que lhes permita suportá-lo, soturna ou alegremente, implacável ou cavalheirescamente (GEERTZ, 2008, p. 77).

Para ele, a religião é um sistema de símbolos que promove nas pessoas motivação e disposição através de formulação de conceitos de uma ordem de exigência geral, depositando nessas concepções uma aura de fatualidade a ponto de parecerem singularmente realistas, entendendo concepção como significado do símbolo. Para o autor, símbolo seria “qualquer objeto, ato, acontecimento, qualidade ou relação que serve como vínculo a concepção” (GEERTZ, 2008, p. 67). A motivação seria “uma tendência persistente, uma inclinação crônica para executar certos tipos de atos e experimentar certas espécies de sentimento” (ibid., p. 71). Essas ações e concepções são traduzidas, pelo autor, como *ethos*, que seriam “os aspectos morais (e estéticos) de uma dada cultura, os elementos valorativos”, sintetiza “os aspectos cognitivos, existenciais [que] foram designados pelo termo ‘visão de mundo’”, sendo assim o “*ethos* de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético, e sua disposição é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete” (GEERTZ, 2008, p. 93).

Diante desta colaboração, o *ethos* religioso não se ocupa em evitar o modo de mundo profano ou evitar os problemas do mundo, mas como estar nesse mundo e conduzir os problemas. Ele se ocupa com as realidades que vão além do que

Durkheim chamaria de realidade concreta. Busca no sagrado, elementos que dão conta das necessidades e subjetividades individuais, trazendo sentido na experiência social, na relação intra e interpessoais na comunidade. Por isso, “nos rituais sagrados e nos mitos, os valores são retratados não como preferências subjetivas, mas como condições de vida impostas, implícitas num mundo com uma estrutura particular” (GEERTZ, 2008, p. 96), possibilitando o compartilhamento das subjetividades com a sociedade.

Passamos, então, a analisar a religião a partir do pensamento decolonial, o que nos remete tanto à colonialidade do saber, quanto a uma colonialidade da compreensão do sagrado em relação ao mundo, ou do sagrado na construção do mundo, que seria a colonialidade cosmogônica ou da mãe-natureza (WALSH, 2009). Ela “se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas” (WALSH, 2009, p. 15) e sagradas, que narram, cada qual com sua cosmogonia, a origem do ser, dando conta das questões ontológicas mais profundas do ser. Contudo, como já foi abordado pelos autores, todas as religiões tem igual importância e todas são instrutivas para sua comunidade e para além dela, orientando toda a forma de ser e compreender o que está em volta, não podendo assim estar fora de uma matriz que afirma o lugar central na raça e da racionalização como prerrogativas de dominação.

É desta maneira que compreendemos que o debate sobre religião, sobretudo em uma perspectiva contra-hegemônica, é lançar o olhar para outras epistemologias, outras formas de fazer ciência. Esse seria um meio de trazer à tona elementos ignorados pela epistemologia hegemônica, como por exemplo o corpo, a música e o seus processos de ensino e aprendizagem e o mais importante, sem promover subalternizações, buscando uma simetria entre os saberes envolvidos. Com isso, chegamos ao estudo dos processos de ensino e aprendizado (ou educação) da música, o que envolve concepções importantíssimas para a formação da epistemologia, da cosmologia e da ontologia, tornando possíveis abordagens pluriepistêmicas.

2.5 EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA MUSICAL A PARTIR DE UMA EPISTEMOLOGIA “OUTRA”

Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.

...Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens.

O trecho acima é parte da resposta de um chefe indígena dos Índios das Seis Nações à uma carta dos governantes norte-americanos da Virgínia, presente no livro “O que é educação?” de Carlos Rodrigues Brandão (1989, p. 8-9). A carta traduz a crítica epistemológica que estamos desenvolvendo aqui, abordando as diferentes concepções de educação, entendendo que não há apenas uma educação e sim educações, logo, ensinares e aprenderes, envolvendo uma vasta diversidade de processos.

O mesmo podemos falar da educação musical, tanto ela quanto a educação de forma mais geral, como alerta Brandão (1989), pode ser instrumento de dominação. Assim, “a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação” (BRANDÃO, 1989, p. 11), ou seja, o colonizado, aquele subalternizado, inferiorizado, precisa de uma educação que possibilite um caminho de ruptura dessas estruturas de inferiorização e exclusão social. É necessário o reconhecimento e a inclusão de outras educações. Mas o que é educação? Educação pode ser entendida como um princípio, um modo de comunicação que conduz o processo de ensino e aprendizagem, sendo esse processo parte da educação e através dele que ela se apresenta. Assim, ela é “como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 1989, p. 10).

Logo, os grupos sociais, na medida que se organizam, alcançam um estágio de complexidade e a partir de sua cultura, surge a educação como solução para o problema da transmissão dos seus saberes, trazendo consigo formas e processos para esse fim (BRANDÃO, 1989). Dessa forma, somos conduzidos ao entendimento de que a educação parte do, e como, o saber de determinada cultura se dispõe, logo, parte da sua epistemologia. Ou seja, quanto mais diversidade cultural, mais possibilidades de educação. Sendo assim, quando nos deparamos com práticas musicais de uma determinada cultura, estamos diante de um resultado de uma educação, pois compreendemos que essas práticas trazem consigo, implicitamente, processos de ensino e aprendizagem (ARROYO, 2002). Encontramos assim, o que podemos chamar de educação musical, vale ressaltar que neste trabalho não procuramos desenvolver um debate profundo na subárea Educação Musical, mas sim apresentação a concepção de educação musical que delimitou a minha observação. Logo, ela é entendida como todo o processo de ensino e aprendizagem da música, independente do contexto sociocultural que se encontre (ARROYO, 2002).

Contudo, quando falamos de processos de ensino e aprendizagem não estamos falando apenas das práticas e da aquisição do conhecimento, seja por quem está aprendendo, seja por quem está ensinando, mas também do que não podemos ver. Como já dito, a educação está enquanto princípio que orienta a comunicação e enquanto cultura, a forma de organizar e transmitir. Sendo a transmissão de conhecimento apenas um dos elementos da educação, não sendo entendida aqui como o que Paulo Freire chama de educação bancária – quando o aprendiz nada sabe e recebe de quem ensina o conhecimento –, mas sim uma partilha de mão dupla do saber. Essa partilha ocorre no processo de socialização, no qual se mantem as tradições e se absorve novos saberes, produzindo conhecimento sem uma delimitação clara de quem ensina e de quem aprende, garantindo a manutenção do grupo social.

Sendo assim, a educação traz práticas com objetivos, e comprometidas com o pensamento, ou melhor, com a filosofia desenvolvida pelo grupo social. Essas práticas comprometidas com esse ideal podem ser traduzidas como *práxis*, ou melhor dizendo, essas práticas concretas relacionadas com a reflexão, na relação subjetividade e objetividade. Quando trazemos Paulo Freire, estamos abordando a sua contribuição no desenvolvimento da *práxis* no estudo da educação, ou na

pedagogia, que a entendia como a capacidade do sujeito atuar e refletir, transformando a realidade em função dos objetivos delineados (SOLON FREIRE, 2010). Desta forma, compreendemos que a educação, especificamente a musical, possui sua *práxis*, pois quando observamos manifestações como o afoxé na rua, entendemos que suas práticas musicais trazem consigo, implicitamente, processos de ensino e aprendizado desenvolvido a partir da epistemologia do terreiro. E que tais práticas estão comprometidas e engajadas com ideais, com reflexões que, entre outras coisas, buscam sua presença e sua existência diante de uma política e sociedade intolerantes, exclusivistas e que ameaça constantemente a existência dos terreiros e as vidas dos adeptos.

Inspirado nessa perspectiva e com o contato com a obra de Stela Guedes Caputo (2012), “Educação nos terreiros”, refleti como a autora não estava apenas observando a educação *no* terreiro, mas sim uma educação *do* terreiro. Isso quer dizer, que os processos de ensino e aprendizado desse local partem dos próprios saberes ou epistemes, sendo assim uma educação “do” terreiro e não “no”. Esse debate de cunho filosófico traz à tona o combate contra a hegemonia do pensamento eurocêntrico, promovendo uma reflexão sobre o papel da Educação Musical, em função da diversidade epistêmica, logo a diversidade musical e consequentemente, da diversidade de pedagogias musicais, ou de práticas do ensino da música.

Sendo assim, entendemos pedagogia neste trabalho como a ciência que tem como objeto de estudo a educação, ou seja, as reflexões e críticas sobre as práticas de ensino e aprendizagem identificando esse processo e compreendendo as concepções que direcionam tais práticas. Logo, para exemplificar o entendimento de pedagogia musical, usaremos o livro organizado por Teresa Mateiro e Beatriz Ilari (2012). Nessa obra, encontramos estudos sobre as práticas e concepções sobre o ensino e aprendizado de música, desenvolvidas por músicos que desempenharam suas metodologias de ensino da música, as quais, além de serem desenvolvidas até hoje, contribuíram para a construção da concepção de educação musical contemporânea (MATEIRO; ILARI, 2012).

Entre esses músicos encontramos Carl Off, Émile Jaques-Dalcroze, Shinichi Suzuki, suas práticas e concepções são referências para alguns professores e projetos que trabalham com o ensino da música, escolhendo a metodologia em concordância com os seus objetivos pedagógicos. Essas metodologias partiram do

ensino das ditas músicas eruditas ocidentais, ou seja, da epistemologia hegemônica. Quando propomos uma pedagogia musical a partir de uma epistemologia “outra”, estamos admitindo que ela possui uma reflexão e suas próprias referências, que orientam as práticas de ensino e aprendizado da sua música.

Trazer essa discussão é importante para a compreensão do meu olhar inicial para o terreiro, o qual foi influenciado por um processo formativo, ainda eurocêntrico, presente na minha graduação em licenciatura em música. Pois esse olhar identifica e recorta no terreiro as ações e cenas que identificam a educação musical, e ao observar as narrativas presentes, faz reivindicar a presença de uma pedagogia musical própria do Terreiro de Mãe Amara.

Contudo, ao estar presente nesse espaço e envolvido pela sua epistemologia, percebemos que essas ações e cenas não são nomeadas da mesma forma, muito menos compreendidas da mesma forma. Logo, necessitamos, após o recorte promovido pela epistemologia da academia, rever e reavaliar o que chamamos de Educação Musical do terreiro para observarmos as conexões necessárias para compreender o processo de ensino e aprendizado. Essa reanálise precisa ser acompanhada por pessoas que dominem a epistemologia do terreiro, nossos mais velhos, nossas Yas, para que eu não seja limitado pela epistemologia hegemônica.

2.6 O OLHAR ANTROPOLÓGICO PARA EDUCAÇÃO MUSICAL

O título desta seção é inspirado no artigo de Margarete Arroyo (2000), “Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical”. Buscando demonstrar a colaboração desse olhar para o processo que envolve essas práticas, assim como a autora e dando continuidade ao olhar antropológico, e também etnomusicológico, iniciado no meu trabalho de conclusão da graduação, uma vez que estou envolvido em dois contextos sociais e culturais diversos. Contudo, diferenciando do que foi realizado na pesquisa de Arroyo (1999; 2000), os dois contextos não formam o campo de pesquisa deste trabalho. Uma vez que o referido artigo versa sobre a investigação empreendida na sua tese, a partir do que foi etnografado no Congado e no Conservatório de Música, situados na cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

Os contextos envolvidos no meu trabalho se encontram em um diálogo, um encontro epistemológico. Minha pesquisa volta a se aproximar da investigação de Margarete Arroyo, por considerar a educação musical como cultura, uma vez que o estudo do “ensino e aprendizagem de música sob um olhar antropológico implica focalizar o complexo envolvendo as experiências musicais no cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais” (ARROYO, 1999, p. 4). A partir desse olhar, foi possível a autora trazer críticas a hegemonia da música europeia. Ele permite uma ampliação e uma revisão conceitual e prática do campo da Educação Musical, fator fundamental para seu amadurecimento “acadêmico-científico” e “como prática escolar” (ARROYO, 2000). O que nos leva a refletir sobre as poucas publicações sobre as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em associações como, Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), que vem desempenhando importantíssimo papel no amadurecimento científico da Educação Musical.

Nesse aspecto, esse ano completou 16 anos da Lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade da história e cultura africana e afro-brasileira, 11 anos da Lei 11.645/08, que amplia a anterior incluindo a história e cultura indígena e 10 anos do Plano Nacional de Educação (citado anteriormente), que traça diretrizes e papéis para todos os níveis de formação para a implementação dessas leis. É desta forma, que buscamos demonstrar como o olhar antropológico tem um papel importantíssimo na educação musical, para desenvolvermos as nossas obrigações, enquanto professores e/ou pesquisadores, para que possamos colaborar nos problemas sociais que estamos envolvidos.

Todavia, o olhar antropológico é muito amplo e envolve diferentes abordagens, sem que, necessariamente, todas elas signifiquem esse nível de engajamento e comprometimento social. Além disso, não pretendemos aqui fazer uma antropologia da música, a qual segundo Antony Seeger “aborda a maneira como a música é parte da cultura e da vida social” (SEEGER, 2015, p. 14), nos aproximando mais de uma antropologia musical, que segundo o autor “trata da maneira como as performances musicais criam muitos dos aspectos da cultura e da vida social” (ibidem).

Mais que uma antropologia musical, arrisco a dizer que, o que pretendemos alcançar aqui é uma antropologia “pedagógico-musical”, que, parafraseando Seeger, trataria da maneira como os processos de ensino e aprendizagem musicais criam

muitos dos aspectos da cultura e da vida social do Terreiro de Mãe Amara. Esse contexto foi analisado a partir de uma etnografia, o que, para Geertz, consiste em uma “experiência pessoal”. Nela, “começamos com as nossas próprias interpretações” (Ibidem, p. 11), essa interpretação inicial é o que me fez isolar e nomear as práticas que chamei de Educação Musical do Terreiro de Mãe Amara, vindo do contexto da academia.

Instaurando assim, um olhar antropológico, desenvolvendo uma etnografia, seguimos no presente trabalho parte dos postulados de Edward Said, aos quais nos referimos no início, mais precisamente da sua crítica ao modo como o “outro” vinha sendo representado nas pesquisas sobre cultura e povos tradicionais. Sua obra *Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente* tem sido considerada texto fundador dos estudos pós-coloniais. Logo, sendo eu esse “outro” por ser um adepto da religião, filho de santo do Terreiro de Mãe Amara, ao mesmo tempo que sou o pesquisador, a etnografia aqui ganha um sentido outro.

Contudo, a etnografia é “um risco elaborado para uma ‘descrição densa’” (GEERTZ, 2008, p. 4), essa descrição revela o objeto da etnografia. Ela não se limita em descrever objetivamente o que está ocorrendo, apresentando o sujeito e sua ação, mas traz também “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes” (GEERTZ, 2008, p. 5), ou seja, além do sujeito e sua ação, descreve o objetivo, a intencionalidade e a interação entre o objetivo e as demais pessoas do grupo.

Logo, ao desenvolver o trabalho que envolve música, desenvolvemos uma etnografia da música, que segundo Seeger (2008), traria essa descrição sobre alguma tradição musical. Ou seja, a música deve “ser significativa o suficiente para justificar [...] à audiência, o tempo, o dinheiro a comida ou a energia utilizada no evento”, os músicos criam “expectativas [...] do seu papel e das ações do público”, o público também possui suas “expectativas sobre o que irá acontecer”, a “hora do dia e o local da performance podem ser significativos” (SEEGER, 2008, p. 238). A especificidade maior deste trabalho é uma etnografia da educação musical, que se interessa particularmente para os processos de ensino e de aprendizagem musical, desenvolvendo uma “descrição densa” (GEERTZ, 2008, p. 4) das práticas envolvidas nesses processos, buscando se contrapor às descrições objetivas e supostamente neutras.

No desenvolvimento dessa etnografia, contaremos com a colaboração das minhas madrinhas, as líderes religiosas em atividade no terreiro, que dão

continuidade à tradição de Mãe Amara e Pai Nelson (já falecido, marido de Mãe Amara e companheiro das atividades litúrgicas), pais biológicos de Maria Helena Sampaio. Isso ocorre, por elas possuírem um vasto conhecimento dos saberes das cerimônias e rituais e, conseqüentemente, possuir um vasto conhecimento musical, uma vez que cantam, dançam e sabem tocar os instrumentos musicais empregados no terreiro, tendo ensinado a várias pessoas que desempenham essa tarefa nesse terreiro e em outros.

Essa necessária colaboração, faz emergir uma questão trazida por James Clifford (2002, p, 45): “quem é na verdade o autor das anotações feitas no campo?”. Ele apresenta como a vasta narrativa direciona a escrita etnográfica, revelando assim o verdadeiro trabalho. Logo, para essa colaboração, busquei, além das madrinhas, pessoas que estavam passando ou passaram pelo processo de ensino e aprendizagem musical no terreiro, que através da sua performance ou aprendizado pude realizar uma antropologia pedagógica-musical.

2.7 ANTROPOLOGIA PEDAGÓGICA-MUSICAL

A antropologia pedagógica-musical é resultado do diálogo de duas abordagens teóricas, são elas: a antropologia musical, a partir de Anthony Seeger (2015); e a educação musical enquanto cultura, como é desenvolvida por Margarete Arroyo (1999). Desta forma, pretendo desenvolver a concepção da antropologia pedagógica-musical, considerando as contribuições e os limites das abordagens dos autores citados, para formação de um olhar que colabore com o estudo do processo de ensino e aprendizagem da música. Sendo assim, procuro responder as seguintes perguntas: Quais reflexões e contribuições a antropologia musical (SEEGER, 2015) e a abordagem da educação musical como cultura (ARROYO, 1999) oferecem para o desenvolvimento da antropologia pedagógica-musical? O que de fato é ou o que se está debatendo com a antropologia pedagógica-musical? Como ela se diferencia das outras duas abordagens?

No que diz respeito a antropologia musical, Anthony Seeger “distingue de uma antropologia da música – um estudo da sociedade sob a perspectiva da performance musical, mais que simples aplicações de métodos e interesses metodológicos à música” (SEEGER, 2015, p. 13), por tratar “da maneira como as performances musicais criam muitos dos aspectos da cultura e da vida social” (ibid,

p. 14). Logo, a antropologia musical “examina a maneira como a música faz parte da própria construção e interpretação das relações e dos processos sociais e conceituais” (ibid., p. 15). Com essa abordagem, ela se mostra bastante relevante para a minha investigação. Contudo, o autor não dá a atenção necessária aos processos, técnicas ou práticas relacionadas, diretamente, ao ensino e aprendizagem. Ele se satisfaz, em alguns momentos, em mencionar que determinada música foi aprendida por um Kĩsêdjê, que em seguida ensinou aos demais presentes. Para ilustrar essa afirmação, transcrevo uma parte dos relatos:

Kágrere começa a cantar seu canto de novo. Outro homem se coloca junto a ele e inicia um canto diferente, que acabou de aprender. O resto de nós conversa por algum tempo. Petxi ensina um canto novo. De repente, nuvens de mosquitos invadem o pátio (SEEGER, 2015, p. 49).

Como o “outro homem” aprendeu aquele canto? Como Petxi ensinou o novo canto? São perguntas que surgem ao ler essa parte. Penso em como um antropólogo, etnomusicólogo, um pesquisador ou pesquisadora em geral, diante do descrito, não levantaram tais questões, para aquele que aprendeu ou está ensinando. Compreendo que o propósito da observação de Seeger seja outro, partindo da crítica da “falta de atenção acadêmica à música indígena das terras baixas da América do Sul [que] mascara a real importância da música nas vidas dessas comunidades” (ibid., p. 35). Ele aponta como a música tem um papel estrutural dentro da comunidade, e é sobre isso que a antropologia musical vem se debruçar. Todavia, parafraseando essa mesma afirmação do autor, eu diria que a falta de atenção para os processos de ensino e aprendizagem da música mascara a real importância que ela tem para a manutenção da comunidade e de sua cultura.

Continuando com as contribuições de Seeger, passamos a refletir sobre a concepção de música. Para ele, esta não pode ser concebível sem socialização, precisando necessariamente de som e do ser humano (SEEGER, 2008), considerando música como comunicação. Dessa forma, o autor entende a música, como:

uma intenção de fazer algo que se chama de música (ou que se estrutura à semelhança do que *nós* chamamos de música), em oposição a outros tipos de sons. É a capacidade de formular sequências de sons que os membros de uma sociedade assumem como música (ou como quer que a chamem). Música é a construção e o uso de instrumentos que produzem sons. É o uso do corpo para produzir e acompanhar sons. Música é a emoção que acompanha a produção, a apreciação e a participação em uma performance. Música é também, claro, os próprios sons, após a sua

produção. E, ainda, é tanto intenção como realização; é emoção e valor, assim como estrutura e forma (SEEGER, 2015, p 16).

Essa conceituação, nos aproxima da abordagem desejada na presente pesquisa, uma vez que Seeger aponta para o encontro de diferentes concepções, tanto das concepções hegemônicas na academia (“ou que se estrutura à semelhança do que nós chamamos de música”), quanto das concepções presentes no campo de pesquisa (“ou como quer que se chame”). Além disso, ele cita o corpo nessa conceituação, elemento bastante importante, como mencionado acima. Assim, essas concepções são entendidas provenientes de duas epistemologias: a acadêmica, hegemônica e a do terreiro, contra-hegemônica. Elas estão no trabalho em constante diálogo teórico, metodológico e analítico.

Outra contribuição do autor é sua observação sobre o estudo etnomusicológico: “Qualquer estudo etnomusicológico de música deveria começar pelo exame da música em relação a outras formas de arte, já que nada existe apenas em si mesmo” (SEEGER, 2015, p. 67). Mais uma vez, podemos ser levados à pensar a dança e os múltiplos elementos que a música do terreiro nos remete, sejam eles cheiros, cores, as roupas e suas informações estéticas, e inúmeras artes que podem estar envolvidas no fazer musical, que possam passar despercebidas ou nem consideradas como tais.

Colaborações mais metodológicas também são apontadas para o desenvolvimento do que vem sendo proposto, considerando que “as estratégias de pesquisa devem se adaptar à nossa percepção da situação de campo” (SEEGER, 2015, p. 60), entendendo que o “pesquisador (a) deve estar apto (a) a entender o que é dito a ele (a), através não só da língua, mas do gesto, de um olhar, um breve silêncio ou uma omissão” (Ibid., p. 65). Essa última afirmativa não resume apenas os pré-requisitos necessário à pesquisa, mas também a minha formação como adepto, uma vez que também estou como novato, iniciando meus aprendizados como *omorixá* (filho de santo) da casa.

Partindo para as colaborações de Margarete Arroyo (1999), ela vai se preocupar com o processo de ensino e aprendizado da música, o que não foi foco em Seeger. A autora refere-se às práticas sociais, afirmando que elas dão significados ao ensino e aprendizagem da música nos seus determinados contextos. Partindo da perspectiva da antropologia musical devemos pensar como a música dá significado às práticas sociais e ao processo mencionado. Logo, a minha questão

seria, como o ensino e aprendizagem dão significado às práticas sociais e a música? Somando com esse pensamento, a autora diz que “estudar ensino e aprendizagem de música sob um olhar antropológico implica focalizar o complexo envolvendo as experiências musicais no cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais” (ARROYO, 1999, p. 4).

Não se trata de desconsiderar ou desqualificar essas perspectivas até aqui expostas, mas buscar colaborar para a compreensão de como o processo de ensino e aprendizagem atua em um complexo como o candomblé. Sendo assim, a antropologia pedagógica-musical se distingue das duas abordagens por focalizar o ensino e a aprendizagem, como faz a Arroyo, buscando compreender como esse processo significa o cotidiano, as relações sociais e religiosas, conceituando os elementos envolvidos, similar ao que foi desenvolvido por Seeger com a antropologia musical, considerando a epistemologia do terreiro.

Sendo assim, não procuro uma análise comparativa, nem confrontar quaisquer perspectivas, mas sim compreender a epistemologia das categorias êmicas, ou seja, as concepções ou conceituações ou explicações dadas pelas Yas. Já as categorias éticas foram utilizadas na delimitação do que foi observado, tornando-as ponto de partida para entender as relações e a epistemologia do terreiro. Logo, esse diálogo, mais as contribuições das perspectivas de Seeger e de Arroyo construíram meu olhar para ver como o processo de ensino e aprendizagem da música “criam muitos dos aspectos da cultura e da vida social” (SEEGER, 2015, p. 14). E assim, a antropologia pedagógica-musical observa como os processos de ensino e aprendizado “faz[em] parte da própria construção e interpretação das relações e dos processos sociais e conceituais” (ibid., p. 15).

2.8 UMA ETNOGRAFIA A PARTIR DA HERMENÊUTICA DIATÓPICA

Para um trabalho fruto de um diálogo entre duas epistemologias, uma caracterizada pela escrita e a outra pela oralidade, sem que isso me leve para uma extrema limitação, pois entendo que elas se caracterizam por muitos outros elementos e que essas não estão aqui postas em uma relação hierárquica, nem de valorização de uma em detrimento da outra, desenvolvi uma metodologia que buscasse uma simetria entre essas vozes. Ora fala uma, ora a outra, as vezes as duas ao mesmo tempo e o meu trabalho me posicionou no meio dessas falas, tentei

intermediar o diálogo, não buscando fazer traduções, mas, como um noviço nas duas epistemologias, aprendendo sobre o que foi pesquisado para compartilhar aqui o saber construído. Vale destacar, que mesmo não buscando traduzir, haverá traduções durante o trabalho, não como uma escolha analítica e sim como uma dinâmica própria do diálogo.

Sendo assim, desenvolvi uma descrição desse encontro me encaminhando para uma etnografia que, assim como disse Clifford Geertz (2008), também é assumir um risco de uma descrição densa, se tratando de um trabalho hermenêutico, ou seja, interpretativo. Iniciei com a descrição de minha chegada no terreiro, apresentando os elementos materiais, sonoros, emocionais e os que fugiam à essas percepções, uma vez que, segundo James Clifford (2002), a etnografia é um trabalho notavelmente sensível, envolvendo, além de experiências físicas e intelectuais, interferências de elementos subjetivos na sua escrita. Essas interferências podem ser maiores no caso da minha descrição, uma vez que sou parte integrante do terreiro, sou filho de santo (ou *omorixá*) do terreiro descrito. O que pode ser visto como algo conflituoso para os que ainda buscam um distanciamento na pesquisa, mas, por outro lado, desenvolver essa etnografia como *omorixá* me permitiu mapear parte dessa subjetividade, tal atividade não seria possível com esse distanciamento.

Essa reflexão está coerente com James Clifford (2002), na medida em que ele afirma que essa subjetividade foge do controle do escritor. Contudo, iniciando o aprendizado na epistemologia do terreiro, sujeitos às mesmas regras e doutrina, pude descrever relações entre os saberes que o aprendizado de um *omorixá* promove. Desta forma, descrevi parte das minhas experiências vividas no terreiro, construindo um relato que partiu de mim mesmo, sobre um grupo de pertença, utilizando assim ferramentas de um modelo de investigação autoetnográfico (SANTOS, 2017). Esse recurso foi usado na busca de memórias para atender parte do objetivo deste trabalho, somando com outras duas técnicas, a escrita etnográfica e as narrativas das Yas.

A autoetnografia foi utilizada como uma técnica de acessar os dados, descrevendo meu processo de ingresso no terreiro e o início do meu aprendizado dentro dele, em especial o aprendizado musical. Realizado na tentativa de relatar processos subjetivos, cognitivos ou não, cuja a base foi etnográfica, analítica e autobiográfica de caráter analítica (SANTOS, 2017). Na medida que houve um

recorte da biografia, no ponto onde eu visito pela primeira vez o terreiro e na medida que busquei observar o processo de ensino e aprendizagem da música. Todavia, a autoetnografia, para Silvio Santos (2017), é apresentado como uma metodologia que se orienta em três pontos: “a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados” (SANTOS, 2017, p. 218).

Esses pontos foram considerados para desenvolver parte das descrições e não toda a metodologia, por esse motivo, neste trabalho, ela está como uma das técnicas de coleta de dados, por dar conta de atender algumas das necessidades que a investigação levantou, o processo de aprendizado, relacionado com o meu envolvimento com o terreiro. Outra técnica importante foi a escrita etnográfica, que na busca de uma descrição densa, também desenvolvi uma etnografia da música, que é “a escrita sobre as maneiras que as pessoas fazem música” (SEEGER, 2008, p. 239).

Logo, descrevi como os *omorixás* da minha casa de candomblé produziam aquilo que eu, a partir da epistemologia acadêmica, entendia como música. Considerando a preocupação particular desta investigação, não parei na descrição de como é feita a música no Terreiro de Mãe Amara, mas também, descrevi a maneira como se ensina música no terreiro e o que se pensa, a partir de uma filosofia que surge na tradição do mesmo. Seguindo sua epistemologia, desenvolvi as concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, para isso, foi necessário recorrer às pessoas que dominam o saber do terreiro. Esse domínio se deu por conta de sua hierarquia, o laço familiar e, na minha análise, a partir da sua responsabilidade na continuidade da tradição, essas pessoas foram as *Yas*.

Com isso desenvolvi um diálogo, que em nenhum momento poderia ser caracterizado como uma entrevista. Isso se acentua, pois como sou um filho novato da casa, em processo de aprendizado, não se separa o que eu aprendo em função desta pesquisa e o que aprendo em função de ser *omorixá*. Considerando inclusive o que ainda não posso aprender, sem que prejudique o desenvolvimento deste trabalho. Assim emerge outro elemento que auxiliou nesse desenvolvimento, as narrativas das *Yas*.

As narrativas ocorreram na medida que eu recorria às madrinhas Maria Helena, Helaynne e Gabriela (serão melhor apresentadas mais tarde), as mulheres responsáveis pelo ensino da tradição do terreiro, iniciando uma conversa sobre as

minhas dúvidas ou curiosidades. Conversávamos sobre meus interesses no desenvolvimento em cada parte deste texto, elas iniciavam suas narrativas indo além do que eu solicitava e ampliando as possibilidades da minha descrição e reflexão sobre o tema. A minha compreensão sobre o que era narrado, como já era esperado, sofreu interferência epistêmica da minha formação na universidade. Após reunir essas interpretações do que me foi dito, com o que observei, retornei às madrinhas para solicitar mais explicações, momento no qual eu tive contato com uma reinterpretação, a interpretação das madrinhas que modificava a minha interpretação inicial.

E o trabalho etnográfico foi realizado dessa forma, iniciava-se com a interpretação do que vinha sendo observado e narrado, passando por uma nova interpretação que partia do terreiro, fechando o trabalho hermenêutico e formando o diálogo pluriepistêmico. Esse fenômeno metodológico se aproximou do que Boaventura de Sousa Santos (2002) chamou de hermenêutica diatópica que, baseia-se no diálogo entre os *topoi*⁴ de diferentes culturas, partindo "da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, pode se ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras" (SANTOS, 2002, p. 264). Em termos mais didáticos e pedagógicos, a hermenêutica diatópica se baseia na ideia de que nenhuma cultura é completa a ponto de não ter nada a aprender com outra.

Com essa premissa, inicia-se um diálogo intercultural, pluriepistêmico. Em um procedimento hermenêutico, onde se ampliam as necessidades de eliminar as hierarquias e assimetrias entre os *topoi* de cada cultura, ampliando também a consciência de uma cultura da necessidade da outra em um processo emancipatório, coerente com o pensamento decolonial que este trabalho busca. Concordando assim, com James Clifford (2002, p. 20), que "a ciência etnográfica não pode, em última análise, ser compreendida em separado de debate político-epistemológico".

2.9 AS YAS COMO ORIENTADORAS

A necessidade de reinterpretar as descrições a partir da epistemologia do Terreiro de Mãe Amara, gerada pelo trabalho hermenêutico realizado nesta

⁴ *Topoi* é o plural de *topos*, que significa lugar em comum. Usado na retórica para fundamentar o discurso, tratando de pontos não questionados pela cultura. Aquilo conceitualmente resolvido em uma cultura.

pesquisa, posicionou as Yas de uma forma que vai além de sujeitos da pesquisa ou entrevistadas. A saída para relatar a real posição delas foi uma desobediência epistêmica, como sugerido por Mignolo (2008), influenciado pelas reflexões de Anibal Quijano, uma opção contra-hegemônica que tornou presente a epistemologia do terreiro, buscando um diálogo que minimizou as assimetrias. Essa opção foi: iniciar a pesquisa sob orientação de madrinha Maria Helena.

Assim, repito as palavras de Mignolo (2008, p. 288): “Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o *desencadeamento epistêmico* e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocêntricos”. Não sou o primeiro a promover essa desobediência. Em e-mails trocados com o professor José Jorge de Carvalho da Universidade de Brasília, fui informado que o equivalente aconteceu com uma professora de Psicologia da UFRJ, até então sua supervisanda do pós-doutorado, que tinha o Mestre quilombola Antonio Bispo como co-supervisor.

O processo oficial para um trabalho de mestrado em música na UFPE, para obter uma co-orientação, se dá através de solicitação ao colegiado do programa de pós-graduação, o qual levará a decisão à votação em pleno, avaliando a formação e produção acadêmica. Logo, os saberes de madrinha Maria Helena são excluídos desse processo e consequentemente a sua exclusão do papel que ela realizou para o desenvolvimento inicial deste trabalho. O seu trabalho de orientação inicia antes do meu ingresso ao mestrado, na definição do tema e na elaboração do projeto. E ele conta com, pelo menos três aspectos indissociáveis: a espiritualidade, a organização social e hierárquica do terreiro, e, por último, as suas observações e orientações propriamente ditas.

A espiritualidade é algo indissociável, não só no caso deste trabalho no Terreiro de Mãe Amara, como fala José Jorge de Carvalho, Juliana Flórez e Máncel Martínez (2017), é um elemento comum entre os mestres dos grupos tradicionais. Madrinha Maria Helena, através da sua interlocução entre a realidade concreta e a realidade que foge aos nossos olhos, me passou os processos espirituais necessários para que a pesquisa pudesse ser realizada. Comunicando observações dos ancestrais e orixás para a realização do trabalho, assim me orientando sobre as relações dentro da tradição, a quem recorrer para buscar as informações necessárias, destacando essa relação que se estabelece espiritualmente. O que foi feito, algumas vezes, com o intermédio do jogo de búzios, através do qual Xangô

passou algumas informações e permissões, fundamentais para a escolha da abordagem teórica, que desencadeou na escolha do pensamento decolonial, em concordância com as orientações do professor Sandro Guimarães de Salles.

A organização social e hierárquica do terreiro também entra nesse processo. Pois assim, como as atividades do Terreiro de Mãe Amara são lideradas pela *Yakekerê*, tendo a assistência de outras pessoas, o trabalho de orientação também contou com a assistência de outras mulheres. Elas, por sua vez, também ocupam cargos hierárquicos de extrema importância, são preparadas pela *Yakekerê* para esse tipo de função e junto a ela são responsáveis pelos processos de ensino. São elas as madrinhas Helaynne Sampaio (a *Yalaxé*) e Gabriela Sampaio (a *Yapetebi*). Logo, para determinados assuntos e demandas surgidas no desenvolvimento da pesquisa, como algumas correções sobre a tradição e sobre referências coerentes com as práticas e concepções do Terreiro de Mãe Amara, madrinha Maria Helena orientou buscar assistência com a *Yalaxé* e a *Yapetebi*. O que ocorreu muitas vezes por conta do grande número de atividades que a *Yakekerê* desenvolve, no âmbito religioso, pessoal e profissional.

No decorrer do trabalho, aumentando as necessidades de consultas, de orientações e de auxílio nas interpretações e/ou reinterpretações que foram necessárias para a conclusão do texto, precisei recorrer mais vezes às *Yas*. Nesse processo, as orientações de madrinha Helaynne foram ampliadas, desempenhando assim o papel de orientadora, me conduzindo na investigação a partir da epistemologia do terreiro. Quando iniciei esse trabalho, ela era *Yabá* do terreiro, assumindo o papel do cuidado e do ensinamento dos filhos da casa. Contudo, o *ilê* é dinâmico, e está em constante aprimoramento e crescimento das responsabilidades, processo comum na medida que as pessoas ficam “mais velhas no santo”. Então, no decorrer dessa pesquisa madrinha Helaynne recebeu de *Xangô* o cargo de *Yalaxé*. Esse cargo está acima da *Yabá*, e está no mesmo nível hierárquico da *Yakekerê*, assim as responsabilidades são maiores. A partir dessa realidade, coerente com o que estava sendo desenvolvido aqui e com a decisão de *Xangô*, madrinha Helaynne assumiu a orientação deste trabalho.

3 ILÊ OBA AGANJÚ OKOLOYÁ

3.1 AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: ANTES DE FALAR DO ILÊ OBA AGANJÚ OKOLOYÁ

Antes de falar diretamente do *Ilê Oba Aganjú Okoloyá*, gostaria de situar brevemente os debates sobre as religiões afro-brasileiras. Eles são clássicos nas ciências sociais, tendo uma vasta bibliografia entre sociólogos e antropólogos, por exemplo. Já na área da música esse tema é menos debatido, sendo mais frequente na subárea da etnomusicologia. Não é do nosso interesse trazer aqui esses debates desenvolvidos nas ciências sociais, mas julgamos importante a compreensão sumária dos povos africanos no Brasil para compreender pilares da epistemologia afro, a qual estamos nos inserindo neste trabalho. Assim, como para entender a epistemologia europeia é importante a compreensão dos pensamentos e pensadores gregos, já mencionados, para entender a epistemologia afro precisamos compreender os pensamentos ancestrais. Essa reflexão nos ajuda a chamar atenção para outro elemento bastante importante para esta construção, a diversidade existente entre as religiões afro-brasileiras.

Dessa maneira, buscamos verticalizar a compreensão das religiões afro-brasileiras, trazendo sua diversidade e buscando colaborar com o combate à ignorância que alimenta o preconceito que essas religiões sofrem. Sendo assim, o que no senso comum é chamado genericamente de macumba, se mostra como um verdadeiro guarda-chuva, uma expressão que abarca diversas denominações religiosas, quando não com caráter pejorativo, que dentro dele podemos encontrar diferentes religiões, como a jurema, a umbanda e o candomblé. Entendendo que este trabalho trata especificamente do candomblé é necessário citar que nele encontramos diferentes cultos, como aos voduns⁵, inkices⁶ e orixás. E que os cultos a essas divindades acontecem de maneira diferentes, inclusive quando se tratam de cultos às mesmas divindades, como para os orixás, por exemplo, possuem modelos e formas diferentes de serem cultuados, estruturando tradições distintas.

⁵ Divindades trazidas pelos povos Fon, grupo étnico-linguístico presente no Benin e Tongo. Essas divindades estão relacionadas à tradição Jeje, por exemplo.

⁶ Divindade trazidas pelos povos Bantus ou Banto, grupo étnico-linguístico presente na região denominada de África Sul-equatorial, em países como Moçambique e Angola. Essas divindades estão relacionadas à tradição Angola, por exemplo.

Essa diversidade ainda é pouco discutida, conhecidos textos como os de Roger Bastide e Pierre Verger, por exemplo, partem da observação de uma tradição específica – o candomblé Ketu da Bahia, a qual, também, há muito em comum com a tradição pesquisada neste trabalho – Nagô Egbá. Contudo, nos trabalhos onde ambas aparecem, encontramos poucas considerações sobre a diferença entre elas. Acredito que desta forma, podemos chegar mais próximo da compreensão do mundo que é as religiões afro-brasileiras.

Sendo assim, inicio o estudo das religiões afro-brasileiras com os trabalhos sobre os negros na sociedade brasileira, dos povos africanos no Brasil, os quais foram trazidos escravizados pelos colonizadores portugueses, uma vez que esse ponto inicia a história da nossa tradição. Os africanos que vinham nessa condição são retratados como prisioneiros de guerra entre reis, príncipes e que eram comprados rapidamente pelos europeus, também, como contam os mais velhos, muitos vieram enganados e até mesmo sequestrados (INIKORI, 2010). Entre os estudos que retratam os diferentes povos africanos trazidos para o Brasil, temos o de Raimundo de Nina Rodrigues (1976) como um dos precursores, trazendo contribuições sobre quem eram esses africanos escravizados, apontando a dificuldade da precisão da data do início da introdução deles, mas afirma que o grande tráfico iniciou antes dos 50 anos após a “descoberta” do Brasil.

Seus estudos estão de acordo com a perspectiva racial, presente na época, contudo ele já aponta para a diversidade entre os africanos presentes no país. Entre os ditos “negros da Costa” ou “africanos” estavam os “nagô, mina, angola, moçambique, etc”, que segundo o autor, eram nomes populares para designar os jejes, sudaneses e bantos, os quais representavam uma população que nos remetem à proporções contemporâneas da população brasileira. Segundo os números que o autor nos apresenta, em 1798, um total de 3.250.000 de habitantes, dos quais, entendendo negro na perspectiva atual – pretos e pardos, representam mais de 50% (assim como atualmente) da população, número absoluto de 1.988.000.

Essa população arrancada da sua terra e comercializada como escrava, traficada em ampla escala para servir de força de trabalho, tornando-se base da política econômica da época, com projeção internacional. No Brasil, enquanto colônia portuguesa, são “os escravos africanos que garantem, integralmente, a produção de açúcar para a exportação” (INIKORI, 2010, p. 116). Eles vieram da

antiga Costa dos Escravos, conhecida anteriormente como a Costa do Ouro e segundo Nina Rodrigues (1976), a nacionalidade e etnia desses africanos eram importantes para julgar sua capacidade de civilização e progresso, uma vez que sobre eles foi fundada a nação brasileira.

Quando pesquisamos sobre a população negra africana é recorrente as falas sobre a dificuldade de precisar os fatos, por falta de documentação. Coerente a essa falta, temos a eliminação de documentos relacionados à escravidão, sendo Rui Barbosa apontado com uma das pessoas responsáveis pela queima de parte deles, sobre isso há quem concorde, como Gilberto Freyre e há quem parta em defesa de Barbosa. Todavia, essa polêmica pouco influencia no fato da impossibilidade de uma constatação mais precisa sobre os dados oficiais do tráfico de escravos para o registro histórico.

Entre esses grupos étnicos que formavam a população africana no Brasil, encontramos os bantos oriundos de Angola e Congo, os sudaneses como os haussas e os iorubas, predominantemente da Nigéria, mas também do Benin. A diversidade étnica africana no país foi grande, havendo também, os senegaleses, os fons, esses grupos são entendidos como étnico-linguístico, por receberem o nome do idioma falado. Com essa diversidade étnica, também encontramos uma diversidade religiosa, como o Islã, com os haussas, por exemplo; o culto aos voduns, com os fons; o culto aos orixás, com os iorubas; e o culto aos inkices, com os bantos.

A partir disso, os diferentes cultos, tradições de candomblé e das religiões afro-brasileiras são resultado da reformulação dos cultos africanos, sendo possível encontrar uma diversidade enorme de denominações dessas tradições religiosas de matriz africana, como: Angola, Efon, Oyo, Batuque, Tambor de Mina, Ifá, Ketu, Xambá, Nagô Egbá, entre outros. O mais importante em destacar essa diversidade é apontar que ela também representa uma diversidade musical, entre diferentes ritmos, instrumentos percussivos, cânticos e seus idiomas e variações idiomáticas. Assim, defendendo a hipótese, a partir da abordagem sociocultural deste trabalho, que há várias formas de ensino e aprendizado da música presentes em diferentes tradições, ou seja, se consideramos que por trás de toda prática musical há um processo de ensino e aprendizado, podemos especular que diferentes práticas musicais terão implícitos diferentes processos de ensino e aprendizado.

O processo para se estabelecer essas tradições foi complexo, iniciado pela “destruição racial das linhagens, dos clãs, das aldeias ou das realezas” (BASTIDE, 1989, p. 219), promovida pela economia escravocrata. Essa destruição pôs fim à perspectiva étnica, as relações construídas entre as etnias, que muitas vezes se davam em batalhas, assim como diferentes nações europeias batalharam entre si. Contudo, aqui no Brasil os grupos se reorganizaram, as denominações étnicas deixaram de ter essa definição e passaram a significar tradições ou nações de candomblé, como desenvolve Costa Lima (2003).

Essa religião se mostrou como uma saída de resistência e encontramos nela valores e significados, onde suas crenças e representações estão escritas no “corpo, como mecanismos motores, passos de danças ou gestos rituais, capazes, por conseguinte, de mais facilmente serem avivados ao rufar lúgubre dos tambores” (BASTIDE, 1989, p. 219).

Esse ponto em comum de encontro entre os diferentes grupos, tem como verdadeiras bases epistemológicas o corpo, com suas danças e gestos; a música, com os seus tambores; e a religiosidade, com suas divindades e ancestrais. Contudo, cada tradição segue um modelo próprio, uma forma de gesticular, de dançar, como dançar, com o que dançar. Também se diferenciam em elementos que compõem determinados rituais, formas de tocar, nomear, distinguir e significar determinados fenômenos, situações etc. Logo, as tradições funcionam como diferentes paradigmas, entendendo paradigma como modelo, padrão ou norma que deve ser seguido e é reconhecido por seus pares. Esses paradigmas, ou tradições ou nações de candomblé, compartilham uma mesma epistemologia, fundamentadas em um idioma africano, o corpo, a música, as divindades e ancestrais como princípios epistemológicos.

Logo, as religiões afro-brasileiras foram e são uma saída para a continuidade dos saberes africanos e afro-brasileiros. Uma vez que foram resistência a um regime de subordinação, de exploração que obrigou uma transformação, remodelagem e uma metamorfose (BASTIDE, 1989), para chegar aos dias de hoje.

E a partir da continuidade, essa religiosidade e sua reorganização pelos povos africanos no Brasil, permite experienciamos concepções epistemologicamente básicas, como tempo e espaço (como já foi mencionado), diferente do que a proposta hegemônica impõe. Por exemplo, no terreiro de candomblé o passado, presente e futuro podem ocupar o mesmo espaço, como já

indica Sueli Carneiro e Cristiane Cury (2008). Isso pode ser observado pelo jogo de búzios, onde o passado é resgatado e o futuro anunciado para definir o que deve ser feito no presente. O nível de intervenção que essa interlocução pode promover, para resoluções de problemas sociais do grupo, é epistemologicamente nulo para o saber hegemônico.

A compreensão do “eu” também é epistemologicamente “outro”. Como é sabido, para as religiões afro-brasileiras as pessoas são filhas de divindades, a qual influencia sua personalidade, fazendo parte da sua construção de pessoa. Cada divindade possui o nome específico, no idioma africano que pertence a sua tradição. É comum observar relações com as divindades africanas e os santos católicos, como também as relações entre divindades de diferentes nações, tais relações são bastantes citadas enquanto sincretismo na literatura sobre a temática.

Pensando essas religiões, como Muniz Sodré (2017) já revela, a cozinha é um espaço importante para entender os paradigmas e a epistemologia do terreiro. Ingredientes como quiabo, azeite de dendê e pimenta são marcas de sua cozinha, cada tradição ou paradigma tem suas próprias técnicas de cortar o quiabo, de como temperar, usar e proibir o azeite de dendê e a pimenta entre os adeptos.

Além desses exemplos, poderíamos apontar diversos outros, com o objetivo de demonstrar a complexidade que é olhar as religiões afro-brasileiras, considerando sua diversidade e observando seus pontos em comum que colaboraram na construção de uma epistemologia afro-brasileira. Consideramos que o estudo sobre as diferenças entre as tradições aos cultos aos orixás, aqui desenvolvido, é um resumo e início de um debate dessa natureza, o qual ocuparia outra dissertação, conseqüentemente, estamos abraçando o risco que essa reflexão sumária nos coloca, mas também, acreditando que com ele poderemos oferecer ferramentas importante para o processo estudado, o ensino e aprendizagem de música do Terreiro de Mãe Amara.

Especificando um pouco mais as influências que participaram da construção das práticas observadas nesta pesquisa, concentramos nos povos de língua iorubá. Logo, como nos foi ensinado, Olófin ou Oduduwa foi quem deu origem aos iorubas em Ilê-Ifé, cidade situada no estado de Osun, sudoeste da Nigéria. Esse grupo étnico-linguístico possui subgrupos, como os Egba, os Ijexá, os Ekitis, os Ketu, entre outros. Com eles vieram o culto aos orixás e aos Eguns ou Egungun.

Essa herança é relatada pelos estudiosos das religiões afro-brasileiras em Pernambuco, já na primeira metade do século passado, as registraram como Xangô de Pernambuco, alguns atribuem esse nome a como as pessoas que eles encontravam chamavam o culto, frases do tipo “naquela rua tem um Xangô”, mesmo que raro, ainda é possível escutar nos dias de hoje. Pude escutar minha avó e minha tia usarem essa denominação, o mesmo testemunho pode ser observado por outras pessoas. Na literatura encontramos o termo já na Missão Folclórica de 1938, coordenada por Mário de Andrade, entre o grupo de pesquisadores de Pernambuco, como Rene Ribeiro e seus contemporâneos, ou como Roberto Motta e outros antropólogos que são reconhecidos pelos seus estudos do Xangô de Pernambuco.

Essas pesquisas foram desenvolvidas na Região Metropolitana do Recife (RMR), onde podemos destacar, além do próprio Recife, a cidade de Olinda. Entre essas cidades encontramos pelo menos duas tradições de mais observadas na minha circulação na cidade, na produção acadêmica e na cena da cultura popular da região, a tradição Nagô e Xambá. Contudo, encontramos representantes de outras tradições de candomblé na RMR, como a Angola, a tradição Jeje, a tradição Ketu (mais frequentes ao se distanciar mais da capital), a religiosidade de matriz indígena como a Jurema e a Umbanda fazem parte das religiões com influência afro-brasileira em Pernambuco.

Já falando da tradição que o Terreiro de Mãe Amara dá continuidade, citamos o Sítio de Pai Adão, o *Ilê Obá Ogunté*, fundado em 1875 por Tia Inês, Inês Joaquina da Costa e seus companheiros vindos da África, dando início a uma tradição que chamamos de Nagô Egbá, ou como é mais usual, Nagô. Sendo assim, entre nós, *omorixás* que seguem essa tradição a palavra Nagô toma outro significado, diferente daquele mais geral que se refere ao povo iorubá, ou para designar aos cultos aos orixás, havendo assim uma diferenciação entre os Ketu e os Nagô, por exemplo. Isso ocorre, pelo fato da palavra não ser usada, neste caso, como um significado étnico e sim se referir ao conjunto de técnicas, materiais e concepções próprias do nosso culto.

3.2 O TERREIRO DE MÃE AMARA

O *Ilê Obá Aganjú Okoloyá* ou como é mais popularmente conhecido, Terreiro de Mãe Amara é um terreiro de candomblé fundado em 1945 no bairro de Dois

Unidos, na cidade do Recife-PE, pela atual *yalorixá* Amara Mendes (Figura 1), ele segue a tradição Nagô Egbá. No decorrer dos seus 75 anos de existência, o terreiro traz uma série de reconhecimentos oficiais, tendo recebido os tombamentos da árvore sagrada *Iroko* (gameleira) e do *Amalá* de Xangô, o reconhecimento da mestra popular, a *yakekerê* Maria Helena Sampaio, sucessora hierárquica de mãe Amara.

Figura 1 – Mãe Amara



Fonte: Página do terreiro no Facebook⁷ Foto: Acervo do Terreiro de Mãe Amara.

Além disso, ele prestou uma série de serviços para a sua comunidade. Na cheia do ano 1975, de grande impacto para a cidade de Recife, o terreiro abriu as suas portas para abrigar as vítimas que ficaram sem teto, uma vez que se localiza em um ponto alto. Mais atualmente, foi ponto de campanha de vacinação tanto para as pessoas da comunidade, quanto para animais domésticos, entre outras atividades da Secretaria de Saúde da cidade (Figura 2). No âmbito político, ele é um importante porta voz para a comunidade. Tendo participado ativamente na formação da Rede das Mulheres de Terreiro de Pernambuco, tendo madrinha Maria Helena sido a idealizadora, entre outras iniciativas; promovendo um canal de diálogo entre a comunidade e possíveis candidatos, que se dispuserem à essa interlocução.

⁷ Disponível em:

<https://www.facebook.com/ileobaaganjuokoloyaoficial/photos/a.399068033554110/399070213553892/?type=3&theater> Acesso em: 20 jul. 2019.

Figura 2 – Ação da Secretria de Saúde no terreiro



Fonte: Idem⁸. Foto: Idem.

Já entre os adeptos, há moradores do próprio bairro, familiares das líderes religiosas e pessoas de toda região metropolitana do Recife, inclusive de outros estados. Há também pessoas de diferentes formações e níveis escolares, desde a educação básica até o doutorado, além de diferentes profissões, como ferreiro, educadores populares, professores universitários, agentes de saúde, marinheiro, entre outros. Essa diversidade é algo marcante no terreiro, já registrada por Fernanda Meira (2008), o que também é reflexo das suas ações que vão além do seu bairro, chegando em outros espaços sociais, dialogando com diversos segmentos sociais, o poder público, movimentos sociais e o cenário cultural da cidade, já no fim da década de 1990 (MEIRA, 2008).

Esse trabalho de Fernanda é uma monografia da graduação em ciências sociais da UFPE, hoje ele é um dos trabalhos mais importantes desenvolvidos no e com o terreiro, tendo em vista que ele está presente nas referências de todos os outros realizados, o qual registra a trajetória do *Ilê Oba Aganjú Okoloya* até 2008. Outro trabalho extremamente importante é o de madrinha Helaynne (VIANA, 2015), ela sistematizou junto e com as orientações de madrinha Maria Helena o método de dança *Nagô A'jó*, da dança *A'jó Nagô*, um balé que forma a ala do *Afoxé Oyá Tokolê Owo*, fundamentado nas danças dos orixás. O afoxé foi fundado em 10 de abril de 2004, como o *Afoxé Oya Alaxé*, em 2014, por determinação de Oya, ele começa a ser chamado de *Afoxé Oya Tokolê Owo*.

⁸ Disponível em:

<https://www.facebook.com/ileobaaganjuokoloyaoficial/photos/a.502866889840890/752985911495652/?type=3&theater> Acesso em: 20 jul. 2019.

Madrinha Helaynne, com esse trabalho, inaugura a abordagem pluriepistêmica envolvendo o terreiro. Essa abordagem inicia com as orientações da *yakekerê*, continuando com os seus estudos que tem a formação na graduação em licenciatura em dança pela UFPE (2012-2015), onde desenvolveu esse trabalho de sistematização como trabalho de conclusão de curso, sob orientação da professora Maria Claudia Alves Guimarães, intitulado: “*Telessé Ajô Nagô Ogbon Obirin - Sabedoria da Mulher*”.

Além dessa formação, ela possui a formação desenvolvida a partir dos saberes do terreiro, da religiosidade Nagô, iniciada desde o seu nascimento, como ocorreu com madrinha Maria Helena, madrinha Helaynne possui o domínio de conhecimentos sobre a cosmogonia, sobre a dança, a culinária e entre outros saberes que podem ser identificados por diversas áreas do conhecimento ocidental (CARVALHO, 2016), como podemos ver as habilidades musicais na figura 3. Nela observamos as madrinhas Maria Helena e Helaynne tocando, tal função são desempenhadas exclusivamente por homens, contudo, elas não só possuem as habilidades, quanto são responsáveis por ensinar os *ogans* a tocarem.

Figura 3 – Madrinhas tocando



Fonte - Acervo pessoal. Foto: Autor, dirigida por madrinha Helaynne.

Madrinha Helaynne está em contínua formação com a *yakekere*, sua mãe biológica e desempenha o papel de transmitir os saberes Nagô para os recém chegados. Essas duas formações marcam o início de um diálogo diatópico entre a epistemologia do terreiro e da academia.

O mesmo ocorre com madrinha Gabriela, ela também passa por essa formação do terreiro, se tornando *yapetebi*, cargo que envolve grande responsabilidade no culto a Orunmilá, orixá senhor do destino, revelado através do oráculo de Ifá (sistema de adivinhação). Envolvendo um vasto conhecimento ritual, o qual podemos identificar um repertório de toadas, cânticos, toques, conhecimento espiritual, cosmogônico e da tradição. Sua formação do terreiro, colabora com a sua atuação profissional, a qual envolve uma experiência bastante significativa em educação inclusiva. Logo, as quatro *yas*, Mãe Amara, madrinhas Maria Helena, Helaynne e Gabriela, carregam a responsabilidade da transmissão dos saberes Nagô e a continuidade da tradição.

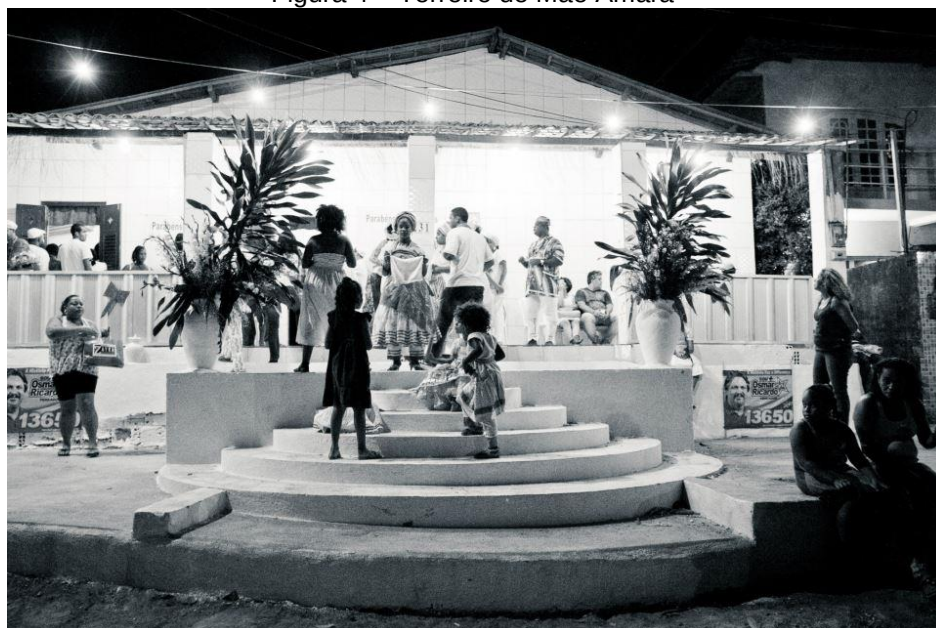
Essa responsabilidade revela uma característica do terreiro, fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, o papel de ensinar está centralizado nessas mulheres. Além disso, as *yas* nos ensinam que o terreiro é matriarcal, os papéis de liderança são ocupados por mulheres, formando a hierarquia que parte da *yalorixá*, seguindo para *yakekerê*, *yalaxé* e *yapetebi*, como me ensinou madrinha Helaynne. Todos os ensinamentos são passados por elas, o saber também revela a hierarquia, como pude ver madrinha Maria Helena consultar Mãe Amara sobre determinados assuntos, madrinha Helaynne e madrinha Gabriela consultando madrinha Maria Helena.

Contudo, o matriarcado do terreiro não exclui a participação masculina, pelo contrário, as *yas* nos ensinam sobre a importância do homem no terreiro, ou seja, quando o terreiro se autodenomina matriarcal, não é o contrário do conceito de patriarcal como entendido a partir da epistemologia europeia. E sim, na atuação feminina nos cargos de liderança no *Ilê Obá Aganjú Okoloyá*, ou seja, a lógica e conceituação desse conceito não opera com as mesmas regras de exclusão e subalternização do patriarcado, se trata de uma ressignificação a partir das relações do terreiro, onde temos a liderança feminina sem a subalternização dos papéis masculinos. Mesmo as nossas líderes sendo mulheres, no Terreiro de Mãe Amara, as funções realizadas entre homens e mulheres ocorrem em relação de complementariedade, havendo as específicas para homens e as específicas para mulheres, para que ocorra o culto e sem que isso signifique que uma é mais importante que outra.

Já o nome do terreiro em iorubá – *Ilê Obá Aganjú Okoloyá*, significa “casa do Rei *Aganjú*, esposo de *Oyá*”. Como é dito em uma das músicas (“Meu Terreiro é de

Xangô”⁹) do Afoxé *Oyá Tokolê Owo*, é uma casa branca (Figura 4) que dá para ver logo no início da ladeira. Hoje, em sua volta encontramos uma série de casas, resultado de um loteamento, contudo, anteriormente o terreiro contava com todo esse terreno e era arrodado de vegetação como está registrado em um dos quadros presentes na parede do salão.

Figura 4 – Terreiro de Mãe Amara



Fonte: Página do terreiro no Facebook. Foto: Acervo do Terreiro de Mãe Amara.

Em 2009 a árvore sagrada, popularmente chamada gameleira (nome científico *Ficus sp.*), que serve de morada para o orixá Iroko (Figura 5), através do decreto municipal 24.342, de 4 de fevereiro, foi declarada como patrimônio ambiental da cidade do Recife, tornando-a imune legalmente a corte, derrubada, queima ou agressão química, os quais se caracterizarão infrações ambientais (RECIFE, 2009). Já em 2013, madrinha Maria Helena Sampaio foi contemplada pelo Prêmio de Mestre em Cultura Popular, concedido pelo Ministério da Cultura. No ano seguinte, houve a 1ª Edição do Prêmio Patrimônio Cultural dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana/2014, o qual o *Amalá* de Xangô foi premiado.

⁹ “Meu terreiro é de Xangô/Da ladeira dá prá ver/Uma casa branca, ali é meu Ilê/Oh divina mãe do mar/Que trouxe a minha nação/Saudando o povo nagô/Resistência e tradição/Pra fazer do afoxé/A voz do meu candomblé/Ya omi Odoya/Ya sessu Iemanjá”. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/afoxe-oya-alaxe/album:27668:8/#album:afoxe-oya-alaxe-2009> Acesso em: 18 de outubro de 2019. Disponível nas plataformas: Deezer, Spotify, entre outras.

Figura 5 – Iroko



Fonte: Blog da Casa de Carnaval¹⁰. Foto: Marcelo Renan, 2011.

O *Amalá*, por sua vez, é uma festividade do terreiro que completou 70 anos em 2015 (Figura 6), se tornando festa pública, sempre realizada próximo ao dia 24 de junho, dia de São João (IPHAN, 2014). Na edição de 2017, ele extrapolou os muros do terreiro e foi realizado na Torre Malakoff, localizada no centro do Recife, na praça do Arsenal, onde frequentemente ocorrem eventos culturais. Contando com apresentações de vários grupos culturais locais e do próprio terreiro, degustação de *beguiri* (prato ofertado a Xangô, feito com quiabo, carne de boi entre outros ingredientes) e com o cortejo da bandeira de São João, por volta da praça.

Figura 6 – Folder dos 70 anos do Amalá de Xangô



Fonte: Página do terreiro no Facebook¹¹. Foto: Acervo do Terreiro de Mãe Amara.

¹⁰ Disponível em: <http://casadocarnaval.blogspot.com/2011/11/curso-de-turismo-etnico-religioso-foi.html> Acesso em: 20 jul. 2019.

¹¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/ileobaaganjuokoloyaoficial/photos/a.268451513282430/693514110776166/?type=3&theater> Acesso em: 20 jul. 2019.

Além disso, foi realizado nesse mesmo ano um seminário no Centro de Educação da UFPE (Figura 7), com um dia repleto de atividades: oficinas de dança, canto e percussão; e apresentação de trabalhos acadêmicos realizados a partir do terreiro, onde pudemos demonstrar parte da colaboração, intensas orientações e grande estímulo à educação que o terreiro, através das palavras esclarecedoras de madrinha Maria Helena, nos promove.

Figura 7 – Mesa formada com representantes do terreiro, do CE e do IPHAN



Fonte: Idem¹². Foto: Idem.

No ano seguinte, o *Amalá* de Xangô, além da sua cerimônia interna no terreiro, continuou desenvolvendo atividades para o público mais amplo. Dessa vez, no campus da Universidade Católica de Pernambuco, em parceria com a professora Zuleica Campos (Figura 8). Além de apresentações artísticas e acadêmicas, contou com o tradicional cortejo da bandeira de São João, na universidade e em seus arredores.

¹² Disponível em:

<https://www.facebook.com/ileobaaganjuokoloyaoficial/photos/a.1241711562623082/1241997379261167/?type=3&theater> Acesso em: 20 jul. 2019.

Figura 8 – Amalá na UNICAP



Fonte: Imagem disponível no Google¹³ Foto: Desconhecido.

Neste trabalho de apresentar o *ilê*, recorro às narrativas autobiográficas das yas da casa, buscando demonstrar seus papéis no terreiro e sua importância nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nele. Tratando de um trabalho, no qual a perspectiva epistemológica tem um papel fundamental, a autoetnografia ajuda a entender como o saber é organizado ou reorganizado a partir da epistemologia do Terreiro de Mãe Amara. Sendo assim, desenvolvendo o trabalho autobiográfico, também trago a minha própria narrativa, descrevendo a minha chegada, o meu primeiro contato com o terreiro. Narro minha trajetória de visitante a filho de santo, buscando demonstrar como o terreiro vai transformando minha compreensão do candomblé.

Logo, essa chegada ocorreu no mês de abril de 2014, a minha primeira visita. Acredito que se tratava de um toque para Oya, ou seja, uma festa pública em homenagem a essa divindade feminina. Como já descrito, no pé da ladeira eu avistava a casa branca, com uma pequena escadaria a frente, dando para um terraço ou varanda que ocupa toda a frente da casa. Ao seu lado esquerdo, havia uma passagem que dava acesso a carros e pessoas aos fundos da casa (Figura 9). Na sua frente, havia uma área que poderia estacionar carros e há um dendezeiro, o qual havia uma ligação com o orixá Exú. No lado direito, haviam casas de outras pessoas, não necessariamente ligadas ao terreiro.

¹³ Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&ved=2ahUKewjU-4Xu3_jiAhXiHbkGHRfCz0QjRx6BAgBEAU&url=https%3A%2F%2Fdeskgram.net%2Fexplore%2Ftags%2Fxangodepernambuco&psig=AOvVaw0HIhka4KoyDvy7waf8fuPK&ust=1561143692296237. Acesso em: 20 jul. 2019.

Figura 9 – Ilê Obá Aganjú Okoloyá



Fonte: Blog da Casa de Carnaval¹⁴. Foto: Marcelo Renan, 2011.

Na porta e janela, logo à frente, haviam folhas de dendezeiro desfiadas, o que chamamos de *mariwo*, o qual está ali para proteção e indica que estávamos em um espaço sagrado. Passando por essa porta, temos acesso ao salão principal, nele encontrei uma parte mais elevada à esquerda, ao fundo com um grande banco por trás de três tambores de tamanhos diferentes, haviam também agbês e agogôs (Figura 10). Esses tambores são chamados de *ilús*, formado por um cilindro de pouco mais de 40 cm, variando em 3 diâmetros podendo ser de madeira ou folha de zinco, com peles de bode esticadas nas duas extremidades, mais 6 varões de ferro para promover a afinação adequada e são percutidos exclusivamente com as mãos. Os agbês são cabaças, revestidas de uma rede, confeccionada com barbante e miçangas, finalizando a instrumentação do culto aos orixás estão os agogôs, campas de ferro percutido por uma baqueta de madeira ou ferro.

À direita, havia uma porta dupla, também com *mariwo*, que dava acesso à uma espécie de quarto, posteriormente aprendi que se tratava do “quarto dos orixás”, o *peji*. De onde saíam e entravam vários orixás e outros adeptos.

¹⁴ Disponível em: <http://casadocarnaval.blogspot.com/2011/11/curso-de-turismo-etnico-religioso-foi.html> Acesso em: 20 jul. 2019.

Figura 10 – Banco dos ogans



Fonte: Perfil do Instagram “amala_de_xango”¹⁵. Foto: Acervo do Terreiro de Mãe Amara.

Assim que cheguei lá, pouco sabia sobre orixás e candomblé de forma geral e mesmo praticando outra religião, eu tinha um interesse particular nas religiões afro-brasileiras. Foi onde aprendi sobre orixás, dando sentido ao que eu já tinha lido anteriormente e reconhecendo que o candomblé era uma religião muito mais diversa e ampla do que ouvia falar, muitas vezes em discursos preconceituosos, orientados por uma relação de inferioridade e de falta de conhecimento. Na medida que eu fui participando e quando me tornei filho de santo da casa, fui percebendo como o terreiro passa a compartilhar a sua história com seus filhos. Entendi que se tratava de uma religião de uma família biológica, que se abria, compartilhava, ajudava a quem a ela recorria, como me disse a *yalaxé* Helaynne Sampaio, “nosso culto é um culto familiar, um culto *Agboola*”. A partir dessas reflexões, pude olhar para minha própria família de uma forma diferente, busquei as histórias quase esquecidas, as memórias sobre meu bisavô, avô do meu pai, que, segundo minha tia, colhia dendê no campus da UFPE para fazer azeite, o que remete ao candomblé uma vez que é um dos elementos de bastante importância para o culto.

Essa busca pelas memórias sobre meu bisavô partiu de um jogo de búzios, o qual dizia que Ogum cuidava da minha família, com isso madrinha Maria Helena me perguntou quem era filho desse orixá na minha família biológica. Contudo, com exceção da minha mãe, não sabia quem teve contato com o candomblé e não

¹⁵ Disponível em: https://www.instagram.com/p/4JfV3Exnff/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 09 de out. de 2019.

saberia dizer. Mesmo assim arrisquei que poderia ser meu avô paterno, sobre essa minha afirmação, madrinha fez uma expressão facial como se não fosse bem isso. Pouco tempo depois, em uma conversa eventual com uma tia, na qual ela falava sobre o meu bisavô, relatei suas características como as de um filho de Ogum, relembrando o jogo de búzios e a conversa que tive.

Entender, a partir daqui, como o candomblé vem ressignificando a história da minha família, a qual era representada da seguinte forma, a partir das palavras do meu pai: “teria surgido do nada, como capim”. Essa ressignificação promovida pelo terreiro é fundamental para uma reforma na autoestima e na auto-representação, conseqüentemente, na construção da minha identidade e na minha relação com a própria religião. Quando falo religião, precisamos entender que estou falando da música também, pois a prática musical é um caminho necessário para praticá-la. Como compreender o candomblé sem a música? Pois é através dela que rezamos e fazemos o culto, ela é um de seus muitos elementos importantes, como diz madrinha Maria Helena.

Sobre isso, em uma das conversas que tive com ela, perguntei se a música era “a voz” do candomblé, contudo, ela me alertou que não só a música. Para o candomblé é necessário uma série de elementos, que posteriormente, pude entender que não se tratava da centralização de algum deles, mas sim da conexão entre vários elementos, os quais alguns são possíveis de serem vistos e outros não, estando subtendidos por nós, como algumas questões cosmogônicas, outros eram interpretados apenas por quem conduzia o culto, ou seja, Maria Helena Sampaio, posteriormente relatado.

Já em conversa com madrinha Helaynne, ela me ensinou a ordem hierárquica entre as *Yas* (as mães, as lideranças femininas que zelam a tradição e as relações no terreiro). A nossa mãe maior, no topo da hierarquia está a *yalorixá*, Mãe Amara, em seguida está a *yakekerê*, madrinha Maria Helena, no mesmo nível hierárquico encontra-se a *yalaxé*, madrinha Helaynne e fechando as maiores lideranças do terreiro, a *yapetebi*, madrinha Gabriela.

Falando mais sobre nossa querida Mãe Amara (Figura 11), ela foi batizada no candomblé aos 7 anos, como nos relata madrinha Helaynne, no ano que se manifestou pela primeira vez com Xangô. Desde o início a *yalorixá* de Mãe Amara falava que ela tinha o dom de cuidar das pessoas, que ela veio predestinada para também assumir esse cargo. Chegado o momento de ser feita, de passar pelo ritual

de *iaô*, Xangô pediu que ela fosse raspada (parte do ritual de iniciação associado ao fato de ter os cabelos raspados) no seu próprio *ilê*. Sendo assim, o pedido de Xangô foi atendido e o terreiro é fundado com a festa de *iaô* de Mãe Amara, feita como *yalorixá* – a mãe dos orixás, a mãe da casa –, filha de Xangô, Oxum e Iansã, tendo Oxalá também como um orixá que rege sua vida. Tem como *adjina* (nome ritual recebido no *iaô*) *Oba Meji*.

Figura 11 – Mãe Amara



Fonte: Página do terreiro no Facebook¹⁶ Foto: Acervo do Terreiro de Mãe Amara.

Seguindo a hierarquia, chegamos em madrinha Maria Helena Mendes Sampaio, nossa *yakekerê* (Figura 12) – a mãe pequena, sucessora da *yalorixá*, quem desempenha as atividades anteriormente realizadas por Mãe Amara, também chamada de mãezinha. Ela herdou a casa e junto com suas filhas biológicas tem o papel de dar continuidade à tradição. Ainda no ventre de Mãe Amara, foi indicada a ser sua sucessora, também foi o momento que soube que madrinha Maria Helena é filha de Oya. Ela cresceu dentro do culto, a única filha biológica de Mãe Amara a ser feita *iaô* e receber o cargo de *yakekerê*. Atualmente, com respeito a sua mãe e sua ancestralidade, conduz os cultos. Ela aprendeu a tocar, a cantar, a dançar as evocações necessárias para o culto, tendo essa formação reconhecida entre os adeptos de nossa tradição, sendo considerada uma Ya completa para zelar pelo

¹⁶ Disponível em: https://scontent.frec3-2.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/1002750_358746354252945_1675996509_n.jpg?nc_cat=104&nc_oc=AQmGk9xcVCgtSZd8yH5SthvIS5qznUV70Zm7LRYe9WrrrooldUUvNA3cPCumL63zagBWuWZ9kfQdg_dn1UrDmTLD3&nc_ht=scontent.frec3-2.fna&oh=01f7b5209015adaa9e95d72e17929c0e&oe=5E5EA952. Acesso em: 20 jul. 2019.

nosso axé. Além de Oya, também é filha de Xangô e Oxum, tendo como *adjina* Oyatundê.

Figura 12 – Madrinha Maria Helena



Fonte: Perfil do Instagram “oyatokole”¹⁷ Foto: Acervo do Terreiro de Mãe Amara.

Já madrinha Helaynne Rhayssa Sampaio Viana, sua *adjina* Ulefun (Figura 13), nossa *yalaxé* – quem cuida dos filhos da casa junto com a *yakekerê* –, quem passa os fundamentos da casa, os ensinamentos que recebeu da sua avó, de sua mãe, para os demais filhos de santo. Quem tem autorização para fazer o jogo de búzios na ausência da *yakekerê*. E por fim madrinha Gabriela Sampaio (Figura 14), *adjina* Ose Nibu Omi, a nossa *yapetebi* – a esposa de Orunmilá, quem cuida do culto específico à *Ifá*. Sem Orunmilá, para a nossa nação, não existe culto aos orixás (como fala madrinha Maria Helena). Ambas trabalham com arte educação, com a dança e percussão, o ensino do canto, uma característica importante das mulheres do terreiro. Esses cargos hierárquicos, vale reforçar, são escolhas de Xangô e são passados para os filhos biológicos que tem o candomblé como religião, caracterizando o culto *Agboola*.

¹⁷

Disponível

em:

<https://www.instagram.com/p/ByGR-ACntiq/?igshid=gl8j3yjiwniea&fbclid=IwAR2cWXKrVUvQEPK8WHT-ExCJhcAeX1xSft3IQAXfrJablh0D8jwHB22fsY>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Figura 13 – Madrinha Helaynne



Fonte: Página do jornal Diário de Pernambuco¹⁸ Foto: Afoxé Oyá Tokolê Owó.

Figura 14 – Madrinha Gabriela



Fonte: Página do Facebook de madrinha Gabriela¹⁹. Foto: Felipe Mattos.

Madrinha Gabriela nos fala da sua carreira profissional, sua formação na cultura popular, primeiramente dentro do terreiro desde criança, onde em momentos religiosos aprendia a dançar, a cantar, a tocar sob as orientações de madrinha Maria Helena. Essa orientação ocorria através da indicação dos ritmos que devem ser tocados, como entoar o cântico, tornando esse momento um espaço de aprendizado, de formação. Madrinha Gabriela reafirma que o terreiro é um espaço de educação, de ensino, de formação são princípios do terreiro. Reforçando a afetividade, afirmado que esse processo ocorre sempre com amor e através da

¹⁸ Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2019/04/afoxe-oya-tokole-owo-realiza-oficinas-de-danca-na-varzea.html>. Acesso em: 18 out. 2019.

¹⁹ Disponível em: <https://web.facebook.com/photo.php?fbid=1508897945835946&set=t.100001472645676&type=3&theater>. Acesso em: 18 out. 2019.

oralidade. E essa formação foi abrindo caminhos para a sua atuação profissional, com educação, junto a isso, aos 9 anos, ela começa a frequentar a Escola de Frevo vivenciando um novo aprendizado. Agora através da dança popular, segundo ela, tendo o privilégio de receber os ensinamentos de Nascimento do Passo, importante dançarino da história do frevo.

Juntando essas formações, ela afirma que foi amadurecendo, o que resultou no seu trabalho de carteira assinada como educadora popular no Geraldão²⁰. Desenvolvendo também alguns trabalhos como educadora social, a partir da vivência do terreiro, o que demonstra o valor que o terreiro traz, o valor que as nossas Yas nos dão nesse trabalho que é feito dentro do *ilê* para que nós possamos ir para fora, ir para o mundo consciente do que é o repasse do aprendizado. Mais atualmente, esse processo de formação de madrinha Gabriela dá continuidade com o mestre Galo Preto²¹. Ela fala que é muito feliz de poder ter tido essa formação, por não ter precisado passar pela academia para ter a certeza que quem ela é e o porquê de estar fazendo, porque dentro do Terreiro de Mãe Amara ela encontra esse ensinamento.

Esse processo mostra, segundo ela, que nós, os povos de matrizes africanas, temos sim o privilégio de poder fazer esse repasse de ensinamento, mantendo a tradição com cuidado e amor. E essa carga afetiva é um elemento fundamental para a sua atuação com educação artística e inclusiva desenvolvida por ela, que é realizado por volta de 5 anos, promovendo através do canto, da dança um importante trabalho com pessoas com deficiência.

Ela também nos explica o que é ser *yapetebi*, segundo ela é um cargo de hierarquia transmitido por herança consanguínea, tendo ela herdado esse cargo da sua tia avó Biga do Sítio de Pai Adão, do qual ela realça que a nossa casa é semente. Lembrando também que, seu bisavô veio com *Ifatinuké* (*adjina* de tia Inês, fundadora do sítio). Esclarece que ser *yapetebi* é ser senhora do destino, aquela que cuida de *Orunmilá*, a esposa dele, a pessoa preparada para conduzir todos os seus rituais. Ele por sua vez, é o senhor que cuida do destino, da vida das pessoas, sem *ifá* não existe a comunicação dos orixás com *Olorum* e de nós com os orixás. Então, os búzios, os oráculos são quem relatam o nosso destino e ela é a pessoa que cuida desse orixá, para que tudo esteja certo. Tal responsabilidade gera uma “brincadeira”,

²⁰ Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães, um ginásio poliesportivo localizado no bairro da Imbiribeira, no Recife-PE.

²¹ Mestre Galo Preto é mestre de coco, reconhecido como Patrimônio Vivo de Pernambuco.

por as pessoas do candomblé falarem que é a senhora do destino, como falado. Assumir essa responsabilidade, segundo ela, faz com que os orixás olhem diferente para ela, olhem com um cuidado a mais por ela cuidar do destino das pessoas.

Com essas narrativas, acredito proporcionar uma melhor compreensão do pensamento nagô, da filosofia presente no Terreiro de Mãe Amara.

4 EDUCAÇÃO MUSICAL DO TERREIRO DE MÃE AMARA

4.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS

Nesta sessão, abordaremos os princípios ou bases epistemológicas que orientam a educação musical, não apenas ela, mas também, o que poderíamos chamar de educação religiosa, cosmogônica, a dança educação do terreiro, a moda, enfim, tudo que se ensina e se aprende nesse espaço. Sendo assim, a pergunta que conduz essa busca é o que há de comum, ou o que está presente em todos os conhecimentos Nagô Egbá? Essa pergunta surge, entendendo que a epistemologia envolve elementos mais gerais sobre o saber, seus conteúdos, seus processos, suas relações, a produção de novos conhecimentos, tudo que diz respeito ao saber.

Essas bases são compartilhadas entre as religiões afro-brasileiras que partiram da cultura iorubana, ou seja, aquelas que cultuam os orixás, que compartilham a mesma cosmogonia e possuem cerimônias equivalentes, de mesmo nome. Assim, essas tradições de candomblé, como a de Ketu e a Nagô, não tratam de epistemologias diferentes. Elas podem ser entendidas como paradigmas diferentes, partindo da mesma epistemologia ou como é entendido por nós adeptos, como tradições diferentes. Já as outras religiões afro-brasileiras, que não partilham as matrizes iorubanas, as que não cultuam os orixás, mas outras divindades, como os voduns e inkices tem outros idiomas, mas também partilham da mesma epistemologia, logo estamos falando, assim como já foi indicado por Sodré (2017), de epistemologia afro-brasileira ou das religiões afro-brasileiras.

Logo, cada religião afro-brasileira possui suas próprias divindades, o idioma ritual, sua forma de fazer cada ritual, sua forma de tocar, entre outros. Contudo, organizam e transmitem esses saberes de maneira própria e diferente de como o saber europeu ocidental é transmitido. Assim como a europeia, a ciência das religiões afro-brasileiras possui paradigmas diferentes dentro da mesma epistemologia, logo observando o paradigma corrente no Terreiro de Mãe Amara conseguimos identificar alguns elementos que funcionam como bases epistemológicas, são elas: a sociabilidade; a oralidade; o ioruba; a tradição; o corpo; o *axé*; o *egbé*; a cosmogonia; a resistência. Como ilustradas na figura abaixo:

Figura 15 – Circulo das bases epistemológicas



Fonte: Criação minha.

A sociabilidade é o primeiro elemento que surge, trata da interação entre as pessoas presentes no terreiro e de uma identificação da posição social que a pessoa ocupa no grupo. Um exemplo, quando estive lá pela primeira vez me identifiquei como visitante, fui apresentado aos demais como uma pessoa que foi conhecer o terreiro. Várias ações e diálogos eram orientados por esse lugar que eu ocupava, os assuntos a respeito do culto não poderiam ser conversados abertamente quando eu estava presente, como visitante eu não poderia saber. Contudo, há a preocupação de incluir os visitantes no contexto, nas rodas de conversa, na interação. A atenção com as visitas é algo bem marcante no terreiro, havendo inclusive a orientação deles serem servidos antes de todos.

Sendo assim, durante minha visita me foi servido água quando tive sede e as conversas sobre o que ocorria nos rituais e assuntos particulares do terreiro foram interrompidas na minha presença. No momento do jantar, após o toque, fui servido antes dos filhos de santo. Na continuidade das minhas visitas, cada vez mais familiarizado e aumentando minha interação, conversando mais com as pessoas, não mais me serviam, eu tinha liberdade e era até uma colaboração de me servir e, se possível, servir um visitante. A partir de então, eu passei a poder esperar um pouco mais a refeição, enquanto os outros visitantes eram servidos e comecei a

conhecer alguns elementos da cosmogonia, como as relações dos orixás com suas respectivas cores, entre outros, comecei a entender a ordem dos orixás no *xirê* e a aprender algumas pronúncias das letras das músicas em ioruba.

Quanto mais eu interagía com as pessoas e com o dia-a-dia do terreiro, eu aprendia mais com elas. Em determinado momento eu fui visto como um *omonilê*, filho da casa. Essa constatação partiu da fala de Mãe Amara ao dizer que eu estava virando “xangozeiro” e do depoimento de madrinha Maria Helena, ao se referir a mim e a outro rapaz: “tem pessoas que viram *omonilê*, filhos da casa, antes mesmo de se batizar, por conta da sua fé, pelo sentimento e respeito que tem pelo terreiro”. Isso mudou um pouco o lugar que eu ocupava anteriormente, somado a isso, decidi solicitar o meu primeiro jogo de búzios. Através dele, conheci meus primeiros passos na religião, descobrindo os meus respectivos orixás. A partir desse momento fui orientado a quem eu deveria pedir bênção (ação bastante presente no cotidiano do terreiro) e algumas condutas que eu deveria ter ao chegar e sair do *ilê*. Quanto maior a minha participação, minha interação na organização do terreiro e com as pessoas, maior era a minha sociabilidade e, conseqüentemente, maior era meu aprendizado.

Com essa base, pude entender um fato que chamou minha atenção. Por que alguns filhos mais velhos se mostravam um pouco menos habilidosos nas tarefas do terreiro do que outros um pouco mais novos? Percebi o fato desses mais novos estarem mais presentes no terreiro, sociabilizando por mais tempo, fazia com que aprendessem e naturalizassem as atividades, demonstrando maior domínio. Assim, quanto mais presentes as pessoas estavam, mais elementos poderiam identificar, tinham contato com mais rituais, tinham contato com mais músicas, praticavam mais vezes, conseqüentemente, identificavam mais distinções entre ritmos, tonalidades, pronúncias etc. Presenciavam e passavam por momentos de correções das *Yas*, que uma menor participação não possibilitaria. Nesses momentos, conseguiam encontrar as *Yas*, os irmãos mais experientes mais vezes e com mais disponibilidade para tirar eventuais dúvidas e receber uma orientação mais direcionada ao que demonstrava interesse, estando presentes em dias de atividades menos intensas.

Assim, as conversas com outras pessoas mais experientes possibilitaram maior aprendizado, que por sua vez era resultado da transmissão de conteúdo, práticas, histórias e vivências de forma oral. Transmitir o saber oralmente constitui uma base epistemológica, por estar presente em todos os processos do terreiro, não

apenas no Terreiro de Mãe Amara, mas como podemos ver em Muniz Sodré (2017), Juana Elbein dos Santos (2012), e todos os outros autores que podemos observar. A oralidade é abordada como elemento importante nas religiões afro-brasileiras, na manutenção da tradição, ou como falam as Yas, no “passar a tradição”, sempre é relembrada e reforçada.

Ela desenvolve a memória, o entendimento de linguagens corporais, de gestos que traduzem mensagens completas e muitas vezes elementos rituais, como a saudação aos mais velhos e aos orixás. Um exemplo importante é a saudação ao orixá patrono da casa, Xangô, para qual somos direcionados a realizar no final de todos os rituais, na maioria das vezes acompanhado com sua música. Sendo assim, pude perceber que a oralidade demanda uma organização mental diferente da transmissão escrita.

Essa organização é dinâmica, contando sempre com uma alta valorização da memória e com a relação mental entre elementos, procedimentos e determinados orixás, formas de fazer e participar dos rituais, o nome (muitas vezes em ioruba) dado para se referir ao que está sendo transmitido, cores, sons e cheiros que formam o saber.

Como falado, o ioruba é um idioma ritual presente em todas as cerimônias junto ao português, tornando um espaço bilíngue uma vez que os rituais são direcionados pelos cânticos ou falas em ioruba. O entendimento sintático do idioma, ou seja, a compreensão do significado em português de cada palavra é desenvolvida aos poucos, no decorrer do tempo de iniciação. Com o passar dos anos nós vamos aprendendo o que significa cada palavra, os significados vêm com a progressão do nosso processo iniciático.

Nessa graduação, há coisas que podemos saber e há coisas que ainda não podemos saber, como bem fala Juana dos Santos (2012), precisamos estar preparados espiritualmente para as forças que envolvem esse novo saber. Não buscamos com essa última afirmação cair em um misticismo, contudo quando falamos de religiões falamos de significados, de forças que fogem da realidade concreta, como fala Durkheim, fazendo sentido e se tornando compreensível a partir da epistemologia do terreiro.

Todavia, o ioruba, mesmo não sendo compreendido integralmente, ele comunica e direciona as ações dos mais velhos aos mais novos, o significado semântico e ritual é compreendido suficientemente bem para uma boa realização

das cerimônias. Com esse entendimento, sabemos o momento certo de ajoelhar, bater palma, escutar, responder e o que responder, também em ioruba. Esse idioma, as cerimônias, a oralidade, a sociabilidade, entre outros elementos são definidos pela tradição.

A tradição funciona como um paradigma da epistemologia, ou seja, do saber sobre os saberes, esses se articulam, se relacionam, possuem um modo de ser, diferente de uma tradição para outra. Por exemplo, comparando a tradição Ketu, que surge na Bahia e que pude ter algum contato, e a tradição que surge no Sítio de Pai Adão, a Nagô, a qual o Terreiro de Mãe Amara segue, podemos afirmar que compartilham de uma mesma epistemologia. Nas duas encontramos o culto aos orixás, a música, a oralidade, a sociabilidade, a organização do grupo social que ocupa papéis equivalentes, contudo, possuem elementos distintos que revelam a diferença que pode ser entendida como dois paradigmas distintos.

Na música há diferença entre os instrumentos e a forma de tocá-los; nas cerimônias, como o *bori*, possuem componentes diferentes; sobre o que diz respeito as cores dos orixás, elas também podem variar para um mesmo orixá, reforçando as diferenças entre os paradigmas ou tradições. Essas são algumas observações, sabemos que há outras diferenças, as quais envolvem os segredos litúrgicos, entre outros elementos que para uma melhor abordagem eu precisaria ter um maior domínio sobre o conhecimento de toda a tradição, o que não é possível como um *abian*. Ainda sobre esses diferentes paradigmas, podemos citar a tradição Xambá, que uma das diferenças observadas na música são os tambores, os quais, ao invés de ter duas membranas, possuem apenas uma, promovendo uma diferença no timbre.

Independente da tradição, o corpo é uma base que registra e expressa os saberes. A memória corporal guarda gestos que participam ativamente dos rituais da religião, seja a dança, através da qual percebemos mais evidentemente os movimentos específicos de cada orixá, o que transmite não só o conhecimento do próprio balé do terreiro, como desenvolveu madrinha Helaynne (2015), como saberes cosmogônicos ao transmitir as histórias e as personalidades dos orixás. Gestos e posições corporais menos evidentes também trazem bastante informações, como a posição da mão ao tocar os *ilús* ou mesmo os pequenos gestos corporais demonstram claramente quem já toca à bastante tempo, e quem está no processo inicial de aprendizado.

Isso fica muito claro no dia-a-dia do terreiro, quando as pessoas que estão aprendendo podem tocar em uma cerimônia mais fechada, exercitando o que já tem aprendido. Além disso, pude observar em um evento externo ao terreiro, madrinha Maria Helena tocar junto com um experiente *ogan* da casa a quem ela ensinou a tocar. Os dois, dentro da minha compreensão da formação musical do terreiro, possuem a formação completa, tendo sido ela a professora dele no seu processo de formação. Ao tocarem juntos, lado a lado e tocando o mesmo ritmo, pareciam estar reproduzindo gestos ensaiados de forma espelhada, como se um fosse a sombra do outro, desde os gestos aparentemente mais necessários para reprodução do som aos gestos mais sutis.

Dessa forma, olhar para o corpo de uma pessoa do terreiro promove uma densa compreensão sobre a religião. Podemos tanto perceber o processo de aprendizado de uma pessoa, como descrevi acima, observando como aquele corpo se apresenta, seja por conta das roupas, ou das contas²², de quais acessórios aquele corpo se apresenta, podemos compreender se aquela pessoa é rodante, se é *ogan* ou *ajoyê*, se é iniciado ou *abian*. Através da observação do corpo pude também entender quando estava sendo ensinado algo, e quando estava havendo correções. Na medida que conhecemos mais as pessoas, seus gestos e expressões vão ensinando mais sobre os saberes da religião.

É também no andar, como andar, seja de costa ou não, em círculo, para onde andar no salão – em direção às *yas* ou aos orixás, entre outros, é que se expressam vários saberes, podendo ser percebidos se esses já estão naturalizados pelos adeptos ou estão no processo de naturalização deles. Nessa simples ação, frequentemente influenciada pela música, podemos aprender sobre a cosmogonia, sobre condutas que devem ser empregadas no terreiro, entre outros elementos que se relacionam. Como o andar de costas, que pode indicar um espaço sagrado que não podemos virar as costas para ele, como o andar em círculo para formar o *xirê* para o orixá que está sendo reverenciado.

O corpo é um elemento onde o saber pode ser identificado, através das ações, através da sua performance. É também através dele que é passado outro elemento, tido como base epistemológica, o *axé*. Em um dos momentos em que, nós filhos de santo, sentávamos reunidos para escutar madrinha Maria Helena passar

²² Colares feitos de miçangas de cor relativa a um orixá específico.

instruções, comunicados e ensinamentos, ela nos falou que é também através do gesto que se passa o *axé*.

Para mim, é a base epistemológica mais difícil de explicar, ao mesmo tempo que me parece fácil de entender. O *axé* é a força vital, a força que torna possível a vida, uma energia alimentada pela vida e que também a alimenta, nunca é apenas uma coisa, é uma via de mão-dupla. Cada casa tem o seu *axé*, o da nossa é o de Mãe Amara, o de Xangô Aganjú, que fortalece o nosso próprio *axé*. Por sua vez, ele, como dito, é alimentado e manipulado nas cerimônias, no convívio com a comunidade e na medida que avançamos no processo de iniciação, incorporamos mais o *axé* da casa e nos fortalecemos.

É o *axé* que torna possível a interação entre o *aiyê* (terra) e o *orun* (céu), ele é impulsionado pela prática religiosa e alimentado de acordo com a tradição e práticas de cada casa, sendo assim, mesmo quando não consciente, todas as vivências, saberes, aprendizados, objetos do terreiro estão envolvidos pelo *axé*. Juana Elbein dos Santos (2012) diz que ele é o conteúdo mais importante do terreiro, de toda forma ele é a força que é transmitida e absorvida tanto ritualmente, quanto biologicamente. Os filhos e familiares biológicos das *Yalorixás* e dos *Babalorixás*, carregam consigo o *axé* por conta dessa ligação, tendo cargos de grandes responsabilidades na comunidade do terreiro e com a missão de dar continuidade à tradição.

A comunidade do terreiro, o *egbé*, aqui não se resume às pessoas presentes fisicamente, mas elas, seus orixás, sua ancestralidade que formam uma família, uma comunidade, um *egbé*, com suas objetividades, subjetividades, individualidades, que vão além de uma casa física, do terreiro, do *ilê*. O *egbé* tem um papel fundamental na organização e transmissão do saber, mesmo seguindo uma tradição que é compartilhar por mais de uma casa, cada *ilê* tem independência e autonomia para se organizar hierarquicamente e ritualmente, podendo ter calendários próprios, mesmo que compartilhe uma ideia geral de qual mês é dedicado para qual orixá, por exemplo, cada casa pode marcar seus toques e obrigações²³, independentemente. Cada casa tem sua própria hierarquia, mesmo que seguindo uma lógica em comum à todas as casas de santo, cada uma terá variações de acordo com seu *egbé* e com o juízo do orixá da casa e da liderança.

²³ Oferendas dedicadas aos orixás ou aos Eguns, subtraindo a sacralização de animais.

Isso influencia o que vai ser ensinado, por quem será ensinado e em qual momento será ensinado. Cada pessoa precisará aprender determinados conteúdos, os quais levam a comunidade em consideração, esses partem do aprendizado de si, ou seja, de quais são seus orixás, de como eles influenciam sua vida, de que forma precisa cuidá-los, entre uma série de particularidades que corresponde a sua individualidade, ao aprendizado da comunidade como um todo. Esse aprendizado corresponde a entender quais são os orixás patronos do *egbé*, quando tocar, cantar ou saudar os orixás, logo, o *egbé* será o elemento que influenciará e orientará os saberes correntes de cada terreiro.

Os saberes cosmogônicos do terreiro, a forma como entendemos a natureza, o funcionamento do cosmos é um importante elemento que vai organizar a nossa ciência, o tempo e o espaço. O tempo no terreiro é epistemologicamente outro, em diversos relatos, mesmo em outros trabalhos, falam sobre não conseguirem se reunir com as lideranças com pontualidade, por exemplo, um jogo de búzios que foi marcado às 10 horas da manhã, só foi realizado próximo ao meio dia. Isso pode gerar algum desconforto ao visitante, contudo o terreiro tem um tempo próprio, mesmo que o jogo de búzios não tenha sido realizado na hora marcada, cosmologicamente sabemos que os anseios daquele que procurou o terreiro para resolver eventuais dificuldades, ou buscar esclarecimentos, já está sendo assistido pelos orixás desde a sua chegada.

Como explicar um toque que está marcado para às 16h e começa próximo às 17h? Seria adequado afirmar que ele estaria atrasado? Ao observar de forma mais ampla, percebemos que faz alguns dias que o terreiro está mobilizado para aquele evento, pessoas estão lá 2 ou 3 dias antes, desde cedo preparando as refeições e o ambiente. Antes das 16 horas, já há filhos de santo e visitantes conversando pelo terreiro vestidos cada um com suas roupas, embelezando toda a casa.

Podemos comparar à uma visita familiar, uma vez que a lógica do *egbé* é uma lógica familiar, ou seja, a relação sempre é filho de santo, mãe de santo, pai de santo, irmão de santo etc. Quando alguém vai almoçar na casa de uma avó ou mãe, as pessoas tem noção do horário da refeição, mas sempre tem alguém que não pode chegar na hora marcada, ou está precisando conversar com a mãe, ou há algumas questões familiares para serem resolvidas antes da atração principal da visita. Contudo, estarem presentes, reunidos, já faz parte do almoço em família, assim é o terreiro. Se envolver no seu dia-a-dia faz parte do processo, além disso,

sempre escutamos as *yas* falando que o tempo dos orixás é outro, então o horário marcado é mais uma referência do que uma determinação.

Não é só o tempo do terreiro que é outro, o espaço também. Entender tempo e espaço a partir de outra epistemologia pode parecer muito complicado, a cosmogonia é indispensável para que se tenha sucesso nessa compreensão. Ao chegar no terreiro e encontrando os *maruwôs* nas portas, estamos marcando a entrada em um outro espaço, um espaço sagrado onde a realidade concreta e a realidade cosmogônica se encontram. Estamos no espaço onde os orixás se concretizam, se corporificam nos seus filhos e onde seus filhos experimentam a relação com o *aiyê*, como uma espécie de interface entre o mundo profano e o mundo sagrado.

O nosso sagrado e a sua percepção, que sempre estão extrapolando o que poderíamos chamar de realidade concreta, a partir da perspectiva de Durkheim, as quais podemos observar e entender de forma mais material e objetiva, é apenas uma de várias formas de entender a realidade, a qual também é entendida através de sensações, que mesmo sendo consideradas subjetivas, transmitem direcionamentos práticos em comum. Sensações essas, ou mesmo intuições, que podem indicar um momento exato de iniciar um toque, por exemplo, que podem mostrar como resolver possíveis problemáticas sobre relações pessoais.

Não é o nosso objetivo explicar, a partir da epistemologia europeia ocidental, o que seriam essas intuições, mas sim indicar que elas não são inferiorizadas na construção do saber do terreiro e que elas têm uma relação indissociável com a cosmogonia. Isso quer dizer que, não poderíamos entender as sensações e intuições se não entendermos a cosmogonia do terreiro. A compreensão dessas intuições e sensações também passam por uma educação, a qual, mediante o passar do tempo, convivendo e vivenciando o terreiro, a comunidade (*egbé*), passamos a entender melhor o que elas traduzem.

Os elementos até aqui apresentados tratam de bases do interior do terreiro, contudo ele está inserido em um contexto histórico, social e cultural mais amplo. Os terreiros passaram e ainda passam por perseguições e intolerâncias históricas, influenciando toda sua forma de agir, suas atividades e conseqüentemente, tendo que contar com esse elemento da sociedade, precisa modificar, se organizar, desenvolver estratégias para que tais questões não atrapalhem o desenvolvimento das atividades.

Nessa perspectiva é que aponto a resistência, ou a existência, como uma base epistemológica. Não podemos falar sobre o aprendizado do *ilú*, por exemplo, sem mencionar que o fato de o tocar é passível a gerar desconfortos que instrumentos como oboé, trombone, flauta entre outros não geram. Ao tocar *ilú*, seja no próprio terreiro, ou mesmo em casa tentando exercitar os toques dos orixás, estamos sujeitos a escutar ou ser acusado: “é macumbeiro” e todos os desdobramentos que isso possa ter.

Essa frase em si não é um problema para nós, contudo ela é usada com uma nítida intenção, pelo menos para nós, de depreciar, subalternizar e violentar sócio e psicologicamente. Então, ao aprender, seja lá o que for, sabemos e nos posicionamos sobre essas violências, a resistência que os saberes das religiões afro-brasileiras precisam contar, ainda hoje, influencia no processo de aprendizado. Sendo assim, o afoxé ou o candomblé na rua é uma importante estratégia de resistência, aprendemos a importância e a necessidade de seguir o nosso cortejo todo ano.

Isso demanda uma organização e desenvolvimento de conhecimentos que tem como objetivo a viabilização de um cortejo com bastante gente, com o desenvolvimento de uma complexa moda que vai desde a elaboração do estandarte, à roupa de cada ala. Essas roupas são desenhadas por nós mesmos, com um destaque para madrinha Helaynne, que desenha as elaboradas roupas do *balé*, as estampas sempre são exclusivas e desenvolvidas por nós, muitas vezes com a colaboração de algum artista visual. Várias pessoas do terreiro costuram, tanto as roupas do afoxé, como as roupas do terreiro.

Quando se aproxima do carnaval, há toda uma logística, na qual madrinha Gabriela é a pessoa chave, para operacionalizar o figurino. O do *balé*, por ser mais elaborado sempre fica com uma costureira profissional e experiente, o das outras alas são divididas por várias pessoas, que quando não costuram, buscam alguém conhecido e muitas vezes, na procura de costureiras, cada dia mais raras e havendo caso de negarem por serem roupas ligadas ao candomblé, somos motivados a buscar aprender a costurar.

Nessa época são planejadas oficinas, ensaios abertos, com o intuito de ensinar a novos integrantes os toques do afoxé. Essas aulas seguem a pedagogia musical do terreiro, as práticas que no decorrer do tempo foram aplicadas por madrinha Maria Helena por onde ela passou, através dessa pedagogia podemos

observar as bases epistemológicas e a conexão com outros saberes do terreiro. Isso demanda uma produção e coordenação, diálogo constante com possíveis parceiros, trabalho desenvolvido principalmente por madrinha Gabriela. Entre preconceitos e negociações de interesses mútuos, o trabalho é marcado por muita resistência.

Essa resistência, essa luta constante, é relatada pelas composições de madrinha Maria Helena, que pensa e produz as músicas do afoxé, estruturando variações rítmicas e arranjos, em um verdadeiro trabalho de direção musical, para um novo ano, envolvendo a comunidade, chamando a atenção da sociedade mais ampla. E através da beleza expressada pelas roupas, acessórios, maquiagens e da música envolvente, mostramos a verdadeira essência do candomblé e o combate ao preconceito que nos acompanha durante todos os dias, ano após ano. Tudo aqui exposto é o que vai fundamentar os saberes do terreiro, conseqüentemente, o que estamos denominando de Educação Musical do Terreiro de Mãe Amara. Esse aprendizado musical não é possível se o indivíduo se isola em uma cabine, por exemplo, e não está interagindo com outras pessoas. Não existe uma teoria desconexa da prática, da visão de mundo ou da cosmovisão do terreiro, que por sua vez não se trata de uma realidade exclusiva dos adeptos, mas que está sujeito e enfrentando os obstáculos diários para existir. Essa teoria é oral, não tem as limitações da escrita, por isso a sua essência é transdisciplinar.

Isso quer dizer que não divide os saberes em categorias cartesianas, ao mesmo tempo atende, mesmo sem ser sua intenção, às prerrogativas de um conhecimento digno da verdade (o hegemonizado) a ponto de podermos identificar várias áreas do saber acadêmico, que ainda insiste na supervalorização da divisão do conhecimento em categorias bastantes cristalizadas. Além de atender demandas sociais, que envolvem o cotidiano do adepto, com a mediação de madrinha Maria Helena.

Por fim, considero que pode haver outras bases epistemológicas que eu não consegui identificar, além das suas articulações e relações serem mais complexas do que consegui descrever. Contudo, me parece um bom início para debatermos, epistemologicamente, as epistemes das religiões afro-brasileiras e para compreender como elas correspondem ao nosso entendimento de educação musical, na medida que observamos as práticas de ensino e o aprendizado da música.

4.2 PRÁTICAS DE ENSINO DA MÚSICA

Durante a breve pesquisa realizada para elaboração do trabalho de conclusão de curso da licenciatura em música, observei as práticas de ensino da música dividindo em três eixos. Esses eixos delimitavam a observação, recortando assim o processo para analisá-lo. O primeiro eixo foi o estímulo, o segundo foi a prática em si e por fim a correção, garantindo assim o aprendizado de determinado toque ou canto. Para isso foi observado o que motivava as práticas de ensino, ou seja, afinal o que estimulava a pessoa a ensinar? Quais práticas foram utilizadas para ensinar? Após observar essas duas questões, foi percebido que ocorriam correções, assim elas foram definidas enquanto o último eixo.

No presente trabalho, através de uma abordagem epistemológica, analisei as práticas de ensino, algumas delas já apontadas na investigação anterior, relacionando as práticas com as bases apresentadas na sessão anterior. Dessa vez ao invés de direcionar minha observação através de eixos, busquei a maior descrição das práticas, me concentrando mais nas pessoas e analisando a partir das bases epistemológicas. As práticas de ensino são de responsabilidade das *yas*, elas possuem a habilidade musical-pedagógica e validada. As práticas observadas foram desenvolvidas principalmente por madrinha Maria Helena, contudo também partem das outras *Yas* e houveram episódios onde outros irmãos de santo, sobretudo os mais velhos, que exemplificaram as práticas musicais de forma mais segura e mais similares às de madrinha, influenciaram o processo.

Quando estive nos toques, observei que o ensino das práticas musicais que compunham o ritual era resultado da condução da cerimônia pública. Isso quer dizer que, tendo a *yakekerê* o dever de conduzir e garantir que a cerimônia ocorra da forma que agrada os orixás e os ancestrais, que estão presentes naquele espaço e tempo, compondo e desenvolvendo os seus papéis, ela passa uma série de instruções para os adeptos e para os visitantes. Essas instruções promovem relações de ensino, madrinha passa a ser observada com atenção, o que parece expressar um interesse particular dos presentes naquela importante cerimônia, seja pela sua fé, seja por admiração pela festa.

As instruções dadas pela *yakekerê*, no momento do toque, iniciam com a disposição espacial. Antes mesmo dos *ilús* começarem a tocar ela afirma, “mulheres para um lado e homens para o outro”, podendo assim iniciar o toque. “Vamos cantar

para Exu”, outra coordenada enquanto uma toada desse orixá está sendo tocada, indicando o momento onde todos cantam juntos para ele, essas instruções vão marcando as ações e o momento que elas devem ser exercidas, com a memorização que ocorre a partir da relação do que é falado, com o que é visto e sentido, é fixado o conteúdo presente nas instruções.

Além da indicação para cantar, também há indicação de acompanhar a música com palmas, não é necessário que se solicite-as, pois, as pessoas que já estão frequentando o terreiro a mais tempo sabem o momento exato para isso. Mesmo assim, pela responsabilidade carregada pela *yakekerê*, através de movimentos aparentemente naturalizados, ela indica o momento para se bater palma, mudando a expressão facial e demonstrando um movimento mais acentuado, levantando os braços e batendo palmas. Todos no salão entendem o que deve ser feito, pois aqueles menos atentos são levados a bater palmas também, por observarem todos os presentes buscando realizar aquele gesto ritual e musical.

Até então podemos observar como a sociabilidade emerge como uma base epistemológica, de como os saberes do terreiro são difundidos e produzidos. No exemplo descrito acima, a relação e a imersão em um ritual que tem um repertório ordenado pela cosmogonia, onde todos devem fazer parte da prática musical, sendo o corpo o elemento onde se encontra a audição e a prática da música, as emoções e sensações táteis e olfativas do toque e no decorrer dele é possível compreender como o ensino musical conta com múltiplos fatores conectados em rede.

Assim, quem está desenvolvendo a prática de ensino entende que há uma pré-disposição para aprender por parte dos presentes, os quais colaboram com o resultado sonoro, uma vez que estão participando daquele espaço. Além das palmas, madrinha indica a hora de responder a toada, o canto, muitas vezes falando “Bora!” ou repetindo a frase citada anteriormente. Nesse momento, as pessoas mais conhecedoras das toadas exercem um papel importantíssimo, mesmo sem perceberem, são também responsáveis para o ensino das letras dos trechos que devem ser cantados como respostas.

Quando há alguma dúvida, por determinada toada ser mais desconhecida, madrinha indica o que cantar, “É a mesma coisa!” é o que ela fala para indicar que a resposta é o último trecho cantado por ela. Percebi em uma toada para Exu, que a resposta sempre é a mesma mudando apenas uma palavra, essa é mudada quando

o trecho é cantado por madrinha e para não errarmos a palavra que muda, ela repete exclusivamente a palavra assim que começamos a responder.

Durante o toque, nos é ensinado também alguns gestos rituais, para isso madrinha também passa algumas indicações como “vira para porta” ou “pé esquerdo virado para porta”, todos do salão ficam voltados de frente para porta, como solicitado. O ensino desses gestos desenvolve também um aprendizado musical, por eles serem desenvolvidos dentro da métrica da música, não sendo a execução do pulso, aumenta a polirritmia e por ter um significado específico para aquele momento, reforça a conexão dos saberes musicais com outros saberes, como o cosmogônico, nesse caso.

A própria prática da cerimônia é uma prática de ensino, através dela é ensinado as ordens dos orixás, os gestos e danças específicas para cada momento e divindade, a organização espacial e todos esses elementos se relacionam com a música. Como o ensino vai acontecendo dessa forma, quem está ensinando tem em mente que é com o tempo que as pessoas vão aprendendo tudo que é necessário, em um tempo próprio, na medida que vai participando dos eventos e naturalizando o que é vivenciado. Contudo, não é apenas no toque que se ensina, há momentos que madrinha Maria Helena percebe a necessidade de ensinar fora do contexto ritual.

Essa percepção parte do interesse de poder contar com mais pessoas que saibam tocar, melhorar a performance musical do toque ou dar continuidade à tradição. Para esses momentos, ela solicita que a pessoa vá ao terreiro em um dia específico, nunca é exclusivamente para ensinar a tocar, mas tendo esse propósito como um dos motivadores da ida ao *ilê*. A prática de ensino pode ser desenvolvida por ela mesmo, ou por uma pessoa que ela indicou, marcando um encontro com os demais para ensinar a tocar. Isso foi observado entre os aprendizes que já tocavam, mas que precisavam aprimorar sua performance.

Para as pessoas que ainda não sabiam tocar nada, o processo foi um pouco diferente. O aprendizado iniciava a partir da expressão de seu interesse, afinal elas precisam querer aprender a tocar para serem ensinadas a isso. Todavia, quando estamos no terreiro já esperamos receber ensinamentos das *yas*, as quais reconhecemos como as pessoas centrais no papel de ensinar. Alguns momentos, elas podem designar esse papel para alguém, essa pessoa é reconhecida por elas com formação suficiente para ensinar o que foi solicitado. Logo, para o ensino instrumental do *ilú*, inicia-se com a escolha do ritmo que vai ser ensinado.

Tal escolha pode ser feita considerando o ritmo mais frequente, ou mais fácil como o ritmo *nagô* ou mesmo a partir de elementos cosmogônicos. Um desses elementos é qual orixá o aprendiz é filho, isso pode fazer com que a pessoa seja ensinada a tocar primeiro o ritmo específico do seu próprio orixá. Em seguida, o ritmo é tocado por quem está ensinando para exemplificar, chamando atenção para os sons graves e agudos ao reproduzi-los pela boca, simultaneamente. Depois disso o aprendiz é convidado a tentar imitar o som executado, percutindo no *ilú* e/ou com a boca.

Enquanto percute o instrumento, aquele que está sendo ensinado é chamado a atenção para um componente técnico, como bater no tambor. As posições das mãos no instrumento, as indicações das partes delas, que tem mais ênfase para reproduzir determinados resultados sonoros, são abordadas por aquele que ensina. Nessa fase, as práticas de ensino se debruçam sobre o timbre que deve ser escutado durante o toque, entre as tentativas de chegar ao som ideal, aquele que está tendo o papel de professor indica sempre o som que mais se aproxima do desejado.

Muitas vezes, enquanto o resultado sonoro está sendo abordado, ou mesmo quando há pequenos erros no ritmo, quem está ensinando toca junto no mesmo instrumento para que o aprendiz consiga imitá-lo melhor. Sobre o ensino do ritmo, pude testemunhar um irmão de santo ensinando a outro a tocar o ritmo *nagô*, ele dizia que era como uma valsa, “no *nagô* tem que pensar numa pessoa dançando valsa”. Ele dizia isso enquanto dançava, ao mesmo tempo que o outro tocava, tentando melhorar o ritmo através da observação da dança.

Uma indicação presente durante as práticas de ensino foi a atenção ao som tocado, na combinação entre o ritmo tocado em um instrumento com o outro, no som que isso resultava, no *swing* característicos daquele ritmo, como os diferentes ritmos e instrumentos “casavam”. Como dito, um dos motivadores de momentos como esse foi a necessidade. É necessário que as pessoas que participam da religião aprendam, para que o culto possa ser desenvolvido mais próximo do ideal, podendo assim agradar os orixás e dar continuidade à tradição. Afinal, um bom culto é também sinônimo de música bem tocada, bem cantada, bem dançada e etc.

Por isso, as práticas de ensino são observadas constantemente, entre elas identifiquei convites ou convocações para uma prática musical no meio do ritual. Um exemplo é o convite para os visitantes e a convocação para os adeptos para bater

palmas e cantar, como já descrito, em alguns momentos a *yakekerê* explicava que em determinada toada é obrigatório bater palma. Essa indicação é justificada por fundamentos cosmogônicos, isso quer dizer que na visão de mundo do terreiro, no entendimento da importância da palma naquela toada, para aquele orixá, tornava tal ação obrigatória.

Também foram feitos convites para os filhos de santo, restritamente aos homens, aos que em outro momento estavam aprendendo a tocar o tambor e que já demonstraram habilidade suficiente para tocar a toada que estava sendo cantada. Esse convite foi feito tanto em toques abertos ao público, quando em cerimônias mais fechadas aos filhos da casa. Esses diferentes momentos possuem diferentes critérios para os convites, os quais são feitos por madrinha Maria Helena. Para isso, ela precisa saber e sabe o nível de desenvolvimento de cada um, sabendo o que cada filho de santo pode oferecer.

Além do ensino de música direcionado pela *yakekerê* e do já descrito, foi possível observar outros momentos onde filhos de santos compartilhavam histórias de seus próprios aprendizados, em momentos mais descontraídos, o que funcionava como práticas de ensino. Esses aconteciam durante conversas, sem instrumentos, em momentos que nós estávamos desocupados, após concluir a obrigação ou antes de iniciá-las. Eram conversas onde se narravam e gesticulavam a forma que eles tocavam no início do seu aprendizado, ou se tratavam de verdadeiras análises da forma que uma pessoa, vista como modelo, tocava.

Em uma dessas análises pude presenciar a narrativa da observação da forma de tocar de madrinha Maria Helena, sobre a qual um irmão de santo mencionava como ela tocava com as mãos próximas à pele e que quase não se via elas se mexerem. Contudo, era reproduzido um som com volume alto e os ritmos muito claros. Enquanto ele falava isso, também gesticulava, tentando imitar no ar os movimentos feitos por ela, resultando em uma densa descrição técnica da forma de tocar entendida como um modelo ideal.

As práticas de ensino de música do terreiro entravam em cena também, quando ocorriam erros. Diante de um erro, madrinha Maria Helena se movimentava rapidamente para corrigir, podendo ser passadas mais indicações, orientações verbais, como falar que aquele ritmo estava errado, ou que ele era mais lento, de acordo com a natureza do erro. Também há o direcionamento de um olhar marcante, junto à uma expressão facial que compreendemos bem que algo está errado, nessa

forma de indicar que estamos errando, temos a possibilidade de identificar o erro e corrigi-lo rapidamente, sem interromper a prática musical ou sem maiores instruções.

A correção pode vir também com a exemplificação, quando, após indicar que há erro, ela mesma reproduz o toque. Essa ação mobiliza muitas pessoas, não apenas a quem está sendo ensinado, mas todos os presentes, o que demonstra nosso prestígio em vê-la tocar, por ser um momento de aprendizado que vai além do ritmo. Outra prática de correção é a indicação de uma pessoa tocando corretamente, isso ocorre quando alguém que está tocando inicia com um ritmo que não é o daquela toada ou quando a pessoa demonstra esquecimento do ritmo que deve ser tocado, então madrinha aponta ou indica de alguma outra maneira a pessoa que está tocando corretamente.

Como pode se perceber a exemplificação do toque, por quem está ensinando é indispensável. Além do ensino dele, a exemplificação também está presente no ensino do canto, sendo um elemento norteador da prática de ensino, a partir dele que o aprendiz tentar executar, partindo dele também as indicações necessárias para o aprendizado. Isso ocorreu, por exemplo, quando madrinha Maria Helena me chamou para ensinar uma toada que poderíamos cantar em um evento. Então ela iniciou dizendo que se tratava de uma toada para Xangô, em seguida começou a cantar lentamente para eu escutar pela primeira vez. Depois, ela cantou novamente indicado onde era as respostas, logo, a parte que eu deveria cantar, fazia isso enquanto reproduzia o toque em uma mesa de madeira na nossa frente.

Depois dessa demonstração ela me chama para cantar junto a ela, respondendo enquanto ela cantava a toada e percutia a mesa. Quando eu comecei a resposta, sem parar o seu canto e seu toque, disse que não era para eu cantar naquele tom, era para ser agudo e indicou o registro vocal certo que eu deveria cantar, recordando um determinado dia que eu estava presente em um ritual com poucas pessoas. O que me demonstrou que ela memoriza, não só a minha voz, mas como de outros filhos e como essa memória é levado em consideração no momento que ela está ensinando. Pude observar isso quando ela conversava sobre o canto de outras pessoas, em diversos momentos, passando algumas instruções que envolviam uma boa realização do ritual e da prática musical.

Retomando o aprendizado, ela ia conduzindo minha voz, me orientando a prestar atenção no ritmo que ela tocava, na tonalidade “escuta o tom que eu canto, para você pegar acima”, era o que ela indicava. Após uma série de indicações e

orientações, ela fez a repetição da música sem pausa, quando eu cantei corretamente ela seguiu a música cantando com um volume mais alto, um pouco mais rápido e fazendo variações tanto rítmicas, quanto melódicas, mudando as acentuações, de forma que, para mim, parecia improvisado. Nesse momento eu entendi que tinha conseguido aprender de forma que a satisfizesse, uma vez que naquele momento parecia que madrinha reproduzia o que seria feito no evento, finalizando com a confirmação dela, “é isso aí!”.

Essa descrição das práticas de ensino, partem das minhas observações, interações com as Yás e das minhas interpretações. Sendo assim, estão sujeitas às minhas traduções entre duas epistemologias diferentes, uma vez que aqui procuro descrever as ações que a epistemologia da academia circunscreve e considera enquanto ensino, mas que partem de uma epistemologia que conecta essas ações com vários significados, motivos e saberes que não são propriamente entendidos enquanto ensino.

O que é visto como práticas de ensino do terreiro, não são ações previamente estruturadas de forma padronizada e idealizada, que sempre precisam seguir aqueles procedimentos ideais, como é o caso das cerimônias, os toques públicos, os *boris*, os *iaôs*, entre outros. Ao mesmo tempo que existe a intencionalidade de se ensinar as práticas musicais do terreiro, pela preservação da tradição em prol a conservação do culto aos orixás e aos ancestrais, não há uma forma padrão para que esse ensino ocorra, exceto pela concepção que ele ocorrerá de forma oral.

Esse processo ocorre, como fala madrinha Maria Helena, de forma natural. Isso quer dizer que, para quem vai aprender é certo que será ensinado conteúdo musical do terreiro, seja o toque de algum orixá em um determinado instrumento, seja o seu canto. Contudo, quem ensina mobilizará práticas de ensino, metodologias que seu próprio conhecimento já carrega, não sendo exigido uma forma específica ou padrão. Todavia, como quem ensina são as yás, ou as pessoas que elas considerem capacitadas para essa função, essa pedagogia musical será desempenhada a partir das concepções, das bases epistemológicas do terreiro.

Ou seja, essas práticas não são necessariamente as mesmas, não é do interesse, pelo menos isso não foi observado, do terreiro a cristalização das práticas de ensino, em função de desenvolver um método específico e sim o respeito e a conservação da tradição. Ela, por sua vez, também não é cristalizada, existe seus fundamentos imutáveis, mas se adequa às mudanças e ao tempo conforme as yás e

os orixás nos orientam. É importante entender que, não é que a tradição mude, mas que a forma de a torna viável se adequa. Afinal, não conseguimos devolver para a natureza os cereais, folhas e animais que ofertamos aos orixás simplesmente colocando em uma tigela e saindo andando, precisamos colocar em um carro e se desloca até um lugar seguro.

Contudo, como as práticas de ensino de madrinha Maria Helena têm sido bastante marcantes, sendo algumas delas descritas aqui, por ter trabalhado ensinando *ilú* para *ogans*, para outras pessoas que tinham interesse nas suas aulas dadas pela cidade do Recife. Além do ensino para pessoas com algum tipo de deficiência e posteriormente tendo que ensinar para integrantes de afoxé, sua metodologia de ensino é replicada como um modelo. Assim, podemos observá-la nas oficinas dadas pelo afoxé, nas aulas de dança de madrinha Helaynne, nas aulas inclusivas dadas por madrinha Gabriela, o que vem as tornando referências nos seus trabalhos.

Sendo assim, podemos observar essas práticas comprometidas com as propostas do projeto, seja o ensino do *balé nagô* com madrinha Helaynne, o ensino de dança e de música para pessoas com deficiência com a madrinha Gabriela ou a manutenção da tradição com madrinha Maria Helena. Essa metodologia tem a prática como o ponto de partida, elas exemplificam, demonstram o que vai ser ensinado, falam a respeito e convidam os alunos a exercitarem. Mediante algum erro, ele é identificado e no caso do ensino da tradição musical do *Ilê Obá Aganjú Okoloyá*, a correção tem como objetivo adequar o que está sendo tocado à tradição *Nagô*.

Adequar o toque ou mesmo a dança à nossa tradição, foi uma prática de correção observada no ensino de pessoas que já tocavam ou dançavam músicas dedicadas à orixá, as quais faziam parte de outra tradição. Como falado, a epistemologia das religiões afro-brasileiras são as mesmas, então o aprendizado tido a partir de outra tradição é considerado na educação do Terreiro de Mãe Amara, mas como são tradições, paradigmas, ou seja, práticas e concepções compartilhadas por grupos diferentes entre essa diferença religiosa, se faz preciso adequar os toques e as danças à tradição *Nagô*.

Logo as práticas de ensino desenvolvem esses ajustes, elas também são saberes passados de geração em geração. Madrinha Maria Helena diz que ensina da mesma forma que Pai Nelson, seu pai biológico ensinou, que por sua vez

aprendeu com o pai dele. Duas habilidades parecem de extrema importância para essa pedagogia musical, o ouvir e o observar. Elas estão sempre presentes, em meio aos rituais, uma das preocupações da *yakekerê* é observar quem está tocando, como está tocado, para caso necessário passar alguma orientação ou correção. O que foge aos seus olhos é captado pelos ouvidos, que identificam se o que está sendo tocado encaixa com o que está sendo cantado para que tudo ocorra bem.

Isso me levou a pensar na percepção musical desenvolvida no terreiro e quais elementos essa percepção busca. Se nas instituições regulares de ensino precisamos identificar qual a tonalidade, qual a figura rítmica entre outros elementos, quais são os necessários para a percepção musical do terreiro? Uma vez que a percepção é tão importante no ensino da música do terreiro. Sendo assim, é necessário aprender a identificar a afinação dos *ilús*, precisamos aprender a pronunciar as palavras em ioruba, saber entoar de forma aceitável, saber qual ritmo corresponde aquela toada e como ele se chama, qual toque “se encaixa” naquele canto, sem atrapalhar a atividade que está sendo desenvolvida.

Essa observação, se aproxima do que Arroyo (1999) analisou no congado, através da observação ocorre uma série de comunicações não verbais, com as quais é possível o ensino e aprendizagem da música, adequações das práticas musicais e a correção com a indicação do acerto. No *ilê*, o certo corresponde com a adequação estética do que está sendo tocado, com o ideal da estética *Nagô*, com aquilo que faz todos os adeptos mais experientes afirmarem “é *Nagô*”. O que resulta em muita animação, com sentimento de segurança recíproca, envolvendo todos os presentes na conquista daquele aprendizado.

4.3 APRENDIZAGEM DA MÚSICA

Compreendemos que as formas de aprender são diversas, cada pessoa vai aprender de forma particular, envolvendo suas experiências, suas individualidades e subjetividades. Logo, é impossível dizer de uma forma generalista, como se aprende música no Terreiro de Mãe Amara. Esse processo não é passível e nem é de nosso interesse desenvolver uma generalização da aprendizagem de música do Terreiro de Mãe Amara, nem abordar as experiências de todos os filhos de santo. Contudo, descrevo o meu próprio processo de aprendizado no intuito de etnografá-lo, exemplificando e apontando aproximações com o aprendizado de irmãos de santo, além de relacioná-lo às bases epistemológicas. Para isso retomarei a minha primeira

visita ao terreiro, o que indica meu primeiro contato com a música de terreiro no seu contexto ritual, no toque público. No decorrer da descrição do meu aprendizado, incluo outros momentos, outras visitas ao terreiro e outras cerimônias.

Sendo assim, chego ao terreiro, iniciando o primeiro contato com a música e o aprendizado através da apreciação. Não só com a audição da música, dos ritmos tocados e toadas cantadas, mas com todos os sons que faziam parte daquele contexto. Chego em um domingo, antes do toque ter iniciado, na medida que subia a ladeira, o barulho dos carros, do trânsito em geral se distanciava, um certo silêncio e uma calma marcava a breve subida da ladeira. O som do vento batendo nas folhas da mangueira já marcavam um novo espaço, uma nova paisagem sonora, um novo mundo sonoro, que parecia contrastar bastante com a agitação da semana. Na medida que me aproximava mais da casa branca, escutava pessoas conversando. Além das conversas, pude escutar batidas nos tambores, mais algum som metálico que logo percebi que eram de uma chave de boca sendo usada para afinar os ilús e vi que as batidas eram a checagem da afinação. Esses sons não rompiam aquele silêncio e aquela calma que acompanhava a subida da ladeira.

Determinado momento, um pouco depois das 16h, horário que o convite dizia que a festa iniciaria, é escutado novos sons. Esses eram produzidos pelos tambores, pareciam comunicar algo para as pessoas presentes, sobretudo para as que aparentavam mais contato com a religião. Eram códigos precisos, ao ponto de traduzirem o momento exato para todos se reunirem no salão, eu acompanhei e vi que as pessoas se posicionaram em um determinado ponto, de forma geral, mulheres para um lado e homens para outro. Como é possível perceber, essa apreciação de, até então, novos sons para mim era acompanhado pela observação comportamental das pessoas ali presentes. No salão, todos aparentavam estarem bastante concentrados, por estarem em silêncio e com uma expressão facial séria, que me traduzia extrema atenção. O ritmo percutido no tambor mudou, iniciando o segundo toque, mais pessoas chegaram no salão, ficando bastante cheio. Se fez silêncio, a liderança religiosa inicia um cântico, em seguida soa o acompanhamento dos instrumentos.

Todos ainda continuavam em suas posições iniciais, as toadas eram finalizadas ora com uma cadência de finalização dos tambores, ora com a iniciação de outra toada por quem cantava, sem interrupção dos instrumentos. Após algumas toadas, as pessoas formaram os círculos, dançando em rodas. Em determinados

momentos da roda vinha alguma pessoa virada no orixá²⁴ que se posicionava na frente dos instrumentos e dançava. Para mim era tudo novo, muitas coisas aconteciam ao mesmo tempo, a festa me tocava bastante, sua beleza e tudo que ali aconteceu, mas não conseguiria prosseguir essa descrição apenas com esse primeiro contado. Saí de lá bem cansado, já era próximo das 22h, e tinha me servido de um farto jantar. Nesse momento as pessoas conversavam de forma bem diferente da que eu observei quando cheguei, aquele silêncio e calma não estava presente e agora uma agitação marcavam um momento de descontração e uma sensação de dever cumprido, expresso pelos filhos da casa.

Nessa visita e nas seguintes, as que marcaram as minhas primeiras apreciações, fui aprendendo quais elementos faziam parte daquela prática musical. A complexidade rítmica dos ilús chamaram bastante atenção, em determinados momentos eu conseguia identificar qual tambor executava determinado ritmo pela diferença de tonalidade (agudo, médio e grave), em outros eu confundia, sem saber se o ritmo que eu estava focalizando era de um único instrumento ou se era a combinação de mais de um. Nesse processo, foi inevitável fixar a atenção nos gestos dos ogans que tocavam os tambores, ajudando a entender qual ritmo era executado por cada um, relacionando os sons com as batidas. Junto a isso, observava as suas expressões faciais que ora eram de extrema seriedade – observando a dança dos orixás que estavam à sua frente, ora era mais descontraída – observando todo o salão e dialogando com outro ogan, mas em diálogo constante com o que estava sendo desenvolvido. Essas expressões também traduziam o caráter da música que estava sendo tocada, por vez se mostravam mais festivas e em outros momentos mais sérias.

A imersão musical das minhas primeiras visitas foram um contato extremamente denso. Sonoramente haviam três tambores executando ritmos diferentes, os quais dialogavam entre eles formando novos ritmos. Esses toques reverberavam no telhado de zinco, que não raramente nos faziam ouvir sons de trovão, esses sons se misturavam ao som metálico dos agogôs ou gonguês, esses por sua vez faziam a marcação do tempo, ora executando o que eu entendi enquanto pulso da música, ora com uma rítmica que se repetia. A identificação desses elementos é o que considereirei como o início do meu aprendizado musical, esse contato foi sonoramente bem diferente da que a minha formação musical tinha

²⁴ Virada no orixá é um termo utilizado para as pessoas no estado comumente chamado de transe.

promovido até então. Os ilús, os agogôs ou gonguês somados pelo ritmo dos agbês promoviam uma polirritmia bastante nova para mim. No processo de identificação desses ritmos, pude notar que além dos tambores (sempre haviam três), quando haviam mais de um agogô (na maioria das vezes havia apenas um), eles não executavam o mesmo ritmo. Enquanto um agogô realizava uma marcação, a qual no momento identifiquei como pulso, o outro realizava um padrão rítmico, quando havia um terceiro, ele executava variações ininterruptas. Algo similar foi observado com os agbês, na maioria das vezes havia apenas um que executavam um ritmo contínuo.

Esse último instrumento me chamou uma atenção particular. Pelo fato de ser o instrumento que eu toquei na minha participação no maracatu, mas também por parecer menos desejado ou até mesmo menosprezado pelos músicos mais experientes, observando ele ser tocado por crianças e pessoas que pareciam que ainda estavam aprendendo a tocar. Todavia, indo além do que soava mais claro, o som das miçangas percutindo a cabaça, pude apreciar músicos mais experientes tocarem, percebendo um complexo ritmo percutido com as mãos na cabaça. Assim pude entender que tocar agbê não era apenas executar aquele primeiro ritmo que eu tinha escutado a partir das miçangas, mas saber executá-lo e ainda percutir um segundo ritmo na cabaça. Nessas apreciações iniciais, aprendi qual a instrumentação fazia parte do toque público (os ilús, agogô e agbês), percebi que as músicas não eram cantadas em português, observei também que algo na música indicava que determinados adeptos deveriam saudar as lideranças religiosas. Aprendi que a música cantada pela liderança, ora era respondida pelas demais pessoas com as mesmas palavras cantadas logo antes da resposta, ora era respondida com outras.

Essa resposta deveria ser cantada por todos, o que me fez arriscar, promovendo tentativas de imitar o que todo o salão estava cantando, o que dificilmente era realizado com sucesso. Dessa forma, eu estava iniciando o meu aprendizado do ioruba, cantado nas toadas. Na medida que os trechos iam se repetido, eu ia entendendo melhor a fonética que estava sendo cantada e assim fui melhorando minha imitação. Além de cantar junto, todos deveriam bater palma em determinada parte da música, na maioria das vezes essas palmas eram uma marcação constante, como o pulso. Ela, não raramente, era atrapalhada com os constantes contratempos executados nos instrumentos, tendo as palmas como referência de tempo. As tentativas da execução das palmas corretamente foram

reforçadas pela observação. Ao observar outras pessoas batendo palma pude, gradativamente, ter um melhor desempenho e uma maior segurança na execução, indo além da imitação do som, imitando também os gestos corporais.

Os gestos corporais são resultados de diversas expressões, com uma ampla significação que de alguma forma pode estar ligada com a música, com significados que nem sempre são fáceis de decifrar e que além de se relacionar com a música, participa no processo de aprendizado. Alguns movimentos eu percebi que se tratava diretamente da dança, alguns gestos da dança eram constantes, independentes da música que estava sendo tocadas, outros mudavam e estavam relacionados com o orixá que estava sendo homenageado pela música. Alguns gestos eram percebidos como simples deslocamentos das pessoas, sem um sentido preciso, ou seja, era apenas uma pessoa passando de um lado para outro, mas que prendia minha atenção por eu nunca saber se a pessoas estava indo em direção as yas para saudá-las.

Essa saudação era formada pelo seguinte gesto, os adeptos se deitavam de barriga para baixo, encostando a testa três vezes no chão (repousando na última), com as pernas e os braços esticados, as palmas voltadas para cima. Em seguida, ficavam de joelhos e repetiam o movimento da cabeça, finalizando ao pegar as mãos da liderança, beijando-as. As yas retribuía os beijos, auxiliava o adepto ao se levantar e dava abraços, além disso, no momento que as pessoas estavam deitadas, elas prestavam atenção com um ar de cuidado e tocando a pessoa com a mão e em seguida tocando a sua própria cabeça, como se fosse uma retribuição da saudação. Esses gestos mudavam um pouco, para algumas pessoas, elas, ao invés de deitarem de barriga para baixo, deitavam de lado, pondo as mãos embaixo do ouvido e com as pernas dobradas como uma posição de quem está dormindo, fazendo isso dos dois lados, os demais gestos são os mesmos. Isso foi importante observar porque a música parecia indicar o momento exato que essa ação deveria ser tomada, dizendo também quem deveria fazer a saudação e quem deveria ser saudado.

O momento de saudação chama muita atenção, pois em determinado momento, como por exemplo, quando se toca para o orixá Xango que todos vão saudar Mãe Amara, as rodas são desfeitas e todos vão na direção dela, gerando, para olhares desavisados, uma sensação de desordem, como se tudo estivesse um verdadeiro caos, toda aquela multidão se deslocando no meio do salão. Contudo, na

medida que o observador participa mais e vai aprendendo os códigos do terreiro, percebe que ali tem uma ordem, a qual foi indicada pela música, pela função que ela tinha, pelo orixá e em relação com a cosmogonia, com os saberes do terreiro. E na medida que aprimoramos o olhar, percebemos que as pessoas, cada uma em sua vez, saúda a mãe de santo e volta a formar os círculos. O que me chamou atenção, pois em outras experiências, como na universidade ou em outros lugares que a formação de um círculo era solicitada, eu percebia uma certa dificuldade entre os presentes em formar algo que pudéssemos chamar de círculo. Dificuldade essa não pude perceber no terreiro, nem mesmo depois de todos terem ido saudar Mãe Amara.

Ainda sobre os gestos, diferentes deles foram observados, os quais representavam a chegada do orixá na pessoa que estava no processo reconhecido como transe. Foi interessante observar a ligação desse processo com a música, a relação música, pessoa e orixá, promoveu bastante aprendizado pois me dava uma melhor noção da cosmogonia, pelo orixá ditar o ritmo e o canto e por ele expressar pela sua dança muito da sua personalidade, envolvendo uma rede de significados, de ritmos e de relação com os adeptos. Ou seja, quando a música mudava, o orixá para quem se tocava era outro e diferentes pessoas se manifestavam com seus determinados orixás, me fazendo entender que aquela música é daquele orixá, e que ele é o pai ou mãe daquela pessoa e que tinha a característica de ser mais calmo ou mais agitado, por dançar de determinada forma, ou pelo que o rito da sua música refletia, em uma relação de mão dupla. Isso quer dizer, a música orientava a dança do orixá, mas ele por sua vez também a conduzia, em um diálogo constante entre os gestos do orixá e o ogan.

Continuando minhas visitas ao terreiro, as quais aconteciam quase que mensalmente, em todos os toques públicos realizados. Fui, gradativamente, naturalizando alguns elementos, ou seja, eles eram mais bem entendidos e estavam relacionados aquele contexto sem precisar de uma maior atenção. Como foi o exemplo do som do vento nas folhas da mangueira, a calmaria e as vozes das pessoas conversando, que não chamavam minha atenção por eu já esperá-las. Eu esperava também os ilús tocarem, indicando o início do *xirê*, dessa vez eu relacionava melhor os ritmos com os orixás e entendia melhor as características de cada um. Graças a esse entendimento, pude perceber que o primeiro toque que indicava o início da festa era da orixá Iemanjá, a orixá matriarca da tradição que é

seguida pelo terreiro, posteriormente se toca para Xangô, o dono da casa. E a partir de uma frase, que eu não tinha escutado na primeira visita, me ensina o nome do ritmo: “*Alujá pra Xangô*”. Foi nesse momento que eu entendi que cada ritmo tinha um nome e se relacionava com cada orixá.

Essa simples frase me promoveu uma reflexão, a qual foi resultado de um diálogo entre o que eu aprendia na universidade e o que eu estava aprendendo com o terreiro. Se o ritmo tinha um nome, não bastava saber tocá-lo, mas também saber como se chama e para que orixá era designado. Para mim, se tratava do que eu entendia e praticava na universidade como percepção musical, mas agora era a percepção musical do terreiro. No lugar de precisar escutar, identificar o ritmo, a melodia e finalmente escreve-los no pentagrama, era preciso saber executar o ritmo no tambor, saber seu nome e para qual orixá estava se tocando. Esse entendimento pode indicar a aparente importância que os tambores parecem ter, algo que se distingui dos outros instrumentos. Enquanto o padrão rítmico no agogô e no agbê pouco muda de orixá para orixá, isso quando muda, os padrões rítmicos dos tambores são bastante variados, tendo inclusive toque específico para determinado orixá, como o *Alujá* para Xango, havendo também um *Alujá* para a orixá Obá, entre outros toques e outros orixás.

Tendo isso em mente, prestei mais atenção à relação música e orixá, já que nem sempre o nome do ritmo era falado. Depois desses toques iniciais (para Iemanjá e Xango), viria as toadas para Exu, com as visitas feitas, eu já tinha aprendido que esse é o primeiro orixá em tudo, logo, o primeiro homenageado pelos cânticos e dança do *xirê*. Por ter entendido isso, eu pude entender melhor uma palavra que era falada diversas vezes durante o cântico para esse orixá e que nem sempre se encaixava na música, *Baraô*. Essa palavra é a saudação para Exu, sendo falada com bastante energia e satisfação pelos fiéis. Mesmo eu podendo escutar e memorizar o momento aproximado da música que era falado a saudação, ela não parecia ter um momento exato para ser emitida.

Não era apenas Exu que tinha sua saudação gritada entre os cânticos, os ritmos e as danças e sim todos. Depois desse orixá, vinham as músicas do orixá Ogum, que também recebia sua saudação, *Ogunhê*, os ritmos tocados pelos instrumentos era predominantemente o mesmo tocando na maioria das toadas para Exu. Em determinado momento aprendi que aquele ritmo se chama *nagô*, soava nos tambores como um ritmo ternário, o *ilú* mais agudo – o *melê*, que faz a base,

executa um ritmo com 3 batidas de iguais durações, a primeira batida é grave (me lembrava o pulso forte do ternário simples, aprendido pela minha formação musical escolar) e as outras duas são agudas. Os outros dois tambores faziam variações, os quais eu não consegui descrever. A percepção de uma música ternária logo se foi quando o agogô começou a tocar, sua marcação levou a minha percepção para uma música quaternária ou mesmo binária. Com o canto a minha percepção foi firmada em um quaternário simples, ou seja, uma batida forte e três fracas, nas quais eu percebia uma acentuação da voz a cada quatro pulsos.

Essa percepção não fazia o mínimo sentido para ser pensado naquele momento, não colaborava muito com o que eu queria e precisava prestar atenção no toque, mas como é impossível se despir do aprendizado escolar, passei por esses pensamentos em meio as observações das danças dos orixás. Essas danças reforçavam os apoios que eu percebia em compasso quaternário, nessa perspectiva o que o *melê* estava tocando era o que a minha formação, dita erudita, entendia enquanto tercina, mas pouco colaborava para eu superar as minhas dificuldades rítmicas do novo contexto musical. Nesse momento, depois de algumas visitas, eu já arriscava a cantar mais e achava que acertava mais o ioruba e atonalidade, o que não pude ter tanta certeza pela minha voz se misturar com dezenas de outras lá, o que para mim era bom. A minha dificuldade de cantar e tocar em público, a qual era presente na formação escolar, me submetendo a bastante nervosismos, era escondida entre essas várias vozes e fui percebendo que cantar e tocar, naquele contexto, eram coisas bastantes naturalizadas.

Com o passar dos meses e com a minha presença constante nos toques, fui conversando mais com outras pessoas e sendo mais incluído nos assuntos do terreiro, isso foi sinônimo de mais aprendizado. As pessoas começaram a tentar adivinhar qual seriam os meus orixás, o que foi influenciado pela minha iniciante desenvoltura na dança para Iemanjá, por exemplo, ou mesmo por Xangô, o toque que eu não tive dificuldades em executar, o seu *Alujá* era escutado por mim com a marcação do pulso muito claro, a sua percepção foi marcante, bati as palmas sem nenhuma dificuldade diante dos contratempos. O que foi totalmente diferente do toque de Oya ou Iansã, no qual eu me perdia nessa simplesmente marcação. Todavia, a curiosidade para saber de que sou filho, ainda iria continuar por mais alguns meses, pois só fui ao jogo de búzios bem mais tarde.

Graças a esse contato e ao encontro com Monterrubio Neto na disciplina “Ritmos Pernambucanos” do curso de licenciatura em música, ministrada pelo professor Carlos Sandroni, pudemos desenvolver uma breve apresentação das músicas de terreiro. A partir desse interesse fiquei mais atento ao ioruba e aos sons de cada toque. Percebi novos elementos nos toques públicos, como as campanas de latão, chamadas *Adjás*, elas faziam parte de todo o complexo sonoro do toque e tinha um uso litúrgico diferente, sendo usado na evocação dos orixás. Na busca de uma forma adequada de trabalhar com a música sagrada dessa comunidade, nos reunimos com madrinha Maria Helena, que gravou os áudios das músicas que poderíamos cantar para que pudéssemos aprender escutando. Ela também indicou e solicitou a um ogan que fosse até a casa de Neto para ensiná-lo os toques o *ilú*.

Essa apresentação foi um marco importante para o meu aprendizado, foi o momento de pôr em cheque o meu cântico em ioruba. Na medida que nos encontrávamos para ensaiar o que apresentaríamos na disciplina, aprimorávamos essas habilidades e nos aproximávamos ainda mais com o terreiro. Com o passar do tempo se aproximava também os preparativos para o carnaval, iniciando os ensaios no Pátio de São Pedro, no centro de Recife. Foram ensaios abertos, onde os interessados em desfilar no cortejo do afoxé poderiam participar e assim fui eu. Cheguei no pátio com o meu agbê, solicitei para um dos rapazes, o qual já tinha visto no Terreiro de Mãe Amara, que me ensinasse. Ele tocou, observando ele toca notei que o ritmo não era diferente do que eu toquei no maracatu, segui os ensaios com esse instrumento. Também observei a importância do conhecimento prévio no processo de aprendizado de outras pessoas, elas sabiam tocar outros instrumentos como atabaque ou até o mesmo instrumento, mas outros ritmos, sendo o ponto de partida para o aprendizado do Terreiro de Mãe Amara.

Contudo, três semanas antes do cortejo oficial, foi feita uma reunião geral no Terreiro de Mãe Amara, entre outras coisas, relataram que necessitariam de mais agogôs e que o número de agbês eram mais que suficientes. Sendo assim, fui convidado ou intimado (ainda não sei bem) a tocar agogô, uma vez que eu tocava tal instrumento no grupo que continuou se apresentado com o termino da disciplina e aprimorando, se apresentou em vários eventos. A diferença rítmica entre o que eu tocava no grupo e o que eu deveria tocar no afoxé era bastante significativo. Três dias depois foi um ensaio geral, pedi para os outros rapazes me ajudarem a tocar, observei eles tocarem tentando imitar tantos o som, quanto o movimento corporal,

antes disso, em casa, escutei bastante o CD do afoxé que está disponível no youtube²⁵ e entre outras plataformas, além de outros vídeos no mesmo site. Sem o instrumento em casa, eu praticava tocando um dedo no outro, simulando o agogô e percebendo a necessidade de praticar.

Até então, no grupo musical eu só fazia a marcação do pulso, no afoxé eu precisava tocar um ritmo que eu percebo em compasso binário simples. Sendo o agogô formado de duas campanas de ferro, uma grave e outra aguda, eu deveria tocar um ritmo que iniciava o toque com duas batidas iguais na campana grave, podem ser entendidas com duração de meio pulso cada, em uma compreensão a partir da epistemologia europeia como duas colcheias em um compasso 2/4, por exemplo. Sendo assim, em primeiro lugar, seriam duas colcheias na campana grave, em seguida, duas na aguda, somando com um toque curto mais um longo no grave e um curto no agudo, dentro de um pulso, como uma síncope, finalizando com um toque curto e outro longo na campana aguda no tempo de um pulso. Como na transcrição mais ou menos aproximada, abaixo:

Figura 16 – Transcrição do Agogô



Fonte: Transcrição minha.

Não era apenas o novo ritmo que eu deveria aprender. Precisava saber o momento exato que os agogôs entravam, depois que o canto começava sendo eles os primeiros instrumentos a acompanhar a voz ou mesmo puxar o andamento correto com esse ritmo, antes mesmo do canto. Tive um ensaio para praticar isso e os outros dois que teriam eu fiquei doente e faltei, todavia, o momento do cortejo também é momento de aprendizado. Eu acostumado com a forma da música erudita, que buscávamos uma excelência para podermos tocar oficialmente, para o afoxé eu poderia estar no toque oficial, mesmo distante da excelência. Eu só não poderia iniciar com a insegurança que estava, eu tinha que esperar alguém mais experiente iniciar e “ditar” o andamento para eu acompanhar. Perdi o pulso algumas

²⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UH8JTCyviX4> Acesso em: 22 de outubro de 2019.

vezes, mas na grande massa eu poderia arriscar, acertar e errar sem grandes prejuízos.

Depois do carnaval o aprendizado continuou. Madrinha Maria Helena chamou um grupo para dar continuidade às apresentações do afoxé durante o ano, mediante ensaios marcados no terreiro. Em um desses ensaios ela ensinou uma variação do agogô, essa variação ela desenvolveu para dar o swing, a marca rítmica do Afoxé *Oya Tokolê Owo*. Nesse processo eu precisava escutar bastante ela tocar, tentando imitar o ritmo e ter resistência para manter o andamento correto. A escuta era de uma importância singular, eu precisava não só identificar o ritmo da variação, como escutar o ritmo que o som da base junto com a variação produzia, para que pudesse encaixar corretamente as duas métricas.

Seguindo com o meu contato com o terreiro, agora já tendo passado pelo jogo de búzios e tendo que passar por alguns procedimentos no terreiro, tive contato com outras músicas que não eram cantadas no *xirê*. Novamente meu aprendizado retomou pela apreciação, agora eu me encontrava de joelho dentro do *peji*, quarto dos santos, e madrinha Maria Helena cantava uma toada tranquila para Oxalá, que me soava como uma reza. Ela não só funcionava como uma reza, como carregava consigo elementos particular de cada *omorixá*. Esses elementos eram palavras que mudavam de acordo com cada filho de santo, toada cantada apenas com o acompanhamento do badalar de um pequeno sino, carregado por madrinha. Na medida que escutamos ela cantar, ora para nós mesmo, ora para outros filhos de santo, a melodia e a letra vai fixando na nossa memória, tornando o meu cantar a reprodução da voz dela armazenada na minha consciência.

Esses processos de aprendizado se repete em diferentes momentos. Antes mesmo do meu batismo, pude observar os batismos de algumas pessoas, estando nele tive contato com outras músicas, as quais ainda não me recordava e/ou não eram cantadas no *xirê*. Como as músicas cantadas para Ossaim, no momento em que o banho de amassi é batido no salão. Com essas novas vivências, junto com as que eu já vinha tendo pelos toques eu pude perceber que, na medida que eu escutava e estava aprendendo a cantar as músicas outras sensações integravam ao processo. Por exemplo, o momento de lavagem de cabeça, é normalmente carregado de sentimentos, todas as pessoas passaram e passam por ela antes de determinados rituais. As músicas de Ossaim são cantadas para todos e em seguida para o seu próprio santo. Esta afetividade colabora na fixação das memórias,

carregadas de ritmos, melodias, para além disso cheiros e sabores, tornando um aprendizado multissensorial.

Nessa perspectiva, posso citar o caso de dois orixás específicos, Oxum e Xangô, especialmente. Nos toques públicos, ao tocar para Oxum é lançado para toda a casa e em todos presentes jatos de colônia, perfumando todo o ambiente e as pessoas. O cheiro da colônia para bebê é marcante na memória, junto com ele vem a música, a dança e o amarelo vivo ou dourado dessa orixá, muito bem guardadas no nosso imaginário. Já o orixá Xangô, ao ser cantado para esse orixá o terreiro todo entra ainda mais em festa, a temperatura do salão aumenta e os ventiladores viram apenas artigo de decoração. Toda a agitação dos presentes, marcam aquela prática musical do orixá do fogo, Xango.

Após ter participado desses eventos citados até aqui, eu aprendi que há um repertório próprio para cada ritual e que as músicas estão associadas a cada momento do culto. Logo, o toque público é formado pelas toadas para os seguintes orixás, respeitando esta ordem: Exu, Ogum, Odé, Oxumaré, Obaluayê, Nanã, Ewá, Obá, Oxum, Iemanjá, Xangô, Oyá e Oxalá. Oxalá fecha o *xirê*, contudo em determinados toques, por questões específicas, também se canta para Orunmilá ou Ifá (a mesma divindade) e a festa é finalizada com uma toada para Oduduwa ou Oloofin (a mesma divindade). Essa organização é bastante complexa e meu aprendizado ainda é limitado para a compreensão de como e porque o repertório é organizado da maneira que é. Se cantam várias músicas para cada orixá, elas possuem diferentes funções, como pai Paulo explica²⁶, são encantação, reza e evocação.

Como é possível notar, não há como desassociar o aprendizado musical da cosmogonia e de todo o contexto do terreiro. Quando mais nos envolvemos no dia-a-dia, mais aprendemos música e as habilidades propriamente musicais são exercitadas, por isso a sociabilidade emergiu enquanto base epistemológica. Um bom caso para exemplificar como essas habilidades musicais é o fato de cantarmos de joelho e com a cabeça voltada para o chão, enquanto reverenciamos um orixá. Essa postura não interrompe o canto e ele deve ser cantado com energia e com apoio, nesse processo pude sentir o que eu tentava exercitar nas aulas de canto erudito na universidade, o apoio do diafragma e da musculatura intercostal para melhorar a técnica. Outra coisa que pude exercitar no terreiro, algo que eu precisava

²⁶ Explicação dada no vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H6iUbyUJjOk>

praticar para tocar uma peça de oboé, por exemplo, a consciência da obra como um todo, como um discurso musical e não como apenas notas ou fragmentos melódicos.

No lugar de pensar as melodias e ritmos a partir do pulso, eu passei a entender a partir das bases rítmicas são delas que, para mim, surge as variações e os pulsos. Foi possível constatar, conversando com outras pessoas, sobretudo *ogans*, que os ritmos não são pensados como subdivisões do pulso, o qual indicava o tempo da música e em poucas vezes pude observar a sua indicação, a qual ocorreu nos momentos que alguém acelerava o andamento. Essa indicação era feita com estalar de dedos próximo das pessoas que estava errando o tempo e vinha acompanhada da frase “o tempo é esse”. Para fazer as variações precisa estar seguro na base, ou como falamos no terreiro, no toque, ou seja, para fazer a variação do ritmo *nagô*, por exemplo, é necessário estar seguro suficiente para variar e voltar para a base sem mudar o andamento. Nas conversas citadas, pude perceber que há muitas sutilezas no toque dos ogans, algo que no meu estado de *abian* não posso saber, mas que envolve os ritmos tocados nos ilús pelos ogans e o processo de transe.

Dentro do que eu posso saber, refletindo sobre o meu processo de aprendizado do canto das toadas, mais especificamente, pude perceber vários níveis, os quais delimitei pela minha autonomia ou falta dela ao cantar. No nível mais inicial, nas primeiras visitas, eu pouco conseguia participar da prática musical e o meu canto não passa de tentativas de imitar o que estava sendo cantado como respostas, precisava de alguém para ser imitado, não identificando quando deveria cantar e o que deveria ser cantado. Rapidamente, consegui cantar as respostas junto com as outras pessoas, indo além da imitação, mas precisando de apoio de alguém que soubesse mais. Nesse nível, eu tentava cantar em casa algumas toadas que estava na minha cabeça, mas as palavras ainda não eram as ioruba cantadas no terreiro. Nesses níveis eu ainda não tinha consciência da ordem dos orixás cantados no *xirê*, com exceção de Exu, Ogum e Odé, pois quando eu chegava atrasado no toque esses eram as referências do quanto atrasado eu cheguei.

Progredi, conseguindo identificar o momento exato que todos deveriam cantar e sabendo o que cantar, participando dos toques sem dificuldades na minha participação musical, ainda não conseguia cantar fora do ritual, não lembrando como iniciava as toadas. Já sobre os outros instrumentos que toquei no afoxé, ainda bastante iniciante, eu poderia tocá-los no *xirê* se fosse preciso. Mesmo não

dominando as variações e tudo que compõe o saber tocar agogô e agbê, eu poderia tocar as bases que já tinha uma habilidade mínima para acompanhar as toadas.

Atualmente, há muito para se aprender e muito que ainda não posso aprender. Não sei exatamente quais músicas fazem parte ou não do *xirê*, estando fora desse ritual. Consigo iniciar algumas toadas, mas ainda não sei cantá-las completas, não sabendo exatamente o ritmo que o ilú deve tocar e não conheço precisamente o momento que as pessoas devem responder. Sobre os toques do ilú, eu ainda não sei minimamente para tocar em algum ritual, contudo, observando e dialogando com os irmãos de santo pude começar a aprender como encorar e fazer a manutenção do ilú, recuperando um que estava danificado em minha casa. Assim, pude praticar os ritmos que estão em minhas lembranças, tentando imitar os sons que eu recordo.

O meu aprendizado, de forma geral, é desenvolvido a partir da observação dos gestos, das articulações das palavras cantadas; da percepção, preciso escutar inúmeras vezes, memorizando os sons tocados ou cantadas para que eu possa tentar reproduzir; imitação, pois nos primeiros contatos com o novo saber, ele precisa ser praticado da forma mais próxima do que foi apresentado, por não saber ainda quais elementos podem ser variados, por exemplo, se poderia mudar para uma tonalidade mais confortável para mim sem prejudicar o conteúdo. Já as palavras iorubas eu consigo reproduzi-las sejam cantadas ou faladas, mas os seus significados são aprendidos lentamente, por elas revelarem muito do que nós *abians* ainda não podemos saber.

4.4 CONCEPÇÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO MUSICAL DO TERREIRO

A partir das observações dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no Terreiro de Mãe Amara pude identificar algumas concepções que tanto influenciam a educação musical, como a outros saberes. Entre eles estão: o aprendizado natural, o dom, a necessidade de praticar, a concepção de ensinamento, o segredo, o fundamento, o recado, a instrumentação ideal para tocar para os orixás e a instrumentação específica para tocar para os Eguns, a cadência e o tempo musical. Compreendendo essas concepções podemos entender melhor as representações da epistemologia do terreiro, que direciona a transmissão e a produção dos saberes dele.

Uma concepção importante para ser entendida, quando falamos de música, é que ela não é um elemento central do culto, mesmo que pareça para o visitante,

uma vez que o toque público inicia com música, segue com ela até o fim sem interrupções, ou seja, para quem observa a música parece ser uma base que estrutura o toque e o que conduz a festa até o final, podendo promover a falsa ideia que ela ocupa um papel central. Como me foi dito pela *yakekerê*, para nós a música é a reza, através dela que chamamos os orixás para estarem conosco, mas não é apenas ela que garante a presença deles. Os orixás podem vim em um de seus filhos sem que esteja sendo tocado para ele, ou seja, não depende só da música.

Diferentemente de uma missa católica ou um culto evangélico, ondem a música possui um momento específico entre os sermões, integrando um momento específico da cerimônia, no terreiro a música ocupa toda a cerimônia ininterruptamente, durante todo o culto. Sobre isso, quando conversávamos, madrinha Maria Helena e eu perguntei se a música seria “a voz” do terreiro ou “o elemento central”, tendo observado que em outros eventos, como a reunião da Rede Mulheres de Terreiro – iniciativa que reflete o ativismo político das mulheres de terreiro de Pernambuco, a música está lá marcando o início e o termino da reunião observada, onde foi pedido força e justiça à Xangô. Em resposta, ela me diz que não só a música, há vários elementos que tornam o terreiro presente em outros espaços, não há um elemento central.

Ou seja, não há uma coisa mais importante que outra, ou um elemento que está no centro das atenções, tudo se relaciona como uma rede de significados, quando puxamos uma linha dessa rede, vem as outras que a compõe a sua significação. Logo, se a música é vista como um elemento central do toque, isso é resultado de não estarmos observando e/ou considerando outros elementos como as danças, as lideranças, a hierarquia, as pessoas e suas relações dentro do *egbé* com os orixás e com as demais pessoas, não estamos considerando as oferendas ofertadas aos orixás dias antes do toque, a alimentação compartilhada pela comunidade no fim da cerimônia e os elementos que realmente estão e devem continuar não vistos e não notados pelos não adeptos.

Entendendo a importância da música e sua não centralidade no terreiro, observamos de forma mais clara o seu ensino, que segundo madrinha Maria Helena, ele se dá de forma natural. Ela explica que não há uma intensão de “hoje vai ter ensino de música”, mas que o fato de estar no terreiro é propício ao seu ensino e aprendizado. Isso não quer dizer, como é demonstrado no decorrer deste trabalho, que a educação musical ou mesmos outros processos de ensino e aprendizagem,

sem ser o da música, seja sem uma forma ou sem uma organização, ela possui suas próprias formalidades a partir das suas concepções, representações, epistemologia.

Logo, quando observamos a forma própria do terreiro, somos levados novamente à sociabilidade, à naturalização das atividades, das regras de conduta do terreiro e procedimentos realizados nele. Essa é uma marca bastante distanciada da epistemologia presente nas escolas regulares e universidades, nas quais encontramos a concepção de um isolamento em uma cabine com preparação acústica para estudar e exercitar a prática instrumental. Sabemos que há outras concepções ou paradigmas na educação musical formal, mas temos observado a predominância dessa. No terreiro isso é inimaginável, a prática e/ou estudo sempre é na interação com outras pessoas. Essas pessoas falam sobre a sua impressão sobre o que está sendo tocado, do seu processo de aprendizado, passam breves ensinamentos sobre a prática e sempre que possível a prática musical é exercida em um contexto real, ou seja, não há um momento do concerto ou da apresentação. Inseridos nessa vivência é que a *yakekerê* nos diz que o terreiro é uma verdadeira escola, pelo seu dia-a-dia ser repleto de ensinamento. Quando vamos no terreiro, todos nós sabemos que vamos aprender algo, o aprendizado é algo rapidamente naturalizado e contínuo.

O meu entendimento que o terreiro é uma escola iniciou já na primeira vez que pisei nele. Percebi que aprendia algo a cada novo passo, ao escutar e observar o que aquele local proporcionava, começando a ter contato com um novo mundo para mim. Assim, entendo bem o que madrinha fala quando diz que o terreiro é uma verdadeira escola. Em um dos toques que eu estive, escutei alguém dizendo “vamos cantar, agora é a hora de aprender”, ou seja, naquele momento, onde todos se confraternizavam e saudavam os orixás, era uma hora propícia para aprender a cantar para os orixás. Nele a *yakekerê* canta evocando as divindades, os irmãos mais velhos respondem corretamente e os *ogans* tocam, o momento ideal, a forma ideal de fazer música do terreiro está disponível para a nossa contemplação e aprendizado, em um momento que podemos e devemos imitá-las. E assim o aprendizado continua durante toda a vida religiosa, como madrinha Maria Helena nos deixa claro por inúmeras vezes afirmar que também continua aprendendo.

Outra concepção interessante, é a do dom. Madrinha Maria Helena, quando me narrou o seu processo de aprendizado contou que enquanto criança, cantando para os orixás, as pessoas mais velhas falavam que ela cantava muito bem, que ela

tinha o dom, por isso e pelo amor que ela expressava pelos orixás, enquanto cantava o que resultava falas dizendo que ela seria uma grande *yalorixá*, por conta desse dom. Logo, a demonstração de uma pré-disposição relacionada com certa carga emotiva, constrói o que chamamos de dom. Ele também pode ser entendido como algo dado pelos orixás, a escolha deles em tornar determinadas pessoas em *ogans*, por exemplo, não estando sujeitos ao transe e sendo confirmados pelo jogo de búzios para a função de cuidar da música, assumindo ela como um dom dado pelos orixás. O fato de ter o dom não descarta a necessidade de ser ensinado, de treinar, de aprender a tirar som no ilú, como falou um dos *ogans*.

Segundo ele, quando “já tocava”, isso quer dizer quando ele já tocava bastante bem, os mais velhos diziam que ele precisava aprender a tirar o som do ilú, para não ficar tão cansado, poupando esforços desnecessários. Logo, ter o dom vai além da habilidade técnica ou uma dádiva pronta e acabada dada pelas divindades, ele é mais uma pré-disposição e não um dado completo em si. Dessa forma, fica claro a necessidade da prática, todos que aprenderam, e que tive oportunidade de conversar, falaram que precisa praticar os toques para quando chegar nos *ilús* já estar sabendo. Sendo assim, é comum ver irmãos de santo batucando nas mesas, nas cadeiras, no garrafão de água, no próprio volante do carro ou mesmo gesticulando e produzindo sons com a boca, simulando o toque nos tambores.

Entre os diversos processos de aprendizado, há o que chamamos de ensinamento. Esse não pode ser dado por qualquer pessoa, podendo variar o que é ensinado de filho para filho, de acordo com o nível de iniciação de cada um e de seus respectivos orixás. Muitas vezes somos orientados a anotar os ensinamentos em um caderno, consistindo em normas de conduta entre outros conteúdos. Esse ensinamento é diferente dos outros e passado por uma pessoa autorizada, de forma geral é a *yalaxé* que tem a função de passá-los, ou alguém autorizada e reconhecida pela *yakekerê*, o que garante que determinada pessoa tem formação suficiente para essa tarefa. No término do ensinamento dado pela *yalaxé*, nós pedimos benção para ela, marcando bem esse momento. Como os saberes do terreiro são interligados, esses aprendidos no momento do ensinamento também irão influenciar a prática musical.

No ensinamento é transmitido parte do segredo da religião, aquilo que deve ser guardado e sabido apenas pelos filhos de santo e os fundamentos da tradição, aquilo que compões o *axé* da casa, os que ocorre dentro do *peji* e que devem

também ficar em segredo. Os saberes passados pelo ensinamento são de como deve saudar e quem se deve saudar quando chegamos no *ilê*, entre outras coisas que o adepto só fica sabendo depois de recebe-lo. Nele há também explicações sobre a hierarquia e as funções de cada um dentro do terreiro, colaborando com a nossa interação com as outras pessoas e com o nosso desempenho no *egbé*. Contudo, há fundamentos que nos é transmitido que é o nosso segredo particular, os quais não podemos contar nem para outros irmãos de santo, é algo que só diz respeito a pessoa e a *yakekerê*, podendo uma ou outra pessoa a mais saber, de acordo com a autorização dela e dos orixás.

Vale ressaltar, que a concepção de ensinamento não é equivalente à educação musical. Não há no terreiro expressões como: “ensinamento da música”, “ensinamento musical”, ou qualquer tipo de especificação so o que será ensinado. Através do ensinamento também pode ocorrer educação musical, contudo é um conceito que vai além uma vez que é previsto uma preparação específica tanto daquele que ensina, quanto daquele que aprende. Isso quer dizer que, quando estamos diante do processo de ensino e aprendizagem da música podemos estar presenciando um ensinamento ou não, e quando estivermos diante de um ensinamento podemos observar o ensino da música, ou da dança, ou de qualquer outro saber do terreiro. Esse fato, descaracteriza o que é entendido como educação musical.

É oportuno também falar sobre a concepção de recado. Essa é presente no nosso dia-a-dia e trata da comunicação do divino conosco, podendo ser o recado dado pelos orixás através do jogo de búzios, ou mesmo vindo da rua. Isso ocorre quando, por exemplo, a *yakekerê* está fazendo algum comunicado sobre a nossas atividades do terreiro ou mesmo enquanto dar orientações religiosas e de repente escutamos fogos de artifício vindo da rua, o que não raramente ocorre e sempre coincidindo quando se fala sobre *Xangô*, por exemplo. Ou mesmo a chuva que cai, quando está sendo falado sobre Oxum ou Iemanjá, a chuva traz o recado da confirmação do que está sendo dito, o que é incontestável para nós. Essa concepção é extremamente importante, por mostrar a diferença de representação e de relação com a natureza, estando ligado a conservação e manutenção dela.

Isso nos leva a reflexão, a partir da nossa cosmovisão, dos ataques que sofremos desde sempre, que ainda continua nos tempos atuais e que parece que teremos que continuar enfrentando por mais tempo. Neles, em nome da defesa dos

animais, por exemplo, quiseram proibir a sacralização, o sacrifício animal que ocorre no terreiro e que o preconceito não permite observar que estão tratando de uma religião diretamente dependente dos animais, da natureza de forma geral, a ponto de equilíbrio ser sempre buscado. Vale reforçar, considerando os tempos atuais de perseguição, que a carne do animal sacralizado é o alimento que é compartilhado não só com os membros do terreiro, mas as comunidades ao redor e pessoas conhecidas dos adeptos, formando uma rede de assistência, sem que se gere uma relação de subalternização daqueles assistidos. O que não vira alimento para as pessoas, vira para outros animais, é importante lembrar que na sacralização não se trata apenas de animais e sim de cereais, folhas, vegetais de forma geral, o que não é usado como alimento para os homens e outros animais, vira alimento para a terra, que alimentará o reino vegetal, dando a continuidade ao ciclo da vida, ao *axé*. Enquanto isso, os couros estão fazendo música no terreiro, para os orixás dançarem e para prestar assistência as “pessoas que chegam no terreiro chorando e saem sorrindo”, como sempre fala madrinha Maria Helena.

O que estamos mostrando aqui, é a mudança das concepções das representações que a epistemologia do terreiro pode promover para todas as pessoas. Quando observamos na nossa sociedade moderna os trabalhos domésticos, que por sua vez são atribuídos às mulheres e considerados inferiores, no terreiro encontramos outra relação. A cozinha, que é um espaço criado ocidentalmente para as mulheres, no terreiro possui um papel fundamental, pois é lá que o que foi encarado enquanto morte e/ou assassinato pelos olhares preconceituosos, retoma a vida se preparando para alimentar pessoas famintas e cansadas. Um espaço que é compartilhado com lideranças de mulheres e de homens, que preparam a alimentação. E com essa reflexão, chegamos em outra questão, a de gênero.

Pude observar em outros trabalhos e escutar em comunicações de alguns pesquisadores, a polêmica crítica que gira em torno das mulheres poderem ou não tocar os tambores. Na nossa casa essa resposta é clara, sem sombra de dúvida as mulheres não podem tocar os *ilús* nos rituais, mas quem e em que momento disse que isso é uma questão no terreiro? Por questões de fundamento, as mulheres não podem tocar nos rituais, todavia várias mulheres sabem tocar, a *yakekerê*, como já foi dito, a *yaxé*, a *yapetebi* entre outras irmãs de santo que tiveram aula com madrinha Maria Helena. Outra pergunta, que valor é esse atribuído aos tambores,

que pode ser traduzido com uma inferiorização das mulheres, por elas não poderem tocar? Enquanto isso elas, com seu canto e sua força, evocam os orixás e desempenham outros papéis de extrema importância, os quais não são nem mencionados em alguns trabalhos que trazem essa problemática. O que é compreensível, tendo visto que muitas dessas atribuições estão ligadas aos segredos da fé.

Por essa razão é tão importante entender as representações do terreiro, para entender suas organizações a partir de seus próprios saberes para não correremos o risco de cair em uma incoerência epistemológica, tentando explicar fenômenos que possuem seus significados próprios com perspectivas estrangeiras, provocando erros de tradução. O resultado disso é a reprodução de uma concepção que inferioriza a mulher, por exemplo, ao não reconhecer o valor que os papéis desenvolvidos por elas são igualmente importantes aos desenvolvidos pelos homens, ignorando as posições de liderança que elas ocupam, sobre tudo no Terreiro de Mãe Amara, que traz uma marca predominantemente feminina no culto dos orixás.

E falando nos orixás, não posso deixar de abordar uma concepção, que mesmo eu não sabendo bem qual é, interfere na sua dança. Em conversa com pessoas de outras tradições, como a tradição Ketu e como pude observar em visitas feitas em outras casas dessa tradição, percebi que há algo na nossa, uma concepção de algo que indica que os orixás podem dançar mais livremente. Isso quer dizer que, os orixás não são coreografados como na tradição Ketu, enquanto nas casas que segue essa tradição o orixá dança acompanhado de uma pessoa, a qual está ali dando uma espécie de orientações coreográficas ou mesmo ensinando o orixá a dançar, na nossa o orixá dança de uma forma mais próxima do improviso. Ele pode receber orientações gerais, como não dançar com os braços para o alto, ou dançar com os braços para o alto, ou mesmo segurando a saia de acordo com que divindade que esteja dançando, mas de forma geral seus movimentos são livres.

A música tocada para eles, na nossa tradição, tem uma instrumentação ideal. Ela é formada por 3 ilús, 3 agogôs e 3 agbês. Nem sempre é possível ter essa formação, mas é ela que orienta a disposição dos instrumentos. E sobre tocar especificamente o ilú, existe uma concepção técnica que difere de outros instrumentos de percussão, deve-se tocar com a mão toda na pele de forma que elas fiquem centralizadas no couro. Já sobre o culto aos Eguns, não tenho muito o

que dizer por não ter participado de nenhum e por ele ser ainda mais reservado e cercado de segredos. Todavia, sei que sua instrumentação conta com 3 batatas, os quais possuem uma técnica diferente, no lugar de ter apenas uma pele percutida, as duas extremidades são tocadas, sempre com as mãos.

As concepções que parte propriamente da música também foram observadas, elas são a cadência e o tempo musical. Quando observei instruções de madrinha Maria Helena passou, enquanto corrigia a forma de tocar de um *ogan* que acelerava demais um dos toques, ela falou que no *nagô* se toca mais lento, mais cadenciado. Quando ela exemplifica o toque percebo que além de estar bem mais lento, ela fazia mais variações rítmicas a partir da base inicial, variando acentuações, acrescentando contratempos, variando mais as tonalidades do toque grave – batendo na pele predominantemente com a palma da mão, e agudo – percutindo predominantemente com os dedos. O resultado sonoro chamava bastante atenção de todos, soava com mais *swing* e segundo ela, soava mais *Nagô*. O que me mostrou a existência e/ou um imaginário estético de um ritmo *nagô*, o qual era reconhecido entre aqueles que tinham um processo de formação por mais tempo.

Já sobre o tempo musical é entendido como uma marcação constante, que mostra o andamento da música, o que é chamado pela epistemologia europeia ocidental de pulso. Logo, quando ouvi as pessoas falarem para prestar atenção no tempo do toque, “entrar” no tempo certo ou acertar o tempo, elas estavam se referindo ao pulso. Não é só a cadência e o tempo que são entendidos, também se fala de melodia, tom e contratempo, por exemplo. Em um dos rituais que participei, madrinha Maria Helena alertava os presentes para prestar atenção a melodia cantada por ela, pois estávamos perdendo o tom muito rápido. E em um encontro com ela, no qual eu aprendia a executar a variação do *agogô* tocada no *afoxé*, no momento que eu tentava tocar junto com os atabaques, escutei ela falando: “ele entrou errado, mas consertou no contratempo”.

Quando falo neste trabalho, como já foi dito, sobre educação musical não é a concepção do terreiro sobre as práticas assim denominadas aqui. Na sua epistemologia os saberes não são delimitados por áreas do conhecimento, percebo que eles são orientados pelos orixás, por exemplo as toadas para Exu e depois serão as toadas de Odé, pois assim é a ordem a partir da nossa cosmovisão. São também direcionados pelos rituais, os quais cada um tem um determinado repertório. O que é notado no terreiro é que o conhecimento não é delimitado, a

concepção de música, dança, orixá, ritual entre outros elementos não são concebidos os delimitando e sim os conectando.

Por fim, buscando finalizar à interpretação do terreiro, daquilo que foi interpretado inicialmente como Educação Musical do Terreiro de Mãe Amara, procuro madrinha Helaynne para fechar o trabalho hermenêutico. E então, o processo de ensino e aprendizagem da música é uma parte do processo que as Yas nos tornam *omorixá*, *omonilê*. Atendendo ao que os orixás gostam, de nos ver todos conectados no culto, cantando, tocando, dançando corretamente, coerente com a tradição da casa. Assim, esse aprendizado nos faz parte da casa, nos faz também da família, nos torna filhos do axé. Nesse processo de se tornar filho, se iniciar na casa é necessário aprender os fundamentos, podendo ser a Educação Musical uma forma de entender parte desse complexo processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desejar compreender o processo de ensino e aprendizado da música do Terreiro de Mãe Amara surgiu a necessidade de trazer as concepções, as representações do próprio terreiro. Percebendo assim, que o terreiro tem uma epistemologia própria, ou seja, concepções, saberes e organizações própria de nomear, relacionar, produzir e transmitir seus saberes, os quais são frutos de uma construção de mais de 150 anos de história na cidade do Recife e tantos outros anos antes, em terras africanas, uma vez que a ancestralidade é uma base dessa epistemologia.

Na medida que trazemos essa abordagem, enquanto realizava a vivência etnográfica, observei as minhas limitações em trabalhar com um campo de saber que ainda sou iniciante, precisando suprir essas limitações para realizar o trabalho, que vai além do que eu poderia achar em livros e artigos, ou com as orientações do professor Sandro de Salles. As *yas*, as lideranças do terreiro, que possuem um acúmulo de conhecimentos equivalentes a um professor doutor, entraram para suprir essa falta, orientando e fundamentando um diálogo entre esses dois lugares, o terreiro e a universidade. O que está em coerência com os debates dos estudos pós-coloniais, mais especificamente, com os pensamentos decoloniais, buscando a presença da epistemologia do terreiro na universidade, um espaço que é legalmente de todos, mas que ainda tem uma epistemologia hegemônica.

Em função dessa presença, ou dessa busca, precisamos assumir os lugares e a dinâmica desse campo de saber. Uma vez que, ele possui algo que poderíamos entender enquanto uma “comissão de ética” própria dele, entre outros elementos que possibilitam uma aproximação com os processos de investigação da academia, como a participação das *yas* enquanto orientadoras. Foi com o reconhecimento dos saberes das *yas*, apresentando-as no papel que mais se aproxima da sua real participação e influência no trabalho, que conseguimos realizar a pesquisa, envolvendo mapeamentos de processos tão subjetivo como o aprendizado.

Sendo assim, partido da epistemologia presente na universidade, foi possível recortar o elemento do terreiro estudado, delimitando e tornando possível a conclusão deste texto, uma vez que os saberes do terreiro são conectados, podendo ser comparado com uma rede. Isso quer dizer que, o que chamamos da Educação Musical do Terreiro de Mãe Amara é uma seleção de processos e concepções desse

local, que pouco sentido terá se desvinculado dos outros elementos, ou de outras educações presentes, ou mesmo da própria Educação do Terreiro de Mãe Amara como um fenômeno de aprendizado de tudo que constitui o saber da tradição Nagô, presente nele.

Depois da identificação das práticas e dos momentos entendido enquanto educação musical, foi necessário entender as concepções que fazem parte tanto do fazer musical, quando do processo de ensino e aprendizado. Nessa observação, foi possível apontar o que constituíam a base epistemológica, a forma como o conhecimento é estabelecido e transmitido. A transmissão da música pode ser observada de diferentes formas, contudo, focamos aqui no ensino e aprendizado, ou seja, as práticas identificadas enquanto ensino da música desenvolvido pelas Yas e o meu processo de aprendizado. Elas não foram entendidas enquanto modelos ou metodologias estáticas, por considerarem as especificidades do aprendiz e do momento em que está ensinando, é impossível afirmar que essas práticas observadas são sempre a mesma.

Por outro lado, elas seguem diretrizes que são passadas de geração em geração, as quais ficam mais nítidas pelo estudo das bases epistemológicas. Já o aprendizado é algo ainda mais individualizado, me fazendo focar na descrição do meu próprio. O tempo, para trabalhar com tamanha subjetividade com outros irmãos de santo, seria maior e inviabilizaria a realização deste trabalho na duração de um mestrado. Outras limitações precisam ser citadas nessa finalização, pois também não seria viável fazer maiores debates a respeito de gênero, por exemplo, me limitando às descrições do que foi observado. Houve algumas tentativas de minimizar a escrita sexista, buscando soluções não binárias, entre outras reflexões. Todavia, fui traído pela minha formação colonizadora, não conseguindo dar conta de buscar uma saída e desenvolver todo o texto com ela.

Sendo assim, investigar o ensino e aprendizado da música, no meu próprio terreiro, numa abordagem epistemológica a partir de uma perspectiva contra hegemônica, traz uma série de reflexões sobre a importância das religiões afro-brasileiras para a continuidade de saberes africanos em terras brasileiras. Como também, a sua contribuição na construção da cultura brasileira, ou como se faz necessário, a cultura e a história afro-brasileira. Ou seja, as religiões afro-brasileiras são fundamentais na construção de uma universidade, uma sociedade mais

equânime, elas são importantes agentes para implementação da Lei 11.645/08 e das diretrizes do plano nacional para educação, mencionado neste trabalho.

Por fim, a pesquisa trouxe novas perguntas, como: se a Educação Musical do Terreiro de Mãe Amara é parte de um processo mais complexo, que tem como objetivo dar continuidade à tradição, aos cultos, como a transmissão da música influencia a continuidade dela e na formação de pessoa do adepto? Quais os elementos do fundamento da tradição são passados pela música e sua transmissão?

Essas questões seguem a perspectiva desenvolvida na pesquisa, partindo dos estudos pós-coloniais, do pensamento decolonial, e na crítica à hegemonia epistêmica, presente nas universidades, percebendo que o terreiro produz conhecimentos e desenvolve ensino a partir de suas próprias epistemologias, sendo a educação musical um recorte teórico de um processo complexo de continuidade de sua tradição.

“Axé e Ancestralidade Nagô!”
(Maria Helena Sampaio)

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. 406f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**. Goiânia, p.18-29, 2002.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da Abem**. N. 5, p. 13-20. 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 24ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989 (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: 2009. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2017.

BASTIDE, R. **O Candomblé da Bahia (rito nagô)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRAGA, R. G. Processos sociais de ensino e aprendizagem, performance e reflexão musical entre tamboreiros de nação: possíveis contribuições à escola formal. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 99-109, 2005.

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO, J. J. **Sobre o notório saber dos mestre tradicionais nas instituições de ensino superior e de pesquisa**. Brasília: INCTI, 2016.

CARVALHO, J. J.; FLÓREZ, J.; MARTÍNEZ, M. El Encuentro de Saberes: hacia una universidad pluriepistémica. In: AYALA, N. A. C.; RESTREPO, C. A. **Saberes nómadas**: Derivas del pensamiento propio. Bogotá: Ediciones Universidad Central, 2017. p. 183-208.

COSTA, S. (RE)ENCONTRANDO-SE NAS REDES? As ciências humanas e a nova geopolítica do conhecimento. **Estudos de Sociologia**. Rev. do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. 16, n. 2, p. 25 – 43, 2010.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

COSTA LIMA, Vivaldo. **A família de santo nos candomblés jeje-nagôs da Bahia: um estudo de relações intragrupais**. 2 ed, ver. Salvador: Corrupio, 2003.

DANTAS, B. G. **Vovó Nagô e Pai Branco: usos e abusos da África no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. 3ª Ed. São Paulo: Paulus, 2008.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano: A essência das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GROSFOGUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: **Ciência e cultura**. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GILROY, P. **O Atlântico negro**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

INIKORI, J. E. A África na história do mundo: o tráfico de escravos a partir da África a emergência de uma ordem econômica no Atlântico. In: OGOT, Bethwell Allan. **História Geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, p. 91-134, 2010.

LANDES, R. **A cidade das mulheres**. RJ: UFRJ, 2002.

MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MEIRA, F. **Ilê Obá Aganjú Okoloyá** – Terreiro de Mãe Amara: Desafios e estratégias hoje. Recife: UFPE/CFCH/Departamento de Ciências Sociais. Monografia, 2008.

MEIRA, F. **Afirmção da identidade religiosa e constituição do sujeito político das** mulheres de terreiro de Pernambuco. Recife: UFPE/CFCH/Departamento de Ciências Sociais. Dissertação, 2014.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de Identidade em política. Tradução: Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

QUEIROZ, L. R. S. Traços de Colonialidade na Educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídio musicais e exclusões. **Revista da Abem**. V. 25, n. 39. Lodrina, 2017, pp. 132-159.

QUIJANO, Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almeida, 2009.

RIBEIRO, R. **Antropologia dos cultos afro-brasileiros do Recife**: um estudo de ajustamento social. Boletim Instituto Joaquim Nabuco, 1952.

RODRIGUES, R. N. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica das Ciências Sociais**. 63, p. 237-280. 2002.

SANTOS, B. S. Para além de um pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. N. 78, pp. 3-46, 2007.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, v. 24.1, São Paulo, 2017. 214-241.

SANTOS, T. S. L; ALMEIDA, C. M. G. Relações Étnico-Raciais na Formação Docente. In: Congresso Internacional De Estudos Sobre África e Brasil: Culturas

Híbridas, Identidades Plurais, 2, 2017, Garanhuns. *Anais do Congresso Internacional de Estudos sobre África e Brasil (CONEAB)*. Garanhuns: NEAB/UPE, n. 2, p. 894-902, dez. 2017.

SEEGGER, A. Etnografia da música. Tradução: CIRINO, Giovanni. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n. 17, p. 237-260, 2008.

SEEGGER, A. **Por que cantam os Kĩsêdjê?** São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SODRÉ, M. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOLON FREIRE, P. **Pedagogia da práxis**: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. 7 Letras: Rio de Janeiro, 2009.

WALSH, C. **O que é Pedagogia Decolonial?** 2018. (3h37m30s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pw8MqYauzc0&t=2719s>> Acesso em: 16 ago. 2019.

VIANA, H. R. **Telessé A'Jô Nagô Ogbon Obirin** - Sabedoria da Mulher. Recife: UFPE/CAC. Monografia, 2015.

GLOSSÁRIO²⁷

AGBOOLA – Termo que dá nome ao tipo do culto que tem os cargos de liderança do *ilê* é transmitido entre família consanguíneas, um culto familiar.

IAÔ – Rito de iniciação no candomblé, também usado para se referir as pessoas que passaram por esse rito a menos de um ano.

ITEMANJÁ – Orixá feminino relacionado ao mar, mãe de todos os orixás.

ILÊ – A palavra significa casa, ela é designada ao templo do candomblé.

OBÁ – Rei, título designado ao orixá Xangô.

OGAN – Homem que não passa pelo processo de transe.

OGANILU – Cargo para homens que não passam pelo transe e que são responsáveis pela música no terreiro.

OMINILÊ – Significa filho da casa.

OMORIXÁ – Significa filho de santo ou adorador de orixá.

OXAGUIÃ – Orixá guerreiro que veste branco.

OYÁ – Orixá dos ventos, raios e tempestades.

PEJI – Quarto do orixá, onde ficam guardados seus materiais.

XANGÔ – Orixá da justiça, do trovão e do fogo.

YAS – Significa mães, palavra usada para se referir aos cargos de *yalorixá*, *yakekerê*, *yalaxé*, *yapetebi*, de forma geral, as lideranças femininas do terreiro.

YABÁ – Nome designado para os orixás femininos e um cargo do Terreiro de Mãe Amara, responsável para cuidar e ensinar os filhos de santo.

YAKEKERÊ – Significa Mãe Pequena, cargo da herdeira da Mãe de Santo.

YALAXÉ – Cargo feminino que possui o mesmo nível hierárquico da *yakekerê*, responsável por cuidar do axé da casa, das pessoas, dos orixás.

YALORIXÁ – Cargo mais alto da casa de culto aos orixás, a mãe maior.

YAPETEBÍ – A esposa de Orunmilá, a sacerdotisa responsável pelo seu culto.

²⁷ Os significados dos termos estão colocados de acordo com o que foi observado no Terreiro de Mãe Amara.