

AULA DE TAMBOR: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA
DO OGÃ MESTRE HUMBERTO

por

Isadora Scheer Casari

Monografia para a obtenção do grau de
licenciado em música pelo Instituto
Villa-Lobos sob orientação da
professora Dra Elizabeth Travassos

Rio de Janeiro, 2009

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Mestre Humberto Balogun, sem ele não existiria essa monografia, motumbá! A minha orientadora Elizabeth Travassos que me abriu novas portas de estudo. Ao meu esposo Francisco que, com paciência, sempre ouviu meus questionamentos acadêmicos e minha viola! Ao meu professor Marco Antonio Lavigne que tanto contribuiu e contribui para minha formação. Aos Meus pais Tânia Scheer e Norman Casari que infelizmente não estão mais ao meu lado para comemorar minhas vitórias. Aos meus sogros Guaracira Gouvêa e Antonio Claudio Gomez que tanto me apóiam. A minha amiga e cunhada Rosinha. A minha irmã de sangue Cláudia Scheer e aos meus irmãos de axé: dofona, fomo e fomotinha. Aos meus amigos, sobretudo Joana e Carol, companheiras de muitos anos.

Não sou mestre,
apenas o aluno mais experiente
(Mestre Humberto)

CASARI, Isadora Scheer. *Aula de Tambor: Uma Reflexão sobre a Prática do Ogã Mestre Humberto*. 2009. Monografia (Licenciatura em Música) Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Mestre Humberto é um ogã (sacerdote do candomblé que tem como uma das funções tocar nas cerimônias religiosas) que atualmente leciona na Escola Maracatu Brasil em Laranjeiras no Rio de Janeiro. É uma figura que circula no meio musical e vem exercendo a função de mediador entre a música ritual do candomblé e a música popular. Isso se dá na medida em que é herdeiro de um saber tradicional e vem transmitindo seu conhecimento ao público leigo, ou seja, desvinculado da religião do candomblé. Desta forma, Mestre Humberto faz a ponte entre os jovens da classe média carioca e o universo cultural musical do candomblé. As adaptações que o Mestre realiza (ou não) do conhecimento musical tradicional e ritualístico do candomblé para uso pedagógico-musical é o ponto central dessa pesquisa. A análise de sua prática pode contribuir para o conhecimento das formas de mediação cultural presentes na sociedade brasileira contemporânea, com ênfase nas práticas musicais como espaços que favorecem a atuação de agentes mediadores, bem como revisar e ampliar concepções sobre práticas de ensino e aprendizagem de música.

Palavras chave: mediação cultural, ensino e aprendizagem musical, candomblé

SUMÁRIO

	página
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA.....	4
1.1 Cenários e conceitos de ensino e aprendizagem de música	
1.2 Cenário ritual	
1.3 Mediação e tradução	
1.4 Metodologia	
CAPÍTULO 2 - REFLETINDO SOBRE IDENTIDADE E TRAJETÓRIA.....	12
2.1 Identidade e Trajetória	
2.2 A Trajetória de Mestre Humberto	
2.2.1 A infância na Rua do Rezende e origens familiares	
2.2.2 A formação acadêmica	
2.2.3 Iniciação religiosa	
2.2.4 Carreira musical	
2.2.5 Temporada na Alemanha	
2.2.6 Um conhecedor das tradições afro-brasileiras	
CAPÍTULO 3 - REFLETINDO SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL..	26
3.1 Estratégias de ensino e aprendizagem de música em cenários não escolares	
3.2 A música de candomblé e seu contexto ritual	
3.3 A prática de Mestre Humberto na escola Maracatu Brasil	
3.4 Analisando as estratégias de ensino de Mestre Humberto	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	40

Introdução

“Não sou mestre, apenas o aluno mais experiente”. Esta frase surgiu em uma das entrevistas realizadas na casa de Mestre Humberto na Rua do Senado no Centro do Rio de Janeiro. Essa frase ficou em minha cabeça quando saí de lá. Ingenuidade minha querer compreender de uma vez as facetas e nuances daquele senhor com quem estava começando a conviver. No entanto a impressão que tive dele é de uma figura que transmite um misto de erudição e intuição, de realeza e de humildade.

Mestre Humberto nasceu no Rio de Janeiro em 23 de junho de 1940 e é ogã¹ desde os dezoito. Começou a frequentar as festas de candomblé aos treze anos na casa da mãe de santo Oiá Dilogi em Mesquita, Rio de Janeiro, na Rua Henrique Lussaque. Quando jovem, travou contato com Pixinguinha e Donga no terreiro Casa Grande em Mesquita, primeira casa de Oxalá² do Rio de Janeiro.

Morou por três anos na Alemanha atuando como percussionista em um trio de música brasileira, e como professor de ritmos afro-brasileiros e de português. Além de músico profissional, mestre de ritmos afro-brasileiros e ogã, Mestre Humberto é formado em Direito e exerceu a profissão de advogado por muitos anos. Também é filólogo: conhece quimbundu, língua usada até hoje nos candomblés de Angola, iorubá, utilizada no candomblé quetu, alemão e inglês. Finalmente, o Mestre é um estudioso da cultura afro-descendente e africana, um grande conhecedor da filosofia e mitologia que permeiam as religiões de origem africana.

Desde 2004 leciona na Escola Maracatu Brasil (escola livre de percussão em Laranjeiras, na Zona Sul do Rio de Janeiro). Há nessa escola uma concentração de jovens da classe média carioca, interessados na “música de raiz” brasileira; também há alguns alunos estrangeiros, tanto residentes no Rio, como de passagem, além de percussionistas profissionais e amadores, todos alunos de Mestre Humberto. Isto o torna uma referência em ritmos afro-brasileiros para as pessoas desvinculadas do candomblé.

É uma figura que circula no meio musical e vem exercendo a função de mediador entre a música ritual do candomblé e a música popular. Isso se dá na medida em que é herdeiro de um

¹ Sacerdote do candomblé que tem como uma das funções litúrgicas tocar em cerimônias do candomblé

² Divindade da criação.

saber tradicional e vem transmitindo seu conhecimento ao público leigo, ou seja, desvinculado da religião do candomblé. Desta forma, Mestre Humberto faz a ponte entre os jovens da classe média carioca e o universo musical do candomblé. As adaptações que Mestre Humberto realiza (ou não) do conhecimento musical tradicional e ritualístico do candomblé para uso pedagógico-musical são o tema central dessa pesquisa.

A análise de suas aulas de percussão, bem como o estudo de sua trajetória, é relevante porque permitem investigar os processos de mediação e tradução³ por meio dos quais a música litúrgica dos candomblés é disseminada para um público leigo, ou seja, sem relação com o culto do candomblé ou familiarizado com sua ritualística. Mestre Humberto é um agente central desses processos que podem ser observados em sua prática de professor. Essa monografia foi realizada a partir de minha pesquisa como bolsista IC/ UNIRIO, de julho de 2007 a agosto de 2008, cujo foco era a trajetória de Mestre Humberto.

O objetivo dessa monografia é descrever e analisar o processo de mediação, realizado pelo Mestre, entre o universo musical e ritual do candomblé, e frações do meio musical e leigo carioca. Essa descrição pode contribuir para o conhecimento das formas de mediação cultural presentes na sociedade brasileira contemporânea, com ênfase nas práticas musicais como espaços que favorecem a atuação de agentes mediadores, bem como revisar e ampliar concepções sobre práticas de ensino e aprendizagem de música.

Uma breve discussão dos principais conceitos que orientam meu trabalho é feita no capítulo um; neste apresento as idéias de Margarete Arroyo e Luciana Prass a respeito de educação musical realizada em cenários diversos, além dos conceitos de tradução e mediação cultural, conceitos esses que motivaram essa pesquisa, além do papel de Mestre Humberto enquanto mediador. Em seguida, exponho os métodos de pesquisa que utilizei: meus contatos iniciais com o Mestre, os procedimentos de observação e registro de situações de ensino e aprendizagem.

O segundo capítulo é dedicado a discutir a trajetória do Mestre bem como refletir a respeito de sua identidade, que fica em evidência através de seus relatos auto-biográficos.

³ Ver adiante a apresentação dos conceitos.

O terceiro capítulo expõe e discute a prática do Mestre enquanto professor fora do espaço ritual de aprendizagem musical do candomblé, bem como as adaptações que realiza do conhecimento musical litúrgico. Por fim, exponho algumas conclusões onde procuro apontar alguns desdobramentos possíveis deste trabalho.

Capítulo 1: Referencial teórico e metodologia

1.1. Cenários e conceitos de ensino e aprendizagem de música

Em sua tese sobre representações sociais em cenários diversos de ensino e aprendizagem de música, Margarete Arroyo (1999) afirma que os espaços escolares de educação musical são apenas mais um dos vários contextos onde experiências musicais pedagógicas têm lugar no espaço urbano. Além disso, a pesquisa desses diversos contextos pode enriquecer o campo acadêmico da educação musical.

O trabalho de Arroyo, entre outros, chama a atenção para a diversidade de cenários onde ocorrem processos de ensino e aprendizagem musical, alguns institucionalizados, outros não, alguns fortemente ligados a ritos e liturgias religiosas, outros seculares. O foco desta monografia é um desses cenários.

Segundo Arroyo, as práticas sociais conferem significado ao ensino e à aprendizagem de música. Sendo assim, a busca pela compreensão dos aspectos culturais e sociais das práticas de ensino e aprendizagem musical contribui para um “adensamento da compreensão da interface educação musical e cultura” (Arroyo, 1999, p.5). Citando Geertz, Arroyo afirma que cultura é “uma teia de significados construídos nas interações sociais”. Seguindo essa conceituação, cultura é o ponto de encontro entre etnomusicologia e educação musical.

Práticas de ensino e aprendizagem de música são muito mais do que ações musicais acompanhadas dos tradicionais elementos pedagógicos que compõem a educação escolar/acadêmica: objetivos e conteúdos. As práticas de ensino e aprendizagem musical, reprodutoras e produtoras de significados, conferem ao ensino e aprendizagem de música um papel de criador de cultura (compreendida segundo Geertz) (Arroyo, 2000, p.15).

Lança-se “um olhar antropológico” sobre as práticas de ensino e aprendizagem musicais, tendo-se em mente que: “o que importa são os significados locais, isto é, como cada agrupamento humano confere sentido às suas práticas culturais, incluindo aí as músicas” (Arroyo, 2000, p.16). Lançando mão desse olhar, podemos afirmar que todas as práticas culturais, e musicais, são igualmente relevantes. Ao estudar outros contextos que não os

tradicionais ou escolares de ensino e aprendizagem de música, são reveladas outras formas de aprender e ensinar música, que levam em consideração outras competências musicais que não aquelas valorizadas academicamente.

Luciana Prass (2004), em sua pesquisa a respeito dos saberes musicais dentro das escolas de samba, também fala sobre a relação entre as interações sociais e os processos de aprendizagem musicais: “quem ensina é a vivência socializadora” (Prass, 2004, p.71). Prass chama a atenção para as relações de ensino e aprendizagem de música fora de espaços institucionalizados de educação musical, como escolas, é permeada pelas interações sociais. A autora sinaliza ainda a existência de uma *etnopedagogia* nos cenários não escolares.

1.2. Cenário ritual

O conceito de *ritual* de Edmund Leach (1978) é relevante para a compreensão da prática musical em certos cenários.

(...) os participantes de um ritual estão trocando experiências comunicativas, simultaneamente, através vários canais sensoriais diferentes; eles estão representando uma seqüência ordenada de fatos metafóricos dentro de um espaço territorial que foi, ele próprio, organizado para fornecer um contexto metafórico à execução. As “dimensões” verbais, musicais, coreográficas visual-estéticas parecem, todas elas, formar componentes da mensagem total. Quando fazemos parte desse ritual, captamos todas essas mensagens ao mesmo tempo e as condensamos numa única experiência (...). (Leach, 1978, p.51).

O congado, as escolas de samba, bem como o candomblé, são *cenários rituais*. Nesses cenários o ritual “veicula mensagens fundadas em um mito que ordena e dá sentido às ações dos participantes” (Arroyo, 2000, p.14). Em cenários rituais, as mensagens são comunicadas por uma multiplicidade de canais, sobretudo não verbais, essas mensagens convergem para a uma experiência total que caracteriza o ritual. Sendo realizadas nesse contexto, as práticas de ensino e aprendizagem de música no congado e no candomblé, têm muitos pontos em comum:

O ensino e a aprendizagem de música no Congado estão articulados com um contexto ritual que os particulariza. Ensinar e aprender os *batidos* das *caixas*, a dança, o canto significa ensinar e aprender a ser congadeiro. As crianças, imersas desde muito pequenas nesse contexto, apropriam-se desse saber musical pela observação, imitação, experimentação e escuta.

Como em outras culturas musicais orais, o fazer musical congadeiro é reconhecido e valorizado por seus praticantes como sendo auditivo, visual e tátil. Não há entre congadeiros quem especificamente ensine. Mantendo uma prática coletiva de ensino e aprendizagem de música, aprende-se a cantar e a bater caixas sem que isso seja necessariamente ensinado. A condição de estar naquele contexto implica em estar aprendendo. (grifos da autora) (Arroyo, 2000, p.16)

Para adensarmos a discussão a respeito de práticas de educação musical, sejam elas escolares ou não, ou ainda vinculadas a um ritual, devemos entendê-las como espaços de criação e recriação de significados, ou seja, como uma prática cultural. Para tanto, a música deve ser vista além de suas tecnicidades, e ensino e aprendizagem de música deve ser entendido além de transmissão e aquisição de competências técnicas.

1.3. Mediação e tradução

A música de candomblé apresenta características próprias, assim, deve ser entendida como um evento musical complexo em que fatores como mitologia, liturgia e dança são relevantes para sua compreensão. Todos esses elementos fazem parte do ritual e devem ser considerados ao analisarmos esse fazer musical. A música de candomblé está estreitamente relacionada e interage diretamente com elementos extra-musicais. Esta música não se resume a uma finalidade estética, uma vez que tem grande importância litúrgica e ritualística⁴. Esta se faz presente em praticamente todos os rituais, existindo cantigas específicas para cada momento das cerimônias e toques referentes a cada divindade⁵. A reflexão sobre esta prática musical deve levar em conta tais aspectos, uma vez que o contato com essa música desvinculada do contexto ritual, não dá a dimensão desse *fazer musical*.

Abrange mais do que modalidades de ação musical (...). Referências ao fazer musical nos cenários pesquisados compreendem: atores sociais, as músicas que produzem e/ou consomem, como “sons ordenados simbolicamente”, as representações sociais que lhes dão sentido, bem como executar, improvisar, compor, ouvir e outras ações. (Arroyo, 2000, p.15).

⁴ CARDOSO, 2006.

⁵ Para estas afirmações, uso minha própria experiência como adepta dessa religião.

Levando-se em conta que música de candomblé está vinculada a um ritual que lhe confere sentido, ensiná-la fora desse contexto ritual exige uma série de adaptações, ou ainda *traduções* dessa música de modo que ela seja compreendida fora de seu contexto ritual, isto porque o fazer musical no candomblé compreende várias ações como dançar e cantar e não apenas tocar. Elizabeth Travassos afirma que:

A idéia de tradução antropológica firmou-se no interior do quadro teórico funcionalista que enfatiza a idéia de contexto de significação. Segundo as premissas funcionalistas, uma instituição, uma sentença, uma seqüência de eventos, uma regra de parentesco etc. têm sentido com referência a um contexto, por conseguinte explicá-los requer contextualização. Traduzir para o antropólogo é não somente encontrar sentenças equivalentes, mas sentenças que restituam o sentido da frase, do costume, da instituição etc. em contexto. (Travassos, 2008.)

Como tradutor da música ritual do candomblé, Mestre Humberto atua como *mediador cultural* entre esse universo ritual e litúrgico e seus alunos. Sobre *mediação cultural*, Travassos afirma:

No âmbito da antropologia social, ‘mediação cultural’ designa: (i) aquilo que permite passar de um a outro domínio do cosmo (e.g. natureza e cultura; profano e sagrado); (ii) a resolução de uma oposição binária mediante a intercessão de um terceiro termo; (iii) a intermediação entre o homem e o totem ou divindade; (iv) o trânsito de indivíduos entre mundos culturais descontínuos – entre tribos, entre aldeia camponesa e cidade, entre nações etc. É este último sentido, principalmente, que nos interessa, embora os anteriores não possam ser ignorados. (Travassos, 2008).

Os conceitos de *mediação* e *tradução* iluminam a prática de Mestre Humberto como músico e professor de percussão, uma vez que o fato de Mestre Humberto sistematizar o ensino dos toques, o que será mais bem apresentado no capítulo três, é uma evidência da tradução à qual ele é agente. Apresentar os toques, nomeá-los e dizer a quais divindades estão relacionados, seria desnecessário em se tratando de pessoas familiarizadas com o universo litúrgico e ritualístico do candomblé.

O conceito de *mediador cultural*, de Gilberto Velho, também é relevante para essa pesquisa. Esse conceito relaciona-se ao “papel desempenhado por indivíduos que são intérpretes e transitam entre diferentes segmentos e domínios sociais. (...) Mediadores tornam-se

especialistas na interação entre diferentes estilos de vida e visões de mundo”. (Velho, 1994, p.81).

No artigo “Unidade e fragmentação em sociedades complexas”, Gilberto Velho faz uma reflexão acerca do cruzamento dos diversos *mundos* coexistentes na sociedade brasileira. O autor fala sobre as redes de relações entre diversos grupos sociais distintos, que permitem *travessias sociológicas* entre eles. É o que acontece entre Mestre Humberto e seus alunos, e que permite a interação do público leigo com uma parcela do universo religioso musical do candomblé. Se não fosse através de aulas, seus alunos só teriam acesso à aprendizagem da música de candomblé como iniciados.

Segundo o autor, dentro das sociedades complexas existem discursos e códigos diferentes entre si e “(...) também, em posição diferenciada diante do mundo oficial do Estado e, tradicionalmente da Igreja Católica” (Velho, 1994, p.24) Para Velho, os cultos de possessão no Brasil (nos quais se inclui o candomblé) geraram uma tradição subterrânea. A fluidez entre o mundo oficial e o subterrâneo, segundo Velho, é característico das sociedades modernas. Tal fluidez “(...) cria uma possibilidade de jogo de papéis e de identidade, que é uma das marcas mais expressivas de seu [das sociedades modernas] estilo de vida” (Velho, 1994, p.25). Assim, o aprendizado dos toques de candomblé dentro de uma escola de música e, conseqüentemente, acessível ao público em geral, marca a popularização de um saber acerca de uma religião, e de uma prática cultural, que até pouco tempo era perseguida, fazendo parte de um mundo subterrâneo. Além disso, o aprendizado dos toques é praticamente limitado aos iniciados, pois se trata de música ritual.

Além dos processos utilizados por Mestre Humberto em sua prática de ensino, o conhecimento de sua trajetória também é relevante sob vários aspectos. Em primeiro lugar, o relato que elaborei, com a colaboração direta do Mestre, tem uma importância em si mesmo, como forma de reconhecimento e, eventualmente, de divulgação das atividades de um grande conhecedor de tradições afro-brasileiras. O conhecimento de sua trajetória é relevante também por oferecer um material empírico rico para o entendimento dos processos de mediação cultural no Rio de Janeiro atual. O ensino da música de candomblé é o mais evidente desses processos de mediação que Mestre Humberto realiza entre o universo tradicional das religiões afro-brasileiras e o público leigo.

Esta monografia pode contribuir também para o estudo dos processos pelos quais um indivíduo inserido em um contexto de tradição afro-brasileira, se torna mestre reconhecido pelo meio musical.

1.4. Metodologia

Foi adotada a metodologia da pesquisa de campo etnográfica (Becker, 1999) para observação direta das aulas de Mestre Humberto. Para tal, frequentei como aluna, suas aulas e uma de suas oficinas. Foram observados os métodos construídos por Mestre Humberto, os conteúdos e procedimentos pedagógicos, os alunos, as interações entre Mestre e discípulos. Segundo Maria Elizabeth Lucas, a etnografia musical tem suas peculiaridades que devem ser observadas:

A etnografia musical pressupõe a descrição da convivência e da aproximação das intersubjetividades do pesquisador e do pesquisado, possibilitando a apreensão do fluxo cotidiano da experiência musical (...) (Ela) envolve a tentativa de aliar à contextualização culturalmente densa das produções musicais (com o objetivo de captar o processo de construção e representação sonora da cultura) (...) as perspectivas analíticas do pesquisador quanto a dos pesquisados. (Lucas, 1995, apud Arroyo, 1999, p.45).

Sendo assim, busco, nesta monografia, descrever e discutir a prática de Mestre Humberto como professor de ritmos de candomblé. Mantenho como parâmetros de referência outras práticas de ensino de música, como as que acontecem dentro das casas de candomblé – por meio dos relatos do próprio mestre e de minha experiência enquanto iniciada e adepta do candomblé – as que têm lugar em escolas superiores de música, que também conheço por meio da experiência como estudante da UNIRIO e, ainda, as que são descritas e analisadas na bibliografia estudada como Arroyo e Prass. Faço uso das “perspectivas analíticas tanto do pesquisador (quadro teórico) quando do(s) pesquisado(s)”, essa última dando voz a Mestre Humberto, enquanto relator de sua prática.

Conheci Mestre Humberto em 2006 na Casa Egbé Ifalaxé (Magé, Estado do Rio de Janeiro) em uma festa de candomblé, a qual ele foi como convidado. Essa é a mesma casa na qual fui iniciada nessa religião. Desde o momento em que lhe falei sobre meu interesse em realizar a pesquisa ele se mostrou extremamente disposto a dar sua colaboração.

Dessa forma, para compreendermos a prática de Mestre Humberto como mestre de ritmos afro-brasileiros é necessário lançarmos mão dos conceitos apresentados anteriormente. Interpretar a prática do Mestre, considerando-se a mediação e a tradução envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de um conhecimento ritual fora de seu contexto, possibilita uma melhor compreensão sobre espaços de educação musical, tanto pelo estudo de cenários diversos, quanto por entendê-los como práticas culturais.

A mediação cultural realizada por Mestre Humberto também fica evidente não só em sua prática pedagógica, mas também em sua trajetória enquanto músico. Para termos uma compreensão mais rica da mediação a qual ele é agente, considero relevante apresentar sua trajetória, bem como analisar algumas de suas facetas.

Capítulo 2: Refletindo sobre identidade e trajetória

2.1. Trajetória e identidade

Trajetória, segundo Bourdieu, refere-se a uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (Bourdieu, 2006, p.189). O autor afirma que não é possível dizer que uma história de vida possa ser tratada “como o relato coerente de uma seqüência de acontecimentos com significado e direção” (Bourdieu, 2006, p.185). De qualquer forma, o relato autobiográfico tem a preocupação de dar sentido aos acontecimentos estabelecendo relações de causa e efeito. Mesmo a vida ocorrendo de “modo incessantemente imprevisto, fora de propósito, aleatório” (Bourdieu, 2006, p.185), cabe ao indivíduo conferir sentido aos acontecimentos e é através desse sentido que há a construção de sua identidade. Dessa forma não podemos desatrelar o relato autobiográfico de elaboração de identidade.

Outro autor que discute identidade no âmbito das histórias de vida é Michel Pollack (1992). Pollack discute a ligação entre a memória e a identidade social. Essa relação se dá “na medida em que (a memória) é um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa” (Pollack, 1992, p.204). Segundo o autor, a memória é seletiva, nem tudo fica registrado e é também um fenômeno construído individual ou coletivamente. Assim, no processo de organização da memória, o indivíduo, ou grupo, faz escolhas em relação ao que considera mais relevante para a formação de sua identidade.

Tanto Pollack quanto Bourdieu, nos textos citados acima, tratam da formação da identidade do indivíduo, aspecto importante em meu trabalho sobre Mestre Humberto (e com ele), uma vez que me deu a dimensão da complexidade que há em um relato autobiográfico. Pude perceber, no relato de Mestre Humberto, a referência a épocas que ele não viveu e a pessoas que não conheceu, mas que em sua memória e, conseqüentemente, na formação de sua identidade, se fazem presentes. É o que Pollack chama de acontecimentos e personagens vividos *por tabela*.

No artigo “Pensando a diáspora: Reflexões sobre a terra no exterior”, Stuart Hall (2003) fala sobre a formação cultural do povo caribenho e sobre a manutenção da identidade caribenha

nos indivíduos residentes na Grã-Bretanha. Segundo ele, os indivíduos procuram elaborar sua identidade caribenha no exílio, onde mantêm um forte senso do que seja a “terra de origem”. Hall afirma que “na situação de diáspora, as identidades se tornam múltiplas” (Hall, 2003, p.26) e muitos caribenhos elaboraram suas identidades como tais, não no Caribe, mas em Londres, onde buscaram reforçar esses laços. Juntamente com a busca pela identidade caribenha acontece a identificação com a cultura africana.

Não podemos afirmar que a identidade cultural seja fixada pelo nascimento, ou seja, impressa pelo parentesco e pela linhagem, muito menos que essa identidade seja impermeável a uma mudança de lugar, ou ainda a uma diáspora. No caso da diáspora africana ocorrida por mais de trezentos anos entre América e África, essa mudança de lugar é algo que deve ser tratado como um fator relevante para se pensar a identidade e a memória da população descendente. Ao falar da formação cultural caribenha, Hall afirma que os traços brancos sempre foram posicionados como elementos de ascendência, e que os traços negros “(...) sempre foram não-ditos, subterrâneos governados por uma ‘lógica’ diferente, sempre posicionados em termos de subordinação e marginalização” (Hall, 2003, p. 41).

Hall afirma que a identificação que os indivíduos desenvolvem com um mito de origem os posiciona

(...) primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Esse cordão umbilical é o que chamamos “tradição”, cujo teste é o de sua fidelidade às origens, sua presença consciente de si mesma, sua “autenticidade”. (Hall, 2003, p.29).

No caso de Mestre Humberto, o que pude perceber em seus relatos é que a “tradição” à qual ele se remete e que o conecta com sua origem africana, é o candomblé.

No livro *O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra*, Joaquim (2001) afirma que o candomblé tem um papel relevante na elaboração de uma identidade negra no Brasil. A autora utiliza relatos orais de mães-de-santo na construção de seu argumento e afirma que, no Brasil, a cultura trazida pelos africanos foi rearranjada, sintetizada em uma cultura afro-brasileira.

No período da escravidão, e também posteriormente, o candomblé surgiu como um foco de resistência cultural. Tal grupo estruturou-se em oposição ao poder oficial, sofrendo perseguição até meados do século vinte. Nas palavras de Mãe Stella⁶:

A resistência do candomblé, dos anos 30 até fins dos anos 70, decorreu do movimento de mães de santo que foram ao Rio de Janeiro falar com o então presidente Getúlio Vargas pedindo liberdade de culto que fora conseguida, mas a discriminação continua do candomblé. Depois desse fato ainda havia delegados de polícia que prendiam os atabaques (...) para fazer festa de candomblé nós tínhamos que nos inscrever na Delegacia de Jogos e Costumes, e bater (os toques) com hora marcada. (apud Joaquim, 2001, p.28)

Nas palavras de Mãe Cléo⁷:

O candomblé é de origem negra e teve um papel de resistência como forma de religião. Foi também um meio de valorização e de senso de continuidade. Houve a preocupação com a ancestralidade e o conhecimento das raízes. (apud Joaquim, 2001. p.23)

A identidade negra no Brasil, de certa forma, está relacionada com a religião e com a diáspora. O candomblé é um componente do que chamamos hoje de *cultura afro*. Essa religião constitui um elemento de resistência cultural e de identificação afro-brasileira, embora o fato de ser negro não implique na adoção dessa religião. Nas palavras de Mãe Cléo: “O candomblé, para o negro baiano, é a manifestação do dia a dia. Agora para o branco ou para o negro paulista (...) é um resgate, uma volta às origens.” (apud Joaquim, 2001, p.30)

Segundo Joaquim, “os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social” na qual o indivíduo está inserido (Joaquim, 2003, p.54). A autora define *identidade individual* como sendo aquela que implica no processo de constituição do *eu* num determinado contexto cultural. *Identidade particular* como sendo aquela relacionada a uma série de indivíduos como membros de um grupo em particular. Além desses dois níveis de identidade há a *identidade étnica*, que é elaborada pelos indivíduos através de sua inserção em uma tradição cultural.

⁶ Maria Stella de Azevedo Santos é a dirigente do Ilê Axé Opô Afojá, uma das mais antigas casas candomblé de Salvador na Bahia.

⁷ Cleofe de Oliveira Martins, dirigente do Ilê axé Asiwaju em Santana de Parafba, São Paulo.

A autora afirma que o candomblé, em certo sentido, contribuiu para o negro desenvolver uma *identidade afro-brasileira*, relacionando-se a uma identidade étnica. Joaquim estabelece uma diferença entre a *identidade afro-brasileira* e *identidade negra*, a qual está mais próxima a uma *identidade política*, cujo agente de suporte atualmente é o Movimento Negro Unificado (movimento surgido em 1978 motivado pelas lutas negras dos Estados Unidos) que implica na militância política.

Analisando a biografia de Mestre Humberto à luz do que foi dito anteriormente, pode-se dizer que este possui uma *identidade afro-descendente*, imbricada com a identidade étnica elaborada a partir da tradição do candomblé. Não percebo em seus relatos uma *identidade negra*, ou seja, um engajamento político no sentido de militante do movimento negro. Entretanto, este aspecto pode não ter aparecido em nossas conversas.

2.2. A trajetória de Mestre Humberto

2.2.1. A infância na Rua do Rezende e as origens familiares

Mestre Humberto nasceu no Rio de Janeiro em 23 de Junho de 1940. É filho único e quando jovem, até aproximadamente 20 anos, morou com os pais em uma casa de cômodos na Rua do Rezende, no centro de Rio. Posteriormente, mudaram-se para outra casa ainda no Centro, mas Mestre Humberto só deixou de viver com os pais quando se casou, em 1986 com 44 anos, mesmo ano em que estes faleceram.

Da Rua do Rezende, Mestre Humberto guarda inúmeras lembranças. Lá havia um grande movimento, na época do carnaval, de blocos que Mestre Humberto freqüentava quando criança. Ele guarda na memória os sambas compostos pelos moradores da região por ocasião do carnaval. Cantou para mim dois desses sambas, em uma entrevista. Segundo ele, tanto os blocos quanto a casa de cômodos onde morava, por mais que esta se situasse em frente a um prostíbulo,

eram ambientes “familiares” – onde moravam famílias e freqüentados por pessoas de todas as idades.

Seu pai, Antonio de Souza, era alfaiate e veio de Campos (RJ) pra morar em Niterói. Seus avós paternos eram Procópio Antônio de Souza e Joventina Antônio de Souza. Seu avô Procópio, o qual Mestre Humberto não conheceu, era pedreiro em Campos e, por conta de sua profissão, sofria muitas quedas de andaimes, o que ocasionou sua morte. Sua mãe, Sebastiana Cláudio de Souza, era cabeleireira e veio de Vassouras (RJ) para o Rio de Janeiro. Assim que chegou ao Rio, fixou-se em Irajá onde trabalhou na lavoura, pois, nas palavras de Mestre Humberto: “naquele tempo Irajá era roça”⁸. Conta ainda que sua bisavó materna, dona Justa, foi escrava. Ele não chegou a conhecê-la, mas, ao descrevê-la, menciona marcas físicas decorrentes do tempo de escravidão (pessoas conhecidas por tabela, como assinalei antes). Sua avó e bisavó maternas eram católicas, segundo Mestre Humberto, foi ele quem retomou as “origens” ao interessar-se pela tradição africana: “Dizia-se no âmbito da minha família, no seio da minha família, que a nossa origem é Angola, na África, o país entendeu, meus antepassados são angolanos, e eu tenho traços, não é? Dos Bantus”⁹.

Mestre Humberto assinala sua origem africana (Bantu) como recurso de elaboração da identidade. Ao falar de volta às origens, percebo que ele está fazendo referência à sua inserção na tradição do candomblé.

Atualmente Mestre Humberto é viúvo e mora sozinho em um apartamento no Centro do Rio.

2.2.2. Formação acadêmica

Humberto de Souza¹⁰ estudou em uma escola particular no primário, posteriormente estudou na Escola Técnica Souza Aguiar, que era estadual. Graduou-se em Direito na Faculdade Brasileira (SUESC). A SUESC era uma faculdade particular, e Humberto, trabalhava para custear sua graduação. Desde janeiro de 1959 era funcionário na SURSAN (Superintendência de Urbanização e Saneamento). Na SURSAN, primeiramente trabalhou no DURBE

⁸ Frase do Mestre dita em entrevista no dia 25/09/2007

⁹ Entrevista realizada pela autora no dia 25/09/ 2007

¹⁰ Utilizo neste trecho seu nome de batismo, pois considerei mais coerente com esta faceta da vida do Mestre.

(Departamento de Urbanização) e depois de formado passou para a Divisão Legal. Quando a SURSAN acabou, Humberto não soube precisar quando, foi transferido para a Procuradoria Geral do Estado, sempre exercendo cargos administrativos, pois segundo ele, não abriram concursos para advogados enquanto trabalhou lá. Paralelamente ao seu emprego na Procuradoria, Humberto trabalhou como advogado particular em cadeias e presídios.

Humberto compartilhava do *projeto* (Velho, 1994) de seus pais que consistia em estudar, o que lhe possibilitaria uma outra projeção econômica e social.

...tanto é que eu não sei tirar um alinhavo, ele não me ensinou nada de alfaiataria. Tinha pavor, não queria que eu fosse alfaiate, nunca me ensinou nada, não sei nada de alfaiataria. Não sei pregar um botão, sinceramente não sei. Papai não queria, queria que eu estudasse. Queria que eu fosse engenheiro (entrevista realizada em 25/09/2007).

Perguntado por mim se alguma vez havia se identificado como ogã em sua carreira extra musical, Mestre Humberto me respondeu que sim, que já havia conversado com colegas de trabalho a respeito dessa faceta.

2.2.3. Iniciação religiosa e musical religiosa

Aos 13 anos, Mestre Humberto já freqüentava como não iniciado várias casas de candomblé, ao lado do ogã Lauriano de Jesus. Conheceu Lauriano na casa de cômodos onde morava na Rua do Rezende. Este já era adulto e Mestre Humberto um adolescente. A diferença de idade não impediu que se tornassem grandes amigos. Lauriano era ogã da Casa Grande, centro religioso freqüentado na época por personalidades do samba como Donga, Pixinguinha e João da Baiana. Segundo Mestre Humberto, essa é a primeira casa de Oxalá do Rio de Janeiro e onde assistiu pela primeira vez uma festa de candomblé. Ao lado de Lauriano, freqüentou outras casas de religião, ainda como não iniciado. Um dia em uma festa na casa da mãe de santo Oiá Dilogi¹¹, com aproximadamente dezoito anos, Mestre Humberto foi suspenso¹² ogã. Este convite foi realizado pelo próprio orixá incorporado da mãe de santo da casa, que era Oiá Dilogi. A partir desse convite, o jovem ogã realizou sua iniciação religiosa. Anteriormente a ser

¹¹ Nome cerimonial.

¹² Quando uma pessoa recebe um cargo dentro do candomblé, diz-se que ela foi suspenso.

consagrado como sacerdote, o jovem Humberto já estava familiarizado com a música do candomblé e com o toque dos atabaques, uma vez que aprendia observado Lauriano e outros ogãs.

O aprendizado como eu disse a você, começou na Casa Grande, só que eu não era ogã da casa, o que eu aprendi nunca ninguém me ensinou, foi através de eu vendo os ogãs tocarem. Nunca aprendi com alguém me dando uma aula, como eu dou hoje (entrevista realizada no dia 23/05/2008)

Essa fala de Mestre Humberto é significativa para a compreensão de como ele aprendeu a tocar, ou seja, a forma como se aprende música dentro das casas de candomblé. Além disso, distingue a forma como aprendeu e a forma como ensina. Essa discussão será aprofundada no capítulo três.

O Mestre permaneceu alguns anos na casa da mãe de santo Oiá Dilogi, até o falecimento da mesma. Posteriormente frequentou a casa do pai de santo Joquinha em Anchieta. Lá permaneceu até o falecimento do pai de santo. Desde então não filiou-se mais a nenhuma casa, apenas frequenta informalmente festas em diversos candomblés cariocas.

2.2.4. Carreira musical

Com aproximadamente 18 anos, Mestre Humberto foi convidado por Gilberto, ogã e filho de Lauriano de Jesus, a se juntar ao grupo de músicos que acompanhavam o Balé Folclórico Mercedes Baptista. Conheceu Mercedes na Gafieira Estudantina, na Praça Tiradentes, no centro do Rio. Em seus primórdios, o Balé ensaiava lá. Mestre Humberto conta que na falta de atabaques, os ensaios eram realizados batucando-se em cadeiras. Posteriormente, Mercedes abriu sua escola de dança em Copacabana. Suas aulas eram realizadas, segundo o relato de Mestre Humberto, com música ao vivo, sempre com os três atabaques do candomblé e o agogô (o Mestre conta que usavam congas ao invés dos atabaques tradicionais do candomblé). Mestre Humberto usualmente tocava o rum, o atabaque mais grave, que tem a função de solista e que se comunica mais diretamente com os movimentos da dança. Gilberto geralmente tocava

o agogô e, nas palavras de Mestre Humberto: “era um agogô respeitável o do Gilberto” e também “era ele que passava as coisas para a Mercedes, os passos.”¹³

Em 1965, o Balé Folclórico Mercedes Batista viajou para a França, porém Mestre Humberto não foi nessa viagem porque nessa época cursava a Faculdade de Direito. Ele conta:

Em 65, tem pessoas que foram com ela lá para a França, eu não fui por causa da Faculdade, do estudo, entendeu. Muita gente ficou lá, estão lá até hoje, ogãs estão lá. O meu compadre mesmo conversou comigo, o Gilberto, ele também achava que eu não deveria perder a Faculdade para ir, não é? Me aventurar. Uns se deram bem, outros não se deram bem, entendeu? (entrevista realizada em 25/09/2007)

O que para muitos músicos negros provenientes de camadas menos favorecidas economicamente era visto como uma grande chance, a profissionalização e a possibilidade de se fixar no exterior, para Mestre Humberto era uma “aventura”. Ele compartilhava do *projeto* de seus pais que consistia em estudar, cursar uma faculdade, o que lhe possibilitaria uma outra inserção social, mais sólida que a de músico, pelo menos para a visão da época.

Perguntado por mim como sua família, sobretudo seu pai, via o ofício de músico, me respondeu que “não via com bons olhos”¹⁴ e acrescenta sobre a projeção do ofício de músico na época de sua juventude:

O cara era um vagabundo, visto como vagabundo, malandro, um cara que não queria trabalhar. Quando arrumava um trabalho era com muito sacrifício não é? Mas na idéia, na mente daquele pessoal da época era assim. Mulher assim mãe solteira, isso era assim uma coisa que as pessoas não aceitavam, entendeu?(entrevista realizada no dia 25/09/2007)

Mas para ele, sua participação no grupo de Mercedes era visto como um ofício e diz: “era um trabalho, a gente recebia, ela pagava direitinho”¹⁵. Dessa forma conciliou seus estudos com o trabalho no Balé de Mercedes Batista mesmo tendo que realizar algumas negociações por causa do estudo formal.

¹³ Frases de Mestre Humberto ditas em entrevista realizada em 23/05/2008

¹⁴ Frase dita em entrevista realizada em 23/05/2008

¹⁵ Entrevista em 23/10/2007

Paralelamente ao trabalho com Mercedes, Mestre Humberto tocava também em outras academias e grupos de dança afro, como nas escolas de Gilberto de Assis, Jurandir Palmas, Valter Ribeiro e Rita Rios, todos ex-alunos de Mercedes. Mestre Humberto conta que, além dos ritmos do candomblé, os músicos criaram um ritmo inspirado no candomblé que também usavam para acompanhar a dança.

Tinha coisas que as pessoas criavam, ritmos não é, o África por exemplo, foi criado pelos

ritmistas, não é uma coisa de candomblé, foi uma coisa criada. Era um ritmo que nós inventamos na época. Um determinado desenho rítmico que nós fazíamos. Também tem um outro que foi tirado das coisas do Haiti, esqueci o nome agora. Mas a base era o candomblé, os ritmos do candomblé. As danças entendeu, ela estilizava, claro, como arte entendeu? (entrevista realizada em 23/10/2007)

Assim, além da tradição do candomblé, o balé trabalhava também com outros ritmos como o maracatu, o samba de roda e ritmos e danças ligados a tradição do Haiti, onde Mercedes estudou. Nessa época, ritmos como o maracatu, ainda não eram tão difundidos no Rio de Janeiro da forma como são hoje.

Nós tocávamos com os atabaques não tinha as... nessa época eu nem sabia o nome dos instrumentos do maracatu. Nós tocávamos sem Alaias, nessa época não tinha Alaias no Rio de Janeiro. Isso começou com o Rio Maracatu, com o Chicote. Nós então tocávamos no atabaque.(...) tinha maracatus gravados, não maracatu de rua, os gravados no rádio na época. (entrevista realizada em 23/10/2007.)

Em seus relatos, Mestre Humberto, freqüentemente fala a respeito do samba, dos blocos que freqüentava quanto criança, e daquilo que considera as origens desse ritmo. No entanto, nunca quis trabalhar no meio do samba, pois considera que este gênero foi sofrendo deturpações. Ele conta:

Eu me desiludi com o samba menina, como me desiludi com futebol. Eu freqüentava rodas de samba, como já te falei, no tempo que samba era samba, que hoje em dia é esse negócio, essa correria. Darcy também, morreu inquilado com o samba. É muita correria, é uma marcha, o samba tem que ser cadenciado, daí criaram a expressão malemolência, coisa que não tem tradução em língua nenhuma, a malemolência. Então eu não vou a ensaio de escola de samba, eu não vou não. Mas eu freqüentava.(entrevista realizada em 23/10/2007)

Essa é uma impressão compartilhada pelo etnomusicólogo Alberto Ikeda. Ele afirma que o fenômeno de aceleração do samba está ligado a uma crescente transformação do samba em espetáculo:

(...) os sambas enredo se transformaram no sentido da “marcialização” (tornam-se marchas) e aceleram cada vez mais os andamentos, no atendimento da otimização do “tempo” (ritmo) à maneira de qualquer produção industrial e como reflexo do “ritmo” próprio das grandes aglomerações humanas das metrópoles. Substitui-se assim o “tempo informal” original do samba ligado ao fazer descontraído dos fins de semana e das noites após o trabalho pelo “tempo formal”, otimizado, tenso, do cotidiano produtivo ortodoxo. (Ikeda, 1992, apud Prass, 2004, p.31).

Assim, pode-se afirmar o “tempo informal” e ligado ao “fazer descontraído”, do qual fala Ikeda, é a *malemôlencia*¹⁶ que Mestre Humberto afirma que o samba perdeu nos últimos anos.

2.2.5. A temporada na Alemanha

Em 1983, Mestre Humberto foi a convite de uma namorada alemã chamada Hilga, passar uma temporada na Alemanha, que durou três anos. Humberto conheceu Hilga no Rio de Janeiro. Quando esta voltou para a Alemanha, o namoro continuou por correspondência, então Hilga lhe fez o convite e enviou para Humberto uma passagem para a Alemanha.

Chegando no país, Mestre Humberto procurou um casal de alemães que conheceu no bloco Filhos de Ghandi em Salvador na Bahia. Com esse casal montou um trio de bossa nova, o Trio Corcovado. O trio era formado por guitarra, voz e Mestre Humberto na percussão, o grupo realizou apresentações em casas noturnas de Berlim.

O trabalho com o trio mais as aulas que Mestre Humberto dava de percussão e de português, davam-lhe condições de sobreviver naquele país. Mestre Humberto conta que sempre se sentiu respeitado por seus conhecimentos acerca da música brasileira, sobretudo o samba e os ritmos de *candomblé*.

Eu era bem quisto, eu chegava, pegava uma chave e um copo assim e fazia ritmo assim como se fosse um *agogô*, juntava nas festas, juntava gente em torno de mim. Eles dão

muito valor ao ritmo, do negro entendeu, dão muito valor o alemão principalmente, o estrangeiro de modo geral, o europeu não é? Eles são interessadíssimos em toda essa parte do candomblé, samba, os ritmos nossos, dão muito valor. (entrevista realizada em 23/10/2007)

Pelo o que Mestre Humberto se lembra, as aulas que deu na Alemanha, foram sua primeira experiência pedagógica para pessoas de fora da religião. Nessa temporada na Alemanha, fica bem em evidência o papel de Mestre Humberto como mediador cultural, uma vez que lá estava transmitindo os conhecimentos do candomblé para um grupo de pessoas que pertencem a um outro universo cultural que não o brasileiro.

2.2.6. Um conhecedor das tradições afro-brasileiras

Ao conversar com Mestre Humberto, às vezes podemos ter a impressão de que ele é como uma enciclopédia das tradições afro-brasileiras. Considero relevante nesta pesquisa dar voz a sua idéias a respeito do samba, do jongo e do candomblé. Assim transcrevo trechos de uma entrevista onde Mestre Humberto fala a respeito do samba e do jongo:

Era o seguinte, esse negócio de samba era coisa das mulheres, já te falei isso não é? Era o seguinte, através da nossa religião. Porque do mesmo jeito que em quetu se chama equedi, na nação angola e angola congo e por vias de extensão o omoloco essa coisa toda, o nome de mulher que dava assessoria ao bacuro, o orixá, é samba. Canbondo, o homem correspondente ao ogã em quetu e as mulheres correspondentes as equedis, são samba, as sambas. Para ilustrar eu vou cantar um ponto de umbanda, um ponto de um caboclo, caboclo sete pedras:

“Samba, sete penas lhe pede para cantar

Tu canta siricurunbandê curunbanrá”

Então a samba era a mulher que assessorava os bacuros, então na casa da Tia Ciata, na Praça Onze, quando terminava o candomblé, a parte religiosa, esse grupo de mulheres se reunia, só mulher, com as saias ainda de baianas, e na base da palma formavam aquela roda, só mulher. Então uma ficava no meio, saracoteando o corpo, ai chegava perto, de uma digamos rival, e dava uma umbigada, uma na outra, como no tambor de crioula, que é a punga daqui, punga é umbigada, então iam se revezando. Os homens pediam licença: “ecô, ecô” que é a corruptela de agô, agô¹⁷ então as mulheres deixavam ou não o homem entrar naquela roda, que a princípio eram só mulheres. Para o homem

¹⁶ Expressão usada corriqueiramente no mundo do samba.

¹⁷ Quer dizer ‘ com licença’ em ioruba. É uma expressão muito comum nos candomblés.

havia a dança que se chamava de bantucada, dos negros bantus, ou batucada, que era uma coisa mais perigosa. Um homem plantava, a expressão era essa, e o outro sujeito ficava assim, o sujeito sambava, o outro homem, e dava-lhe uma rasteira ou puxava por aqui, e dava uma cabeçada, o cara caía no chão, isso era a batucada, na Praça Onze, e isso morreu minha filha, só se fala em samba hoje em dia. Os negões de hoje em dia ficariam muito tristes de saber que samba era a mulher. Para você ver como era, como surgiu o samba, como mudou, o e bantucada, acabou. Na Bahia chamam de samba duro, é a mesma coisa, com a rasteira, o homem podia até quebrar a cabeça. (entrevista realizada em 20/05/2008)

Mestre Humberto fala do amigo e do jongo que aprendeu na Serrinha:

Então Darcy era um amigão, uma figura o Darcy, muito a frente do seu tempo. Ele admitia coisas que e pessoal do jongo não admitia, criança por exemplo, na realidade criança não pode participar do jongo, o Darcy é que liberou no jongo da serrinha. O jongo da serrinha é um jongo chamado dizarria, por que? Porque é uma brincadeira aquilo ali. Por que o jongo tem um caráter totalmente diferente, um caráter de desafio. O jongo da serrinha se abre com Bendito e se fecha com a Benção. As letras variam muito, as letras são um jogo de palavras. Por exemplo:

“finca tenda aí

aí, aí

finca tenda aí

tenda para o jongo

finca tenda aí

aí, aí”

Isso aí é o seguinte, a pessoa tem que estar ligada, para entender o que realmente o cara quer dizer com isso aí. Tenda é o substantivo tenda, é o verbo atender, e ter tendência de fazer alguma coisa. “Finca tenda aí”, quer dizer tenda para o jongo, é a tenda mesmo, atenda aí, atender ao tambor. Está entendendo, é um jogo de palavras, num sentido mágico. (entrevista realizada em 20/05/2008)

Observo na trajetória de Mestre Humberto elementos tratados no início deste capítulo. Seu relato é permeado por sua identidade elaborada de ogã e de homem ligado às tradições afro descendentes. Sua erudição relacionada, sobretudo com essas tradições, dá suporte à elaboração de uma identidade de homem letrado e estudioso de línguas. Seus relatos apontam para a importância que o estudo teve para sua inserção social. Mestre Humberto tinha consciência das dificuldades pelas quais passava um rapaz negro e oriundo de camada economicamente menos favorecida, não só naquela época, mas até hoje, ao optar por uma carreira profissional que

implica uma formação acadêmica. Isso ficou ainda mais evidente quando vi seu álbum de formatura, mostrado por ele em uma entrevista. Mestre Humberto era o único negro da sua turma na faculdade.

Não seria possível analisarmos sua prática pedagógica, o que será exposto no próximo capítulo, sem antes conhecermos um pouco da trajetória, da identidade e das idéias de Mestre Humberto. Sua atuação como mestre de ritmos afro brasileiros está imbricada com sua identidade de conhecedor dessas tradições.

Capítulo 3: Refletindo sobre ensino e aprendizagem musical

3.1. Ensino e aprendizagem musical em cenários não escolares

Como já foi mencionado no primeiro capítulo, Arroyo observa que o fazer musical no congado é composto por vários elementos como tocar, cantar, dançar, sendo que cada um desses elementos tem sentido no âmbito da totalidade. A dança no congado é uma performance multi-expressiva muito presente no ritual e “dançar congo significa participar desta totalidade” (Arroyo, 1999, p.111). Nesse sentido, a educação musical congadeira “não diferia muito de relatos de outros cenários não ocidentais e não escolares de ensino e aprendizagem de música marcados pela cultura oral” (Arroyo, 1999, p.157). Segundo Blacking:

Música era aprendida no contexto de outras atividades sociais e em conjunto com outras formas de conhecimento, tais como dança (...). As principais técnicas de aprendizagem eram pela observação e escuta, tentativa e erro, e em ensaio (...) não havia aprendizagem gradativa. (Blacking, 1985, apud Arroyo, 1999, p.157).

Algo semelhante é dito por Rice: “música pode ser aprendida mesmo quando não ativamente ensinada” (Rice, 1985, apud Arroyo, 1999, p.158). Isso corrobora a idéia de que quem ensina é a vivência socializadora. Se voltarmos ao argumento exposto no primeiro capítulo, onde o que ensina em certos cenários é a vivência ritual, podemos dizer que o

argumento de Leach (1978), segundo o qual o ritual veicula mensagens que ordenam e dão sentido às ações dos participantes, potencializa a idéia de Rice. Ou seja, fazendo parte de um contexto ritual, o som dos batidos do congo é investido de muitos significados para aquele grupo, da mesma forma como o toque dos atabaques no candomblé – são eles que convidam os orixás para vir dançar. Isso aponta para um uso simbólico e ritualístico dos sons, os quais conduzem ao aprendizado dos mesmos.

Analisando a educação musical congadeira, a pesquisadora identifica neste fazer musical aquilo que chama de *pedagogia êmica*.¹⁸ Na pedagogia êmica do congado, identifica diversos elementos como: a inserção desde cedo das crianças no universo simbólico do congo; ensino e aprendizagem de música em práticas coletivas, nas quais quem aprende o faz interagindo diretamente com quem sabe mais; os mais experientes ensinam pela própria ação, aprende-se observando, experimentando tocar, pela imitação. “Saber bater, apitar, cantar, identificar os ritmos do congado, (...) são competências vinculadas ao fazer musical valorizadas êmicamente.” (Arroyo, 1999, p.171), ou seja, tudo isso faz parte de ser congadeiro.

As situações de ensino e aprendizagem musical são vistas, então, segundo três dimensões: social, cognitiva e psicomotora. “Como várias culturas musicais de tradição oral, a cultura musical congadeira é auditiva, visual e tátil” (Arroyo, 1999, p.177). Os processos de aprendizagem dessas músicas não implicam somente um domínio técnico, mas também a interiorização das representações sociais que lhe conferem sentido como expressão cultural. Na pedagogia êmica do congado, as pessoas que não cresceram naquele universo começam a se familiarizar primeiro com a dança, ainda “duros” e recebendo indicações no ouvido de alguém mais experiente.

Segundo Blacking, “muitas sociedades africanas fornecem modelos para aprender música facilmente e com grande compromisso. Um profundo envolvimento do corpo e a constante relação da música à dança possibilitaram às crianças dominar técnicas rapidamente”. (Blacking, 1885, apud Arroyo, 1999, p.190).

A pesquisadora observa que a dimensão corporal também é muito importante no congado e que “dançar congo é também bater congo”. A dança aparece nesse cenário como

importante elemento da pedagogia êmica (não farei uso do termo ferramenta pedagógica, uma vez que nesses cenários a música não é um fim em si mesma, mas está atrelada a dança, às relações sociais e rituais).

Luciana Prass, em seu livro sobre os saberes musicais em uma bateria de escola de samba, faz observações relevantes a respeito das estratégias pedagógicas deste cenário. Segundo a pesquisadora, nas escolas de samba o processo de ensino e aprendizagem de música está associado desde o início à performance, não há uma separação formal dessas duas situações. Quando algum integrante da bateria não consegue tocar seu instrumento, o Mestre de bateria o coloca tocando o ganzá. Este instrumento marca sempre a semicolcheia, e por mais que seja fisicamente cansativo tocá-lo, é considerado mais fácil, pois segundo Prass, exige somente duas atitudes do ritmista: tocar ou não tocar. Tal atitude do mestre de bateria proporciona “aos ritmistas vivenciarem e emergirem na paisagem sonora da bateria, ouvindo assim os outros naipes, suas frases e seus timbres” (Prass, 2004, p.86). Dessa forma, o aprendiz está desde o início de seu processo de aprendizagem imerso no fazer musical e na performance.

A autora identifica três elementos musicalizadores dentro da bateria. São eles: a imitação, a improvisação e a corporalidade. Sendo que a imitação, que está ligada à repetição, é um dos principais recursos. Nas palavras de Prass:

A imitação surge como um estágio de aprendizagem que permite, no momento seguinte, uma reorganização interna do aprendiz, que interpreta o que é visto, sentido e ouvido, e desenvolve, quando reproduz, uma releitura que não é mais exatamente igual ao que imitou. (Prass, 2004, p.151).

Dessa forma, cenários rituais ensinam por uma diversidade de elementos como corpo, dança, audição, observação e imitação. É característico desses cenários que o aprendizado ocorra por uma multiplicidade de canais e que o processo de aprendizagem ocorra sem necessariamente alguém ensinar. Estar inserido em um contexto ritual implica em estar aprendendo.

¹⁸ Êmico “é um item físico ou mental, ou um sistema tratado pelos autóctones como relevante para seu sistema de comportamento” (Cardoso, 2006, p.86)

3.2. A música de candomblé e seu contexto ritual

Sendo os processos de ensino e aprendizagem musicais realizados por Mestre Humberto na Escola Maracatu Brasil por meio da música de candomblé o tema dessa monografia, não considero possível falar de tais processos sem antes falar da música de candomblé e de seu contexto ritual. É relevante delinear o contexto onde ela é produzida, bem como os atores presentes nesse contexto. Segundo Arroyo, o fazer musical “envolve um complexo de aspectos, desde os produtores das ações, o que eles produzem, como, porque e todo o contexto social e cultural que dá sentido às próprias ações musicais” (Arroyo, 1999, p.27). Sendo assim, para compreendermos a prática de Mestre Humberto na Escola Maracatu Brasil, é necessário conhecer um pouco do contexto ao qual ela está vinculada, que é o próprio candomblé. Para falar desse contexto uso os relatos de Mestre Humberto, a tese de Cardoso (2006) e minha própria experiência como filha-de-santo.

No candomblé, elementos artísticos como a música e a dança, bem como gastronomia e indumentária, recebem uma importância litúrgica. Cada um desses elementos é encarado com grande seriedade pelo povo de santo, pois todos são oferendas aos Orixás e desses elementos, a música tem um papel fundamental.

No candomblé existem cerimônias ou festas públicas chamadas “xirês” . Nos xirês a música tem a função de “chamar” os orixás para virem dançar e compartilhar a festa que está lhe sendo oferecida. Sendo assim, a música tem uma função primordial que é a de trazer, digamos assim, os convidados homenageados, à festa para dançar. Sem toque e sem canto, não há dança, sem esses elementos não há xirê, sem xirê não há comunhão com os orixás.

Além das festas públicas, ou xirês, existem as cerimônias fechadas, das quais só participam as pessoas pertencentes à casa de santo. Nessas cerimônias a música é presente e possui a mesma relevância que nos xirês, dessa forma a música permeia toda a religião do candomblé em suas cerimônias pública – xirês – e nas cerimônias privadas.

Por mais que haja diferenças nas maneiras como cada casa de candomblé realiza o seu culto, essas são poucas e passam despercebidas para quem não é dessa religião. As diferenças mais marcantes estão entre as diferentes “nações” do candomblé. Aqui falarei somente da nação quetu e da nação angola. Vou me ater somente às diferenças musicais, uma vez que a música é o foco dessa monografia. Vale ressaltar que em ambas as nações, os instrumentos que compõem

a orquestra são três atabaques: grave, médio e agudo – chamados respectivamente de rum, rumpi e lê – um agogô, uma voz solista e um coro.

Na nação quetu, os atabaques são percutidos primordialmente com baquetas finas chamadas de aguidavis. Os aguidavis assemelham-se a varinhas, feitas de uma madeira flexível e resistente. Há também toques realizados somente com as mãos como o ijexá, que na música popular é conhecido como afoxé, mas são mais raros. Nos toques quetu, os atabaques médio e agudo – rumpi e lê – realizam desenhos rítmicos idênticos em ostinato, cada toque tem uma base em ostinato que o caracteriza. Sobre essa base, o atabaque grave – rum – realiza frases rítmicas variadas dentro do repertório de frases de cada toque. O rum pode ser percutido com uma mão livre e outra com aguidavi e também com as duas mãos livres dependendo do toque que está sendo realizado. A combinação das diferentes formas de percutir o atabaque dá origem à aproximadamente onze timbres diferentes segundo Cardoso (2006), criando uma melodia de timbres. As frases musicais realizadas pelo rum estão diretamente relacionadas às frases coreográficas realizadas pelo dançarino (tanto os filhos de santo dançando em roda quanto o orixá incorporado). Assim, uma frase musical do rum possui um correspondente coreográfico e vice-versa.

Nas danças, existem tanto momentos com caráter de estabilidade e de tensão, o último caracterizado por evoluções coreográficas e seu correspondente musical. O rum, que é responsável por esse correspondente musical, opera dentro de um repertório de frases pré-estabelecido. Não cabe a ele improvisar, ou seja, tocar desvinculado da dança e do ritual que está sendo realizado, apenas variar dentro dos limites da dança e da cerimônia. Os momentos de estabilidade iniciam a performance e formam um centro polarizador tanto coreográfico como musical. Nesse momento, as frases musicais do rum trabalham como um contraponto em relação ao ostinato realizado pelo rumpi e pelo lê. Os momentos de tensão são caracterizados pela variação das frases coreográficas e por uma maior densidade rítmica nas frases musicais do rum, bem como uma certa desvinculação deste em relação ao ostinato (se comparado a seu movimento anterior). Tais quebras da estabilidade podem ser propostas tanto pelo atabaque quanto pelo dançarino.

Existe um grande número de toques no universo musical quetu, havendo um toque correspondente a cada orixá. Entre eles estão o opanijé, ijexá, alujá, bravum, ilú, igbin, que

correspondem respectivamente aos orixás omolu, oxum, xangô, oxumarê, iansã e oxalá, isso para citar somente alguns exemplos.

Os toques e as danças, além de estarem diretamente relacionados um com o outro, vinculam-se á uma esfera mais ampla, onde se fazem presentes os mitos e arquétipos de cada divindade. Assim, um toque pode representar características de um orixá. Como, por exemplo, o igbin, ritmo lento que caracteriza o caminhar de um velho, está associado a Oxalá que é uma divindade idosa e encurvada que caminha com a ajuda de um cajado chamado Apaxorô. As cantigas cantadas em iorubá fazem alusão a mitos e características dos orixás as quais estão relacionadas. Os movimentos presentes nas danças fazem alusão a tais mitos e características. Por exemplo, em uma das danças de Iansã, ela faz movimentos com os braços como se estivesse afastando algo. Esse gesto a representa afastando os maus espíritos, uma vez que é a guardiã do mundo dos mortos (Cardoso, 2006).

Por sua vez, os toques da nação angola, os atabaques são percutidos somente com as mãos. Os dois atabaques de base – médio e agudo – também realizam desenhos rítmicos em ostinato, porém cada um deles realiza um contorno ritmo diferente do outro. Os desenhos realizados pelos atabaques de base também diferem quanto à complexidade de seus contornos rítmicos, sendo um mais simples e outro mais denso. Nos toques da nação angola, o atabaque grave também é o solista e tem a mesma função que nos toques quetu, realizar frases rítmicas variáveis dentro de um repertório que interagem diretamente com a dança. Os toques dessa nação são três: congo, barravento e monjolo ou cabula. Não há, como nos toques da nação quetu, um toque correspondente para cada orixá, da mesma forma, o repertório coreográfico é mais restrito.

3.3. A prática de Mestre Humberto na Escola Maracatu Brasil

Mestre Humberto leciona regularmente na escola Maracatu Brasil, escola livre de percussão situada na Rua Ipiranga, no bairro de Laranjeiras, no Rio de Janeiro. Seu curso é anunciado como “Ritmos de Candomblé: Mestre Humberto Balogun - profundo conhecedor da cultura Afro”. Esse anúncio foi retirado do sítio da Escola Maracatu Brasil na Internet no dia 23/01/2008. Seu curso é aberto ao público de todas as idades, não sendo restrito aos alunos do sexo masculino, por exemplo, mesmo sendo a função do toque dos atabaques vetada, em

ocasiões cerimoniais, às mulheres. A escola cobra mensalidades de R\$ 120,00 ou de R\$ 30,00 por aula¹⁹, que podem ser pagas mensalmente ou a cada aula. Seus alunos não são adeptos do candomblé, embora Mestre Humberto já tenha levado muitos deles às festas públicas dessa religião, os xirês. Entre seus alunos percebi somente um que estudava música além das aulas de Mestre Humberto; os outros só estudavam música em suas aulas de percussão.

Nas aulas que assisti, nos meses de novembro e dezembro de 2007, estavam presentes quatro alunos regulares além de mim. Pude perceber algumas estratégias de apresentação dos toques por parte do Mestre que serão mais bem analisadas adiante. Percebi que, com os alunos recém chegados, como era o meu caso, ele trabalha inicialmente os toques da nação angola, nos quais os atabaques são percutidos somente com as mãos. Quando lhe perguntei a razão da preferência por iniciar o estudo dos ritmos de candomblé pelos toques angola, ele me disse que considerava esses toques mais fáceis de serem assimilados justamente por serem tocados com as mãos e não com os aguidavis, como a maioria dos toques da nação quetu. Trata-se de uma estratégia de começar por aquilo que é mais fácil, a mais comum nas técnicas pedagógicas. Numa socialização dentro do universo religioso do candomblé, essa estratégia não faz sentido e o frequentador de um terreiro da nação quetu que se inicie no aprendizado dos tambores estará desde o início em contato com os aguidavi. É possível também que ele, com essa estratégia, coloque os alunos principiantes em contato direto com o problema da sonoridade, de extrair os timbres corretos que caracterizam os toques, com cada modo de percutir e cada local da pele percutida, uma vez que, o atabaque percutido com as mãos possui um maior número de timbres em relação ao atabaque percutido com as baquetas.

Percebi que as características dos toques da nação angola corroboram as estratégias pedagógicas de Mestre Humberto. Como foi dito anteriormente, o atabaque grave é responsável pelo solo, o médio e o agudo fazem a base rítmica, sendo que cada qual executa um desenho rítmico próprio, nos toques angola, sendo um mais simples e outro mais complexo. A esses tambores de base – nos toques angola – Mestre Humberto dá o nome de “primeiro tambor” e “segundo tambor”, sendo o primeiro de contorno rítmico mais simples e o segundo mais complexo. Ao começar a ensinar pelos primeiros tambores dos toques angola, Mestre Humberto coloca seus alunos, que muitas vezes não são musicalizados, em contato com uma execução

¹⁹ Valores em Dezembro de 2008.

tecnicamente simples, mas que já insere o aluno em um fazer musical, ou ainda no fazer musical do candomblé. Por outro lado, uma das dificuldades dos toques da nação angola é justamente o fato de que cada atabaque executa um desenho rítmico diverso, o que tecnicamente pode ser mais simples, musicalmente é mais complexo.

Nas aulas que observei somente um de seus alunos já havia sido iniciado no aprendizado das frases do atabaque solista dos toques de angola, e este já era estimulado por Mestre Humberto a “criar suas própria frases dentro do contexto do toque”²⁰. Os outros alunos realizavam o segundo tambor ou o primeiro junto comigo. Vale ressaltar que em um primeiro momento, Mestre Humberto sempre deixava um de seus alunos tocando o primeiro tambor, além de mim, até eu “ficar firme”²¹.

Quando trabalhava os toques da nação quetu, estes eram realizados com baquetas convencionais, e não com as varinhas, aguidavis, tradicionalmente usadas no candomblé. O Mestre ficava sempre no atabaque solista, o rum. Pelo que pude perceber seu aluno mais experiente ainda não havia sido iniciado nos conhecimentos acerca do solo nos toques quetu. Nesta aula, foram executados os toques avamunha, igbin, ilú e agabi. Segundo Mestre Humberto, as casas de santo de hoje vêm tocando a avamunha de uma maneira diferente das casas mais antigas, pois tradicionalmente os atabaques de base (médio e agudo, chamados lê e rumpi) deveriam executar dois desenhos distintos, muito parecidos, mas diferentes. Isso, segundo ele, vem se perdendo. Em suas aulas, ele ensina essa avamunha que considera a tradicional. Ao tocar o igbin, explica aos alunos que esse toque deve ser realizado bem lento uma vez que é para a dança de Oxalá, cujo arquétipo é um velho. Sempre que vai iniciar um toque, relembra ou pergunta aos alunos a que divindade este pertence. Em alguns momentos, o Mestre puxava uma cantiga, mas seus alunos ainda não sabiam cantar a resposta. Em outros momentos, puxava o toque somente no agogô, sem dizer seu nome, estimulando os alunos a associarem o desenho rítmico desse instrumento com o que deveria ser realizado pelos atabaques.

²⁰ Frase dita pelo Mestre em uma de suas aulas

²¹ Frase do Mestre direcionada a mim em uma das aulas. Entendo que “ficar firme” signifique estar segura no toque do atabaque.

3.4. Analisando as estratégias de ensino de Mestre Humberto.

Analisando as aulas de Mestre Humberto, e ainda mais, confrontando minhas observações com as observações de Arroyo e de Prass e com o fazer musical dentro do candomblé, que foi brevemente descrito anteriormente, é possível perceber convergências e divergências nessas práticas.

Na pedagogia êmica (usando o termo de Arroyo) de Mestre Humberto, fica clara a estratégia de usar o primeiro tambor do toque monjolo para iniciar seus alunos na música do candomblé. Considero essa uma estratégia semelhante àquela adotada pelo mestre de bateria, citado por Prass, que coloca os ritmistas com dificuldades para tocar o ganzá que é considerado um instrumento mais simples. Dessa forma, tanto Mestre Humberto quanto o mestre de bateria inserem seus aprendizes, desde o início no fazer musical, ouvindo os outros instrumentos de “dentro” da música, participando da performance e não apenas como ouvintes. Executando um instrumento que exige menos vivência musical, o aluno pode desde o princípio de seu aprendizado familiarizar-se com o som, timbre, contornos rítmicos dos outros instrumentos e principalmente familiarizar-se com tocar junto, partindo de uma pulsação coletiva, o que é importante, sobretudo para as pessoas ainda não musicalizadas.

Também percebo na prática de Mestre Humberto, o uso da imitação como processo pedagógico, prática também evidenciada por Prass nas escolas de samba. Nas aulas de Mestre Humberto, aprendia-se imitando o Mestre ou os outros alunos. Isso corrobora a idéia de Prass e Arroyo de quem ensina é a vivência socializadora. Nas práticas do congado, das escolas de samba, do candomblé e também nas aulas de Mestre Humberto, aprender é estar em contato com a música, é estar desde o primeiro momento imerso na performance e no fazer musical.

Em uma conversa informal Mestre Humberto me disse que aprendeu a tocar “por osmose”, sem ninguém lhe ensinando, ou seja, aprendeu observando, imitando e através de contatos sociais dentro das casas de santo que frequentou. Isso corrobora a idéia de Rice, citado por Arroyo, de que a música pode ser aprendida sem ser efetivamente ensinada. Em cenários como o candomblé, o congado e as escolas de samba, quem ensina é a vivência ritual, não há uma figura centralizadora do ato de ensinar. Aprende-se sem alguém estar necessariamente ensinando, aprende-se “por osmose”. Mesmo os mestres de bateria observados por Prass não eram essas figuras centralizadores do ato de ensinar, eram mais ensaiadores.

Nas aulas de Mestre Humberto, observei em parte essa perspectiva. Em suas aulas, ele é a figura centralizadora do ato de ensinar, pois é o detentor de um conhecimento tradicional e é uma figura com um conhecimento legitimado por sua vivência como ogã. Sem ele não há difusão do conhecimento acerca da música do candomblé, isso porque as aulas acontecem em um espaço leigo para um público leigo – uma escola livre de música – e não no cenário ritual do candomblé. Não há em suas aulas o contexto ritualístico do candomblé, o qual foi brevemente descrito acima. Tais cenários rituais comunicam, segundo Leach (1978) – e ensinam – “por uma multiplicidade de canais sensoriais”, como a dança e o canto. Como foi dito anteriormente, dança, no contexto ritual do candomblé, como no congado, possui um papel central. De tal forma a dança também faz parte da vivência musical dos atores nesses contextos, como foi dito por Blacking (1985) citado por Arroyo (1999) o envolvimento do corpo e a constante relação da música à dança possibilitam a musicalização. Sem a *multiplicidade de canais* do contexto ritual do candomblé, o Mestre é o centralizador do conhecimento, e este é a única referência para o aprendizado dos toques.

Considerações finais

Nesta monografia procurei apresentar Mestre Humberto tanto por meio de seus relatos autobiográficos quanto através da observação de suas aulas. Por meio destes discuti sua identidade e, sobretudo, a mediação e tradução que realiza do conhecimento ritual do candomblé para um público leigo. Foram descritos e analisados, à luz da bibliografia e de minha vivência enquanto filha-de-santo, algumas das estratégias pedagógicas do Mestre.

Na elaboração de sua trajetória pude perceber uma identidade imbricada com a tradição do candomblé, um, digamos assim, orgulho em relação a esse pertencimento. Em sua identidade de sacerdote dessa religião, ressalta-se sua erudição, seu conhecimento acerca dos mitos, toques, seu aprofundamento no estudo dos idiomas rituais (iorubá em relação à nação quetu e quinbundo em relação à nação angola), além do conhecimento da própria história do candomblé.

A observação e análise das aulas de Mestre Humberto ofereceram um material rico para a compreensão da mediação realizada por ele. A música instrumental do candomblé, observada *in loco*, é aprendida em conjunto com outros elementos como o canto e a dança em socializações dentro das casas de santo. Não existem aulas, aprende-se sem necessariamente alguém ensinar. Podemos pensar ainda, que estar nesse contexto implica em aprender. A frase dita por mestre Humberto na epígrafe dessa monografia: “Não sou mestre, apenas o aluno mais experiente”, deixa em evidência essa característica do processo de aprendizagem dentro de um contexto ritual, onde não existem professores, mas alunos mais ou menos experientes

Interpretando-se a música do candomblé como parte de um ritual onde mensagens são vinculadas por uma multiplicidade de canais sensoriais, o processo de ensino e aprendizagem dos toques fora de seu contexto é um processo de mediação cultural. Um espaço e um horário determinados para aprender, a presença de um professor e a elaboração de estratégias de ensino são elementos estranhos a um ritual. Relatando sua prática, Mestre Humberto parece consciente das diferenças existentes entre ela e a forma como se aprende dentro das casas de santo. Afirma que aprendeu de uma forma diferente de como ensina hoje, ou seja, aprendeu não por meio de uma aula, mas pela socialização dentro das casas de santo.

Fazem parte do processo de ensino do Mestre a observação, imitação, inserção desde o início do aprendizado de seus alunos na performance, a sistematização dos toques, onde o aluno aprende primeiro aquilo que é mais simples para depois de familiarizado aprender o mais complexo.

Não foram contempladas as perspectivas dos alunos de Mestre Humberto, tampouco suas motivações para aprender a música do candomblé. Esse seria ainda um possível desdobramento da pesquisa à qual dei início. Vale ressaltar ainda que as aulas de Mestre Humberto possibilitem, para pessoas sem relação com o candomblé, uma vivência da musical e cultural dessa religião.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese (Doutorado em Música) – Departamento de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- _____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da abem*, Curitiba, n.5, Setembro, p.13-20, 2000.
- BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo, Hucitec, 1999.
- ALENCAR, Edigar de. *Nosso Sinhô do samba* FUNARTE, Rio de Janeiro, 1981
- BOURDIEU, Pierre. “A ilusão biográfica”. In: AMADO, Janaína & Ferreira Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006
- BRAGA, Reginaldo Gil. *Modernidade Religiosa entre Tamboreiros de Nação: Concepções e Práticas Musicais em uma Tradição Percussiva no Extremo Sul do Brasil*. 2003. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- CABRAL, Sérgio. *Pixinguinha vida e obra*. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1978
- CARDOSO, Ângelo Nonato Natale. *A Linguagem dos Tambores*. 2006. Tese (Doutorado em Música/Etnomusicologia) – Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia.
- GANDRA, Edir. *O jongo da Serrinha: do terreiro aos palcos*. Rio de Janeiro: GGE; UNIRIO, 1995.
- HALL, Stuart. “Pensando a Diáspora: Reflexões sobre a terra no Exterior”. In: *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte, UFMG, 2003.
- LEACH, Edmund. *Cultura e Comunicação*. Rio de Janeiro, ed. Jorge Zahar, 1978.
- SILVA, Marília T. Barboza da. *Carlos Cachaça Alvorada: Um tributo a Carlos Moreira de Castro*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1989
- SILVA, Marília T. Barboza da & OLIVEIRA FILHO, Arthur L de. *Silas de Oliveira, do jongo ao samba-enredo*. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1981.
- SILVA, Marília T. Barboza da & MACIEL, Lygia do Santos. *Paulo de Portela: traço de união entre duas culturas*. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1979.
- SOARES, Maria Thereza Mello. *São Ismael do Estácio: o sambista que virou rei*. FUNARTE, Rio de Janeiro, 1985
- POLLACK, Michael. “Memória, esquecimento e silêncio”. In: *Estudos Históricos v. 2 No 3*. Rio de Janeiro, FGV, 1989.
- _____. “Memória e identidade social”. In: *Estudos Históricos v. 5 No 16*. Rio de Janeiro, FGV, 1992.
- PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2004.
- TRAVASSOS, Elizabeth. *Relatório parcial da pesquisa O moderno gosto das raízes: uma abordagem etnomusicológica da mediação cultural* (inédito). Rio de Janeiro, UNIRIO, 2008.
- VELHO, Gilberto. *Subjetividade e Sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.
- _____. “Memória, identidade e projeto”. In: *Projeto e Metamorfose*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

_____. “O grupo e seus limites”. In: *Projeto e Metamorfose*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

_____. “Unidade e fragmentação em sociedades complexas”. In: *Projeto e Metamorfose*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

_____. “Trajetória individual e campo de possibilidades”. In: *Projeto e Metamorfose*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

VIANNA, Letícia C. R. *Bezerra da Silva: produto do morro: trajetória e obra de um sambista que não é santo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

ZALUAR, Alba (Org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1975.