

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO ESCOLAR: TEORIAS E PRÁTICAS

FELIPE VASCONCELOS FONTES ROCHA CÔRTEZ

ENSINO E APRENDIZAGEM DE RITMOS MUSICAIS ATRAVÉS DA ORALIDADE
COM FALA RITMADA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NO CATÁLOGO DE
TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

São Carlos
2024

FELIPE VASCONCELOS FONTES ROCHA CÔRTEZ

ENSINO E APRENDIZAGEM DE RITMOS MUSICAIS ATRAVÉS DA ORALIDADE
COM FALA RITMADA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NO CATÁLOGO DE
TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Claudia Raimundo
Reyes

São Carlos
2024

Côrtes, Felipe Vasconcelos Fontes Rocha

Ensino e aprendizagem de ritmos musicais através da oralidade com fala ritmada: uma pesquisa bibliográfica no catálogo de teses e dissertações da CAPES / Felipe Vasconcelos Fontes Rocha Côrtes -- 2025.
130f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Claudia Raimundo Reyes
Banca Examinadora: Claudia Raimundo Reyes, Fernando Stanzone Galizia, Cristina Mie Ito Cereser
Bibliografia

1. Educação Musical. 2. Música. 3. Educação: ensino e aprendizagem. I. Côrtes, Felipe Vasconcelos Fontes Rocha. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Felipe Vasconcelos Fontes Rocha Côrtes, realizada em 19/02/2025.

Comissão Julgadora:



Documento assinado digitalmente

CLAUDIA RAIMUNDO REYES

Data: 27/03/2025 18:09:05-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Claudia Raimundo Reyes
UFSCar



Documento assinado digitalmente

FERNANDO STANZIONE GALIZIA

Data: 31/03/2025 14:28:23-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia
UFSCar



Documento assinado digitalmente

CRISTINA MIE ITO CERESER

Data: 31/03/2025 16:26:12-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Cristina Mie Ito Cereser
SME CANOAS

Dedico este trabalho
à minha mãe
por dançar comigo
ao meu pai
por tocar comigo
à minha filha
por cantar comigo
e às crianças
pelo encantamento

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas com quem tive a possibilidade de trocar experiências de ensino e aprendizagem e que despertaram em mim o desejo de aprender, em especial, às crianças da escola Dulce Migliorini, em Itirapina-SP, que fizeram da frase “banana, banana boa” um brinquedo que culminou na questão de pesquisa deste trabalho.

Agradeço aos que estiveram ao meu lado, que me ofereceram suporte, incentivo, afeto, um ouvido atento e que fizeram meus dias melhores para que eu me sentisse fortalecido na jornada: meus pais, Elodyr e Mauro; meus irmãos, Gabi e Chico; minha filha, Alice; Gisele, Gilberta, Kellen e toda a família estendida. Aos meus ancestrais, em especial, meus avós, Shirley, Curt, Consuelo e Whashington. Este trabalho tem um pouquinho de cada um de vocês. À minha tia Jacqueline, pela inspiração e luta para tornar este mundo um lugar mais justo.

Agradeço à minha orientadora Cláudia Reyes, por todo o cuidado, pelas prosas, pela confiança e por toda sabedoria na condução dos conteúdos e das práticas. Às professoras e aos professores do PPGE, em especial, com quem tive aula e aprendi, além de conteúdos, a fazer ciência com compromisso: Roseli, Renata, Claudia, Jarina, Mari, Luana, Fabiana, Fernando e Aline.

Agradeço às bancas de qualificação, Claudia Reyes, Fernando Galizia e Eduardo Conegundes de Souza, e de defesa, Claudia Reyes, Fernando Galizia e Cristina Mie Ito Cereser, que dedicaram tempo à leitura atenta e contribuíram significativamente com o direcionamento e a melhoria deste trabalho.

Agradeço à CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Agradeço aos Mestres do Maracatu Nação, em especial, Mestre Walter do Raízes de África e Mestre Maurício do Estrela Brilhante de Recife, por mais de 20 anos de ensinamentos. À Regente Karen do Leão Coroado, pela conversa rápida, mas inspiradora. Ao Mestre Fabinho do Estrela Brilhante de Recife, por me escutar, acolher e utilizar nas práticas com seus alunos as frases da Palavra Batucada. Que honra! Ao grupo de maracatu Rochedo de Ouro, de São Carlos-SP, por proporcionar tantos encontros potentes.

Agradeço à Flávia, por me inspirar, compartilhar momentos e apresentar caminhos do autoconhecimento.

Agradeço ao Thiago, pela revisão primorosa, e à Gisele, por me indicar e proporcionar esta revisão. Ao Benjamin, pelas conversas e pela revisão do *abstract*.

Agradeço ao Ari Colares, por me encaminhar sua dissertação e outros trabalhos que contribuíram para esta pesquisa. A Daniela Gramanni, Vivian Parreira, Edu Fiorussi, Chico Santana e Éder Rocha, agradeço a disposição e acolhimento.

Agradeço a todas e todos do Instituto Toca, que possibilitaram encontros potentes com educadores maravilhosos, entre eles, Peo, Lydia Hortélio, Terê, Fritjof Capra e tantos outros. Agradeço aos educadores com quem tive formação musical, em especial, os de Tatuí, da FAP e da UFSCar.

Agradeço aos guardiões das culturas ancestrais e da espiritualidade, em especial, Pajé Tkaynã e os Kariri-Xocó e Funiô, pela sabedoria; Nima Popo e Harpista Cedrick, pelos ensinamentos Bwiti; Mãe Chaguinha, pelas orientações; e todas e todos que possibilitaram estes e outros encontros.

Agradeço ao Armando, pelo semblante que me orienta; e à Silvana, por me abrir as portas da família Xumaiá.

Agradeço aos meus amigos e às minhas amigas, por toda torcida, carinho e incentivo. Aos músicos e às músicas, por pulsarmos juntos. Às pessoas com quem troquei experiências e me inspiraram na caminhada. A todas e todos, meu profundo agradecimento!

“Eu vim aqui pra poder tocar”

RESUMO

Esta dissertação, de natureza bibliográfica, investiga os processos de ensino e aprendizagem de ritmos musicais que fazem uso da oralidade por meio da fala ritmada. O estudo tem início com um relato de experiência que motivou a questão de pesquisa, no qual crianças passaram a ensinar umas às outras de maneira autônoma, utilizando a fala ritmada como ferramenta pedagógica. Em seguida, apresenta-se um breve histórico da educação musical, com ênfase nas propostas dos educadores musicais vinculados aos Métodos Ativos, que dialogam com a oralidade no ensino da música. A pesquisa também examina concepções africanas e afro-brasileiras que articulam palavra, oralidade, espiritualidade, música, ritmo, corpo e movimento nos processos de ensino e aprendizagem. Os principais referenciais teóricos utilizados são Amadou Hampâté Bâ, Kofi Agawu e Gerhard Kubik, cujas abordagens se mostraram predominantes entre as dissertações e teses analisadas nesta pesquisa. No que se refere à metodologia, a investigação fundamenta-se na análise de conteúdo e na análise categorial propostas por Laurence Bardin. Para a seleção dos trabalhos acadêmicos, delimitaram-se as buscas ao banco de dados da CAPES, com a utilização de oito descritores que nos levaram inicialmente à vinte e quatro trabalhos e, após a categorização, seis trabalhos foram selecionados para as análises. A partir das análises quantitativas observamos pouca produção para o período de vinte e dois anos e uma concentração nas instituições do Sudeste. Com as análises qualitativas dos dados coletados, foi possível sistematizar os conceitos recorrentes nas pesquisas inventariadas e identificar lacunas nesse campo de estudo. Os principais conceitos analisados, foram: Fala Ritmada; A Fala Ritmada não está sozinha; Oral/Aural; e Notação Oral. Para o conceito de Fala Ritmada identificamos três variações na forma e três variações no conteúdo. Observamos que embora muitos autores façam referências a estes conceitos, frequentemente muda-se o significante, mas prevalece o significado. Por fim, as considerações finais retomam o percurso da pesquisa, refletindo sobre os desafios enfrentados, as aprendizagens adquiridas e os principais achados do estudo. Além disso, são sugeridos possíveis caminhos para investigações futuras sobre a temática.

Palavras-chave: oralidade; palavra; ritmo; fala ritmada; percussão; afro-brasileiro.

ABSTRACT

This dissertation, of a bibliographic nature, investigates the teaching and learning processes of musical rhythms that make use of orality through rhythmic speech. The study begins with a report of an experience that motivated the research question, in which children began to teach each other autonomously, using rhythmic speech as a pedagogical tool. Next, a brief history of music education is presented, with emphasis on the proposals of music educators who use Active Methods, which can include the use of orality in music teaching. The research also examines African and Afro-Brazilian concepts that combine words, orality, spirituality, music, rhythm, body and movement in the teaching and learning processes. The main theoretical references used are Amadou Hampâté Bâ, Kofi Agawu and Gerhard Kubik, whose approaches proved to be predominant among the dissertations and theses analyzed in this research. Regarding the methodology, the investigation is based on content analysis and categorical analysis proposed by Laurence Bardin. To select the academic papers, searches were limited to the CAPES database, using eight descriptors that initially led to 24 papers and, after categorization, six papers were selected for analysis. Based on the quantitative analyses, we observed little production for the 22-year period and a concentration in institutions in the Southeast. With the qualitative analyses of the data collected, it was possible to systematize the recurring concepts in the inventoried research and identify gaps in this field of study. The main concepts analyzed were: Rhythmic Speech; Rhythmic Speech is not alone; Oral/Aural; and Oral Notation. For the concept of Rhythmic Speech, we identified three variations in form and three variations in content. We observed that although many authors make references to these concepts, the signifier often changes but the meaning prevails. Finally, the research concludes by reflecting on the challenges faced, the lessons learned and the main findings of the study. In addition, possible paths for future investigations on the subject are suggested.

Keywords: orality; word; rhythm; rhythmic speech; percussion; Afro-Brazilian.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Silabação	24
Figura 2	Generative Stages	35
Figura 3	Domínios	36
Figura 4	Karen Aguiar (Regente Batuqueira da Nação Leão Coroado)	38
Figura 5	Mestre Walter Ferreira de França	39
Figura 6	Toque do gonguê	40
Figura 7	Qué quê tu têm Zé	41
Figura 8	Teleco-teco	43
Figura 9	Mapa 1 - trabalhos por região	58
Figura 10	Gráfico da quantidade de trabalhos por ano (1)	60
Figura 11	Subcategorias 1	62
Figura 12	Subcategorias 2	68
Figura 13	Organograma de categorização	69
Figura 14	Exemplo de ficha	70
Figura 15	Trabalhos, subtópicos, páginas	72
Figura 16	Mapa 2 - trabalhos por região	74
Figura 17	Local (região)/IES/quantidade de trabalhos	74
Figura 18	Gráfico da quantidade de trabalhos por ano (2)	75
Figura 19	Trabalhos selecionados	77
Figura 20	Referencial teórico e conteúdos por trabalho	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Descritores, quantidade, nome do programa: música	56
Tabela 2	Descritores / filtragem	56
Tabela 3	Descritores, nome do programa: educação, filtragem	57
Tabela 4	Local (região)/IES/quantidade de trabalhos	59

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PALAVRA, ORALIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL: UM BREVE RECORTE HISTÓRICO	17
2.1	O que iremos olhar	17
2.2	Herança Europeia	18
2.3	Métodos Ativos da Educação Musical	20
2.4	Fala e Oralidade nos educadores musicais dos métodos ativos	20
2.4.1	CARL ORFF	21
2.4.2	EDGARD WILLEMS	22
2.4.3	ZOLTÁN KODALY	23
2.4.4	OUTROS EDUCADORES	24
2.5	Outras Heranças	24
3	PALAVRA, ORALIDADE, MÚSICA E ESPIRITUALIDADE	26
3.1	Palavra, Oralidade, Música e Espiritualidade em Culturas Africanas	26
3.2	Palavra, Oralidade, Música e Espiritualidade em Culturas Afro-brasileira	33
4	O CAMINHO PERCORRIDO	46
4.1	Primeira Etapa: Base Teórico Metodológica	46
4.1.1	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	46
4.1.2	ANÁLISE DE CONTEÚDO E ANÁLISE CATEGORIAL	48
4.1.3	ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE	50
4.2	Segunda Etapa: Percurso Metodológico	54
4.2.1	O INÍCIO DA JORNADA: PRIMEIRAS HIPÓTESES, QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS	54
4.2.2	SELEÇÃO DO MATERIAL	55
4.2.3	CATEGORIZAÇÃO DOS TRABALHOS	58
4.2.4	EXTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NOS TRABALHOS	69
4.2.5	ANÁLISE QUANTITATIVA E ANÁLISE QUALITATIVA	70
5	A PALAVRA BATUCADA: ANÁLISE DOS DADOS	72
5.1	Análise quantitativa: números e distribuição territorial dos trabalhos encontrados na plataforma CAPES	72
5.2	Análise qualitativa: apresentação conceitual dos trabalhos e referencial teórico dos trabalhos selecionados	76

5.2.1	CONCEITOS E TEORIAS A PARTIR DOS TRABALHOS SELECIONADOS - CATEGORIA: DIALÓGICA + FALA RITMADA COM SUBTÓPICO	76
5.2.2	ORGANIZAÇÃO DOS CONCEITOS PRESENTES NAS DISSERTAÇÕES E TESES	83
5.2.2.1	Fala Ritmada	83
5.2.2.2	A fala ritmada não está sozinha	85
5.2.2.3	Oral/Aural	85
5.2.2.4	Notação Oral	86
5.3	O que a produção científica nos revela?	87
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	94
	APÊNDICE A – CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	99
	APÊNDICE B – DESCRITORES / TRABALHOS	100
	APÊNDICE C – TRABALHOS SELECIONADOS	103
	APÊNDICE D – FICHA N. 1	104
	APÊNDICE E – FICHA N. 2	108
	APÊNDICE F – FICHA N. 3	112
	APÊNDICE G – FICHA N. 4	116
	APÊNDICE H – FICHA N. 5	118
	APÊNDICE I – FICHA N. 6	120
	APÊNDICE J – RESUMO DAS FICHAS	123
	APÊNDICE K – TRABALHOS PRÉ-SELECIONADOS	124
	ANEXO A – A PALAVRA BATUCADA	127

1 INTRODUÇÃO

O despertar deste trabalho origina-se de uma experiência de ensino e aprendizagem de percussão em uma escola de ensino fundamental. Antes de explorar tal experiência escolar, é essencial relatar minha trajetória pessoal com a música.

Nasci em um ambiente musical com meu pai tocando percussão e minha mãe sambando com habilidade. Cresci ouvindo discos de vinil, cujos encartes recheados de fotos e fichas técnicas, alimentavam minha imaginação. As músicas que ecoavam no toca-discos proporcionavam uma rica linguagem musical oriunda de diversas culturas do mundo.

Essa exposição diversificada foi complementada pela prática percussiva incentivada por meu pai, especialmente com o pandeiro e o tamborim. Os almoços em família eram momentos propícios para trocas musicais em tom de brincadeira: os pratos transformavam-se em tambores e os talheres em baquetas. O ritmo do tamborim era imitado com o garfo no prato: "teco teco teleco teco teco teco teleco", e o prato se convertia em pandeiro, batucado por nossas mãos. Assim, durante as esperas pelos almoços familiares, eu e meus irmãos aprendemos a tocar pandeiro e tamborim.

Minha mãe, por sua vez, que tem "o samba no pé", dançava e mostrava como o ritmo se expressava pelo corpo. Nós não nos tornamos exímios dançarinos, mas experimentamos o ritmo em nossos corpos, que nela fluía naturalmente em seus movimentos elegantes.

Esse ambiente era propício ao desenvolvimento da prática percussiva e essa vivência musical gerou em mim um sentimento de pertencimento. Aos 13 anos, influenciado por minha tia e amigos que já tinham suas bandas, iniciei aulas de contrabaixo elétrico. Posteriormente, ingressei na Orquestra Experimental da UFSCar e, após o ensino médio, fui estudar no Conservatório Dramático e Musical de Tatuí, cursando contrabaixo elétrico em MPB-JAZZ.

Dois anos após formado no conservatório iniciei minha vida acadêmica ao ingressar no curso de Música Popular da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), em Curitiba. Lá, tive contato com disciplinas como História da Música e Etnomusicologia, que até então desconhecia. Contudo, após dois anos de curso, retornei a São Carlos para acompanhar a gestação de minha filha.

Ingressei no curso de Licenciatura em Música da UFSCar por ser o único curso de graduação em música de São Carlos. Nesta época eu não desejava ser educador musical. As aulas do curso iniciaram dia 20 de março de 2008 e minha filha nasceu 11 dias depois. Os textos e as matérias de estudo em educação estimularam uma profunda reflexão sobre minha relação com minha filha, seu desenvolvimento e meu papel enquanto pai e mediador em sua interação com o mundo. Desejava que ela me ouvisse tocar e cantar, integrando essa linguagem ao seu processo de formação.

A motivação familiar me ajudou a encontrar propósito na educação musical, o que afastou a sensação de fardo em relação ao foco na educação dentro da minha formação. Neste percurso de graduação fui estagiário como professor de percussão no projeto de extensão Prática de Samba: o aprendizado musical na roda. A percussão, os ritmos brasileiros e a educação passaram a fazer parte do meu cotidiano.

Em 2010, após dois anos de curso, encontrei uma vaga de educador na Fazenda da Toca. Trabalhei entre 2010 e 2018 como educador infantil, oficineiro de contraturno para crianças do ensino fundamental e formador de professores da rede pública de Itirapina-SP. Neste período tivemos bastante contato com as educadoras: Peo, da Casa Redonda¹ e Terê, da escola Ágora². Fizemos vários cursos, entre eles, o curso para Educadores no Instituto Brincante³.

No meu percurso como educador de percussão eu ainda enfrentava dificuldades ao ensinar as crianças a tocarem o instrumento caixa. Em um momento de adaptação, resolvi usar uma frase falada que representasse o ritmo a ser tocado na caixa: "banana, banana boa". Essa abordagem oralizada com a fala ritmada mostrou-se extremamente eficaz para a aprendizagem dos ritmos musicais porque as crianças começaram a ensinar umas as outras.

Se no dia anterior a este processo eu não conseguia encontrar uma metodologia que se conectasse com o desejo de aprender das crianças, no dia posterior a este processo as palavras ritmadas possibilitaram que o conteúdo fosse compartilhado pelas próprias crianças, entre elas, de forma espontânea, o que motivou este estudo.

¹ <https://acasaredonda.com.br/paginas/escola-casa-redonda>

² <https://escolaagora.com.br>

³ <https://institutobrincante.org.br>

Para minha surpresa, dia após dia, crianças que não pertenciam ao grupo de percussão me procuravam para mostrar o que haviam aprendido. Elas diziam: professor, aprendi a tocar “banana boa”. Segundo Ilari (2007),

O processo de aprendizagem musical em que ocorre o “engajamento deliberado”, quando o indivíduo participa porque quer, pressupõe a percepção de uma experiência positiva com implicações diretas no bem-estar e na experiência de fluxo nos membros de um grupo.

Passei a utilizar e desenvolver esta proposta metodológica que chamei de "A Palavra Batucada".

Ao propor o tema para minha orientadora nos deparamos com inúmeras possibilidades de pesquisa: estudo de caso, estudo teórico ou pesquisa bibliográfica, por exemplo. Através das bancas e orientações dos professores que analisaram o projeto de pesquisa e o trabalho em andamento, decidimos fazer uma pesquisa bibliográfica restrita aos estudos de universidades brasileiras. Neste sentido, optamos por restringir nossa análise aos estudos encontrados no banco de dados da CAPES e, assim, chegamos a seguinte questão de pesquisa: o que a produção científica, de teses e dissertações da CAPES, nos revela sobre o processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais que utilizam a oralidade com a fala ritmada?

Com base nesta questão, nossos objetivos são:

- Mapear os trabalhos catalogados na CAPES que contemplam a oralidade com a fala ritmada no processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais;
- Descrever os conteúdos relacionados a oralidade com a fala ritmada no processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais dos trabalhos selecionados;
- Analisar os conteúdos relacionados a oralidade com a fala ritmada no processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais revelando o conhecimento consolidado sobre este tema.

Para tanto, o estudo está organizado da seguinte forma: a seção 2, denominada “**Palavra, Oralidade e Educação Musical: um breve recorte histórico**”, contextualiza a herança europeia e sua historicidade, a mudança conceitual e prática dos Métodos Ativos da educação musical, e a utilização da oralidade com fala ritmada nas propostas dos educadores musicais dos Métodos Ativos da educação musical.

A seção 3, intitulada “**Palavra, Oralidade, Música e Espiritualidade**”, está dividida em duas partes. A primeira parte foca na relação entre palavra, oralidade, música e espiritualidade através do prisma de culturas africanas. A segunda parte foca nesta relação pelo prisma afro-brasileiro através de estudos teóricos e exemplos práticos.

A quarta seção, nomeada “**O Caminho Percorrido – Pesquisa Bibliográfica**”, apresenta a escolha teórico metodológica pelo método da análise de conteúdo e análise categorial de Bardin (1977), o caminho metodológico percorrido que gerou o corpus da pesquisa e as categorias para análise dos dados.

A quinta seção, “**A Palavra Batucada: análise dos dados**”, serve à análise dos dados quantitativos e qualitativos. Para a análise quantitativa utilizamos os dados numéricos resultantes da busca pelos trabalhos na plataforma CAPES. Para a análise qualitativa nos debruçamos sobre os conceitos presentes nestes trabalhos relacionados ao referencial teórico, com a finalidade de responder nossa questão de pesquisa.

Finalmente, nas **Considerações Finais**, apresentamos uma síntese do trabalho desenvolvido que se inicia na experiência prática que passa para a inquietação por compreender esta experiência. Seguimos com os estudos teóricos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem pela oralidade com fala ritmada, o percurso metodológico e as análises quantitativas e qualitativas. Para então, trazermos inferências, reflexões e indicações de caminhos e possibilidades para novas pesquisas.

2 PALAVRA, ORALIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL: UM BREVE RECORTE HISTÓRICO

2.1 O que iremos olhar

A educação musical, como é compreendida no meio acadêmico contemporâneo, percorreu um longo e complexo processo de transformação ao longo da história. Os valores atribuídos à música e à educação musical foram moldados e remodelados de acordo com as concepções epistemológicas dominantes em cada período histórico (Fonterrada, 2008, p. 25). Como afirma Simões (2020, p. 21),

Esses valores e representações sociais referentes à educação musical delineiam o que deve ser ensinado (currículo/conteúdo), como deve ser ensinado (metodologia e atuação pedagógica) e por quem deve ser ensinado (relação professor-aluno).

Em muitos estudos sobre educação musical observa-se uma constante: a prevalência da visão eurocêntrica em detrimento de conhecimentos dos povos não europeus. Este trabalho, no entanto, pretende contrapor o enfoque eurocêntrico sobre os saberes relacionados aos processos de ensino e aprendizagem por meio da oralidade com a fala ritmada, com outras perspectivas.

Buscamos incluir as práticas que ocorrem fora dos espaços escolares, compreendendo-as como parte integral do processo de ensinar e aprender. Acreditamos que esses ambientes, muitas vezes marginalizados, abrigam saberes, práticas e vivências profundamente formativas.

Ocorrendo no nível do cotidiano, essas relações interculturais propiciam que os agentes inseridos nesse terreno se relacionem a partir da vida sendo vivida, por isso elaborando, reelaborando e assim transmitindo suas práticas no interior do grupo social. Ao se inserirem como agentes do processo cultural, estes sujeitos educam-se por meio das interações humanas, (sociabilidade) e por isso também geram enfrentamentos formadores de saberes locais e socialmente construídos. Portanto, é importante considerar que em cada contexto, a cultura reveste-se de novos sentidos geradores de práticas diversas (Souza, 2007, p. 38).

Começaremos nosso estudo partindo da herança europeia para em seguida abordarmos as concepções africanas e afro-brasileiras da oralidade com fala ritmada no processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais.

2.2 Herança Europeia

Em seu livro “De Tramas e Fios, um ensaio sobre música e educação”, Fonterrada (2008), inicia o percurso histórico da educação musical, com a seguinte advertência:

Este percurso considera apenas o mundo ocidental, herdeiros diretos que somos dessa civilização. Ver-se-á que, em cada época, os valores, a visão de mundo, os modos de conceber a ciência dão suporte à prática musical, à ciência da música e à educação musical; é importante que se reconheça esse fato para que se compreenda a problemática do ensino da música hoje, e, assim, possam surgir soluções para ele (p. 25).

Neste livro citado é possível observar nos tópicos do Capítulo 1 – Educação Musical: tecendo a linha do tempo⁴, que no mundo ocidental ao qual a autora faz referência, não há menção aos povos originários das Américas ou aos povos africanos, considerados, pelo prisma eurocêntrico, povos primitivos (p. 66).

É notável a capacidade da autora de relacionar séculos de conhecimento em uma linha do tempo que contextualiza historicamente, ainda que de forma sucinta, a música e a educação musical pelo prisma do mundo europeu. As principais visões de mundo em cada época refletidas no fazer, aprender e ensinar música, podem ser observadas nos conteúdos aqui exemplificados pelos seus respectivos subtítulos. Contudo, encontramos apenas um tópico que faz referência à fala. A Doutrina das Figuras, surgida no período barroco, que teve como princípio conceber a música como análoga à retórica, isto é, à “arte do bem falar”. Outro tópico discorre sobre o valor asemântico atribuído à música no período romântico, herança do iluminismo, e o relaciona com a semântica da linguagem.

⁴ Tópicos do livro: Capítulo 1 - Educação Musical: tecendo a linha do tempo; subtítulos: Antiguidade grega e romana; Grécia; Roma; Idade Média; Final do período gótico; Música e educação na época medieval; Estéticas da Renascença; Prenúncios do barroco; Educação musical no período renascentista; A Idade Moderna; A Teoria dos Afetos; A Doutrina das Figuras; O último barroco e o classicismo; Educação musical nos séculos XVII e XVIII; Precursores dos métodos ativos em educação musical; Jean-Jacques Rousseau - a natureza; Pestalozzi, Herbart e Froebel - a prática da música na escola; Jean-Philippe Rameau - música e matemática; O período romântico; (...). O livro continua seu percurso histórico com os seguintes subtítulos: Hegel - música e filosofia; Eduard Hanslick e a estética formalista; Wagner e a estética do sentimento; Outros pontos de discussão; Considerações a respeito da educação musical; Música e ciência; Helmholtz; Carl Stumpf; Riemann; O século XX; Educação Musical; Música e psicologia experimental; Carl Seashore; Arnold Bentley; Edwin Gordon; Música, psicologia do desenvolvimento e psicologia social; Filosofia da educação musical; Bennett Reimer; Keith Swanwick; David Elliot e Discussão.

Um fato histórico importante para a compreensão da educação musical no Brasil, é o advento dos conservatórios musicais. No século XIX foram criadas as primeiras escolas profissionalizantes de música em modelo externato, diferentes dos internatos italianos dos séculos anteriores. A primeira foi o Conservatório de Paris, criado em 1794. Este modelo se espalhou mundo afora. No Brasil foram criados o Conservatório Brasileiro de Música no Rio de Janeiro (1845) e o Conservatório Dramático e Musical em São Paulo (1906) (Fonterrada, 2008).

Esta tradição foi incorporada ao sistema de ensino e aprendizagem musicais ancorada à lógica positivista deste período histórico e o resultado, possível de ser observado até os dias de hoje, corresponde a difusão de valores que “tem como característica principal o enfoque sobre o processo de execução musical, instrumental ou canto, com fins à transmissão da cultura musical erudita” (Fernandes, 2023, p. 52-53).

Como herança dessa produção musical do período clássico-romântico, temos o nascimento de concepções questionáveis em relação ao ensino de música, que envolvem a ideia da música/arte: como resultado do talento ou dom inato de seres privilegiados; expressão de um gênio criador; valorização do virtuosismo técnico-musical; noção de criação musical única; valorização da música erudita como música de maior valor; música como expressão livre dos sentimentos, contrapondo-se à necessidade do aprendizado da linguagem musical; entre outros (Martins, 1985; Penna; Alves, 2001 *apud* Simões, 2020, p. 21-22).

Nesta concepção conservatorial a notação musical tem importância inquestionável tanto no ensino e aprendizagem, quanto na execução musical. “O aprendizado musical torna-se mais visual do que auditivo, por mais paradoxal que isso possa parecer” (Pereira, 2014, p. 95). É possível encontrar excelentes músicos eruditos que não conseguem tocar música de ouvido, visto que, nestes casos, todo o processo de ensino e aprendizagem foi através da leitura e escrita. As práticas e criações musicais “tornam-se um jogo de regras “matemáticas” que movimentam as notas no papel, e não no manejo consciente de relações sonoras” (Pereira, 2014, p. 95).

Em contraponto a este modelo de conservatório instalado no século XIX, surge, no século XX, outro modelo de educação chamado de Métodos Ativos em Educação Musical.

2.3 Métodos Ativos da Educação Musical

A performance instrumental virtuosística como principal objetivo de ensino dá lugar à abertura de possibilidades diversas na relação ativa do sujeito com a música. Sujeito este, que passa a ser protagonista, um agente criativo no processo de aprendizado (Fonterrada, 2008). “Esses métodos ou abordagens em educação musical defendem o ensino de música para todos, por meio de um amplo processo de democratização e experimentação musical ativo” (Simões, 2020, p. 22).

Educadores musicais desenvolveram métodos e propostas novas que culminaram nesta transformação pedagógica estruturada em dois momentos. A primeira Geração, do início do século XX, tem nos nomes a seguir suas principais referências: Émile Jaques-Dalcroze (1869-1950); Edgard Willems (1890-1978); Zoltán Kodály (1882-1967); Carl Orff (1895-1982) e Shinichi Suzuki (1898-1998).

Como características comuns a esses educadores estão: a) a busca por repensar questões como "o que" e "como" ensinar música; b) propostas práticas para a educação musical; c) ênfase na importância do movimento e do canto na educação musical; d) utilização de repertório tradicional ou folclórico; e) considerar a música como parte da formação integral do ser humano; f) valorização da utilização do corpo no fazer musical; g) primazia da experiência musical sobre a teorização musical (Figueiredo, 2012; Fonterrada, 2008; Mateiro, 2012 *apud* Simões, 2020, p. 22 - 23).

A Segunda Geração teve origem na segunda metade do século XX e tem nos nomes a seguir seus principais expoentes: George Self (1921-); John Panter (1931-1996); Boris Porena (1927-) e Raymond Murray Schafer (1933-), entre outros.

Dentre as tendências comuns a esses educadores podemos citar: a) valorização de atividades criativas, como invenção e exploração musical; b) experimentação sonora, timbrística, construção de instrumentos e utilização de notação musical não tradicional; c) utilização de repertório musical voltado para a música contemporânea; d) trabalho sobre a relação entre som e ruído de modo amplo, explorando a sua manipulação criativa e organizacional por parte dos alunos; e rompimento radical com o ensino tradicional de música (Figueiredo, 2012; Fonterrada, 2008; Mateiro, 2012 *apud* Simões, 2020, p. 23).

2.4 Fala e Oralidade nos educadores musicais dos métodos ativos

As propostas metodológicas exemplificadas a seguir foram escolhidas pelo conteúdo que se aproxima do objeto de estudo deste trabalho e não representam a totalidade de propostas desenvolvidas por seus autores originais.

2.4.1 CARL ORFF

A pesquisadora Gainza (2010), aponta uma “descoberta do valor rítmico presente na linguagem falada no trabalho de Orff” (Gainza, 2010, p. 50). No artigo publicado na ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), de Protásio (2020): “O ritmo, a linguagem falada e a criatividade na pedagogia musical de Carl Orff”, o autor apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre o ritmo e a linguagem falada na metodologia Orff.

Nessa perspectiva, falar, cantar, dançar e brincar são atividades inseparáveis, constituindo-se como totalidade na formação de um indivíduo. Mais uma vez, a linguagem, a música e a dança se configuram como uma estrutura indivisível (Protásio, 2020).

E segue:

O fato é que em Orff se aprende música fazendo música. Nessa perspectiva, todo indivíduo pode desenvolver sua percepção rítmica, chegando à compreensão da melodia e da forma musical. [...] Nesse contexto, há destaque para a linguagem falada, onde são usadas “rimas, frases, adivinhações, parlendas, lengalengas, fragmentos de obras literárias” – não ignorando o canto, que emerge dos aspectos explorados na recitação rítmica (Lopes, 1991, p. 53 *apud* Protásio, 2020).

Neste exemplo o processo de aprendizagem rítmica está associado ao processo de aprendizagem melódica. De acordo com Lopes (1991, p. 54), na metodologia Orff, “o canto emerge como consequência do trabalho de entonação, respiração e fraseio expressivo, explorados na recitação rítmica”.

Carl Orff e Gunild Keetman, são autores dos livros que apresentam a proposta metodológica cujo nome é Orff-Schulwerk. Estes estão divididos em 5 volumes: *Pentatonic; Major: Bordun; Major: dominant and subdominat triads; Minor: Bordun; Minor: triads*. Embora todos os subtítulos dos livros tragam conceitos melódicos, Orff e Keetman, compreendem a palavra e seus desdobramentos expressivos na linguagem da infância como fundamentais para o processo de desenvolvimento rítmico.

O material poético e linguístico da infância nos oferece as mais distintas células rítmicas, normalmente apresentadas em discursos musicais em métricas de 2 e 3 pulsos (e seus respectivos agrupamentos ou variações). Dessa forma, a criança passa por um processo natural de desenvolvimento da percepção e senso rítmico, criando acompanhamentos, ostinatos, arranjos e sobreposições por

meio da brincadeira, dramatização, movimentação, fala e voz (Keetman, 1974 *apud* Santos; Kobayashi; Mosca, 2022).

Bona (2012), em seu artigo “Carl Orff: um compositor em cena”, ressalta estes valores atribuídos as linguagens infantis que fazem o uso das palavras como elemento criador rítmico.

Linguagem: Os nomes próprios, as rimas, as canções infantis e os poemas encontram-se na base de padrões rítmicos, improvisações melódicas e atividades corporais, constituindo o ponto de partida para pequenas células rítmicas. Inicialmente de caráter binário, sem anacruse, utilizando-se de figuras denominadas semínima, colcheia e mínima, estes “tijolos” são o fundamento para estruturas rítmicas mais elaboradas. Da mesma forma, essas estruturas apoiam as primeiras práticas nos instrumentos de plaqueta (Keetman, 1981 *apud* Bona, 2012).

Observamos na metodologia Orff, um valor importante para a fala e seus desdobramentos melódicos. Seguimos com os conceitos do método Willems.

2.4.2 EDGARD WILLEMS

Segundo Parejo (2012), “Willems salienta, ainda, o fato de muitas crianças cantarem antes mesmo de falar, o que é uma indicação preciosa para orientar as escolhas de pais e professores nas interações musicais com os pequenos”. A metodologia de Willems tem foco nas emoções geradas por intervalos musicais, aspectos melódicos ou harmônicos da música. Porém, o uso da fala no desenvolvimento rítmico faz parte de sua proposta metodológica como é possível observar na “adaptação da classificação das canções e de suas finalidades didáticas, conforme o que foi preconizado por Willems (1970 [1956]) em seu livro *La préparation musicale des tout-petits* (A preparação musical de crianças pequenas)” (Ilari, 2012):

1. Canções populares tradicionais;
2. Canções simples para principiantes – elaboradas sobre palavras e ações cotidianas (Bom dia, Onde está? Papai, Mamãe, entre outras), compostas na própria aula;
3. Canções que preparam para a prática instrumental – compostas sobre o pentacorde, permitem utilizar os cinco dedos, ao piano. Antes de executar a canção ao instrumento, convém fazer cantá-la com a letra, em seguida

- em “lá, lá, lá”, depois, transpondo-a para diferentes tonalidades e, finalmente, cantar na tonalidade de Dó M com os nomes das notas;
4. Canções de intervalos – têm a intenção de preparar o treinamento intervalar futuro, devem ser cantadas primeiramente com a letra, depois em “lá, lá, lá” e, mais adiante, com os nomes das notas. Os intervalos são apresentados na seguinte progressão: 2a M e m; 3a M e m; 5a e 4a j; 6a M e m; 8a j; 7a M e m; 5a dim; 4a aum;
 5. Canções para cantar com mímica – aqui Willems pensa no valor expressivo e plástico das expressões faciais e movimentos corporais;
 6. Canções ritmadas – são canções que possibilitam movimentos naturais como embalar, saltar, correr, balançar, trabalhar nuances de velocidade e, mais tarde, bater os tempos e os ritmos. Essas mesmas canções, além de trabalhar o instinto rítmico, muitas vezes preparam a percepção de acordes e harmonias.
 7. Canções improvisadas – partem de ritmos corporais ou de palavras ou frases que as crianças gostam de repetir, o professor estará atento para canalizar esses momentos espontâneos.

Podemos observar que para Willems a palavra está associada em maior grau ao aspecto melódico das canções. Contudo, embora estejam todas dispostas em canções, as palavras cantadas possibilitam compreensões rítmicas. Seguimos com a proposta de Kodaly.

2.4.3 ZOLTÁN KODALY

O método de Kodaly propõe a silabação rítmica, que consiste em nomear uma sílaba para cada nota ou célula rítmica, por exemplo: “*tá* para semínima, *tate* para colcheias, *tateti* para as tercinas, *tafatefe* para as semicolcheias, e assim por diante” (Fonterrada, 2008, p. 158). Segundo a autora citada esta proposta era praticada em vários países, portanto, não se trata de uma ideia original. A oralidade rítmica neste método também recorre ao uso de palavras e canções folclóricas, como é possível observar na citação abaixo:

Para Kodály, essas onomatopeias estão em perfeita adequação ao espírito do folclore. De fato, é comum encontrar em diversos cantos folclóricos, fórmulas onomatopeicas desprovidas de significado. Elas parecem exprimir um puro desejo de brincar com a língua, de produzir

trava-línguas pelo simples prazer de ritmar as sílabas. Kodály se serve dessas palavras sem sentido, presentes em diversas canções folclóricas, para nomear as figuras rítmicas a elas associadas. Essas associações entre ritmo e trava-línguas conduzem as crianças à aprendizagem viva, concreta e divertida. A codificação húngara utiliza-se dos seguintes vocábulos:

Figura 1 – Silabação

Ti-ti ta = duas colcheias e semínima
Tim-ri ta = colcheia pontuada, semicolcheia e semínima
Ti-tiri ta = colcheia, duas semicolcheias, semínima
Tiri-tiri ta = quatro semicolcheias, semínima
Ta-a = mínima
Ta-i-ti ta = semínima pontuada, colcheia e semínima

Fonte: Fonterrada (2008).

O conceito de silabação de Kodaly faz uma nomeação silábica sobre os valores rítmicos, em sonoridades pré-estabelecidas, que apoiam o processo de ensino e aprendizagem dos ritmos musicais. Outros educadores dos Métodos Ativos da educação musical também utilizam recursos fonéticos da fala em suas propostas.

2.4.4 OUTROS EDUCADORES

Além dos quatro citados acima, outros educadores também valorizam o uso da palavra e da fala no processo de aprendizagem rítmico musical. John Paynter, por exemplo, compreende que “uma palavra poderia constituir a base de toda uma peça musical e se nossos ouvidos estão abertos poderíamos desfrutar dos variados esquemas sonoros tanto quanto desfrutamos da variedade da melodia de uma ópera de Mozart” (Paynter, 1972, p. 23-24 *apud* Protásio, 2020). Murray Shafer, Keith Swanwick, entre outros, também trazem contribuições nesta área.

2.5 Outras Heranças

Como vimos a herança europeia fez-se e faz-se presente nos ambientes educacionais e culturais brasileiros. Seus valores guiaram escolhas pedagógicas no campo da música como a implementação dos sistemas conservatoriais no século XIX que perdura até os dias de hoje. Por outro lado, a ruptura ideológica com a chegada

dos Métodos Ativos da educação musical modificou a prática pedagógica em solo brasileiro. Veremos em nossa análise (Seção 5) que esta mudança possibilitou a implementação da Lei 11.769 que faz da música conteúdo obrigatório do componente curricular.

Contudo, seríamos ingênuos ou parciais se nos limitássemos aos conteúdos orientados por esta visão de mundo eurocêntrica. As manifestações musicais brasileiras que utilizam a oralidade com a fala ritmada em seus processos de ensino e aprendizagem são, majoritariamente, de origem africana. Portanto, afro-brasileiras. Por este motivo, partimos para uma perspectiva em que a visão de mundo, vista pelo prisma africano e afro-brasileiro, nos mostrou ser mais adequada aos objetivos deste trabalho.

3 PALAVRA, ORALIDADE, MÚSICA E ESPIRITUALIDADE

Esta seção tem por objetivo compreender e visitar conceitos e práticas de culturas e manifestações culturais que fazem uso da oralidade com fala ritmada como recurso de ensino e aprendizagem musicais. Esta abordagem está dividida em dois momentos: culturas africanas e culturas afro-brasileiras.

3.1 Palavra, Oralidade, Música e Espiritualidade em Culturas Africanas

Nas palavras de Agawu (1995, p. 62), “a aquisição da linguagem anda de mãos dadas com a aquisição de competência musical”. A cultura africana, em sua vasta diversidade, abrange diferentes manifestações culturais, como enfatiza Kubik (1979a, p. 111): “A África negra é um território que compreende as mais diferentes culturas, com um largo espaço para variações”.

Cientes desta pluralidade, tentaremos mostrar a territorialidade das culturas as quais faremos referências tendo como base os próprios autores e suas terminologias. Kofi Agawu (1995), musicólogo e teórico musical ganês, fala sobre a cultura africana baseado em seus estudos sobre os *Ewe do Norte* e os *Siwu*. Amadou Hampaté Bâ (2010), mestre malinês da tradição oral africana, discursa sobre a África Subsaariana e utiliza o termo África Ocidental. Gerhard Kubik (1979b), embora não seja africano, tornou-se referência nos estudos sobre etnomusicologia africana e utiliza os termos África Negra e África Ocidental.

Neste sentido, mesmo dentro dessa pluralidade, identificamos semelhanças culturais e geográficas que fornecem uma coesão ao discurso, como o papel central da música e da dança na educação tradicional africana aqui abordadas. Para Kubik (1979, p. 111a), “o ensino de música e dança é indispensável nas concepções educativas e nos métodos de educação tradicional na África Negra”.

Bâ (2010, p. 167), destaca a incompreensão histórica a respeito dessa forma de transmissão de conhecimento: “Durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura”. Essa visão revela uma perspectiva eurocêntrica e colonialista, que negligencia o valor da tradição oral na história africana, como observa Kubik (1979a, p. 109), ao discutir a repressão colonial sobre a educação tradicional africana. Os saberes tradicionais na África Ocidental (África Negra) são transmitidos predominantemente pela oralidade, um elemento central da educação e da

perpetuação cultural, mesmo em uma sociedade contemporânea onde a escrita passou a ser predominante.

Na tradição oral africana, a palavra não é apenas um veículo de comunicação, mas um elemento espiritual que conecta os seres humanos ao divino e ao mundo. Bâ (2010, p. 168) elabora que, nas sociedades orais, a palavra está imbuída de compromisso e responsabilidade: "lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é". Essa ligação entre a palavra e o ser humano é mais do que uma ferramenta linguística, é um princípio de coesão social e espiritual.

Para compreender as relações humanas com a palavra nas culturas africanas, é necessário afastar-se de paradigmas cartesianos e adotar uma perspectiva ampla, que integre a materialidade com a espiritualidade. O valor espiritual atribuído à palavra reflete-se também no processo de ensino e aprendizagem musical, em que a palavra se entrelaça com fórmulas mnemônicas e didáticas essenciais para a formação musical e rítmica dos indivíduos (Kubik, 1979a, p. 108).

Dentro da tradição bambara do *Komo*, por exemplo, a palavra ocupa um lugar de destaque como força criadora, conforme descreve Bâ (2010, p. 170): "Ela é o instrumento da criação: 'Aquilo que *Maa Ngala* diz, é'". A palavra, nesse contexto, não só originou a criação, mas também estabeleceu a comunicação sagrada entre o ser humano e o Ser Supremo, *Maa Ngala*. Neste contexto, ao longo das tradições africanas aqui observadas, a fala é reverenciada como uma força criadora e transformadora, capaz de gerar vida, movimento e ação.

A fala, em muitos contextos africanos, segue padrões rítmicos que ecoam na musicalidade das palavras. Agawu (1995, p. 62) observa que "a estreita ligação entre a linguagem e a música garante que a aquisição da linguagem ande de mãos dadas com a aquisição de competência musical". O ritmo das palavras e seu aspecto tonal dão características musicais latentes à expressão fonética das palavras (Agawu, 1995).

As palavras com ritmo nestas culturas africanas, transcendem o papel de simples ferramentas de comunicação. Elas constituem fundamentos culturais, espirituais e sociais que moldam a experiência humana e a estrutura das relações. O estudo e a valorização destas tradições podem revelar não apenas uma rica herança cultural, mas também uma perspectiva integradora da linguagem, música e

espiritualidade que ultrapassa as divisões impostas por visões de mundo eurocêntricas.

As culturas cartesianas atribuíram à escrita a veracidade dos fatos, um comprovante histórico que, como um rolo compressor, fixou nos grafismos uma suposta verdade absoluta sobre a compreensão do passado. Porém, a escrita é uma invenção humana, para escrever é preciso pensar no que se escreve, da mesma forma, a oralidade é uma invenção humana e para falar é preciso pensar no que se fala. “O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem” (Bâ, 2010, p. 168).

Para Bâ (2010), não basta estar escrito para ter valor histórico, assim como, não basta ser oral para não o ter. Afinal, são inúmeros os documentos escritos alvos de “falsificações ou alterações, intencionais ou não, ao passarem sucessivamente pelas mãos dos copistas - fenômeno que originou, entre outras, as controvérsias sobre as Sagradas Escrituras” (p. 168). Por outro lado, em sociedades orais o valor atribuído à memória individual e coletiva, à verdade e a cadeia de transmissão a qual o orador ou a oradora pertencem, refletem a relação simbiótica com esta tradição; em suma: a ligação entre o homem e a palavra (Bâ, 2010, p. 168).

[...] nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, [...] a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra (Bâ, 2010, p. 168).

Estas culturas africanas estão conectadas ao cotidiano das relações internas de sua sociedade pela palavra. “Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo - um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem” (Bâ, 2010, p. 169).

O significado dos cantos didáticos nem sempre é inteiramente compreendido pelos iniciandos, porém ao assimilarem inconscientemente o conteúdo das canções, eles gradualmente se identificam com as novas modalidades de comportamento que se espera deles na sociedade (Kubik, 1979a, p. 108).

Para compreender as relações humanas com a palavra nas civilizações tradicionais subsaarianas é preciso desconectar-se dos padrões de pensamentos e valores cartesianos pautados exclusivamente pela razão. A palavra nestas culturas

está intrinsecamente ligada às concepções espirituais, etéreas, que transcendem o aspecto físico do plano material. “Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial” (Bâ, 2010, p. 169).

Segundo Bâ (2010, p. 170), na tradição bambara do *Komo*, *Maa* (ser humano), foi criado para ser interlocutor e dialogar com *Maa Ngala* (Ser Supremo). Como herança *Maa*, recebeu o dom da Mente e da Palavra. Vinda do Ser Supremo, a Palavra era divina e ao entrar em contato com a corporeidade, perdeu características divinas, mas se tornou sagrada.

Assim, sacralizada pela Palavra divina, por sua vez a corporeidade emitiu vibrações sagradas que estabeleceram a comunicação com *Maa Ngala* [...] A tradição africana, portanto, concebe a fala como um dom de Deus. Ela é ao mesmo tempo divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente (Bâ 2010, p. 171-172).

Neste sentido, para estas culturas africanas a fala dos seres humanos ganha atributos divinos e místicos que ultrapassam a compreensão da fala como apenas forma de expressão da linguagem. “À imagem da fala de *Maa Ngala*, da qual é um eco, a fala humana coloca em movimento forças latentes, que são ativadas e suscitadas por ela - como um homem que se levanta e se volta ao ouvir seu nome” (Bâ, 2010, p. 172).

O próprio sentido da palavra “fala”, para estas culturas, é dar força, “Se a fala é força, é porque ela cria uma ligação de vaivém (*yaa-warta*, em *fulfulde*) que gera movimento e ritmo, e, portanto, vida e ação” (Bâ, 2010, p. 172). A fala, no entanto, pode movimentar forças, favoráveis ou não, resultando em paz, guerra ou manutenção das coisas em seu estado natural. “A tradição, pois, confere a *Kuma*, a Palavra, não só um poder criador, mas também a dupla função de conservar e destruir. Por essa razão a fala, por excelência, é o grande agente ativo da magia africana” (Bâ, 2010, p. 173).

Cabe ressaltar que a palavra magia nesta concepção africana não corresponde ao sentido maléfico comumente empregado pelos povos europeus. Nesta África, a palavra magia é neutra e ganha sentido de controle das forças. “A magia boa, a dos iniciados e dos “mestres do conhecimento” visa purificar os homens, os animais e os objetos a fim de repor as forças em ordem. E aqui é decisiva a força da fala” (Bâ, 2010, p. 173).

Nas canções rituais e nas fórmulas encantarias, a fala é, portanto, a materialização da cadência. E se é considerada como tendo o poder de agir sobre os espíritos, é porque sua harmonia cria movimentos, movimentos que geram forças, forças que agem sobre os espíritos que são, por sua vez, as potências da ação (Bâ, 2010, p. 174).

Para que a magia aconteça e o ser humano possa espelhar o poder divino, a fala não pode ser dita de qualquer maneira, é preciso ritmo, as palavras devem ser “batucadas” com a fala ritmada.

Assim como a fala divina de *Maa Ngala* animou as forças cósmicas que dormiam, estáticas, e, *Maa*, assim também a fala humana anima, coloca em movimento e suscita as forças que estão estáticas nas coisas. Mas para que a fala produza um efeito total, as palavras devem ser entoadas ritmicamente, porque o movimento precisa de ritmo, estando ele próprio fundamentado no segredo dos números. A fala deve reproduzir o vaivém que é a essência do ritmo (Bâ, 2010, p. 173-174).

O ritmo é essencial no processo de ensino e aprendizagem da música e da dança no contexto da África Negra. É fundante, tanto no sentido de instituir e estabelecer elementos primordiais para a musicalidade africana, quanto no sentido de ser base, fundamento para o desenvolvimento musical e corpóreo que evoluem apoiados neste ritmo.

A palavra, nesta concepção, é elemento fundante e estruturante no desenvolvimento musical. “No processo de ensino, fórmulas mnemônicas ou didáticas desempenham um papel importante. Elas podem ser silábicas, ou verbais” (Kubik, 1979a, p. 108). O ritmo da África Negra ganha nuances próprias. “Fórmulas de orientação rítmica na música africana geralmente têm uma estrutura interna irregular.” (Kubik, 1979a, p. 109).

Grande parte da música na África ocidental e central é organizada de acordo com as chamadas fórmulas de orientação rítmica (*timeline patterns*). Estas são as fórmulas curtas, rítmicas, geralmente de uma só nota, que são repetidas de modo constante na apresentação, com a finalidade de orientar os participantes e funcionar como uma espécie de guia orientador (Kubik, 1979a, p. 109).

Estas fórmulas de orientação rítmicas são muito comuns em países que sofreram influência da musicalidade africana. Em Cuba, por exemplo, são conhecidas como “claves”. No Brasil, em especial nas regiões em que a musicalidade africana é bastante presente e difundida, o instrumento agogô (sino) faz esta função de manter

a fórmula rítmica constante para servir de base, assim como, descreve, Kubik (1979a, p. 109): “o sino toca uma fórmula rítmica invariável. [...] Desta forma, o cantor ou tocador de atabaque do grupo pode encontrar sua orientação ou "ponto de apoio" (*bearings*) prestando atenção às batidas do sino”.

Estas batidas são ensinadas através da fala, com sílabas didáticas que tem a função de facilitar a memorização do ritmo.

A estrutura interior de fórmulas de orientação rítmica, conforme concepção pelos próprios músicos, vem à luz por meio da análise de sílabas mnemônicas associadas com os mesmos. Sílabas mnemônicas ou didáticas são importantes nos processos de ensino da música africana. Elas podem ser reconhecidas como espécie de *notação oral*. Parece que existe uma relação firme e bastante estandardizada entre sons falados, timbre e ação motora, válida através de vastas áreas da África ocidental e central (Kubik, 1979a, p. 110).

Kubik (1979b), enfatiza a relação entre os sons falados, timbre e a ação motora com as expressões: “firme” e “bastante estandardizadas”. Neste caso, o autor se refere aos sons onomatopéicos que imitam os sons dos instrumentos.

A fórmula tradicional mnemônica conduz muito eficientemente as qualidades intrínsecas desta fórmula de orientação rítmica. Cada unidade silábica caracteriza um particular e distinto tipo de ação. Ela simboliza o timbre de cada nota, e indiretamente, a maneira de bater (Kubik, 1979a, p. 110).

Agawu (1995), faz um estudo sobre a linguagem falada e o ritmo na cultura africana baseado em sua experiência na cultura *Ewe do Norte e Siwu*. “Palavra e tom formam uma liga que permite que o comportamento verbal e musical se misture” (p. 32 - tradução nossa). Segundo o autor, não só a mudança de entonação das sílabas modifica os sentidos, característica típica de línguas tonais, mas também a relação agógica com as sílabas que permitem estender ou diminuir o tempo de pronúncia, tornando-as ritmadas.

Por "ritmo" refiro-me a três qualidades específicas da linguagem: ênfase, quantidade e padrão resultante. A ênfase denota o peso relativo ou acento de uma determinada sílaba. (...). Quantidade refere-se à duração das sílabas. Tal como acontece com os tons agudos e graves, as quantidades longas e curtas são relativas e não absolutas. A quantidade também interessa ao músico porque incorpora um elemento gerador fundamental da música, nomeadamente, a interação entre valores de notas curtas e longas. (...) Finalmente, por padrão resultante, refiro-me a grupos recorrentes de ritmos com uma

disposição fixa de duração e ênfase (Agawu, 1995, p. 34 - tradução nossa).

Para estas culturas africanas a musicalidade das palavras em seu aspecto rítmico acontece naturalmente. É intrínseco à própria fala. O ato de falar com ritmo não pode ser confundido com um ornamento estético que pouco corresponde ao significado e ao sentido daquilo que se diz. Falar com ritmo modifica o sentido, transforma a palavra através dos seus sons agógicos e amplifica a comunicação profunda na comunidade. Contudo, este aspecto rítmico da linguagem não é tão estudado quanto o aspecto tonal. Segundo Agawu (1995, p.42 - tradução nossa):

O aspecto rítmico da linguagem (para mim) igualmente importante suscitou apenas reticências por parte dos estudiosos da música. Talvez seja hora de ouvir novamente essas linguagens, focando na sua estrutura temporal e nas figuras de ritmos com que são construídas. Então estaremos mais bem preparados para ouvir a interação entre tom e ritmo, entre registro e temporalidade, e entre as dimensões verticais e horizontais da linguagem.

A linguagem ritmada se apresenta em diversos contextos sociais do cotidiano, na forma de saudação, de brincadeiras ou na comunicação espiritual, por exemplo. Entre uma aldeia e outra, tambores podem fazer o papel dos “pregoeiros” (tradicionais comunicadores das comunidades). Os toques dos tambores são decodificados como a fala. Os tambores falantes, como são chamados, conseguem reproduzir os elementos tonais e rítmicos da fala, porém, não reproduzem abreviações, expressões idiomáticas e gestos, por exemplo. Portanto, para compreender um “pregoeiro” é necessário apenas uma compreensão da linguagem, enquanto para decodificar uma mensagem de tambor falante é necessário compreender a organização rítmica da linguagem (Agawu, 1995, p. 46, tradução nossa).

Embora o pregoeiro “fale” a sua mensagem, o anúncio atravessa a divisão entre linguagem e música na direção desta última. No uso de intensificadores e no seu desdobramento temporal em segmentos de duração comparável, o anúncio substitui a assimetria da fala normal pela simetria da música. (Agawu; 1995, p. 48, tradução nossa)

Neste sentido, observar e praticar a musicalidade rítmica da linguagem pode desvelar um caminho já traçado por povos milenares e pouco valorizado na cultura ocidentalizada.

Um elemento formativo crucial da linguagem é a sua musicalidade latente, que se manifesta na “canção” das palavras e frases e na estrutura métrica emergente da linguagem poética. A linguagem transforma-se em canção quando os seus elementos musicais latentes se tornam patentes, quando o implícito se torna explícito, quando o oculto se torna manifesto (Agawu, 1995, p. 60, tradução nossa).

No Brasil, uma porção significativa das canções trazem consigo manifestações de origem africana. Veremos no tópico seguinte alguns elementos desta relação expressa nos ritmos afro-brasileiros.

3.2 Palavra, Oralidade, Música e Espiritualidade em Culturas Afro-brasileira

A palavra, carregada de nuances agógicas e quase sempre acompanhada de movimentos gestuais, é um elemento fundamental para o entendimento das relações entre as várias dimensões rítmicas que se superpõem no espaço dos terreiros (Fonseca, 2002, p. 11).

A musicalidade brasileira é reconhecida mundialmente por seus ritmos sincopados, por exemplo, o samba e atualmente o funk carioca, que, embora sejam distintos, apresentam acentuações rítmicas características da influência africana. Contudo, a diversidade musical brasileira é tão grande que para os próprios brasileiros fica quase impossível conhecer e reconhecer todos os ritmos existentes no Brasil. Fato este que acontece não apenas pela extensão territorial, mas, sobretudo, pela imposição midiática da indústria cultural que direciona os conteúdos tanto no sentido de quem os consome, quanto no sentido de quem os produz. Como consequência, a maioria dos meios de comunicação e a maioria da população experimentam manifestações culturais distorcidas, moldadas e preparadas para o mercado e para o lucro financeiro, onde pouco importa as origens, os propósitos e os vínculos ancestrais destas manifestações.

Embora a música popular brasileira seja notadamente dotada de sonoridades africanas, os processos de ensino e aprendizagem destes ritmos em contextos formais de educação não correspondem às suas origens. O fato de haver pouca difusão nos espaços de educação e no cotidiano brasileiro sobre a musicalidade africana dentro da perspectiva de origem, reforça o propósito nefasto pelo qual os povos africanos foram trazidos para as Américas. A escravidão não apenas arrancou-os de seu território, mas também tentou aniquilar sua cultura e seus valores. Contudo,

Uma vez instalados em quaisquer dos continentes, por mais que as tradições fossem repassadas ou aniquiladas, os descendentes de africanos davam início a um processo de criação, invenção e recriação da memória cultural dos laços mínimos de identidade, cooperação e solidariedade. Com esta rede de interação, as múltiplas culturas africanas, que se espalharam pelo mundo, preservaram visíveis traços das inúmeras comunidades étnicas a que pertenciam, sendo os mais marcantes aqueles manifestos por meio da força do ritmo musical, dos movimentos assimétricos na dança, na culinária e nas sabedorias de cura extraídas da fauna e da flora tropical (Tavares, 2008/2010, p. 80 *apud* Silva, 2023, p. 86, grifo nosso).

Não obstante, existem contextos que preservam e resistem às imposições formalistas educacionais e mercadológicas da indústria da música, sobretudo nas manifestações populares tradicionais de cunho religioso, em especial, o Candomblé e várias manifestações musicais que acontecem dentro e fora dos terreiros. Expressões, como: Jongo, Maracatu Nação de Baque Virado, Afoxé e Congada, são apenas algumas manifestações culturais que estão atreladas à religiosidade, diretamente conectadas à rítmica e à musicalidade africana e mantém características muito próximas às suas origens.

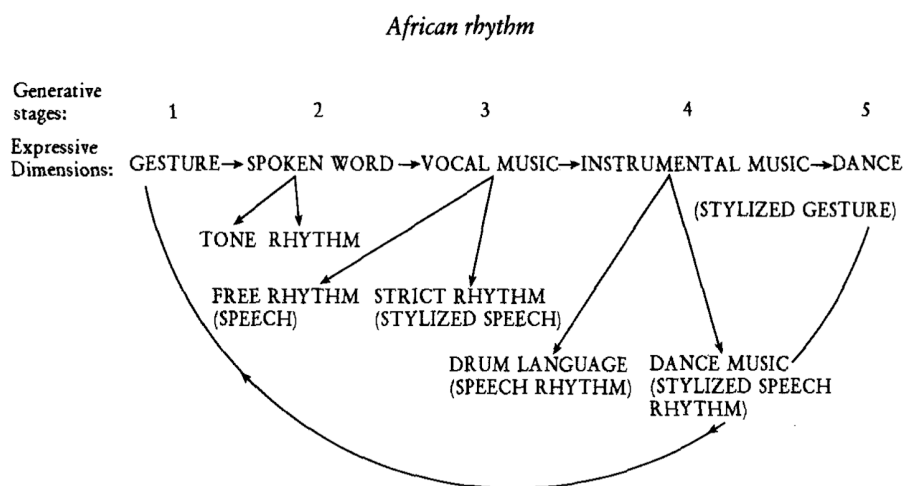
No Candomblé, um Ogã Alabê de nome Elton, ao ser questionado sobre a sequência de aprendizado dentro da instrumentação percussiva, diz: “o Gã é o primeiro a ser aprendido, pois é por meio dele que se aprende a base rítmica ou base musical, já que é o Gã quem orienta os atabaques a tocarem os pontos (Lima, 2018, p. 23 *apud* Souza, 2021, p. 137).

O Gã à qual Elton se refere é o instrumento agogô ou sino, citado por Kubik (1979b): “o sino toca uma fórmula rítmica invariável. [...] Desta forma, o cantor ou tocador de atabaque do grupo pode encontrar sua orientação ou 'ponto de apoio'”. Neste caso, podemos perceber total similaridade entre as manifestações africanas e brasileira. Sino, ferro, agogô, gonguê, campânula, entre outros, são instrumentos similares feitos de ferro e exercem funções parecidas nas mais diferentes manifestações musicais afro-brasileiras. Fonseca (2002), em seu estudo sobre o toque de campânula no candomblé ketu-nagô, ressalta a proximidade entre os ritmos no candomblé e os ritmos africanos:

Neste estudo, “ritmo” é algo visto como uma expressão de diferentes domínios da vida da comunidade de santo, assumindo variadas e significativas formas de realização. Essa visão aproxima-se do modelo conceitual traçado por Kofi Agawu quando define cinco domínios básicos de “modos rítmicos de significação” (Fonseca, 2002, p. 10).

Kofi Agawu, como vimos acima, disserta sobre os ritmos africanos das culturas *Ewe do Norte e Siwu*. Em seu livro "African rhythm", Agawu (1995), traça cinco domínios observáveis na Figura 2:

Figura 2 – Generative Stages



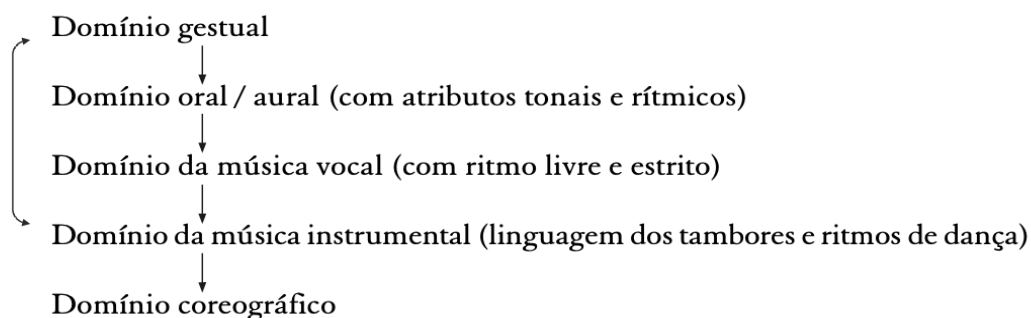
Fonte: Agawu (1995).

Em suma, embora o modelo seja útil para nos orientar para os principais tipos e modos de expressão rítmica *Northern Ewe*, a aplicação em níveis "inferiores" deve reconhecer que algumas das setas são reversíveis e que há relações entre elementos não contíguos. E embora o modelo isole domínios para fins de análise, eles estão na prática bastante interligados. A prática de percussão dançante, por exemplo, raramente exclui a canção [...] enquanto a canção é inimaginável sem a palavra falada como seu gerador e/ou suplemento, mesmo onde o canto acontece "na garganta" (ou seja, cantarolando)⁵ (Agawu, 1995, p. 185, tradução nossa).

Estes domínios foram traduzidos por Fonseca (2002, p. 10), no esquema abaixo:

⁵ In sum, while the model is helpful in orienting us to the main types and modes of Northern Ewe rhythmic expression, application on "lower" levels must acknowledge that some of the arrows are reversible, and that there are relationships between non-contiguous elements. And although the model isolates domains for the sake of analysis, they are in practice rather intertwined. The practice of dance drumming, for example, rarely excludes song (which argues for the collapse of 3 and 4 on some level), while song is unimaginable without the spoken word as its generator and/or supplement, even where singing takes place "in the throat" (i.e. humming) (Agawu, 1995, p. 185).

Figura 3 – Domínios



Fonte: Fonseca (2002, p. 10).

Entre os domínios descritos por Agawu (1995), reportado por Fonseca (2002), em um paralelismo prático conceitual que segue a mesma direção ancestral de origem africana no Brasil, encontramos o domínio *spoken word*, traduzido como domínio oral, mas que, literalmente, significa: palavra falada. O quadro de Agawu (1995), traz cinco estágios generativos com dimensões expressivas que deixam claro que a relação entre gesto, palavra falada, música vocal, música instrumental e dança, fazem parte de um mesmo processo de ensino e aprendizagem. Nós, nesta pesquisa, fizemos o recorte de estudo na segunda e terceira dimensões, especificamente o aspecto rítmico da palavra falada e/ou cantada.

Vale ressaltar que o domínio *spoken word* (palavra falada) descrito por Agawu (1995), faz referência ao aspecto rítmico e tonal latente da linguagem falada dos *Ewe*. Este aspecto musical latente da linguagem, segundo Agawu (1995), não necessariamente se torna patente como na música vocal. A musicalidade rítmica e tonal da fala do *Ewe* é uma característica da própria palavra fala que, por este motivo, se torna um domínio generativo, presente nos processos de aprendizagem rítmicos musicais desta cultura.

Abaixo seguimos com outro exemplo do uso da fala em processos de ensino e aprendizagem.

Os ogãs novatos aprendem os ritmos a serem executados com os mais velhos por meio de fórmulas silábicas mnemônicas que reproduzem a estruturação rítmica dos toques, como também por meio

da imitação dos gestos dos tocadores. Nesse processo, gestualidade e oralidade constituem-se as principais ferramentas de aprendizagem (Fonseca, 2002, p. 10).

Souza (2021, p. 134), Ogã Alabê, discorre sobre o processo de ensino e aprendizagem dos toques do candomblé e enfatiza que o aprendiz “descobre seu próprio jeito de prosseguir com o legado oferecido pelos professores. Não é uma aula, mas uma atividade que propõe a posse de um legado”. Neste sentido, o ambiente, o contexto, a ritualística e todas as suas nuances, são parte da cultura do candomblé e se entrelaçam como parte fundante das mais diversas manifestações musicais. O autor ressalta a importância da difusão desta arte dos terreiros para além dos terreiros:

Ainda que eu pense que nos dias de hoje seja fundamental o aprendizado da música dos Orixás também nos Conservatórios e na Universidade, razão pela qual cada vez mais estejamos nos empenhando em divulgar estes conhecimentos, para que eles sejam reconhecidos fora da Religião dos Orixás. [...] Pois quanto mais gente estiver familiarizada com os toques, mais teremos pessoas reconhecendo a importância da música dos Orixás dentro da comunidade e da musicalidade brasileira, gerando popularidade e reconhecimento. Também, assim, estaremos mais aptos para nos defendermos da intolerância religiosa que ora incomoda a tantos Terreiros em todo o País (Souza, 2021, p. 132).

Para tanto, acredito que seja imprescindível ampliar o olhar sobre estas manifestações e aprofundar o conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem para reconhecermos que não adianta tratarmos todas as manifestações como se fossem iguais. Aprender sobre ritmos de origem africana requer um processo de experiência que integre corpo, mente, sentidos, linguagem e espiritualidade. Requer conhecer os fundamentos, pois, segundo Lühning (1990; p 115), a música do candomblé “revela a sua beleza e riqueza só àqueles que procuram entendê-la e vê-la dentro do seu contexto ritual, considerando-a como o elemento fundamental do culto”. Contudo, há um impasse para a aprendizagem genuína dos ritmos do candomblé. Tradicionalmente não se aprende de outra forma que não seja através de um “processo perpétuo e demorado. Deve-se aprender na convivência com os mais velhos, sem muitas perguntas, observando o máximo possível e imitando tudo assim como se faz tradicionalmente” (Lühning, 1990, p. 123).

Porém, a música tem também uma grande importância fora das festas públicas e das cerimônias não-públicas: vimos que ela faz parte da vida cotidiana das pessoas iniciadas. Ela ultrapassa o momento da

cerimônia religiosa, liga o ritual sagrado ao profano e expressa emoções muito fortes em momentos agradáveis e difíceis” (Lühning, 1990, p. 123).

No aspecto aberto, profano, do ensino dos ritmos, encontramos em outras manifestações igualmente religiosas, maior proximidade com a comunidade externa aos terreiros, como é o caso dos Maracatus Nação, também conhecidos como Maracatu de Baque Virado. Esta manifestação cultural secular, que tem registros datados a partir de meados do século XVIII, tem como propósito a celebração da coroação do rei do Congo e tem relação direta com a manifestação religiosa do Candomblé, também conhecida em Recife-PB, como Xangô de Recife.

Para ilustrar esta relação de ensino e aprendizagem recorreremos ao depoimento de Karen, atual responsável por reger a percussão do Maracatu Nação Leão Coroado. Seu depoimento aconteceu em um ciclo de palestras e oficinas abertas na cidade de São Carlos-SP, no ano de 2024, em que a batuqueira-regente (termo escolhido por ela), demonstrou a maneira como seu avô, Mestre Afonso, antigo Mestre da Nação Leão Coroado, a ensinou tocar o instrumento mineiro (também conhecido como ganzá).

Figura 4 – Karen Aguiar (Regente Batuqueira da Nação Leão Coroado)



Fonte: Ponto de cultura Rochedo de Ouro.

Segundo Karen, Mestre Afonso usou a palavra “maracatu” para ensinar o toque do instrumento mineiro. Ela demonstrou este processo com a fala, com o gesto e com o toque do instrumento. Conscientes de que este processo não é possível de ser replicado neste trabalho acadêmico, trazemos em palavras uma tentativa de descrição. A última sílaba (tu) da palavra maracatu, inicia na pulsação de forma

acentuada, respeitando o acento oxítono da palavra, com um movimento para frente. As outras três sílabas (maraca) seguem com a pronúncia da palavra maracatu, com menor ênfase, em movimentos que se seguem para trás, para frente e para trás. Ao juntar as quatro sílabas e os quatro movimentos temos o início de um processo de aprendizagem, através do uso da palavra e do movimento, que permite ao aprendiz localizar o ponto de apoio da acentuação, assim como, a quantidade de movimento que devem ser respeitados para que o toque aconteça.

Mestre Afonso que ensinou Karen, foi discípulo do Mestre Luís de França:

Uma das figuras mais marcantes na história do Leão Coroado, e era mais que um Babalorixá: era um Oluô, que na língua iorubá significa sacerdote máximo. Luís de França assumiu o Leão Coroado em 1964, substituindo o seu pai, um ex-escravo negro, fundador do grupo. Deixou o posto apenas em 1997, no ano da sua morte⁶.

Outro discípulo do Mestre Luís de França foi Mestre Walter Ferreira de França, atual mestre da Nação Raízes de África de Recife e atualmente considerado uma das principais referências do Maracatu Nação.

Figura 5 - Mestre Walter Ferreira de França



Fonte: Nação Raízes de África de Recife.

Mestre Walter, em um ciclo de palestras⁷ e oficinas abertas na cidade de São Carlos-SP, no ano de 2024, disse ser responsável por inserir instrumentos novos (agbê e pantogome), por criar músicas novas, criar ritmos novos (imalê e afoxé), além de, inserir paradas e breques durante as músicas. Estas inovações influenciaram outras Nações de maracatu. Dito isto, trago um relato de experiência sobre o processo

⁶ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Maracatu_Leão_Coroado. Acesso em: 30 set. 2024.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/live/YyhmRzVnINQ?si=8Kq0lyJx34ABXkcZ>. Acesso em: 02 out. 2024.

de ensino e aprendizagem de um padrão rítmico base do gonguê, com o Mestre Walter. Antes faremos uma explicação teórica.

O gonguê é um instrumento da percussão do maracatu Nação e tem uma campana grande de ferro com uma haste que serve para apoiar na perna enquanto o instrumento é tocado com uma baqueta. O toque básico do gonguê, que pode se repetir por toda a música, tem apenas três notas. Na linguagem musical escrita, podemos definir este padrão rítmico como: dois tempos de semínima (2/4), sendo que o primeiro tempo tem uma pausa de semicolcheia e uma colcheia pontuada, e o segundo tempo tem duas colcheias. A repetição destas notas forma o padrão rítmico do gonguê:

Figura 6 – Toque do gonguê



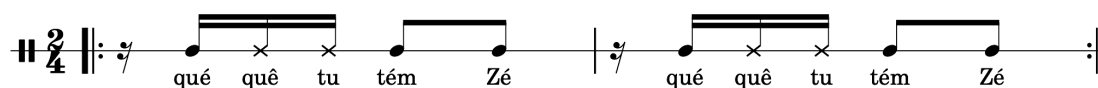
Fonte: Elaborado pelo autor.

Porém, a linguagem musical escrita não faz parte da manifestação do maracatu. Este exemplo acima não faz parte dos processos de ensino e aprendizagem das Nações e, neste caso, serve apenas às pessoas que dominam a leitura musical. É importante termos claro que as Nações de maracatu utilizam outros processos para ensinar e aprender música, entre eles, a fala ritmada. Vamos ao relato.

Ao ensinar o toque do gonguê, Mestre Walter, em diversas ocasiões, disse a frase: - qué quê tu têm Zé!? São cinco sílabas que, quando ditas no ritmo do toque do gonguê, fazem desta frase uma frase musical percutida na voz. Nota-se que a frase, cujo sentido implícito é: - “Zé, você tem algum problema?”, traz em sua construção sintática cinco sílabas acentuadas propositalmente para garantir a sonoridade exata.

Em um primeiro momento as cinco sílabas não fariam sentido para representar um toque de três notas, como dito acima. Contudo, na prática, as sílabas agudas: qué, têm e Zé; são tocadas e as sílabas graves: quê e tu; são omitidas no toque básico. Estas (quê e tu), servem como preenchimento do espaço que a primeira nota (qué) ocupa e situa o local das notas que vem a seguir (têm e Zé). As notas graves (quê e tu) servem também para os toques mais avançados do gonguê, improvisações e variações do ritmo durante a tocada do maracatu.

Figura 7 – Qué quê tu tém Zé



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os coletivos musicais, sejam eles, Maracatus, Escolas de Samba, Rodas de Samba, Congadas, Orquestras de Violeiros, Bois, Cacuriás, Jongos, entre tantos outros presentes no território brasileiro, são, por natureza, ambientes socioeducativos. Nestes espaços de convivência os processos de ensino e aprendizagem acontecem tanto de maneira organizada e estruturada quanto nos diálogos espontâneos, na observação e na tentativa intuitiva, por exemplo.

Compreendemos de que este processo de ensino e aprendizagem extrapola o objeto de estudo deste trabalho por cultuarem além da prática, a memória, a história e os valores ancestrais. Contudo, estes espaços de convivência são locais onde a oralidade e a fala ritmada exercem um papel fundante. Neste sentido, iremos contextualizá-los através das palavras do músico, educador e estudioso do samba, Eduardo Conegundes de Souza (2007):

Essa passagem de algo conduzido pela espontaneidade, como reunião informal no bar, para um tipo de organização em que o trabalho de pesquisa passa a ser coletivizado na roda e através da roda é que nos faz pensar que o contexto em que esses agrupamentos foram formados levaram a esse tipo de organização que permite a um tipo de transmissão que deixa a informalidade para ter um direcionamento. Ideologicamente esses grupos estão comprometidos com a transmissão dessa memória do samba que está fora das salas escolares e também não está representada nos meios de comunicação de massa (Souza, 2007, p. 161).

A memória a qual Souza (2007), faz referência tem inúmeros aspectos relevantes que merecem ser observados. O propósito do encontro coletivo direcionado para a manutenção da cultura da Roda de Samba, por exemplo, carrega um valor essencial para os herdeiros desta tradição. A existência destes espaços é um ato político que resiste ao esvaziamento dos sentidos originais destas manifestações para a adequação à um sistema de ensino escolar ou à uma indústria do entretenimento (Souza, 2007).

Tanto o ensino escolar, quanto a comunicação em massa observável nos inúmeros grupos de pagode dos anos 90, por exemplo, desvinculam o conteúdo ancestral de seus atores e herdeiros desta tradição. A Roda de Samba, assim como outros espaços de manifestação cultural ancestral, possibilita a experiência e a continuidade do aprendizado, seja ele, através das histórias contadas pelos mais velhos ou pela reprodução dos toques dos instrumentos de percussão, os acordes dos instrumentos de harmonia ou as melodias e letras das canções (Souza, 2007).

É aquele negócio, sempre existe alguma coisa para aprender então nós viemos aqui hoje e, de repente, nós ouvimos um samba que nós nunca tínhamos ouvido, ou nós vamos lá no Morro das Pedras e nós vamos aprender mais um pouquinho, nós estamos aprendendo! (...) Conforme já foi colocado as escolas de samba antes elas vinculavam as pessoas, aglutinavam as pessoas e dali saía a formação da pessoa, a pessoa passava a conhecer samba ali (...) E aí isso, esse lastro de samba, o Projeto passou a buscar desenvolver, ouvindo as músicas de diversos compositores e cantando essas músicas que são nossas (Fabio *apud* Souza, 2007, p. 160-161).

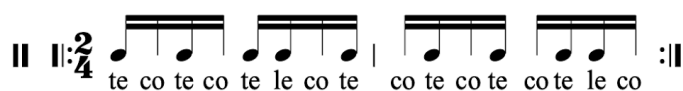
A escola de samba também é um espaço fértil para o aprendizado de outro estilo de samba, com outra instrumentação, outro estilo de canção, outra forma de sambar, de tocar e de se relacionar com o gênero. Para o leitor não familiarizado com o termo, escola de samba não corresponde ao sistema escolar institucionalizado regido sob as leis do Estado. Uma escola de samba é uma agremiação, um coletivo organizado em torno da manifestação cultural, independente e autônoma. No estudo realizado por Prass (1998), de título: “Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia”; encontramos o relato de um processo de ensino e aprendizagem que desvela o recurso do “imitar com a boca”.

Em uma tarde de sábado, quando ensaiávamos as vinhetas sob a coordenação de mestre Branco, mestre Biskuim chegou e depois de escutar o que tocávamos, disse que não adiantava ficar repetindo coisas erradas. Em uma das vinhetas, foi passando de repenique em repenique até descobrir quem estava errando. Eram três. Dois deles entenderam rapidamente como era o certo, vendo o Biskuim tocando para eles em um andamento mais lento, além de dividir as frases em células rítmicas menores. Terceiro ritmista estava com mais dificuldade e depois de tentar várias alternativas, mestre Biskuim pediu para ele “*imitar com a boca*” os ritmos que ele fazia no repenique. Não foi imediato que ele conseguiu realizar a tarefa, mas conseguiu, e então o Biskuim completou: “Pronto, agora faz com a baqueta”. Neste exemplo, o ensaiador reduziu as variáveis a serem imitadas (no caso os gestos da baqueta), levando o ritmista a entender auditivamente (e então ser capaz de “*imitar com a boca*”), externalizando uma compreensão interna (Prass, 1998, p. 158-159).

O educador musical e músico Ari Colares, aqui referenciado como Santos (2018), discorre sobre o ritmo (levada) de diversos instrumentos que compõe a instrumentação desta manifestação. Sobre o instrumento tamborim, Santos (2018, p. 54), escreve: “essa levada é geralmente denominada “teleco-teco”, por uma variante onomatopaica bastante recorrente entre praticantes do samba”, representada na figura abaixo:

Figura 8 – Teleco-teco

Essa levada é geralmente denominada “*teleco-teco*”, por uma variante onomatopaica bastante recorrente entre praticantes do samba:



Fonte: Santos (2018, p. 54).

Embora Santos tenha optado por representar este ritmo com a escrita musical, sua forma onomatopeica é desvinculada deste modelo escrito de representação, pois faz parte de um processo oral de ensino e aprendizagem. O próprio autor (2018, p. 49) diz:

Para transmitir levadas de ritmos populares para pessoas que não conhecem o idioma musical a que elas se ligam, é fundamental dar outras referências, antes da escrita ocidental. A musicalidade destes idiomas populares está muito além da partitura.

O autor ressalta a importância de contextualizar a relação entre os ritmos, a oralidade, a corporalidade e os atores mantenedores destas tradições.

Abordar os aspectos rítmicos das músicas das culturas populares sem trabalhar a relação com o movimento corporal, sem firmar o trabalho educacional com a apreciação de grupos dos contextos de origem ou, quando possível, com um contato direto com pessoas que trazem essa memória da tradição oral até tempos atuais, seria reduzir o significado da música dessas expressões. Perceber o sentido de brinqueado que elas têm para seus participantes é revelador e bastante inspirador para o aprendiz (Santos, 2018, p. 18-19).

Em um relato de experiência de uma oficina ministrada para estudantes de uma universidade dos EUA, Santos (2018, p. 49-50-51), percebeu que apresentar os ritmos (levadas) através da escrita musical para pessoas que não tinham referências auditivas destes ritmos dificultava o processo de ensino e aprendizagem. A partir

desta experiência, Santos (2018, p. 15), transformou sua estratégia de ensino, como é possível observar no relato que segue: “em seguida, ensinei - sempre incluindo o protopasso do maracatu - as levadas de três vozes de alfaías, do gonguê e do xequerê, primeiro em onomatopeias e depois nos instrumentos, e, por último, a cantiga que tínhamos que ensaiar para o concerto”.

Santos (2018), é coordenador do curso de pós-graduação *lato sensu* em Percussão Brasileira – Tradição e Invenção, na Faculdade Santa Marcelina, e respondeu gentilmente ao nosso contato. Ao escutar o relato sobre esta pesquisa nos encaminhou, além de sua dissertação de mestrado, outros artigos orientados por ele que tem como tema o ensino e aprendizagem com o uso de mnemônicos, onomatopeias e palavras na construção rítmica musical brasileira em contextos diferentes. Dois destes artigos, relacionados, trouxeram uma peculiaridade que suscitou uma reflexão importante para este trabalho.

O primeiro, de Shelton (2023): A voz rítmica: a jornada de uma vocalista de jazz estadunidense para internalizar ritmos brasileiros para uma expressão vocal criativa; contém um relato de experiência da autora de nacionalidade norte americana, sobre seu processo de aprendizagem dos ritmos brasileiros através do uso da voz e da língua portuguesa brasileira como recurso. O segundo, de Azevedo (2023): A percussão na educação musical infantil: técnicas pedagógicas para o ensino de ritmos populares; contém um relato de experiência do autor sobre seu processo de ensino de ritmos brasileiros para estrangeiros, em Londres-UK.

No artigo de Shelton (2023), a autora relacionou a improvisação vocal rítmica brasileira com o *scat singing* norte americano jazzístico (improvisação vocal). O *scat singing*, recurso que a autora tem domínio, não contempla em seu repertório silábico padrões rítmicos da linguagem brasileira. “Num primeiro momento, achei que o *scat* rítmico era apenas música, mas essas sílabas estão fundamentalmente ligadas à língua falada e são literalmente reflexos de como nos movemos ou usamos a língua para pronunciá-las” (Shelton, 2023, p. 12).

Seguiu-se o problema de expressar as sílabas “ti” em tempos mais rápidos. Minha boca simplesmente não conseguia articular esse fonema de uma maneira que permitisse o fluxo constante entres padrões, [...]. Demorei muito para ver que, como falante nativa de inglês, eu criava esse fonema forçando o ar através das duas filas de dentes, abrindo-os e fechando-os levemente a cada articulação. É assim que pronunciamos palavras como *cheese* ou *change*. Na linguística, se classificam como africadas alveo-palatais surdas. A

maneira mais econômica de fazer esse som me foi mostrada muitas semanas depois por Filó Machado e Rafael Barata [...]. Isso é conhecido como plosiva dental. Fazer o som “ti” (tchi) dessa forma me permitiu finalmente produzir com mais facilidade e fluidez todos os sons [...] naturais para os falantes de português e vocalizar a subdivisão em semicolcheias [...] em tempos mais rápidos. (Shelton, 2023, p. 18-19).

No artigo de Azevedo (2023), o autor relata que aprendeu a usar o recurso das palavras com ritmos, descrito por ele como mnemônicos (p. 7), através do contato com outro educador musical: “em 2011, Rudy me mostrou mnemônicos associativos em inglês” (Azevedo, 2023, p. 9).

De acordo com Rudy, o uso de mnemônicos é muito comum na Inglaterra, e ele próprio aprendeu pela observação, com palavras sugeridas por alunos e no contato com outros percussionistas. Conta que compilou material rítmico e ideias de frases para formar o repertório que usa nas oficinas que ministra. Enfatiza ainda que a espontaneidade na expressão de sons com palavras facilita o aprendizado e a importância de dramatizar as frases para atrair a atenção dos alunos ou do público. Em suma, afirma que a metodologia é eficaz para ensinar e executar performances com crianças e adultos (Azevedo, 2023, p. 9).

Azevedo (2023, p. 11), ressalta que o uso da “criação espontânea e clara de mnemônicos associativos é mais acessível quando se trabalha com o idioma nativo, a língua materna ou um excelente domínio de um segundo idioma”. O autor faz outro relato sobre a experiência de outro educador (Sam) que se encontrava nas mesmas condições e queria ensinar ritmos do Candomblé para alunos ingleses: “no começo, usava sons onomatopéicos e, certa vez, trabalhando com as sílabas “gue”, “da” e “dum”, fez uma associação espontânea com as frases “get back”, “get down” e “get on down”” (Azevedo, 2023, p. 9-10). Nesta seção, nos aprofundamos em conceitos diversos sobre a oralidade com a fala ritmada através dos prismas das culturas africanas da África Ocidental, África Negra e África Subsaariana. Também trouxemos relatos de experiências das culturas afro-brasileiras em diversos contextos. Seguimos nosso estudo com o caminho metodológico e posteriormente as análises.

4 O CAMINHO PERCORRIDO

Esta seção confere ao leitor a possibilidade de observar o percurso metodológico da pesquisa, com a intenção de trazer uma visão geral deste processo. Para tanto, apresentaremos o caminho metodológico em duas etapas. Na primeira etapa falaremos sobre as bases teóricas da pesquisa bibliográfica e meta-pesquisa. Em seguida falaremos sobre os conceitos de análise de conteúdo e análise categorial apoiados pela teoria de Bardin (1977).

Na segunda etapa traremos os passos percorridos para a coleta dos trabalhos (identificar, selecionar e categorizar), resumo dos conteúdos e categoria para análise.

Recordemos a questão de pesquisa: O que a produção científica, de teses e dissertações da CAPES, nos revela sobre o processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais que utilizam a oralidade com fala ritmada?

A escolha pelo banco de dados da plataforma CAPES se deu por compreendermos que este é um banco de dados que agrega os trabalhos das principais universidades brasileiras.

4.1 Primeira Etapa: Base Teórico Metodológica

4.1.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Este trabalho se configura como uma pesquisa bibliográfica, também conhecida, como: meta-pesquisa, estado da arte ou estado do conhecimento. “O conceito meta-pesquisa refere-se à pesquisa sobre a pesquisa (Giddens, 1984 *apud* Navarro, 2007), “ou ainda, sobre sua própria produção” (BICUDO; PAULO, 2001, p. 255).

As pesquisas bibliográficas são também denominadas de meta-pesquisa; estado do conhecimento ou estado da arte e têm como característica a proposta de inventariar a produção de conhecimento científico em determinada área e tema a fim de fornecer um perfil do estado da ciência possibilitando que as futuras investigações sejam feitas a partir de novos olhares e novas perspectivas, evitando movimentos repetitivos da ciência e possibilitando avanços no campo científico (Ohde, 2015, p. 48).

Nossa pesquisa bibliográfica não pode ser caracterizada como um estudo de Estado da Arte ou Estado do Conhecimento. Embora nosso trabalho busque ampliar a compreensão sobre o tema e identificar dados passíveis de análise, ele está limitado

pelo recorte e pela delimitação temporal própria de uma dissertação de mestrado. Enquanto o Estado da Arte e o Estado do Conhecimento se propõem a uma leitura abrangente de toda a produção existente sobre um tema, esta meta-pesquisa restringiu-se ao escopo da plataforma CAPES.

Como característica, a meta-pesquisa propõe a compilação do que vem sendo produzido de estudo acadêmico sobre determinado tema. Este processo permite identificar pontos convergentes, divergentes ou duplicados, assim como, novos temas e lacunas existentes no conhecimento científico produzido até o momento de sua elaboração. Neste sentido, pode ser uma grande contribuição para pesquisas futuras.

Pesquisas desse tipo [bibliográfica] é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (Soares; Macial, 2000, p. 9).

A relevância da meta-pesquisa é amplamente reconhecida, pois sua principal função é destacar os resultados obtidos por estudos e pesquisas, bem como as perspectivas que têm sido utilizadas nas análises realizadas ao longo de períodos específicos. Essa abordagem permite identificar lacunas e direcionar futuras investigações científicas para áreas que demandam contribuições significativas. Além disso, devido à sua natureza dinâmica, a meta-pesquisa não é estática; pelo contrário, deve ser continuamente revisada e atualizada para que possa oferecer um panorama atualizado e abrangente da produção científica.

A identificação, caracterização e análise do estado do conhecimento sobre determinado tema é fundamental no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo. Assim, da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de estado do conhecimento produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda

precariamente estudados, metodologias de pesquisa pouco exploradas (Soares; Macial, 2000, p. 6).

Com essa perspectiva sobre pesquisa bibliográfica, é que, dentro dos limites de uma pesquisa de mestrado, trazemos como proposta compilar a produção de dissertações e teses, tendo como objetivo identificar os estudos acadêmicos já existentes sobre o tema da oralidade abordado no contexto do aprendizado do ritmo musical em diversos ambientes. O detalhamento desse percurso será apresentado ao leitor nos itens subsequentes.

4.1.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO E ANÁLISE CATEGORIAL

O critério que adotamos para analisar os dados coletados nas dissertações e teses foi a metodologia da análise de conteúdo de Bardin (1977). Tendo em vista que a fagulha inicial que despertou o interesse por este estudo partiu de uma prática pessoal e que, portanto, já havia uma leitura prévia sobre esta prática, a análise de conteúdo nos pareceu ser o recurso adequado por dois aspectos.

Primeiro por propor uma atitude metodológica de “vigilância crítica”, com o emprego de “técnicas de ruptura”, de uma possível “leitura simples do real” (Bardin, 1977, p. 28). Neste sentido, a análise de conteúdo se faz tão importante ao especialista das ciências humanas, quanto este tenha familiaridade frente ao seu objeto de estudo (Bardin, 1977).

Segundo, por ser um “método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (Bardin, 1977, p. 30-31). Neste sentido, permite ao pesquisador debruçar sobre seu objeto de estudo de maneira experimental dentro dos pressupostos e das regras bases que o método propõe, com a possibilidade criativa frente aos desafios que exigem novas técnicas de análise de conteúdo adequadas ao domínio e ao objetivo pretendidos (Bardin, 1977).

Nós temos como objetivo analisar os processos de oralidade no ensino de ritmos musicais expressos nas dissertações e teses disponíveis no banco de dados da Capes. Para tanto, utilizamos as análises quantitativas e qualitativas, descritas por Bardin (1977).

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo

ou de conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (p. 21).

Visto que, o objetivo do nosso estudo está diretamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem, acreditamos que a forma, portanto, como se ensina, é tão importante quanto o conteúdo, ou seja, o que se ensina. Encontramos sustentação em Bardin (p. 34), quando diz que “a análise de conteúdo pode ser uma análise dos «significados» (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos «significantes» (análise léxica, análise dos procedimentos)”.

A autora define que “a análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (p. 31). Seguiremos com as regras bases que, segundo a autora, validam a análise quando se apresentam em categorias com a seguinte organização:

- **Homogêneas:** poder-se-ia dizer que “não se misturam alhos com bugalhos”;
- **Exaustivas:** esgotar a totalidade do “texto”;
- **Exclusivas:** um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- **Objetivas:** codificadores diferentes, devem chegar a resultados iguais;
- **Adequadas ou pertinentes:** isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo.

O papel do pesquisador neste processo de análise de conteúdo é de fazer escolhas que direcionarão o estudo. A exatidão na categorização e nos cortes possibilita melhores resultados. De acordo com Bardin (1977, p. 36):

O analista, no seu trabalho de poda, é considerado como aquele que delimita as unidades de codificação, ou as de registro. Estas, de acordo com o material ou código, podem ser: a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado. O aspecto exato e bem delimitado do corte, tranquiliza a consciência do analista.

Este processo pode apresentar ambiguidades na codificação, neste caso:

Quando existe ambiguidade na referência do sentido dos elementos codificados, necessário é que se definam unidades de contexto, superiores à unidade de codificação, as quais, embora não tendo sido tomadas em consideração no recenseamento das frequências, permitem, contudo, compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto (Bardin, 1977, p. 36).

A autora refere-se a este processo como análise categorial ou método das categorias, onde o pesquisador:

Pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou ausência) de itens de sentido. Isso pode constituir um primeiro passo, obedecendo ao princípio de objetividade e racionalizando através de números e percentagens, uma interpretação que, sem ela, teria de ser sujeita a aval. É o método das categorias, espécie de gravetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem. É, portanto, um método taxionômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios na desordem aparente (p. 36-37).

Podemos concluir que os critérios de escolha, classificação e categorização dos conteúdos são de suma importância para o desenvolvimento de um trabalho científico e devem estar alinhados aos objetivos da análise. A autora propõe uma organização das análises que traremos no tópico seguinte.

4.1.3 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE

Segundo Bardin (1977), a organização da análise de conteúdo acontece em três fases: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados e interpretações.

A pré-análise é a fase de organização e, embora corresponda a um período de intuições, objetiva sistematizar as ideias iniciais e torná-las operacionais em um esquema passível de análise. A pré-análise deve ser precisa, no entanto, pode ser flexível na introdução de novos procedimentos no curso da análise (Bardin, 1977, p. 95). Nesta fase o pesquisador possui três tarefas: escolher os documentos que serão analisados; formular as hipóteses e os objetivos da análise; e elaborar os indicadores que irão fundamentar a interpretação final.

Este processo acontece com a exploração dos documentos, porém, sem uma ordem cronológica, de forma aberta. Por exemplo, as hipóteses podem surgir das escolhas dos documentos ou as escolhas dos documentos podem partir de hipóteses pré estabelecidas; os indicadores podem suscitar a busca por outros documentos ou gerar novas hipóteses, assim como, as hipóteses podem levar à criação dos indicadores. Contudo este processo pressupõe operações claras e definidas: a leitura “flutuante”; a escolha dos documentos; a formulação das hipóteses e dos objetivos; a referência dos índices e a elaboração de indicadores; e a preparação do material.

A **leitura “flutuante”** configura-se como a primeira atividade, é o momento em que o pesquisador se alimenta das primeiras impressões e orientações do texto. Aos poucos esta leitura se torna mais precisa em função das hipóteses e das projeções teóricas sobre o material. Segue-se pela **escolha dos documentos** que parte do problema, no nosso caso, da questão de pesquisa e dos objetivos. Esta escolha dos documentos visa a constituição de um corpus, ou seja, agrupamento dos documentos que serão “submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (Bardin, 1977, p. 96-97).

As principais regras são (Bardin, 1977):

- **regra da exaustividade:** esta regra se completa com a não-seletividade; não se pode deixar de fora nenhum elemento que não se justifique no com rigor;
- **regra da representatividade:** a análise pode ser feita em uma amostra, desde que esta amostra seja rigorosamente uma parte representativa do objeto de análise;
- **regra da homogeneidade:** os documentos escolhidos devem obedecer aos mesmos critérios de escolha e não devem apresentar demasiada singularidade fora destes critérios;
- **regra de pertinência:** os documentos são fonte de informação e devem corresponder de forma adequada ao objetivo que leva à análise.

Segue-se com a etapa da **formulação das hipóteses e dos objetivos**.

Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a instituição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros (Bardin, 1977, p. 98).

Estas hipóteses podem surgir antes ou no decorrer das primeiras leituras.

Levantar uma hipótese é interrogar-nos: ‘será verdade que, tal como é sugerido pela análise *a priori* do problema e pelo conhecimento que dele possui, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar, que ...?’ (p. 98).

O objetivo, por sua vez, “é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados” (p. 98). O próximo passo é a **referenciação dos índices e elaboração dos indicadores**.

Se se considerarem os textos como uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes - em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas - e sua organização sistemática em indicadores (Bardin, 1977, p. 99-100).

Os índices devem ser precisos, explícitos e manifestar a importância que um tema tem para o comunicador. A constância deste tema pode servir, por exemplo, para a elaboração de um indicador quantitativo de frequência. Em nossa pesquisa a aparição da palavra oralidade nos textos selecionados nos serviu como índice e nos levou a elaborar alguns indicadores. Na próxima parte desta seção, nos dedicaremos a clarear este processo.

Uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise devem ser determinadas operações: de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registo dos dados (Bardin, 1977, p. 100).

O último aspecto da pré-análise é a **preparação do material**. Elaboração de quadros, fichas ou tabelas com os conteúdos selecionados para as análises, por exemplo, compõe esta preparação do material. A disposição dos conteúdos e análises em padrões organizados em tabelas, por exemplo, facilita a leitura e compreensão das análises.

A segunda fase da organização da análise é a **exploração do material**.

Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (Bardin, 1977, p. 101).

A terceira e última fase da organização da análise é a fase do **tratamento dos resultados obtidos e interpretação**. Nesta fase o pesquisador deixa evidente os resultados obtidos pelas análises que possibilitarão inferências e interpretações, tendo em vista, os objetivos e as descobertas oriundas das análises. “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos” (Bardin, 1977, p. 101).

O processo metodológico implica em outras ações estabelecidas por Bardin (1977), entre elas, a **codificação**. “A codificação é o processo pelo qual os dados

brutos: são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969 *apud* Bardin, 1977, p. 103-104).

Segundo Bardin (1977), para se organizar a codificação em uma análise quantitativa é preciso fazer três escolhas:

- O recorte: escolha das unidades de análise que podem ser um tema, uma palavra ou uma frase;
- A enumeração: escolha das regras de contagem que podem ser a frequência ou ausência de elementos para análise ou a ordem de aparição;
- A classificação e a agregação: escolha das categorias a partir de critérios previamente definidos.

Outra ação é a **categorização**. Neste caso o pesquisador busca por elementos comuns ao material de análise que possam ser inventariados e agrupados em categorias. A autora sugere cinco qualidades para que a categorização seja considerada boa (Bardin, 1977), são elas: **a exclusão mútua**: cada elemento deve pertencer somente a uma categoria; **a homogeneidade**: deve haver apenas um princípio que rege a classificação; **a pertinência**: a classificação deve respeitar e se adequar aos objetivos; **a objetividade e a fidelidade**: “O organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria” (p. 120); e **a produtividade**: “Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos” (p. 120-121).

Nesta primeira parte do percurso metodológico apresentamos os conceitos de pesquisa bibliográfica e, de forma sucinta, a teoria de Bardin (1977), sobre análise de conteúdo, análise categorial e organização das análises. Estas nos serviram de base teórico metodológica para nossas análises. O caminho percorrido será explicitado no tópico seguinte.

4.2 Segunda Etapa: Percurso Metodológico

Nesta etapa detalharemos o percurso metodológico de nossa pesquisa afim de tornar claro todos os passos deste processo.

4.2.1 O INÍCIO DA JORNADA: PRIMEIRAS HIPÓTESES, QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS

Como descrito na etapa anterior, nosso percurso metodológico se baseou na análise de conteúdo e categorização dos dados. Iniciaremos com a apresentação do tema, questão de pesquisa, hipótese inicial e os objetivos.

Tendo em vista que a oralidade, foco de nossa pesquisa, é um tema que extrapola as barreiras acadêmicas por sua própria natureza, optamos por delimitar nosso estudo ao banco de dados da plataforma CAPES e, assim, desenvolver nosso corpus para análise. Neste sentido, podemos dizer que nossa meta-pesquisa se aproxima com maior grau de um *ensaio de meta-pesquisa* do que uma meta-pesquisa pura. As limitações de tempo de uma dissertação de mestrado e um único pesquisador, dificilmente chegariam a um resultado abrangente o suficiente para uma meta-pesquisa. Contudo, seguimos com a hipótese de que a opção pelo recorte estabelecido por nós poderia trazer elementos significativos para a análises, inferências e possíveis conclusões.

Em nossa busca pelos trabalhos acadêmicos objetivamos encontrar estudos sobre a oralidade, e a fala ritmada (compreende-se onomatopeias e fala ritmada com sentido) nos processos de ensino e aprendizagem rítmico musical. Nossa hipótese inicial era que os trabalhos acadêmicos nos trariam elementos suficientes para uma compreensão abrangente, estruturada e compartilhada entre os trabalhos existentes, sobre o processo de ensino e aprendizagem rítmico musical através da oralidade e da fala ritmada. Com este pressuposto, desenvolvemos a seguinte questão de pesquisa: *O que a produção científica, de teses e dissertações da CAPES, nos revela sobre o processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais que utilizam a oralidade com a fala ritmada?*

Estabelecemos como objetivo geral mapear os trabalhos catalogados na CAPES. Este mapeamento pode ser útil para futuras investigações sobre o tema, o que, ao menos em parte, justifica esta dissertação. Como objetivos específicos

escolhemos descrever e analisar os conteúdos. Partimos para a seleção dos materiais.

4.2.2 SELEÇÃO DO MATERIAL

A opção de delimitarmos a seleção do material ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁸, se deu por este banco de dados reunir os trabalhos de todo o território brasileiro. Os programas de pós-graduação são responsáveis por encaminhar as informações sobre as teses e dissertações defendidas e o órgão do Governo Federal (CAPES), ligado ao Ministério da Educação do Brasil, as disponibiliza em seu banco de dados. Nossas buscas foram feitas através da ferramenta de busca da plataforma CAPES e o processo será explicitado a seguir.

Nossa primeira busca com o descritor: ritmo e oralidade, nos levou ao número de 125 trabalhos em diversas áreas do conhecimento. Os 125 trabalhos estavam divididos em 80 programas distintos, sendo que no programa “música” havia apenas 5 trabalhos. Os outros trabalhos pertenciam à programas como: Letras (10), Enfermagem (5), Medicina Veterinária (5), Linguística Aplicada (4), etc.

Concluimos que o descritor “ritmo e oralidade” não contemplava nosso esforço em mapear os trabalhos que desenvolvessem este tema pelo viés musical. Optamos por fazer a busca com outros descritores e o fizemos até perceber que os trabalhos encontrados eram os mesmos dos descritores anteriores. Os trabalhos encontrados em mais de um descritor não foram considerados na contagem dos descritores subsequentes. Na Tabela 1, mostramos os 8 descritores utilizados na ordem de busca, os resultados numéricos encontrados na primeira busca e depois com o filtro: nome do programa - música.

⁸ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> (Apêndice A).

Tabela 1 – Descritores, quantidade, nome do programa: música

DESCRITOR	QUANTIDADE ENCONTRADA	NOME DO PROGRAMA: MÚSICA
Ritmo e oralidade	125	5
Música e oralidade	275	87
Ritmo e música	350	93
Ensino informal em música	22	22
Aprendizagem de ritmo	227	8
Ensino de ritmo	307	14
Percussão brasileira	61	61
Ritmos afro-brasileiros	28	28
TOTAL	1395	318

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após esta busca passamos para a leitura dos títulos, resumos e sumários para identificar nos trabalhos conteúdos relacionados a oralidade no processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais. O resultado deste processo está na Tabela 2:

Tabela 2 – Descritores / filtragem

DESCRITOR	NOME DO PROGRAMA: MÚSICA	APÓS A LEITURA DO TÍTULO	APÓS A LEITURA DO RESUMO	APÓS A LEITURA DO SUMÁRIO
Ritmo e oralidade	5	4	4	3
Música e oralidade	87	10	5	5
Ritmo e música	93	9	5	3
Ensino informal em música	22	8	4	3
Aprendizagem de ritmo	8	7	2	2
Ensino de ritmo	14	2	2	2
Percussão brasileira	61	9	7	5
Ritmos afro-brasileiros	28	4	2	1
TOTAL	318	53	31	24

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fazermos parte do PPGE (Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar) resolvemos refazer a busca com os mesmos descritores, porém com o filtro: nome do programa – educação.

Tabela 3 – Descritores, nome do programa: educação, filtragem

DESCRITOR	QUANTIDADE ENCONTRADA	NOME DO PROGRAMA: EDUCAÇÃO	APÓS LEITURA DO TÍTULO	APÓS A LEITURA DO RESUMO
Ritmo e oralidade	125	3	0	-
Música e oralidade	275	37	4	0
Ritmo e música	350	26	2 (já utilizados)	-
Ensino informal em música	22	2	0	-
Aprendizagem de ritmo	227	58	1 (já utilizado)	-
Ensino de ritmo	307	94	1 (já utilizado)	-
Percussão brasileira	61	1	1 (já utilizado)	-
Ritmos afro-brasileiros	28	2	0	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

O resultado demonstrou que os poucos trabalhos relacionados ao tema já haviam sido contemplados pela busca anterior. Os 24 trabalhos selecionados com os 8 descritores correspondentes estão no Apêndice B.

Após o levantamento e escolha dos trabalhos passamos para a fase de categorização.

4.2.3 CATEGORIZAÇÃO DOS TRABALHOS

Os 24 trabalhos⁹ selecionados trazem algumas informações relevantes. A primeira que iremos explorar é a divisão territorial por região do Brasil. Podemos observar no mapa a seguir (Figura 9) que existe uma concentração de trabalhos produzidos na região Sudeste, seguidas pelas regiões Nordeste e Sul. A região Centro-Oeste tem apenas um trabalho selecionado enquanto a região Norte não tem nenhum.

Figura 9 – Mapa 1 - trabalhos por região



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados mostram que o estado de São Paulo concentra a maior parte dos trabalhos (10), enquanto o estado do Rio de Janeiro, segundo, produziu apenas 4. Ambos ficam na região Sudeste. As instituições de ensino superior (IES) com maior representatividade são a USP e a UNICAMP com cinco trabalhos produzidos em cada. A UFBA, na região Nordeste, é a terceira instituição com maior número de trabalhos, três. A Tabela 4 mostra a cidade, a região do Brasil, a IES em que os trabalhos foram desenvolvidos e a quantidade de trabalhos.

⁹ Os 24 trabalhos encontram-se no Apêndice B.

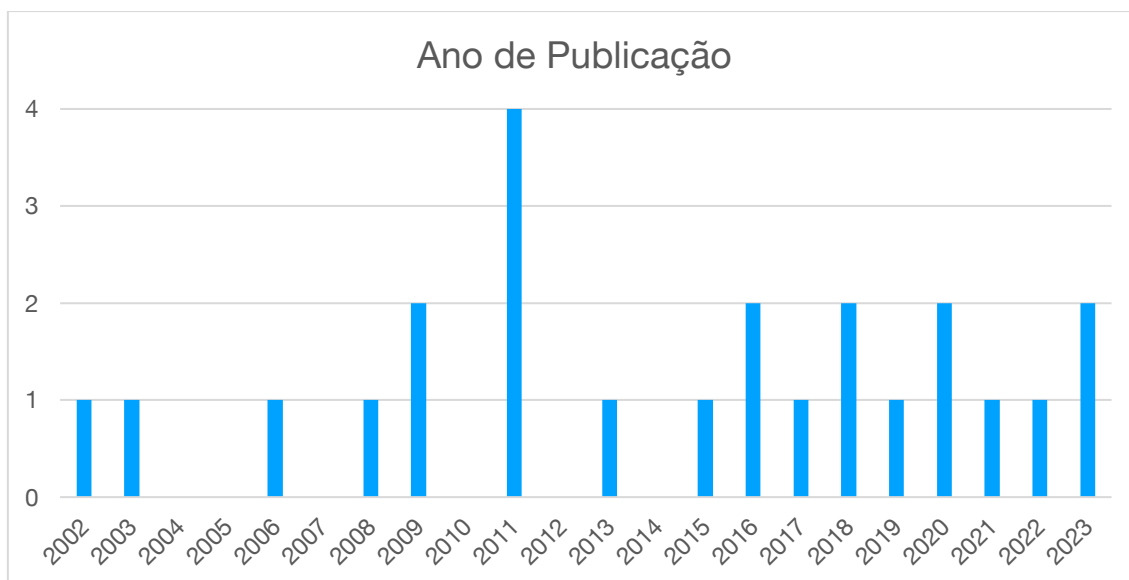
Tabela 4 – Local (região)/IES/quantidade de trabalhos
Local (Região) / Instituição de Ensino Superior (IES) / Quantidade

São Paulo (Sudeste)	USP	5
Campinas (Sudeste)	UNICAMP	5
Rio de Janeiro (Sudeste)	UNIRIO	2
Rio de Janeiro (Sudeste)	UFRJ	1
Niterói (Sudeste)	UFF	1
Belo Horizonte (Sudeste)	UFMG	1
Salvador (Nordeste)	UFBA	3
Fortaleza (Nordeste)	UFC	1
Florianópolis (Sul)	UDESC	2
Curitiba (Sul)	UFPR	1
Porto Alegre (Sul)	UFRGS	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em nossa pesquisa não fizemos uma delimitação prévia de período para os trabalhos por percebermos que não havia uma quantidade expressiva de estudos. Desta forma, o resultado que tivemos com os 24 trabalhos selecionados nos levou ao período de 22 anos de produção acadêmica, com início no ano de 2002 e término no ano de 2023. A Figura 10 demonstra a quantidade de trabalhos produzidos em cada ano deste período.

Figura 10 – Gráfico da quantidade de trabalhos por ano (1)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados nos mostram que neste período de 22 anos nenhum trabalho foi defendido nos anos de 2004; 2005; 2007; 2010; 2012 e 2014, totalizando 6 anos sem produção acadêmica com esta temática. Apenas um trabalho foi defendido em cada ano de 2002; 2003; 2006; 2008; 2013; 2015; 2017; 2019; 2021 e 2022, totalizando 10 trabalhos. Dois trabalhos foram defendidos em cada ano de 2009; 2016; 2018; 2020 e 2023, totalizando 10 trabalhos. E apenas no ano de 2011, 4 trabalhos foram defendidos.

Procuramos o contexto histórico que justificasse o ano de 2011 concentrar a maior produção do período por ano. Neste ano foram defendidas duas dissertações de Mestrado e duas teses de Doutorado. Consideramos que o início destes estudos aconteceu entre os anos de 2009 e 2010 para as dissertações de Mestrado e os anos de 2007 e 2008 para as teses de Doutorado.

A Lei 11.769 de 8 de agosto de 2008¹⁰, tornou obrigatório o conteúdo de música nas escolas de educação básica do Brasil. Este fato pode ter uma relação direta com o aumento significativo de trabalhos defendidos no ano de 2011. As dissertações tiveram início logo após a promulgação da Lei, enquanto as teses se iniciaram no mesmo período em que a Lei estava sendo discutida no Congresso e sendo aprovada.

¹⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

Podemos observar que nos primeiros 7 anos (2002-2008) antes da promulgação da Lei 11.769, encontramos apenas 4 trabalhos. Nos 7 anos seguintes (2009-2015) após a promulgação da Lei 11.769, encontramos 8 trabalhos. Nos 7 anos posteriores (2016-2022) encontramos 10 trabalhos. Deixamos de fora desta conta o ano de 2023 em que encontramos 2 trabalhos para podermos comparar os números com a mesma referência de 7 anos. Estes números indicam que houve um aumento de produção científica na área de educação musical após promulgação da Lei 11.769.

Seguimos com a categorização dos trabalhos. Percebemos que embora houvesse semelhanças, a maioria dos 24 trabalhos não apresentava a convergência dos conteúdos que se vinculassem aos objetivos de nossa pesquisa. Para melhor identificarmos os conteúdos nos trabalhos, também utilizamos a busca por palavras. As palavras abaixo foram utilizadas com a ferramenta de busca (*Pesquisar*) em todos os 24 trabalhos, com o propósito de garantir que os conteúdos que buscávamos fossem encontrados em qualquer parte do texto.

Palavras utilizadas para as buscas:

Oral

Oralidade

Tradição oral

Ensino

Fala

Fala ritmada

Onomatopeia

Cantar o ritmo

Diálogo

Dialógico

Palavra

Total de palavras (11)

A partir desta busca isolamos os elementos constitutivos dos textos para em seguida organizá-los. Este processo de classificação é definido por Bardin (118), como estruturalista e acontece em duas fases: “o *inventário*: isolar os elementos; e a

classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens”. Desta forma, percebemos que havia uma grande categoria que estava presente em todos os 24 trabalhos e que se subdividia em outras duas subcategorias.

À esta grande categoria demos o nome de **Oralidade**. Sua subdivisão se deu por percebemos que alguns trabalhos abordavam o conceito de oralidade em um movimento dialógico, por exemplo, mantenedor das tradições e conhecimentos de culturas não pautadas na escrita, enquanto outros trabalhos também atribuíam à oralidade outro significado, o ato de falar/cantar o ritmo musical.

Como dito, o primeiro conceito estava presente em todos os 24 trabalhos enquanto o segundo se restringia a uma parcela dos trabalhos selecionados. Criamos duas subcategorias: (1) **Dialógica** e (2) **Dialógica + Fala Ritmada**, observáveis na Figura 11:

Figura 11 – Subcategorias 1

SUBCATEGORIAS	
DIALÓGICA	DIALÓGICA + FALA RITMADA
12	12

Fonte: Elaborado pelo autor.

Seguimos com uma apresentação resumida dos conceitos presentes nos 24 trabalhos selecionados, categorizados. Tendo em vista que o objeto desta pesquisa se vincula em maior grau aos trabalhos da categoria: *Dialógica + Fala Ritmada*, optamos por não mencionar os títulos¹¹ dos trabalhos da categoria: *Dialógica*.

¹¹ Os trabalhos com seus respectivos títulos estão disponíveis no Apêndice K.

Categoria: Dialógica

Souza (2021) ressalta a importância fundante da oralidade dialógica dos processos de ensino dos ritmos. Compreende os toques dos tambores como linguagem capaz de comunicar.

Segundo Cardoso (2006), o diálogo adquire menos importância no processo ensino e aprendizagem dos toques dos tambores que a observação silenciosa e atenta. Neste contexto associado aos rituais do Candomblé o autor propõe que o diálogo pode atrapalhar, neste caso, a postura correta do aprendiz seria observar e esperar o momento certo para ser convidado a dialogar e tocar.

Santos (2022) compreende a oralidade como parte fundante de uma epistemologia própria das comunidades tradicionais, onde os saberes são construídos no cotidiano das relações, e enfatiza a influência direta das culturas africanas no que tange a oralidade no processo de ensino musical.

Fernandes (2023) mostra a oralidade, a aprendizagem na roda e a dança como três importantes ferramentas metodológicas de matriz africana aplicadas no processo de ensino e aprendizagem do jongo.

Para Silva (2023), a oralidade está intrinsecamente ligada ao cotidiano das relações diárias e o aprendizado acontece como troca de saberes.

Miranda (2016), traz relatos que corroboram com a perspectiva da oralidade verbalizada associada a experiência corporal prática como processo autêntico do ensino da viola caipira em detrimento da explicação sistematizada.

Teixeira (2009) propõe em seu trabalho sobre a oralidade objetiva o contraponto entre a aprendizagem da escrita musical como recurso para o profissional da percussão e a oralidade como padrão de ensino e aprendizagem em contextos extraescolares.

Willi (2003) ressalta a importância das trocas de experiência entre os participantes de um mesmo grupo como processo de aprendizagem informal através da oralidade.

Embora o trabalho de Bartoloni (2011) tenha sido selecionado pelos critérios que utilizamos, ao lê-lo, percebemos que o foco está no ensino formal e não na oralidade como processo de ensino e aprendizagem rítmico musical. Parece haver um entendimento do autor de que oralidade está associada exclusivamente aos registros sonoros utilizados no processo de aprendizagem musical. Identificamos também

descrições rasas e que correspondem muito pouco a realidade prática sobre as manifestações e ritmos da cultura popular, como o Maracatu, por exemplo.

Garanhão (2019) ressalta a importância da oralidade e da vivência no processo de assimilação da cultura popular. A oralidade está vinculada à experiência cotidiana nas práticas ancestrais que possibilitam a aprendizagem dos sotaques e particularidades que são transmitidas por gerações.

Freitas (2008) ressalta a importância da oralidade no processo de ensino e aprendizagem rítmico musical como metodologia. Segundo a autora, alguns elementos da música popular só são possíveis de serem aprendidos quando vivenciados dentro da cultura.

Coelho (2016) estabelece uma relação intrínseca entre a continuidade da manifestação popular musical com a oralidade no processo de ensino e aprendizagem.

Categoria: Dialógica + Fala Ritmada

Santos (2018), em seu trabalho intitulado: *Aprendiz de samba: oralidade, corporalidade e as estruturas do ritmo*, dedica 10 páginas (47 a 56) ao tema da oralidade. O autor cita exemplos de culturas da Índia que utilizam sílabas para ensinar ritmo, prática mundialmente conhecida como *Konnakol*, e de culturas da África que utilizam a oralidade como *notação oral*. Segundo o mesmo, no processo de *notação oral* a fala ritmada pode ser silábica ou verbal. Em um relato de experiência, Santos (2018) descreve a própria prática onomatopeica ao faz uso das sonoridades dos fonemas [t] e [k], fonemas que lembram sonoridades percussivas. Em seu trabalho o autor conclui que: *“é muito mais fácil aprender uma levada vocalmente do que num instrumento de percussão”*.

Mestrinel (2018), em seu trabalho: *Batucada: experiência em movimento*; o autor traz relatos de experiências em contextos de escolas de samba que utilizam a oralidade onomatopeica e as falas ritmadas como metodologia de ensino e aprendizagem, assim como, memorização de padrões e convenções rítmicas de um coletivo de instrumentos, por exemplo, um naipe de tamborim.

Para identificar a oralidade neste processo o autor traz termos utilizados por outros autores, como: “silabificação” (Polak; London, 2014); “sílabas mnemônicas” ou “notação oral” (Gerhard Kubik, 1979b); “solfejos dos padrões rítmicos” (Blacking,

2007; Ferreira, 2013; entre outros); “oralidades do ritmo” (Pinto, 2001); “cantar a batida” (Mestre Divino *apud* Mestrinel, 2009).

O autor (2018) traz exemplos das sílabas onomatopeicas que são associadas aos sons dos instrumentos: o “culugudum”, terminologia que descreve uma maneira de tocar surdo de terceira utilizada na bateria da Nenê na década de 1960 ou nas sílabas “dum-ca-chi-ca tum-ca-la-cu ta-ki-chi-ca tu-cu-lu-gu” que representam a rítmica de toda a bateria da escola de samba Nenê solfejada por Mestre Divino”. Segundo Mestrinel (2018), “cantar uma batida ou convenção auxilia tanto na memorização, quanto na fluidez da execução instrumental. Em suma, *cantar facilita tocar*”.

Mestrinel (2009), em seu trabalho “Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros”, aborda a oralidade em diferentes aspectos sendo uma das poucas que traz exemplo da fala ritmada com sentido associada ao toque de um instrumento. Para ilustrar este aspecto Santana (2009) cita duas cantigas de capoeira: “Apanha a laranja do chão, tico-tico” e “Santa Maria, mãe de Deus, fui à igreja me confessar”, nas quais o toque no berimbau é baseado em falas ritmadas, demonstrando que “há uma proximidade natural de estruturas musicais e linguísticas nas culturas musicais africanas e que até certo ponto esta afinidade também se mantém no Brasil” (Pinto *apud* Santana, 2009). A autora enfatiza que os processos orais com as onomatopeias servem a memória e ao processo de ensino e aprendizagem dos ritmos.

Franco (2002), em seu trabalho “O Passo: A Pulsação E O Ensino-Aprendizagem De Ritmos”, faz uma reflexão sobre a oralidade como processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais associada ao movimento corporal. Para ele, apenas pronunciar as palavras ou sílabas sem vinculá-las ao pulso experienciado com o corpo pode não ser eficaz como metodologia. Contudo, enfatiza que neste processo associativo a oralidade tem papel imprescindível por proporcionar abordagens e experiências que os métodos escritos não alcançam. Neste sentido, tanto a dialogicidade quanto as onomatopeias e falas ritmadas são parte de um processo amplo que levam o educando ao aprendizado rítmico musical.

Batalha (2011), em seu trabalho “Orquestra de garrafas: uma experiência de ensinar e aprender música”, valoriza a oralidade no processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais, contudo, diz ser indispensável a utilização da escrita à educação musical. Entretanto, traz inúmeros exemplos de processos de

ensino e aprendizagem de ritmos musicais através da oralidade, entre eles, o relato de Prass (2003) sobre o processo de ensino de ritmos em uma escola de samba através da fala ritmada.

Carvalho (2011), em seu trabalho “O ensino do ritmo na música popular brasileira: proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça”, traz exemplos de oralidades africanas como processos musicais possíveis de serem utilizados no ensino da música popular no contexto brasileiro. Além de onomatopeias, como o “telecoteco” do samba, o autor cita, Agawu (1995) ao discorrer sobre a fala ritmada: os cantores se baseiam no conhecimento do ritmo da fala “para definirem uma estratégia de distribuição das sílabas do texto”.

Schrader (2011), em seu trabalho “Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará”, faz um relato de caso com exemplos de onomatopeias e falas ritmadas no processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais utilizados por Gadelha (2011 *apud* Schrader, 2011): “Por exemplo, a caixa era assim: *eu nunca vi calangutango no calango da lacráia*”. [...] “O chocalho eu fazia assim: *xique tique xique chá, xique tique xique chá*”. [...] “O surdo de corte era: *Tum tum tom, Tum tum tum tom*”. [...] “*Já o repique era: Ticutucu ticutucu ticutucururucutucu ticutucu!*”.

O autor (Schrader, 2011) observa que esta metodologia, utilizada por Gadelha em uma escola de samba de Fortaleza-CE, teve como influência o encontro no final da década de 1960 entre o Mestre Gadelha e o *Mestre André*, mestre da bateria da escola de samba *Mocidade Independente de Padre Miguel* do Rio de Janeiro/RJ.

Paiva (2015), em seu trabalho “Grupo de percussão e aprendizagem musical: um estudo multicaso no contexto de dois grupos brasileiros”, traça estratégias de ensino de ritmo através da oralidade com a utilização de onomatopeias e da fala ritmada: “realizar exercícios em grupo como desmembramentos de frases, utilização de sílabas rítmicas e oralidade para melhorar a execução”, por exemplo: “*Ca-da-no-ta-no-lu-gar-vai!*” (Paiva, 2015).

Andrade (2020), em seu trabalho “Ritmos da cultura popular afro-brasileira na formação de professores: uma experiência com estudantes de um curso magistério em nível médio”, reconhece a importância da oralidade nos processos de ensino e aprendizagem da cultura musical popular tal qual a escrita o é para a cultura musical erudita. Nas palavras do autor (Andrade, 2020),

Entendemos que a transmissão do ritmo através do uso da voz não funciona somente como um preparativo, senão que é sim o principal recurso de ensino, ele funciona como uma ponte. Isto pelo fato de que a oralidade encontra-se no limiar do conhecido (Vigotsky, 2007), daquilo que elas já dominam – que é emitir sons vocais e falar – para partindo daí, se aventurarem naquilo que ainda não sabiam, nem conheciam antes das aulas, no caso as técnicas de percussão, percussão corporal e os ritmos apresentados.

O autor enfatiza que a oralidade está intrinsecamente relacionada a corporalidade e cita a cultura indígena onde, segundo Paes (2005 *apud* Andrade, 2020) a música, nas sociedades indígenas brasileiras, está em “todas as cerimônias relacionadas com a vida tribal, representada no trinômio palavra, música e movimento, isto é, dança”. O autor aborda os conceitos de notação oral de Kubik (1979b) e cita a pesquisa de Prass (2004) já mencionada acima.

Rosa (2020), em seu trabalho “Relações entre escrita e oralidade na transmissão e práxis do choro no Brasil”, propõe uma compreensão de oralidade múltipla que amplia a compreensão de uma comunicação apenas verbal. Em se tratando de linguagem falada, os conceitos de formas variadas de fala mudam de acordo com a cultura, linguagem, gêneros, situações e participantes, no entanto, todas as formas de comunicação falada contêm muitos elementos não verbais, como o próprio elemento sonoro da fala, sons não verbais e a entonação (Finnegan, 2003 *apud* Rosa).

Simão (2013), em seu trabalho “Música corporal e o corpo do som: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques”, defende a tese de que o ensino de música corresponde ao ensino da língua materna. A semântica precede a sintaxe na construção do conhecimento musical. O processo de ensino e aprendizagem, segundo o autor, corresponde a uma “conversação” (diálogo) que considera as “vozes” musicais dos participantes, apoiados pela fala, pelas possibilidades fonéticas e onomatopeias (Simão, 2013). Neste estudo o autor indica que a percussão vocal amplia as possibilidades sonoras do grupo que explora a percussão corporal.

Malagrino (2017), em seu estudo “Os ritmos no Candomblé de Nação Angola: a música do templo de cultura bantu redandá”, ressalta três pilares para a construção do conhecimento dentro da cultura do Candomblé: a observação, a tradição oral e a assimilação comportamental. A oralidade no processo de ensino e aprendizagem neste estudo está associada a fala textual com sentido representada pelos mitos dos

orixás e as sílabas mnemônicas onomatopeicas representativas dos toques dos tambores. Os processos são particulares de cada terreiro, não havendo um método de ensino, contudo, os pilares se mantêm e são utilizados em maior ou menor grau de acordo com cada casa de santo.

Após a leitura e categorização inicial dos 24 trabalhos, passamos a olhar os 12 trabalhos que traziam conteúdos que se vinculavam em maior grau com nossos objetivos e questão de pesquisa. Ao lermos os 12 trabalhos selecionados para a categoria: *Dialógico + Fala Ritmada*, observamos que alguns traziam subtópicos específicos para os conceitos relacionados à oralidade com fala ritmada. Percebemos que os trabalhos que davam maior ênfase aos conteúdos dispostos em subtópicos eram aqueles que se enquadravam às nossas expectativas de análise por trazerem o assunto de forma organizada e sistematizada enquanto os sem subtópicos traziam o assunto de forma genérica.

Em nossa leitura dos trabalhos sem subtópicos não encontramos conteúdos originais que justificassem a permanência destes entre os selecionados para análise. Criamos outras duas subcategorias: (1) **Sem Subtópicos** e (2) **Com Subtópicos**. Chegamos ao número de 6 trabalhos selecionados para o processo seguinte de fichamento e análise, demonstrado na Figura 12.

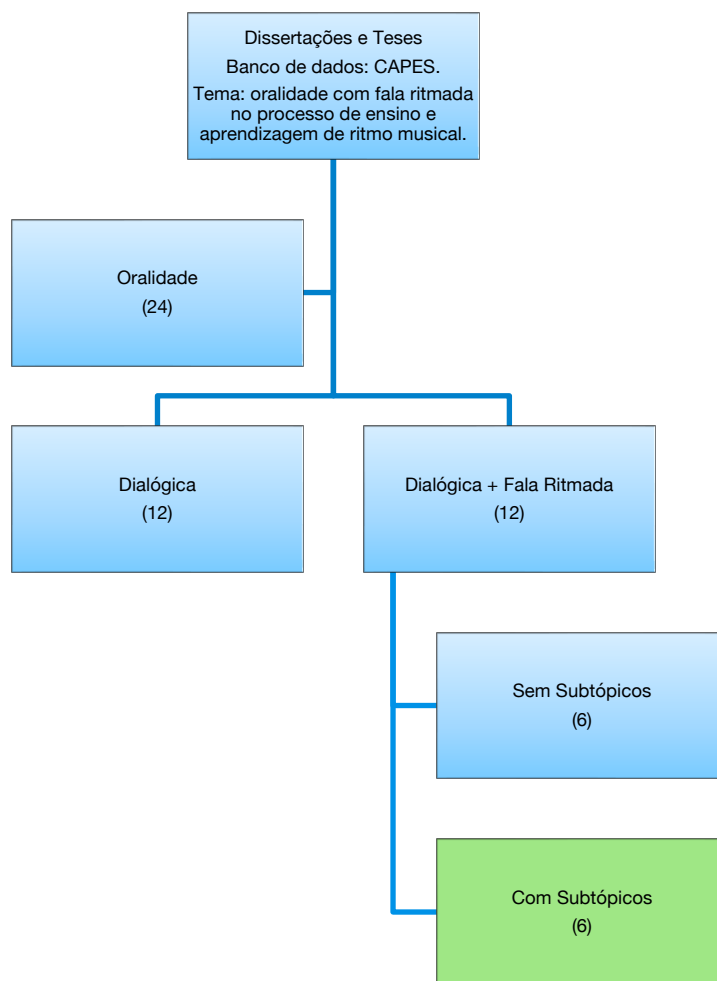
Figura 12 – Subcategorias 2

SUBCATEGORIAS	
SEM SUBTÓPICOS	COM SUBTÓPICOS
6	6

Fonte: Elaborado pelo autor.

O organograma a seguir apresenta visualmente esta categorização:

Figura 13 – Organograma de categorização



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os trabalhos selecionados se encontram no Apêndice C.

- Categorias:

Oralidade (24)

Dialógica (12)

Dialógica + Fala Ritmada (12)

Dialógica + Fala Ritmada Sem Subtópico (6)

Dialógica + Fala Ritmada Com Subtópico (6)

4.2.4 EXTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NOS TRABALHOS

O passo seguinte, após a categorização dos trabalhos, se deu com a organização dos dados extraídos. Utilizamos o processo de fichamento para identificar

e organizar os referenciais teóricos que nos servissem como dados para a análise. Elaboramos as fichas da seguinte maneira:

Figura 14 – Exemplo de ficha

Ficha n.						
Obra: (Inserir a referência bibliográfica da tese nos moldes das normas da ABNT)						
Link: (Inserir o link de acesso à tese)						
Observação: (Inserir dados relevantes sobre a tese e a pesquisa que está sendo realizada)						
Autor citado que trata do tema Oralidade	Localização no texto	Contexto da citação	Citação e/ou parte do texto	Observações	Referências	Pag.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As fichas foram numeradas (Ficha n.) e, em seguida, identificadas com suas respectivas referências bibliográficas nos moldes da ABNT. Neste campo de identificação (Obra), se encontram: o(a) autor(a); o título da obra; o ano de defesa; a titulação (Mestrado ou Doutorado); o programa (Música); a instituição de ensino superior; a cidade; e o ano de publicação. No campo seguinte se encontra o link com o endereço eletrônico da dissertação ou tese; e no seguinte um campo de observação com informações relevantes para esta pesquisa.

Organizamos as informações da seguinte maneira: (1) autor citado que trata do tema oralidade; (2) localização no texto; (3) contexto da citação; (4) citação e/ou parte do texto; (5) observações; (6) referências; e (7) página da citação. As fichas com os dados catalogados se encontram nos Apêndices (D-I). Após esta etapa passamos para as análises quantitativas e qualitativas.

4.2.5 ANÁLISE QUANTITATIVA E ANÁLISE QUALITATIVA

Como visto anteriormente, o processo de análise de conteúdo compreende as análises quantitativas e qualitativas, com as seguintes características:

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (Bardin, 1977, p. 21).

Em nossa análise quantitativa procuramos mapear os trabalhos a partir do banco de dados da CAPES, de alcance nacional, observando as características geográficas, os anos de publicação, as instituições de ensino e o programa a que os trabalhos pertenciam. Em nossa análise qualitativa confrontamos os dados selecionados nas fichas com nossos objetivos de pesquisa e, a partir do referencial teórico, buscamos responder nossa questão de pesquisa e elaborar inferências.

5 A PALAVRA BATUCADA: ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentaremos as análises quantitativas relacionadas aos números e territórios dos 6 trabalhos selecionados, e as análises qualitativas advindas do confronto entre os conteúdos selecionados nas dissertações e teses e o referencial teórico deste trabalho.

5.1 Análise quantitativa: números e distribuição territorial dos trabalhos encontrados na plataforma CAPES

A opção de fazermos uma subcategoria que identificasse os trabalhos que traziam o conteúdo que buscávamos em um subtópico específico gerou o resultado para a análise: *Dialógica + Fala Ritmada Com Subtópico*. Apenas 6 dos trabalhos que selecionamos traziam um subtópico específico para o conteúdo que buscávamos. Fizemos um levantamento da quantidade de páginas que cada um destes 6 trabalhos disponibilizava em seus respectivos subtópicos. A Figura 15 traz estes dados.

Figura 15 – Trabalhos, subtópicos, páginas

QUANTIDADE DE PÁGINAS EM SEUS RESPECTIVOS SUBTÓPICOS		
TRABALHO	SUBTÓPICO	PÁGINAS
SANTOS, Arildo Colares dos. Aprendiz de samba: oralidade, corporalidade e as estruturas do ritmo . 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.	2.2 - Ritmos vocalizados: recursos mnemônicos 2.2.1 - Com que sons vocalizar as levadas? 2.2.2 - Aplicação aos instrumentos 2.2.2.1 - Ganzá 2.2.2.2 - Atabaque 2.2.2.3 - Pandeiro 2.2.2.4 – Tamborim 2.2.3 - Como retratar as notas longas?	10
MESTRINEL, Francisco de Assis Santana. Batucada: experiência em movimento . 2018. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2018.	Estratégias e ações nos processos de aprendizagem Cantar a batida	4
SANTANA, Flavia Maria Chiasa Candusso de. Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros . 2009. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.	2.3 Os valores civilizatórios afro-brasileiros Oralidade	2
BATALHA, Rodrigo Serapião. Orquestra de garrafas: uma experiência de ensinar e aprender música . 2011. Dissertação (Mestrado	3.5 Música e linguagem verbal: reunindo palavras ao ritmo musical	10

em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.		
CARVALHO, José Alexandre Leme Lopes. O ensino do ritmo na música popular brasileira : proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça. 2011. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.	1.2.4. O Ritmo na Voz – A Música Nasce da Fala	6
ANDRADE, Israel. Ritmos da cultura popular afro-brasileira na formação de professores : Uma experiência com estudantes de um curso magistério em nível médio. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.	2.7 TRANSMISSÃO rítmica ATRAVÉS DA ORALIDADE E da percussão corporal	4
TOTAL DE PÁGINAS		36

Fonte: Elaborado pelo autor.

A categorização que nos levou à quantidade de trabalhos (6) e de páginas (36), demonstra que, embora represente uma prática constante em diversos contextos musicais no Brasil e no mundo, como vimos na seção 3 e veremos na análise qualitativa, a fala ritmada no processo de ensino e aprendizagem musical não foi amplamente estudada dentro das universidades brasileiras.

Também observamos que não há uma unidade de significante nos subtópicos apresentados. Os 6 trabalhos que encontramos trazem expressões distintas para o mesmo processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais através do uso da fala ritmada. Este dado pode ser uma das causas da dificuldade que encontramos em localizar os trabalhos no catálogo da CAPES.

Abaixo trazemos a divisão territorial dos 6 trabalhos selecionados para a análise qualitativa. Podemos observar no mapa abaixo (Figura 16) que a concentração de trabalhos produzidos na região Sudeste se mantém (4), seguidas pelas regiões Nordeste (1) e Sul (1). As regiões Centro-Oeste e Norte não tem nenhum trabalho selecionado.

Figura 16 – Mapa 2 - trabalhos por região



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 17 mostra que o estado de São Paulo mantém a concentração dos trabalhos, sendo 2 produzidos na UNICAMP e 1 na USP.

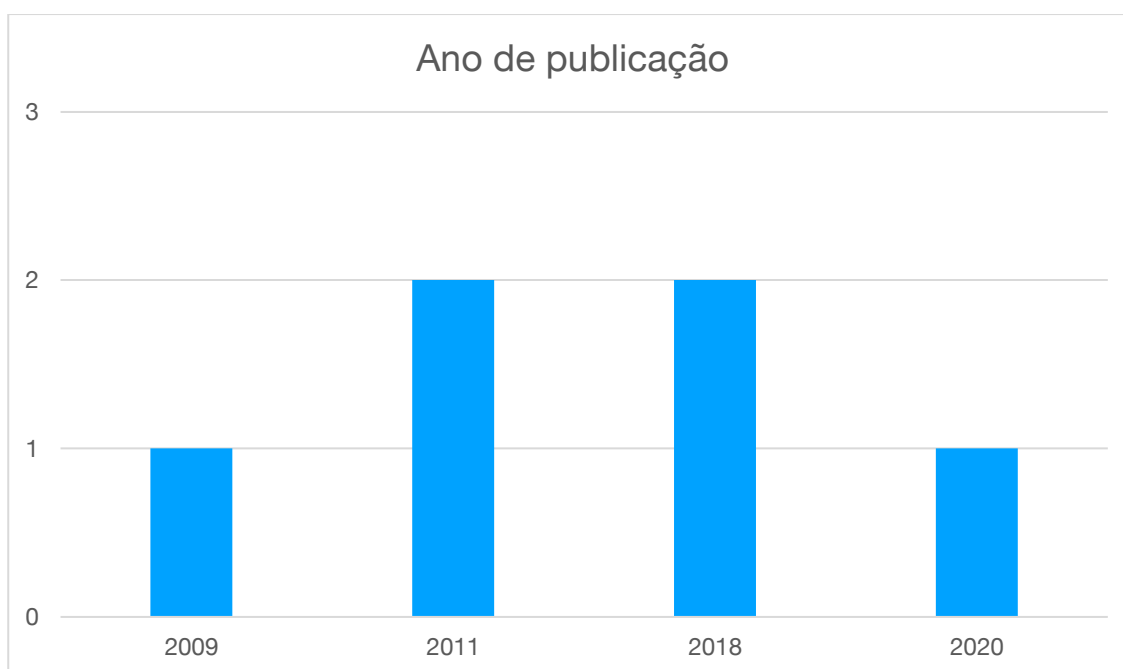
Figura 17 – Local (região)/IES/quantidade de trabalhos

Local / Instituição de Ensino Superior (IES) / Quantidade		
Campinas (Sudeste)	UNICAMP	2
São Paulo (Sudeste)	USP	1
Rio de Janeiro (Sudeste)	UNIRIO	1
Salvador (Nordeste)	UFBA	1
Florianópolis (Sul)	UDESC	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

O período em que estes trabalhos foram desenvolvidos corresponde a 12 anos de produção acadêmica, sendo que o último trabalho selecionado foi defendido no ano de 2020. Este dado nos mostra que nos últimos 4 anos nenhum trabalho foi defendido com esta temática dentro desta categoria.

Figura 18 – Gráfico da quantidade de trabalhos por ano (2)



Fonte: Elaborado pelo autor.

No início de nossas buscas esperávamos encontrar um número maior de pesquisas que se dedicassem a temática de nosso trabalho. O Brasil é um país de dimensões continentais que reúne um número imensurável de manifestações culturais populares e grupos tradicionais que fazem uso da percussão, da oralidade e possivelmente da fala ritmada em suas práticas e processos de ensino e aprendizagem. Este número escasso nos fez refletir sobre possíveis justificativas.

Teríamos nós errado nas escolhas dos descritores, na opção por nos vincularmos ao programa música em nossa pesquisa ou no processo de categorização dos trabalhos? Esta possibilidade existe, visto que, em uma pesquisa de mestrado temos um período curto de investigação e nosso trabalho, como dito anteriormente, não pode ser compreendido como um estado da arte, estado do conhecimento ou mesmo como uma meta pesquisa que abarca todo o conteúdo existente produzido sobre o assunto. Porém, acreditamos que o processo metodológico ao qual nos filiamos nos trouxe segurança e que os dados obtidos são representativos.

A plataforma CAPES estaria desatualizada, por isso, a quantidade de trabalhos é menor do que a esperada? Por ser um banco de dados nacional vinculado às Instituições de Ensino Superior (IES), acreditamos que a atualização dos dados é feita com frequência. A publicação dos trabalhos nesta plataforma é parte de um processo

que justifica o investimento público nos programas de pós-graduação. Neste sentido, acreditamos que há rigor das (IES) quanto a publicação das dissertações e teses no banco de dados da CAPES.

Considerando que nossos dados são representativos e que a produção científica do banco de dados da plataforma CAPES está atualizada, refletimos sobre a temática de nosso trabalho. Seria a oralidade e os processos de ensino e aprendizagem rítmicos musicais com fala ritmada um tema de difícil acesso aos pesquisadores, visto que, a base pela qual a ciência caminha em seu percurso de pesquisa necessita de referencial teórico publicado através da linguagem escrita? Acreditamos que, em certa medida, a pouca produção acadêmica sobre este tema possa ter relação com a valorização da linguagem escrita em detrimento da linguagem oral.

Seria o aspecto econômico um moderador de conteúdo, visto que, a concentração de renda e da produção científica se encontram nos grandes centros do Sudeste, enquanto os processos de ensino e aprendizagem através da oralidade são práticas de origem africana, presentes em grande medida nas periferias e nas manifestações populares de regiões como, por exemplo, o Nordeste? Não temos como afirmar, porém, acreditamos que os números gerados suscitam uma reflexão aprofundada sobre o assunto que pode ser tema de novas pesquisas.

Passamos agora para as análises qualitativas dos dados.

5.2 Análise qualitativa: apresentação conceitual dos trabalhos e referencial teórico dos trabalhos selecionados

Neste tópico traremos de forma estruturada os conceitos presentes nos 6 trabalhos selecionados com seus respectivos autores. Faremos a análise qualitativa dos conceitos com o cruzamento dos dados e o referencial teórico deste trabalho. Por fim, traremos os resultados de nossa análise qualitativa.

5.2.1 CONCEITOS E TEORIAS A PARTIR DOS TRABALHOS SELECIONADOS - CATEGORIA: DIALÓGICA + FALA RITMADA COM SUBTÓPICO

A Figura 19 mostra os 6 trabalhos categorizados para o fichamento e análise de conteúdo. A ordem dos trabalhos respeita a ordem que este foram encontrados na plataforma CAPES.

Figura 19 – Trabalhos selecionados

TRABALHOS SELECIONADOS	
CATEGORIA:	
DIALÓGICA + FALA RITMADA COM SUBTÓPICO	
SANTOS, Arildo Colares dos. Aprendiz de samba: oralidade, corporalidade e as estruturas do ritmo. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.	
MESTRINEL, Francisco de Assis Santana. Batucada: experiência em movimento. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2018.	
SANTANA, Flavia Maria Chiasa Candusso de. Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.	
BATALHA, Rodrigo Serapião. Orquestra de garrafas: uma experiência de ensinar e aprender música. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.	
CARVALHO, José Alexandre Leme Lopes. O ensino do ritmo na música popular brasileira: proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça. 2011. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.	
ANDRADE, Israel. Ritmos da cultura popular afro-brasileira na formação de professores: uma experiência com estudantes de um curso magistério em nível médio. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Figura 20, iremos decupar os conteúdos relacionados ao tema deste trabalho, identificar seus respectivos autores e relacionar os conteúdos com os contextos de cada trabalho, para, em seguida, organizar os conteúdos e analisá-los.

Figura 20 – Referencial teórico e conteúdos por trabalho

Referencial Teórico	Contexto nas Dissertações e Teses
AGAWU	Santos (2018, p. 30) discorre sobre o conceito de transculturalidade e relaciona a cultura afro-brasileira à cultura africana com a seguinte citação: <i>Em seu trabalho junto à sociedade Ewe de Gana, Agawu fala de ritmo corporal/gestual, ritmo oral,</i>

	<p><i>ritmo vocal, ritmo instrumental e coreográfico. Para ele seriam maneiras como a realidade social, através de um discurso rítmico, intencional e simbólico, organiza 'inúmeras possibilidades de construção de significado' (1995, p. 4)" (Fonseca, 2017, p.4)</i></p> <p>Observamos dois conceitos que nos interessa para a análise nesta citação: o primeiro é a diferenciação entre ritmo oral e ritmo vocal; o segundo é a construção de significados a partir do discurso rítmico.</p> <p>Santana (2009, p. 60), ao falar sobre música africana recorre à definição de Agawu (2003) com a seguinte citação: "(...) <i>numerosos repertórios de cantos e músicas instrumentais que foram originadas em comunidades africanas específicas, são executadas regularmente como parte de uma brincadeira, ritual, culto, e circulam principalmente oralmente/auralmente, entre e através de fronteiras linguísticas, étnicas e culturais</i>" (Agawu, 2003, p. xiv).</p> <p>Embora esta citação não traga uma definição sobre a diferença entre oral e aural, há um apontamento sobre estes conceitos que iremos abordar a seguir.</p> <p>Carvalho (2011, p. 25, 35), é o autor que mais se dedica aos estudos de Agawu. Para este trabalho selecionamos duas citações: (1) "O uso dos tambores como mensageiros (<i>speech surrogates</i>) ou objetos de comunicação é comum em diversas partes da África, segundo Agawu (1995) o princípio da linguagem dos tambores falantes é simples: "os padrões rítmicos e tonais da língua falada são reproduzidos em um tambor" (1995, p. 105). O detalhe é que os tambores falantes não são originários da cultura Ewe, mas sim foram emprestados dos Akan que falam Twi, e conseqüentemente sua linguagem só pode ser entendida por falantes de Twi. Como a maioria dos Ewe não entende Twi, a linguagem dos tambores entre os Ewe acabou sendo codificada, e conseqüentemente se restringindo à um menor número de mensagens".</p> <p>Esta citação aborda os conceitos de significado e significante relacionados à Fala Ritmada e aos toques dos tambores em duas culturas africanas.</p> <p>(2) "para muitas pessoas 'ritmo africano' ainda significa 'percussão africana'. Contudo, apenas um dos capítulos desse livro trata das percussões, todos os outros são voltados para a canção e para o discurso falado" (Agawu, 1995, p. 2)</p> <p>Esta citação deixa claro que o discurso falado está diretamente ligado ao ritmo africano na cultura africana observada pelo autor.</p>
KUBIK	<p>Santos (2018), na introdução de seu trabalho cita Kubik: "Como estratégia de aprendizagem do samba, o texto propõe o uso de processos para a memorização dos padrões rítmicos (Kubik, 1979b) e apresenta proposta de representação vocal dos instrumentos de percussão do samba".</p> <p>Na página 47, Santos (2018), desenvolve este conceito com a citação: "No processo de ensino, fórmulas mnemônicas ou didáticas desempenham um papel importante. Elas podem ser silábicas, ou verbais, tal como "mu chana cha</p>

	<p><i>Kapekula</i>” (nas campinas ribeirinhas de Kapekula), uma fórmula verbal do sudeste de Angola para ensinar um certo ritmo de acompanhamento do lamelofone <i>likembe</i>”.</p> <p>No ensinamento de fórmulas de dança, símbolos silábicos similares são usados. Isto é um sistema de <i>notação oral</i> largamente usado na África Negra e há milhares destas sílabas de ensino ou fórmulas verbais nas várias línguas. Estas fórmulas representam o timbre e a estrutura rítmica das fórmulas musicais associadas com muita precisão.” (Kubik, 1979a, p. 108, grifos do original).</p> <p>O autor traz outras citações que exemplificam este conceito e que estão disponíveis na Ficha 1, Apêndice D.</p> <p>Mestrinel (2018, p. 221), aborda o mesmo conceito de notação oral com a seguinte citação: <i>Gerhard Kubik (1979b, p. 14) chama estes fonemas de “sílabas mnemônicas” (mnemonic syllables ou verbal mnemonics), um “sistema de transmissão que pode ser descrito como uma notação oral”.</i></p> <p>Andrade (2020, p. 54-55), recorre à citação de Santos (2018), descrita acima para citar Kubik (1979b). Disponível na Ficha 6, Apêndice I.</p>
LÜHNING	<p>Santos (2018, p. 36-37), ao relacionar os sons com os movimentos corporais traz uma citação de Lühning (2001), que inverte a lógica da palavra ritmada como um recurso que antecede o som percussivo dos tambores. Neste caso, os tambores são os significantes que carregam os significados, significados estes que são compreendidos e sentidos pelo corpo que os transforma em movimento: “Precisamos ir mais longe: existe uma íntima ligação entre palavra cantada, fala e som percussivo, advindo ainda da concepção africana que atribui aos tambores o poder da fala, não somente pensando nas línguas tonais, mas sim no poder do tambor de falar, falar no sentido mais amplo. Temos que lembrar que dentro do conceito africano a fala do tambor não leva somente a uma degustação auditiva, não basta somente se ouvir a fala do tambor ou do conjunto dos tambores. Esse som, através das vibrações das batidas, deve ser sentido pelo corpo e dessa forma finalmente ser transformado em movimento.” (...) “Essa transformação do som em movimento talvez seja a essência da música africana e afro-brasileira, religiosa e/ou profana.” (Lühning 2001, p. 26, 27).</p> <p>Santos (2018, p. 37), volta a citar Lühning (2001), ao falar sobre o aspecto dialógico que transcende a palavra, por isso, denominado oral/aural: “O que nos interessa neste momento é a ligação entre a palavra (letra), canto (letra e música) e ritmos de tambores (música percussiva), especialmente em relação à memória (transmissão e identidade). Por que? A inter-relação desses elementos traz e retrata algo específico devido à conotação em relação aos processos de definição e manutenção de buscas identitárias de grupos da população afro-brasileira e sua memória. É importante ressaltar que todo o repertório do candomblé é passado de forma oral, ou melhor aural/oral. Não há um hinário ou um cancionário escrito,</p>

	não há método de percussão que ensine como tocar os ritmos sagrados, apesar de algumas transformações em vista.” (Luhning, 2001, p. 24)
BÂ	Santana (2009, p. 69-70), discorre sobre a importância da oralidade nos processos de ensino e aprendizagem em culturas africanas ao citar BÂ (1982): <i>A tradição oral é a grande escola da vida e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. (...) Ela é, ao mesmo tempo, religião, conhecimento, ciência, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre permite à Unidade primordial (Bâ, 1982, p. 183).</i>
PINTO	Santana (2009), faz a seguinte citação: <i>Pinto (1999/2000/2001) acrescenta que para transmitir, aprender e comunicar padrões rítmicos na oralidade foram desenvolvidas sílabas, onomatopeias, eventualmente em sequência, que ajudam a memorizá-los e a ensiná-los.</i> Mestrinel (2018), ao abordar estratégias de ensino e aprendizagem de ritmos através da oralidade cita Pinto (2001), que identifica este procedimento como “oralidades do ritmo” (p. 106). Observamos que o conceito é o mesmo de notação oral, encontrado em Kubik (1979b), porém, com outro nome.
FERREIRA	Mestrinel (2018, p. 98), aborda o conceito de oralidade como parte de um todo estruturante que compõe o ensino de música em culturas africanas e afro-americanas. Segundo Ferreira (2013): <i>“a estrutura musical é tanto um modelo ideal construído pelo analista, como um modelo dos próprios atores expressados em onomatopéias, metáforas e efetivados na performance musical. Se apresenta não como um simples conjunto de sistema de padrões, normas e comportamentos dos músicos, mas como um sistema de relações entre elementos ao redor de um núcleo <u>estruturante</u>”</i> (2013, p. 254, tradução e grifo meu).
POLAK; LONDON	Mestrinel (2018, p. 221), exemplifica o uso da fala ritmada através da citação a seguir: <i>“Polak & London (2014) identificam o uso de sílabas onomatopéicas por músicos de Mali quando explicam as batidas de determinados instrumentos, sugerindo o termo “silabificação” (syllabification) para designar tal procedimento”.</i>
LOPES	Santana (2009, p. 70), cita Lopes (1999), ao falar sobre a oralidade no processo de ensino e aprendizagem: <i>“A estratégia do discurso oral para a memorização ou lembrança se apoia na repetição, sendo que o pensamento deve originar-se por meio de modelos equilibrados e profundamente rítmicos”</i> (Lopes, 1999, p. 72).
CANDUSSO (PINTO); NZEWI;	Santana (2009, p. 70), cita Pinto apud Candusso (2002); Nzewi (2007); e Nettl (1998), que trazem termos similares para o mesmo processo de ensino e aprendizagem: <i>“No estudo realizado sobre a banda Lactomia (Candusso, 2002,</i>

NETTL	<p>p. 109-112), <i>dei uma grande atenção ao que Pinto define como “oralidades do ritmo”, ou “percussão de boca”, como é geralmente chamada entre os percussionistas baianos, ou “canto melorítmico” (Nzewi, 2007, p. 136). Através do seu uso podem ser comunicadas e ensinadas as intenções do ritmo (acentuações, balanço), bem como registrar a estrutura e as partes do arranjo, portanto, funcionando como partitura oral, segundo Nettl (1998, p. 27)”.</i></p>
PRASS	<p>Batalha (2011, p. 60), traz um exemplo de Prass (2003), sobre o processo de ensino e aprendizagem através da oralidade: <i>“O terceiro ritmista estava com mais dificuldade e depois de tentar várias alternativas, mestre Biskuim pediu para ele “imitar com a boca” os ritmos que ele fazia no repinique. Não foi de imediato que ele conseguiu realizar a tarefa, mas conseguiu, e então o Biskuim completou: “Pronto, agora faz com a baqueta” (Prass, 2003, p. 158, grifo do autor)”.</i></p> <p>Andrade (2020, p. 55), cita a reflexão de PRASS sobre o processo de ensino e aprendizagem musical: <i>“a transmissão ocorre basicamente através de sons realizados com os instrumentos ou com a voz, na forma de onomatopeias, ou ainda na expressividade do olhar e dos gestos corporais”</i></p>
PENNA	<p>Batalha (2011, p. 61), cita Penna (2008) ao discorrer sobre o papel de significante da fala no processo de ensino e aprendizagem musical: <i>“Por ser elemento da linguagem verbal, da qual fazemos uso em nosso cotidiano, [a fala] é reconhecida prontamente como significante. (...) Assim, a partir da fala, abrem-se caminhos para trabalhar pedagogicamente o domínio da linguagem musical” (Penna, 2008, p. 195).</i></p>
SWANWICK	<p>Batalha (2011, p. 61), reflete sobre a alteração de sentido de uma melodia quando vinculada às palavras com sentido. Segundo Swanwick (2003): <i>“Realmente, a platéia da conferência OAKE [Organização Americana dos Educadores Kodály] a princípio leu essas notas [de uma melodia escrita] de forma bem mecânica. Mas um conjunto de palavras, que tinha vindo à mente antes, possivelmente sugeriu a transformação do sentido da melodia...” (Swanwick, 2003, p. 60).</i></p>
ORFF; KODÁLY; GORDON; HOFFMAN; PELTRO; WHITE; CIAVATTA	<p>Batalha (2011, p. 62), discorre sobre o mesmo processo descrito por Kubik como Notação Oral, porém, citando outros autores: <i>“Primeiramente, é válido lembrar que o uso de palavras e/ou sílabas rítmicas está presente no ensino de música, em propostas de educadores como Orff e Kodály. Gordon (2007), além de propor a sua própria “silabação”, produz uma análise histórica dos diferentes sistemas silábicos usados no ensino da música ocidental. Com relação à música não-ocidental, convém destacar que Hoffman, Pelto e White (1996) discutem o uso de sílabas a partir de práticas musicais do Norte da Índia, enquanto Ciavatta (2003) aponta que “... sílabas mnemônicas ou didáticas são importantes nos processos de ensino da música africana; podem ser reconhecidas como uma espécie de notação oral” (Ciavatta, 2003, p. 79)”.</i></p>

BRANDEL; NKETIA; CHERNOFF; AGAWU; AROM	Carvalho (2011, p. 35), identifica em vários autores a relação entre a fala africana e a aprendizagem musical: <i>“Segundo os pesquisadores Brandel (1961), Nketia (1975), Chernoff (1975), Agawu (1995) e Arom (2004), o uso de ritmo e alturas na fala está presente em grande parte das línguas e dialetos das Áfricas Ocidental e Central, que são, por este motivo, chamadas de línguas tonais (tone languages). Os mesmos pesquisadores citados observam que esta característica do falar africano particulariza, favorece e permeia o aprendizado da música e a performance musical”</i> .
ARROYO	Andrade (2020, p. 54), reconhece a importância da oralidade na epistemologia musical africana através da seguinte citação: <i>“Arroyo (2001, p. 65) afirma que a “construção do conhecimento (musical) relativo às práticas das músicas populares é marcadamente oral”</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 20 apresenta um número expressivo de citações. Encontramos 26 autores, nos 6 trabalhos selecionados, que falam sobre a oralidade relacionada ao processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais. Este dado nos mostra que o tema tem importância acadêmica e parece contrapor nossa conclusão anterior, da análise quantitativa, em que consideramos o número de trabalhos diminuto para o tema. Contudo, observamos que embora muitos autores façam referências a este processo, a maioria está apenas reproduzindo um mesmo conceito com outra expressão. Em outras palavras, muda-se o significante, mas prevalece o significado. Iremos explorar mais esta análise a seguir.

Observamos também na Figura 20 que existe uma compreensão comum aos pesquisadores de que a oralidade cumpre um papel fundante em culturas africanas descritas como: África Negra, África Subsaariana, África Ocidental e África Central (Kubik, 1979b; Bâ, 1982; Agawu, 1995), assim como, em culturas afro-americanas e afro-brasileiras. A partir destes dados, nos perguntamos por que os trabalhos encontrados não apresentaram de forma significativa os autores dos Métodos Ativos da educação musical, já que, como vimos, estes também utilizam a fala ritmada como recurso pedagógico?

Tudo indica que os estudos brasileiros disponíveis no banco de dados da CAPES que abordam este tema vinculado aos Métodos Ativos da educação musical não compreendem a oralidade e a fala ritmada como um pilar estruturante do processo de ensino e aprendizagem da mesma forma que os estudos que abordam as tradições de origem africana. Esperávamos encontrar mais trabalhos que conceituassem este

processo pelo prisma dos educadores musicais destes métodos, o que nos gerou outra pergunta:

Seria a herança europeia de valorizar a escrita em detrimento da oralidade presente, entre outros contextos, no conservatório, causa de não encontrarmos trabalhos em que o foco fosse a oralidade pelo prisma dos Métodos Ativos da educação musical?

À primeira vista esta pergunta parece incoerente. Todos sabemos que os Métodos Ativos da educação musical, embora majoritariamente de origem europeia, apontam exatamente para o lado oposto. Contudo, percebemos que há uma diferença estruturante entre os Métodos Ativos da educação musical e as tradições africanas. Não encontramos nenhum indício de que os Métodos Ativos da educação musical representem uma tradição ancestral, que conceba a oralidade e a fala ritmada para além do ato de falar e escutar. Que esteja simultaneamente ligada aos valores e às práticas sociais e comunitárias da mesma forma em que estão para as tradições africanas, como: religião, conhecimento, ciência, iniciação à arte, história, divertimento e recreação (Bâ, 1982, p. 183).

Neste sentido, seja pela herança histórica europeia que valoriza a escrita em detrimento da oralidade e a técnica virtuosística em detrimento da experiência comunitária ou nenhuma delas; o fato é que esta pesquisa bibliográfica traz indícios de que os Métodos Ativos da educação musical não demonstram ter representatividade quanto aos processos de ensino e aprendizagem através da oralidade nas pesquisas acadêmicas brasileiras.

Seguimos com o desenvolvimento dos conceitos encontrados nos 6 trabalhos selecionados.

5.2.2 ORGANIZAÇÃO DOS CONCEITOS PRESENTES NAS DISSERTAÇÕES E TESES

5.2.2.1 Fala Ritmada

Encontramos diversos autores que escrevem sobre o processo de ensino e aprendizagem com a fala ritmada. Nossa pesquisa nos revelou que no Brasil este processo está intimamente ligado às tradições de origem africana. Contudo, sabemos que processos similares ocorrem em diversos lugares do mundo, como, por exemplo, no Sul da Índia que tem um sistema reconhecido mundialmente chamado *Konnakol*.

Nosso trabalho não tem a intenção de explorar conceitualmente, nem mapear mundialmente, tudo o que existe sobre o tema. Esta pesquisa bibliográfica limita-se ao que nos deparamos nas buscas da plataforma CAPES. Seguimos com uma lista de expressões encontradas nas dissertações e teses que nomeiam este processo.

Sílabas mnemônicas (Kubik, 1979b), silabação rítmica (Kodaly *apud* Fonterrada, 2008), oralidades do ritmo ou percussão de boca (Pinto, 2001), canto melorítmico (Nzewi, 2007), partitura oral (Nettl, 1998), imitar com a boca (Mestre Biskuum *apud* Prass, 2003), cantar a batida (Mestre Divino *apud* Mestrinel, 2009), solfejos dos padrões rítmicos (Blacking, 2007; Ferreira, 2013) e silabificação (Polak; London, 2014).

Identificamos um padrão comum à todas as expressões descritas acima e três variações. Todos fazem referência à oralidade. Mesmo aqueles que utilizam os termos: sílabas, silabação e silabificação, embora signifiquem a separação de uma palavra em sílabas, podem ser compreendidos pelo aspecto fonético do idioma falado. Os outros termos, são: oralidade, boca, canto, oral, cantar e solfejo.

As variações são:

- Ênfase ao aspecto rítmico: silabação rítmica, oralidades do ritmo, canto melorítmico, solfejo dos padrões rítmicos e silabificação¹²;
- Ênfase ao aspecto onomatopeico: percussão de boca, imitar com a boca e cantar a batida;
- Ênfase ao aspecto mnemônico: sílabas mnemônicas e partitura oral.

Os trabalhos nos mostraram que este processo de utilização da fala com ritmo acontece de três maneiras distintas:

- Silábicas: quando sílabas, pré-selecionadas ou não, são adotadas para representar algum valor rítmico;
- Onomatopeicas: quando os sons imitam os sons dos instrumentos;
- Fala com sentido: quando o ritmo está contido na forma de dizer uma palavra ou frase.

¹² Consideramos silabificação como um aspecto rítmico por se tratar da separação fonética da palavra em sílabas.

Em nosso estudo utilizamos dois termos para designar o mesmo processo de ensino e aprendizagem: palavra batucada e fala ritmada. O primeiro se origina do nome dado às práticas pedagógicas descritas na introdução deste trabalho que suscitaram a questão de pesquisa. A opção pelo segundo termo, presente em grande parte do trabalho, se deu por compreendermos que o termo (fala) incorpora (1) o aspecto silábico das palavras (ex. tá, tu, pá, etc.), (2) a fala com sentido (ex. palavras e frases) e (3) a fala onomatopeica. Portanto, o termo *fala ritmada* pode significar tanto palavras e frases quanto sílabas e onomatopeias ditas com ritmo.

5.2.2.2 A fala ritmada não está sozinha

O primeiro conceito que encontramos diz respeito a característica transitória da fala ritmada nos processos de ensino e aprendizagem. Ela não é compreendida como um ponto de chegada ou uma atividade fim, mas sim, como parte de um sistema amplo. O musicólogo ganês Kofi Agawu (1995), autor presente em 3 dos 6 trabalhos selecionados, compreende a fala ritmada como um dos estágios generativos em que o gesto, a palavra falada, a música vocal, a música instrumental e a dança, formam uma unidade.

Cantar a batida pode ser um recurso para aqueles que não conseguem absorvê-la observando e escutando. Pode ser também uma ferramenta de memorização de uma levada ou frase musical. Pode ser uma maneira do condutor de um grupo percussivo se comunicar individualmente ou coletivamente com os tocadores, assim como, de perceber se o aprendiz compreendeu internamente a rítmica proposta.

Seja qual for o objetivo e o momento em que a fala ritmada aconteça, os estudos indicam que ela faz parte de um processo amplo de ensino e aprendizagem que conecta o corpo em movimento (linguagem) e a memória (pensamento). Em outras palavras: falar, pensar (lembrar) e agir (tocar e/ou dançar), são partes de um mesmo processo de ensino e aprendizagem.

5.2.2.3 Oral/Aural

Outro aspecto relevante presente na maioria dos trabalhos, em especial aqueles que citam Agawu (1995), é a relação oral/aural. De início trazemos uma preocupação semântica sobre a palavra aural. Não encontramos nos trabalhos em

que o binômio Oral/Aural foi citado um cuidado em deixar claro para o leitor do que se trata o termo aural. Provavelmente não teríamos esta preocupação se estivéssemos nos comunicando pela língua espanhola, que utiliza o termo *auriculares* para o que, em português brasileiro, chamamos de fone de ouvido. Tão pouco nos preocuparíamos se o mesmo termo *aural* não se referisse também ao que diz respeito a aura, termo muito utilizado nos assuntos de espiritualidade. Lembramo-nos que a espiritualidade é um dos aspectos abordados neste trabalho, por este motivo, pode haver confusão. Segundo Bâ (1982), “dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados”.

Contudo, acreditamos que o termo aural se refere ao aspecto auditivo do processo de ensino e aprendizagem que compreende a fala (oral) e a audição (aural), como complementares. A tradução do inglês para o português do termo *aural* é justamente o adjetivo: auditivo/auditiva¹³. Nossa preocupação tem fundamento por percebermos uma subutilização do termo aural relacionado à audição na língua portuguesa brasileira em comparação ao significado relacionado à aura e a espiritualidade. Dito isto, vamos ao que nos interessa nesta relação Oral/Aural.

Este conceito conjugado em um mesmo processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais nos fez refletir sobre a fala e a escuta. A linguagem falada (oral) acontece em um ato comunicativo em que a escuta é necessária (aural). Por sua vez, as linguagens corporais (gestos e danças) e escritas (partituras e símbolos), por exemplo, não necessitam da escuta para se tornarem comunicativas. Para que o movimento se torne audível é preciso percuti-lo e para que a escrita se torne audível é preciso compreendê-la e transportá-la para uma fonte sonora.

A fala, portanto, é o elemento que naturalmente se conecta à audição. Neste sentido, compreendemos que a fala ritmada enquanto processo de ensino e aprendizagem rítmico musical é indissociável da escuta. A fala pressupõe a escuta e a oralidade pressupõe a auralidade.

5.2.2.4 Notação Oral

Seja em sua forma onomatopeica, silábica ou através da fala ritmada com sentido, os trabalhos são unânimes quanto a função mnemônica dos padrões rítmicos.

¹³ Disponível em: https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/aural#google_vignette. Acesso em: 10 set. 2024.

Encontramos no trabalho de Mestrinel (2018) a seguinte citação: Gerhard Kubik (1979b, p. 14) chama estes fonemas de "sílabas mnemônicas" (*mnemonic syllables* ou *verbal mnemonics*), um "sistema de transmissão que pode ser descrito como uma notação oral". Em Santos (2018) encontramos: fórmulas mnemônicas ou didáticas desempenham um papel importante. Elas podem ser silábicas, ou verbais (Kubik, 1979a, p. 108).

Da mesma forma que a escrita musical auxilia no registro externo dos padrões rítmicos a notação oral auxilia no registro interno. Enquanto a escrita utiliza os signos gramaticais para comunicar conceitos, a fala ritmada utiliza os signos fonéticos. Ambas com seus significantes e significados. Se para a escrita o significante grafado na palavra serve de recurso para alcançar o significado conceitual, para a fala ritmada o significante oralizado em sílabas, onomatopeias ou palavras com sentido, serve de recurso para alcançar o significado rítmico.

Em outras palavras, a fala ritmada se compara à uma escrita, porém, uma escrita rítmica que atua na fala, no pensamento e favorece a memória. É uma ferramenta de acesso aos padrões rítmicos (significados) através de sílabas, onomatopeias ou palavras com sentido (significantes). Este acesso através da fala ritmada, segundo os autores estudados, favorece o processo de ensino e aprendizagem rítmico musical e serve como um recurso à memória.

5.3 O que a produção científica nos revela?

Recordemos nossa questão de pesquisa: *O que a produção científica, de teses e dissertações da CAPES, nos revela sobre o processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais que utilizam a oralidade com a fala ritmada?*

Em nossa pesquisa bibliográfica encontramos dados que nos levam a algumas conclusões sobre o processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais que utilizam a oralidade com a fala ritmada. Tínhamos como primeiro objetivo mapear os trabalhos catalogados na CAPES e concluímos esta meta com o auxílio de 8 descritores. Chegamos à totalidade dos trabalhos (24). Nosso segundo objetivo consistia em mapear os conteúdos relacionados a oralidade com a fala ritmada. Este objetivo nos ajudou no processo de categorização dos trabalhos, o que nos levou aos 6 trabalhos selecionados. Por fim, objetivamos analisar os conteúdos revelando o conhecimento consolidado sobre o tema.

A análise quantitativa nos revelou que o tema é pouco estudado nas universidades brasileiras. Os estudos encontrados foram realizados majoritariamente nos Sudeste e a quantidade de páginas relacionadas ao tema nos pareceu diminuta. Observamos que, embora houvesse uma quantidade significativa de autores presente nas dissertações e teses, a maioria estava reproduzindo os mesmos conceitos com palavras diferentes. Percebemos também que não há um significante comum ao conceito de fala ritmada. O que nos pareceu ser a justificativa para a necessidade de usarmos 8 descritores na busca pelos trabalhos.

A análise qualitativa nos revelou que a oralidade com fala ritmada tem sua raiz nos processos de ensino e aprendizagem de origem africana. Os principais autores referenciados nos trabalhos desenvolveram seus conceitos observando culturas africanas. As manifestações musicais estudadas nos trabalhos são de origem africana. O que nos faz acreditar que o ritmo relacionado à oralidade com fala ritmada, no Brasil, está diretamente vinculado aos conceitos africanos de ensino e aprendizagem. Os autores referenciados que revelam estes conceitos são: Kofi Agawu (1995), Amadou Bâ Hampaté (2010) e Gerhard Kubik (1979b).

Os dados nos revelam que os Métodos Ativos da educação musical e a influência cultural europeia, não representam uma referência conceitual dentro deste escopo da fala ritmada.

Embora alguns trabalhos indiquem a escrita musical como um recurso no processo de ensino e aprendizagem, os dados indicam que a fala ritmada faz parte de um processo em que o gesto, a fala ritmada, o canto, o toque dos instrumentos o corpo em movimento e a dança, formam uma unidade. Neste sentido, compreendemos que a linguagem escrita não acessa o movimento implícito das linguagens do corpo, da fala e da execução instrumental. O movimento implícito às linguagens que formam uma unidade no processo de ensino e aprendizagem, para algumas culturas africanas, são formas de conexão com o mundo espiritual.

A oralidade com a fala ritmada, segundo este prisma, é capaz de mover forças espirituais que, por sua vez, são capazes de transformar o mundo material. Esta concepção indica que a fala ritmada tem origem ancestral e pode ser parte de um processo socioeducativo que extrapola o aspecto estrito musical. Contudo, encontramos em alguns textos aspectos mais utilitários para a fala ritmada, dando a ela um caráter puramente técnico. Em ambos os casos, seja pelo viés da espiritualidade associada ao mundo material, seja pelo viés puramente técnico,

segundo os dados coletados, a fala ritmada proporciona uma aprendizagem significativa e autêntica.

Seu formato pode acontecer através de sílabas pré-concebidas ou não (ex. tá, tu, pá etc.); através de onomatopeias (imitação dos instrumentos ou fonte sonora) ou através de palavras e frases com sentido. Diferenciamos sílabas de onomatopeias porque, além de haver intenção de reproduzir com a fala o som de determinado instrumento ou fonte sonora, alguns sons como o da respiração dificilmente serão expressos em um formato silábico.

Outro aspecto relevante e o mais presente nos trabalhos é a relação entre a fala ritmada e a memória. Os autores compreendem a fala ritmada como um recurso mnemônico, uma técnica de memorização dos padrões rítmicos. Sejam elas silábicas, onomatopeicas ou palavras com sentido, todos compreendem que utilizar a fala ritmada exerce o papel de uma notação oral ou uma escrita sonora. Assim como a linguagem escrita guarda os significados através de seus significantes impressos na pauta (seja ela em palavras ou notas), a linguagem falada guarda seus significados rítmicos através de seus significantes impressos nos sons.

A fala ritmada, como vimos, não está sozinha e outro aspecto importante deve ser observado: a escuta. A fala ritmada está diretamente associada à escuta e o trabalho educativo deve acontecer com esta premissa: a de escutar o ritmo que se fala. Neste processo educativo a visão dá espaço à audição. A escuta, neste sentido, é a capacidade de estar presente com uma percepção ativa, com intenção de escutar e de escutar-se através da fala ritmada. Nos trabalhos encontramos este conceito descrito como Oral/Aural.

Estes foram os principais conceitos que a produção científica, de teses e dissertações da CAPES, nos revelou sobre o processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais que utilizam a oralidade com a fala ritmada. Seguimos com as considerações finais que trarão um panorama desta pesquisa, dos desafios, das aprendizagens, dos resultados e das possibilidades de pesquisas futuras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se inicia com a ancestralidade. Tudo que aqui se encontra em forma de conteúdo analítico foi criado, vivido e compartilhado por comunidades orais. E nós, pesquisadores, nos vinculamos. Porque reflete na alma. Na cadência rítmica expressa no corpo em movimento, nos toques percussivos, nas palavras ritmadas. A memória terna da infância e o encantamento das crianças ensinando umas as outras. Tudo isso nos toca profundamente, de uma maneira que beira o inefável. E aqui estamos, mergulhados nas palavras escritas em busca de compreender o que a escrita não alcança. Mas se por um lado a palavra escrita não alcança a objetividade da experiência, dos ritos ancestrais de comunidades orais, por outro, ela nos permite relacionar subjetivamente conceitos e relatos de experiência de diversos contextos e momentos históricos. Ainda que pelo viés da razão.

E a razão nos diz que pouco sabemos sobre o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem através da oralidade com a fala ritmada. Temos pistas, resultados, propostas metodológicas, mas, não há, dentro do que coube a nós pesquisar, no campo da música, uma explicação científica que comprove a experiência. Por outro lado, para além das fronteiras conceituais e físicas das Universidades, sempre houve e há conhecimentos valiosos. O racionalismo em detrimento do empirismo, para mim, não se justifica. Se não todos, quase todos os trabalhos coletados por nós são frutos de experiências e conhecimentos empíricos. A maioria deles de manifestações onde a oralidade prevalece.

Sabemos da origem africana e seus desdobramentos afro-brasileiros. Sabemos também que a fala ritmada faz parte de um complexo sistema de ensino e aprendizagem que movimenta ritmicamente os corpos, as vozes, os tambores e a espiritualidade. Contudo, nos falta dados científicos que comprovem os resultados empíricos que encontramos em diversos relatos, entre eles, o relato que deu origem a este estudo.

Selecionamos duas afirmações que corroboram com os resultados empíricos: “é muito mais fácil aprender uma levada vocalmente do que num instrumento de percussão” (Santos, 2018, p. 48); e “em suma, *cantar facilita tocar*” (Mestrinel, 2018, p. 221). Mas, por que é muito mais fácil? Por que cantar o ritmo facilita tocar?

Voltamos ao início. As crianças ensinando umas as outras. Não foi uma proposta pedagógica que elas o fizessem. E fizeram. E continuaram fazendo por todo

o período em que estive neste projeto que durou mais de um ano. Será que ainda o fazem?

A frase utilizada era muito simples e possivelmente fez parte da merenda em um daqueles dias: banana banana boa. Porém, repetir essa frase ritmicamente sem inserir um espaço de tempo entre o fim da frase e o recomeço requer escuta. Mais ainda. Reproduzir esta frase nos gestos com as mãos onde cada sílaba corresponda a um toque requer atenção. E tocar este ritmo com as mãos coordenadas (ba=direita / na=direita / na=esquerda / ba=direita / na=direita / na=esquerda / bo=direita / a=esquerda), requer escuta, atenção e coordenação. Tudo isso, entre eles, uns com os outros.

Começamos nossa jornada dissertativa certos de que estudar este processo era o caminho. Eu músico e educador musical, minha orientadora expert em linguagem e processos de ensino e aprendizagem. O tema interessava aos dois pois não havia na música um autor que se aprofundasse nos processos de ensino e aprendizagem como os autores que ela trazia para leitura. Da mesma forma, não havia na pedagogia um autor que se dedicasse aos aspectos exclusivos da linguagem musical com a fala ritmada, com a mesma profundidade. O que tínhamos era o desejo de ligar os pontos.

A leitura de Vigotsky, *Pensamento e Linguagem*, trouxe o conceito de *pensamento verbal*. Eureka. Passamos a compreender o processo de ensino e aprendizagem da palavra ritmada através da Teoria Histórico Cultural. Para compreender esta teoria, por sua vez, nos dedicamos ao Materialismo Histórico Dialético. A teoria de Paulo Freire também fez parte deste estudo. Estava claro que a materialidade das palavras ritmadas gerava condições favoráveis ao pensamento verbal que, por sua vez, se transformava em linguagem interna. A sintaxe e a semântica musicais naturalmente caminhariam da linguagem externa para a linguagem interna e vice-versa. Pronto, tínhamos uma hipótese, mas...

No Mestrado disserta-se sobre uma teoria já existente. No Doutorado defende-se uma tese, uma ideia nova. O processo científico segue seus ritos. Uma pesquisa científica não se resume à uma hipótese. Fazer ciência é provar a veracidade ou a falta de, com dados e experimentos. Não tínhamos dados nem experimentos. Tínhamos a teoria, um relato de experiência e um desejo. Não bastou. Fui orientado inúmeras vezes que o caminho estava complexo. Mas eu ainda não conseguia

enxergar outro caminho. Não foi à toa que escutei das professoras nos primeiros dias de aula: Mestrado é para aprender a pesquisar. E foi.

E que aprendizado lindo. Cada leitura e cada palavra que escrevi sobre os conceitos que deixei de usar neste trabalho, confesso que foram muitas páginas, transformaram minha visão de mundo e minha prática educativa. Da mesma forma, as leituras e as palavras, aqui escritas, sobre os conceitos africanos e afro-brasileiros me transformaram profundamente. Estes já faziam parte do trabalho e passaram a ser nosso pressuposto teórico por indicação da banca de qualificação. Como vimos nos resultados a banca foi precisa e junto com a indicação veio o ultimato para a mudança de rumo.

Nos reunimos, eu e minha orientadora, e decidimos continuar o processo de pesquisa bibliográfica que havíamos iniciado nas primeiras orientações. Tudo fez sentido. Nos dedicamos a pesquisar o que já existia sobre o tema dentro das nossas possibilidades. Objetivamos mapear, descrever e analisar através do pressuposto metodológico da análise de conteúdo. E ampliamos o desígnio de nosso estudo para compreendermos melhor o processo. Se no começo a palavra batucada (banana banana boa) era o foco, no decorrer do processo o foco passou a ser a fala ritmada (silábica, onomatopeica e palavrizada).

Mesmo com o novo foco decidimos não mudar os títulos das seções 2 e 3: **Palavra, Oralidade e Educação Musical: um breve recorte histórico** e **Palavra, Oralidade, Música e Espiritualidade**. Decidimos assim porque o estudo da Palavra nos permitiu ampliar o olhar para as relações implícitas nos processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos. Iniciamos com a herança europeia e os educadores dos Métodos Ativos da educação musical que, segundo os resultados de nossa análise, não tem representação significativa nos processos de ensino e aprendizagem através da oralidade com fala ritmada nos trabalhos acadêmicos brasileiros.

Por outro lado, descobrimos que para algumas sociedades orais africanas a relação entre o ser humano e a palavra não se restringe ao ato comunicativo: “Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é” (Bâ, 2010, p. 168); ou, “a fala humana anima, coloca em movimento e suscita as forças que estão estáticas nas coisas. Mas para que a fala produza um efeito total, as palavras devem ser entoadas ritmicamente (Bâ, 2010, p. 173-174).

Na minha experiência com as crianças o resultado do mesmo processo de ensino e aprendizagem utilizando onomatopeia e utilizando palavras ritmadas com sentido foi do quase insignificante (onomatopeias) ao totalmente exitoso (palavras ritmadas com sentido). Não encontramos em nenhum trabalho estudos sobre estas diferenças ou uma explicação científica que justificasse esta suposição. Neste sentido, trazemos uma questão que pode servir a pesquisas futuras: *No processo de ensino e aprendizagem de ritmos musicais através da oralidade com a fala ritmada, existe diferença de aprendizagem entre as falas silábicas, onomatopeicas ou através de palavras ritmadas com sentido?*

Ao que nos coube pesquisar, a pergunta acima fica sem resposta. E esta é a beleza do método científico que não se encerra em suposições. O fato é que a rítmica da linguagem ainda é um campo aberto para estudos. Segundo Agawu (1995, p.42 - tradução nossa):

O aspecto rítmico da linguagem (para mim) igualmente importante suscitou apenas reticências por parte dos estudiosos da música. Talvez seja hora de ouvir novamente essas linguagens, focando na sua estrutura temporal e nas figuras de ritmos com que são construídas.

Finalizamos este trabalho com o que compreendemos ser nossa contribuição científica: (1) um pequeno inventário de trabalhos que trazem reflexões sobre a oralidade com fala ritmada, dentro dos limites da plataforma CAPES. (2) a identificação de um campo pouco explorado pelos estudiosos da música. E sem um ponto final, já que este estudo serve a novas pesquisas, agradecemos àqueles e àquelas que são os guardiões e as guardiãs da sabedoria presente na oralidade e nas falas ritmadas. Os Mestres e as Mestras. Aos ancestrais e aos herdeiros das comunidades orais, sejam eles, quilombolas ou indígenas, deixo aqui nosso profundo e sincero agradecimento. Axé... Ahow...

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. “Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? *In*: ESTEVES, António Joaquim; STOER, Stephen R. (orgs.) **A sociologia na escola**. Professores, educação e desenvolvimento. Biblioteca das ciências do homem. Porto: Edições Afrontamento, 1992.
- AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. *In*: SIMSON, Olga R. de Moraes Von; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (orgs). **Educação não-formal**: cenários da criação. Campinas: Ed. Da Unicamp / Centro de Memória, 2001.
- AGAWU, V. Kofi. **African rhythm**: a Northern Ewe perspective. London: Cambridge University Press, 1995.
- ANDRADE, Israel. **Ritmos da cultura popular afro-brasileira na formação de professores**: uma experiência com estudantes de um curso magistério em nível médio. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- ARROYO, M. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AZEVEDO, Fabricio Pires. **A percussão na educação musical infantil**: técnicas pedagógicas para o ensino de ritmos populares. 2023. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Percussão brasileira: tradição e invenção) – Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2022. Disponível em: <http://pergamumweb.santamarcelina.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000111/00011161.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.
- BÂ, A. Hampaté. **A tradição Viva – História geral da África**: Metodologia e pré-história da África. v. 1. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTOLONI, Carmo. **Propostas para o ensino da percussão utilizando ritmos e instrumentos étnicos brasileiros**. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- BATALHA, Rodrigo Serapião. **Orquestra de garrafas: uma experiência de ensinar e aprender música**. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- BLACKING, J. Música, cultura e experiência. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 16, p. 1-304, 2007.
- BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. *In*: MATEIRO, Teresa; Ilari, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Educação Musical).

BROWN, Tom E. What are the effects of using the Suzuki “mother tongue” approach on learning achievement in seventh grade geography? *In*. ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: a educação do talento. *In*: MATEIRO, Teresa; Ilari, Beatriz (orgs.).

Pedagogias em educação musical. Curitiba: InterSaber, 2012. (Série Educação Musical).

CARDOSO, Ângelo Nonato Natale. **A linguagem dos tambores**. 2006. Tese (Doutorado em Música/Etnomusicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

CARVALHO, José Alexandre Leme Lopes. **O ensino do ritmo na música popular brasileira**: proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça. 2011. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

COELHO, William. **Congada de São Benedito de Cunha-SP**: um passeio por suas raízes e sua música. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERNANDES, Verónica dos Santos. **Jongo no piano**: tradução de uma cultura de roda para as teclas a partir da transcrição dos elementos rítmicos percussivos do Jongo da Serrinha. 2023. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

FERREIRA, Luís. Concepciones cíclicas y rugosidades del tiempo en la práctica musical afroamericana: un estudio a partir del candombe en Uruguay. *In*: AHARONIÁN, C. **La Música entre África y América**. Montevideo: CDM, 2013. p. 231-261.

FONSECA, Edilberto José de Macedo. **O toque da campânula**: tipologia preliminar das linhas-guia do candomblé ketu-nagô no rio de janeiro. Rio de Janeiro: Caderno Colóquio, 2002.

FONTEARRADA, Marisa Trench de O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da UNESP, 2005/2008.

FRANCO, Lucas Ciavatta Pantoja. **O Passo**: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

FREITAS, Emília Maria Chamone de. **O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira**. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. **AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, v. 16, p. 33-48, 2010

GARANHÃO, Carlos Eduardo Sueitt. **A Bateria de Cleber Almeida**: adaptação de gêneros musicais nordestinos para o contexto da música do Trio Curupira. 2019.

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

GIDDENS, Anthony. **The constitution of society: outline of the theory of structuration**. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1984.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, p. 35-44, out. 2007.

ILARI, Beatriz. **Shinichi Suzuki**: a educação do talento. *In*: MATEIRO, Teresa; Ilari, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Educação Musical).

KUBIK, G. Educação tradicional e ensino de música e dança em sociedades tradicionais africanas. **Revista de Antropologia**, n. 22, p. 107-112, 1979a.

KUBIK, G. **Angolan traits in black music, games and dances of Brazil**. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar, 1979b.

LOPES, Cíntia Thais Morato. A pedagogia musical de Carl Orff. **Em Pauta**, Porto Alegre, ano 3, n. 3, p. 46-63, jun. 1991.

LÜHNING, Ângela. **Música**: Coração do Candomblé. São Paulo: Revista USP, 1990, p. 115-124.

MALAGRINO, Leonardo França. **Os ritmos no Candomblé de Nação Angola**: a música do templo de cultura bantu redandá. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MESTRINEL, Francisco de Assis Santana. **Batucada**: experiência em movimento. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de, Campinas, SP, 2018.

MIRANDA, Fábio de Souza. **Roda de viola**: jogos musicais no ensino coletivo da viola caipira. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NAVARRO, Raúl Fuentes. Fontes bibliográficas da pesquisa acadêmica nos cursos de pós-graduação em comunicação no Brasil e no México. **Revista Matrizes**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 165-177, out. 2007.

PAIVA, Rodrigo Gudin. **Grupo de percussão e aprendizagem musical**: um estudo multicaso no contexto de dois grupos brasileiros. 2015. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. *In*: MATEIRO, Teresa; Ilari, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Educação Musical).

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?**: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/ PPGE, 2001. p. 57-80.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014.

PINTO, Tiago de Oliveira. As cores do som: estruturas sonoras e concepção estética da música afro-brasileira. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**, n. 22-23, 1999/2000/2001. Pp. 87-109.

POLAK, Rainer; LONDON, Justin. Timming and Meter in Mande Drumming from Mali. **Music Theory Online**, v. 20, n. 1, mar. 2014.

PRASS, Luciana. **Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba**: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

PROTÁSIO, Nilceia. O ritmo, a linguagem falada e a criatividade na pedagogia musical de Carl Orff. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 16, 2020. **Anais [...] ABEM: 2020**, p. 1-14.

ROSA, Luciana Fernandes. **Relações entre escrita e oralidade na transmissão e práxis do choro no Brasil**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SANTANA, Flavia Maria Chiasa Candusso de. **Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros**. 2009. Tese (Doutorando em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Arildo Colares dos. **Aprendiz de samba**: oralidade, corporalidade e as estruturas do ritmo. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, Cassiano Lima da Silveira; KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro; MOSCA, Maristela de Oliveira. Música e movimento a partir da perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk: uma fundamentação prático-teórica para crianças pequenas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 5, p. 41583-41602, maio, 2022.

SANTOS, Marcelo José Pinho dos. **A mediação artístico-músico-pedagógica nas oficinas de percussão no projeto “Samba Mirim Filhos de Maria”**. 2022. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SCHRADER, Erwin. **Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SHELTON, Deborah. **A voz rítmica**: a jornada de uma vocalista de jazz estadunidense para internalizar ritmos brasileiros para uma expressão vocal criativa. 2023. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado *lato sensu* em Percussão Brasileira: Tradição e Invenção) – Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2023.

SILVA, Aline Moraes. **No giro com a Folia de Reias**: ensinar-e-aprender “música” em um contexto de tradição oral. 2023. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SIMÃO, João Paulo. **Música corporal e o corpo do som**: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SIMÕES, Alan Caldas. **Musicalidade crítica**: fundamentos para uma educação musical pautada na pedagogia crítica de Paulo Freire. Curitiba: Appris, 2020.

SOARES, Magda Becker, MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000. (Série Estado do Conhecimento).

SOUZA, Eduardo Conegundes de. **Roda de samba**: espaço da memória, educação não-formal e sociabilidade. 2007. 208f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1605252>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SOUZA, Vitor Israel Trindade de. **O Ogan Otum Alabê**: sacerdote e músico percussionista da Nação Ketu no Ilê Axé Jagun. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor**: um novo método de educação. 2. ed. Santa Maria: Imprensa Universitária, 1983 [1969].

SUZUKI, Shinichi. **Educação é Amor**: o método clássico da educação do talento/Shinichi Suzuki: tradução de Anne Corinna Gottberg, 3. Ed. Rev. Santa Maria: Pallotti, 2008.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, Marcello. **A formação do percussionista no Rio de Janeiro**: relações entre suas práticas, o ensino superior e o mundo do trabalho. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

WILLE, Regiana Blank. **As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes**. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

APÊNDICE A – CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

The image shows a screenshot of the website catalogodeteses.capes.gov.br. The browser's address bar shows the URL. The page features a top navigation bar with the following elements: a Brazilian flag and the word "BRASIL"; a menu with "Simplifique!", "Comunica BR", "Participe", "Acesso à informação", "Legislação", and "Canais"; the CAPES logo and "Fale conosco"; links for "Dúvidas frequentes", "Serviço de informação ao cidadão - SIC", and "Ajuda"; and accessibility options for "Alto contraste" and "Tamanho da fonte" (A-, A, A+).

Below the navigation bar, the page title is "Catálogo de Teses e Dissertações". A search section titled "Busca" contains a text input field with the placeholder "Inserir termo..." and an orange "Buscar" button. Below the search bar, it says "Painel de informações quantitativas (teses e dissertações)".

At the bottom of the page, there is a footer area with the following information: "Catálogo de Teses e Dissertações" with a book icon; "Central de Atendimento - 0800 616161"; "Copyright 2016 Capes. Todos os direitos reservados."; "Versão: 1.1.34"; and the CAPES logo with a hand icon.

APÊNDICE B – DESCRITORES / TRABALHOS

DESCRITOR	REFERÊNCIA
Ritmo e Oralidade	SANTOS, Arildo Colares dos. Aprendiz de samba: oralidade, corporalidade e as estruturas do ritmo. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
	SOUZA, Vitor Israel Trindade de. O Ogan Otum Alabê: sacerdote e músico percussionista da Nação Ketu no Ilê Axé Jagun. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
	CARDOSO, Ângelo Nonato Natale. A linguagem dos tambores. 2006. Tese (Doutorado em Música/Etnomusicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
Música e Oralidade	SANTOS, Marcelo José Pinho dos. A mediação artístico-músico-pedagógica nas oficinas de percussão no projeto “Samba Mirim Filhos de Maria”. 2022. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.
	FERNANDES, Verónica dos Santos. Jongo no piano: tradução de uma cultura de roda para as teclas a partir da transcrição dos elementos rítmicos percussivos do Jongo da Serrinha. 2023. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
	SILVA, Aline Moraes. No giro com a Folia de Reias: ensinar-e-aprender “música” em um contexto de tradição oral. 2023. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.
	ROSA, Luciana Fernandes. Relações entre escrita e oralidade na transmissão e práxis do choro no Brasil. Tese (Doutorado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
	MIRANDA, Fábio de Souza. Roda de viola: jogos musicais no ensino coletivo da viola caipira. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Ritmo e Música	SIMÃO, João Paulo. Música corporal e o corpo do som : um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
	MESTRINEL, Francisco de Assis Santana. Batucada : experiência em movimento. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de, Campinas, SP, 2018.
	MALAGRINO, Leonardo França. Os ritmos no Candomblé de Nação Angola : a música do templo de cultura bantu redandá. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
Ensino Informal em Música	TEIXEIRA, Marcello. A formação do percussionista no Rio de Janeiro : relações entre suas práticas, o ensino superior e o mundo do trabalho. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
	WILLE, Regiana Blank. As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes . 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
	SANTANA, Flavia Maria Chiasa Candusso de. Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros . 2009. Tese (Doutorando em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
Aprendizagem de Ritmo	FRANCO, Lucas Ciavatta Pantoja. O Passo : a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.
	BATALHA, Rodrigo Serapião. Orquestra de garrafas : uma experiência de ensinar e aprender música. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
Ensino de Ritmo	CARVALHO, José Alexandre Leme Lopes. O ensino do ritmo na música popular brasileira : proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça.

		2011. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
		BARTOLONI, Carmo. Propostas para o ensino da percussão utilizando ritmos e instrumentos étnicos brasileiros . 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
Percussão Brasileira		GARANHÃO, Carlos Eduardo Sueitt. A Bateria de Cleber Almeida : adaptação de gêneros musicais nordestinos para o contexto da música do Trio Curupira. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
		SCHRADER, Erwin. Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará . 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
		PAIVA, Rodrigo Gudin. Grupo de percussão e aprendizagem musical : um estudo multicaso no contexto de dois grupos brasileiros. 2015. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
		FREITAS, Emília Maria Chamone de. O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira . 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
		ANDRADE, Israel. Ritmos da cultura popular afro-brasileira na formação de professores : uma experiência com estudantes de um curso magistério em nível médio. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
Ritmos brasileiros	Afro-	COELHO, William. Congada de São Benedito de Cunha-SP : um passeio por suas raízes e sua música. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

APÊNDICE C – TRABALHOS SELECIONADOS

<p>SANTOS, Arildo Colares dos. Aprendiz de samba: oralidade, corporalidade e as estruturas do ritmo. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.</p>
<p>MESTRINEL, Francisco de Assis Santana. Batucada: experiência em movimento. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de, Campinas, SP, 2018.</p>
<p>SANTANA, Flavia Maria Chiasa Candusso de. Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros. 2009. Tese (Doutorando em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.</p>
<p>BATALHA, Rodrigo Serapião. Orquestra de garrafas: uma experiência de ensinar e aprender música. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.</p>
<p>CARVALHO, José Alexandre Leme Lopes. O ensino do ritmo na música popular brasileira: proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça. 2011. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.</p>
<p>ANDRADE, Israel. Ritmos da cultura popular afro-brasileira na formação de professores: uma experiência com estudantes de um curso magistério em nível médio. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.</p>

APÊNDICE D – FICHA N. 1

Ficha n. 1						
Categoria: <i>Dialógica + Fala Ritmada Com Sub-ítem</i>						
Descritor encontrado: Ritmo e Oralidade (1º descritor)						
Obra: SANTOS, Arildo Colares dos. Aprendiz de samba : oralidade, corporalidade e as estruturas do ritmo. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.						
Link: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6947014						
Observação: a dissertação propõe reflexões de mais de trinta anos de experimentação de processos de ensino e aprendizagem de ritmos populares, tendo o samba como exemplo, o autor propõe abordagens da rítmica dos instrumentos de percussão em sala de aula, em uma nova perspectiva para a transmissão dos conhecimentos ancestrais das expressões culturais populares.						
Autor citado que trata do tema Oralidade	Localização no texto	Contexto da citação	Citação e/ou parte do texto	Observações	Referências	Pag.
AGAWU	1.3 - Ritmos brasileiros: som e movimento na expressão transcultural	Ritmo oral; ritmo vocal	Em seu trabalho junto à sociedade Ewe de Gana, Agawu fala de ritmo corporal/gestual, ritmo oral, ritmo vocal, ritmo instrumental e coreográfico. Para ele seriam maneiras como a realidade social, através de um discurso rítmico, intencional e simbólico, organiza 'inúmeras possibilidades de construção de significado' (1995:4)" (Fonseca, 2017, p.4)	Oralidade: aspecto essencial do processo de ensino e aprendizagem musical da cultura africana referenciada.	AGAWU, Kofi. African Rhythm . Cambridge: Cambridge University Press, 1995. (apud. Fonseca, 2017)	p. 30
LÜHNING	2.1 - Os sons e os movimentos corporais	Palavra cantada / fala e som	"Precisamos ir mais longe: existe uma íntima ligação entre palavra cantada, fala e som percussivo, advindo ainda da concepção	Oralidade: relação entre a fala humana e a fala dos tambores.	LÜHNING, A. Música: palavra-chave da memória. Ao encontro	p. 36-37

		percussivo. o poder do tambor de falar.	africana que atribui aos tambores o poder da fala, não somente pensando nas línguas tonais, mas sim no poder do tambor de falar, falar no sentido mais amplo. Temos que lembrar que dentro do conceito africano a fala do tambor não leva somente a uma degustação auditiva, não basta somente se ouvir a fala do tambor ou do conjunto dos tambores. Esse som, através das vibrações das batidas, deve ser sentido pelo corpo e dessa forma finalmente ser transformado em movimento." (...) "Essa transformação do som em movimento talvez seja a essência da música africana e afro-brasileira, religiosa e/ou profana." (Lühning 2001, p. 26, 27)		da palavra cantada – poesia, música e voz – org.: Claudia Neiva de Matos, Elizabeth Travassos e Fernanda Teixeira de Medeiros. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro. 2001	
LÜHNING	2.1 - Os sons e os movimentos corporais	Aural/oral	"O que nos interessa neste momento é a ligação entre a palavra (letra), canto (letra e música) e ritmos de tambores (música percussiva), especialmente em relação à memória (transmissão e identidade). Por que? A inter-relação desses elementos traz e retrata algo específico devido à conotação em relação aos processos de definição e manutenção de buscas identitárias de grupos da população	Oralidade: a importância da presença física e energética no processo de ensino e aprendizagem da cultura afro-brasileira que conecta palavra (letra), canto (letra e	LÜHNING, A. Música: palavra-chave da memória. MATOS, Claudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (orgs.). Ao encontro da palavra cantada: poesia, música	p. 37

			afro-brasileira e sua memória. É importante ressaltar que todo o repertório do candomblé é passado de forma oral, ou melhor aural/oral. Não há um hinário ou um cancionário escrito, não há método de percussão que ensine como tocar os ritmos sagrados, apesar de algumas transformações em vista.” (Luhning, 2001, p. 24)	música) e ritmo de tambores (música percussiva).	e voz. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro. 2001	
KUBIK	2.2 - Ritmos vocalizados: recursos mnemônicos	Fórmulas Verbais	<p>“No processo de ensino, fórmulas mnemônicas ou didáticas desempenham um papel importante. Elas podem ser silábicas, ou verbais, tal como “<i>mu chana cha Kapekula</i>” (nas campinas ribeirinhas de Kapekula), uma fórmula verbal do sudeste de Angola para ensinar um certo ritmo de acompanhamento do lamelofone <i>likembe</i>.</p> <p>No ensinamento de fórmulas de dança, símbolos silábicos similares são usados. Isto é um sistema de <i>notação oral</i> largamente usado na África Negra e há milhares destas sílabas de ensino ou fórmulas verbais nas várias línguas. Estas fórmulas representam o timbre e a estrutura rítmica das fórmulas musicais</p>	Oralidade: a importância das fórmulas verbais (fala ritmada com sentido) nos processos de memorização, ensino e aprendizagem de música e dança.	KUBIK, G. Educação tradicional e ensino de música e dança em sociedades tradicionais africanas. Revista de Antropologia . São Paulo, n. 22, p. 107-112, 1979a.	p.47

			associadas com muita precisão.” (Kubik, 1979a, p. 108, grifos do original).			
KUBIK	2.2 - Ritmos vocalizados: recursos mnemônicos	Notação oral – recurso mnemônico	<p>A estrutura interior de fórmulas de orientação rítmica, conforme concepção pelos próprios músicos, vem à luz por meio da análise de <i>sílabas mnemônicas</i> associadas com os mesmos. Sílabas mnemônicas são importantes nos processos de ensino da música africana. Elas podem ser reconhecidas como <i>notação oral</i>. Parece que existe uma relação firme e bastante estandardizada entre sons falados, timbre e ação motora, válida através de vastas áreas da África ocidental e central. Um exemplo é uma fórmula mnemônica bem conhecida dos Yorubá da Nigéria:</p> <p><i>kon kon kolo kon kolo</i></p> <p>É empregado para representar a fórmula rítmica da África ocidental de sete batidas (doze pulsações). Músicos da Nigéria frequentemente batem esta fórmula no menor atabaque do grupo <i>dùndún</i> denominado <i>kànàngó</i>.” (Kubik, 1979a, p. 110, grifos do original).</p>	Oralidade: processo de notação oral e memorização.	KUBIK, G. Educação tradicional e ensino de música e dança em sociedades tradicionais africanas. Revista de Antropologia . São Paulo, n. 22, p. 107-112, 1979a.	p.48

APÊNDICE E – FICHA N. 2

Ficha n. 2						
Categoria: <i>Dialógica + Fala Ritmada Com Sub-ítem</i>						
Descritor encontrado: Rítmico e Música (2º descritor)						
Obra: MESTRINEL, Francisco de Assis Santana. Batucada : experiência em movimento. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2018.						
Link: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6344269						
Observação: este trabalho apresenta uma perspectiva múltipla sobre o fenômeno da batucada e suas práticas de ensino e aprendizagem.						
Autor citado que trata do tema Oralidade	Localização no texto	Contexto da citação	Citação e/ou parte do texto	Observações	Referências	Pag.
FERREIRA	2.2 A estrutura elementar do samba	Aponta para a importância de uma explicação para o que há de relevante no som musical	a estrutura musical é tanto um modelo ideal construído pelo analista, como um modelo dos próprios atores expressado em onomatopéias, metáforas e efetivados na performance musical. Se apresenta não como um simples conjunto de sistema de padrões, normas e comportamentos dos músicos, mas como um sistema de relações entre elementos ao redor de um <i>núcleo estruturante</i> (2013, p. 254, tradução e grifo meu).	Oralidade: a oralidade que se configura como um elemento de um núcleo estruturante da música.	FERREIRA, Luís. Concepciones cíclicas y rugosidades del tiempo en la práctica musical afroamericana: un estudio a partir del candombe en Uruguay. <i>In.</i> : AHARONIÁN, C. La Música entre África y America . Montevideo: CDM, 2013. p. 231-261.	p. 98

KUBIK	Estratégias e ações nos processos de aprendizagem Cantar a batida	Utilização do recurso oral no processo de ensino e aprendizagem.	Gerhard Kubik (1979b, p. 14) chama estes fonemas de “sílabas mnemônicas” (<i>mnemonic syllables</i> ou <i>verbal mnemonics</i>), um "sistema de transmissão que pode ser descrito como uma notação oral".	Oralidade: notação oral e memorização no processo de ensino e aprendizagem.	KUBIK, Gerhard. Angolan traits in black music, games and dances of Brazil : a study of African cultural extensions overseas. Lisboa: J.I.U, 1979b.	p. 221
POLAK & LONDON	Estratégias e ações nos processos de aprendizagem Cantar a batida	Utilização do recurso oral no processo de ensino e aprendizagem.	Polak & London (2014) identificam o uso de sílabas onomatopéicas por músicos de Mali quando explicam as batidas de determinados instrumentos, sugerindo o termo “silabificação” (<i>syllabification</i>) para designar tal procedimento.	Oralidade: identificação do recurso de cantar o ritmo por músicos de Mali no processo de ensino e aprendizagem.	POLAK, Rainer & LONDON, Justin. Timming and Meter in Mande Drumming from Mali. Music Theory Online , vol. 20, n. 1, march 2014.	p. 221
PINTO	Estratégias e ações nos processos de aprendizagem Cantar a batida	Utilização do recurso oral no processo de ensino e aprendizagem.	Blacking (2007), Ferreira (2013), entre outros autores, apontam o uso de solfejos dos padrões rítmicos como uma característica inerente a diversas manifestações musicais africanas, afro-americanas e brasileiras. Tiago de Oliveira Pinto (2001) identifica este procedimento como “oralidades do ritmo” (p. 106).	Oralidade: como uma característica inerente as culturas.	PINTO, Thiago de Oliveira. Som e música: questões de uma Antropologia Sonora. <i>In.:</i> Revista de Antropologia , São Paulo, USP, vol. 44, no1, 2001.	p. 221

SANTOS (Ari Colares)	Estratégias e ações nos processos de aprendizagem Cantar a batida	Contraponto entre a sistematização e a individualização da oralidade no processo de ensino e aprendizagem rítmico musical.	Ari Colares (2011) propõe uma sistematização do uso de sílabas com fins didáticos no ensino da percussão brasileira. [...] Tal sistematização mostra-se de grande utilidade no contexto de aulas coletivas e vêm sendo utilizado como recurso pedagógico no ensino de percussão no Projeto Guri ¹²⁶ . Entretanto, no cotidiano de ensaios da batucada, tanto na Bateria Alcalina, como na Bateria de Bamba, as onomatopéias são cantadas de variadas maneiras, não sendo possível identificar um padrão de utilização das sílabas. ¹²⁶ A Associação Amigos do Projeto Guri trabalha com o ensino coletivo de diversos instrumentos musicais para crianças e jovens, em cerca de trezentos municípios do Estado de São Paulo. O uso das sílabas onomatopéicas proposto por Ari Colares pode ser verificado no livro didático de Percussão, disponível	Oralidade: processo criativo e proposta de sistematização.	COLARES, Ari. Percussão: Básico I - Livro didático do Projeto Guri. São Paulo: Associação Amigos do Projeto Guri, 2011.	p. 223
----------------------	---	--	---	--	--	--------

			em: http://www.projetoguri.org.br/livros-didaticos/ [Livro do Educador]			
MESTRINEL	Estratégias e ações nos processos de aprendizagem Cantar a batida	Utilização do recurso oral na memória de um coletivo.	Neste exemplo, o solfejo evidencia aspectos da conjugação das levadas e o caráter expressivo do “antigo” ritmo matildense ¹²⁷ , através da verbalização de sua estrutura elementar sintetizada. ¹²⁷ Como apontado no capítulo de análise musical, nos dias atuais o ritmo da batucada matildense apresenta outra configuração sonora advinda da conjugação sintética das batidas. O ritmo transcrito acima refere-se especificamente à “batida de antigamente”, como frisava Seu Nenê e Divino. Este padrão rítmico evidencia o “culugudum”, terminologia que descreve uma maneira de tocar surdo de terceira utilizada na bateria da Nenê na década de 1960 (Mestrinel, 2009, p. 126).	Oralidade: exemplo de onomatopéia utilizada como recurso de memória de um tipo de toque que se transformou com o passar do tempo.	MESTRINEL, Francisco de Assis Santana. A Batucada da Nenê de Vila Matilde : formação e transformação de uma bateria de escola de samba paulistana. Dissertação (mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.	p. 224

APÊNDICE F – FICHA N. 3

Ficha n. 3						
Categoria: <i>Dialógica + Fala Ritmada Com Sub-ítem</i>						
Descritor encontrado: Ensino Informal em Música (4º descritor)						
Obra: SANTANA, Flavia Maria Chiasa Candusso de. Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros . 2009. Tese (Doutorando em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.						
Link: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19206						
Observação: este trabalho procura compreender e refletir sobre a contribuição dos valores civilizatórios afro-brasileiros no ensino e na aprendizagem musical da capoeira angola.						
Autor citado que trata do tema	Localização no texto	Contexto da citação	Citação e/ou parte do texto	Observações	Referências	Pag.
Oralidade						
SANTANA	CENA 2: Uma aula de capoeira [Aula de “ritmo” e aula de “movimento”] (Diário de campo: 11/12/06)	A importância da percussão de boca (e notação oral) na explicação.	2E) O Mestre levanta e está na frente de Camila para corrigir a batida no atabaque que está errada. Ele orienta sobre a alternância das mãos. Às vezes, ela erra, outras vezes acerta e o Mestre continua dizendo quando está certo e quando não. Para retomar o tempo, ela para e deixa a frase terminar para entrar novamente. <i>Para tornar mais claro o ritmo, ele resolve reproduzir o som com a boca “tu-tu-pá-tu”.</i> Ela fica confusa e não consegue entender mais o que deve fazer.	Oralidade: recurso de ensino e aprendizagem.	SANTANA, Flavia Maria Chiasa Candusso de. Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros . 2009.	p. 7

AGAWU	2.3 Os valores civilizatórios afro-brasileiros Musicalidade	A importância da oralidade para a musicalidade afro-brasileira	(...) numerosos repertórios de cantos e músicas instrumentais que foram originadas em comunidades africanas específicas, são executadas regularmente como parte de uma brincadeira, ritual, culto, e circulam principalmente oralmente/auralmente, entre e através de fronteiras linguísticas, étnicas e culturais (AGAWU, 2003, p. xiv).	Oralidade: parte intrínseca da cultura musical africana e afro-brasileira.	SANTANA, Flavia Maria Chiasa Candusso de. Acquiring knowledge of the musical arts in traditional society. <i>In</i> : HERBST, Anri, NZEWI, Meki e AGAWU, Kofi (eds.). Musical arts in Africa : theory, practice and education. Pretoria: University of South Africa, 2003. Pp. 13-37.	p. 60
MARTINS	2.3 Os valores civilizatórios afro-brasileiros Oralidade	O valor da oralidade em culturas afro-brasileiras	"esse processo de alçamento da palavra alia o som ao ritmo do corpo, do gesto, conjuga a música e a dança, sinestesticamente produzindo a linguagem do grupo, sua fala" (MARTINS, 1997, p. 147)	Oralidade: indissociável da experiência musical que gera a expressão cultural de um grupo.	MARTINS, Leda Maria. Afrografia da memória : o reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.	p. 69
BÂ	2.3 Os valores civilizatórios afro-brasileiros Oralidade	A epistemologia da oralidade para culturas africanas.	A tradição oral é a grande escola da vida e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias	Oralidade: mantenedora das tradições e dos segredos das culturas, conectada aos	BÂ, Hemptaté A. A tradição viva. <i>In</i> : KI-ZERBO, J. (org.). História geral da África . São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982. Pp. 181-218.	p. 69-70

			<p>bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. (...) Ela é, ao mesmo tempo, religião, conhecimento, ciência, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre permite à Unidade primordial. (BÂ, 1982, p. 183)</p>	<p>mundos espiritual e material.</p>		
LOPES	<p>2.3 Os valores civilizatórios afro-brasileiros</p> <p>Oralidade</p>	<p>Processos de ensino e aprendizagem.</p>	<p>A estratégia do discurso oral para a memorização ou lembrança se apoia na repetição, sendo que o pensamento deve originar-se por meio de modelos equilibrados e profundamente rítmicos (LOPES, 1999, p. 72)</p>	<p>Oralidade: oralidade, ritmo e repetição como estratégia de ensino.</p>	<p>LOPES, Nei. Bantos, malês e identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.</p>	p. 70
PINTO	<p>2.3 Os valores civilizatórios afro-brasileiros</p> <p>Oralidade</p>	<p>Processos de ensino e aprendizagem.</p>	<p>Pinto (1999/2000/2001) acrescenta que para transmitir, aprender e comunicar padrões rítmicos na oralidade foram desenvolvidas sílabas, onomatopeias, eventualmente em sequência, que ajudam a memorizá-los e a ensiná-los. Para ilustrar este aspecto cita duas cantigas de capoeira “Apanha a laranja do chão, tico-tico” e “Santa Maria, mãe de Deus, fui à igreja me confessar”, nas quais o toque no</p>	<p>Oralidade: o ritmo da canção representa o ritmo do instrumento de percussão: berimbau, e vice-versa.</p>	<p>PINTO, Tiago de Oliveira. As cores do som: estruturas sonoras e concepção estética da música afro-brasileira. África: Revista do Centro de Estudos Africanos, n. 22-23, 1999/2000/2001. Pp. 87-109.</p>	p. 70

			berimbau é baseado em falas ritmadas, demonstrando que “há uma proximidade natural de estruturas musicais e lingüísticas nas culturas musicais africanas e que até certo ponto esta afinidade também se mantém no Brasil” (ibidem, p. 106)			
SANTANA	2.3 Os valores civilizatórios afro-brasileiros Oralidade	Definições e usos para a fala ritmada.	No estudo realizado sobre a banda Lactomia (CANDUSSO, 2002, p. 109-112), dei uma grande atenção ao que Pinto define como “oralidades do ritmo”, ou “percussão de boca”, como é geralmente chamada entre os percussionistas baianos, ou “canto melorítmico” (NZEWI, 2007, p. 136). Através do seu uso podem ser comunicadas e ensinadas as intenções do ritmo (acentuações, balanço), bem como registrar a estrutura e as partes do arranjo, portanto, funcionando como partitura oral, segundo Nettl (1998, p. 27).	Oralidade: presença e nomeações para o processo de cantar o ritmo, seja para a comunicação, o ensino ou a memória.	SANTANA, Flavia Maria Chiasa Candusso de. Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros . 2009.	p. 71

APÊNDICE G – FICHA N. 4

Ficha n. 4						
Categoria: <i>Dialógica + Fala Ritmada Com Sub-ítem</i>						
Descritor encontrado: Aprendizagem de Ritmo (5º descritor)						
Obra: BATALHA, Rodrigo Serapião. Orquestra de garrafas : uma experiência de ensinar e aprender música. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.						
Link: https://www.unirio.br > ppgm > at download > file						
Observação: pesquisa-ação dedicada a estudar a aprendizagem de um grupo de jovens com instrumentos construídos manualmente.						
Autor citado que trata do tema Oralidade	Localização no texto	Contexto da citação	Citação e/ou parte do texto	Observações	Referências	Pag.
PRASS	3.5 Música e linguagem verbal: reunindo palavras ao ritmo musical	Processo de ensino e aprendizagem	O terceiro ritmista estava com mais dificuldade e depois de tentar várias alternativas, mestre Biskuim pediu para ele “ <i>imitar com a boca</i> ” os ritmos que ele fazia no repinique. Não foi de imediato que ele conseguiu realizar a tarefa, mas consegui, e então o Biskuim completou: “ <i>Pronto, agora faz com a baqueta</i> ” (Prass, 2003, p. 158, grifo do autor).	Oralidade: exemplo de um processo de ensino e aprendizagem dentro de um grupo de percussão.	PRASS, L. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba : uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.	p. 60
PENNA	3.5 Música e linguagem verbal: reunindo palavras ao ritmo musical	Possibilidade de uso da fala ritmada como ferramenta de	“Por ser elemento da linguagem verbal, da qual fazemos uso em nosso cotidiano, [a fala] é reconhecida prontamente como significativa. (...) Assim, a partir da fala, abrem-se caminhos para trabalhar	Oralidade: a fala ritmada como significativa da	PENNA, M. Música(s) e seu ensino . Porto Alegre: Sulina, 2008.	p. 61

		ensino e aprendizagem	pedagogicamente o domínio da linguagem musical” (Penna, 2008, p. 195).	linguagem musical.		
SWANWICK	3.5 Música e linguagem verbal: reunindo palavras ao ritmo musical	Experiência com a utilização da fala como recurso pedagógico.	“Realmente, a platéia da conferência OAKE [Organização Americana dos Educadores Kodály] a princípio leu essas notas [de uma melodia escrita] de forma bem mecânica. Mas um conjunto de palavras, que tinha vindo à mente antes, possivelmente sugeriu a transformação do sentido da melodia...” (Swanwick, 2003, p. 60).	Oralidade: a fala ritmada gera sentido à leitura rítmica.	SWANWICK, K. (1999). Ensinando música musicalmente . Trad. A. Oliveira e C. Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.	p. 61
BATALHA	3.5 Música e linguagem verbal: reunindo palavras ao ritmo musical	A fala ritmada se faz presente em diversas culturas.	Primeiramente, é válido lembrar que o uso de palavras e/ou sílabas rítmicas está presente no ensino de música, em propostas de educadores como Orff e Kodály. Gordon (2007), além de propor a sua própria “silabação”, produz uma análise histórica dos diferentes sistemas silábicos usados no ensino da música ocidental. Com relação à música não-ocidental, convém destacar que Hoffman, Pelto e White (1996) discutem o uso de sílabas a partir de práticas musicais do Norte da Índia, enquanto Ciavatta (2003) aponta que “... sílabas mnemônicas ou didáticas são importantes nos processos de ensino da música africana; podem ser reconhecidas como uma espécie de notação oral” (Ciavatta, 2003, p. 79).	Oralidade: a presença da oralidade em diversas culturas e processos formais, não formais e informais de educação.	BATALHA, Rodrigo Serapião. Orquestra de garrafas: uma experiência de ensinar e aprender música . 2011.	p. 62

APÊNDICE H – FICHA N. 5

Ficha n. 5						
Categoria: <i>Dialógica + Fala Ritmada Com Sub-ítem</i>						
Descritor encontrado: Ensino de Ritmo (6º descritor)						
Obra: CARVALHO, José Alexandre Leme Lopes. O ensino do ritmo na música popular brasileira: proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça. 2011. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.						
Link: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/866293						
Observação: Esta pesquisa parte do estudo de alguns padrões rítmicos organizadores do ritmo de diversos gêneros da música popular, para propor uma metodologia de ensino do ritmo através da análise e sistematização destes padrões.						
Autor citado que trata do tema	Localização no texto	Contexto da citação	Citação e/ou parte do texto	Observações	Referências	Pag.
AGAWU	1.2.2. O Ritmo na Música – Tambores, Chocalhos e Gongos	Contextualização da relação da fala com os tambores na cultura Ewe do Norte.	O uso dos tambores como mensageiros (<i>speech surogates</i>) ou objetos de comunicação é comum em diversas partes da África, segundo Agawu (1995) o princípio da linguagem dos tambores falantes é simples: “os padrões rítmicos e tonais da língua falada são reproduzidos em um tambor” (ibidem, p. 105). O detalhe é que os tambores falantes não são originários da cultura <i>Ewe</i> , mas sim foram emprestados dos <i>Akan</i> que falam <i>Twi</i> , e conseqüentemente sua linguagem só pode ser entendida por falantes de <i>Twi</i> . Como a maioria dos	Oralidade: nesta citação é possível perceber a relação de proximidade entre a fala humana com significado e a fala dos	AGAWU, V. Kofi. African Rhythm: a Northern Ewe perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 217 p.	p. 25

			<i>Ewe</i> não entende <i>Twi</i> , a linguagem dos tambores entre os <i>Ewe</i> acabou sendo codificada, e conseqüentemente se restringindo à um menor número de mensagens.	tambores, também com significado.		
CARVALHO	1.2.4. O Ritmo na Voz – A Música Nasce da Fala	A relação da fala nas culturas africanas com o ensino e aprendizagem rítmico musical.	Segundo os pesquisadores Brandel (1961), Nketia (1975), Chernoff (1975), Agawu (1995) e Arom (2004), o uso de ritmo e alturas na fala está presente em grande parte das línguas e dialetos das Áfricas Ocidental e Central, que são, por este motivo, chamadas de línguas tonais (<i>tone languages</i>). Os mesmos pesquisadores citados observam que esta característica do falar africano particulariza, favorece e permeia o aprendizado da música e a performance musical.	Oralidade: a fala africana intrinsecamente ligada ao ensino de ritmo. Neste caso, com o foco na tonalidade da linguagem.	CARVALHO, José Alexandre Leme Lopes. O ensino do ritmo na música popular brasileira: proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça. 2011.	p. 35
AGAWU	1.2.4. O Ritmo na Voz – A Música Nasce da Fala	A importância da fala para a cultura africana.	“para muitas pessoas ‘ritmo africano’ ainda significa ‘percussão africana’. Contudo, apenas um dos capítulos desse livro trata das percussões, todos os outros são voltados para a canção e para o discurso falado” (Agawu, 1995, p. 2)	Oralidade: a relação entre o ritmo africano e a fala expressa pelo autor.	AGAWU, V. Kofi. African Rhythm: a Northern Ewe perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 217 p.	p. 35

APÊNDICE I – FICHA N. 6

Ficha n. 6						
Categoria: <i>Dialógica + Fala Ritmada Com Sub-ítem</i>						
Descritor encontrado: Percussão Brasileira (7º descritor)						
Obra: ANDRADE, Israel. Ritmos da cultura popular afro-brasileira na formação de professores: Uma experiência com estudantes de um curso magistério em nível médio. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.						
Link: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10109835						
Observação: este trabalho propõe um estudo sobre formação de professores com ritmos da cultura afro-brasileira para o desenvolvimento de propostas musicais dentro da sala de aula.						
Autor citado que trata do tema	Localização no texto	Contexto da citação	Citação e/ou parte do texto	Observações	Referências	Pag.
ARROYO	2.7 TRANSMISSÃO RÍTMICA ATRAVÉS DA ORALIDADE E DA PERCUSSÃO CORPORAL	Justificativa de uma escolha pedagógica.	Arroyo (2001, p. 65) afirma que a “construção do conhecimento (musical) relativo às práticas das músicas populares é marcadamente oral”.	Oralidade: a oralidade vinculada ao contexto popular do ensino de música.	ARROYO, Margarete. Música Popular em um Conservatório de Música. Revista da ABEM , n. 6, p. 59-67, set 2001.	p. 54
KUBIK	2.7 TRANSMISSÃO RÍTMICA	Justificativa de uma escolha pedagógica.	Kubik (1979a, p. 110 <i>apud</i> SANTOS, 2018, p. 47-48) aponta que fora da Europa, em especial na África existe o que ele chama de “notação oral”,	Oralidade: oralidade como parte intrínseca	SANTOS, Arildo Colares dos. Aprendiz de samba:	p. 54-55

	<p>ATRAVÉS DA ORALIDADE E DA PERCUSSÃO CORPORAL</p>		<p>entendendo isto como fórmulas silábicas estruturadas e convencionadas de transmissão dos ritmos.</p> <p>A estrutura interior de fórmulas de orientação rítmica, conforme concepção pelos próprios músicos, vem à luz por meio da análise de sílabas mnemônicas associadas com os mesmos. Sílabas mnemônicas são importantes nos processos de ensino da música africana. Elas podem ser reconhecidas como notação oral. Parece que existe uma relação firme e bastante standardizada entre sons falados, timbre e ação motora, válida através de vastas áreas da África ocidental e central. (ibidem)</p>	<p>da musicalidade em culturas africanas.</p>	<p>oralidade, corporalidade e as estruturas do ritmo. 2018. 119f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música. São Paulo, 2018.</p>	
PRASS	<p>2.7 TRANSMISSÃO RÍTMICA ATRAVÉS DA ORALIDADE E DA PERCUSSÃO CORPORAL</p>	<p>Justificativa de uma escolha pedagógica.</p>	<p>“a transmissão ocorre basicamente através de sons realizados com os instrumentos ou com a voz, na forma de onomatopeias, ou ainda na expressividade do olhar e dos gestos corporais”</p>	<p>Oralidade: como um recurso pedagógico.</p>	<p>PRASS, Luciana. Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. 181 p.</p>	<p>p. 55</p>

ANDRADE	2.7 TRANSMISSÃO RÍTMICA ATRAVÉS DA ORALIDADE E DA PERCUSSÃO CORPORAL	Justificativa de uma escolha pedagógica.	Porém, entendemos que a transmissão do ritmo através do uso da voz não funciona somente como um preparativo, senão que é sim o principal recurso de ensino, ele funciona como uma ponte. Isto pelo fato de que a oralidade encontra-se no limiar do conhecido (Vigotsky, 2007), daquilo que elas já dominam – que é emitir sons vocais e falar – para partindo daí, se aventurarem naquilo que ainda não sabiam, nem conheciam antes das aulas, no caso as técnicas de percussão, percussão corporal e os ritmos apresentados.	Oralidade: utilização do recurso da oralidade com a fala ritmada como estratégia de desenvolvimento baseada na teoria histórico cultural, conceito de zona proximal de Vigotsky.	ANDRADE, Israel. Ritmos da cultura popular afro-brasileira na formação de professores: uma experiência com estudantes de um curso magistério em nível médio. 2020.	p. 56
BARBA	2.7 TRANSMISSÃO RÍTMICA ATRAVÉS DA ORALIDADE E DA PERCUSSÃO CORPORAL	Justificativa de uma escolha pedagógica.	Desde muito cedo, a criança explora curiosamente os sons de seu corpo por meio de palmas, de vocalizações, de movimentos da língua e dos lábios e até pelo sapateado. Conforme crescem, elas muitas vezes se divertem com jogos de mãos e pés associados ao canto. Sentem-se também atraídas pelos desafios de aprender coreografias e danças percussivas, trava-línguas ou para imitarem instrumentos musicais com a voz. Essas brincadeiras e explorações são valiosas para a sua formação e estimulam seus potenciais psicomotores e fonéticos (Barba; Barbatuques, 2013, p. 40).	Oralidade: reflexão sobre a oralidade no desenvolvimento humano.	BARBA, Fernando; Nucleo Educacional Barbatuques. O corpo do som: experiências do Barbatuques. Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) , v. 5, n. 5, p. 39-49.	p. 57

APÊNDICE J – RESUMO DAS FICHAS

QUANTIDADE DE PÁGINAS EM SEUS RESPECTIVOS SUB-ÍTEMS		
TRABALHO	SUB-ÍTEM	PÁGINAS
SANTOS, Arildo Colares dos. Aprendiz de samba : oralidade, corporalidade e as estruturas do ritmo. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.	2.2 - Ritmos vocalizados: recursos mnemônicos 2.2.1 - Com que sons vocalizar as levadas? 2.2.2 - Aplicação aos instrumentos 2.2.2.1 - Ganzá 2.2.2.2 - Atabaque 2.2.2.3 - Pandeiro 2.2.2.4 – Tamborim 2.2.3 - Como retratar as notas longas?	10
MESTRINEL, Francisco de Assis Santana. Batucada : experiência em movimento. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2018.	Estratégias e ações nos processos de aprendizagem Cantar a batida	4
SANTANA, Flavia Maria Chiasa Candusso de. Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros . 2009. Tese (Doutorando em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.	2.3 Os valores civilizatórios afro-brasileiros Oralidade	2 (+1 parágrafo)
BATALHA, Rodrigo Serapião. Orquestra de garrafas : uma experiência de ensinar e aprender música. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.	3.5 Música e linguagem verbal: reunindo palavras ao ritmo musical	10
CARVALHO, José Alexandre Leme Lopes. O ensino do ritmo na música popular brasileira : proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça. 2011. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.	1.2.4. O Ritmo na Voz – A Música Nasce da Fala	6
ANDRADE, Israel. Ritmos da cultura popular afro-brasileira na formação de professores : uma experiência com estudantes de um curso magistério em nível médio. 2020	2.7 TRANSMISSÃO rítmica ATRAVÉS DA ORALIDADE E da percussão corporal	4

APÊNDICE K – TRABALHOS PRÉ-SELECIONADOS

CATEGORIA	TÍTULOS
Dialógica	<p>SOUZA, Vitor Israel Trindade de. O Ogan Otum Alabê: sacerdote e músico percussionista da Nação Ketu no Ilê Axé Jagun. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021</p>
	<p>CARDOSO, Ângelo Nonato Natale. A linguagem dos tambores. 2006. Tese (Doutorado em Música/Etnomusicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.</p>
	<p>SANTOS, Marcelo José Pinho dos. A mediação artístico-músico-pedagógica nas oficinas de percussão no projeto “Samba Mirim Filhos de Maria”. 2022. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.</p>
	<p>FERNANDES, Verónica dos Santos. Jongo no piano: tradução de uma cultura de roda para as teclas a partir da transcrição dos elementos rítmicos percussivos do Jongo da Serrinha. 2023. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.</p>
	<p>SILVA, Aline Moraes. No giro com a Folia de Reias : ensinar-e-aprender “música” em um contexto de tradição oral. 2023. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.</p>
	<p>MIRANDA, Fábio de Souza. Roda de viola: jogos musicais no ensino coletivo da viola caipira. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.</p>
	<p>TEIXEIRA, Marcello. A formação do percussionista no Rio de Janeiro: relações entre suas práticas, o ensino superior e o mundo do trabalho. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.</p>

	<p>WILLE, Regiana Blank. As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.</p>
	<p>BARTOLONI, Carmo. Propostas para o ensino da percussão utilizando ritmos e instrumentos étnicos brasileiros. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.</p>
	<p>GARANHÃO, Carlos Eduardo Sueitt. A Bateria de Cleber Almeida: adaptação de gêneros musicais nordestinos para o contexto da música do Trio Curupira. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.</p>
	<p>FREITAS, Emília Maria Chamone de. O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.</p>
	<p>COELHO, William. Congada de São Benedito de Cunha-SP: um passeio por suas raízes e sua música. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.</p>
<p>Dialógica + Fala ritmada</p>	<p>SANTOS, Arildo Colares dos. Aprendiz de samba: oralidade, corporalidade e as estruturas do ritmo. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.</p>
	<p>MESTRINEL, Francisco de Assis Santana. Batucada: experiência em movimento. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de, Campinas, SP, 2018.</p>
	<p>SANTANA, Flavia Maria Chiasa Candusso de. Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros. 2009. Tese (Doutorando em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.</p>
	<p>FRANCO, Lucas Ciavatta Pantoja. O Passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.</p>

	<p>BATALHA, Rodrigo Serapião. Orquestra de garrafas: uma experiência de ensinar e aprender música. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.</p>
	<p>CARVALHO, José Alexandre Leme Lopes. O ensino do ritmo na música popular brasileira: proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça. 2011. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.</p>
	<p>SCHRADER, Erwin. Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.</p>
	<p>PAIVA, Rodrigo Gudín. Grupo de percussão e aprendizagem musical: um estudo multicaso no contexto de dois grupos brasileiros. 2015. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.</p>
	<p>ANDRADE, Israel. Ritmos da cultura popular afro-brasileira na formação de professores: Uma experiência com estudantes de um curso magistério em nível médio. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.</p>
	<p>ROSA, Luciana Fernandes. Relações entre escrita e oralidade na transmissão e práxis do choro no Brasil. Tese (Doutorado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.</p>
	<p>SIMÃO, João Paulo. Música corporal e o corpo do som: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.</p>
	<p>MALAGRINO, Leonardo França. Os ritmos no Candomblé de Nação Angola: a música do templo de cultura bantu redandá. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.</p>

ANEXO A – A PALAVRA BATUCADA

Conteúdos e Estrutura Metodológica

A base do conteúdo residia nas chamadas “células rítmicas” que, ao se repetirem, formavam padrões rítmicos. Esses padrões configuravam um ritmo, reconhecível como pertencente a manifestações culturais específicas como, por exemplo, toques do agogô em ritmos de maracatu, afoxé, samba, xote e baião.

Contudo, o processo de ensino não se limitava a esses conteúdos básicos. Havia um conjunto de saberes latentes que eram igualmente essenciais para a internalização dos ritmos pelos educandos. Entre esses saberes, destacava-se a escuta ativa, que conectava o pensamento musical à linguagem externa. O educando aprendia a reproduzir o ritmo primeiramente por meio da fala, dissociando-se do gesto de tocar, o que fortalecia o pensamento verbal e, posteriormente, o pensamento musical semântico. O ritmo, então, era internalizado pelo educando de forma progressiva, a partir da escuta, da fala e do pensamento musical, estabelecendo uma relação entre linguagem externa (fala) e linguagem interna (pensamento).

Os gestos também integravam o conteúdo programático, relacionados à técnica motora envolvida na execução dos toques nos instrumentos. Exemplos práticos, como o gesto do toque no samba, ilustravam essa relação, onde o movimento do braço era coordenado com a frase rítmica correspondente, promovendo a consolidação do padrão rítmico. Além disso, as palmas das mãos eram utilizadas como meio de experimentação do ritmo no corpo, auxiliando na identificação e distinção dos toques de diferentes instrumentos, como no caso do agogô, em que a variação entre palmas abertas e fechadas simulava as notas graves e agudas do instrumento.

Outro componente essencial era o pulso rítmico, elemento que os educandos precisavam sentir e reproduzir no corpo antes de transferir para o instrumento. O domínio do pulso era fundamental para a coordenação rítmica, sendo trabalhado inicialmente de forma isolada, com palmas e caminhadas ritmadas, antes de ser associado aos toques dos instrumentos.

Por fim, aspectos técnicos como a postura com os instrumentos, a maneira correta de manusear as baquetas e o próprio toque faziam parte do conteúdo programático. Essa preparação prévia visava garantir que a primeira experiência do educando com o instrumento fosse significativa. A dinâmica de começar e parar o

ritmo, seguindo os comandos do educador, bem como a variação de intensidade sonora (forte e fraco), também eram trabalhadas em momentos de prática coletiva.

Processo Avaliativo e Metodológico

A avaliação do aprendizado ocorria de forma contínua e integrada ao processo metodológico. Um dos critérios fundamentais era a capacidade do educando de reproduzir a frase rítmica verbalmente. Se o educando não conseguisse reproduzir a fala do ritmo, dificilmente conseguiria executá-lo no instrumento. Quando havia erro na execução musical, a correção era feita por meio da fala, permitindo que o educando retornasse ao ritmo certo ao pronunciar a frase corretamente. Esse processo avaliativo assegurava que o aprendizado se baseasse na compreensão dos ritmos, e não na mera imitação de gestos.

O método valorizava o aprendizado coletivo. As aulas eram realizadas em roda, um espaço que favorecia a apreciação mútua e a troca de saberes entre os participantes. Iniciava-se com uma explanação sobre o processo de ensino e sua eficácia, seguida pela escolha do ritmo a ser trabalhado. O educador contextualizava os ritmos, identificando os instrumentos e sua manifestação cultural, permitindo que os educandos compreendessem não apenas a técnica, mas o contexto histórico e cultural dos ritmos.

Os ritmos eram inicialmente praticados com a fala, sem o uso de instrumentos, para que os educandos se familiarizassem com as frases rítmicas. Em seguida, essas frases eram associadas ao movimento corporal, através de palmas e caminhadas ritmadas. A transição para os instrumentos ocorria quando os educandos já demonstravam certa familiaridade com os ritmos falados e executados corporalmente.

O processo metodológico também contemplava a dinâmica de começar e parar os ritmos, a independência entre cantar e tocar simultaneamente, e a atenção ao grupo e aos comandos do educador. A avaliação ocorria de maneira integrada à prática musical, permitindo ajustes e correções em tempo real, sem a necessidade de interromper a execução coletiva.

Conteúdos (resumo):

1. Ritmos.

- toques de cada instrumento.
 - toques conjugados que compõem um ritmo (gênero).
 - nomes de cada ritmo (ex. maracatu - marcação, arrasto, imalê...; forró - xote, baião, arrasta pé...).
 - contexto cultural de cada ritmo.
2. Escuta ativa.
 3. Pensamento verbal (fala e pensamento das frases).
 4. Pensamento musical (cantar os ritmos sem frases).
 5. Desenvolvimento motor (o gesto do toque).
 6. Palmas de mão (experimentação do ritmo no corpo e reconhecimento de padrões motores).
 7. Pulsação rítmica no corpo.
 8. Postura (como segurar as baquetas e instrumentos).
 9. Técnica (como reproduzir o gesto no ato de tocar).
 10. Início e término do ritmo ao comando do educador.
 11. Dinâmica (forte e fraco).
 12. Atenção e concentração do grupo.
 13. Independência (cantar e tocar simultaneamente).
 14. Autoavaliação e autocorreção.
 15. Escuta avançada (perceber o próprio instrumento no coletivo).

O projeto A Palavra Batucada está registrado em vídeos¹⁴.

Cada um dos quatro vídeos se inicia com uma pequena apresentação musical com o educador e algumas crianças tocando. No vídeo 1, o ritmo Afoxé foi tocado com os seguintes instrumentos: tambor, agogô, chocalho e atabaque. No vídeo 2, o ritmo Maracatu foi tocado com caixa e alfaias (tambores). No vídeo 3, o ritmo xote foi tocado com agogô, chocalho, triângulo e tambor. No vídeo 4, o ritmo Samba foi tocado com pandeiro, agogô e surdos (tambores). Antes de cada criança tocar seu instrumento o educador fala a frase corresponde ao ritmo do instrumento, as mesmas frases que

14

Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=viVoGz1Ut5Q&list=PLsSSvU0CFcNhXCTEyomelyHhK_eyladKw.
Acesso em: 14 out. 2024.

serão ensinadas no decorrer do processo e serão descritas nos próximos parágrafos. Portanto, esta introdução é uma amostra do resultado.

No vídeo 1, após a amostra da prática musical em grupo, o educador faz uma apresentação pessoal e um relato de experiência sobre a origem da proposta metodológica, relato este também descrito na introdução deste trabalho. Após o relato, o educador dá início ao processo metodológico com a apresentação das frases e o convite para que as crianças as repitam apenas falando, sem a intenção de reproduzir um ritmo musical. Em seguida há um depoimento da professora Dr. Ilza Leme Zenker Jolly, que traz sua visão sobre o processo de ensino e aprendizagem proposto. Para finalizar o vídeo há uma apresentação musical gravada de uma composição autoral no ritmo do Afoxé, com a participação da cantora Nara Dom.

No vídeo 2, após a amostra musical em grupo com o ritmo do Maracatu, as crianças são convidadas a repetir as mesmas frases que haviam sido faladas, desta vez, com os ritmos que representam o toque dos instrumentos. Segue abaixo a descrição de cada frase com seu estilo musical e o ritmo correspondente para cada instrumento.

1. Introdução - A frase musical de introdução corresponde a dois instrumentos, caixa e tambor. A caixa está representada pelas palavras em *italico* e o tambor representado pelas palavras em **negrito**.

*No carnaval vamos tocar **tambor***

*No carnaval vamos tocar **tambor***

No carnaval vamos tocar vamos tocar vamos tocar

Tambor tambor tambor

2. Ijexá - Está representado em quatro frases diferentes para quatro instrumentos. A palavra grama em **negrito** representa o toque do tambor.

Agogô: pega pra tocar pega pega

Atabaque: tocar tambor tocar tambor tocar tambor vou tocar tambor

Tambor: pisa na **grama** pisa **grama**

Chocalho: vai pra lá vem pra cá

3. Samba - Duas frases e dois instrumentos.

Surdo: céu terra

Tamborim: vou tocar vou tocar caixa

4. Samba Reggae - Uma frase para o tambor.

Tambor: com hortelã eu tomo guaraná

5. Cacuriá - Uma frase para o tambor.

Tambor: toca toca toca moleque

6. Xote - Três frases para três instrumentos

Tambor (zabumba): dança o xote

Triângulo: abre e fecha

Agogô: 1 e 2 e 1 e 2 e

7. Baião - Três frases para três instrumentos. Em **negrito** o que deve ser tocado na zabumba. Obs. Estes vídeos são de 2022, hoje, em 2024, utilizo a palavra “zabumba” para representar o mesmo ritmo.

Tambor (zabumba): **toca que toca que toca** / zabumba

Triângulo: abre e fecha

Agogô: 1 e 2 e 1 e 2 e

8. Maracatu - Duas frases para um instrumento.

Tambor (introdução, virada e fechamento): eu vim aqui pra poder tocar

Tambor (célula rítmica base): tocar tocar já espera

Na continuação do vídeo 2, após as crianças repetirem as frases com os ritmos, elas são convidadas a bater palmas e/ou fazer gestos corporais ao mesmo tempo que

falam as frases ritmadas. Para finalizar o vídeo há uma apresentação musical gravada de uma composição do Mestre Walter Ferreira de França, no ritmo do Maracatu, com a participação da cantora Nara Dom.

No vídeo 3, após a amostra musical em grupo com o ritmo do Xote, as crianças são convidadas a repetir as mesmas frases que haviam sido faladas sem ritmo, com ritmo e tocadas nas palmas e com gestos, agora tocando-as nos instrumentos. Em seguida há um depoimento do baterista e percussionista Emílio Martins, sobre sua impressão do processo de ensino e aprendizagem proposto. Para finalizar o vídeo há uma apresentação musical gravada de uma composição autoral no ritmo do Afoxé, com a participação da cantora Nara Dom.

No vídeo 4, após a amostra musical em grupo com o ritmo do Samba, um grupo percussivo é formado com as seis crianças tocando tambor e o educador tocando caixa. Nesta apresentação os seguintes ritmos são tocados em sequência: Introdução, Ijexá (Afoxé), Samba, Samba Reggae, Cacuriá, Xote, Baião e Maracatu. Antes de cada ritmo a frase é falada ritmicamente pelo educador e em seguida tocadas pelo grupo. Para finalizar o vídeo há uma apresentação musical gravada de uma composição autoral no ritmo do Samba, com a participação da cantora Nara Dom.