



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - PPGARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES

IVA ROTHE-NEVES

O PROJETO PARÁ CARIBE:

uma prática musical no contexto da Fundação Cultural do Pará.

BELÉM/PARÁ
2021

IVA ROTHE-NEVES

O PROJETO PARÁ CARIBE:

uma prática musical no contexto da Fundação Cultural do Pará.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará como requisito à obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Chada

Linha de Pesquisa: Teorias e interfaces epistêmicas em artes.

BELÉM/PARÁ
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Biblioteca
do Programa de Pós-Graduação em Artes/UFGA**

R846 Rothe-Neves, Iva.
O Projeto Pará Caribe: uma prática musical no contexto da
Fundação Cultural do Pará / Iva Rothe-Neves. – 2021.
197 f. : il. color.; 30 cm + 1 CD

Inclui bibliografias.
Acompanha um CD “Premix Pará Caribe”

Orientadora: Professora Dr^a. Sonia Maria Moraes Chada.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto
de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes,
Belém, 2021.

1. Música-pesquisa-Pará. 2. Prática musical. 3. Projeto Pará
Caribe. I. Chada, Sonia, *orient.* II. Fundação Cultural do Pará. III.
Título.

CDD 23. ed. - 780.7098115



**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Aos dezoito (18) dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte (2020), às quinze (15) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se remotamente, sob a presidência da orientadora professora doutora Sonia Chada, conforme o disposto nos artigos 73 ao 77 do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes, para presenciar a defesa oral de Iva Rothe-Neves, intitulada: **O PROJETO PARÁ CARIBE: Uma prática musical no contexto da Fundação Cultural do Pará**, perante a Banca Examinadora composta por: Sonia Chada (Presidente); Líliam Cristina Cohen (Examinador interno); João de Jesus Paes Loureiro (Examinador Externo ao Programa). Dando início aos trabalhos, a professora doutora Sonia Chada, passou a palavra à mestranda, que apresentou a dissertação, com duração de trinta minutos, seguida pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela mestranda, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com conceito Excelente, com distinção e indicação de publicação integral. A aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela mestranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, a professora doutora Sonia Chada agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela mestranda.

Belém-PA, 18 de dezembro de 2020.

Prof^ª. Dr.^a SONIA CHADA

Prof^ª. Dr.^a LILIAM CRISTINA COHEN

Prof. Dr. JOÃO DE JESUS PAES LOUREIRO

IVA ROTHE-NEVES

À memória da minha mãe, Rosa Marga Rothe,
Teóloga e Mestra em Antropologia pela
Universidade Federal do Pará.

Ao meu pai, Antonio Francisco das Neves,
Contador e Administrador de Empresas pela
Universidade Federal do Pará.

Ao Pará Caribe.

Essa pesquisa é porque nós fomos.

À retumbante memória de Alan Botinho
David, aluno do Projeto Pará Caribe,
levado pela COVID-19.

AGRADECIMENTOS

Ao eterno Deus, que canta, toca e dança, amoroso, por tudo o que há, que houve, que de alguma forma ouve e que haverá.

À Música, pelos presentes diários.

À Etnomusicologia, pela expansão da minha visão e da minha audição.

Às minhas avós Augusta de Castro Neves, Rosa Maria Rothe Née Lehmann e às minhas famílias de origem nelas representadas, pelos exemplos de força, graça, sonho e realizações.

À memória da minha mãe, Rosa Marga Rothe, pelo encanto infindável pelo Pará e por nosso povo.

Ao meu pai, Antonio Francisco das Neves, pela régua e por tantos bons compassos juntos nessa vida.

Ao meu irmão Rui Rothe-Neves e aos meus amigos Valéria Cristina Marques, Paulo de Tarso Oliveira, Silene Trópico e Silva e ao Prof. Dr. Áureo Deo DeFreitas, pela companhia de qualidade no processo seletivo desse mestrado.

Ao meu irmão Max Rothe-Neves, por ficar comigo durante a minha defesa, por me ajudar na formatação desta versão final e pelas cópias impressas desta dissertação. Obrigada, mano.

Às minhas amigas, Livia Negrão, Ana Lucia Gondim Bastos, Kelci Albuquerque e Cassiane Emiliano, cujos trabalhos e inspirações ativas e diárias me ajudaram a entrar e a concluir esse mestrado.

Ao meu irmão Luiz Carlos Pother Lima, meu paraninfo na graduação, por ser meu querido anjo da guarda.

À minha irmã Amanda Neves Moreira, por toda a alegria nessa nossa caminhada.

À minha querida cunhada Isis Vieira Soares e à sua família, pelo acolhimento carinhoso, sempre.

Aos meus sobrinhos - Arthur Neves Moreira e Moana, Alina, Tomás e Miguel Rothe-Neves -, por tornarem a vida mais feliz e especial.

Às minhas afilhadas Luana Moura, Mariana Garcez, Vitoria Carvalho e Beatriz Figueiredo, por me fazerem a madrinha mais feliz do mundo.

À Ilma Zen, Ani Wihbey, Margareth Gondim, Milene Ferreira, Marco Apolo Leão e família, Milton Kanashiro, Rejane de Gomes, Waldete Brito, Celina Vieira e Valéria Vieira Soares, Regina Daibes, Paulo de Tarso Oliveira e João Daibes Oliveira, por serem minha referência de família em Belém e por tudo o que isso significa para mim.

Ainda à Rejane de Gomes, por carinhosamente acolher minhas plantas em seu lindo jardim, desde antes da pandemia da COVID-19. Inesquecível, amiga.

À Sandra Machado por sua arte, amizade e o olhar profissional que resolveu a paleta de cores que vestiu o Pará Caribe e sua disposição no palco em nossos shows.

À Marcilene Ferreira dos Santos, por cuidar da minha casa – que, junto com o palco, é meu campo de força – com seu jeito único.

À minha professora Tunga Vidya DD. e à sua filha Krishna Shakti DD., pelo yoga em minha vida.

Ao meu querido amigo Helder Bentes, por tantas alegrias nessa vida e pela mais recente delas: ter topado assinar a revisão geral do texto desta dissertação quando a tornarmos livro.

A todos os artistas-alunos do Pará Caribe de todos os momentos do projeto, por tudo o que foi e está sendo pensar e conviver com vocês: Adailton Pantoja, Adam Christian Santos, Adiane Alcântara, Amanda Santos, Alan Botinho David, Alex Sampaio, Ana Lúcia Cardoso, Ana Terra, Antonia Costeseque, Antonia Ribeiro, Ariran Albuquerque, Bernardo de Moura, Bianca Furtado, Brendon Gomes, Bruno Ronisson Oliveira, Mestre Catarino Silva, Cléuma Rodrigues, Daniel Chaves, Danilo Rosa, Dayse Fernanda Paiva, Mestre Dimmi Etnia, Diogo Lavareda, Edneia da Silva, Eduardo Barbosa, Eduardo Luz, Elis Tarcila de Souza, Ewerton Oliveira, Fabrício Santos, Felipe Dias, Filipe Nascimento, Mestre Flávio Gama, Gabriel Luz, Mestre Ginja Duarte, Greice de Sousa, Heidion dos Anjos, Hilton Santos da Silva, Hugo Caetano Moraes, Iêda Mendes, Igor Diniz, Jefferson Carneiro, Jeremias Progenio, Jessyca Meireles, Jesus Ernesto Lopez, João Paulo Silva, Jordana Maciel, Jucinea Alves, Judá Henrique, Katarina Chaves, Kaynan Gabriel do Espírito Santo Leal, Kléia Corrêa, Leandro Barros, Leandro Dias, Leandro França, Letícia Carrera, Lipe Loureiro, Lorena Barros, Luana Alves, Luiz Thiago de Souza, Luzia Rosas (Dona Lady), Marcel Maia, Marcos de Moraes, Mariana Moura, Matheus Pantoja, Max David, Melque Ribeiro, Michel Thiago, Nego Nelson, Nely do Nascimento, Ocilene Mota, Olivia Magno, Paula Fernanda dos Anjos, Paulo Barra, Paulo Henrique Andrade, Paulo Murilo Guerreiro do Amaral, Rafael Guerreiro, Reinaldo Brito, Roberta Evi, Ronaldo Nunes, Samara Chestnut, Sandro Marcelo Costa, Simone Viana, Tainara Garcia, Taylan Nascimento, Verena Brito, Verena Carvalho, Vicente Coelho, Wellitton Barreto (Alemão) e aos que aqui porventura não estejam, por motivos que fugiram à minha ingerência.

A Nazaco Gomes, co-coordenador e professor de percussão do Projeto Pará Caribe, por seu arsenal ilimitado de musicalidade, criatividade, conhecimento e generosidade.

Aos demais professores do Projeto Pará Caribe: Mauricio Panzera (gravação de CD e produção musical), Renato Rosas (banjo e guitarrada), Abel Oliveira, Adelbert Carneiro, Príamo Brandão (contrabaixo) e Yóssef Neto (sopros), por todas as suas contribuições inesquecíveis àquele projeto e a esta pesquisa.

A Manoel Cordeiro pelo nome *Pará Caribe*, pelo workshop maravilhoso para os nossos alunos, por ter trazido Henri Placide para este workshop, por tocar tantas vezes com a gente e por ser quem tu és: inesquecível.

A Henri Placide e Firmo Cardoso pelo lindo workshop que cada um generosamente ministrou no Projeto Pará Caribe.

Ao fotógrafo Reinaldo Brito, cujo material fotográfico e audiovisual do Projeto Pará Caribe foi peça fundamental na realização desta pesquisa. À cantora e compositora Cléuma Rodrigues, que nos trouxe o Reinaldo Brito para o Projeto Pará Caribe.

Aos fotógrafos Fabrizio Rodriguez, Diogo Vasconcelos, Jorge Ramos e Roberta Castro pelos vastos e riquíssimos registros fotográficos do Projeto Pará Caribe, que tornaram essa etnografia ainda mais colorida e animada. À Waldete Brito, que nos trouxe a Roberta Castro e à FCP, pelos trabalhos fotográficos de Fabrizio Rodriguez, Jorge Ramos e Diogo Vasconcelos nos eventos do projeto.

Às dançarinas Roberta Castro e Jéssica Gomes, aos dançarinos Mauricio Peixe e Gerson Frank por sua dança no Projeto Pará Caribe, e a Waldete Brito, por tê-los trazido para o projeto, dirigido suas lindas coreografias nos shows e pela dança contemporânea em minha vida.

Ao dançarino e educador físico Luan Silva, por cuidar do meu lombo quando a carga sobre ele foi insustentável.

À Fundação Cultural do Pará, pelo Pará Caribe.

Ao Paulo Moura, meu chefe e amigo, pelo convite para eu pensar o Pará Caribe e pela compreensão e força em todo esse processo. Ao Mauricio Panzera, parceiro no Projeto Pará Caribe desde sua fase embrionária, por ter indicado o Nazaco Gomes para desenvolver esse projeto comigo, pela indicação de livros e autores, por tocar contrabaixo no projeto, por ter gravado, começado a mixagem do fonograma Pará Caribe e pela mixagem das faixas anexas em plena pandemia. Ao Abel Oliveira, baixista e professor do Projeto Pará Caribe, pela aposta juntos em tudo isso. A Luciana Garcez e Laisa Fujiyoshi, pela parceria sempre.

À minha orientadora, Sonia Chada, por ser esse inexaurível manancial de conhecimento, acolhimento e por morar no tempo da delicadeza. Que eu, um dia, consiga te agradecer à altura.

Aos demais professores da minha banca, Líliam Cohen e João de Jesus Paes Loureiro por todas as contribuições inesquecíveis a esta pesquisa e pela interlocução de enorme qualidade neste processo.

Em nome das professoras e professores do PPGARTES/UFPA de cujas aulas jamais esquecerei – Sonia Chada, Líliam Cohen, João de Jesus Paes Loureiro, Maria dos Remédios de Brito, Claudia Leão, Fernando Lacerda, Ivone Xavier, Bene Martins, Orlando Maneschy, -, agradeço a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Pará por este curso de mestrado em Artes. Adorei!

A Valéria Cristina Marques, minha orientadora na graduação e minha amiga, pela chave que fez toda a diferença na realização do Projeto Pará Caribe: fazer das aulas um ensaio constante. Minha eterna gratidão por esta que foi, para mim, uma mudança de paradigma para eu ensinar-aprender música neste projeto.

À minha turma de mestrado - Ailson Rodrigues, Allyster Fagundes, Amanda Modesto, Amarildo da Cruz, Eder Monteiro, Edson Palheta, Enoque Paulino, Erika Cristancho, Glauce Santos, Heberton Lobato, Heloá Rodrigues, Karla Pessoa, Lana Paz, Luana Peixoto, Luena Müller Chaves, Ceci Bandeira, Maria Isabel Veiga, Marise Maués,

Patrícia Abud, Paulo Cesar dos Santos, Paulo Meira, Rafaella Correa, Robson Gomes, Rodrigo José Correia, Rose Karimme Fonseca, Suelen Nino e Tirsa Lais Moraes -, por tudo o que pudemos compartilhar nesses anos de convivência, interlocução e parcerias inesquecíveis.

Aos meus professores e colegas de LABETNO/UFPA – Adelbert Carneiro, Adriana Couceiro, Anderson Sandim, Anielson Ferreira, Bruno Maués de Britto, Carina Lima, Danilo Rosa, Diego Figuras, Dayse Puget, Edson Santos, Evelyn Tainá, Gilda Maia, Hélio Araújo, Hugo Camarinha, Ian Silva Nemer Cruz, Jacinto Kahwage, Jefferson Luz, Jorgete Lago, José Maria Bezerra, Jucélia Estumano, Keila Monteiro, Kleber Benigno, Laura Paraense, Leonardo Venturieri, Líliam Cohen, Lua Marinho, Lucian Souza, Luisa Leal, Marcus Bonilla, Max David, Messias França, Paula Thais Pelaz da Silva, Paulo Murilo Guerreiro, Ricardo Smith, Rosi, Sâmela Jorge, Saulo Caraveo, Silvio Barbosa, Sonia Chada, Tainá Façanha, Thomas, Tirsa Moraes e aqueles que infelizmente não aparecem na minha lista de contatos -, pelo tanto que pude contar com vocês nesses dois anos e meio. Minha profunda gratidão!

A Jacinto Kahwage por sua dissertação sobre o Projeto Choro do Pará, tão importante como ponto de partida para esta minha escrita.

A toda a equipe da Secretaria do PPGARTES/UFPA – Larissa Lima, Lilian Silva, Jacqueline Estumano e Tarcísio Túlio - pela companhia eficiente e carinhosa, sempre. Vocês são demais! Minha gratidão por tudo!

Ainda à Larissa Lima, pela paciência e atenção zelosa ao responder todas as minhas infundas perguntas sobre a correta formatação deste trabalho. Te agradeço pra sempre, Larissa.

À Elisângela Socorro da Conceição Silva, pelo zelo com que torna o espaço físico do PPGARTES/UFPA um brinco.

A toda a equipe do Salão Cassius Martins, da Academia Top Fit e à Cristina Andrade por cuidarem da minha saúde, bem estar, auto estima, contribuindo assim com meu trabalho artístico há tanto tempo.

Às compositoras e compositores do Pará e do grande território banhado pelo Mar do Caribe, por suas criações, fonte de inspiração do projeto aqui estudado.

Ao Pará, por toda a sua beleza. Ao povo paraense e ao povo brasileiro por generosamente custearem, respectivamente, o Projeto Pará Caribe e esta pesquisa de mestrado. Que eu possa sempre retribuir, sendo uma profissional cada dia melhor e mais comprometida com um mundo mais justo e humano, no sentido mais profundo e verdadeiro que isso possa ter.

Há ritmos submersos

na tessitura das cinturas.

As mãos cantam no ar.

Pés pisam sementes

antiquíssimas

reflorescendo nos campos da cultura.

Do mais remoto começo das origens,

de um tempo anterior ao verbo inicial,

tambores trazem códigos coreográficos

que a memória do corpo não perdeu.

(Dança do Carimbó. João de Jesus Paes Loureiro)

Eu sou de um país que se chama Pará,

que tem no Caribe o seu porto de mar

e sei pelos discos do velho Cugat,

que yo, ay yo no puedo vivir sin bailar.

(Porto Caribe. Ruy Barata/ Paulo André Barata)

Se você quer dançar um suíngue diferente,

veja a novidade, vem com a gente,

então, solte o corpo, venha balançar... Venha balançar

num suíngue gostoso, dançando merengue.

Repara o Brasil de Belém do Pará... Belém do Pará!

Vem balancear, vem balancear,

no Pará Caribe eu vou te mostrar.

Vem balancear, vem balancear,

no Pará Caribe eu vou te encontrar... Eu vou te encontrar!

(Vem Balancear. Cleúma Rodrigues)

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada se volta à prática musical – expressão ora adotada em termos conceituais - no contexto do Projeto Pará Caribe, realizado em Belém pela Fundação Cultural do Pará de 2015 a 2017. Investigar a prática musical no contexto do Projeto Pará Caribe da Fundação Cultural do Pará foi o objetivo principal desta proposta. Os específicos foram: fornecer informações contextualizadas sobre o Projeto Pará Caribe; expor os processos de transmissão musical e descrever as práticas musicais no Projeto Pará Caribe, com atenção à relação entre os processos de composição musical e performance naquele contexto. Implementou-se, assim, pesquisa bibliográfica sobre prática e transmissão musical, à luz da Etnomusicologia, buscando também fundamentação teórico-metodológica em especial na Educação Musical, mas também na Antropologia, na Sociologia, nos Estudos Latino-americanos, na Cultura Indígena, na História, na Orientação Profissional e no Direito Autoral. Desse modo, a pesquisa se referêcia em autores como Sonia Chada (2006; 2007), Alan Merriam (1964), Anthony Seeger (1991; 1997), Bruno Nettl (1983; 1992), Gerard Béhague (1992), Mauricio Costa e Sonia Chada (2013), Paul Sneed (2020), Luciana Prass (2019), Jusamara Souza (2004), Margarete Arroyo (2002), Keith Swanwick (1991), Agenor Vasconcelos Neto (2013; 2020; 2021), Pierre Bourdieu (2007), João de Jesus Paes Loureiro (2002; 2008; 2018; 2020a; 2020b), Bibiana Rosa (2018), Timei Assurini (2020), Ana Lucia Bastos (2020), Pedro Paranaguá e Sérgio Branco (2009), em uma linha de pesquisa que se assenta em interfaces epistêmicas entre áreas do conhecimento. Realizaram-se entrevistas semi-estruturadas com alunos, professores, dançarina e diretora coreográfica do projeto. A análise de dados realizada levou em conta dimensões sintáticas e semânticas tanto das entrevistas quanto das letras e músicas criadas em sala pelos alunos e registradas em estúdio, shows e ensaios. Tais procedimentos permitiram que a forma e o conteúdo do material analisado fossem passíveis de interpretação, considerando-se aspectos históricos, musicais, contextuais e cognitivos da prática musical em questão. Os processos criativos e seu fazer musical conjunto com a performance, bem como os resultados alcançados no projeto - onze músicas gravadas e dezoito shows realizados entre o laboratório de criação musical e a mixagem do fonograma Pará Caribe -, instigaram a pesquisa aqui apresentada. O trabalho resulta na presente dissertação, tendo como anexos as partituras e um CD com duas das músicas produzidas pelos alunos durante o projeto, as quais foram aqui analisadas. Entender contextos nos quais criação musical e performance são possíveis porque concomitantes, disponibilizou uma chave importante de compreensão do processo criativo no Projeto Pará Caribe. Além disso, conclui-se que o estudo de práticas musicais em Belém, no Pará, contribui para o entendimento de como tais práticas formam, constroem ou influenciam as noções de identidades sonoras na Amazônia brasileira, ao compartilharem subjetividades coletivas transformadas e (re)construídas para além do contexto dos estados nacionais, uma realidade presente na América Latina e no Caribe como um todo.

Palavras-chave: Projeto Pará Caribe. Prática musical. Transmissão musical. Criação musical. Fazer musical coletivo.

ABSTRACT

The research presented here focuses on musical practice - an expression now adopted in conceptual terms - in the context of the Pará Caribe Project, carried out in Belém by the Cultural Foundation of Pará from 2015 to 2017. Investigate musical practice in the context of the Pará Caribe Project of the Cultural Foundation of Pará was the main objective of this proposal. The specifics were: providing contextual information about the Pará Caribe Project; expose the processes of musical transmission and describe the musical practices in the Pará Caribe Project, with attention to the relationship between the processes of musical composition and performance in that context. Thus, bibliographic research on musical practice and transmission was implemented, in the light of Ethnomusicology, also seeking theoretical and methodological foundations, especially in Music Education, but also in Anthropology, Sociology, Latin American Studies, Indigenous Culture, History, Professional Orientation and Copyright. Through this way, the research refers to authors such as Sonia Chada (2006; 2007), Alan Merriam (1964), Anthony Seeger (1991; 1997), Bruno Nettl (1983; 1992), Gerard Béhague (1992), Mauricio Costa and Sonia Chada (2013), Paul Sneed (2020), Luciana Prass (2019), Jusamara Souza (2004), Margarete Arroyo (2002), Keith Swanwick (1991), Agenor Vasconcelos Neto (2013; 2020; 2021), Pierre Bourdieu (2007), João de Jesus Paes Loureiro (2002; 2008; 2020), Bibiana Rosa (2018), Timei Assurini (2020), Ana Lucia Bastos (2020), Pedro Paranaguá and Sérgio Branco (2009), in a line of research based on epistemic interfaces between areas of knowledge. Semi-structured interviews were conducted with students, teachers, dancer and choreographic director of the project. The data analysis carried out, took into account syntactic and semantic dimensions of the interviews and also of the lyrics and music created in the classroom by the students. There were recorded in the studio and played in shows and rehearsals. Such procedures allowed the form and content of the analyzed material to be interpretable, considering historical, musical, contextual and cognitive aspects of the musical practice in question. The creative processes and their music making combined with the performance, as well as the results achieved in the project - eleven recorded songs and eighteen concerts performed between the musical creation laboratory and the mixing of the Pará Caribe phonogram - instigated the research presented here. The work results in this dissertation, having as attachments the scores and a CD with two of the songs produced by the students during the project, which were analyzed here. Understanding contexts in which musical creation and performance are possible because they were made at the same time, provided an important key to understanding the creative process in the Pará Caribe Project. In addition, it is concluded that the study of musical practices in Belém, Pará, contributes to the understanding of how such practices form, construct or influence the notions of sound identities in the Brazilian Amazon, by sharing transformed and (re) constructed collective subjectivities beyond the context of national states, a reality present in Latin America and the Caribbean as a whole.

Keywords: Pará Caribe Project. Musical practice. Musical transmission. Musical creation. Collective Music Making.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Músicos do Projeto <i>O Mercado do Choro</i> (foto de Débora Flor)	34
Fotografia 2 – Show Pará Caribe nos 400 anos de Belém (foto de Jorge Ramos)	39
Fotografia 3 – Roberta Castro e Adam Christian (foto de Reinaldo Brito)	126
Fotografia 4 – Leandro França e Luana Alves (foto de Reinaldo Brito)	132
Fotografia 5 – Mulher Kalinago (foto no <i>website</i> Dominica High Comission)	172

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz do grupo <i>Memória Viva</i> (foto de Luana Coelhos)	33
Figura 2 – Mapa da Grande Belém	44
Figura 3 – Mapa dos bairros de Belém	45
Figura 4 – Rotas de tráfico de escravos	79
Figura 5 – Detalhe do mapa das Américas e Caribe	97
Figura 6 – Escrita musical de célula rítmica de cumbia (güira, maraca e milheiro)	105
Figura 7 – Escrita musical de célula rítmica de retumbão/ brega (curimbó e bumbo)	106
Figura 8 – Povos indígenas no Brasil na época do descobrimento	115
Figura 9 – Trecho inicial de <i>Quebra galhos</i>	146
Figura 10 – Trecho inicial de <i>Um contra o outro</i>	146
Figura 11 – 2º compasso do refrão de <i>Quebra galhos</i>	148
Figura 12 – 1º e 2º compassos do refrão de <i>Um contra o outro</i>	148
Figura 13 – Batida base do tecnobrega	151
Figura 14 – Refrão de <i>A vida é um jogo</i>	157
Figura 15 – Refrão de <i>Quebra galhos</i>	157
Figura 16 – Gesto sonoro dos refrões de <i>Quebra galhos</i> e <i>A vida é um jogo</i>	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perguntas feitas aos alunos do Projeto Pará Caribe para o perfil social	41
Tabela 2 – Faixa etária de alunas e alunos do Projeto Pará Caribe	42
Tabela 3 – Procedência de alunas e alunos do Projeto Pará Caribe	42
Tabela 4 – Escolaridade das alunas e alunos do Projeto Pará Caribe	47
Tabela 5 – Formação técnica de alunas e alunos do Projeto Pará Caribe	47
Tabela 6 – Educação formal, não formal e informal de alunas e alunos do Pará Caribe	49
Tabela 7 – Educação formal, não formal e informal das alunas do Pará Caribe	49
Tabela 8 – Educação formal, não formal e informal dos alunos do Pará Caribe	50
Tabela 9 – Profissão das alunas e alunos do Projeto Pará Caribe	56
Tabela 10 – Musicistas/ Músicos em atividade	57
Tabela 11 – Práticas musicais das alunas antes da pandemia do COVID-19	58
Tabela 12 – Práticas musicais dos alunos antes da pandemia do COVID-19	58
Tabela 13 – Práticas musicais das alunas durante a pandemia do COVID-19	59
Tabela 14 – Práticas musicais dos alunos durante a pandemia do COVID-19	60
Tabela 15 – Práticas musicais que geraram renda às alunas antes da pandemia	61
Tabela 16 – Práticas musicais que geraram renda aos alunos antes da pandemia	61
Tabela 17 – Práticas musicais que geram renda às alunas durante a pandemia	62
Tabela 18 – Práticas musicais que geram renda aos alunos durante a pandemia	63
Tabela 19 – Repertório das músicas compostas no Projeto Pará Caribe	76
Tabela 20 – Comparação entre as letras de <i>Um contra o outro</i> e <i>Quebra galhos</i>	144
Tabela 21 – Comparação entre as letras de <i>Quebra galhos</i> e <i>A vida é um jogo</i>	155

SUMÁRIO

ABERTURA	17
1º MOVIMENTO: O PROJETO PARÁ CARIBE	25
1.1 Contextualizando	26
1.2 A Fundação Cultural do Pará	31
1.3 O Projeto Pará Caribe	35
1.4 Perfil social das alunas e alunos do Projeto Pará Caribe	41
1.5 As participantes e seus repertórios musicais	65
2º MOVIMENTO: A TRANSMISSÃO MUSICAL	73
2.1 Referenciais metodológicos do Projeto Pará Caribe	74
2.2 Os professores e a etnopedagogia do Projeto Pará Caribe	99
3º MOVIMENTO: O FAZER MUSICAL	129
3.1 Um fazer musical coletivo	130
3.2 Uma abordagem Merriamiana	134
CODA	161
REFERÊNCIAS	173
ANEXO A – FOTOS DAS ALUNAS E ALUNOS DO PARÁ CARIBE ..	186
ANEXO B – FOTOS DOS PROFESSORES DO PARÁ CARIBE	192
ANEXO C – PARTITURAS DAS TRÊS MÚSICAS ANALISADAS	196

ABERTURA



Foto: Fabrizio Rodriguez

Bem vindas e bem vindos à minha dissertação de mestrado. Deslindei-a para a banca examinadora que me avaliou da qualificação à defesa e, com muita alegria, a entrego agora àquelas e àqueles que a lerão daqui pra frente. Farei uso de uma maneira de escrever que exercitei durante a disciplina *Atos de Escritura*, no primeiro semestre de 2019, na busca de uma certa “liberdade de fluxo textual” (ROTHER-NEVES, 2019, p. 90), inspirada tanto nos procedimentos para a escrita acadêmica em artes, propostos pelo Prof. Dr. Antônio Flávio Alves Rabelo (apud LIMA, 2017, p. 13) - intitulados *Programas Performativos de Escrita* -, como no artigo da Prof.^a Dr.^a Wlad Lima (2017), que me foram apresentados na disciplina. Trago, ainda, como alumbramento, situações nas quais o Poeta e Prof. Dr. João de Jesus Paes Loureiro (2018) comparou processos de criação de textos acadêmicos aos artísticos, apontando-lhes semelhanças, durante suas aulas nos Seminários Avançados II do PPGARTES. Sobre isso, comentei: “naquele segundo semestre de 2018, eu não tinha como imaginar como poderia ser respeitar o livre fluxo de ideias numa escrita não primordialmente poética, como a que eu estava mais acostumada como criadora de letras de música” (ROTHER-NEVES, 2019, p. 90). Este, então, será mais um exercício de escrita acadêmica na qual busco uma fluência que torne possível lidar com “subjetividade e objetividade em concomitância também nesse tipo de texto” (ROTHER-NEVES, 2019, p. 90). Farei isso, por exemplo, intercalando reflexões em primeira pessoa, em linguagem corrente, ao texto em terceira pessoa em linguagem mais técnica. Alguns usos menos corriqueiros de escrita também foram bem vindos no decorrer dos capítulos, como citações em meio a frases e enumerações, buscando respeitar o referido fluxo.

O presente trabalho se propõe a dissertar sobre a prática musical no contexto do Projeto Pará Caribe. Entende-se *prática musical* - expressão aqui usada em termos conceituais - como:

Um processo de significado social, capaz de gerar estruturas que vão além de seus aspectos meramente sonoros, embora estes também tenham um papel importante na sua constituição [...]. A execução, com seus diferentes elementos (participantes, interpretação, comunicação corporal, elementos acústicos, texto e significados diversos) seria uma maneira de viver experiências no grupo. Assim, suas origens principais têm uma raiz social dada dentro das forças em ação dentro do grupo, mais do que criadas no próprio âmago da atividade musical (CHADA, 2007, p. 4-5).

O lócus da pesquisa é o Projeto Pará Caribe, realizado pela Fundação Cultural do Pará, na Casa das Artes, em Belém, num contexto não-formal de ensino. O período de abrangência da pesquisa começou por se estender de 2015, ano de início do Projeto Pará Caribe, a 2017, ano de sua conclusão. A pesquisa veio tecendo, porém, relações com os gêneros musicais estudados no projeto; com influências do Pará Caribe no tempo no qual seus integrantes

concederam as entrevistas - nas quais, responderam inclusive como vêm se reorganizando para sobreviver artisticamente durante a pandemia causada pela COVID-19¹; com suas perspectivas de futuro e com seu imaginário, o que fez com que a amplitude desse escopo viesse se dilatando e comprimindo no *tempo intelecto*,

A dilatação seria então uma espécie de aumento da amplitude do olhar sensível, enquanto a compressão, um refinamento do olhar embrenhado na sensibilidade perceptiva. Esta interrelação entre as dimensões do tempo passado, presente e futuro e seus desdobramentos costumam chamar de **tempo intelecto** (CARAVEO, 2019, p. 21).

até chegar ao dia 8 de dezembro - feriado de Nossa Senhora da Conceição, dia em que os fogos a celebravam nos céus de Belém e as flores celebravam Iemanjá nas águas de Icoaraci -, no qual se concluiu estruturalmente como texto literário entregue à banca examinadora.

A escolha do tema se deveu, por um lado, ao caráter inédito do Projeto Pará Caribe no cenário do ensino musical local, por incluir a prática da criação musical na proposta de transmissão de música popular entre músicos da grande Belém. Quanto ao outro lado, vou contá-lo para vocês no final desta introdução.

O projeto foi pautado no diálogo a partir das experiências musicais dos alunos (SOUZA, 2004) expostas em sala de aula durante um ano e meio de trabalho. Diante daquelas experiências, muitas inquietações surgiram, dando origem ao questionamento que move este percurso: como aconteceu a prática musical no contexto do Projeto Pará Caribe da Fundação Cultural do Pará? Disso decorrem subproblemas como: em que consistiu o Projeto Pará Caribe? Quem eram suas participantes? E seus participantes? Que repertório elas e eles trouxeram para o projeto? Como aconteceu a transmissão musical na *etnopedagogia* (PRASS, 2019) do Projeto Pará Caribe? O que pensam os professores sobre o Projeto Pará Caribe? Como ocorreram os processos de criação musical e performance no contexto do projeto? O que dizem as compositoras e compositores sobre suas músicas feitas no projeto?

As perguntas elencadas geraram os objetivos da pesquisa aqui apresentada. Num âmbito geral, investigar a prática musical no contexto do Projeto Pará Caribe da Fundação Cultural do Pará. Em âmbito específico, fornecer informações contextualizadas sobre a Fundação Cultural do Pará; sobre o Projeto Pará Caribe; sobre o perfil social das alunas e alunos do Projeto Pará Caribe e sobre as participantes do Projeto Pará Caribe e seus repertórios; expor os processos de transmissão musical no contexto do Projeto Pará Caribe,

¹ Sigla de *Corona Virus Disease 2019*, ou seja, doença causada pelo Corona Vírus, descoberta em 2019. Por isso, em consenso com as explicações dadas pelo Professor Carlos André na CBN Goiânia (“A” COVID-19..., 2020) usaremos nesta dissertação o artigo do gênero feminino para defini-la.

tanto no tocante aos referenciais metodológicos adotados no projeto, quanto na escuta de seus professores; e descrever as práticas musicais no Projeto Pará Caribe, com atenção tanto à relação entre os processos de composição musical e performance ali praticados, quanto a como aquelas obras resultantes do projeto passaram a existir.

A metodologia foi pensada em consonância com as particularidades da pesquisa e da Etnomusicologia, o que inclui os instrumentos de coleta, análise e apresentação dos dados utilizados, no intuito de abranger a amplitude e o aprofundamento necessários ao estudo.

Implementou-se, assim, pesquisa bibliográfica sobre prática e transmissão musical, à luz da Etnomusicologia, buscando também fundamentação teórico-metodológica em especial na Educação Musical, mas também na Antropologia, na Sociologia, nos Estudos Latino-americanos, na Cultura Indígena, na História, na Orientação Profissional e no Direito Autoral. Desse modo, a pesquisa se refere em autores como Sonia Chada (2006; 2007), Alan Merriam (1964), Anthony Seeger (1991; 1997), Bruno Nettl (1983; 1992), Gerard Béhague (1992), Mauricio Costa e Sonia Chada (2013), Paul Sneed (2020), Luciana Prass (2019), Jusamara Souza (2004), Margarete Arroyo (2002), Keith Swanwick (1992), Agenor Vasconcelos Neto (2003; 2020; 2021), Pierre Bourdieu (2007), João de Jesus Paes Loureiro (2002; 2008; 2018; 2020a; 2020b), Bibiana Rosa (2018), Timei Assurini (2020), Ana Lucia Bastos (2020), Pedro Paranaguá e Sérgio Branco (2009), em uma linha de pesquisa que se assenta em interfaces epistêmicas entre áreas do conhecimento.

É importante ressaltar que, através de muitos destes autores e autoras, tive acesso a uma gama de outros pensadores, trazidos por eles para esta pesquisa. As limitações impostas pela pandemia causada pela COVID-19 dificultaram sobremaneira minha aproximação dos originais por eles citados. Deve-se a isso a profusão de citações de citações no texto que aqui se inicia. Peço que, neste momento, compreendam e relevem este fato, dadas as referidas dificuldades. Quando esta dissertação vier a se tornar livro, tais limites terão sido suplantados. Realizadas de 2017 a 2021 com alunas, alunos, professores, pesquisadores, uma das dançarinas e com a diretora coreográfica do Projeto Pará Caribe, as entrevistas foram semiestruturadas – *episódicas* -, conforme proposto por Bauer e Gaskell (2002). Desse modo, serviram como um guia, com estrutura aberta o suficiente para acomodar novos aspectos que emergiram ou foram trazidos pelas entrevistadas e entrevistados. Através deste método, fez-se uso das vantagens de diferentes formas de dados: conhecimento semântico e episódico, bem como expressões narrativas e argumentativas. As respostas às entrevistas foram valiosas na verificação das perguntas-chave formuladas no presente estudo. Tais narrativas orais dos sujeitos vinculados ao projeto, que proferiram descrições, opiniões e acontecimentos

registrados em suas memórias, também foram úteis, por possibilitarem interpretações mais substanciais e aprofundadas das práticas e contextos analisados. De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 116), “esta reconstrução de experiências como narrativas implica processos de negociação. A negociação interna/cognitiva entre experiência e o esquema de história inclui o uso de narrativas prototípicas existentes em uma cultura”. A negociação externa, com os potenciais ouvintes, passa pela aprovação ou rejeição da história do acontecimento pelo grupo: “Os resultados de tais processos são formas de conhecimento contextualizadas e socialmente partilhadas” (GASKELL, 2002, p. 116).

As entrevistas foram gravadas e transcritas em sua totalidade e detalhadamente. Da mesma forma, registros sonoros, fotográficos e audiovisuais produzidos durante o Projeto Pará Caribe foram analisados. Gravações e transcrições de duas músicas produzidas por alunas e um dos alunos durante o projeto foram averiguadas, na busca por respostas para as questões concernentes, em especial, à prática musical naquele contexto. A análise dos dados coletados foi efetivada, levando-se em consideração diferentes dimensões, para que seu conteúdo fosse passível de interpretação, considerando-se aspectos históricos, contextuais, cognitivos e musicais. O material selecionado integra a pesquisa, mediante a prévia autorização das entrevistadas, entrevistados, compositoras, compositores e intérpretes.

O trabalho é estruturado em três capítulos, que orbitam atraídos pelos conceitos-chave de *prática musical* e *contexto*, bem como pela ideia central de sua inter-relação, conforme propõe a etnomusicóloga e oboísta Sonia Chada (2007).

No primeiro capítulo, contextualizo o Projeto Pará Caribe em cinco partes. Seu primeiro subcapítulo é uma breve apresentação do contexto da América Latina e do Caribe, onde mostro sucintamente como muitas regiões e povos dessa grande área do planeta possuem antecedentes históricos, políticos e migratórios comuns, os quais exerceram influência na formação de suas identidades. Os textos do Grupo de Estudo em Música e Dança na América Latina e no Caribe do *International Council for Traditional Music* (MISSION..., 2018; CONVOCATÓRIA..., 2020), também conhecido como ICTM LatCar, foram de grande contribuição nesta etapa.

No segundo subcapítulo, apresento o contexto da Fundação Cultural do Pará - no qual o Projeto Pará Caribe foi concebido e implementado -, apontando exemplos de fomento a projetos artísticos selecionados em editais e de projetos continuados de ensino de música popular. O texto deste subcapítulo é gratamente enriquecido por excertos da entrevista concedida pelo poeta e professor João de Jesus Paes Loureiro (2020b) - criador do Instituto de Artes do Pará, atual Casa das Artes da FCP -, que reflete ampla e profundamente sobre este

contexto.

O terceiro subcapítulo descreve o Projeto Pará Caribe, apontando algumas de suas idiossincrasias e características essenciais, como a prática da criação musical em sala de aula. Aqui, as contribuições de Jusamara Souza (2004) e Margarete Arroyo (2002) foram de grande importância. Algumas fotos ilustrativas do projeto abrem o anexo A desta dissertação.

No quarto subcapítulo, apresento o perfil social das alunas e alunos do Projeto Pará Caribe, que abrange seus locais de nascimento, lugares onde moram atualmente, idade, escolaridade, formação musical, profissão, bem como um breve panorama de suas atividades musicais – remuneradas ou não - durante a atual pandemia. As contribuições de Pierre Bourdieu (2007) – a *distinção* entre formação e empregabilidade entre as classes sociais - e Ana Lucia Bastos (2020) – os três vetores de sustentação profissional - foram diferenciais na elucidação de questões surgidas nesse momento da pesquisa.

O quinto subcapítulo é uma breve mostra das alunas participantes, com seus respectivos repertórios musicais, atentando para relações trazidas em suas falas com os conceitos de *tempo, identidade e memória*, nas perspectivas de Assmann (2008), Candau (2016) e de textos do ICTM LatCar (CONVOCATÓRIA..., 2020). As fotos das alunas citadas encontram-se no anexo A desta dissertação.

O segundo capítulo da dissertação é voltado à observação dos processos de transmissão musical vividos no contexto do Projeto Pará Caribe. Em seu primeiro subcapítulo, teço relações entre as atividades desempenhadas em sala de aula durante o projeto e os referenciais teórico-metodológicos que o embasaram: Keith Swanwick (1991; 2003) e Ana Mae Barbosa (1991). São, então, exemplificados exercícios de fazer artístico – composição e performance; contextualização histórica; apreciação musical e aquisição de habilidades, com reflexões sobre alguns dos resultados alcançados.

No subcapítulo seguinte, apresento as reflexões dos professores – cujas fotos constam no anexo B desta dissertação - sobre a *etnopedagogia* do Projeto Pará Caribe. Este conceito, proposto por Luciana Prass (2019), foi muito contributivo para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de música vivenciados naquele contexto não-formal. Aqui, os trechos das entrevistas com os professores foram entrecidos com grandes contribuições de Bibiana Rosa (2018), como as ideias de *gêneros transnacionais, desterritorialização e reterritorialização* de gêneros musicais na América Latina, o que sobremaneira me permitiu compreender o trânsito de muitos dos gêneros musicais trabalhados no Projeto Pará Caribe. Me possibilitou, ainda, aprofundar o que expus de maneira bastante preliminar sobre práticas musicais no contexto latino-americano, durante a contextualização do primeiro capítulo. As

gratas contribuições de João de Jesus Paes Loureiro (2002) também se somaram à urdidura deste segundo subcapítulo. Proposições suas, como a busca de compreensão do mundo através da cultura amazônica; a consideração do devaneio como uma das formas de se chegar ao conhecimento; e a *poética do imaginário* como dominante na cultura amazônica, expandiram meu olhar, não só diante das reflexões dos professores do Projeto Pará Caribe, mas do projeto como um todo.

No terceiro capítulo, mostro sucintamente como a criação musical é abordada por Gerard Béhague (1992), Bruno Nettl (1983) e, em especial, por Alan Merriam (1964), tornando possível perceber o quanto aspectos fundamentais do fenômeno da criação musical são de interesse dos estudos etnomusicológicos.

Apono, então, no primeiro subcapítulo, relações entre composição e performance no contexto do Projeto Pará Caribe, o qual se caracterizou marcadamente por um fazer musical conjunto das duas práticas, realizadas coletivamente pelos integrantes.

No subcapítulo subsequente, relaciono exemplos do processo de composição vivido no contexto do Projeto Pará Caribe à abordagem de Alan Merriam (1964) sobre o assunto. Neste segundo subcapítulo, apresento uma observação mais detalhada de dois bregas compostos no Projeto Pará Caribe - *Quebra galhos*, de Cleuma Rodrigues, e *A vida é um jogo*, de Adam Christian Santos, Antonia Costeseque e Leticia Carrera -, através de sua análise musical. As referidas canções constam na íntegra nas partituras do anexo C e no CD que acompanha esta publicação. Tão logo o fonograma Pará Caribe se torne álbum, intende-se que as referidas canções se tornem também acessíveis gratuitamente em plataformas digitais. Nesta etapa da pesquisa, as contribuições de Mauricio Costa e Sonia Chada (2009), em especial, a noção do brega como uma *plataforma adaptável* quase a qualquer outra expressão musical, foram extremamente valiosas na compreensão das obras e do contexto em estudo. Questões relativas ao Direito Autoral que emergiram durante a pesquisa, encontraram suporte nas contribuições de Pedro Paranaguá e Sérgio Branco (2009).

Bem, agora apresento brevemente a vocês o outro lado da minha escolha pelo tema desta dissertação:

Sobre mim, em um brevíssimo apanhado histórico, eu diria que a menina que ouvia os bregas que emanavam da sede do *Asas do Brasil* até a janela do meu quarto, na Pedreira, e quatro vezes por dia nos ônibus Pedreira-Nazaré, indo pro colégio e pro Conservatório Carlos Gomes aos 8 anos de idade, dá início a essa jornada. *Bandido*² era um dos bregas que tocava

² BANDIDO. Intérprete: Marcelo Clayton. Compositor: Marcelo Clayton e Nilton Valdier. In: MANCHETE de jornal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZzbT2EaRkzI>.

muito nessa época!

Na fase adulta, a artista chegou primeiro nessa história. Tinha três discos gravados – Aluguel de Flores (2001), Mantras (2005) e Aparecida (2010) - ; uma turnê internacional de 18 shows na Alemanha e dois na Itália, em 2005; alguns giros nacionais, como a *Cartografia Musical Brasileira* do Itaú Cultural, em São Paulo, em 2001 e o *Conexão Vivo*, em Belo Horizonte em 2011 e Salvador em 2012, apresentando meu trabalho autoral, quando comecei a pesquisa artística para o meu novo disco.

De uns anos para cá venho, então, realizando um projeto de pesquisa artística que tem profundo interesse por essa música paraense que tem vínculos históricos com a música praticada no Caribe - e não só no Caribe, como vou mostrar no decorrer desta dissertação. Por conta desta pesquisa artística – meu projeto autoral *Dançará* -, em algum momento me veio o interesse numa pesquisa acadêmica ligada a este tema.

Eu já era Técnica em Gestão Cultural da Fundação Cultural do Pará desde 2011. Assim que eu passei do CENTUR, o atual Núcleo Administrativo da Fundação Cultural do Pará, para o Núcleo de Oficinas Curro Velho, em 2015, fui convidada por Paulo Moura, Coordenador de Linguagem Sonora da FCP – equipe que eu integro até hoje -, a pensar um projeto continuado de ensino para músicos iniciados a ser ofertado na Casa das Artes. Perguntei, então, se poderia ser sobre música paraense e o Paulo Moura topou. Convidei, então, o percussionista Nazaco Gomes³, para ser o co-coordenador do projeto e ali, naquele momento, além da técnica da FCP, foi a professora de música que começou a trabalhar.

Meu interesse no Projeto Pará Caribe cresceu muito no decorrer de sua realização: ele foi um verdadeiro divisor de águas na minha vida, especialmente, como professora. Isso me levou a buscar pesquisar um pouco mais e melhor sobre processos de ensino-aprendizagem e também sobre a prática dos gêneros que a gente trabalhou em sala durante um ano e meio. Essa busca me trouxe para o GEMPA, para o LABETNO da UFPA, para essa pesquisa de mestrado que agora se conclui e, muito gratamente, para a orientação da Prof.^a Dr.^a Sonia Chada. E é essa pesquisa que eu vou mostrar agora pra vocês. Bora?

³ Foto de capa desta *Abertura* e foto 1 (anexo B, p. 194).

1º MOVIMENTO: O PROJETO PARÁ CARIBE



Foto: Jorge Ramos

1.1 Contextualizando

A Etnomusicologia é uma área de conhecimento que se volta ao estudo da música em um determinado contexto. Professora Sonia Chada, pesquisadora do tema, considera que:

O grande desafio da Etnomusicologia talvez seja o de relacionar música, um subsistema, com todos os outros subsistemas da cultura, na busca de um entendimento do que ela possa representar para o ser humano que a produz e explicar a conexão entre música e seu contexto sociocultural baseados nos processos cognitivos do ser humano e de sua experiência social. (CHADA, 2007, p. 1)

Partir do referido desafio para a observação da música no contexto da América Latina e do Caribe auxilia na percepção de que muitas de suas regiões e povos possuem antecedentes históricos, políticos e migratórios comuns, os quais exerceram influência na formação de suas identidades, conforme mostra a página do Grupo de Estudo em Música e Dança na América Latina e Caribe, disponível no sítio do *International Council for Traditional Music*, o ICTM⁴: “Eles compartilham, entre outros aspectos, um passado colonial, a opressão a conhecimentos e práticas indígenas, bem como a preservação, manutenção e desenvolvimento de modos únicos de existência”⁵ (MISSION..., 2018, p. 1, tradução nossa). Tais processos vieram dando forma a experiências indígenas, africanas e outras, bem como a modos de hibridização ou mestiçagem que, em última instância, influenciam a música e os sons como cultura na América Latina e no Caribe⁶.

No Pará, é possível perceber práticas musicais nas quais gêneros populares locais estabelecem vínculos históricos com gêneros de países e localidades próximas, banhados pelo Mar do Caribe. Inúmeros exemplos poderiam ser dados, como a condução de duos ou trios de congas no *carimbó* de Pinduca⁷, ou peculiaridades no uso da guitarra na *guitarrada* de Mestre Vieira⁸, “por meio de quem as músicas ‘de dentro’ e ‘de fora’ teriam se amalgamado, se misturado e se tornado um todo da cultura regional” (GUERREIRO DO AMARAL; BARRA; MENEZES, 2016, p. 245).

Cabe tecerem-se aqui algumas considerações acerca do carimbó, gênero dos mais autóctones dentre os praticados no Projeto Pará Caribe. Como estamos falando a partir do Pará - ou seja, como o lugar de fala tanto do Projeto Pará Caribe quanto da pesquisa ora

⁴ <http://ictmusic.org/group/music-dance-in-latin-america-caribbean>.

⁵ They share, among other aspects, a colonial past, the oppression of Indigenous knowledges and practices, as well as the preservation, maintenance, and development of unique modes of existence (MISSION..., 2018, p. 1).

⁶ Ibid., p. 1.

⁷ Aurino Quirino Gonçalves, o Pinduca, “tornou-se conhecido como responsável pela transformação do carimbó, de música folclórica em música de consumo” (SALLES, 2016, p. 456-457).

⁸ Joaquim de Lima Vieira, o Mestre Vieira, apontado como o criador da *guitarrada* e da *lambada*, segundo Vicente Salles (2016, p. 576-577).

apresentada são as práticas musicais no Pará -, terminou sendo dada, de maneira espontânea, uma maior ênfase ao carimbó nos exemplos que ilustram este trabalho, mesmo que o Projeto Pará Caribe tenha se voltado ao estudo de tantos outros gêneros. É importante frisar que no projeto, dentre estes muitos gêneros, trabalhou-se mais especificamente com um dos estilos do carimbó, sobre o qual falaremos a seguir.

A formação e as transformações sofridas pelo carimbó no decorrer do tempo são exemplos que ilustram o que foi mencionado anteriormente sobre a música no contexto da América Latina e do Caribe. Elas foram geradas pela hibridização de elementos de culturas africanas, indígenas e portuguesas (SOUZA, 2018; IPHAN, 2013; MACIEL, 2010; SALLES; SALLES, 1969), bem como “por trânsitos em diferentes contextos sociais, sendo ele praticado por músicos de origens diversas – rurais e urbanas, litorâneas e continentais” (ROTHERNEVES, GARCEZ, BASTOS, BRIGAGÃO, 2020, p. 67).

Com registros que datam do século XVII (IPHAN, 2013, p. 24), o carimbó é uma tradição cultural produzida primeiramente nas comunidades ribeirinhas e rurais do estado do Pará, na Amazônia brasileira. Alguns de seus principais espaços de vivência, convivência e apresentação são tanto as festas quanto as rodas de carimbó, que integram o conjunto de relações que constituem esta prática musical. Nelas, estão presentes elementos de sociabilidade que contribuem para a continuidade do carimbó em diversos contextos nos quais este se reproduz⁹.

Falar historicamente sobre o gênero é admitir haver diversas histórias, que singularizam sua trajetória em cada município paraense envolvido, ao mesmo tempo em que o carimbó os interliga numa experiência que é comum a todos.

O percussionista, construtor e instrutor de instrumentos de percussão, Flávio Gama¹⁰, aluno egresso do Projeto Pará Caribe, tece comentários bastante abrangentes sobre diferentes estilos do gênero carimbó no Pará:

Falando [...] nas vertentes do carimbó, existem várias [...], vários sotaques. Existe uma célula mãe que a gente escuta, mas cada região tem o seu sotaque diferente, sua forma de tocar, sua forma de ensinar, então essas formas que os mestres - tem alguns mestres que a pandemia levou, que o COVID levou... [...] Existe a vertente de Santarém Novo, que é uma das vertentes mais diferentes que eu já ouvi, e depois vem Marapanim, que vem com sotaque mais praieiro, e depois vêm várias vertentes dentro do Marajó, que é um carimbó mais acelerado, tipo o trabalho que eu fiz com o Tambores do Pacoval, em que a gente determinou uma vertente: um carimbó mais pulsante... E Belém, né? Belém tem as suas influências, com música eletrônica, com tudo. Então, essas vertentes que vem tudo de uma célula rítmica, que é uma célula

⁹ Cf. KAHWAGE, 2018.

¹⁰ Foto 9 (anexo A, p. 192).

mãe, que vai passando [...] pelos municípios de beira de [...] oceano, que são os municípios da Região do Salgado e vem a galera que vem mais dentro, que já é a galera da agricultura, que não tá muito perto do oceano, que já tem um sotaque diferente, pegada diferente, e depois vem Belém, que tem a vertente que é do Pinduca e tem a vertente que é do Mestre Verequete. São diferentes. Bem diferentes. E isso tudo é minha pesquisa. [...] São sotaques [...] que tu escutas [...] uma célula rítmica ali que tem uma espinha dorsal, que tu escuta em quase todos os carimbós, mas se tu fores analisar e escutar Lucindo, Chico Braga, Santarém Novo, Pinduca e Verequete, eles são completamente diferentes um do outro (GAMA, 2020, informação verbal)

Um dos pontos interessantes a serem destacados no excerto da fala de Gama (2020), acima, volta-se ao fato de ele, conjuntamente com o grupo *Tambores do Pacoval* terem “determinado uma vertente mais pulsante de carimbó”. Isso é uma mostra não só do quanto o carimbó é um gênero vivo, em processo de transformação na atualidade, e do quanto, por vezes, transformações como a deste exemplo são intencionais.

Flávio Gama cita, ainda, duas vertentes “bem diferentes” predominantes no carimbó de Belém: a do Pinduca e a do Mestre Verequete. Costa e Chada (2013) tecem comentários sobre o lançamento dos primeiros LPs destes dois artistas, que são contemporâneos:

O fato é que alguns artistas de origem pobre, periférica e interiorana chegaram a ter um “sabor” de estrelato por meio da gravação de *Long Plays*. Alguns poucos, aliás, tiveram muito mais que um sabor. Ainda nos anos 1970, houve uma safra de LPs gravados localmente e que alcançaram sucesso regional, como no caso do disco de 1971, do cantor de carimbó de “pau e corda”, Mestre Verequete (COSTA, 2011, p. 153). Já o carimbó “eletrônico” de Pinduca foi apresentado ao público pioneiramente no disco “Carimbó e Sirimbó do Pinduca”, lançado em 1973. (COSTA; CHADA, 2013, p. 267-268)

Como podemos ver nas citações acima, um dos importantes pontos de referência destacados nas pesquisas, são os homens e as mulheres que fazem o carimbó: pescadores, catadoras de andiroba, lavadeiras, desempregados, agricultoras de profissão, cozinheiras; que se tornaram conhecidas e conhecidos em seus meios por sua dedicação na performance de tocadores, compositoras, cantoras, artesãos, ou ainda como dançarinas ou organizadores de rodas e festas.

O principal instrumento do carimbó é o *curimbó*¹¹: tambor produzido manualmente através da escavação de um tronco – feita geralmente com a queima da madeira - até ele ficar oco. O nome *carimbó* deriva do nome do tambor e na língua *tupi*, *korimbó* significa: pau oco que produz som. O termo resulta da junção de *curi*, que significa *pau*, e *m'bó*, que significa

¹¹ **curimbó** s.m. MÚS [...] (‘tambor oblongo’) (HOUAISS, 2009, p. 587). **carimbó** 1 MÚS PA [...] feito de tronco escavado (Ibid., p. 406), tronco este que, usualmente, é deitado ao chão para ser tocado por um músico que se senta sobre ele e percute as duas mãos no couro esticado e fixo a uma das extremidades do instrumento.

furado (SOUZA, 2018; IPHAN, 2013; MACIEL, 2010). Neste tambor, produz-se a principal condução rítmica que caracteriza e move o carimbó. Como diz Flávio Gama (2020), “a gente constrói os maracás, os ganzás e, principalmente, o nosso tambor mais forte [...] - que é o curimbó -, que é o tambor do carimbó: é o nosso marcador, é o nosso pulso, é o nosso coração”.

É possível fazer uma roda de carimbó apenas com tambores, maracas e vozes como as que eram praticadas aos domingos na Praça Floriano Peixoto, no Largo de São Brás, em Belém, antes da pandemia da COVID-19. Fuscaldo (2014) cita outras formações:

Além do curimbó, outros instrumentos como rabeca, violão, cavaquinho, banjo, flauta, clarineta, saxofone [...], pandeiro, maracas, matracas e caxixi podem fazer parte da apresentação. [...] o instrumental varia de acordo com a localização. Mas é possível fazer um carimbó apenas com o curimbó, acompanhado por dois [...] – “pauzinhos” –, que servem para outra pessoa bater na parte traseira deste mesmo tambor, e os maracás. Adicionando o banjo, teríamos o carimbó “pau e corda”, chamado assim exatamente por esta formação instrumental básica (FUSCALDO, 2014, p. 84).

Assim, não há regra fixa sobre a instrumentação, que pode variar de acordo com a região ou grupo no Pará em que o carimbó é praticado. O mesmo ocorre com outras estruturas musicais e poéticas do gênero.

Fuscaldo explica no excerto acima a origem do termo *carimbó pau e corda*. Antônio Maciel, por sua vez, afirma no periódico *Carimbó Ancestral: natureza, sustentabilidade e globalização* (2010, p. 3) que “ao lado de Verequete e Cupijó, Lucindo completa o triângulo sonoro mais famoso e tradicional do carimbó ‘pau e corda’ paraense” (MACIEL, 2010, p. 3).

A pesquisa aqui apresentada, porém, se volta a mostrar uma vertente do carimbó que, como comentou Flávio Gama (2020), difere do carimbó *pau e corda*: o carimbó de uma geração de artistas que teve em Pinduca sua expressão mais conhecida. Esse recorte se deveu ao fato de Pinduca ter agregado ao carimbó que vem praticando no decorrer de sua carreira, elementos que coadunavam com a proposta de pesquisa musical feita pelo Projeto Pará Caribe: o uso de contrabaixos, guitarras, “metaleiras”¹², congas, bateria, entre outros instrumentos, cuja inserção no carimbó inaugura um outro jeito de praticá-lo, aproximando-o da instrumentação de gêneros que o projeto também se voltava a pesquisar, como a salsa, o merengue e a lambada. São instrumentos também presentes em grupos e orquestras populares caribenhas, mexicanas, colombianas e estadunidenses do período em que Pinduca passou a empregá-los em seus arranjos. Tais formações musicais numerosas praticadas por Pinduca e

¹² Naipe de metais.

seus contemporâneos nos anos 70, eram frequentes em apresentações em grandes salões de festa no Pará.

Tanto nas bandas de Pinduca quanto em formações posteriores que o tomaram como referência - como a Banda Nova -, a bateria costumava somar-se a outros instrumentos de percussão. Têm-se normalmente um baterista e ao menos um percussionista. Este último costuma usar um par ou trio de congas como tambores preferenciais. O uso do bumbo e do surdo da bateria por vezes substituem a função do curimbó na execução dos carimbós e de gêneros musicais afins. Mas isso, como dito anteriormente, é apenas uma das vertentes do carimbó, gênero vivo e pulsante que se espraia em miríades por todo o Pará, aliando invenção e tradição.

Práticas como estas - dentre as quais, a criação musical, vêm instigando processos de ensino e aprendizagem de música popular no Pará, como, por exemplo, o trabalho do tenor e pesquisador Adelermo Matos, a partir da década de 1970; as *vivências de carimbó* conduzidas em Marapanim por Erediano Neves, o Mestre Garanhão (LINS, 2012) e as conduzidas em Belém e Icoaraci pelo professor Luizinho Lins (2017), que conviveu e aprendeu com Mestre Garanhão, revendo, assim, questões importantes sobre sua prática pedagógica. Lins levou por sete vezes ao Núcleo de Oficinas Curro Velho da Fundação Cultural do Pará, em Belém, a oficina *Vivência de Carimbó*, inspirada nos ensinamentos de Mestre Garanhão. Nela, integrou interdisciplinarmente, no espaço-tempo próprio das oficinas regulares¹³, públicos com interesses diversificados no carimbó: percussionistas, compositoras, dançarinos, banjistas, cantoras, entre outros. O carimbó com o qual Lins mais vem trabalhando como professor é o *pau e corda*. Além de composições de seus alunos e dele, as mostras de resultados das oficinas incluíram músicas do cancionário de *carimbós*, dentre as quais, composições dos Mestres Verequete, Pelé e Lucindo, bem como da cantora Nazaré Pereira.

Além dos trabalhos citados, outro, que traz em seu repertório alguns dos gêneros musicais em questão, é o livro *Ritmos da Amazônia*, de José Maria Bezerra (2013), voltado para o ensino de Música em grupos de violão, flauta doce e canto. No repertório musical, o livro traz *guitarradas* - como *Psicocúmbia*, de Pio Lobato -, *carimbós* - como *Sereia*, de Iva Roth - e, ainda, músicas como *Estudo de staccato*, de Bezerra, Acácio Cardoso e Carlos Pires, na qual fundem-se elementos do *carimbó* e do *merengue*. Conforme relata o autor, o

¹³ A oficina *Vivência de Carimbó*, ocorreu de 2015 a 2017, na Sala de Música nº 2 do Curro Velho, com 30h de duração.

referido livro vem sendo utilizado em cidades do Pará atendidas pelo PARFOR¹⁴

Música/UFPA com resultados bastante satisfatórios:

O livro (caderno) realmente já foi além do que esperávamos inicialmente, porque ganhou notoriedade além das turmas do PARFOR de Música da UFPA (Capanema, Castanhal, Marabá, Oriximiná, Moju, Portel e Óbidos). Ministrei oficinas em Ponta de Pedras, Cametá e Soure, sempre usando ele como único material didático [...]. O Acácio (Cardoso) tem uma frase que acho bem legal: ‘O Ritmos da Amazônia é simples e funcional’! Em todos esses municípios, além das peças instrumentais, sempre trabalhamos as canções. *Sereia* tem um apelo cultural impressionante. A poesia - que não é tão fácil de ser cantada, por conta da acentuação sincopada, típica do carimbó -, casa perfeitamente dentro de uma harmonia simples e funcional, literalmente funcional, pois nunca a canção é usada apenas para o entretenimento: ela sempre vem envolvida num contexto harmônico, melódico, rítmico... Por isso, foi listada para o repertório que queríamos trabalhar (BEZERRA, 2017, informação verbal)

1.2 A Fundação Cultural do Pará

Na seara das iniciativas de transmissão musical no estado, a Fundação Cultural do Pará, a FCP, é uma instituição pública que atua histórica e socialmente no ensino não formal e não escolar de música popular. Fomenta diversas atividades, como oficinas para iniciantes e projetos para músicos iniciados.

No ano de 2015, o governo do estado fundiu o Instituto de Artes do Pará, a Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves e a Fundação Curro Velho no que, então, se tornou a Fundação Cultural do Pará. No amálgama institucional resultante, procurou-se manter a missão, o legado e o que de mais importante cada um dos órgãos públicos de cultura anteriores ofereciam ao público.

Assim, as oficinas regulares para alunos iniciantes são ministradas no atual Núcleo de Oficinas Curro Velho, antiga Fundação Curro Velho, que completou trinta anos de existência em 2020. Sediado no bairro do Telégrafo sem Fio, em Belém, Pará, o Curro Velho oferece oficinas com carga horária total de 18 a 30 horas, as quais ocorrem de dois a cinco dias na semana, com aulas de duas horas de duração. São voltadas, em geral, para o público a partir de 12 anos de idade e acontecem em salas de aula específicas a cada linguagem.

As oficinas e demais projetos da FCP voltados a alunos iniciados e profissionais de diversas linguagens artísticas ocorrem na Casa das Artes, antigo IAP - Instituto de Artes do Pará. A Casa é situada à Praça Justo Chermont, nº 236, no bairro de Nazaré, ao lado da Basílica Santuário, também em Belém. Conforme prevê a legislação de criação do IAP, é função básica da atual Casa das Artes da fundação: “planejar e executar a política relativa ao

¹⁴ Plano Nacional de Formação de Professores.

aperfeiçoamento de artistas e profissionais técnicos da área”, bem como “fomentar e promover o aperfeiçoamento, (...) a qualificação técnica e a troca de experiências das artes no Pará, através de cursos livres, oficinas (...) e treinamento” (PARÁ, 1991, p. 01).

O poeta e professor João de Jesus Paes Loureiro (2020b), criador do Instituto de Artes do Pará, reflete em sua fala a seguir sobre muitas das motivações que o levaram a criar o instituto:

Me dá uma certa saudade do IAP, que eu criei. [...] O governo encontrava no IAP uma espécie de concorrente para a Fundação e pra outros órgãos de cultura pelo brilho que ele pegou, por força das pessoas, da equipe e do trabalho. Esse projeto [Pará Caribe] nasceu lá, e não era pra música apenas. O que eu pensava: entre os órgãos de cultura, nós precisamos de um que ajude o aperfeiçoamento do artista, na evolução do artista e não apenas na organização de show, de espetáculo, de espaço praqui, pracolá. Então nós tínhamos - talvez, eu tenha dado um nome que devesse ser melhor mas eu dava de “aperfeiçoamento artístico” e, no caso da literatura, [...] grandes escritores [...] vinham aqui, passavam uma semana, discutindo processos de criação e dando testemunho da sua criação para os autores inscritos. [...] Carnaval, nós fizemos isso. Fizemos pra música também. Fizemos pra questão do artesanato. Porque eu acho que é um processo que aqui [no Pará] nós chegamos até um ponto e aí para. E o artista, quando ele tem a sorte de ter passado por uma escola, ele tem uma vantagem: uma escola de música, no caso da música. Mas, de certa maneira, o processo de criação [...] acaba ficando num ponto, porque, o isolamento nosso que ainda é, em certos traços; nós não temos mercado de trabalho; as experiências não se multiplicam; os grupos se formam geralmente ao saírem as pessoas dos cursos que fizeram, mas acaba não tendo muita duração, eu vejo ali na Escola de Teatro e Dança, onde eu participo que, de repente, cada um vai pro seu lado, se desfaz o grupo e, mesmo o grupo quando continua resistindo, ele tem possibilidades esporádicas no espetáculo, né? Passam muito mais tempo ensaiando do que apresentando. É cruel! [...] Então, eu pensei duas coisas: algo que desse um instrumento de formação, para que o artista pudesse ultrapassar, conforme o seu interesse e, ao mesmo tempo, fazer dali um centro de convivência artística, para que os artistas de várias áreas, digamos assim, se comunicassem, tivessem uma convivência, houvesse um entrelaçamento nessa questão da atividade artística (PAES LOUREIRO, 2020b, informação verbal)

Em continuidade ao trabalho tão bem desenvolvido pelo IAP, a Casa das Artes manteve a oferta de diversas oficinas de aperfeiçoamento artístico, como o Projeto Choro do Pará, em atividade por doze anos, antes de ter sido suspenso em 2019:

O Projeto Choro do Pará tem como proposta difundir e incentivar a prática do Choro, atraindo jovens músicos de diversas faixas etárias e classes sociais e estimulando a formação de novos grupos. Nesse contexto, os processos e situações de transmissão de música ocorrem de diferentes formas e são (re)modelados e (re)definidos, em sua concepção e aplicação, por meio de oficinas coletivas – de instrumentos de cordas, de sopro e de percussão – que culminam na apresentação dos resultados em concertos da Orquestra Choro do Pará (KAHWAGE, 2018, p. 8).

Além de sede de iniciativas como o Projeto Choro do Pará, é também através da Casa das Artes que a FCP responde pelo fomento a algumas modalidades de premiações para projetos em Artes, dentre os quais, o Prêmio de Pesquisa e Experimentação Artística. Através

deste prêmio, artistas recebem fomento para desenvolver seus projetos selecionados, os quais geralmente fundamentam-se em processos artísticos.

Tais premiações são também de autoria de Paes Loureiro, que comenta sobre a razão de tê-las criado no IAP:

Essas bolsas de criação artística foram iniciadas lá porque eu ficava pensando que aqui [no Pará] só dá o prêmio quando está pronto. Aí, se privilegia a pessoa que teria chance de fazer. Vamos dar bolsa para que a pessoa faça um trabalho proposto e avaliado. Eu sempre convidava gente de fora [do IAP] pra esse julgamento: de dentro da universidade [UFPA], da Escola de Música [EMUFPA], pra fazer as avaliações (PAES LOUREIRO, 2020b, informação verbal)

Como exemplos de projetos em música realizados na Casa das Artes contemplados pelo Prêmio de Pesquisa e Experimentação Artística, citamos de forma bastante pontual *Narrativas Sonoras Contemporâneas* (2017), do Grupo *Memória Viva*, e *O Mercado do Choro* (2016), proposto pela cavaquinista Carla Cabral.

Figura 1 - Músicos do grupo *Memória Viva* em cartaz da mostra de resultados na Casa das Artes. Belém, setembro de 2017.



Fonte: Rodrigo Ramos (RAMOS, R., 2017)

O *Memória Viva* foi um grupo formado por alunos e professores do curso de bacharelado em Composição e Arranjo do Instituto Estadual Carlos Gomes – IECG: uma clarinetista, um oboísta e pianista, um flautista, um fagotista, um baterista, um guitarrista e dois contrabaixistas-compositores. A premiação de *Narrativas Sonoras Contemporâneas* viabilizou a pesquisa, experimentações, editoração de partituras, gravação, edição, mixagem e apresentação pública das quatro obras criadas durante o projeto.

O Mercado do Choro foi realizado por compositores que tocavam cavaquinho, violão

de sete cordas, clarinete e instrumentos de percussão, tendo como convidados diversos músicos. Os integrantes do projeto selecionaram mercados públicos da cidade de Belém como local para as Rodas de Choro nas quais criaram suas músicas. O prêmio permitiu a seus intérpretes-criadores¹⁵ comporem e apresentarem seis choros em seis rodas pelos mercados da cidade.

Fotografia 1 - Músicos do projeto *O Mercado do Choro* em roda de choro no Mercado do Jurunas. Belém, setembro de 2016.



Fonte: Carla Cabral (FLOR, 2016)

Dentre os projetos de transmissão musical realizados pela FCP através da Casa das Artes, o Pará Caribe teve caráter inédito no cenário local de ensino de música, por incluir a prática da criação musical na proposta de transmissão de música popular entre músicos da grande Belém.

Paes Loureiro fala sobre o Projeto Pará Caribe no contexto da Casa das Artes, da Fundação Cultural do Pará e das políticas públicas estaduais para as artes e para a cultura:

Então, esse trabalho [o Projeto Pará Caribe], de certa maneira, reflete um pouco essa iniciativa que se desfez, ou se esmoreceu, ou foi esmorecida. E como há uma visão elitista, para o Carnaval, não continuou. Para os grupos de Pássaro e Boi-Bumbá, não continuou. O Pássaro continuou um pouco, até por uma questão [...] da pressão que vem de tudo aquilo que eu tenho feito sobre o Pássaro pra exaltá-lo. Mas, mesmo assim, ele perdeu força. Ora, o que acontece com isso: na hora que a cultura, que a expressão simbólica de uma cultura de um lugar perde a força [...] de estudo,

¹⁵ Termo emprestado da linguagem da Dança, onde “já não cabe mais a denominação bailarino e outra surge, intérprete-criador, como possibilidade de abarcar este sujeito que não mais é um executor, mas um que dialoga com a criação nos mais diversos níveis, passa a ser participante na construção cênica, interferindo de forma direta no processo criativo exigido pelo coreógrafo/diretor, ou seja, atinge um status de co-criador, tornando-se *pesquisador-intérprete* (FERREIRA, 2012, p. 6). Usado neste texto na linguagem da Música.

de conhecimento, para as pessoas se entusiasmarem e saírem de uma informação às vezes enviesada, na hora que isso se perde, você tem na verdade uma perda no processo coletivo de criação. Porque você fica num certo tipo de limitação, fica naquela improvisação, no sentido da improvisação como algo que confia naquilo que é feito na hora [...]. E dá, às vezes, ótimos resultados. Nós temos aí brilhantes resultados. Mas são, digamos assim, pontuais. Quando eu acho que nós merecemos, pelo talento que a gente tem nesses nossos artistas, nessa nossa sociedade, nós merecemos na verdade um movimento de uma consistência maior, que possa se impor, não dessa maneira como aconteceu, por exemplo, nesse Rock in Rio [2019], que essa participação do Pará foi horrível, não é? E [...] a pobre da Dona Onete, que foi a única participação correta, ficou subsumida no meio de uma busca de brilhantismo. Muito ruim, o que aconteceu [...]. Então, essas imagens pra fora é que vão marcando a relação de fora pra cá, que é uma relação um pouco pro pitoresco e, no fundo do fundo, como se fosse uma coisa do mau gosto: como uma coisa exótica, decorrente do mau gosto. Bom, no caso aqui, tem uma importância, por exemplo, [...] que eu acho: a reflexão de artistas ou teóricos da arte. É fundamental! Não evolui a atividade artística no amadorismo. Não é profissional, apenas: no amadorismo teórico. Não evolui. Não tem como. Quer dizer, eu digo evoluir no sentido de desdobramento para outras atividades. Você tem que ver como interior, mas com uma evolução lá dentro. Mas que se você olha, é uma evolução que fica sempre num padrão. Quer dizer, num nível que a gente respeita, valoriza, adora, mas que ela fica naquele padrão, até onde a desigualdade permitiu que a pessoa chegasse. [...] O texto do Bourdieu [2007] sobre a distinção, [...] mostra como essa desigualdade é produzida por essa sociedade desigual, pela desigualdade das escolas também. Pois bem, como isso é produzido. Então, eu respeito muito: muitas das vezes, eu fico inquieto com certas soluções que vêm da periferia, mas eu respeito e valorizo porque é um rompimento que as pessoas fazem para poder criar alguma coisa nova, diferente, a partir das suas aspirações. Mas acabam tendo um limite porque há um momento, no campo das artes, [...] em que o conhecimento da linguagem, da técnica, é imprescindível e essa é uma coisa, assim, que me encanta na experiência que foi feita [no Projeto Pará Caribe] e ela provoca e estimula isso (PAES LOUREIRO, 2020b, informação verbal).

A partir da vasta reflexão do poeta e professor João de Jesus Paes Loureiro sobre o Pará Caribe no contexto das artes e da cultura no Pará, vejamos, então, com maiores detalhes, o que foi este projeto.

1.3 O Projeto Pará Caribe

O Pará Caribe foi um projeto continuado de ensino e pesquisa em música, realizado pela Fundação Cultural do Pará, na Casa das Artes, em Belém. Teve um ano e meio de duração: setembro de 2015 a março de 2017. Foi um curso livre e gratuito, subdividido em módulos integrados, voltados à prática coletiva da criação e da execução musical. Voltou-se ao estudo de gêneros musicais populares paraenses (carimbó, lambada, brega, guitarrada e lundu) e gêneros de países banhados pelo Mar do Caribe e suas adjacências (merengue, cumbia, zouk, salsa, calipso, rumba e algumas de suas variantes), praticados no Pará. Daí o nome do projeto.

Concebido e coordenado por Nazareno Gomes da Silva¹⁶ - o Nazaco e Iva Rothe-Neves¹⁷ - a Iva Roth, o Pará Caribe contou com professores de música popular com formações diversificadas. Iva Rothe-Neves é Técnica em Gestão Cultural da Coordenadoria de Linguagem Sonora da FCP, lotada no Curro Velho desde 2015. Tão logo foi transferida para trabalhar diretamente com a linguagem sonora, a FCP convidou-a a idealizar um laboratório de música que fosse, junto com o renomado Choro do Pará, um projeto realizado na Casa das Artes que viesse a contribuir com o aprimoramento de músicos em gêneros musicais específicos. A definição da metodologia do projeto contou com consultoria da Prof.^a Dr.^a Valéria Cristina Marques¹⁸ e Nazareno Gomes da Silva foi o professor externo convidado a desenvolvê-lo junto com a técnica e professora da instituição. Integrante do Trio Manari, Nazaco Gomes deu aulas aos dois outros percussionistas de seu grupo: Marcio Jardim e Kleber Benigno. Entre suas músicas, destaca-se *Santeria Cubana* (2012), gravada pelo trio. Seus estudos e interesse nos gêneros escolhidos para o Projeto Pará Caribe já somavam anos de trabalho, incluindo sua pesquisa sobre o carimbó (GOMES DA SILVA, 2004), através de bolsa do Instituto de Artes do Pará - IAP.

Dentre os alunos que se inscreveram no Projeto Pará Caribe, havia instrumentistas - entre guitarristas, violonistas e muitos percussionistas -, compositores, cantores e estudantes de música, com idades, referências socioculturais, experiências, formações musicais e expectativas bastante diversificadas quanto ao projeto. Formado por homens e mulheres, o grupo variou de 24 a 60 alunos.

O Pará Caribe foi pensado em ciclos e subdividido em duas etapas. Após três meses de pesquisa e montagem, teve início a primeira delas - o Laboratório Pará Caribe de Criação Musical, realizado de 21 de setembro a 12 de novembro de 2015, às segundas, quartas e quintas, das 15h às 18h, com carga horária de 70 horas. Foi ministrado por Iva Rothe-Neves e Nazaco Gomes, contando com a participação especial do guitarrista Renato Rosas¹⁹, do

¹⁶ Músico percussionista integrante do *Trio Manari*, compositor e professor de música (foto 1, anexo B, p. 194).

¹⁷ Cantora, compositora, tecladista, pesquisadora de gêneros musicais paraenses e professora de canto e piano. Iva Rothe-Neves é licenciada em Educação Artística com Habilitação em Música pela UFPA e técnica em Canto pela EMUFPA.

¹⁸ Então Professora da Faculdade de Música da UFPA. Valéria Marques foi orientadora de Iva Rothe-Neves, anos antes, na licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música da UFPA, concluída no ano letivo de 1999.

¹⁹ Instrumentista, cantor e compositor autodidata, Renato da Silva Rosas (foto 4, anexo B, p. 195) nasceu em Belém, numa família de músicos. Frequentou o Curso Livre de Teclado do SESC/Pará, foi aluno de Teoria Musical de Yuri Guedelha no IECG e estudou canto na TAO Academia de Música.

contrabaixista Abel Oliveira²⁰ e dos saxofonistas do Grupo K-Ximbinho²¹ na apresentação de encerramento realizada no Teatro do Curro Velho, em 12 de novembro de 2015, às 19h.

Na etapa do Laboratório, objetivou-se instigar os alunos a criarem músicas, inspirados nos gêneros musicais estudados. Para isso, foram apreciadas obras tanto “de fora” (GUERREIRO DO AMARAL; BARRA; MENEZES, 2016) como *Cuisse la*, da banda antilhana *Les Aiglons*, como “de dentro”, a exemplo de *Lambadas das Quebradas*, de Mestre Vieira.

Da apreciação, partiu-se para a contextualização - histórica, geográfica, sociocultural de obras e gêneros. Como atividade final, eram propostos exercícios coletivos de criação musical, que resultaram nas onze músicas do projeto, compostas pelos alunos e, posteriormente, gravadas no fonograma Pará Caribe.

A etapa das oficinas de execução musical foi pensada a partir dos resultados do laboratório. Nelas, buscou-se o aprimoramento do desempenho técnico e artístico dos alunos, a partir das demandas do repertório musical criado. Realizaram-se, assim, quatro oficinas, autônomas o bastante para receberem novos estudantes e interdependentes a ponto de garantirem a continuidade e aprofundamento do processo de aprendizado dos que estavam no curso desde o laboratório de criação. A primeira delas, de gravação em estúdio, foi ministrada por Iva Rothe-Neves, Nazaco Gomes e Mauricio Panzera²², sendo implementada no Estúdio do Curro Velho de 25 de novembro a 11 de dezembro de 2015, com carga horária de 36 horas. As demais, foram subdivididas pelos grupos de instrumentos que formavam o Pará Caribe (banjo/ guitarra, contrabaixo, sopros, canto e percussão), com carga horária de 30 horas cada, de março a dezembro de 2016, em salas de aula da Casa das Artes e do Curro Velho. Seus instrutores foram Nazaco Gomes (percussão), Iva Rothe-Neves (canto), Renato Rosas (banjo e guitarra), Yossef Neto²³ (sopros) e os contrabaixistas Adelbert Carneiro²⁴,

²⁰ Abel Lopes de Oliveira (foto 2, anexo B, p. 194) é contrabaixista profissional e servidor da Coordenadoria de Linguagem Sonora da FCP responsável pelas atividades musicais realizadas na Casa da Linguagem. Foi por diversas vezes contrabaixista em shows e, eventualmente, professor de contrabaixo do Projeto Pará Caribe.

²¹ Grupo criado em 2015 no curso *Chora Mundo*, de Humberto Araújo, na Casa das Artes da FCP, o *K-Ximbinho* (foto 6, anexo B, p. 196) é formado atualmente por Yossef Neto (saxofones soprano e contralto), Marcelo Cardoso (saxofone tenor) e Felipe Ricardo (saxofone barítono e direção musical).

²² Contrabaixista, compositor, produtor cultural com experiência em produção musical/ audiovisual e Assistente Cultural da Fundação Cultural do Pará responsável pelas gravações realizadas no estúdio do Curro Velho, Mauricio Guimarães Panzera (foto 2, anexo B, p. 194) tem Licenciatura Plena em Música e é bacharel em Psicologia pela UFPA. Foi por diversas vezes contrabaixista em shows, professor de gravação de áudio na Oficina de Gravação de CD e um dos professores de prática de conjunto do Projeto Pará Caribe.

²³ José Moreira Campos Neto (Yossef Neto - foto 6, anexo B, p. 196) é Técnico em Saxofone pela Fundação Carlos Gomes e bacharel em Composição e Arranjo pela UEPA.

²⁴ Contrabaixista, compositor e professor de Prática de Conjunto da EMUFPA, Adelbert Rodrigues de Santana Carneiro (foto 3, anexo B, p. 195) é licenciado em Educação Artística com habilitação em Música pela UEPA e Mestre em Artes pelo PROFArtes UDESC/UFPA.

Príamo Brandão²⁵ e Abel Oliveira. Com formações musicais diversificadas, estes músicos populares expandiram juntos o trabalho interdisciplinar de ensino de música iniciado pelos dois primeiros.

Para tanto, as aulas, que aconteciam três vezes por semana, no turno da tarde, com três horas de duração, eram subdivididas em ensaios do *tutti*²⁶ na primeira hora; intercalados por ensaios de uma hora dos naipes de sopros, vozes, percussão e cordas com seus respectivos instrutores, para ajustes técnicos e artísticos do que fora apresentado anteriormente, e o retorno ao todo, na hora final, para verificação dos resultados e conclusão de cada aula, com a melhor *performance* possível. Esse formato de aula foi inspirado nas aulas-ensaio do Projeto Choro do Pará, onde Iva Rothe-Neves foi professora de piano. Foram aulas planejadas na estrutura de atividades práticas e teóricas. Nelas, estudantes e professores compartilharam funções de acompanhantes e de solistas.

Nas referidas oficinas, as questões técnicas, expressivas, teóricas e de vocabulário musical foram trabalhadas para atender às demandas das músicas criadas pelos alunos: subdivisões rítmicas, noções de harmonia aplicadas ao repertório, abertura de vozes – para os cantores e para os sopros -, acentos característicos de cada gênero, dinâmica, entre outras. Buscou-se “imersão no vocabulário musical de cada instrumento das oficinas propostas, nos gêneros em questão: possibilidades de uso dos respectivos instrumentos, do ponto de vista técnico e expressivo” (ROTHE-NEVES, 2016). Nas oficinas de canto, por exemplo, os exercícios de *abertura de vozes*²⁷ auxiliaram na instrumentalização dos cantores para a execução dos *backing vocals* das canções solo de seus colegas. Todos os módulos do Projeto Pará Caribe foram finalizados por apresentações públicas e gratuitas em espaços da FCP. Um destes shows foi realizado nas comemorações pelos 400 anos da cidade de Belém, como mostra a foto a seguir:

²⁵ Príamo de Carvalho Brandão (foto 5, anexo B, p. 196) é contrabaixista, professor de contrabaixo e professor de Artes na rede pública estadual. É licenciado em Educação Artística com habilitação em Música pela UEPA.

²⁶ Do italiano, “todos”. Termo usado em música para indicar o todo de instrumentos e/ou vozes de uma formação, soando conjuntamente.

²⁷ Escolha de sons em alturas geralmente diferentes das da voz principal, a serem executadas simultaneamente a esta.

Fotografia 2 - Show do Projeto Pará Caribe nas comemorações de aniversário de 400 anos de Belém. Teatro Margarida Schivasappa, 15/01/2016.



Fonte: Fundação Cultural do Pará (RAMOS, 2016)

O exemplo dado por Nettle (1983) a seguir, ilustra e esclarece o sentido aqui tomado para o termo *vocabulário musical*:

O grande sitarista norte-indiano se senta em frente à sua audiência e cria a *performance* de uma nova música no local. Mas ele somente pode fazer isso, por conta das horas de exercícios que ele memorizou, os quais pratica todos os dias. Assim, mantém em sua mente um vocabulário musical sobre o qual pode desenhar, e um grupo de regras que lhe dizem - uma vez que ele selecionou um raga -, o que ele deve, pode, ou não pode fazer²⁸ (NETTL, 1983, p. 27, tradução nossa).

Partimos dessa ideia de *vocabulário musical* no decorrer da presente dissertação: uma base até certa medida clara e definida sobre a qual o músico pode criar (NETTL, 1983). No capítulo 2, sobre a *transmissão musical*, mostrarei de maneira mais aprofundada como pode ser entendido esse vocabulário musical no Pará Caribe e como ele foi trabalhado pelos professores nas especificidades de cada instrumento. Seguindo essa linha de pensamento, apontarei no capítulo 3, sobre o *fazer musical*, exemplos nas músicas criadas pelos alunos, da relação dessas músicas com a “tela em branco”²⁹ do vocabulário musical - com limites e cor de base previamente definidos -, entendendo que o repertório resultante tenha contribuído para o *corpus musical* da cultura paraense (MERRIAM, 1964, p. 167).

²⁸ The great North Indian sitarist sits down before his audience and creates a performance of new music on the spot, but he can only do this because of hours every day he practices exercises that he has memorized, and he maintains in his mind a musical vocabulary on which he can draw, and a group of rules that tell him, once he has selected a raga, what he must, may, or cannot do (NETTL, 1983, p. 27).

²⁹ Ibid., p. 27.

Os processos criativos e os resultados alcançados no projeto - onze músicas gravadas e dezoito shows realizados em Belém entre o laboratório de criação musical e a mixagem do fonograma Pará Caribe, instigaram a pesquisa ora apresentada.

Souza (2004, p. 9) propõe que:

Considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e, portanto, social, geralmente desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas. [...] De todos os valores que potencializam o ensino de música nos dias de hoje, esse parece ser o mais importante.

Esta pesquisa demonstra o quanto a proposta dialógica de Souza (2004) foi trabalhada cotidianamente num contexto não formal e não escolar de ensino. Mesmo não sendo esse o foco na discussão da autora, tecer relações com sua abordagem trouxe contribuições consideráveis a este estudo.

O professor de música que compreende em sala o profundo significado social da criação musical de seus alunos, vê-se diante da necessidade de entender de que maneira os saberes musicais nela contidos foram valorizados, escolhidos e ali organizados. Quando esta criação se processa a partir de gêneros representativos da cultura popular do grupo envolvido, sua significação social toma proporções ainda mais abrangentes.

O Projeto Pará Caribe se mostrou uma excelente oportunidade de pesquisa coletiva sobre gêneros musicais “de dentro” e “de fora” do Pará. Nele, professores e colegas puderam participar e contribuir nos processos criativos dos alunos-artistas, instigando-os, assistindo-os, tocando e arranjando com eles os resultados.

A maioria dos mais de quarenta músicos que integraram o Pará Caribe participou de todas as suas etapas, provavelmente por praticar cotidiana e intensamente os gêneros e estilos estudados no projeto. Artistas de Ananindeua, Marituba e de bairros como Guamá, Telégrafo e Jurunas, em Belém, trouxeram sua musicalidade e vivência para a sala de aula, o que permitiu a todos compartilharem a música que ali acontecia em tempo real. Professores e alunos integraram-se como músicos que são, ávidos pelas mesmas experimentações, num processo que se afina com a afirmação de Chada:

Os processos de aquisição e aprendizagem de música, de construção de conhecimento e de desenvolvimento da percepção musical acontecem socialmente, [...] através da interação e da ação conjunta entre os sujeitos envolvidos na construção coletiva [...]. O contexto, de fundamental importância, modela a prática musical, ao mesmo tempo em que é modelado por ela (CHADA, 2007, p. 1).

1.4 Perfil social das alunas e alunos do Projeto Pará Caribe

Provavelmente, pela proposta de estudo e aperfeiçoamento musical se voltar a gêneros muito executados nas periferias de Belém e em festas populares pelo Pará, o Pará Caribe recebeu, dentre seus muitos artistas, cantores e músicos em franca atividade, muitos dos quais, provenientes, conforme dito acima, de bairros periféricos da capital do estado e de cidades-dormitório de seu entorno.

Quem eram, então, esses alunos e alunas, sujeitos com os quais os professores dialogaram semanalmente em sala de aula durante um ano e meio? Que música eles e elas trouxeram para a sala de aula, como referências e referentes para a cultura com as quais eles se identificavam, configurando os espaços e meios socioculturais do mundo em que vivem? Que relevância aquela música tinha para eles? Que relações vieram construindo com essa música ao longo de suas vidas? Como se deu a relação entre as dimensões herdadas e construídas na música vivida no lugar/mundo, o currículo da vida dos alunos e a música ensinada/aprendida no projeto? (SOUZA, 2004).

Para começar a responder essas questões, partiremos de uma pequena mostra do perfil social dos alunos do Projeto Pará Caribe. Vinte e quatro alunos egressos do projeto, dos quais treze homens e onze mulheres, participaram desta etapa da pesquisa: um quantitativo que equivale ao mínimo de alunos em sala de aula durante os módulos do curso. Eles responderam às seguintes perguntas:

Tabela 1 - Perguntas feitas às alunas e alunos do Projeto Pará Caribe para traçar seu perfil social

Sequência	Pergunta
1	Idade
2	De onde vens?
2.1	Onde moras?
2.2	Onde nasceste?
2.3	Onde foste criado?
2.4	Consideras que teu lugar de origem influencia na música que praticas? Por quê?
3	Escolaridade
4	Qual tua formação musical? Sistematizada? Formal? Não formal? Informal?
5	Profissão
6	Te consideras um(a) musicista/ músico em atividade?
6.1	Em caso positivo, o que tens feito atualmente na música, antes e durante a pandemia?
6.2	Tens ganhado dinheiro com a música, antes e durante a pandemia? Como?

Fonte: Iva Rothe-Neves/ Sonia Chada.

Nota: Tabela formatada de acordo com os padrões do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (LISBOA, 2019, p. 16).

Buscou-se, a partir de suas respostas e respectiva tabulação, ter-se uma visão considerável da faixa etária, procedência, escolaridade, formação musical, profissão e, ainda, vislumbrar um breve panorama da atividade musical dos alunos egressos do Projeto Pará Caribe, antes e durante o confinamento para prevenção da COVID-19, já que esta pesquisa está sendo finalizada em plena pandemia mundial. Os números apresentados nas tabelas a seguir são sempre absolutos, referentes ao quantitativo de alunos. Eventualmente, teço comentários sobre uma ou outra porcentagem do total de entrevistados, que pareceu importante ressaltar.

Começemos por suas idades. Verificamos que os alunos entrevistados têm entre 25 e 69 anos, sendo que a idade dos homens varia de 25 a 47 anos, enquanto a das mulheres, dos 30 aos 69 anos. Ou seja, a população feminina localiza-se numa faixa de idade mais avançada que a masculina nesse recorte. O maior número de integrantes, de ambos os gêneros, está entre os 30 e os 47 anos.

Tabela 2 - Faixa etária das alunas e alunos do Projeto Pará Caribe

Idade	25-29	30-37	40-47	61-69
Mulheres		3	5	3
Homens	6	5	2	

Fonte: Alunas e alunos egressos do Projeto Pará Caribe.

Nota: Levantamento realizado de junho a julho de 2020.

Em relação à sua procedência, vejamos o que revela a tabela a seguir:

Tabela 3 - Procedência das alunas e alunos do Projeto Pará Caribe

De onde vêm	Cidade	Quant.	Bairro	Quant.	Mulheres	Homens
Onde moram	Belém (PA)	15	Guamá	2		2
			Condor	1		1
			Jurunas	1		1
			Campina	1	1	
			Umarizal	2	1	1
			Telégrafo	2	1	1
			Sacramenta	1		1
			Val-de-Cans	1		1
			Marambaia	3	2	1
			Cabanagem	1	1	

(continua)

Tabela 3 - Procedência das alunas e alunos do Projeto Pará Caribe

(conclusão)

De onde vêm	Cidade	Quant.	Bairro	Quant.	Mulheres	Homens		
Onde moram	Ananindeua (PA)	8	Coqueiro	2	2			
			Guanabara	2	1	1		
			Centro	1	1			
			Águas Brancas	2	1	1		
			Icuí-Guajará	1		1		
Onde nasceram	Marituba (PA)	1	Santa Lucia	1		1		
	Belém (PA)	20			8	12		
	Bragança (PA)	2			2			
	Cametá (PA)	1				1		
	Boa Vista (RR)	1			1			
Onde foram criados	Belém (PA)	17	Batista Campos	1	1			
			Marco	1	1			
			Marambaia	2	1	1		
			Guamá	2		2		
			Jurunas	3	1	2		
			Condor	1		1		
			Cremação	1		1		
			Umarizal	1		1		
			Telégrafo	1		1		
			Icoaraci	1	1			
			Diversos bairros	3	2	1		
			Ananindeua (PA)	3	Guanabara	3	2	1
			Belém (PA), Benevides (PA) e Rio de Janeiro (RJ)	1				1
			Belém (PA) e Macapá (AP)	1			1	
			Ananindeua (PA) e Paraíso do Tocantins (TO)	1				1
Boa Vista (RR) e Belém (PA)	1			1				

Fonte: Alunas e alunos egressos do Projeto Pará Caribe.

Nota: Levantamento realizado de junho a julho de 2020.

Uma primeira questão a ser apontada a partir desta tabela refere-se ao fato de que 100% dos alunos entrevistados nasceram na Amazônia. Destes, 96% são paraenses. Além disso, é possível perceber que 100% desse total foi criado na Amazônia, dos quais, 96%, por toda a sua vida. Ou seja, num escopo com a abrangência da Região Norte do Brasil, estes

alunos estavam potencialmente expostos, em alguma medida, a sonoridades praticadas na Amazônia brasileira, mesmo que saibamos que poderiam viver e transitar por diferentes *mundos musicais* (ARROYO, 2002).

Voltando o olhar para a amplitude da chamada Grande Belém, veremos no mapa a seguir que a Região Metropolitana de Belém (RMB), também conhecida como Grande Belém, reúne sete municípios do estado do Pará em relativo processo de conurbação³⁰, ou seja, integrados socioeconomicamente. O mapa abaixo refere-se à extensão da capital paraense, formando com seus municípios limítrofes, uma mancha urbana contínua. A Grande Belém é formada pelos municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara do Pará, Santa Izabel do Pará e Castanhal³¹.

Figura 2 - Mapa da Grande Belém.



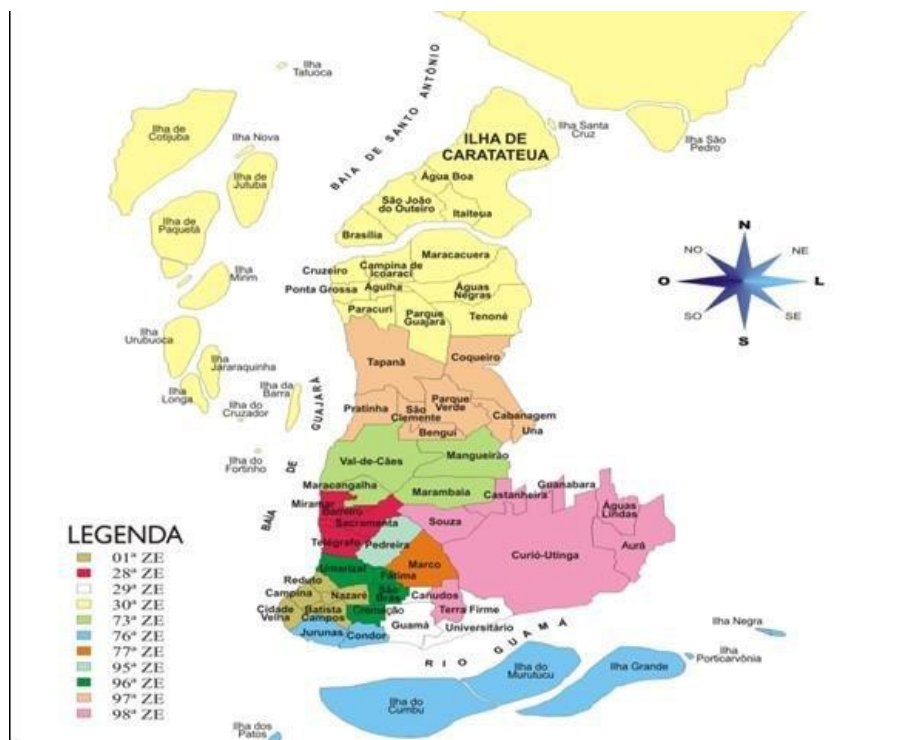
Fonte: Fórum Nacional de Entidades Metropolitanas (2020)

O mapa a seguir, dos bairros de Belém, também contribui para uma melhor visualização das informações constantes na tabela sobre a procedência dos alunos.

³⁰ VALE; RICCI; OLIVEIRA, 2011, p. 2.

³¹ PARÁ (1995).

Figura 3 - Mapa dos bairros de Belém e parte de Ananindeua.



Fonte: Mapa de Belém, Pará ([2014?])

Na tabela acima, sobre a procedência dos alunos, é possível notar uma maior quantidade de alunos advindos de áreas mais afastadas do centro de Belém, do que de bairros centrais: uma moradora do bairro da Campina e dois do bairro do Umarizal - considerados hoje em dia, bairros centrais – para outros 21 entrevistados que habitam outros espaços na referida conurbação. O mesmo ocorre com os locais onde estes artistas foram criados: vê-se, entre os 24 entrevistados, uma aluna criada no bairro de Batista Campos - também considerado central e, por isso, área de foco da especulação imobiliária da cidade -, ao lado de 23 pessoas criadas em outros bairros das cidades em questão, quer seja na chamada periferia imediata, quer seja em regiões periféricas mais longínquas.

No Brasil, costuma-se chamar de periferia de uma cidade à região afastada do centro urbano e que geralmente abriga população de baixa renda (HOUAISS, 2009). Entre as muitas razões que costumam fazer com que as chamadas regiões centrais das cidades brasileiras sejam mais valorizadas que as periféricas estão uma maior ou melhor oferta de equipamentos urbanos³² e comunitários³³, como os de circulação, transporte, cultura, religião, esporte, lazer

³² Segundo a ABNT (1986), NBR 9284, todos os bens públicos e privados, de utilidade pública, destinados à prestação de serviços necessários ao funcionamento da cidade, implantados mediante autorização do poder público, em espaços públicos e privados.

e infraestrutura (ABNT, 1986). Na pesquisa que resultou no livro *Belém sustentável* (PARANAGUÁ *et al*, 2003), os resultados referentes a indicadores de sustentabilidade da Grande Belém foram: transportes coletivos inseguros e desconfortáveis; poucas áreas de recreação em uma cidade verde; a onipresença do lixo; baixa qualidade e distribuição desigual de água; sistema de esgoto precário; alta poluição sonora e identidade visual da cidade ameaçada pela poluição visual.

Belém é uma grande península cercada pela Baía do Guajará, que cresce para a periferia, inclusive porque não tem mais como crescer para a região dos bairros considerados centrais: esses são cercados pelo rio, como mostra o quadro 3, acima. É uma cidade onde, historicamente, as áreas verdes vêm sendo devastadas e a população de baixa renda, desapropriada de suas moradias e realocada cada vez mais longe dos equipamentos urbanos e comunitários: nas desocupações para ampliações de rodovias, para a construção do Portal de Belém, para a série de obras de macrodrenagem feitas na cidade, entre tantas outras. Há, então, um crescimento ordenado que ruma para áreas mais distantes da cidade, com provimento dos referidos equipamentos urbanos, como *shopping centers*, voltados às classes de maior poder aquisitivo, que habitam os condomínios residenciais de luxo, próximos às vias de acesso à região central da cidade. E há o crescimento desordenado, muitas vezes sem serviços de água, esgoto, transporte, praças ou escolas para a população que se expande para cada vez mais longe na conurbação de cidades. Pois são esses últimos, os lugares em que se costuma ouvir lambada, merengue, uma quantidade bastante considerável de estilos de brega, bolero e batuque de tambor.

Ao serem perguntados se consideravam que seus locais de origem, bem como seus bairros atuais de moradia influenciaram a música que eles praticam hoje em dia, apenas um dos alunos entrevistados considerou que não, por ter se interessado mais por *blues* e *heavy metal* durante sua vida. Todos os demais responderam positivamente, muitos dos quais, citando gêneros estudados no Projeto Pará Caribe, como veremos adiante em excertos de suas falas. As respostas positivas dos alunos nos dão pistas acerca da prática de gêneros trabalhados no projeto por um grande número de bairros da Grande Belém.

Vejamos agora o que a pesquisa levantou sobre a escolaridade dos alunos do Projeto Pará Caribe:

³³ Funcionam como locais de socialização. Isso leva em consideração os aspectos urbanos e suas características qualitativas. Os equipamentos urbanos comunitários têm um grande potencial de ordenamento urbano. Através deles é possível criar ambientes urbanos de maior qualidade socioespacial e uma coerente distribuição espacial (NEVES, 2015).

Tabela 4 - Escolaridade das alunas e alunos do Projeto Pará Caribe

Escolaridade	Ensino Médio	Superior		Especialização
		Incompleto	Superior Completo	
Mulheres	2	1	4	4
Homens	4	3	3	3

Fonte: Alunas e alunos egressos do Projeto Pará Caribe.

Nota: Levantamento realizado de junho a julho de 2020.

A partir desta tabela, é possível constatar que aproximadamente 20% das mulheres entrevistadas possuem o ensino médio completo; 9% delas cursa atualmente o ensino superior; 36% possuem o superior completo e 36% já cursaram ao menos uma especialização.

Quanto aos homens, 30% deles têm o ensino médio completo; 23%, têm superior incompleto; outros 23% possuem superior completo e ainda outros 23%, possuem ao menos uma especialização.

A tabela a seguir se refere à formação técnica dos alunos. Como podemos ver, aproximadamente 17% do total de entrevistados têm essa formação, por vezes cursada durante o ensino médio. 12,5% deste mesmo total - dois homens e uma mulher -, trabalham diretamente em suas áreas de formação técnica. O outro homem da listagem a seguir, lança mão de seu aprendizado técnico com bastante frequência em sua profissão. Por estes motivos, pareceu interessante incluir a relação dos alunos do Projeto Pará Caribe que concluíram seus cursos técnicos, ao falarmos sobre sua formação:

Tabela 5 - Formação técnica de alunas e alunos do Projeto Pará Caribe

Curso Técnico	Escola	Mulheres	Homens
Música	Escola Salesiana do Trabalho		1
Artes Dramáticas	Escola Técnica Prof. Anísio Teixeira	1	
Cenografia	ETDUFPA ³⁴		1
Radiologia Médica	ITEP ³⁵		1

Fonte: Alunas e alunos egressos do Projeto Pará Caribe.

Nota: Levantamento realizado de junho a julho de 2020.

Até o momento, foram expostos dados sobre a educação formal dos alunos do Projeto Pará Caribe num sentido mais amplo. A seguir, serão apresentadas informações sobre sua formação musical. Esta inclui, sucintamente, sua educação formal, não formal e informal em música. Para isso, me pareceu útil mostrar num breve preâmbulo o que são consideradas essas modalidades de educação, para elucidar a que tipos de aprendizado musical esta etapa da pesquisa se refere. Cascais e Terán (2011) tratam sobre o assunto de maneira bastante

³⁴ Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará.

³⁵ Instituto Tecnológico do Pará.

assertiva, citando Maria da Glória Gohn, uma referência em estudos com uso desta terminologia:

Segundo Gohn (2006, p. 28), quando se fala em educação não formal, é quase impossível não a comparar com a educação formal. A autora faz uma distinção entre as três modalidades, demarcando seus campos de atuação (CASCAIS; TERÁN, 2011, p. 3):

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006 apud CASCAIS; TERÁN, 2011, p. 3).

Sendo assim, a educação formal tem um espaço próprio para ocorrer, ou seja, é institucionalizada e prevê conteúdos, enquanto a educação informal pode ocorrer em vários espaços, envolve valores e a cultura própria de cada lugar. Já a educação não formal ocorre a partir da troca de experiências entre os indivíduos, sendo promovida em espaços coletivos. Quanto aos objetivos de cada uma das modalidades, Gohn destaca para a educação formal os concernentes ao “ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados” (GOHN, 2006, p. 29), que preparam o indivíduo para atuar em sociedade como cidadão ativo. A educação informal tem como objetivo socializar os indivíduos e desenvolver hábitos e atitudes. Já a finalidade da educação não formal é proporcionar conhecimento sobre o mundo que envolve os indivíduos e suas relações sociais (Cf. GOHN, 2006). A educação formal é metodicamente organizada. Ela segue um currículo, é dividida em disciplinas, segue regras, leis, divide-se por idade e nível de conhecimento. Diferentemente daquela primeira, a educação informal “é um processo permanente e não organizado”. Já a educação não formal trabalha com a subjetividade do grupo e contribui para sua construção identitária (Idem, 2006). Percebe-se, nas três modalidades, características diferenciadas. Entretanto, podem ser complementares. Segundo Gohn (2006, p. 31), os resultados esperados para cada um dos três tipos de educação são: para a educação formal, a aprendizagem e a titulação; para a educação informal, os resultados acontecem a partir da visão do senso comum; porém, na educação não formal, há o desenvolvimento de vários processos. Um bom exemplo de educação não formal está na Pedagogia utilizada por Paulo Freire. Neste modelo, os educandos, nos “círculos de cultura”, discutiam sua realidade e faziam, além da leitura da palavra, a leitura de mundo (CASCAIS; TERÁN, 2011, p. 3).

Maura Penna (2008), também tece explicações sobre as referidas modalidades de educação:

Libâneo (2007) caracteriza a educação não formal como intencional, embora com baixo grau de estruturação e sistematização. Já a educação formal, que pode ocorrer em espaços institucionalizados ou não, configura-se como um ensino intencional, sistemático, com condições previamente preparadas, caracterizando-se como um trabalho pedagógico-didático (PENNA, 2008, p. 55).

A partir destes esclarecimentos, vejamos a seguir como as três modalidades de educação mencionadas, se intercambiaram na formação musical dos alunos do Projeto Pará Caribe. Para isso, apresentamos primeiramente uma tabela geral, a partir das repostas de todos

os entrevistados, para, em seguida, detalhar um pouco mais como estas mulheres e homens aprenderam música. Na tabela a seguir, a partir de suas respostas, os alunos entrevistados foram distribuídos numa escala que variou do ensino primordialmente formal ao primordialmente informal. É importante ressaltar que, como todos os entrevistados estão nesta pesquisa por terem sido alunos do Projeto Pará Caribe – conforme já mencionado, um projeto de ensino não formal de música -, nesse momento da tabulação, por questões meramente didáticas, só foram contabilizadas as experiências musicais citadas por eles para além do projeto em estudo, já que uma das intenções na pesquisa foi saber que formação musical eles tinham ao procurarem o Projeto Pará Caribe.

Tabela 6 - Educação formal, não formal e informal de alunas e alunos do Projeto Pará Caribe

Educação	Formal	Formal e não formal	Não formal	Não formal e informal	Informal
Mulheres	-	3	5	1	2
Homens	3	1	3	4	2

Fonte: Alunas e alunos egressos do Projeto Pará Caribe.

Nota: Levantamento realizado de junho a julho de 2020.

É possível notar na tabela acima que nenhuma das mulheres entrevistadas a qual tivera acesso a uma educação formal em música, considerou-a exclusiva em sua formação musical, como ocorreu com alguns homens. Vejamos, então, a seguir, como se deu essa formação musical no tocante às alunas do Projeto Pará Caribe:

Tabela 7 - Educação formal, não formal e informal das alunas do Projeto Pará Caribe

(continua)

Educação	Quant. de alunas	Como
Formal e não formal	3	Licenciada em Educação Artística com habilitação em Música (UFPA). Estudou conteúdo referente ao sétimo ano de piano com sua mãe, que era professora particular de piano e violino. Estudante de Licenciatura Plena em Música (UFPA), fez diversos cursos na FCP, no SESC/PA e em projetos da sociedade civil. Estudou até o terceiro ano do Curso Básico de Flauta Transversal (EMUFPA), integrou projetos da FCP e da sociedade civil.
Não formal	5	FCP e outros. FCP, SESC/PA, <i>Cablocos Muderno</i> , <i>Arraial do Pavulagem</i> , <i>Pandeiro Livre</i> , aulas particulares de canto, percussão, <i>ukulele</i> e violão. Aulas de canto e percussão com seu pai, que era regente da banda do 2º BIS, e projetos como o <i>Cablocos Muderno</i> .

Tabela 7 - Educação formal, não formal e informal das alunas do Projeto Pará Caribe
(conclusão)

Educação	Quant. de alunas	Como
Não formal	5	Aulas com seu marido, que é instrutor e construtor de instrumentos de percussão. Bandas marciais no período colegial.
Não formal e informal	1	Cursos de música no Curro Velho e canto coral na igreja.
Informal	2	Aprendizado em família. Aprendizado em família, na igreja e nas ruas do bairro do Jurunas.

Fonte: Alunas egressas do Projeto Pará Caribe.

Nota: Levantamento realizado de junho a julho de 2020.

Vejamos agora como se deu a formação musical dos homens:

Tabela 8 - Educação formal, não formal e informal dos alunos do Projeto Pará Caribe
(continua)

Educação	Quant. de alunos	Como
Formal	3	Licenciado em Música pela UEPA. Graduando em Licenciatura Plena em Música na UFPA. Foi aluno do Curso Técnico de Percussão (Big Band) no IECG por um ano.
Formal e não formal	1	Técnico em Música pela Escola Salesiana do Trabalho. Integrou o Projeto Choro do Pará (FCP) e estudava em livro de Almir Chediak ³⁶ junto com amigo com quem tocava <i>na noite</i> .
Não formal	3	Oficinas de percussão no G.R.E.S. <i>Rancho não posso me amofiná</i> , cursos livres e oficinas na FCP, IECG e EMUFPA. Foi aluno do Curso Livre de Teoria Musical (UEPA), participou de oficinas de percussão e bateria no Curro Velho e cursos de teclado, percussão e bateria no SESC/PA. Cursos no Curro Velho e no IAP.

³⁶ Almir Chediak foi um produtor musical, violonista e compositor brasileiro, autor de dois livros básicos destinados aos estudantes e aos profissionais de música: *Dicionário de acordes cifrados*, com o qual iniciou o processo de padronização das cifras no Brasil, e *Harmonia & Improvisação* (ALMIR Chediak, 2021).

Tabela 8 - Educação formal, não formal e informal dos alunos do Projeto Pará Caribe
(conclusão)

Educação	Quant. de alunos	Como
Não formal e informal	4	<p>Vem de uma família de músicos, participa musicalmente em sua igreja e já participou de projetos de música.</p> <p>Teve aulas com Adelbert Carneiro na Casa da Linguagem da FCP. Além disso, aprendeu com amigos e tocando na noite.</p> <p>Desde criança escutava merengue, lambada e guitarrada através de seus avós e vizinhos. Integrou o <i>Projeto Nós</i>, criado pelo músico e professor Máximo Rogério em seu bairro, o Telégrafo.</p> <p>Conviveu desde os 8 anos com circenses que habitavam os circos montados próximos à feira da Marambaia, dentre os quais, ciganos. Considera o Curro Velho sua grande escola no aprendizado da percussão e da montagem de instrumentos, e Ronaldo Curuperé, seu grande mestre, que conheceu aos 16 anos, através de oficina no Curro Velho.</p>
Informal	2	<p>Família de músicos: o avô tinha grupo de boi, sua família tinha aparelhagem e seu pai é cantor e compositor.</p> <p>Aprendeu com amigos.</p>

Fonte: Alunos egressos do Projeto Pará Caribe.

Nota: Levantamento realizado de junho a julho de 2020.

Mais adiante elencam-se diversas entrevistas com artistas que foram alunas do Projeto Pará Caribe, muitas das quais mencionam sua formação musical. Vejamos, então, a seguir, como forma de ilustrar as informações da tabela acima, excertos da entrevista com o percussionista Flávio Gama, aluno egresso do Projeto Pará Caribe, já citado anteriormente, sobre sua formação artística e musical:

Eu moro no bairro da Marambaia há praticamente 46 anos. [...] Perto de onde eu morava, [...] perto da feira da Marambaia, [...] tinha um matagal [...], que depois foi limpo e construíram uma praça. Só que antes de construírem essa praça, tinha um espaço gigantesco nesse matagal, que era tipo um campo de futebol e, vira e mexe, vinham esses circos mambembe, circos de estrada [...]... E o meu encantamento pela arte foi durante esse circo: pegava porrada dos palhaços, [...] arriscava dar comida pros leões [...] e era inacreditável aquele mundo ali, cigano (que eles eram ciganos, né?)... Aprendi a fazer comida com eles... Eles cozinhavam muito bem. Aprendi a cozinhar com os caras lá. E a minha vida artística veio desde aí. Eu acho que eu tinha, sei lá, 10, 8 anos de idade. Mas o circo, [...] a coisa do palhaço foi uma coisa muito forte na minha vida, assim... encantadora. E depois eu [...] sempre fui apaixonado pela música, pelo tambor, pelo carimbó. Pegava muita porrada da minha mãe, porque ela era católica fervorosa apostólica romana [...] e ela odiava essa coisa do tambor e eu sempre fugia. Eu me lembro uma vez que eu fui dançar na escola o carimbó - aquela coisa de São João mesmo -, e tive que sair escondido mas quando eu voltei, [...] foi selado uma pisa que eu peguei. Mas no outro ano eu tava lá de

novo: não tava nem vendo. E, desde aí, eu comecei a me encantar pela percussão. O tambor sempre me chamou atenção [...]. E, aí, comecei a sair em banda marcial, tocava caixa, gostava de estar naquela bagunça ali, naquele lance dos tambores [...]. E, daí, acho que com 16, 17 anos, eu ouvi falar da Fundação Curro Velho, que é a minha escola maior. E eu já frequentava a Praça da República, [...] apaixonado por aqueles instrumentos de percussão. E aí, eu vi um anúncio. Um anúncio dizendo que ia ter uma oficina de construção de instrumento. [...] Aí, foi a minha primeira oficina de construção, que foi com o meu primeiro mestre, meu mestre maior, que é o Ronaldo Curuperé: ele me colocou nessa vida de artesão, do artesanato. [...] Então, dessa oficina que eu fiz, [...] desde aí, eu já não saí mais desse [...] mundo fantástico que é o mundo da percussão e o mundo da construção de instrumentos (GAMA, 2020, informação verbal)

Aos 46 anos de idade, Flávio Gama é um exímio instrumentista e artesão de instrumentos de percussão. A característica indelével dos instrumentos que constrói e de seu trabalho como músico reside na qualidade de suas sonoridades. Sua postura diante de seu trabalho faz lembrar o que Bourdieu (2007) diz sobre o artesão marceneiro em seu livro *A Distinção*:

Cada dimensão do estilo de vida “simboliza com” os outros, como dizia Leibniz, e os simboliza: a visão do mundo de um velho artesão marceneiro, sua maneira de administrar o orçamento, o tempo ou o corpo, sua utilização da linguagem e sua escolha de roupas estão inteiramente presentes em sua ética do trabalho escrupuloso e impecável, aplicado, caprichado e bem acabado, assim como em sua estética do trabalho pelo trabalho que o leva a avaliar a beleza de seus produtos pelo que exigem de aplicação e de paciência (BOURDIEU, 2007, p. 165).

Nessa mesma obra, Pierre Bourdieu (2007, p. 149-151) faz uma reflexão acurada sobre a desigualdade entre classes sociais. A partir de sua vasta pesquisa realizada na França, no final dos anos 70, o autor aponta o quanto “essa desigualdade é produzida, a partir inclusive da desigualdade das escolas” (PAES LOUREIRO, 2020b).

Bourdieu mostra que,

Enquanto o sistema com fronteiras fortemente marcadas levava a interiorizar as divisões escolares que correspondiam claramente a divisões sociais, o sistema com classificações imprecisas e confusas facilita ou permite [...] determinadas aspirações, por sua vez, imprecisas e confusas, ao impor - de maneira menos estrita e, também, menos brutal do que era comum no antigo sistema, simbolizado pelo rigor impiedoso do concurso - o ajuste dos “níveis de aspiração” a barreiras e níveis escolares (BOURDIEU, 2007, p. 149).

O autor mostra ainda como o atual sistema de ensino, ao mesmo tempo em que provê uma parcela considerável da população com “diplomas desvalorizados” - fazendo uso das dificuldades de percepção dessa realidade, causadas pelo número desordenado dos “ramos de ensino e diplomas, a um só tempo, relativamente insubstituíveis e sutilmente

hierarquizados”³⁷, não lhes impõe um desinvestimento tão brutal quanto o antigo sistema. Soma-se a isso, “a confusão das hierarquias e das fronteiras entre os escolhidos e os excluídos, entre os verdadeiros e os falsos diplomas”, o que “*contribui* para impor a eliminação lenta, e a aceitação lenta de tal eliminação”, sem deixar de possibilitar a implantação de uma relação menos realista e, ao mesmo tempo, menos resignada do que o antigo senso de limites - que constituía o fundamento de uma consciência bastante aguda das hierarquias – tornava possível. Potencializada das mais diferentes formas pelo novo sistema, a *alodoxia*³⁸ é o que faz:

por um lado, com que os relegados colaborem para sua própria rejeição, superestimando os ramos de ensino adotados, supervalorizando seus diplomas e atribuindo-se possibilidades que, de fato, lhes são recusadas; e, por outra, com que eles não aceitem realmente a verdade objetiva de sua posição e de seus diplomas, e as posições novas ou renováveis não exerceriam tal atrativo se - imprecisas e mal definidas, mal localizadas no espaço social, não oferecendo, na maior parte das vezes, à maneira do ofício de artista ou de intelectual de outrora, qualquer um dos critérios materiais ou simbólicos, promoções, recompensas, aumentos que submetem à prova e servem de medida ao *tempo social* e, também, às hierarquias sociais - não deixassem uma margem tão grande às aspirações, permitindo assim escapar ao desinvestimento brutal e definitivo que, desde o começo da atividade até a aposentadoria, é imposto pelas profissões com limites e perfis bem traçados (BOURDIEU, 2007, p. 150).

Bourdieu aponta o quanto o futuro incerto proposto por essas novas posições, (des)privilégio até então reservado aos artistas e intelectuais, torna possível transmutar o presente em um tipo de “*sursis*”³⁹ *incessantemente renovado*”, além de tratar o que a linguagem arcaica designava por *estado* como uma condição temporária,

à maneira do pintor que, trabalhando em publicidade, continua a se considerar como um ‘verdadeiro’ artista e afirmar, como justificativa, que esse ofício mercenário é apenas uma ocupação temporária que abandonará assim que tiver conseguido o suficiente para garantir sua independência econômica (BOURDIEU, 2007, p. 150).

O autor mostra em seguida como tais profissões vagas permitem poupar o trabalho de “desinvestimento e reinvestimento implicado na reconversão de uma ‘vocação’ de filósofo em ‘vocação’ de professor de filosofia”, de cantor-compositor em criador ou intérprete de *jingles* ou em professor de música (evitar ou, pelo menos, procrastinar essa tarefa, indefinidamente, para mais tarde).

³⁷ Ibid., p. 149.

³⁸ Falso reconhecimento baseado na relação ignorada entre duas histórias que leva a reconhecer-se numa outra história, a de uma outra nação ou de uma outra classe (BOURDIEU, 1989, p. 105).

³⁹ [fr.] JUR dispensa do cumprimento de uma pena, no todo ou em parte (HOUAISS, 2009, p. 1795).

Compreende-se que esses agentes “em liberdade provisória” estejam vinculados à educação permanente (ou com a permanência no sistema de educação) que - antítese perfeita do sistema dos grandes concursos, empenhado em marcar os limites temporais e significar de uma vez por todas, e o mais cedo possível, o fim do que está acabado - oferece um futuro aberto, sem limites. E compreende-se também que, à maneira dos artistas, eles se submetam com tanta solicitude às modas e aos modelos estéticos e éticos da *juventude*, ou seja, uma forma de manifestar, para si e para os outros, que não estão acabados, definidos, no final de carreira ou das contas (BOURDIEU, 2007, p. 150).

Os cortes brutais, do tudo ou nada, entre os estudos e a profissão, a profissão e a aposentadoria, cedem espaço para passagens por transformações insensíveis e milimétricas:

que se pense em todas as ocupações temporárias ou semipermanentes, muitas vezes, assumidas por estudantes no final dos estudos, que envolvem as posições estabelecidas da pesquisa científica ou do ensino superior ou, em uma outra ordem, na aposentadoria progressiva oferecida pelas empresas de “vanguarda”. *Tudo se passa como se a nova lógica do sistema escolar e do sistema econômico incentivasse a adiar, pelo período mais longo possível, o momento em que acaba por se determinar o limite para o qual tendem todas as mudanças infinitesimais, ou seja, o balanço final que, às vezes, assume a forma de uma “crise pessoal”. Será necessário dizer que o ajuste assim obtido entre as oportunidades objetivas e as aspirações é, ao mesmo tempo, mais sutil e mais sutilmente extorquido, assim como mais arriscado e mais instável?* (BOURDIEU, 2007, p. 150).

Bourdieu mostra que a inexatidão nas representações do presente e do futuro da posição é uma maneira de acatar os limites, apesar de todo esforço investido para camuflá-los, o que equivale a negá-los ou, caso se prefira, uma forma de opor-se a eles, mas com a “má fé de um revolucionarismo ambíguo que tem como princípio o ressentimento contra a desclassificação em relação às expectativas imaginárias”.

Enquanto o sistema anterior tendia a produzir identidades sociais bem demarcadas, deixando pouco espaço ao onirismo social, assim como confortáveis e inspiradoras de confiança na própria renúncia que elas exigiam, sem concessões, a espécie de *instabilidade estrutural* da representação da identidade social e das aspirações que aí se encontram legitimamente incluídas tende a remeter os agentes, por um movimento que nada tem de pessoal, do terreno da crise e da crítica sociais para o terreno da crítica e da crise pessoais (BOURDIEU, 2007, p. 150-151).

Tenho consciência de que o estudo criterioso implementado por Pierre Bourdieu foi realizado na França, um país europeu, no final dos anos 70 do século passado, ou seja, há um pouco mais de 40 anos. No texto *As transformações do sistema escolar*, que integra o 2º capítulo - *O espaço social e suas transformações* -, largamente citado acima, Bourdieu aborda a relação do sistema escolar de ensino com as profissões, apontando como este sistema escolar contribui diretamente para a manutenção não só de um sistema de classes sociais estabelecido, como, através de confusões e ilusões bastantes para garantir sua manutenção,

contribui em larga medida para crises de ordem pessoal, muito mais do que de ordem social.

Nesse momento da dissertação aqui apresentada, me volto a observar a formação musical das musicistas e músicos populares pesquisados. Mesmo não sendo esse o enfoque na discussão do autor, tecer relações com sua abordagem tem trazido contribuições consideráveis a este estudo. Talvez, uma das maiores contribuições de Pierre Bourdieu para esta pesquisa sobre o Projeto Pará Caribe como um todo, resida na revelação de toda a confusão construída na relação *escola x trabalho*, para se manter o *status quo* de um sistema de classes regido por uma lógica capitalista perversa que, tanto quanto a França pesquisada por ele há quatro décadas, assola o Brasil há tempos, visto se tratar de uma lógica que, historicamente, oprime a humanidade e destrói o planeta. Pela dissertação aqui apresentada resultar de um estudo realizado numa das capitais da Amazônia brasileira, a leitura de Bourdieu (2007) contribui também para a percepção dos agravantes que a referida confusão revelada por seu texto toma, no contexto de uma das regiões com os índices de desenvolvimento humano mais alarmantes deste país da América Latina.

A atual etapa desta pesquisa de mestrado se volta à observação de artistas amazônicos - paraenses, em sua quase totalidade -, que integraram o Projeto Pará Caribe na condição de alunos. Assim, ao pensar neles, estamos falando justamente daquele grupo que, juntamente com os intelectuais, foi um dos primeiros a estar relegado à exclusão social apontada por Bourdieu (2007). A quem não são ofertados quaisquer dos “critérios materiais ou simbólicos, promoções, recompensas, aumentos que submetem à prova e servem de medida ao *tempo social* e, também, às hierarquias sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 150). Vejamos, então, nas tabelas a seguir, se e quando um músico ou uma musicista popular na Grande Belém se formou em música, como licenciado ou bacharel, e passou a viver exclusiva ou primordialmente do que angaria de sua profissão de músico. Vejamos ainda se e quando a profissão de músico ou musicista popular na Grande Belém está vinculada à educação formal em música. Lançando um olhar mais amplo sobre as questões suscitadas por Bourdieu, vejamos a seguir, até que ponto houve ou não um desinvestimento na profissão de músico/musicista nos casos pesquisados e quais motivos teriam levado a isso.

Postas todas estas questões, é possível afirmar que resguardadas as distâncias entre os respectivos contextos - culturais, temporais, territoriais - e objetivos de pesquisa, o estudo de Pierre Bourdieu vastamente citado aqui, trouxe chaves de compreensão de fenômenos sociais que emergiram com este estudo, muitos dos quais foram sofrivelmente explicitados neste período de pandemia causada pela COVID-19 e, ainda, pelo levantamento do perfil social

aqui apresentado. Isso se tornou possível graças à atualidade, amplitude e profundidade do pensamento de Bourdieu na obra em questão.

A partir das informações e reflexões apresentadas, vejamos, então, como as alunas e alunos do Projeto Pará Caribe se identificam como profissionais. A tabela a seguir foi montada, levando-se primeiramente em consideração suas respostas, da maneira como foram dadas. Por isso ela é antes uma mostra das referidas respostas, do que sua categorização:

Tabela 9 - Profissão das alunas e alunos do Projeto Pará Caribe

Profissão	Mulheres	Homens
Artesã, Maraqueira e Assistente Social	1	
Cantora, Compositora, Locutora, Designer e Instrutora	1	
Pedagoga	1	
Professora de Artes na rede pública e privada (aposentada)	1	
Professora de Educação Física na rede pública	1	
Professora de História (desempregada), Escritora e Musicista	1	
Professora de Matemática	1	
Professora na rede estadual (educação de pessoas com surdez)	1	
Recepcionista	1	
Técnica em Gestão Cultural da FCP (na área de Artes Visuais)	1	
Vendedora, Atriz e Compositora	1	
Administrador de Empresas e Produtor		1
Agente de Portaria de Prédio Condominial		1
Bombeiro Civil		1
Estudante		1
Facilitador de Oficinas Artísticas e Socioeducativas		1
Músico		2
Músico e Artesão		1
Músico e Serígrafo		1
Pedagogo, Produtor de Eventos e Produtor Executivo		1
Professor de Educação Inicial, Percussionista e Bateria		1
Professor de Filosofia e Sociologia no ensino médio		1
Técnico em Radiologia		1

Fonte: Alunas e alunos egressos do Projeto Pará Caribe.

Nota: Levantamento realizado de junho a julho de 2020.

Ana Lucia Gondim Bastos, doutora em Psicologia pela USP, com aprimoramento em Orientação Profissional pelo Laboratório de Orientação Profissional do Instituto de Psicologia da mesma universidade, faz uma breve reflexão sobre o que ela chama de sustentação profissional do sujeito:

Pode-se falar de uma sustentação profissional do sujeito, que é uma sustentação que acontece nesse tripé ou nesses três vetores: tem uma sustentação que é [...] identitária, uma sustentação financeira e uma sustentação social [...]. Ou seja, você [...] tem uma produção, um saber, uma prática que é reconhecida e que você tem trocas com pares a partir dela. [...] Então, essa é a profissão... porque você pode dizer que você é assistente social, por exemplo, e ser uma profissão que não te sustenta identitariamente, ou, como você falou, ele pode não se sentir artista, porque

não o sustenta financeiramente. [...] É melhor do que falar em realização. Porque será que a realização tá só pautada nisso? Tem gente que tem tudo isso e não se realiza, [...] por outras questões. [...] Tem gente que tá se sentindo realizada e nem tá sendo sustentada financeiramente, como algumas donas de casa, por exemplo: elas não têm retorno financeiro. Eu acho que tá certo isso, senão a gente fica com uma visão muito fechada de realização pessoal, sabe? [...] Porque você pode trabalhar, ganhar seu dinheiro e ter essas outras sustentações em outros lugares. Um exemplo são uns amigos do meu irmão, que gostavam de ser encaixotadores de supermercado lá na Austrália, porque ganhavam bem, moravam perto da praia, saíam cedo, e podiam ter uma vida diferente. [...] Quer dizer, a identidade, o seu ser, não necessariamente precisa estar muito voltado pro seu fazer, né? Para alguns, essa ideia faz mais sentido, mas acho que não é uma coisa a ser generalizada (BASTOS, 2020, informação verbal).

A reflexão de Bastos (2020) contribui para uma leitura mais ampla das respostas das alunas e alunos sobre suas profissões. Por exemplo, um dado digno de nota é o fato de que apenas 4 em 11 alunas – 36% delas - e 5 em 13 alunos – 38% deles - se identificaram como músicos, musicistas ou como profissionais de criação ou execução musical. Das 4 mulheres que se disseram musicistas, apenas uma se identificou primeiramente como tal (cantora e compositora), para depois citar suas demais profissões. Entre os homens, 4 dentre os 5, se identificaram primeiramente como músicos. Usando a terminologia empregada por Bastos (2020), é possível cogitar que, num âmbito mais amplo, entre estes artistas, a música esteja majoritariamente vinculada à realização pessoal, e não à sustentação financeira propriamente dita - mais ligada à praia do que ao supermercado, citando o exemplo dado por ela. E, mesmo entre aqueles que se identificaram como músicos ou musicistas, ou seja, nos quais o vetor identitário de sustentação profissional aparece, vejamos a seguir como se apresenta, ou não, a sustentação social e a financeira de suas escolhas profissionais. A pergunta que gerou a tabela a seguir foi: tu te consideras uma musicista/um músico em atividade?

Tabela 10 - Musicistas/Músicos em atividade

Te consideras uma musicista/ um músico em atividade?	Mulheres	Homens
Sim	6	8
Não	5	5

Fonte: Alunas e alunos egressos do Projeto Pará Caribe.

Nota: Levantamento realizado de junho a julho de 2020.

Podemos ver na tabela acima que 6, entre 11 mulheres entrevistadas, se consideram musicistas em atividade, ou seja, 54% delas responderam que sim. Entre os homens, 8 entre 13 entrevistados - o equivalente a 61% deles -, responderam que se consideram em atividade. Esta etapa da pesquisa foi feita durante o confinamento causado pela COVID-19. Vejamos, então, o que estas e estes artistas faziam musicalmente antes da pandemia:

Tabela 11 - Que práticas musicais as alunas egressas do Projeto Pará Caribe cultivavam antes da pandemia da COVID-19

Prática	Quant. de alunas	O que faziam
Execução	6	<p>Cantava em festas de 15 anos e casamentos, acompanhada por tecladista.</p> <p>Fazia pequenos shows, cantando em bares e eventos particulares.</p> <p>Tocava e ensinava a tocar maraca em vivências de carimbo, que produz junto com seu marido. Vende instrumentos de percussão produzidos por ele na Praça da República (Belém) aos domingos.</p> <p>Era percussionista do grupo <i>Tamboiara</i>.</p> <p>Integra os projetos <i>CORUNI</i>, <i>OREA</i> e <i>Jardim Percussivo</i>, vinculados à UFPA, além do <i>Arraial do Pavulagem</i>, <i>Iaçá Luterana</i> e <i>Iaçá de Luta</i>.</p> <p>Integra diversos grupos como flautista e projetos musicais como aluna.</p>
Composição	2	<p>Compunha músicas e ensaiava peça teatral que tem músicas suas no repertório.</p> <p>Compõe e grava esporadicamente suas canções autorais.</p>
Composição e execução	2	<p>Canta e compõe na <i>Banda Vitriñy</i> e no <i>Grupo Carimã</i>.</p> <p>Gravava suas músicas com seu novo grupo, <i>Encanto do Tambor</i>. Tinha ensaios semanais, dias de estudo de percussão, violão e <i>ukulele</i> e noites de atividades musicais. Frequentava rodas de carimbó aos finais de semana.</p>

Fonte: Alunas egressas do Projeto Pará Caribe.

Nota: Levantamento realizado de junho a julho de 2020.

Nesta etapa da pesquisa, apenas uma das entrevistadas respondeu que não praticava música de forma alguma ultimamente. Esse dado demonstra o quanto o vetor social de sustentação profissional dessas mulheres na música se faz presente, mesmo entre aquelas que não se identificaram como musicistas na resposta sobre sua profissão. Ou seja, conforme Bastos (2020), percebe-se que essas mulheres têm uma produção, um saber, uma prática musical que é reconhecida e o quanto elas têm trocas com seus pares a partir desta prática.

Vejamos agora como isso acontece em relação aos homens:

Tabela 12 - Que práticas musicais os alunos egressos do Projeto Pará Caribe cultivavam antes da pandemia da COVID-19

(continua)

Prática	Quant. de alunos	O que faziam
Execução	4	Tocava cavaquinho na noite.

Tabela 12 - Que práticas musicais os alunos egressos do Projeto Pará Caribe cultivavam antes da pandemia da COVID-19

(conclusão)

Prática	Quant. de alunos	O que faziam
Execução	4	Tocava e dava aulas de música. Fez circuitos de oficinas de percussão, construção de instrumentos, vivências de carimbó e apresentações musicais coletivas no Pará e em São Paulo. Confecciona instrumentos de percussão para venda. É percussionista da Banda <i>Florisse</i> , com quem gravou o primeiro EP, com 5 faixas, no segundo semestre de 2019. Ensaivavam para divulgação do trabalho e pré-produção de novas músicas.
Composição	1	Compunha.
Composição e execução	2	Fazia arranjos e tocava em bares com amigos. Cantava, compunha, produzia seu trabalho artístico e de outros artistas.
Outros	1	Produzia shows e eventos de outros artistas.

Fonte: Alunos egressos do Projeto Pará Caribe.

Nota: Levantamento realizado de junho a julho de 2020.

Percebe-se que, entre os homens, a quantidade de respostas foi menor, em se comparando às das mulheres. Inclusive, a quantidade de homens que respondeu sobre sua prática musical antes da pandemia da COVID-19 na tabela acima, se aproxima mais do quantitativo dos que se consideraram músicos em atividade, na tabela 9, do que ocorreu com as mulheres. Muitas das que não se consideraram ativas musicalmente, terminaram respondendo sobre suas práticas musicais antes da pandemia no decorrer da entrevista. Vale, então, para estes homens o mesmo que foi dito sobre o vetor social de sustentação profissional das entrevistadas na área da música: é um vetor também passível de se entrever em quase todas as respostas deles. E o que, então, essas musicistas e esses músicos têm feito durante a pandemia?

Tabela 13 - Que práticas musicais as alunas egressas do Projeto Pará Caribe têm cultivado durante a pandemia da COVID-19

(continua)

Prática	Quant. de Alunas	O que praticam
Execução	2	<i>Lives</i> ⁴⁰ e participação em <i>lives</i> de outros artistas, esporadicamente.

⁴⁰ A palavra *live* é de origem inglesa e, nesta acepção, significa “ao vivo” (HARPER COLLINS PUBLISHERS, 1997, p. 155).

Tabela 13 - Que práticas musicais as alunas egressas do Projeto Pará Caribe têm cultivado durante a pandemia da COVID-19 (conclusão)

Prática	Quant. de Alunas	O que praticam
Execução	2	Estuda percussão, banjo e violão. Prepara <i>live</i> com banjista do <i>Batalhão da Estrela</i> .
Composição	1	Compõe, ensaia peça teatral que inclui músicas suas e cria projeto com suas composições.
Composição e execução	4	Cantou e tocou duas músicas suas com o grupo <i>Encanto do Tambor</i> no Festival Online <i>Som dos Tambores – Make Music Day</i> e outra composição autoral com o grupo <i>Tamboiara</i> , no Projeto <i>MOA</i> . Faz e canta <i>gingles</i> , compõe, grava suas músicas, se inscreve em editais. Toca e arranja coletivamente a música de um amigo, que virará videoclipe. Compõe, canta e dança em casa esporadicamente.

Fonte: Alunas egressas do Projeto Pará Caribe.

Nota: Levantamento realizado de junho a julho de 2020.

Tabela 14 - Que práticas musicais os alunos egressos do Projeto Pará Caribe têm cultivado durante a pandemia da COVID-19

Prática	Quant. de Alunos	O que praticam
Execução	3	Toca e ensina percussão em <i>lives</i> custeadas pelos alunos. Toca guitarra e produz conteúdos para redes sociais sobre música paraense a partir de suas pesquisas na área. Toca e está montando um <i>Home Studio</i> para poder realizar trabalho remoto.
Composição	2	Passou a produzir <i>lives</i> de outros artistas. Compõe, mas agora sem pressa de gravar, como anteriormente. Tem trabalhado em um projeto de músicas suas para um CD.
Execução e Composição	2	Compõe, canta na igreja, prepara uma <i>live</i> para daqui a um mês, produz seu trabalho artístico e de outros artistas em tele-trabalho. Está compondo, tocando violão e começando a veicular suas músicas e parcerias nas redes sociais.

Fonte: Alunos egressos do Projeto Pará Caribe.

Nota: Levantamento realizado de junho a julho de 2020.

Novamente, nas duas tabelas acima, com respostas sobre o que alunas e alunos egressos do Projeto Pará Caribe fazem durante a pandemia, percebe-se novamente o vetor social bastante presente em suas práticas musicais, visto que, mesmo aquelas e aqueles que

nesse momento ainda não estão divulgando seus respectivos trabalhos, os estão preparando com intuito de divulgá-los em algum momento. Pensando mais especificamente no vetor financeiro do tripé de sustentação profissional proposto por Bastos (2020), sem esquecer dos demais sustentáculos, vejamos a seguir em quais situações alguns destes e destas artistas ganhavam dinheiro através de suas práticas musicais antes da pandemia:

Tabela 15 - Como as alunas egressas do Projeto Pará Caribe ganhavam dinheiro através de suas práticas musicais antes da pandemia da COVID-19

Prática	Quant. de Alunas	Como	Quant. de Alunas
Execução	5	Cantando em pequenos shows em bares e eventos particulares.	2
		Pagamentos esporádicos em apresentações de seu grupo musical, nas quais cantou ou tocou.	2
		Tocando em projetos da UFPA e em outros grupos e projetos que integra.	1
Composição e Execução	2	Pagamentos esporádicos em apresentações de seu grupo musical nas quais cantou e tocou inclusive músicas suas.	1
		<i>Gingles</i> e pagamentos esporádicos em apresentações de seus grupos musicais nas quais também cantou músicas suas.	1

Fonte: Alunas egressas do Projeto Pará Caribe.

Nota: Levantamento realizado de junho a julho de 2020.

Tabela 16 - Como os alunos egressos do Projeto Pará Caribe ganhavam dinheiro através de suas práticas musicais antes da pandemia da COVID-19

Prática	Quant. de Alunos	Como	Quant. de Alunos
Execução	4	Tocando em festas particulares e bares.	2
		Tocando em sua banda, como músico <i>freelancer</i> e como <i>roadie</i> .	1
		Como músico e dando aulas de música.	1
Composição e execução	1	Fazendo circuitos de aulas e apresentações, que incluem execuções e criações coletivas.	1
Outros	1	Produzia shows e eventos de outros artistas.	1

Fonte: Alunos egressos do Projeto Pará Caribe.

Nota: Levantamento realizado de junho a julho de 2020.

A partir da leitura dos dados elencados nas duas tabelas acima, é possível notar o quanto uma quantidade muito menor de artistas entrevistados continuou a responder essa parte do questionário, visto que agora o enfoque se volta ao retorno financeiro, independentemente de qual este seja. Por outro lado, é importante ressaltar o quanto para algumas cantoras que, coincidentemente ou não, moram em Ananindeua, a prática musical está fortemente pautada no vetor financeiro, se configurando uma fonte considerável, mesmo que parcial, de renda pessoal e familiar. Vemos este dado em um dos exemplos acima registrados e o veremos mais adiante, mais especificamente em uma das entrevistas do subcapítulo a seguir.

Vejamos agora quais têm sido as práticas musicais das alunas e alunos do Projeto Pará Caribe durante a pandemia, que lhes gera algum retorno financeiro.

Tabela 17 - Práticas musicais que geram alguma renda às alunas egressas do Projeto Pará Caribe durante a pandemia da COVID-19

Prática	Quant. de Alunas	O que praticam
Execução	1	Participa de editais culturais com apresentações <i>online</i> como o <i>Te acalenta em casa</i> , da SECULT/PA, com o grupo de carimbó <i>Aracuã</i> e também através de <i>lives</i> .
Execução e criação	1	Produz <i>gingles</i> ; teve uma canção contemplada com o Auxílio Emergencial Municipal de Cultura de Ananindeua (<i>Grupo Carimã</i>) para a <i>1ª Mostra Cultural Online do Município de Ananindeua</i> ; fundou uma produtora e editora de música em Ananindeua, em parceria com outro músico, em plena pandemia.

Fonte: Alunas egressas do Projeto Pará Caribe.

Nota: Levantamento realizado de junho a julho de 2020.

Nota-se, a partir das duas respostas acima, o quanto editais de cultura para apresentações remotas e, em especial, os auxílios emergenciais para artistas, são de extrema importância na atual conjuntura que o Brasil atravessa com a referida pandemia. Assim, a demora no repasse pelo Governo Federal do montante de 3 bilhões de reais da Lei Aldir Blanc aos artistas e demais fazedores de cultura do país é, no mínimo, uma demonstração de profundo descaso com a cultura brasileira. A Lei Aldir Blanc foi aprovada tanto pela Câmara dos Deputados quanto pelo Senado Federal e sancionada pelo Governo Federal. Seu repasse, porém, demorou a ser efetivado, sendo que o decreto legislativo que reconheceu que o país está em estado de calamidade pública em razão da pandemia do novo coronavírus, foi aprovado por unanimidade pelo Senado Federal em 20 de março de 2020 (BAPTISTA, 2020).

Dentre os grupos mais vitimados pela COVID-19, estão os anciãos e, dentre eles, grandes mestres da cultura popular do Pará.

Flávio Gama (2020) expõe suas reflexões sobre a alta taxa de mortalidade de mestres da cultura paraense, causada pela pandemia da COVID-19:

A pandemia veio como um tsunami aqui, que levou vários mestres da cultura popular e eu me coloco no lugar deles também, que eles eram os guardiões da tradição da cultura e eu tô sendo também um guardião, então eu fiquei com mais responsabilidade [...]. A pandemia, ela tá me mostrando isso: o quanto eu tenho que ir mais a fundo nas comunidades que precisam da força e da energia dos tambores, principalmente do tambor do carimbó. Então, mesmo com recurso ou sem recurso eu estou disponível pra fazer esse repasse de conhecimento das tradições nas comunidades, pra que não se perca a tradição da construção dos instrumentos com um material nosso, aqui da Amazônia. [...] Formar artesãos e formar músicos percussionistas, pra que a tradição nossa, da cultura popular do carimbó, nunca [...] acabe. [...] Eu tenho uma obrigação, agora mais ainda, nesse repasse de conhecimento (GAMA, 2020, informação verbal)

Diante da realidade estarrecedora da perda de tantos mestres da cultura, vejamos, a seguir, como os alunos entrevistados têm angariado recursos através de suas práticas musicais em tempos de pandemia:

Tabela 18 - Práticas musicais que geram alguma renda aos alunos egressos do Projeto Pará Caribe durante a pandemia da COVID-19

Prática	Quant. de Alunos	O que praticam
Execução	1	Toca em <i>lives</i> pagas.
Transmissão e execução	1	Dá aulas através de <i>lives</i> custeadas pelos alunos.
Produção executiva e execução	3	Faz gravações caseiras para participação em pequenos editais de incentivo à cultura nos quais sua banda foi aprovada e trabalha com a banda para serem contemplados em outros projetos. Vem se adaptando à pandemia (com montagem de estúdio em casa) para continuar trabalhando. Mantém suas atividades de produção e gerenciamento de carreira, realizando trabalhos que geram uma certa ajuda de custo.
Produção executiva de eventos musicais	1	Produz <i>lives</i> de outros artistas.

Fonte: Alunos egressos do Projeto Pará Caribe.

Nota: Levantamento realizado de junho a julho de 2020.

Nota-se que tanto a metade das artistas mulheres quanto dos artistas homens que responderam à pergunta acima têm tido retorno financeiro através de *lives*. Os aplicativos mais utilizados para realização das referidas *lives* são o Instagram⁴¹ e o Facebook⁴².

Realidade marcante no cenário musical brasileiro desses tempos de pandemia, as *lives* vêm sendo um recurso bastante utilizado por artistas paraenses na divulgação de seus trabalhos. Eram recursos já existentes nos referidos aplicativos antes destes meses de pandemia. De março para cá, o uso destes recursos teve um crescimento impressionante.

Outra *febre* no meio musical local é a criação de grupos de WhatsApp⁴³ formados especificamente para os integrantes se apoiarem mutuamente, se inscrevendo nos canais de YouTube⁴⁴ uns dos outros, como ocorreu com o grupo de WhatsApp chamado *Rumo aos mil inscritos*. Vincula-se o ressarcimento financeiro ao usuário por parte do YouTube, a mil inscritos em seu canal. Produtor cultural com *expertise* em redes sociais, Mauricio Panzera (2020) tece uma breve explicação de como o YouTube passa a transferir algum recurso financeiro aos usuários do canal:

Foi a forma encontrada pelo YouTube de melhorar a qualidade dos vídeos postados em sua plataforma. Sempre houve a possibilidade de “monetizar” vídeos, mas era outra regra. De qualquer forma, há de se vincular o canal do YouTube a uma conta bancária feita através de uma outra conta, criada na plataforma AdSense. Aí, conforme a quantidade de visualizações, isso gera uma receita, em função das aparições de anúncios de empresas mundiais no vídeo, quando alcança 100 dólares cai na conta. Mas isso só com muitas visualizações. A partir de 2018 o YouTube, preocupado com a qualidade dos vídeos, mudou o formato, mantendo o viés de geradores de conteúdo. São esses que conseguem algum dinheiro. Mas não por causa dos 1000 inscritos em si. Se você tiver 1000 inscritos no canal, você pode cadastrar seu canal para poder “monetizar” os vídeos. Mas só vai cair dinheiro valendo, lá pelas 100.000 visualizações, ou aí por perto. A cada visualização vai contando cerca de US\$ 0,60, até chegar em valores maiores. Mas, para isso, precisa de uma estratégia mais profissional de geração de conteúdo. Trabalhar com um público específico e ter boa qualidade nas produções. A fiscalização do YouTube para “monetização” de vídeos não é feita por robôs. Pelo menos, é o que dizem. Se der uma olhada nos vídeos que a galera põe em seus canais, notará que o processo será longo (PANZERA, 2020, informação verbal).

⁴¹ Instagram é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como Facebook, Twitter, Tumblr e Flickr (INSTAGRAM..., 2012).

⁴² Facebook é uma rede social lançada em 2004. [...] Este termo é composto por *face* (que significa cara em português) e *book* (que significa livro), o que indica que a tradução literal de *facebook* pode ser “livro de caras” (FACEBOOK..., 2014).

⁴³ O WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para smartphones Android, iOS, Windows Phone, Nokia e computadores Mac e Windows. [...] O nome do aplicativo é uma brincadeira com a expressão “What's Up?”, em inglês, que pode ser traduzida como “E aí?” ou “Como vai?”. O serviço foi criado em 2009 por Brian Acton e Jan Koum, dois ex-funcionários do Yahoo, que venderam sua criação ao Facebook em 2014 por US\$ 19 bilhões (valor da época) (WHATSAPP..., 2018).

⁴⁴ YouTube é um site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da internet. O termo vem do Inglês “*you*” que significa “você” e “*tube*” que significa “tubo” ou “canal”, mas é usado na gíria para designar “televisão”. Portanto, o significado do termo *youtube* poderia ser “você transmite” ou “canal feito por você” (SIGNIFICADO..., 2014).

Concluído o perfil social, serão apresentadas a seguir mais respostas aos questionamentos feitos no início deste subcapítulo. Desta vez, porém, ouvi especificamente as mulheres.

1.5 As participantes e seus repertórios musicais

Inspirada por Wlad Lima (2018, p. 16), que resvala em questões de gênero ao escrever sobre mulheres-encenadoras como ela, apresento a seguir excertos de entrevistas das mulheres-musicistas do Pará Caribe sobre sua participação como alunas do projeto. A cantora Luana Alves⁴⁵ é a primeira delas. No trecho a seguir, como nas demais entrevistas, é possível perceber relações entre três conceitos de grande interesse nos debates atuais em Etnomusicologia, como mostrou o 2º Simpósio do ICTM LatCar⁴⁶, realizado em Chiapas, México, em 2020: *tempo, identidade e memória*. Na fala de Alves (2019), a seguir, a trama dessa relação se entrevê, em especial, na maneira como a prática e a transmissão musical no projeto impulsionaram e transmitiram “mudanças sociais e identidades através da educação musical” (CONVOCATÓRIA..., 2020, p. 1):

No período em que eu me inscrevi no Pará Caribe, eu tava numa situação muito difícil [...], estava de licença saúde. O Pará Caribe me resgatou de muita coisa. [...] Trouxe vida, trouxe alegria, trouxe possibilidades de convivência com diferentes pessoas, com pensamentos diferenciados [...]. Conviver com isso foi maravilhoso [...]. Conhecer ambientes que falam sobre música, que constroem músicas, que pensam música o tempo inteiro foi uma delícia e de lá frutificaram muitas amizades, que trago até hoje [...]. E o Pará Caribe me inspirou tanto que a gente entrou em outros projetos [...] e um dos projetos que mais me alegrou participar, além das Tamboiaras, foi ter sido aprovada na Escola de Música da Federal [EMUFPA]. Isso foi muito bom (ALVES, 2019, informação verbal).

As buscas, no projeto, de dar valor de excelência a um verdadeiro partilhamento de experiências musicais (SOUZA, 2004, p. 9), segundo o relato de Luana Alves (2019), puderam contribuir para seu ingresso no curso técnico de canto popular da Escola de Música da Universidade Federal do Pará – EMUFPA. Em outro excerto de sua entrevista, a seguir, vislumbram-se ideias como as de “influência e percepções do tempo” e da “temporalidade em suas expressões musicais”, sua “relação com o espaço”, assim como “noções de músicas do passado, contemporâneas e para o futuro”, e como estas se manifestam e transformam dentro das diversas tradições e práticas musicais (CONVOCATÓRIA..., 2020, p. 1):

⁴⁵ Ao lado de Leandro França na fotografia 5 (p. 173).

⁴⁶ Grupo de Estudo “Música e Dança na América Latina e no Caribe” do *International Council for Traditional Music*.

Meu nome é Luana Alves, estou com 39 anos [...] e canto [...]. Essa brincadeira de cantar, tá se tornando cada dia mais séria e o Pará Caribe é muito responsável pela parte da seriedade dessa brincadeira. [...] O aprendizado musical antes do Pará Caribe: nenhum [...]. Só cantava porque gostava [...]. Comecei na igreja e a igreja não tinha essa questão de reuniões compromissadas com a técnica vocal, [...] só com questões litúrgicas. [...] Dos gêneros musicais que a gente trabalhou no Pará Caribe [...] eu trabalho com todos. Nos shows [...] da Luana e Banda, todos eles entram [...]. O brega com muito mais força por conta da cultura nossa: é quase uma exigência. Mas a lambada, o carimbó, o merengue e a cumbia fazem parte disso. [...] Esses gêneros musicais estão presentes na minha vida desde que eu me entendo por gente: [...] nasci em periferia, sou de periferia, lá do Jurunas, então, não os conhecer é impossível e não gostar deles seria quase uma tortura, porque você não tem pra onde ir. Você não tem o que ouvir. Que bom que eu gosto muito de ouvi-los sempre, e o Pará Caribe me trouxe a oportunidade não só de ouvi-los como também de [...] compor, de estar junto, de pensar a respeito, de estudar sobre... Participar de outros projetos musicais também me abriu portas [...], me trouxe muitas parcerias, [...] muito conhecimento [...]. Pra além de ser cantora, eu sou servidora pública e a SEDUC [Pará] me exige demais [...]. Como sou também mãe de família e tem todas umas questões financeiras... viver de música em Belém [...] não é tão viável... e eu não sou empreendedora. [...] Sou formada em Pedagogia, tenho especialização em políticas de educação voltadas para a educação pública e trabalho com isso, concursada. Eu não tenho realmente como dedicar maior tempo para o que eu amo, para o que eu acredito que nasci pra fazer. Quando posso, concilio (ALVES, 2019, informação verbal).

Luana Alves começou recentemente a compor suas primeiras músicas. No trecho acima, é possível perceber o quanto o espaço e o meio sociocultural do bairro do Jurunas, na periferia de Belém, foi fundante para sua formação musical, com seus sonoros, aparelhagens, bocas de ferro⁴⁷, carros-som e atuais *bikes-som*. Vê-se, assim, como as dimensões herdadas e construídas na música por ela vivida no lugar/mundo (SOUZA, 2004, p. 9) tiveram profunda relação em sua história e com seu percurso de artista.

No tocante às conexões entre *tempo, identidade e memória*, Assmann mostra que:

Memória é a faculdade que nos capacita a formar uma consciência da identidade, tanto no nível pessoal como no coletivo. A identidade, por sua vez, é relacionada ao tempo. O self humano é uma “identidade diacrônica” construída “da matéria do tempo” (LUCKMANN, 1983 apud ASSMANN, 2008, p. 117). Essa síntese de tempo e identidade é efetuada pela memória (ASSMANN, 2008, p. 117).

Candau, por sua vez, aponta que:

Observa-se um relativo consenso entre os pesquisadores em admitir que a concepção de identidade seja uma construção social, de certa maneira sempre acontecendo no quadro de uma relação dialógica com o *Outro*. O consenso existe igualmente em reconhecer que a memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo (CANDAU, 2016, p. 9): “a memória é de fato mais um enquadramento do que um conteúdo, um objetivo sempre alcançável, um conjunto de estratégias, um ‘estar aqui’ que vale menos pelo que é do que pelo que fazemos dele” (NORA, 1984 apud CANDAU, 2016, p. 9).

⁴⁷ Caixas de som afixadas no alto de postes em áreas comerciais de bairros da periferia de Belém, que costumam veicular a programação e propagandas do entorno, juntamente com músicas chamadas populares ou *do povão*.

Ao relacionar estes conceitos no contexto das diversas regiões e povos da América Latina e do Caribe, percebem-se mudanças sociais, políticas e culturais que modificaram e (re)ordenaram diversas subjetividades coletivas para além dos estados nacionais. Isto se refletiu na articulação que diversas práticas musicais e coreográficas sofreram ao longo do tempo, durante os processos de formação das identidades atuais e históricas nessa macrorregião como um todo. Há décadas, a Etnomusicologia vem atentando para como música e dança contribuem para construir não apenas identidades nacionais, culturais, sociais e de gênero, mas também como estas práticas têm sido parte da (re)criação das memórias individuais e coletivas, propondo outras leituras para a construção de realidades identitárias atuais (CONVOCATÓRIA..., 2020, p. 1).

O trecho a seguir foi extraído da entrevista concedida por Lorena Barros⁴⁸, cantora-compositora do Projeto Pará Caribe. Nele, é também possível encontrar ideias como as de “temporalidade nas expressões musicais”, “relação com o espaço”, bem como de “impulso e transmissão de identidades através da educação musical”. Além delas, observam-se ainda noções de “corporalidade” e “identidades musicais na diáspora⁴⁹” (Ibidem, p. 1) de povos africanos:

Eu me chamo Lorena Barros. Tenho 35 anos. Meu nome artístico é Eva Loren. Participei do projeto Pará Caribe porque [...] eu sempre tive vontade de fazer algum curso [...] que me desse um direcionamento de como eu poderia usar aquilo que eu já escrevia, de forma musical. Musicar as minhas poesias. [...] Sempre escrevi, sempre gostei de escrever, escrevia poemas... mas, até então, não direcionava o meu foco pra composição. A partir do projeto, [...] eu comecei a ter um grande impulso naquilo que eu queria fazer, porque eu fui sempre muito ligada à música. Minha família foi sempre muito musical. Minha mãe sempre cantou. Sempre foi cantora na noite. Sempre cantou em barzinho, em clubes, sempre muita MPB e aquilo sempre me envolveu muito, [...] e sempre gostei de cantar, mas, de compor, realmente foi um achado pra mim [...]. Também, pelo fato d’eu ser formada [...] em Artes Plásticas, ter a minha produção de artista visual, [...] isso me estimulou muito porque eu via tudo como um conjunto de coisas que me ajudava a criar. Então, o meu universo [...] das artes visuais [...], me trouxe também muito pra esse universo caribenho, na questão das cores, [...] da composição, [...] trazendo pra letra, mais ou menos como os artistas da poesia visual [...]. A partir do projeto, eu comecei a compor direto. Então, continuo, sendo uma compositora [...] um pouco mais livre [...]: tem alguma ideia que me atrai, eu vou lá, começo a escrever sobre ela e vira música [...]. Eu trabalho na Fundação Cultural [do Pará], sou técnica em gestão cultural: [...] artes visuais. Mas o meu trabalho como compositora ele tá muito em produzir músicas voltadas pra situações da sociedade às quais eu me sinto provocada. Então, se alguns acontecimentos políticos me envolvem como artista, eu [...] começo a escrever sobre isso [...]. Então, eu tenho feito isso: eu tenho produzido

⁴⁸ Lorena de Fátima Miranda Almeida Barros (foto 3, anexo A, p. 189) foi aluna do Pará Caribe do início ao fim do projeto. É compositora, licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela UFPA e Técnica em Gestão Cultural da FCP.

⁴⁹ Entende-se aqui diáspora como dispersão de um povo em consequência de preconceito ou perseguição política, religiosa ou étnica (HOUAISS, 2009, p. 681).

muito pra mim, pras coisas que eu acredito [...]: gravando uma coisa aqui, outra ali, mais como uma realização pessoal. Não vou desistir de ganhar dinheiro com a música, mas, no momento, ela tem sido pra mim uma pesquisa muito minha [...] pra que eu possa, de repente fazer um projeto maior no futuro ou até retomar o próprio Projeto Pará Caribe. [...] Entre os diversos gêneros musicais dentro do Projeto Pará Caribe, o que mais me atrai é o merengue [...]. Porque o merengue, [...] a cumbia... e a guitarrada [...] - a guitarrada, ela tem um pouco [...] dessa vertente que traz a cumbia, o merengue, o brega, é como se ela tivesse uma pincelada... eu, pelo menos, reconheço isso nela. Mas a cumbia, a lambada, elas são ritmos muito nossos, assim, muito característicos do Pará, apesar da mídia propagar como se fosse na Bahia ou em outros estados... Mas o merengue [...] me atrai porque [...] ele me traz um laço [...] das matrizes afro, que eu vejo, dos países que fazem fronteira com o Brasil e essa latinidade, essa questão da corporeidade [...] essa coisa do quadril, de você mexer muito o quadril. No merengue, nas danças que têm relação com as matrizes africanas, dessa matriz musical que a gente tem muito no Brasil. Eu digo assim: a gente tem sempre um pezinho no tambor. [...] Isso me atrai muito: essa matriz africana que eu vejo que não só o merengue, o carimbó, [...] a cumbia, a lambada, tudo tem. [...] Eu me sinto parte disso, eu me reconheço em todos esses gêneros, mas, principalmente no merengue. Tanto é que [...] eu compus três músicas no projeto e uma delas se chama O pedaço que faltou. Essa composição tem [...] uma mistura dum ritmo chamado guaguancó com o merengue. [...] Essa mistura deu muito certo, foram criados arranjos e a melodia combinou e foi se casando (BARROS, 2019, informação verbal).

A fala de Lorena Barros expressa o quanto suas memórias afetivas são uma espécie de “herança cultural vivenciada, individualmente ou em meio social. A memória, assim entendida, não é somente de quem a retém ou expressa, ela é perpassada, atravessada pelas vivências coletivas” (MARTINS, 2018, p. 10), a ponto de a artista se reconhecer, da forma como o faz, em gêneros como o merengue.

As buscas, no projeto, de dar valor de excelência a um verdadeiro partilhamento de experiências musicais (SOUZA, 2004, p. 9), segundo o relato de Lorena, ao que tudo indica, puderam contribuir para seu desabrochar como a compositora que é desde então: profícua, instigada, com a amplitude de visão e a desenvoltura rítmica que tem no jogo com as palavras.

Tanto Luana Alves (2019) quanto Lorena Barros (2019) tocam em aspectos financeiros das atividades musicais em suas entrevistas. Tais questões também instigaram a busca de alguns alunos pelo Projeto Pará Caribe. Muitos deles enxergavam em seu aperfeiçoamento musical, melhores e mais amplas oportunidades de trabalho, renda e, ainda, de reconhecimento e divulgação, como bem ilustra Swanwick, a seguir:

Todos nós temos bens a negociar com os outros e somos parte de um sistema de mercado, somos parte da vida. Quem dentre nós, que trabalhamos com música ou educação musical faz isso? Naturalmente, a música pode acentuar o perfil de uma escola, faculdade ou outra organização. A música pode ser agradável, pode manter as pessoas afastadas das ruas, pode gerar empregos, pode engrandecer eventos sociais (SWANWICK, 2003, p. 18).

Questões concernentes ao mercado de trabalho da música não eram o foco primeiro do trabalho proposto pelo Pará Caribe. No decorrer do curso, porém, os professores puderam ampliar suas percepções acerca de contribuições que o projeto poderia dar - ou mesmo já estava dando - a seus alunos também nesta esfera. Isso possivelmente se deveu, em parte, ao fato de o projeto dispensar atenção à música com a qual aqueles músicos já trabalhavam, ou queriam trabalhar, como bem exemplifica o relato feito pela cantora Bianca Furtado⁵⁰, no período das oficinas de execução e vocabulário musical:

Professora, eu quero muito aprender isso que a senhora quer que a gente aprenda [sobre ouvir e executar backing vocals com qualidade e destreza]. Eu preciso. A senhora não imagina quanto trabalho eu vou poder fazer quando eu conseguir cantar isso que a senhora está ensinando pra gente (FURTADO, 2017, informação verbal).

A quarta mulher-musicista do Projeto Pará Caribe cujo relato é aqui apresentado - Cleuma Rodrigues⁵¹ -, é cantora, compositora e comunicadora de rádio e TV.

Meu nome é Maria Cleuma Gama Quaresma, sou natural [...] de Bragança, casada há trinta anos, dois filhos, tenho 46 anos, moro em Ananindeua, Pará. Meu nome artístico é Cleuma Rodrigues. Sou musicista profissional há 24 anos, compositora de vários gêneros musicais e comunicadora de rádio e TV. Meu aprendizado musical, começou aos 10 anos de idade quando ganhei um xilofone e um piano de brinquedo. Veio um caderno de instruções com notas musicais coloridas. Curiosa, comecei a estudar. Aos 13 anos, entrei para a banda marcial do colégio, tocando tarol e corneta. Na adolescência, já animava as festinhas da escola, cantando. Comecei a compor minhas primeiras autorias. Casei com 17 anos e tinha o sonho de ser cantora. Um dia, vi um anúncio de uma banda precisando de vocalista, fui fazer o teste e o empresário logo me dispensou e me aconselhou a procurar outra profissão, pois eu nunca seria uma cantora. Mesmo arrasada com a palavra nunca, não desisti. Fui fazer oficina de canto na EMUFPA [...] com a professora Dayse Adário e o Maestro João Bosco. Até tentei estudar violão, mas não tive afinidade. Minha paixão mesmo era cantar e compor. Entrei para a Banda Açai em 1993. Peguei prática por 7 anos. Também acompanhei outras bandas como a Banda Auê [...], Banda Amazonas [...] e Banda Safira. Em 1995, gravei minha primeira composição, produzida por Tonny Brasil, chamada Arrepião, no álbum Seleção do Brasil. A partir daí, comecei carreira solo, com voz e teclado, nos bailes e aniversários. Em 2000, tirei minha carteira da O.M.B [...]. Pesquisando no site da Fundação Cultural do Pará, vi a chamada ao Projeto Pará Caribe. O que me chamou atenção foi a palavra Laboratório de Criação Musical, onde despertei para a pesquisa dos gêneros do brega, aprofundei no merengue e lambada. Principalmente, o carimbó: até então, não tinha afinidade. Com o aprendizado [...], passei a ouvir melhor os sons harmônicos e expandi minhas composições. Dentro do Projeto Pará Caribe, compus Quebra galhos (brega) e Vem balancear (merengue), em 2015. [...] Trabalho com todos esses gêneros musicais no meu repertório de shows, mostrando a musicalidade regional e a mistura de sonoridades [...], principalmente, na canção Regambolar, que foi pesquisada, trabalhada na mistura da guitarrada, berimbau e instrumentos eletrônicos, influenciada pelo laboratório musical. Criei paixão pelo carimbó contemporâneo, usando guitarra, contrabaixo, teclado e percussão. [...] Após o Pará Caribe, participei do Pimentas do Carimbó, com algumas integrantes do projeto. Atualmente, faço participação especial como backing vocal no grupo do Boi Cuirão, que está

⁵⁰ Bianca Francinete Nascimento Furtado aparece junto com Kléia Corrêa na fotografia 4 (anexo A, p. 189). Cantora e compositora, Bianca foi aluna do Pará Caribe do início ao final do projeto.

⁵¹ Cleuma Rodrigues (foto 5, anexo A, p. 190) também integrou ativamente o Projeto Pará Caribe do início ao fim.

lançando DVD com contos e histórias de Ananindeua e criei minha banda chamada Grupo Carimã. Além da música, sou instrutora de artesanato [...], faço filmagens e edição de vídeos para as redes sociais (RODRIGUES, 2019, informação verbal).

Uma das questões dignas de nota no relato de Cleuma Rodrigues relaciona-se à ideia de *emoção* (Cf. CONVOCATÓRIA..., 2020): se volta ao fato de ela, mesmo não tendo criado “afinidade” com o carimbó antes de ingressar no Pará Caribe, ter “criado paixão” pelo gênero – o qual chama de “carimbó contemporâneo” -, após o projeto. A cantora chegou a integrar o grupo *Pimentas do Carimbó*, formado majoritariamente por mulheres, dentre as quais, outras cantoras egressas do Projeto Pará Caribe.

Na fala de Cleuma Rodrigues é possível perceber o quanto o carimbó - ao que tudo indica, o mais local dos gêneros trabalhados no Projeto Pará Caribe -, encontrou ressonância na vida dessa cantora-compositora de vida musical tão ativa na grande Belém. Tal retorno, é um indicativo de que a tentativa dos professores do projeto, de “ensinar música, propiciando uma aprendizagem capaz de, ao mesmo tempo, estimular os alunos a desvendar o mundo musical que os cerca e ser coerente com o contexto histórico e cultural” (SOUZA, 2004, p. 9) rendeu frutos.

A quinta mulher-musicista aqui apresentada, Iêda Mendes⁵², foi compositora e percussionista no projeto:

Meu nome é Iêda Mendes. Tenho 67 anos. Sou professora de Artes em escolas públicas do primeiro ao nono ano. Tenho formação musical (piano): estudei até o sétimo ano. O que me fez ir para o Pará Caribe foi a oportunidade de conhecer e participar ativamente como ouvinte, instrumentista e compositora (até então, desconhecia esse dom). Foi uma vivência rica e ampla que tive de gêneros musicais. O merengue foi o gênero que me inspirou a compor Vem Merengar. Foi uma experiência maravilhosa e produtiva [...] que contribuiu para minha docência, pois trabalho dinâmicas de improvisação com meus alunos. Carrego uma bagagem de conhecimento musical que até o projeto era, de certa forma, limitada. Tive oportunidade de tocar alguns instrumentos de percussão através do professor Nazaco Gomes (MENDES, 2019, informação verbal).

Conforme mencionado por ela, Iêda Mendes é professora de Artes em escolas públicas na grande Belém. Seu texto nos permite vislumbrar o quanto essa professora viveu, como aluna do projeto, o que Souza (2004) chama de o “outro lado do processo educativo”: aquele vivido pelos alunos de música.

Na relação entre as pessoas e [a] música está o desafio que permeia o trabalho cotidiano de tantos professores, na constante busca do aprendizado que encontre ressonância na vida dos alunos. E, do outro lado do processo educativo, os desafios que os alunos enfrentam ao aprender música: de pensarem a realidade na relação com o mundo que os cerca no seu dia-a-dia, ou perceberem como se dá a integração de cada um deles nas diferentes realidades desse mundo (SOUZA, 2004, p. 9).

⁵² Foto 7, anexo A, p. 191.

Iêda, segundo seu relato, enfrentou, a partir do aprendizado musical compartilhado no Projeto Pará Caribe, o desafio de pensar a realidade na relação com o mundo que a cerca no seu dia-a-dia⁵³. Levou, então, para as dinâmicas de improvisação com as quais trabalha com seus alunos em sala de aula, muito do aprendizado que pôde compartilhar no projeto como percussionista e compositora de *Vem Merengar*. Mostrou, assim, o quanto percebe com desenvoltura como se dá sua integração nas diferentes realidades desse mundo, no tocante às práticas e à transmissão musical.

A sexta mulher-musicista do Projeto Pará Caribe, cujo relato encerra este subcapítulo, é a compositora Antonia Costeseque⁵⁴:

Me considero compositora. Aprendi música na prática, no teatro e nas oficinas, mas o aprendizado maior foi no Pará Caribe. O que me levou ao projeto foi buscar novas sonoridades pra minhas composições. O gênero musical das músicas que fiz com o grupo que fiz parte [durante os exercícios de criação], foi o brega, mas gostei de todos os gêneros musicais trabalhados. Sou Técnica em Arte Dramática e faço parte do Dirigível Coletivo de Teatro, onde sou atriz e compositora. Também tenho música no programa Sou Católico. Tenho algum trabalho com vídeo no Estúdio Anímica, de Luana e Maiara Esquerdo, em parceria com elas (COSTESEQUE, 2019, informação verbal).

A entrevista desta compositora bastante frutífera, em especial, o trecho sobre sua motivação para integrar o Projeto Pará Caribe – buscar novas sonoridades para suas composições -, me fez lembrar um excerto no qual Anthony Seeger relaciona o resultado da pesquisa a um encontro entre músicos: “com certeza muito da sensibilidade de etnomusicólogos aos detalhes de [...] tradições é em parte o resultado da pesquisa como um encontro entre músicos” (SEEGER, 2008, p. 252).

Merriam demonstra que “na literatura etnomusicológica registram-se três tipos de compositor: o compositor especialista, o compositor casual e compositores em grupo”⁵⁵ (MERRIAM, 1964, p. 173-174, tradução nossa). Antonia Costeseque é uma compositora especialista que, no Projeto Pará Caribe, como em outros coletivos da cidade, integra eventualmente grupos de compositores.

Jusamara Souza (2004, p. 8) propõe que no centro da aula de música estejam as relações que os alunos constroem com a música, independentemente de qual música seja essa. Anne-Marie Green, citada por Souza, afirma ser mais importante definir o tipo de relação que os jovens, por exemplo, mantêm com a música do que “se limitar a um estudo da prática ou

⁵³ Ibid., p. 9.

⁵⁴ Foto 8, anexo A, página 192.

⁵⁵ There are, then, three “kinds” of composers noted in the ethnomusicological literature: the specialist composer, the casual composer and group composers (MERRIAM, 1964, p. 173-174).

do consumo musical unicamente por seu conteúdo ou gênero de música apreciada ou escutada” (GREEN, 1987 apud SOUZA, 2004, p. 8).

A partir do panorama apresentado sobre alguns tipos de relação que alunas do Projeto Pará Caribe - vinculadas pelas práticas em questão - mantinham com a música naquele contexto, vejamos mais amplamente a seguir, como isso se deu no processo de transmissão musical.

2º MOVIMENTO: A TRANSMISSÃO MUSICAL



Foto: Jorge Ramos

2.1 Referenciais metodológicos do Projeto Pará Caribe

Sim, ainda existe um papel para os professores! Eles podem auxiliar as pessoas a penetrar mais no discurso musical do que elas seriam capazes se não fossem ajudadas (SWANWICK, 2003, p. 37).

Um dos referenciais metodológicos utilizados no Projeto Pará Caribe foi a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, por integrar fazer artístico, contextualização histórica e apreciação artística no ensino da Arte. As três capacitações estão interligadas como vértices de um mesmo triângulo na formação do artista:

A observação do trabalho teórico de minha filha, uma aluna universitária adulta, comprova o que dizem os epistemólogos de arte, isto é, que o conhecimento de arte se organiza na inter-relação da história, da leitura da obra de arte e do fazer artístico, a partir dos nove anos até a idade adulta (BARBOSA, 2001, p. 80).

O outro referencial teórico foi o modelo CLASP, de Keith Swanwick (1991), por agregar à composição, audição e performance, o estudo da história da música e a aquisição de habilidades:

O fundamental é que os conteúdos sejam trabalhados de maneira integrada. Nos anos 1970, resumi essa ideia na expressão inglesa *clasp*. Além de ser uma sigla, um dos sentidos dessa palavra em português é “agregar”. Proponho que há três atividades principais na música, que são compor (a letra C, de *composition*), ouvir música (A, de *audition*) e tocar (P, de *performance*). Essas três atividades, que formam o CAP, devem ser entremeadas pelo estudo da história da música (L, de *literature studies*) e pela aquisição de habilidades (S, de *skill acquisition*). (No Brasil, esse processo ficou conhecido como TECLA: T de técnica, E de execução, C de composição, L de literatura e A de apreciação) (SWANWICK, 2010, p. 24).

A proposta triangular foi formulada primeiramente para o ensino de artes visuais. Deste, passou a ser também adotada na educação voltada às demais linguagens artísticas. O CLASP é um modelo criado para a educação musical. Considerando-se os dois referenciais – mesmo resguardadas as especificidades dos termos adotados, bem como da abrangência e do foco de cada estudo, percebem-se aproximações entre três dos cinco conteúdos apontados por Swanwick com os três propostos por Barbosa. Estes são: fazer artístico e composição, contextualização histórica e estudos literários, e apreciação artística e apreciação (musical). Apontamos a seguir exemplos de práticas e direcionamentos durante as aulas do Projeto Pará Caribe, referendados nas propostas dos dois autores.

O fazer artístico, por exemplo, foi um dos objetivos do Laboratório Pará Caribe de Criação Musical. Nele, instigou-se a criação do repertório musical pelos alunos e dos arranjos musicais por alunos e professores. A criação das músicas se deu em atividades em sala e

extraclasse. Para potencializar o processo criativo, a execução e a técnica, instrumentos percussivos foram sendo apresentados, comparando-se seus usos e manipulações no Pará e em muitas regiões banhadas pelo Mar do Caribe.

Instrumentos harmônicos e melódicos com alturas definidas também foram trabalhados na prática, atentando-se para aspectos característicos dos respectivos gêneros: montunos⁵⁶, abertura de vozes nos sopros e nos *backingvocals*, condução e acentos do contrabaixo, conduções de banjo, guitarra, violões, sons de sanfona e piano no teclado, entre outros.

Bibiana Soyaux de Almeida Rosa (2018) aborda a importância de se considerarem os elementos sonoros na definição de um gênero musical:

De acordo com Trotta, elementos internos à música – elementos sonoros – também devem ser considerados na definição de um gênero musical (Trotta, 2008: 3). Dentro da tradição teórica da música, o termo *sonoridade* não é muito bem definido, sendo normalmente atribuído a características gerais do som. Podemos considerá-la como o resultado acústico dos timbres e ritmos de uma performance musical, seja ao vivo ou em gravações. Segundo Trotta, a sonoridade corresponde à combinação de elementos da música que, ao ser recorrente, adquire status de elemento identificador (ROSA, 2018, p. 52).

Citado por Rosa, Trotta mostra que a formação “baixo, guitarra e bateria” reporta imediatamente à estética musical do rock, enquanto sanfona, triângulo e zabumba são primeiramente associados à execução de um forró, por exemplo. O autor conclui, assim, que “cada formação instrumental evoca um determinado ambiente musical, representado sonoramente em seu conjunto de instrumentos característicos que servem como elementos constitutivos de sua prática” (TROTТА, 2008 apud ROSA, 2018, p. 52).

A partir de tais constatações, Rosa atenta para o fato de o sentido de um gênero musical ser também construído a partir da identificação de seus elementos sonoros e mostra ainda o quanto a indústria fonográfica, com suas tecnologias de registro e difusão, alterou não somente algumas práticas musicais, como tornou evidente o papel da sonoridade na definição de um estilo ou gênero musical, “em um processo de lapidação musical e de busca por sonoridades ideais”⁵⁷. A autora mostra, então, como a busca de um *som* passa a marcar a produção musical de todos os gêneros, sem distinção, a partir do momento em que os meios técnicos permitiram sua captação (TROTТА, 2008 apud ROSA, 2018, p. 53).

⁵⁶ O termo *montuno* foi primeiramente usado na América do Norte para especificar o chamado *guajeo* ao piano: uma típica melodia em ostinato que, por vezes, consiste em acordes arpejados em padrões sincopados. Os *guajeos* de piano são elementos dos mais reconhecidos da salsa moderna (MOORE, 2010; MAULEÓN, 1999).

⁵⁷ Ibid., p. 53.

Dessa forma, o ato de adaptar ritmos e gêneros tradicionais para a execução em orquestras inaugurou sonoridades específicas atreladas à cumbia – bem como ao *porro*, ao *bambuco*, ao tango, ao samba etc. A essa gama de sonoridades definiu-se o termo guarda-chuva “música tropical”, estilo de música que remeteria aos ritmos costeiros em geral – não só da Colômbia. A criação de rádios nacionais, na década de 1930, deu início a este processo de adaptação, uma vez que geralmente as orquestras eram formadas pelas próprias rádios para emitir música ao vivo (ROSA, 2018, p. 53).

Inspiradas em gêneros como a cumbia, que no decorrer de sua história recebeu influência da chamada “música tropical” mencionada por Rosa, as atividades do Laboratório Pará Caribe de Criação Musical foram feitas com enfoque na criação coletiva das músicas. Primeiramente, mostrou-se aos alunos materiais musicais com os quais todos pudessem vir a trabalhar, instigando-os a compartilharem seus processos criativos com o coletivo. Depois, no decorrer do laboratório, através da execução das composições e arranjos propostos, fizeram-se os ajustes necessários ao uso otimizado do conjunto musical de que se dispunha, para alcançarem-se as melhores sonoridades. Criação, apresentação das músicas pelos compositores, experimentação coletiva das obras, ponderações feitas por todos acerca do que poderia melhorar, deveres em classe e extraclasse - essa era a rotina dos ensaios, na segunda ou terceira parte de cada aula do laboratório.

As músicas que resultaram desse processo foram:

Tabela 19 – Repertório criado no Laboratório Pará Caribe de Criação Musical

Composição (por ordem alfabética)	Compositoras e compositores	Gênero
A vida é um jogo	Adam Christian/ Antonia Costeseque/ Leticia Carrera	Brega
Batuque do saci	Leandro França	Lundu
Merenguerengue	Adam Christian/ Antonia Costeseque	Merengue
Moreninho de Angola	Lorena Barros	Carimbó
Não te quero mais	Leandro França	Cumbia
No teu corpo	Bianca Furtado	Carimbó
O pedaço que faltou	Lorena Barros	Merengue/ Guaguancón
Pode se conectar	Lorena Barros	Carimbó
Quebra galhos	Cleuma Rodrigues	Brega
Vem balancear	Cleuma Rodrigues	Merengue
Vem merengar	Iêda Mendes	Merengue

Fonte: Iva Rothe-Neves (anotações em sala) e alunas(os) egressos do Projeto Pará Caribe.

Nota: Repertório integralmente registrado no fonograma Pará Caribe em janeiro de 2016.

As músicas acima citadas foram todas compostas de setembro a novembro de 2015, gravadas no fonograma Pará Caribe em janeiro de 2016 e apresentadas nos 18 shows realizados de 2015 a 2017 em Belém. Quanto à sua instrumentação, contaram com voz

principal, *backing vocals*, contrabaixo, teclado, guitarra, banjo e percussão – *güira*, reco-reco de bambu, *tambora*, timbales, trio de congas, bongô, clave de rumba, um par de curimbós, milheiro, dois pares de maracas, bateria, matraca e barrica. Das onze músicas, quatro⁵⁸ contaram com o quarteto de saxofones do Grupo K-Ximbinho e com o trompete de Edivaldo Santos Junior em sua formação; uma delas⁵⁹, com o sax alto do professor Yossef Neto e outra⁶⁰ com a flauta transversal da aluna Verena Brito e o clarinete da aluna Suéllen Dias.

Nelas, conforme mencionado no primeiro capítulo e de acordo com a tabela acima, a formação musical teve, entre suas inspirações, aquela preferencialmente adotada por Pinduca em muitos de seus shows e discos, na qual somam-se bateria, maracas, naipe de sopros, *backing vocals*, guitarra e contrabaixo elétrico aos curimbós. A partir do exposto por Rosa (2018) e conforme mencionado no primeiro capítulo, pode-se dizer que, como a cumbia peruana estudada pela autora, o carimbó também veio sofrendo transformações em sua sonoridade no decorrer de sua história. Pinduca foi o mais conhecido dentre os artistas a adaptar o carimbó para ser executado por grandes formações musicais que incluíam contrabaixo, guitarra elétrica e trio de congas.

Partindo da apreciação da sonoridade praticada nessas grandes formações, explorou-se no carimbó *No teu corpo* (2015), por exemplo, o uso da dinâmica (mais especificamente, a ideia de *crescendo* e de contraste). A referida música começava com a voz em *ad libitum*, acompanhada por uma menor quantidade e intensidade dos instrumentos, tocados também mais livremente em regiões médio-agudas. Dalí, seguia-se sua parte B, com a inclusão dos curimbós, graves e marcados, nos primeiros tempos de alguns compassos, até chegar-se à batida do *carimbó* propriamente dita, da terceira parte da música em diante, com todos os instrumentos tocando conjuntamente e, ainda, com a inserção dos *backing vocals* somando-se à voz principal. Este jogo sonoro foi sendo experimentado em sala e amadurecido no decorrer dos ensaios, até que cada arranjo fosse dado como estruturado. Os processos de criação dos arranjos aconteciam dentro de cada naipe, ou ainda com sugestões dos alunos e professores nos napes uns dos outros.

Conforme exemplificamos acima, audições e ponderações sobre as músicas foram práticas de apreciação musical das mais frequentes no Pará Caribe. Primeiramente, foram analisadas músicas escolhidas para exemplificar os gêneros estudados e, posteriormente, as composições feitas em sala. Músicas, padrões e células rítmicas foram ouvidas, executadas e

⁵⁸ Merenguerengue, Não te quero mais, Vem balancear e Vem merengar.

⁵⁹ A vida é um jogo.

⁶⁰ Batuque do Saci.

comparadas conjuntamente, a fim de também prover os estudantes de material musical com o qual pudessem trabalhar em suas composições e arranjos. Por vezes, na etapa final das apreciações, foram exibidos videoclipes de algumas das gravações apresentadas.

Através dos comentários dos alunos, muito de suas reflexões e inquietações artísticas foram sendo compartilhadas, o que alimentou seu fazer musical e a confiança mútua dentro do grupo. As conversas eram dirigidas na forma de perguntas às quais eles eram instigados a responder de forma também reflexiva. Alguns se destacavam nesse exercício, mas todos eram convidados a praticá-lo.

No decorrer do laboratório, o fluxo de apreciações musicais tornou-se cada vez mais contínuo e inerente ao processo: os alunos foram se acostumando a pensar seu fazer musical com cada vez mais aprofundamento e desprendimento para expressá-lo em palavras e música. Havia um cuidado por parte dos professores em buscar equilibrar a participação dos alunos nas diversas atividades, inclusive nesta, instigando os mais tímidos a também expressarem suas opiniões. Rodadas em que todos eram convidados a falar e a tocar eram bastante frequentes.

No que concerne à apreciação, ouviram-se gêneros musicais de várias procedências: de Marapanim, da periferia de Belém, do distrito de Icoaraci, do litoral norte da Colômbia, de Cuba, da República Dominicana, entre outras. Da mesma forma, apreciaram-se gêneros e variações de diferentes períodos. Era bastante usual colocar os alunos para ouvirem e formularem comentários sobre as músicas, sem que nada fosse previamente explicado pelos professores. Assim, conforme dito anteriormente, através de sua escuta atenta, eles puderam identificar características de carimbós como os de Pinduca, por exemplo. Estes, por vezes traziam elementos que os aproximavam do *carimbó pau e corda* de Mestres Verequete e Lucindo. Outros, se aproximavam mais da música produzida em lugares banhados pelo Mar do Caribe, como *A Bailar Comancheira* (A BAILAR..., 2016).

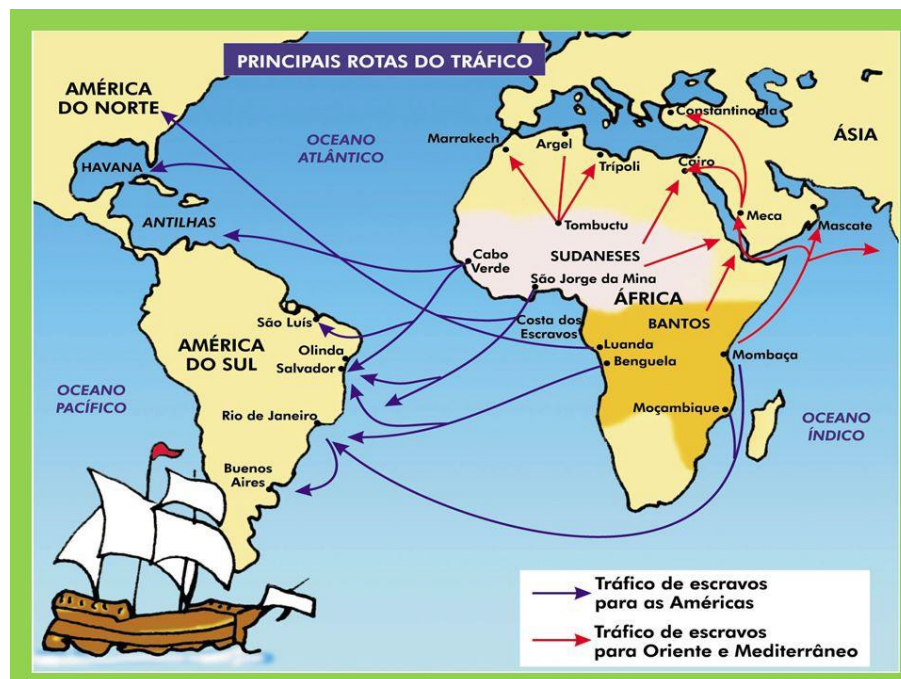
Num segundo momento do laboratório, as obras analisadas foram as produzidas pelos próprios alunos. A apreciação serviu como ferramenta à criação de arranjos que, não só, enriquecessem as obras autorais, como ressaltassem suas características marcantes naquela etapa de organização do repertório musical. Em muitas músicas apreciadas, os estudantes puderam perceber, por exemplo, a presença de *backing vocals: elemento interno* (ROSA, 2018) importante em vários gêneros estudados. Os cantores passaram, então, a lançar mão desse recurso em seus arranjos em sala, o que nos permitiu trabalhar suas vozes em conjunto, possibilitando uma maior interação entre elas, e delas com a banda, num repertório totalmente cantado. No caso dos arranjos dos carimbós produzidos em sala, em *Pode se Conectar* (2015)

fez-se uso de uma condução de *carimbó* mais tradicional que a usada em *No teu corpo* (2015), citada anteriormente. Naquela, o jogo da parte com o todo foi marcado pelo diálogo entre o banjo, preponderante na introdução e parte A, em contraste com o todo, que passava a tocar veementemente da primeira execução do refrão em diante.

As respostas dadas pelos alunos nos momentos das conversas dirigidas durante as apreciações nortearam a contextualização histórica e geográfica dos gêneros. Como suporte, eram apresentados slides sobre o contexto histórico e a localização dos espaços estudados, buscando pontuar alguns dos traços que marcadamente distanciavam ou aproximavam suas músicas.

Era comum voltarmos a ouvir as músicas estudadas diante dos mapas de seus respectivos países ou regiões de origem. Tais projeções ilustraram, por exemplo, a presença indígena, a colonização ibérica e o tráfico de africanos escravizados, trazidos massivamente para os nascimentos de todos os gêneros musicais em questão, como mostra a figura a seguir:

Figura 4 - Rotas de tráfico de pessoas negras escravizadas para as Américas, o Oriente e o Mediterrâneo, durante a colonização do Brasil.



Fonte: estendendohistoria.blogspot.com (PRINCIPAIS..., 2015)

A palestra de Paul Sneed⁶¹ para o Laboratório de Etnomusicologia da UFPA, em 2020, tornou possível depreender o quanto o chamado *Atlântico Negro*⁶² (GILROY, 2001 apud SNEED, 2020) se presentifica em todos os gêneros com os quais o Pará Caribe trabalhou:

Essa [...] é uma estética afro-atlântica, que não é só do Rio, de São Paulo, do sudeste do Brasil, ou do Brasil, nem somente do Caribe ou dos Estados Unidos, é do mundo afro-atlântico em geral. E é uma coisa que o Paul Gilroy define como uma estética de *chamada e resposta*⁶³. [...] Mas, além da questão estética, tem também uma questão epistemológica que é interessante, que eu acho que entra em questões [...] relevantes para o campo de Etnomusicologia no mundo e no Brasil, atualmente. [...] Claro que cada contexto tem coisas diferentes e especiais, mas o reggaeton e o baile funk, [...] o hip hop, o dancehall da Jamaica, com certeza têm muito em comum e têm em comum com R&B ou rock, ou jazz e gospel [...]. Então, as experiências que as pessoas tiveram ao longo dos séculos do tráfico transatlântico e da realidade dos afrodescendentes, com essa mistura, hibridismo [...]: com certeza, cada polo tem muito em comum com outros e tem uma interação – musical, espiritual, política. Eu acho muito interessante ver ambos – a realidade brasileira e a realidade regional (SNEED, 2020, 29':52" a 58':27").

Mesmo que seus estudos se voltem ao contexto do funk no Brasil, as ponderações de Sneed contribuem como mais uma importante chave de compreensão acerca da inter-relação entre os gêneros estudados no Projeto Pará Caribe.

Como veremos a seguir, as contribuições indígenas se encontram também presentes na prática de muitos dos gêneros musicais aqui pesquisados, por mais que de maneira subsumida no mais das vezes. Tal apagamento parece se acentuar por se tratar da Amazônia brasileira e, ainda, da Amazônia paraense. Em contraste, estudos realizados na Amazônia venezuelana, peruana, colombiana e no estado do Amazonas registram contribuições indígenas consideráveis, por exemplo, em gêneros como a cumbia e o merengue. Desse modo, aponto nessa pesquisa o que consegui levantar sobre tais colaborações no já mencionado processo de mestiçagem.

A construção de curimbós por caboclos na Amazônia paraense, presentes mais adiante na fala de Nazaco Gomes, bem como o artigo de Anthony Seeger (1997), os exemplos dados pelo pesquisador Agenor Vasconcelos Neto (2013; 2020; 2021), as reflexões de João de Jesus Paes Loureiro (2020a), de Bibiana Rosa (2018), de Gregório Duvivier e sua equipe do Greg News (2020) e, em especial, as falas do pajé Timei Assurini (2020) e do advogado indígena

⁶¹ A filmografia funkeira: 25 anos - palestra apresentada por Paul Sneed no canal de YouTube do Laboratório de Etnomusicologia da UFPA em 22/07/2020.

⁶² GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2001.

⁶³ Que me fazem lembrar os cantos nas rodas de capoeira no Brasil, os cantos de trabalho nas *plantations* e os *spirituals* negros responsoriais praticados nas igrejas batistas estadunidenses, entre tantas outras formas de chamada e resposta ao longo - e a partir - das margens do oceano Atlântico.

Dinamam Tuxá (2020) são contribuições de enorme relevância à expansão da minha visão sobre este assunto. Começamos, então, pelo artigo de Anthony Seeger.

Em 1997, Seeger teceu, em um artigo, uma discussão bastante interessante sobre “o contraste entre a incorporação de estilos africanos na corrente principal (nacional) da música brasileira e a incorporação relativamente pequena de estilos índios (pelo menos nos séculos XIX e XX)” (SEEGER, 1997, p. 475-476). O autor introduz seu texto citando Béhague, quando diz que “o intercâmbio cultural ocorre no contexto de relações assimétricas, e, no caso do colonialismo, no contexto de alguma forma de hegemonia” (BÉHAGUE, 1997 apud SEEGER, 1997, p. 475).

As hegemonias políticas e econômicas não têm um resultado cultural simples. Em vez disso, podem provocar várias reações na esfera musical [...]. Tradições podem ser abandonadas (frequentemente em face da perseguição) ou podem ser fortalecidas como uma arma de definição ou afirmação de identidade de um grupo. Estilos podem ser rigidamente preservados, outros novos podem ser criados, ou ambas as coisas (SEEGER, 1997, p. 475).

Seeger atenta para o fato de uma relação hegemônica entre dois grupos poder indicar transformação social, não garantindo, porém, nem a necessidade nem a direção da transformação musical. O autor chama a atenção ainda para processos de apropriação cultural passíveis de ocorrer nesses casos:

Na música e dança as classes “dominantes” apropriam-se frequentemente da música e dança de grupos menos poderosos do ponto de vista político e econômico – como no Jazz, Reggae, música afro-brasileira e o uso de temas a partir do folclore rural por elites urbanas. [...] a relação da música com processos sociais pode ser bastante complexa, dependendo do modo como a música é pensada e do que a sua execução significa para os que a praticam (SEEGER, 1997, p. 475).

Seeger (1997) revela algumas estratégias gerais que foram usadas por diversos grupos brasileiros ao decidirem incorporar elementos de outros grupos nas suas execuções musicais. Ele atenta ainda para o fato de a influência de Portugal na música brasileira refletir-se também nas manifestações musicais dos africanos que os portugueses trouxeram para o Brasil como escravos.

Existe uma mistura clara de estilos em grande parte da música afro-brasileira, incluindo a música ritual do candomblé, as novas missas católicas “populares”, e muitas formas de música popular, tais como o samba. No entanto, há muito pouca mistura entre a música dos índios brasileiros e a portuguesa (SEEGER, 1997, p. 476).

Mostrando que a seleção musical opera nos dois sentidos, o autor estuda as causas do fenômeno de haver, de certo modo, “menos interação entre a música dos índios brasileiros e a

música de derivação portuguesa do que se poderia esperar de populações que coexistiram durante séculos”⁶⁴.

Seeger identifica várias razões para a falta de mistura de estilos entre índios e não-índios no Brasil, entre as quais:

- a) o distanciamento físico;
- b) aspectos relacionados à estrutura e ao timbre em grande parte da música dos índios brasileiros;
- c) o fato da música ser associada pelos índios à religião;
- d) o fato da música ser também associada pelos índios a estruturas tradicionais de poder;
- e) os índios perceberem a origem da música a partir do mundo natural.

Vejam os que o autor ressalta em alguns desses tópicos:

a) distanciamento físico

Conforme mostra Seeger, muitas comunidades indígenas foram completamente extintas ao longo dos séculos. As que sobreviveram, encontram-se em sua grande maioria em partes remotas do país. Com a chegada dos europeus, epidemias devastaram populações nativas inteiras na América do Sul. O programa de TV *Greg News*, do apresentador brasileiro Gregório Duvivier, mostra no episódio *Indígenas*⁶⁵, que

Os indígenas [...] estão sob ataque a 520 anos, desde que os europeus invadiram o que hoje chamamos de Brasil. Não há um só governo que dê trégua. O Brasil tinha, então, cerca de 8 milhões de habitantes, entre mais de 1.000 etnias quando os portugueses chegaram e, depois, os holandeses, depois os franceses. [...] Hoje, o Brasil tem cerca de 305 etnias e 900 mil indígenas. [...] Cerca de 10% do que havia a 500 anos atrás. Não é à toa que historiadores consideram o genocídio indígena das Américas um dos piores holocaustos de que se tem notícia (INDÍGENAS, 2020, 0’:56” a 1’:35”).

Em concordância com o exposto pelo programa *Greg News*, o texto de Seeger (1997) mostra que surtos de sarampo e gripe continuaram a dizimar populações indígenas na década de 1980, como faz a COVID-19 atualmente. No mesmo episódio, o programa *Greg News* mostra provas incontáveis do quanto parte bastante expressiva dos processos de contaminação dos índios brasileiros vêm sendo historicamente intencionais:

⁶⁴ Ibid., p. 476.

⁶⁵ INDÍGENAS, 2020.

Uma das formas mais perversas de matar o índio era a contaminação com doenças para as quais ele não tinha anticorpos. [...] Darcy Ribeiro relatou diversos casos de contaminação proposital. Em 1816, no Maranhão, fazendeiros deram roupas contaminadas de varíola para uma comunidade Timbira que queriam expulsar da região. A epidemia se espalhou no que ficou conhecido como *O Massacre dos Timbiras*. [...] No século XX, a estratégia ficou ainda mais perversa: em 1960, fazendeiros deram arsênico aos indígenas Cinta Larga, de Rondonia, e jogaram de helicóptero brinquedos contaminados com vírus do sarampo (INDÍGENAS, 2020, 4':18" a 5':12").

Gregório Duvivier mostra, então, o quanto o governo do presidente brasileiro Jair Bolsonaro tem grande interesse no genocídio indígena na atualidade:

A terra não é uma propriedade para o indígena: ela é a razão da sua própria existência. Não é surpreendente, portanto, que Bolsonaro insista tanto na necessidade de aculturar o índio; de arrancar esses povos de suas terras. E esse ano [2020], esse projeto ganhou um aliado de peso: a pandemia de COVID-19. A expansão da doença entre povos indígenas tem sido tratada com tanto descaso, que não é exagero a gente pensar que o COVID é a arma que faltava para o governo Bolsonaro concluir o projeto de genocídio indígena, assim como os fazendeiros do século XIX espalhavam roupas contaminadas de varíola pelas aldeias (INDÍGENAS, 2020, 18':02" a 18':47").

A partir da fala memorável de Dinamam Tuxá no *Programa Festival Internacional Carta da Terra - 20 anos*⁶⁶, é possível perceber o quanto a postura do governo Bolsonaro dança no compasso do que há de pior no modelo capitalista. Como aponta a liderança indígena, o capitalismo já deu mostras de que não só não deu certo, como de que está em franco colapso, como comprova a pandemia da COVID-19 que estamos vivendo:

Eu me chamo Dinamam Tuxá. Atualmente, eu estou na Coordenação Executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. [...] É importante frisar que os povos indígenas, ao longo da sua história, na sua essência, já são protetores natos da biodiversidade da natureza. Hoje, os povos indígenas protegem 82% da biodiversidade do mundo. E é natural que a nossa forma, o nosso modo de vida, [...] seja de preservação, de conservação e de proteção. Então, os preceitos que vocês defendem, que a Carta da Terra defende, são os preceitos que os povos indígenas também defendem. Defendem com seu modo de vida, defendem com seu modelo de sustentabilidade, de economia solidária e tudo isso que hoje o mundo cultua, que o mundo defende, os povos indígenas já vêm defendendo de forma natural na sua essência, no seu modo de vida, no seu modelo social, econômico, e tudo isso só agora que os países desenvolvidos estão tentando adotar como modelo para [...] sua sociedade, para sua economia. Então, nós, os povos indígenas, somos modelo de inspiração, apesar de toda a ameaça que nós estamos vivenciando na atualidade, nós estamos lutando contra esse modelo capitalista de destruição. E esse modelo que ameaça a diversidade do mundo é o mesmo modelo que ameaça os povos indígenas. Porque a diversidade do mundo, a biodiversidade do mundo está diretamente relacionada aos povos indígenas. Não é à toa que os nossos territórios são os mais preservados do planeta. Isso tem um significado. Isso significa que o nosso modelo de sociedade deu certo. E o modelo capitalista que tão tentando implementar em

⁶⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FdQA15KVgzk>.

todos os países, esse modelo econômico que estão tentando implementar está saturado. É um modelo que não deu certo. E a pandemia é a prova disso. Esse modelo que fica buscando sempre o capital, sempre o lucro e esquece das pessoas, esquece do meio ambiente, esquece que esse planeta está cheio de destruição promovida pelo capital. Estamos vivenciando um colapso ambiental e esse colapso é promovido pela ação do homem. E os povos indígenas, de forma muito sábia, já são detentores desse conhecimento e sabiam que isso iria acontecer um dia. [...] Defender os povos indígenas, defender a Carta da Terra, defender a biodiversidade, defender o modelo econômico sustentável é o que vai garantir a vida no planeta. Então, vamos defender as demarcações das terras indígenas, vamos demarcar os territórios indígenas, vamos promover e reconhecer a ação dos povos indígenas em benefício da humanidade. [...] Demarcação já e diga ao povo que avance (TUXÁ, 2020, 1:18':59" a 1:22':02").

Outra fala inesquecível de liderança indígena é a do ambientalista Ailton Krenak, apresentada no episódio *Indígenas* do programa *Greg News*. Nela, Krenak mostra como, de maneira diametralmente oposta ao tratamento recebido historicamente pelos portugueses e seus descendentes, os índios brasileiros trataram os europeus que aportaram em suas praias:

Eles chegaram aqui famélicos, doentes e o Darcy Ribeiro diz que eles fediam. Quer dizer, baixou uma turma na nossa praia que estava simplesmente podre. A gente podia ter matado eles afogados. Durante muito mais do que cem anos, o que os índios fizeram foi socorrer brancos flagelados chegando na nossa praia (KRENAK, 2020 apud INDÍGENAS, 2020, 2':06" a 2':26").

Seeger (1997) mostra que, numa contrapartida perversa à recepção que os permitiu sobreviver, a chegada dos europeus ocasionou a extinção total de um número alarmante de comunidades indígenas, ao vitimar seus povos com doenças, escravização e assimilação forçada:

A maioria dos índios que entraram em contato com os Portugueses nos séculos XVI, XVII e XVIII estão hoje extintos. Ninguém sabe o que teria acontecido à sua música; não sobreviveram como unidades sociais ou culturais distintas. Em outras colônias portuguesas e da região andina da América do Sul, populações nativas, apesar de dizimadas, sobreviveram, contribuindo com as suas músicas e culturas para as nações emergentes. Durante o século XIX e primeira metade do século XX, a maior parte dos índios brasileiros vivia longe dos centros populacionais, havendo muito poucos contatos musicais entre eles. Existiam assim pouquíssimos meios através dos quais a maioria dos índios podia tomar contato com uma grande parte da música dos não-índios, com exceção da música dos missionários e danças regionais. Esta situação era inteiramente diferente daquela dos escravos africanos, que viviam em proximidade fechada com os seus senhores em áreas de fixação intensiva e atividade cultural (SEEGGER, 1997, p. 477).

A partir do exposto por Seeger sobre as consequências da relação entre índios e não-índios no Brasil sobre suas músicas, em especial nos séculos XIX e XX, vejamos a seguir um

relato do jovem pajé Timei Assurini, da etnia Awaete⁶⁷ do médio Xingu⁶⁸, sobre a atitude dos Awaete perante o atual contexto da pandemia causada pela COVID-19. Em sua fala, Timei mostra como seu povo - que chegou a 52 pessoas durante a ditadura militar no Brasil -, vem historicamente resistindo ao genocídio indígena:

Em Altamira, ninguém respeita quase nada. [...] Parece que tá todo mundo saindo. Parece que não tá acontecendo nada. [...] Mas eu estou falando com os meus irmãos, com os meus parentes, para não deixarem ninguém entrar e ninguém sair. Por isso que eu estou pra cá [em Belém], por isso que eu não fui na aldeia. Senão, eu estaria lá. A questão do coronavírus: nós temos uma palavra chamada *jekakuwa*. *Jekakuwa* é [...] resguardo. Tu entender: mesmo que tenham pessoas saindo fora, saindo na cidade, fazendo compras (tem que sair na cidade uma hora), [...] mas a questão é que a gente tem que entender o movimento - e como pajé também. Tem muitas doenças que vêm se apresentando que precisam ser mais estudadas [...]. Até porque, [...] a gente nunca teve esse tipo de doença. É uma coisa nova. Nova pra todo mundo. Então, por mais que a gente busque - e a gente tá nessa luta de ver formas de o Espírito espantar -, a melhor forma é a gente entrar na dieta [...]: ficar em casa, se cuidar, se preservar. E isso vai te ajudar a tanto criar estratégias e também vai te dar uma visão que tu não tiveste. Quando [...] quase exterminaram a gente, a gente voltou pro mato, onde é a aldeia mais antiga, fizemos o ritual, buscamos a cura e vimos caminhos para que a gente possa estar mais protegidos, mais conectados espiritualmente. Todos nós temos uma ligação espiritual muito forte, [...] que a gente pratica. [...] Mas também, pajé não se cura, pajé precisa ser curado também. É difícil a gente ficar doente. Mas, quando a gente fica doente, [...] dói pra caramba. É difícil a gente lidar com esse tipo de doença que tá no mundo todo. Porque uma coisa é tu curares uma doença que está específica em uma pessoa. Mas quando vem em grande número e com tanta mudança assim - de clima, mudança de rios, mudança de floresta, mudança de animais, mudança de tudo -, a gente tem que estar entendendo: buscar caminho dos espíritos. Mesmo que a gente não seja igual ao que está assassinando o planeta, [...] o momento difícil que o Espírito manda pra nós para a gente passar por essa epidemia. [...] Tudo é questão de um cuidado. Esse é o momento de a gente prestar muita atenção, pra gente não sair no meio da ventania e a árvore cair em cima da gente (ASSURINI, 2020, 1:09':54" a 1:39':50").

Os muitos ensinamentos de Timei Assurini contidos neste relato nos apresentam sua visão de pajé Awaete sobre a vida de seu povo no atual contexto de pandemia, incluindo o uso que os Awaete têm feito do distanciamento físico da cidade, como forma de proteção e sobrevivência. Entre suas muitas contribuições a esta pesquisa, destaca-se o fato de este ser um excerto de uma palestra de um pajé indígena, que traz até nós a realidade cotidiana do povo Awaete no atual contexto da pandemia da COVID-19, o que provê a este estudo informações inquestionavelmente privilegiadas.

Vejam, então, a seguir o que nos aponta Anthony Seeger (1997) sobre estrutura e timbre na música indígena no Brasil.

⁶⁷ Conforme dito por Timei Assurini em sua palestra, proferida em 17/04/2020 no VI Ciclo de Palestras do Laboratório de Etnomusicologia da UFPA, *Assurini* é um nome dado. Seu povo se auto-intitula *Awaete* e tem 48 anos de contato com não-índios. Na abertura do evento, informou-se que Timei é o mais recente dos quatro pajés consagrados da etnia Awaete. Ele luta com seu povo para resistir às pressões das diversas formas de invasão de seu território, entre as quais, as impetradas por projetos como Belo Monte e Belo Sun.

⁶⁸ que banha o município de Altamira.

b) aspectos estruturais e timbrísticos da música indígena brasileira

Em seu artigo de 1997, Seeger mostra que há uma enorme diferença entre as estruturas, timbres e estéticas de uma grande parte da música indígena no Brasil e a dos Portugueses e seus descendentes. A música indígena tende majoritariamente a empregar ritmos aparentemente simples, com pouca ou nenhuma harmonia; o timbre pode ser estridente ou, no caso das flautas, empregar harmônicos; percebem-se “vozes” de animais e gritos “interrompendo” frequentemente as linhas melódicas, e as estruturas musicais costumam realçar a repetição. Embora os ouvintes sejam por vezes sensíveis aos sons, os viajantes tenderam a descrever as danças e os instrumentos com muito mais cuidado do que o estilo das músicas estudadas, não sugerindo nenhuma incorporação de ideias musicais na sua própria música. “O estilo comum da música indígena contrasta dramaticamente com as tradições africanas, que podiam ser muito mais facilmente adotadas e incorporadas em formas musicais mistas” (SEEGER, 1997, p. 477).

c) música associada pelos índios à religião

Seeger (1997) mostra ainda que a maior parte da música indígena no Brasil foi usada para estruturar e reestruturar relações entre as pessoas (especialmente característica de canções da família da língua Jê), com os espíritos (por exemplo, música para a flauta no alto Xingu) entre partes do corpo (algum xamanismo), ou para interpretar experiências induzidas pela droga (como na região noroeste do Amazonas):

Frequentemente havia poucas músicas «puramente recreativas». Daqui resultam dois fenômenos. Em primeiro lugar, a maior parte da música indígena é executada apenas como parte de rituais mais longos, não sendo facilmente removida do seu contexto e executada noutras circunstâncias. É difícil tomar uma execução musical indígena e repô-la num novo contexto – tanto para os executantes como para a audiência. Em segundo lugar, os missionários sentiram-se obrigados a atacar a música e obstar à sua execução para assegurar a conversão à fé cristã. Com esta finalidade foram destruídas flautas sagradas, a disposição dos aldeamentos foi reorganizada para alterar o simbolismo do espaço e remover dali as áreas de dança pública, foi negada a medicação daqueles que não participavam nas atividades patrocinadas pelos missionários, e foram ensinados hinos para substituir as formas musicais suprimidas. Tanto quanto sei, poucos missionários aprenderam realmente a executar canções dos índios. Quando os hinos foram introduzidos naquelas sociedades, usaram por vezes as línguas nativas, mas raramente os sistemas musicais nativos (SEEGER, 1997, p. 478).

Alguns trechos apresentados a seguir da já referida palestra do pajé Timei Assurini, são exemplos da relação entre música e religião para os Awaete, que permitem vislumbrar na

atualidade a realidade de uma etnia, comparando-a com o estudo de Seeger publicado há 24 anos.

No excerto a seguir, o pajé fala sobre ancestralidade e união com os espíritos em cantos Awaete:

Essa música [...] que eu cantei é uma apresentação do lugar de onde eu vim: qual o rio (pra nós, rio é muito forte). Assim, é uma forma de a gente se apresentar: através da música, através da espiritualidade - dos Awaete se apresentarem. [...] Além da nossa conversa física, é com a voz dos espíritos e, através da voz dos espíritos, tem vários grandes anciãos atrás dessa voz (ASSURINI, 2020, 49':12" a 49':55").

Em outro momento da palestra, o pajé responde sobre a importância do canto para os Awaete:

A importância do canto. Pra nós, Awaete, ele vem ser manifestado a cada momento da nossa vida: a dificuldade, a cura, a saudade, a tristeza, o momento de luto também. É uma forma de se manifestar. É uma forma de expressar nosso corpo e mostrar pra todo mundo o que a gente está sentindo naquele momento e que aquela música está fazendo a gente se sentir melhor. E é uma forma de tu mostrares para o mundo que tu estás conectado também, [...] por mais espíritos, para tu não fiques sozinho. E o grafismo também faz parte dessa nossa cantoria. Faz parte da nossa alegria. Faz parte da nossa educação, do nosso bem viver com o Espírito, do nosso bem estar, saúde espiritual. Então, a música pra nós [...] vai se expandir de tal forma - com qual espírito a gente vive -, que tu vais aprender a lidar na convivência com várias pessoas: pessoas, espíritos, os animais... Por isso que a gente tem história de relação de muito tempo com eles. Por isso que a gente mantém essa floresta, esses rios por muito tempo: porque tem música, tem canto dos rios - tem canto do espírito dos rios -, tem canto da floresta, tem canto dos animais da floresta. Então, pra gente, a cantoria faz parte da nossa proteção também: da nossa jornada individual ou coletiva. Porque individual, a gente aprende só e coletivo, a gente vai aprendendo a expressar e cantar mais com as pessoas (ASSURINI, 2020, 1:06':08" a 1:08':28").

Timei Assurini tece, então, relações entre o uso do maracá com os rituais, o território e a comunidade Awaete. Nessa dissertação, temos chamado os maracás de maracas - termo também adotado no vocabulário brasileiro -, as quais, no Projeto Pará Caribe, como nos gêneros nele trabalhados, foram normalmente usadas em pares e sem plumas ou penas:

O instrumento maracá, que é conhecido como chocalho (com penas) [...], nós, Awaete - nós, pajés -, a gente não utiliza maracá fora do nosso território. A gente utiliza somente dentro do nosso território. Dentro dos nossos rituais, que são de cura. Ele não sai da aldeia. Só pode fazer dentro da comunidade. Assim, [...] a gente não encontra em todo lugar: [...] tem que ser uma organização da comunidade Awaete para executar (ASSURINI, 2020, 1:04':11" a 1:04':52").

A partir do vislumbre de questões identitárias tão interessantes envolvendo música e religião entre os Awaete, vejamos a seguir o que diz Seeger (1997) sobre relações da música com estruturas de poder entre os índios no Brasil.

d) música associada a estruturas de poder na tradição indígena no Brasil

Seeger mostra que, como habitualmente a música indígena faz mais parte da atividade ritual do que do entretenimento em tempos livres, seu conhecimento restringe-se a determinados homens e mulheres idosos. Enquanto as bases da produção material nas sociedades indígenas no Brasil são geralmente de carácter igualitário - a terra não é possuída e o trabalho não é vendido - o conhecimento cria importantes distinções entre os membros destes grupos. Assim, enquanto os processos de produção raramente produzem grupos organizados hierarquicamente (exceto com divisões de idade e sexo), os processos de reprodução social (envolvendo conhecimento de rituais e música em rituais de iniciação, entre outros) podem ser bastante hierarquizados:

A performance musical pode ser uma das vias através da qual se estabelecem relações hierárquicas; o conhecimento das canções apropriadas e curas pode ser um dos modos em que a chefia é manifestada e mantida. As execuções musicais são frequentemente realizações de poder e legitimam o executante. Em sociedades onde o conhecimento é um elemento fundamental para estabelecer diferenças, as performances musicais podem conferir um alto estatuto⁶⁹. Quando a estrutura do poder, em parte definida pelo conhecimento musical, é destruída, subvertida, ou substituída por outra como resultado de novas relações econômicas e atividade missionária, a música será diretamente afetada. Novas formas de conhecimento podem substituir a música como índices de chefia – catecismos, domínio da língua portuguesa, matemática ou a reparação de motores (SEEGER, 1997, p. 478).

Em sua bela fala sobre sua formação como pajé, Timei Assurini traz excelentes exemplos da relação entre música e estruturas de poder entre os Awaete:

Cada uma delas [cada música] a gente fica num processo de 3, 4, 6 meses de dieta para que a gente possa entender em qual momento [...] da nossa vida que vai ter esse tipo de dificuldade. Quando a gente cresce mais, a gente consegue entender porque que cada música foi cantada pra nós; porque que demora muito; porque que a gente tem que ficar [...] dois dias, três dias sem dormir, dançando direto... Só depois que tu vêes que cada processo, cada passo que tu dás, é um avanço muito grande, assim, espiritual. É também um avanço muito grande: que tu podes ser o grande líder espiritual quando os mais velhos forem. E hoje, eu me sinto, apesar de eu ter 25 anos de idade, [diante dessa] memória dos mais antigos, eu me sinto bem pequenininho, mas [...] levantando com um poder muito grande. Tentando respirar com toda a fumaça preta que está vindo e tentando espantá-la. E, aos poucos, estamos conseguindo, mas não está fácil: através das músicas. E vários lugares da cidade não têm árvores, não têm pássaros, muito barulho de carro, então, até a gente se comunicar não é fácil. A gente fica sem respirar, mas a gente consegue. Porque nós somos aquela árvore que está quebrando o cimento, o asfalto: nós criamos raízes assim. E nós somos aquela árvore que dura muito. E assim vamos seguindo adiante nossa luta, nosso conhecimento: nova geração. Essas são nossas histórias, através

⁶⁹ Seeger aponta o quanto isto é frequentemente esquecido em estudos sobre música, narrativas e outras formas simbólicas nas chamadas sociedades igualitárias. “Qualquer teoria da performance artística que não examine o seu relacionamento com o prestígio, autoridade e poder, corre o risco de ignorar um aspecto essencial do acontecimento” (SEEGER, 1997, p. 478).

das músicas, dos contos [...], dos pássaros, da cura e dos seres vivos (ASSURINI, 2020, 50':22" a 53':12").

A partir do sábio relato do jovem pajé, vejamos o que apontou Seeger (1997) sobre a incorporação da música indígena na música brasileira.

e) incorporação brasileira de música indígena

Seeger (1997) mostra que, se por vezes os índios escolheram não incorporar música europeia no repertório das suas execuções - por razões sociais e políticas -, os brasileiros, por outro lado, começaram a incorporar música indígena. Dado que os índios tendem a representar para certos grupos de brasileiros pureza, preocupações ecológicas, ausência de poluição e vícios, a música indígena é empregada para representar algumas dessas ideias. Alguma música popular com temas índios é popular e os discos de música indígena são vendidos relativamente bem. Contudo, frequentemente, a música é adotada por ser diferente. Poucos artistas procuraram misturar os estilos.

O autor conclui, apontando evidências de que Portugueses e Brasileiros exerceram grande impacto nas vidas de grupos indígenas no Brasil (especialmente através de doenças, escravatura, atividades missionárias, autoridade administrativa) e que aprenderam muito destes (especialmente sobre cereais e tecnologias nativas para produção de mandioca amarga e fumo, entre outros cultivos). Acrescento o quanto a culinária paraense traz fortes traços de herança indígena, como o uso do tucupi e da goma de mandioca, entre tantos outros.

No entanto não houve tanta mistura de formas musicais entre índios e brasileiros como tem havido entre as músicas de outros grupos, como é o caso dos Africanos. As razões disto são ao mesmo tempo externas e geográficas (moléstias e isolamento relativo), internas (estrutura do conhecimento e origem da música) e conjunturais (uso da música para estabelecer diferenças na autodefesa contra as usurpações das terras e da autonomia) (SEEGER, 1997, p. 483).

Abordagens como a de Seeger, trazem à compreensão o quanto “pode ser particularmente instrutivo examinar processos musicais contemporâneos para encontrar princípios que podem ter operado no passado e poderão fazê-lo no futuro”⁷⁰. Mesmo que saibamos que nos 24 anos que separam a escrita de seu artigo da desta dissertação muitas transformações ocorreram, sua contribuição é inquestionável no vislumbre de motivos que nos levam a perceber muito mais fortemente o legado afro-americano nos gêneros aqui pesquisados, do que o legado dos índios brasileiros.

⁷⁰ Ibid., p. 482.

A leitura do texto de Anthony Seeger (1997), juntamente com a audiência do episódio *Indígenas* (2020) do programa *Greg News* e da palestra de Timei Assurini (2020) no canal do LABETNO/ UFPA, cujos excertos foram acima apresentados, me levaram à escuta do livro-CD *A Música das Cachoeiras*, coordenado pelo cantor e compositor Agenor Vasconcelos Neto (2013), doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas. A faixa que encerra o referido disco é *Esa Mujercita* (2013), porta de entrada para a vinda do trabalho de Vasconcelos Neto para esta dissertação.

Partindo do proposto por Costa e Chada⁷¹ (2013), arrisco considerar *Esa Mujercita* um *tecnomerengue*⁷², feito por Jeremias Cliffe (voz) e Abel Duran (pista). Jeremias Cliffe é um índio da etnia Pemon que, como mostra o trecho a seguir da entrevista concedida por Vasconcelos Neto (2021), morava em 2013 na comunidade de Kumarakapay, na Amazônia venezuelana, região próxima à fronteira com o Brasil:

O Jeremias, [...] mora na comunidade de Kumarakapay, ou então morava, em 2013 [...]. Ele é da parte Venezuelana. Ele é Pemon [...]. Rapemon é o nome artístico dele. Pemon é a forma indígena como ele se identifica. Porque a nossa nomenclatura Wapichana, Macuxi, Taurepang, quando vai pra fronteira da Venezuela tem outra nomenclatura. E eu posso estar enganado com essa informação que eu vou passar agora, mas Pemon engloba todas essas [...]. É uma forma venezuelana de falar sobre esse grupo. [...] E aí, eu não sou especialista nele - eu sou especialista nos índios mais do Alto Rio Negro -, mas é um grupo que não fala uma língua só - falam várias línguas -, as mulheres casam e se mudam, os homens casam e se mudam... Então, essa forma geral de entender, ela é Pemon [...]. Ele é indígena, mora na comunidade indígena, o nome artístico dele é o brasão de sua etnia: Pemon. (VASCONCELOS NETO, 2021, informação verbal).

O trabalho de Agenor Vasconcelos Neto (2013; 2020; 2021) - sobre o qual pontuarei brevemente algumas questões a seguir, relacionando-o às reflexões trazidas por Seeger em 1997 -, primeiramente, corrobora com a importância dada por Seeger ao exame de processos musicais contemporâneos “para encontrar princípios que podem ter operado no passado e poderão fazê-lo no futuro” (SEEGER, 1997, p. 482). Vasconcelos Neto traz para o contexto do século XXI - em especial, de 2013 para cá, nos trabalhos aqui mencionados -, muitas das reflexões levantadas por Anthony Seeger em 1997 voltadas à realidade da música indígena no

⁷¹ que mostram - como veremos de forma mais aprofundada no terceiro movimento desta dissertação -, que as chamadas *tecnomúsicas* “correspondem a uma safra nova e mundial de ritmos musicais de sucesso massivo baseada no desenvolvimento e no intercâmbio de experimentos com a música eletrônica” (COSTA; CHADA, 2013, p. 273).

⁷² No livro-CD *Música das Cachoeiras* (VASCONCELOS NETO, 2013, p. 32), Jeremias Cliffe explica que o Projeto *Rapemon* surgiu inspirado no hip-hop e na ideia de aprofundar uma nova leitura da cultura indígena. O professor Nazaco Gomes, por sua vez, ao ouvir *Esa Mujercita* (2013), afirmou: “*Merengue eletrônico. Pelo que eu escutei, [...] o hip-hop [...] só tá na cabeça [trecho inicial da música]: assim, uma poesia [...]. Depois, quando entra o ritmo, é merengue*” (Entrevista realizada em 25/01/2021).

Brasil nos séculos XIX e XX e aos motivos que levaram à sua pouca mistura com a música dos não-índios. Como vimos no exemplo trazido acima pela pesquisa de Vasconcelos Neto, há uma canção composta por um índio na Amazônia venezuelana por volta de 2013, em um dos principais gêneros “de fora” (GUERREIRO DO AMARAL; BARRA; MENEZES, 2016), trabalhados no Projeto Pará Caribe apenas dois anos depois. Vasconcelos Neto chegou até ela entre março e abril de 2013, ao revisitar lugares percorridos mais de cem anos antes por Koch-Grünberg, como veremos a seguir:

[...] saímos em expedição para registrar os sons, timbres e cores da Amazônia ocidental. Buscamos seguir os passos do primeiro registro audiovisual da região, realizado pelo etnógrafo alemão Koch-Grünberg, mais de cem anos atrás. Com um estúdio móvel de gravação, fomos da foz do rio Içana, perto da fronteira da Colômbia, até a comunidade de Kumarakapay, na Venezuela. Cruzando a Amazônia, conhecemos mestres das culturas popular e tradicional, assim como jovens compositores. [...] a música foi o cerne da nossa viagem ao longo dessas 19 faixas e desse livro de fotografia (VASCONCELOS NETO, 2013, p. 9).

Uma característica que me chamou bastante atenção em *A Música das Cacheiras*, reside na grata desenvoltura com a qual Vasconcelos Neto (2013) apresenta faixas e fotos, integrando num mesmo projeto artistas índios e não-índios, como ele mesmo menciona no excerto acima. Ou seja, se, como mostrou Seeger (1997), esses dois grupos pouco se misturaram em séculos anteriores, vejo na obra em questão o quanto sua integração enriqueceu sobremaneira minha visão da música produzida na Amazônia brasileira na atualidade. Ao comentar com Agenor Vasconcelos Neto sobre a pergunta que me moveu nessa etapa da pesquisa – o porquê de a contribuição indígena pouco ou nada aparecer ao se pesquisar os gêneros trabalhados no Projeto Pará Caribe, mesmo que estejamos em plena Amazônia, em contraste com as muitas referências ao legado africano e afro-americano dos referidos gêneros – ele respondeu:

É isso aí que você fala: [...] é uma lacuna que eu sempre estou colocando sobre música amazônica. Uma lacuna tremenda. Tem a música dos índios. Se fala de Caribe... Na verdade, se idealiza um Caribe. Eu já fui no Caribe, dirigindo: Venezuela, Margarita. Vai desconstruindo um monte de estereótipos que a gente tem do Caribe, como uma terra de praias, super legal [...]. É uma região do mundo muito perigosa, latino-americana como a nossa [...], de irmãos, de vizinhos aqui e eu bato sempre na negação [...]: há uma idealização mas não há uma ponte, digamos assim, estabelecida, de uma estrada [...]. Os pontos são pouquíssimos. Não dá, por exemplo, de Belém, para você chegar no Mar do Caribe. Você pode até ir de mar. Tem que ter uma embarcação poderosa [...], tem que romper águas internacionais e tudo o mais. Aqui [em Manaus], a gente pega uma estrada e tá no litoral da Venezuela. Aí, você pensa sobre o Caribe, sobre essas conexões... Eu falo [...]: engraçado, a gente aqui na Amazônia ocidental tá conectado com o Caribe mesmo. E pouco se fala sobre isso. Pouco se fala, não, né? Se aborda muito a partir do que vocês falam aí [no Pará] sobre guitarrada, [...] esses trabalhos que vão dando o norte,

[...] que vão dando os caminhos [...] pra gente. O pessoal da guitarrada aqui embarca nessa onda, mas eu sempre estou apontando essa ausência. Falo “ó, [...] teu trabalho tá muito massa, mas tá faltando a música dos indígenas: [...] um pouco, assim, pensar e refletir sobre isso”. E esse é um tema difícil de falar entre musicólogos [...]. Entre antropólogos, ele é mais palatável. Mas, entre musicólogos, há uma ideia equivocada de que a perspectiva musical X é uma perspectiva mais correta que a outra. [...] Que fulano faz mais música do que outros fulanos. Eu acho que, quando tem essas escalas de classificação, categoria, gênero, quando a pessoa começa a trabalhar com esse tipo de pensamento, aí, o que acontece? Acontece o apagamento da cultura indígena em todos os aspectos [...]. Vira afro-brasileira, vira brasileira, vira caribenha, vira tudo, mas pouco se fala da questão indígena. O [...] Peru, Colômbia, Venezuela, na região amazônica têm um bom movimento, assim, de cumbias indígenas, [...] de gêneros [...] que viraram amazônicos, vamos dizer assim. Aí, tem uma série - Los Wembler's, uma banda de Iquitos -, e são referências que o Saulo [Caraveo] aí [no Pará] conhece também (VASCONCELOS NETO, 2021, informação verbal).

Bibiana Soyaux de Almeida Rosa (2018) corrobora com o exposto acima por Vasconcelos Neto, ao citar não só o grupo *Los Wembler's* por ele mencionado, como ao abordar largamente a prática do que ele aqui chama de “cumbias indígenas, [...] de gêneros que viraram amazônicos, vamos dizer assim”, em especial no Peru e na Colômbia.

João de Jesus Paes Loureiro, por sua vez, fez ponderações em seu parecer, apresentado durante a defesa desta dissertação⁷³, que se somam às reflexões de Vasconcelos Neto acima apresentadas. O poeta e professor considerou apropriado o escopo teórico assumido nesta pesquisa de mestrado, “na demonstração do distanciamento de influências da música indígena entre nós, embora haja a apropriação pela classe dominante das expressões musicais de periferia” (PAES LOUREIRO, 2020a, 1:00':08” a 1:00':24”). Paes Loureiro apontou ainda o contraste existente entre as posturas adotadas pelos estados do Pará e do Amazonas com relação à cultura indígena:

No caso da música indígena, talvez possamos [...] ainda colaborar com mais um problema: a invisibilidade gerada pelo preconceito. Indiscutivelmente, há um forte preconceito contra a cultura indígena e o Pará é um dos que lideram isso. O Amazonas é o que está na frente na valorização da cultura indígena, da arte indígena, da integração dessa arte indígena com a produção cultural e artística do estado do Amazonas. A Universidade do Amazonas tem uma opção pela cultura indígena, pelo estudo da arte indígena, pelo estudo do seu artesanato e da sua contribuição cultural para o mundo ocidental. Eu já participei [...] lendo poemas, declamando ou fazendo palestras nesse projeto e eu o admiro. É um salto que nós precisamos dar aqui no Pará na direção de um abraço generoso, fraterno e amoroso com a cultura indígena e com a comunidade indígena no nosso estado (PAES LOUREIRO, 2020a, 1:00':26” a 1:01':58”).

⁷³ realizada em 18 de dezembro de 2020 pelo canal do Laboratório de Etnomusicologia da UFPA no YouTube (ROTHER-NEVES, 2020a). Conforme mencionado no início desta dissertação, os professores João de Jesus Paes Loureiro, Líliam Barros Cohen e Sonia Chada compuseram a banca avaliadora desta pesquisa de mestrado.

Vasconcelos Neto (2021) compartilha da opinião de João de Jesus Paes Loureiro (2020a) quanto ao papel do preconceito no apagamento das contribuições indígenas à cultura amazônica e conta sucintamente como a UFAM tem trabalhado no que Paes Loureiro (2020a) chamou de “opção pela cultura indígena, [...] pelo estudo [...] da sua contribuição cultural para o mundo ocidental”:

É puro preconceito [...]. Há uma ideia pessimista de que a música do indígena se deteriorou [...]. Na verdade, isso é preguiça de ir na comunidade e de entender [...]. A gente entra na universidade e, ao invés de cada vez estar mais aberto para entender coisas diferentes, a gente vai ficando especialista e cada vez mais fechado [...]. Aí, o que acontece normalmente com departamentos que trabalham a música indígena? Falo por experiência de estar ali [na UFAM]: são referência. Por que? Porque a gente tá se propondo [...] a entender, antes de falar qualquer coisa [...]. A entender tudo o que está por trás, não só [...] dos adornos, [...] de uma descrição, de uma performance. A gente tenta entender o que está na cabeça [...] e também as narrativas, a cosmologia. E aí, quando a gente parte pra esse trabalho de entendimento, vai desconstruindo muita ideia que a gente tem formada. Vai destruindo quase todas as ideias sobre música que a gente tem formada, tipo: que a música é algo que tá limitado a sete notas, que a gente tem uma história de instrumentos antigos e uma história de instrumentos modernos que se eletrificaram e foram otimizados e reinventados [...] por Leo Fender, nos Estados Unidos, que faz todas as guitarras Fender e que é referência de sonoridade. Essas coisas não colam quando tu vais conversar com um indígena. [...] É uma história, é um dado histórico, beleza. Mas, para pensar musicologia indígena, tu vais pensar tudo isso a partir da perspectiva do Jurupary, dos mitos fundantes que explicam isso, sabe? E aí, tu mudas a perspectiva. Não se trata de pensar a música através desses dados, que são dados que [...] foram construídos. Mas sim, pensar como o ser humano tem relação com essa capacidade musical (VASCONCELOS NETO, 2021, informação verbal).

Agenor Vasconcelos Neto mostrou de maneira bastante interessante no 2º Simpósio do ICTM LatCar, em 2020, não só suas percepções sobre a relação dos índios do Noroeste Amazônico brasileiro com os instrumentos musicais, mas refletiu ainda sobre sua própria desconstrução da ideia da guitarra - seu instrumento musical – como instrumento “moderno”, para entendê-la a partir da lógica *Yepá-Mahsã*:

A ideia [...] é discutir a afirmação que surgiu durante o trabalho de campo desenvolvido entre músicos populares indígenas do Noroeste Amazônico brasileiro: todo instrumento musical possui “alma”. A partir dessa afirmação, busca-se elaborar pequenos relatos etnográficos para sustentar que na prática da música popular entre os *Yepá-Mahsã*, os instrumentos musicais são percebidos como “pessoas” (não-humanas). Desse modo, a música *kuxymawara* do Noroeste Amazônico constitui uma cena fértil para o pensamento e prática indígena, especialmente no que se refere à música. Diante das atuais políticas do governo brasileiro, a discussão proposta gira em torno de entender como a música indígena elabora sua agenda política ao incorporar a “música popular brasileira”. Para a reflexão, expõe-se um pequeno conjunto de dados no qual dou exemplos descritivos, apresentados pelos interlocutores ou vivenciados por mim, de como a música popular articula conceitos e práticas do pensamento indígena do povo *Yepá-Mahsã*. Busca-se evidenciar como os instrumentos musicais estrangeiros são concebidos por meio da cosmologia indígena e se relacionam com a origem dos “instrumentos sagrados”. O principal exemplo é a prática do tabu visual (conhecido como lei de *Biisúu*, ou lei de *Jurupary*) mantido por algumas senhoras indígenas em relação às caixas de som.

Reflico, inversamente, como a ideia de um instrumento “moderno”, a guitarra, foi, pouco a pouco, desconstruindo-se para que eu compreendesse que, a partir da lógica *Yepá-Mahsã*, todos os instrumentos musicais do mundo eram resultantes da ação dos “deuses” em um passado mitológico (VASCONCELOS NETO, 2020, p. 95-96).

Uma outra questão digna de nota sobre o trabalho de Vasconcelos Neto apresentado no ICTM LatCar 2020, volta-se à sua busca de compreensão de “como a música indígena elabora sua agenda política ao incorporar a ‘música popular brasileira’”, “diante das atuais políticas do governo brasileiro”⁷⁴. Essa informação reforça o dado apontado por Anthony Seeger (1997) sobre o uso da música pelos índios “na autodefesa contra as usurpações das terras e da autonomia” (SEEGGER, 1997, p. 483). Só que, no caso acima apontado por Vasconcelos Neto, os índios lançaram mão da incorporação da música popular brasileira, e não de seu distanciamento.

Agenor Vasconcelos Neto mostrou, então, sucintamente, durante entrevista concedida para essa pesquisa, no início de 2021, como a música era praticada no contexto do *Kuxiymauara*:

No Música das Cachoeiras, eu tinha uma visão ainda muito ingênua, muito romântica, de pesquisar música indígena e gravar canto, [...] flauta, instrumento tradicional... E aí, conforme eu ia gravando, eu via que [...] tinha uma artificialização no processo: eu não estava vendo o ritual das flautas do Jurupary, eu tava vendo um cara tocando o Jurupary ali pra gravar, entendeu? [...] E aí, conforme eu ia conhecendo esses mestres da cultura indígena, os filhos deles - que eram [...]os meus interlocutores -, falavam: “Agenor, isso aí é muito legal o que tu estás pesquisando, mas tu podias ir ver a nossa música mesmo, de hoje em dia, que a gente faz, que a gente vai pra festa, pra paquerar, pra ver as meninas, pra se encontrar com o pessoal, com todo mundo: é o Kuxiymauara”. E aí, [...] quando eu fui, era uma festa que tem uma estrutura básica de um teclado, uma mesa de som, com microfones e caixa de som. Ela não é como uma aparelhagem, que eu já fui em Belém: a aparelhagem é muito preparada, né? Os cabras mechem com amplificador, caixa de som, constroem as caixas e tudo. Lá [na comunidade], tem uma galera que tem, só que é mais singelo, sabe? É mais um forrozão, assim [...]: um forró de comunidade. Em Boa Vista, é chamado Forró de Maloca. [...] Normalmente, o cabra tem um sistema de som, ou ele aluga, ou ele vai na festa, monta o som: tem várias formas. Mas tem muito aparelho de som: em todo bairro, tem vários. Eu conheci muitos. Todo mundo na casa lá que eu conhecia, tinha: os caras super humildes [...], com a casa pequenininha, mas um cômodo da casa era só pra coisa de som (VASCONCELOS NETO, 2021, informação verbal).

O pesquisador, então, deu exemplos de gêneros musicais praticados no *Kuxiymauara*,

Os gêneros com que eles mechem, é tipo assim, muita coisa: tem Luiz Gonzaga, tem Pinduca, tem as guitarradas do Pará, tem as cumbias, - o que eles chamam de cumbia, merengue -, essas coisas todas, tem música em Espanhol... e tem os compositores locais, que botam músicas ali, dentro desse repertório gigante, que é um repertório para amanhecer, um repertório de seis horas. Aí, no decorrer da festa, eles podem parar, por exemplo, e colocar uma playlist que eles têm no computador. A playlist normalmente é feita só de música ao vivo também, que eles mesmos

⁷⁴ Ibid., p. 96.

gravam, entendeste? Então, quando eles param de tocar e colocam o laptop, é como se nada estivesse acontecendo, ninguém percebe que os músicos pararam de tocar (VASCONCELOS NETO, 2021, informação verbal).

Teceu detalhes muito interessantes sobre o *Correrê*, ritual também mencionado por ele em sua palestra no ICTM LatCar 2020, e que ocorre, inclusive, durante o *Kuxiymauara*...

[...] Sendo objetivo [...], há um consumo ritualizado de álcool. Um consumo ritualístico da vida cotidiana, vamos dizer assim. É o ritual da vida cotidiana dos indígenas. Eu não estou me referindo especificamente a um ritual de flautas ou a um ritual de Dabokuri [...] - um ritual de oferta, como se chama em português, que são as festas sazonais das plantas e tudo o mais. O ritual cotidiano se chama Correrê. [...] Há também relatos do Correrê no livro da Líliam Barros sobre o Alto Rio Negro⁷⁵. [...] Eu li [...] e, assim, acho que o principal, pra mim, na minha perspectiva, é um ritual cotidiano de consumo de álcool, que está presente em outros rituais: ele pode estar presente no Dabokuri, ele pode estar presente no dia das mães, no jogo da copa, numa comunidade [...] que vai fazer um momento festivo, fazer um final de torneio de comunidades, de futebol, de futevolei, de vôlei... Isso acontece e o Correrê tá presente: as mulheres oferecem originalmente caxiri, mas pode ser caipirinha, [...] quando a comunidade tem muita grana, pode ser cerveja, vinho e é tudo isso no decorrer da noite. [...] Esse ritual, pra mim, desconstrói uma ideia muito presente [...] do indígena como um estereótipo de alcoólatra nessas comunidades: um estereótipo do consumo exagerado de álcool. Há um estereótipo que está formado, assim. Então, eu falo sobre esse consumo de álcool nas comunidades como sendo de controle das senhoras e de controle do salão. O consumo de álcool, tá ali presente no salão: não há consumo paralelo. É uma grosseria, numa comunidade, você ficar consumindo sua bebida, que você traz, e não estar ali festejando com os irmãos de fé - de Santo Antonio, do Divino Espírito Santo... O consumo é ali: é todo mundo junto e são as mulheres que vão passando (VASCONCELOS NETO, 2021, informação verbal).

... até voltarmos ao ponto de partida de nossa entrevista: Jeremias Cliffe, o índio *Pemon* que compôs o merengue *Esa Mujercita* (2013). Agenor Vasconcelos Neto explicou como chegara até ele e à sua música:

[...] O Jeremias é da fronteira lá com Boa Vista. É da cidade cuja comunidade é a porta de entrada para o Monte Roraima. Quando todo mundo vai fazer turismo, [...] tem que passar por essa comunidade. Os guias que vão pro Monte Roraima são indígenas que moram nessa comunidade e o Jeremias era irmão de uma menina que era guia: uma das únicas mulheres que faziam esse trabalho. O Jeremias nunca tinha subido no Monte Roraima, mas cantava o Monte Roraima: as belezas de tudo lá de cima (VASCONCELOS NETO, 2021, informação verbal).

Vasconcelos Neto fecha, então, sua entrevista, provendo mais duas importantes chaves de compreensão do contexto da música praticada no Projeto Pará Caribe: a da participação direta de índios como Jeremias Cliffe nessa música na atualidade... e a herança Karib da etnia *Pemon*:

⁷⁵ Líliam Barros Cohen fala sobre o *Correrê* no tópico 3.4.3, à página 121 de seu livro *Repertórios Musicais em Trânsito: música e identidade indígena em São Gabriel da Cachoeira, AM* (BARROS, 2009). Nele, Barros Cohen menciona a descrição detalhada do *Correrê* à qual Vasconcelos Neto se refere, presente em sua dissertação de mestrado (BARROS, 2003).

O Jeremias e essa galera Pemon falam a língua indígena Aruaque, que é falada no Brasil todo, na América [latina] toda. Essa língua é a língua Karib, né? Macuxi-Taurepang fala o que se chama de Karib. E, cada vez mais, os estudos vão apontando que foram esses os indígenas que foram povoando as ilhas caribenhas todas e estão ligados com esse território desde o tempo do descobrimento (VASCONCELOS NETO, 2021, informação verbal).

Falaremos um pouco mais sobre os Karib aqui mencionados por Vasconcelos Neto, no próximo subcapítulo deste movimento. Neste momento, cabe ressaltar que reflexões como as dele, as de João de Jesus Paes Loureiro e as de Timei Assurini me permitem hoje perceber que, ao visualizar contextos nas dimensões do Atlântico Negro e da América Latina, os processos de hibridização e mestiçagem (MISSION..., 2018, p. 1) sofridos por muitos dos gêneros trabalhados no Projeto Pará Caribe apresentam similaridades.

Voltando às reflexões acerca das aulas do Projeto Pará Caribe, as contextualizações feitas ali, a partir da apreciação de músicas e vídeos, foi nos possibilitando depreender cada vez melhor o quanto algumas das origens étnicas e culturais dos povos habitantes dos dois espaços primeiramente observados - o Pará e o Caribe -, ora se aproximavam, ora se distanciavam.

Falamos em sala de aula sobre artistas dos diversos gêneros em diferentes momentos históricos, bem como sobre suas contribuições musicais. Novamente no exemplo do carimbó, ao tratar-se de sua contextualização, Pinduca foi um dos artistas mais estudados, por ter sido através dele e de seus contemporâneos no chamado *carimbó urbano* que essa aproximação com os demais gêneros praticados na grande região banhada pelo Mar do Caribe se deu através de determinadas sonoridades. A turma teve a oportunidade de saber, por exemplo, o quanto Pinduca é um artista e produtor que marca não somente a história do carimbó no Pará, como também a da lambada⁷⁶ e mesmo a do brega. Graças aos relatos feitos em sala por Firmo Cardoso⁷⁷ (CARDOSO, 2015), compositor de *Ao pôr do sol* (1985), imortalizada na voz de Teddy Max, pôde-se saber que a transformação daquela bossa nova num dos bregas mais famosos do Pará, deu-se pelas mãos de Pinduca.

Outras reflexões suscitadas pelo projeto se deveram aos locais de origem das músicas ditas “caribenhas” executadas historicamente no Pará. O que antes acreditava-se ser circunscrito ao Caribe propriamente dito e à Guiana Francesa, se expandiu para outros países

⁷⁶ Em sua postagem da Lambada (Sambão) (2011) de Pinduca no YouTube, Dewis Caldas afirma: “Esta foi a primeira lambada gravada no Brasil. Pinduca nasceu no Pará e é o Rei do Carimbó”.

⁷⁷ O compositor Firmo Cardoso foi artista convidado para uma conversa expositiva com os integrantes do Projeto Pará Caribe, realizada em setembro de 2015 na Casa das Artes, durante uma das aulas.

ou regiões, que trazem em comum o fato de serem banhados pelo Mar do Caribe, como, por exemplo, o norte da Colômbia, nascedouro da cumbia.

Em seus estudos sobre a cumbia, Rosa (2018) traz reflexões interessantes sobre formas de identificação regional a partir da música:

[...] algo a respeito das formas de identificação regional a partir da música permanecera como elemento delimitador da minha compreensão do tema. O objetivo já não é, a partir de análises, estabelecer vínculos entre a cumbia amazônica e a construção de discursos identitários para a região; no entanto, as leituras e descobertas que fiz a respeito da cumbia na América Latina no decorrer do mestrado me levaram a pensar em como a música aciona formas de identificação e pertencimento (ROSA, 2018, p. 4).

Conforme apresentado no primeiro capítulo dessa dissertação, muitos dos gêneros há tempos praticados no Pará e trabalhados no Projeto Pará Caribe - dentre os quais a cumbia -, explicitaram formas de identificação e pertencimento entre os alunos. Um exemplo disso é a frase de Lorena Barros (2019), também lá mencionada: *“Mas a cumbia, a lambada, elas são ritmos muito nossos, assim, muito característicos do Pará”*.

O mapa a seguir foi, então, uma das formas encontradas pelos professores de mostrar a localização dos países considerados nascedouros dos gêneros musicais que inspirariam, dias depois, as composições e arranjos do Projeto Pará Caribe. Muitos desses gêneros sofreram processos de desterritorialização – como a salsa, a cumbia, o merengue, o bolero -, tendo, eventualmente, na Amazônia paraense um de seus lugares de reterritorialização (ROSA, 2018).

O recorte a seguir, do mapa das Américas e do Caribe, foi projetado em sala durante as aulas do Laboratório Pará Caribe de Criação Musical. Ele abrange parte da Amazônia Setentrional e toda a região banhada pelo Mar do Caribe, que se estende da Venezuela até o México e Cuba.

Figura 5 - Detalhe do mapa das Américas e Caribe



Fonte: m.estudegeografia.webnode.com.br (MAPA..., [ca. 2011])

Essa representação teve o intento de prover visualização espacial aos alunos, por delimitar a macrorregião do globo que vai de Belém ao México.

Como, porém, o objetivo primeiro do projeto era inspirar e fundamentar os alunos através da pesquisa sobre os gêneros escolhidos, para provê-los de material para criarem e executarem suas músicas, as descobertas e reflexões foram sendo também aproveitadas subjetivamente, como bem ilustra a letra de *O pedaço que faltou* (2015), de Lorena Barros, resultado do Laboratório Pará Caribe de Criação Musical:

Eu tô indo pro Caribe que não passa aqui
 Eu tô vindo do Caribe que não passa lá
 Eu tô indo pro Caribe que não passa lá
 É pra Caribe? É pra carimbó? É pra caramba?
 É pro Pará!

Esse daí é o pedaço que faltou
 Esse daí é o pedaço, meu amor
 Esse daí é o pedaço que faltou
 Eu vou cortar essa minha faixa que separa você
 Eu vou encurtar esse meu rio que me traz você
 Acordaribe
 Acorda, Alice!

Esse é o batuque do fogo, trazido pelas águas
 Essa é a história do novo que não deu em nada
 Em nada.

Esse daí é o pedaço que faltou
 Esse daí é o pedaço, meu amor
 Esse daí é o pedaço que faltou.

A partir das composições prontas, aperfeiçoar sua execução pelas alunas e alunos, bem como buscar aprimorar suas habilidades técnicas para tanto, foi o principal objetivo das oficinas subsequentes de execução e vocabulário musical. A partir delas, os outros conteúdos apontados por Swanwick (composição, apreciação e literatura) e por Barbosa (contextualização histórica e apreciação) continuaram sendo trabalhados de forma integrada, tendo-se, porém, a aquisição de habilidades técnicas e o aperfeiçoamento da execução como foco principal.

Nas experiências de execução das obras autorais em sala, a atenção dos professores se voltou primordialmente ao aperfeiçoamento rítmico das alunas e alunos, em especial, quanto à percepção e à técnica. Alguns estudantes tinham maior dificuldade em manter o andamento no curimbó, por exemplo. Exercícios extraclasse com o uso de metrônomo e uma diversidade de repetições coletivas assistidas de perto pelos professores, nas quais músicos com melhor desempenho na condução serviam de guia para os demais, contribuíram para o aperfeiçoamento coletivo. Também no canto e nos demais instrumentos, as subdivisões rítmicas próprias de cada gênero exigiram atenção e cuidado para melhores performances. Disso se depreende o quanto algumas das maiores exigências para boas execuções se volta à atenção minuciosa às acentuações rítmicas dos gêneros em estudo.

Além disso, mesmo que se tenha buscado integrar os referidos conteúdos durante o curso, era perceptível aos professores que cada aluno, a partir de seus interesses musicais, direcionava o uso das atividades em sala para suas demandas, como bem pontua Swanwick: “Os interesses musicais dos alunos são muito variados: alguns gostam de ouvir, outros querem compor ou ainda cantar e tocar. O professor precisa dominar um leque de atividades para atender a essas demandas” (SWANWICK, 2010, p. 22).

Concluída esta visão geral do processo de transmissão musical no Projeto Pará Caribe a partir dos referenciais metodológicos adotados naquele contexto, observemos o que dizem os professores sobre suas experiências no projeto.

2.2 Os professores e a etnopedagogia do Projeto Pará Caribe

Cinco dos sete⁷⁸ professores de música compartilharam suas impressões sobre seu trabalho no Projeto Pará Caribe. Ao serem perguntados sobre o que foi para eles o projeto, Mauricio Panzera⁷⁹ respondeu:

⁷⁸ Conforme mencionado no primeiro movimento, os professores do Projeto Pará Caribe foram Nazaco Gomes (percussão); Renato Rosas (banjo e guitarrada); Adelbert Carneiro, Príamo Brandão e Abel Oliveira

O projeto Pará Caribe foi uma importante ação de educação não formal da Fundação Cultural do Pará, a qual permitiu a formação de um grande conjunto de arranjadores e compositores em plena atividade de criação coletiva de arranjos, performances e interpretações. Apresentavam-se em formação de banda para grandes palcos, constituído de turmas de diferentes funções (percussivas, harmônicas, naipes [de sopra], coro e solistas), com um repertório composto pelos integrantes. Me possibilitou uma experiência pedagógica em prática de conjunto, em ensaios e preparação de espetáculos: shows onde, às vezes, atuei como músico instrumentista e outras vezes como técnico de som, iluminador e co-produtor [...] em apresentações, além das sessões de gravação, mixagem e masterização, na parte de produção fonográfica e finalização de todas as músicas (PANZERA, 2020, informação verbal).

Em seu texto, Mauricio Panzera ressalta a importância da performance coletiva no Projeto Pará Caribe. Paul Sneed mostra como a performance coletiva é característica da estética de *chamada e resposta* mencionada anteriormente:

Pra mim, a questão de espaço-tempo é fundamental. Então, quando você tem diálogo, comparado com monólogo, ou você tem performance coletiva, você tem essa coisa da *presença*. Não só na presença de nós juntos, mas no presente. Estamos no aqui e agora. [...] Você tem essas práticas que se concentram em encontros coletivos. É o momento. É o aqui e agora. [...] Eu vejo essa estética de *chamada e resposta* nesse sentido. Eu acho importante ver a questão de espaço-tempo (SNEED, 2020, 1:11':10" a 1:14':34").

Ao falar da filmografia funkeira, Sneed explica a dualidade *presença x conteúdo*, mostrando como a *presença*, mencionada no excerto acima, é bastante própria do contexto afro-atlântico, em comparação a uma estética de conteúdo, mais própria da lógica colonizadora:

Para falar em geral, a ideia de um filme que é mais concentrado em objetos, pra mim, [...] é mais próximo à lógica colonizadora, à lógica ocidental. E o filme de *presença* é mais próximo à lógica do mundo do Atlântico Negro. Então, [...] essa visão dupla [...] também eu vejo como um reflexo dessas diferenças não só estéticas, mas filosóficas e epistemológicas do mundo afro-atlântico. [...] Que seria um pouco, uma visão de conteúdo - uma visão analítica - e uma visão relacional - que seria a visão da comunidade (SNEED, 2020, 47':22" a 49':49").

A partir da reflexão de Sneed, é possível dizer que no Projeto Pará Caribe, os professores atentaram para o repasse de *conteúdo*, aliando-o à valorização da *presença*. Poderíamos, então, pensar esta como uma *etnopedagogia* (PRASS, 2019) mestiça, visto que resultou da mistura de uma visão analítica - mais característica da lógica colonizadora -, com

(contrabaixo); Mauricio Panzera (gravação de disco), Yossef Neto (sopros) e Iva Rothe-Neves (canto). A prática de conjunto envolveu todos os professores.

⁷⁹ Foto 2, anexo B, p. 194.

uma visão relacional, mais próxima da lógica do Atlântico Negro (SNEED, 2020). Vejamos, então, o que Luciana Prass define como etnopedagogia:

A vivência da escola de samba pela via do método etnográfico foi fundamental para que a ideia de uma etnopedagogia da escola de samba passasse a ressoar como percepção de que as pedagogias são sempre “etno-pedagogias”, no sentido de que diferentes grupos culturais – a escola, a universidade, um grupo de congado etc. – desenvolvem suas formas específicas de aprender e ensinar música, não havendo, portanto, um modelo a ser seguido, mas muitas possibilidades nesse processo. A etnopedagogia passou então a ser uma chave para pensar os processos de ensino e aprendizagem musical sempre de maneira singular, buscando diálogos com seus contextos de realização, com as características de cada grupo envolvido, sejam elas etárias, sociais, étnicas, de classe, de gênero etc. Portanto, a ideia de uma etnopedagogia não tem uma definição fechada de procedimentos, mas trata-se de um conceito aberto que se alimenta do entorno pela via dos encontros etnográficos. A sala de aula passou então a ser entendida também como um encontro etnográfico (PRASS, 2019, p. 657).

Como em Sneed (2020), percebe-se também neste excerto de Prass a valorização do *encontro* como via de processos de ensino-aprendizagem. Mesmo que a pesquisa de mestrado da autora tenha se voltado ao contexto de uma escola de samba em Porto Alegre, o fato desta ter sido uma “etnografia sobre processos de aprendizagem musical em contextos não formais” (PRASS, 2019, p. 655) e, em especial, a ideia de “etnopedagogia” como “um conceito aberto que se alimenta do entorno pela via dos encontros etnográficos”, no qual se entende a sala de aula “também como um encontro etnográfico”, contribuiu enormemente para a compreensão do que, afinal, foi o Projeto Pará Caribe para mim.

Vejamos, então o que responde sobre isso o contrabaixista e servidor da Fundação Cultural do Pará, Abel Oliveira⁸⁰:

O Projeto Pará Caribe foi algo que [...] incentivou e estimulou o [...] tino criativo. O artista precisa ser visualizado para realizar seu processo criativo (OLIVEIRA, 2020, informação verbal).

O também professor de contrabaixo no projeto, Adelbert Carneiro⁸¹, destaca em suas ponderações o interesse dos alunos por música popular naquele contexto. Como mostra a foto 3 no anexo B, sua atual referência são os alunos da Escola de Música da UFPA onde, além de professor da disciplina Prática de Conjunto, ele é vice-diretor. O músico também ressalta a importância da interação dos alunos do Pará Caribe no encontro coletivo, sobre o qual temos refletido neste subcapítulo:

⁸⁰ Foto 2, anexo B, p. 194

⁸¹ Foto 3, anexo B, p. 195.

O Projeto Pará Caribe foi muito interessante, porque eu acho que os alunos [...] já vêm com outro perfil – [...] direcionado pra música popular – e isso é importante. Sem contar que eles têm a possibilidade de também não só atuar dentro da sala de aula no repertório das músicas, como também interagir com o projeto que vocês fazem em grupos grandes. [...] Pra minha trajetória [...] como professor foi uma experiência muito boa. E exatamente antes de eu ingressar na escola [EMUFPA] (OLIVEIRA, 2020, informação verbal).

Renato Rosas⁸², por sua vez, respondeu:

O Projeto Pará Caribe, pra mim, foi um marco na minha vida como professor, pois tive a oportunidade de estar trabalhando com profissionais de maior conhecimento e experiência que eu. Logo, a minha carreira como instrutor teve uma elevada progressão, tanto em conceitos e prática, quanto na atuação e postura em relação à minha capacidade de ensinar. O projeto representa um divisor de águas na minha trajetória, pois, antes dele, a minha visão era focada em simples oficinas de música prática (ROSAS, 2020, informação verbal).

A fala de Renato Rosas - de que antes do Projeto Pará Caribe sua visão era “focada em simples oficinas de música prática” – pode ser entendida como um reconhecimento da importância do trabalho de contextualização dos gêneros musicais e de análise de obras musicais implementados no projeto, conforme foi mostrado no subcapítulo anterior. A referida contextualização dos gêneros musicais realizada nas aulas buscou que os alunos os compreendessem como parte da cultura de um determinado povo, ou mesmo de mais de um povo – ao se pensar nos processos de reterritorialização mencionados por Rosa (2018). Mesmo que eu só tenha uma maior consciência disso agora, por conta desta pesquisa, naquele momento de realização do Projeto Pará Caribe, instigamos, com as atividades propostas, os alunos a perceberem a música como subsistema da cultura (CHADA, 2007), numa perspectiva que se afina com o proposto por Prass:

[...] o interesse em conhecer, praticar e passar a se interessar por “batidas” de cocos, de sambas de escolas de samba, de congadas e maracatus, não poderia mais se fixar em simplesmente executar esses ritmos como se fossem conteúdos neutros, desvinculados dos seres humanos que os conceberam e das condições e contextos de sua criação e continuidade (PRASS, 2019, p. 658).

Talvez tenham sido esses os “conteúdos neutros” aos quais Renato Rosas se referiu ao falar que, antes do Projeto Pará Caribe, sua visão era “focada em simples oficinas de música prática”.

Valéria Cristina Marques⁸³, minha grande interlocutora na estruturação metodológica do Projeto Pará Caribe, tinha consciência do que me dizia, ao sugerir que eu e Nazaco Gomes

⁸² Foto 4, anexo B, p. 195.

realizássemos o projeto na forma de um constante ensaio, intercalado pelos momentos de contextualização e análise musical. Foi ela, inclusive, quem não só sugeriu a proposta triangular de Ana Mae Barbosa como referencial metodológico do projeto como, anos antes, me apresentou o trabalho de Keith Swanwick em sala de aula, na graduação.

Pensando agora, a etnopedagogia do Pará Caribe talvez já estivesse em processo de gestação desde minhas primeiras conversas com Valéria Marques sobre ele, semanas antes dos três meses de encontros com Nazaco Gomes para a preparação do projeto, na sala da Coordenadoria de Linguagem Sonora do Curro Velho. Valéria é educadora musical cujo doutorado foi orientado por Ana Cristina Tourinho, na Universidade Federal da Bahia. Agora tenho maior clareza de como pode ter-se dado o encontro entre Educação Musical e Etnomusicologia no Projeto Pará Caribe desde sua fase embrionária. E o conceito de etnopedagogia (PRASS, 2019) tem sido bastante útil também neste processo.

Enxergo melhor também que o *conteúdo* do projeto foi gerado graças à qualidade dos *encontros* (SNEED, 2020; PRASS, 2019): com Mauricio Panzera, que sugeriu o nome de Nazaco Gomes para desenvolver um projeto daquela natureza comigo; com Valéria Marques, na concepção do “como fazê-lo”; com Paulo Moura - Coordenador da equipe de Linguagem Sonora da Fundação Cultural do Pará a qual integro -, que me convidou a pensar um outro projeto de música para a Casa das Artes além do Choro do Pará e, finalmente, com Nazaco Gomes⁸⁴ que, entre tantas outras coisas, fez esse projeto soar como *presença* (SNEED, 2020) - como música amazônica e *tropical* (ROSA, 2018) - desde nosso primeiro encontro preparatório. Nazaco responde a seguir o que considera ter sido o Projeto Pará Caribe:

⁸³ Conforme informado no subcapítulo 1.3, Valéria Cristina Marques foi minha professora e orientou meu trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música da UFPA, intitulado *Dois momentos de composição e formação: Vídea, Pintado a mão* (ROTHER-NEVES, 2000). Na construção do TCC, iniciamos esta interlocução de longas datas sobre intercâmbios possíveis entre composição e formação musical, que em muito veio a contribuir anos depois com o Projeto Pará Caribe. Desde lá, viemos compartilhando ideias tanto musicais - como a composição *Dizaparecida* (MARQUES; ROTHER-NEVES; MOREIRA, 2010) gravada em meu terceiro álbum, *Aparecida* (2010) -, como acadêmicas - como o artigo homônimo (MARQUES; BASTOS; ROTHER-NEVES, 2013), apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. Assim, tão logo recebi o convite da FCP para conceber e executar o projeto que intitulei Pará Caribe e estruturei “o que” eu pensava e “para que” eu considerava importante um projeto daquela natureza, foi com ela que desenvolvi as bases metodológicas - o “como” realizá-lo. Essas próprias definições de O QUE, COMO e PARA QUÊ de cada projeto, aprendi nas aulas com ela na licenciatura. Como digo nesta etapa da dissertação, as aulas em forma de ensaio, entremeadas por momentos de contextualização histórica e de análises de obras musicais, formato que, como já mencionado, considero um dos grandes diferenciais do Projeto Pará Caribe, foram sugestão dela.

⁸⁴ Foto 1, anexo B, p. 194.

Eu acho que todo oficinairo, todo educador social ou arte-educador [...] quer um projeto como esse [...], que, pelo menos, dure um ou dois anos e que tenha aulas quase todos os dias. [...] Pra mim, foi muito bom [...]: tu consegues saber qual resultado tu vais ter. [...] De ter o contato com os alunos, verificar a parte do aluno... Onde ele menos poderia ter avançado, ele avançou mais ainda... Então, ter atacado nesses pontos... Quando tu dá aula assim, principalmente, [...] de percussão, que é a minha área - percussão popular -, então, os golpes que eu passei dos instrumentos que são tocados com a mão, [...] desenvolveram bastante e isso deu um resultado muito bom, né? [...] E, em comparação, por exemplo, a outros trabalhos, pra mim, foi o único que deu tempo de mostrar as técnicas na lousa [...]: ter uma estrutura pra poder dar aula. E eu já fiz projetos que num tinha isso e foi muito complicado tu passar, tu desenvolver outras técnicas, pra que desse resultado. E o Pará Caribe, com uma estrutura, ele me deu, assim, a oportunidade d'eu passar tudo aquilo que me foi passado. O Mestre Aritaná foi meu mestre de percussão, o Daniel Benitez, que foi da parte latina... Então, eu agradeço também a eles por [...] terem me dado esse conhecimento e eu estar passando esse conhecimento através do Pará Caribe (GOMES, 2020, informação verbal).

O uso da lousa, mencionado por Nazaco Gomes, permite perceber que, naquele contexto, a escrita musical veio auxiliar as demonstrações ao instrumento:

Era o básico da teoria. O básico do básico, para eles entenderem a escrita da conga e do bongô. Aí, além da escrita [musical], eu botava os símbolos - open, slap, finger, bass -, e também botava números, pra eles entenderem de todos os tipos de forma (GOMES, 2020).

Outra questão valorizada pelo percussionista diz respeito à continuidade do trabalho por um ano e meio, com várias aulas semanais, no desenvolvimento dos alunos. E, por fim, sua citação de alguns de seus mestres de percussão, reforça a importância dada pelo também percussionista Flávio Gama (2020), citado anteriormente, ao papel dos mestres da cultura popular.

Ao serem perguntados se o Projeto Pará Caribe apresentou algum diferencial de outros projetos ou aulas que eles vêm ministrando e se fizeram algo diferente no Pará Caribe que os tenha chamado a atenção, Mauricio Panzera respondeu:

Como servidor na coordenadoria que realizou a ação, pude acompanhar de bem perto todo o processo. [...] Em função das possibilidades e envolvimento com algumas outras atividade da Fundação [...], sempre se viabilizava algum tempo para também contribuir no Projeto Pará Caribe. Neste, [...] pude presenciar um propósito diferenciado, por envolver os professores e estudantes [...] num processo amplo e complexo [...] de formação de banda. O Pará Caribe assumia aspectos do Baile, de Orquestra, de Regional de Choro, de Grupo Coral e também do Teatro em cenas e performances ensaiadas entre instrumentistas e cantores. Neste sentido, este aspecto de criação, no caso de letras, canções, arranjos e performances, tornara-se um grande diferencial do projeto [...], por abranger todas estas esferas da atividade artística e pedagógica para formação de conjunto e realização de um espetáculo musical (PANZERA, 2020, informação verbal).

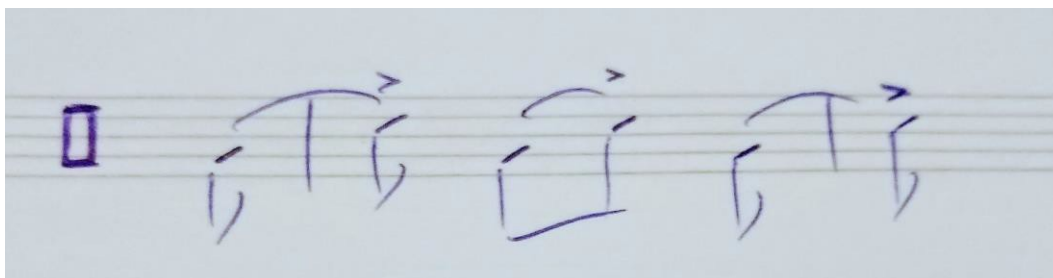
Um dado interessante apontado acima por Mauricio Panzera são as “cenas e performances ensaiadas entre instrumentistas e cantores”. Falaremos mais detalhadamente sobre elas no final deste subcapítulo. Como Panzera, Renato Rosas também ressalta o fato do projeto ter fomentado a criação musical dos alunos: um aspecto que o diferenciou no contexto da Fundação Cultural do Pará.

O projeto apresentou o Laboratório de Criação Musical, o qual jamais havia acontecido no âmbito da Fundação Cultural do Pará. Fizemos algo que foi novo no sentido de formarmos um repertório de composições e arranjos [...] totalmente autorais, pelo desenvolvimento das aulas com os alunos (ROSAS, 2020, informação verbal).

Nazaco Gomes, por sua vez, apontou a importância de ter podido trabalhar com as timbragens dos instrumentos numa formação sonora tão grande:

[...] uma coisa diferenciada que deu pra perceber: a distribuição dos timbres. Por conta, por exemplo, de uma cumbia - que é conga. Tem uma cumbia que a gente apresentou [...] mais estilizada. Foi eu perceber e botar bastante agudo [...]. Conseguir [...] fazer o ritmo que se apresenta nas bandas de cumbia [...], mas com um volume muito maior e muitas pessoas tocando percussão ao mesmo tempo, [...] foi uma coisa muito importante no Pará Caribe. [...] Por exemplo, botar marcando o bumbo, o curimbó, às vezes, com uma mão ou com duas mãos, entendeu? e tirando o som do instrumento. [...] Colocando um bongô “falando” o tempo todo em cena, as maracas... Um instrumento que eu não tinha trabalhado mas eu consegui trabalhar [...] foi a güira, que se toca merengue, se toca cumbia... [...] Eu não tinha maraca original, mas eu adaptei a maraca do carimbó: eu peguei a técnica [...] de tocar a cumbia, principalmente [...], cumbia de gaita - que é uma cumbia mais tradicional -, então, eu peguei os movimentos e consegui que rolasse no meio da música, porque, por conta de muito volume grave e médio, o agudo tinha que tá perfeito. Então, eu consegui fazer isso com as meninas que tocavam güira, maraca e milheiro: fazer um ritmo só, pra poder não ficar espalhado, ser mais sequinho (GOMES, 2020, informação verbal)

Figura 6 - Escrita musical de célula rítmica utilizada pela güira, maraca e milheiro na condução de cumbia executada pelo Pará Caribe, de acordo com exemplo sonoro dado por Nazaco Gomes durante entrevista em 14/08/2020.



Fonte: Iva Rothe-Neves, (CUMBIA..., 2020)

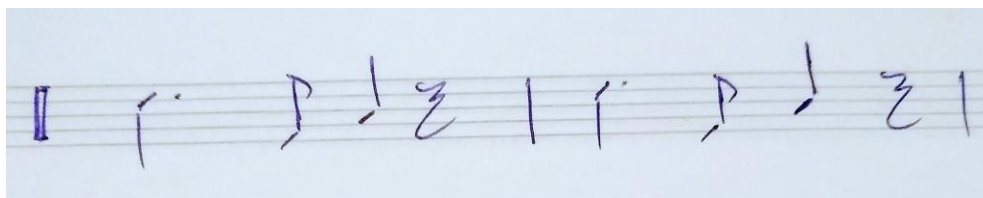
Bibiana Rosa (2018) menciona em seu trabalho as origens da cumbia de gaita, citada acima por Nazaco Gomes:

A prática musical que se relaciona à cumbia é de fato mais antiga do que sua definição como gênero musical, e tem como coluna vertebral elementos africanos, evidenciados principalmente pela percussão. Elementos indígenas também figuram na composição da cumbia, a partir dos instrumentos de sopro que acompanham a percussão – a gaita sendo o principal deles. O elemento europeu, segundo aqueles que defendem a cumbia como um constructo baseado em três eixos culturais, seria a dança de corte que é executada e a vestimenta que as mulheres e os homens utilizam em sua execução (ROSA, 2018, p. 9)

Nazaco Gomes menciona a seguir a valorização das células rítmicas que pôde fazer nos instrumentos de percussão no Projeto Pará Caribe, bem como a oportunidade que teve de intervir criativamente na execução dos gêneros trabalhados no projeto, a partir dos recursos dos quais dispúnhamos naquele momento:

[...] foi um diferencial que o Pará Caribe me proporcionou, d'eu ficar mexendo nos timbres e valorizando as células rítmicas de cada instrumento. [...] O curimbó serviu mais como marcação, como bumbo, e algumas vezes mesmo tocando o carimbó - tocando o ritmo original. Mas [...], por exemplo, no brega, eu fazia uma parte da levada com o bumbo como se fosse um retumbão, de Bragança. Então, o Pará Caribe me proporcionou que eu mexesse na formação de cada ritmo tradicional: da Colômbia, daqui, da República Dominicana e o Peru, como se [o curimbó] fosse um bumbo de marcação, mas também, colocando outras células rítmicas daqui, que poderiam, podem e, com certeza a gente conseguiu fazer a junção com o timbre, com o instrumento... A Amazônia é rica. Então, a gente usou tudo aquilo que a Amazônia deu à gente como matéria, né? Como um instrumento grave, como um instrumento médio, como um instrumento agudo. Pra mim, o diferencial foi muito isso, essa formação percussiva de grupo de percussão com 16 ou mais percussionistas tocando uma cumbia, tocando um merengue, tocando carimbó, [...] tocando brega... Quem diria, fazer a marcação do retumbão, [...] que é do brega, mas, se tu perceber, tem o retumbão lá atrás [...]. O baixo faz muito isso. Então, eu, percebendo isso, coloquei, pra valorizar o ritmo e valorizar os instrumentos locais também: os nossos instrumentos (GOMES, 2020, informação verbal).

Figura 7 - Escrita musical de célula rítmica utilizada pelo curimbó e bumbo de bateria na condução de retumbão/brega executada pelo Pará Caribe, de acordo com exemplo sonoro dado por Nazaco Gomes durante entrevista em 14/08/2020.



Fonte: Iva Rothe-Neves (RETUMBÃO/ BREGA..., 2020)

Para mostrar o que o contrabaixo faz, Adelbert Carneiro aponta o que considerou diferencial nas aulas que ministrou no projeto:

Como eu falei na primeira pergunta, [...] os alunos já vieram com uma perspectiva interessante de se trabalhar música popular. Eles vieram dispostos a isso, a entender isso de uma forma, assim, com a cabeça mais aberta. E eu pude trabalhar com elementos fundamentais que eu acho do baixo em relação à compreensão das escalas, do campo harmônico, isso, tocando no instrumento, na execução dessas escalas e o início do walking bass, que é de fundamental importância pra todo baixista. [...] O walking bass, apesar de ser uma coisa relacionada ao jazz, eu mostro pra eles que a gente consegue aprender o caminhar do baixo, que seria a tradução literal [...]. A gente consegue aplicar em outros gêneros musicais, porque a gente, eventualmente, precisa fazer uma interligação nas linhas que são características de outros gêneros. E aí, a gente usa o aprendizado que a gente tem do walking bass, entendeu? Então, eu acabo aplicando no samba, na música latina, o conhecimento que a gente aprende no walking bass (CARNEIRO, 2020, informação verbal).

Quanto à diversidade dos alunos, Adelbert Carneiro ressalta:

São alunos que [...] vieram de outro gênero musical. Não vieram da música popular. E alunos de música popular que vieram de vários gêneros, entendeu? É muito diversificado porque vem profissional, [...] vem aquele que começou a tocar um dia desses, [...] vem o da igreja... (CARNEIRO, 2020).

Quanto à observação de Adelbert Carneiro de que os alunos do Projeto Pará Caribe chegaram às suas aulas “com a cabeça mais aberta” para aprender música popular no contrabaixo, Sneed comenta sobre a importância de se estar aberto ao aprendizado:

A aprendizagem me transforma, [...] eu tive que abrir mão de certas coisas. Eu tive que me abrir. [...] Tem que ser transformador. [...] Quando eu vejo a questão de estéticas [...], eu acho mais importante – *conteúdo* é importante; *presença* é importante -, mas o mais importante [...] é se estamos abertos (SNEED, 2020, 53’:42” a 54’:43”).

Ao serem questionados como viam o fato de termos trabalhado criação e execução conjuntamente, Mauricio Panzera considerou este um aspecto fundamental para o “potencial de originalidade do resultado”:

Como tratou-se de um processo coletivo desde o conceito até a circulação, caracterizando-se assim como um entrelaçamento de criatividade e instantes de produção massiva em sala de ensaio, creio eu que este aspecto foi essencial para a afirmação do potencial de originalidade do resultado. Aos poucos percebeu-se que o Pará Caribe havia conquistado uma identidade única e possuía todos os acessórios para trilhar um caminho independente e autossuficiente (PANZERA, 2020, informação verbal).

Renato Rosas, por sua vez, ressalta a possibilidade de o músico ou a musicista buscarem se aprofundar artisticamente, através do contato direto com seu processo artístico, através de propostas dessa natureza:

Vejo que é promissor trabalhar criação e execução conjuntamente, pois é possível um desdobramento do projeto. Quando oportunizamos os beneficiários a criarem e, na sequência dessa atividade [...], a ele é permitido executar o que criou, ele mesmo se percebe como um ator no desenvolvimento do trabalho [...]. Sobretudo, desperta para sua própria trajetória artística, dentro desse mar profundo que é a criatividade, denso dentro da carreira de um músico profissional (ROSAS, 2020, informação verbal).

O contrabaixista Abel Oliveira pontua, a seguir, uma das características do Projeto Pará Caribe: o laboratório de criação e as oficinas de execução musical encerravam com shows. Assim, os processos criativos tinham prazo para acontecer e a própria iminência da apresentação potencializava-os:

O fato de conjuntamente ter trabalhado arranjos e logo em seguida tocar, mostrou a habilidade de criar, também se preocupando com o tempo oferecido (OLIVEIRA, 2020, informação verbal).

A fala de Adelbert Carneiro, a seguir, reforça a ideia de *presença* proposta por Gilroy, conforme nos mostrou Sneed (2020), em comparação à lógica “que tenta planejar antes”:

Eu acho fundamental trabalhar criação e execução conjuntamente. [...] Inclusive, [...] eu sempre rendi mais na criação no momento da prática. Tudo que foi um pouco planejado antes, não deu muito resultado. Então, eu vejo essa iniciativa dentro do ensino e aprendizado da música [...] como muito importante (OLIVEIRA, 2020, informação verbal).

Nazaco Gomes, por sua vez, ressalta o papel da liberdade na criação em sala:

Bem, esse fato da composição, da criatividade, pra mim, [...] foi por conta dessa liberdade: de dar pros alunos essa liberdade de compor, [...] de aprender [...], de vivenciar o grupo, né? Porque, como era um grupo muito grande, então, as pessoas sempre estavam perto uma da outra, então, isso foi muito importante pra que [...] nós, como professores do Pará Caribe, conseguíssemos notar um negócio muito amplo [...] da criatividade e das técnicas passadas tanto na parte percussiva, como [...] no banjo, na guitarra, no sopro e no canto. Isso foi muito importante e o grupo entendeu tudo isso, porque, quando tu dá liberdade, a coisa flui, a pessoa fica mais à vontade. [...] Tivemos as nossas reuniões foi pra isso mesmo: pra poder ter um encaminhamento melhor de tudo isso que cada um compunha, que cada um fizesse uma frase ou cantasse... Pra mim, foi a liberdade... o Pará Caribe deu isso (GOMES, 2020, informação verbal).

Nesta fala de Gomes da Silva, entrevê-se novamente a importância dada à *presença* e ao *conteúdo*, ao ressaltar a importância das pessoas estarem próximas umas das outras, de forma que nós, professores, pudéssemos notar tanto sua liberdade criativa quanto seu desenvolvimento técnico.

Ao serem perguntados que pontos destacariam em sua atuação de professores no Projeto Pará Caribe, tanto no laboratório de criação quanto nas oficinas de execução musical, Mauricio Panzera respondeu:

Particpei inicialmente como instrumentista nos espetáculos, e depois, conforme demandas e necessidades, me envolvi em outras posições nas realizações do projeto. Minha atividade essencialmente pedagógica foi realizada principalmente nas sessões de gravação no estúdio do Curro Velho. Desde as guias, partindo para as abordagens da acústica de sala, junto às possibilidades de microfonação e posicionamento dos instrumentos. Também quanto às preparações técnicas de alinhamento de equipamentos de áudio - tipo placa digital, fones de ouvido e amplificador de fones - , no que permitiam quanto à instrução e geração de interesses por estes outros aspectos do processo de produção de música, e toda participação dos [...] artistas/estudantes/criadores, sobretudo acrescentando o caráter de produtores do projeto. Por outro lado, também no âmbito de gravação, [...] permitindo aos [...] intérpretes os meios essenciais para a realização e registro das criações. Tornando ideias em registros de áudio (PANZERA, 2020, informação verbal).

Renato Rosas ressalta seu repasse de conhecimentos acerca dos gêneros musicais trabalhados no projeto:

Destaco em mim o saber inerente às vivências musicais dentro dessa dimensão caribenha, a qual me dá subsídios para transferir um saber oriundo de observações junto a mestres de cultura popular. E nas oficinas de execução musical, destaco a padronização das formas, batidas de banjo, para cada estilo dentro do gênero. Propomos e delineamos cada movimento rítmico das batidas dentro das partes da canção, valorizando a estrutura da música: sua introdução, parte A, parte B. A exemplo disso, tivemos que memorizar claves características da cumbia, claves características do merengue, claves características do carimbó, para que pudéssemos criar convenções, passagens e atingir um nível de compreensão da dinâmica da música (ROSAS, 2020, informação verbal).

A fala de Renato Rosas sobre seu saber adquirido através das vivências e observações do trabalho de mestres da cultura popular, reporta ao que diz Luciana Prass sobre aprendizagem cultural:

Aprendi também sobre a importância do processo de socialização na cultura desde a mais tenra idade – para alguns ritmistas desde a gravidez de suas mães – o que explicava que não se tratava de uma disposição genética ou étnica para que um “bamba” se formasse – como o senso comum insiste em defender – mas, sim, de um processo árduo e de toda a vida dedicado à aprendizagem cultural. Foi a partir dessa experiência que junto ao coletivo do grupo de pesquisa (GEM/UFRGS) desenvolvemos a ideia de uma “etnopedagogia” musical no contexto da escola de samba (PRASS, 2019, p. 657).

Refletindo sobre o que diz a autora, é possível perceber o quanto as vivências de cada professor lhes permitiram, inclusive, transmitir aos alunos do Projeto Pará Caribe saberes adquiridos por décadas de vida dedicadas à música. Para isso, os professores, à sua maneira,

foram buscando diálogos naquele contexto de realização e com as características e recursos daquele grupo (PRASS, 2019).

Como Nazaco Gomes, anteriormente, Abel Oliveira ressaltou a sonoridade alcançada no projeto: *“os pontos mais relevantes em todo esse resultado foram a sonoridade obtida e também as performances dos participantes”* (OLIVEIRA, 2020, informação verbal).

Adelbert Carneiro apontou outros aspectos relacionados à diversidade dos alunos:

Eu destacaria essa coisa de trabalhar com a diversidade. Dos músicos terem vindo com diferentes aprendizados em relação ao baixo. Então, eu acho que isso aí, foi bem legal, d’eu passar talvez o mesmo aprendizado fundamental pro desenvolvimento do baixo, dentro de várias linguagens que acaba que existiam ali. E o interesse pelo baixo foi muito grande. [...] Até por caras que tocam violão, por exemplo, como o Nego [Nelson]. E tinham outros também por lá. Então, tudo isso acho que foi um destaque assim, um diferencial que aconteceu nessas oficinas (CARNEIRO, 2020, informação verbal).

Nazaco Gomes ressaltou a importância de levar em consideração as demandas de aprendizado de cada aluno:

Bem, a parte logo do início, que foi a apresentação de tudo do que o projeto iria proporcionar [...] e os alunos chegando, gente nova, que nunca tinha tocado... foi uma parte realmente de tu te aprimorar como professor pra poder chegar a um resultado. Então, foi garimpando de cada aluno as possibilidades de chegar a tocar cada ritmo de cada música. [...] Por exemplo, o [aluno A], chegou lá: ele não tocava nada. Eu tive que fazer ele tocar chimbau, bumbo, caixa: fazer ele tocar a bateria, né? O [aluno B], ele já tinha uma noção, mas tinha um outro tipo de aprendizado. Pra poder ele pegar as coisas... Então, cada técnica foi escolhida assim por mim [...]. Olha a [aluna C], ela tinha muita dificuldade de tempo. Então, eu aproveitei isso dela pra poder chegar à excelência, ela tocando güira, ou maraca. Eu usei muito essa [...] expertise nesse momento, olhando a dificuldade que ela tinha, pra poder fazer ela tocar. Então, fiz muito exercício com ela de contagem na perna, entendeu?, pra lá e pra cá no corpo, fazendo sempre a maraca cair no UM e levantando o braço dela... Então, vários aspectos de vários alunos, que eu fui tentando chegar à excelência de tocar o ritmo [...]. Cada música tinha que chegar a uma excelência. Então, eu fui decupando cada aluno pra ele poder chegar a um nível. Então, fui fazendo técnicas do dia a dia com eles, pra eles poderem chegar a tocar uma música de cada, um ritmo de cada. Compor um grupo de percussão, [...] é muito isso: os timbres de cada instrumento. É a introdução: fazer eles criarem uma frase pra poder se sentir bem tocando todo mundo junto. Então, eu fui criando umas técnicas durante toda a oficina dessa parte do começo, né? E a parte já de grupo de percussão, já tocando com os outros instrumentos, foi uma coisa também de passo a passo, saber que eles estavam bem no groove. Tanto o groove agudo: [...] as meninas tocando as maracas, as güiras, o milheiro e o cowbell [...], que são os instrumentos agudos, pra poder chegar numa determinada situação, já como se fosse pronto pra tocar a música [...]. Então, eu, dentro, já, disso, do ensaio, eu fui vendo, onde tava muito forte, onde tava muito fraco, onde podia melhorar de cada aluno, tocando em grupo. Eu fui vendo muito isso. Não deixar a empolgação [...] tomar conta, assim, porque, senão, ia atrapalhar um pouco... Então, mesclando um pouco de empolgação, um pouco de comprometimento com cada música, com cada artista que fosse tocar... Foi muito isso, eu acho, a minha parte da percussão (GOMES, 2020, informação verbal).

Experiências como as relatadas por Nazaco Gomes, de ensinar música trazendo pro corpo - “pra lá e pra cá no corpo”, “fazendo a maraca cair no *um* e levantando o braço dela” -, são exemplos de procedimentos de transmissão musical que coadunam com a ideia de “encorporamento” explicada por Prass:

Esta forma particular de aprender e de ensinar, essa etnopedagogia de educação musical que fui procurando compreender a partir de minha própria experiência como aprendiz de tamborim, esteve marcada por alguns procedimentos básicos, geradores dos saberes musicais valorizados neste cenário, a saber: a imitação, a improvisação e a corporalidade, frutos da socialização dentro da cultura carnavalesca (PRASS, 2004 apud PRASS, 2019, p. 657). Assim, a etnopedagogia musical, nessa proposta, seria um catalisador de experiências coletivas de aprendizagem através da socialização na cultura, onde a oralidade ocupa um espaço fundamental e é (PRASS, 2019, p. 657) entendida não no sentido restrito de verbalidade, mas no sentido antropológico de “encorporamento” (“embodiment”), expressão que define as culturas e/ou situações sociais em que o texto, a escritura não é prioritária e, sim, a comunicação via performances visuais, gestuais, auditivas (LUCAS et al, 2003 apud PRASS, 2019, p. 657).

Ao dizer que “cada técnica foi escolhida” (GOMES DA SILVA, 2020) de acordo com a necessidade de cada aluno, Nazaco Gomes demonstra “dominar um leque de atividades para atender a essas demandas” (SWANWICK, 2010, p. 22), dentre as quais, aquelas características da corporalidade e, mais amplamente, da oralidade, no sentido trazido por Prass (2019), para “chegar à excelência de tocar o ritmo” (GOMES DA SILVA, 2020).

Ao serem perguntados se houve e quais desafios os professores tiveram que transpor no projeto, Mauricio Panzera pontua características do grande coletivo que foi o Pará Caribe:

Um coletivo tão grande. Com tantas datas de atividade apresentou desafios em áreas diversas, algumas pouco amparadas, mas sempre com algum intuito anteriormente desejado. Foram oportunidades de vivenciar experiências enriquecedoras e plenas nesta atividade que é a construção de espetáculos e circulação. Em todas elas, como contra baixista, instrutor, iluminador, técnico de som, atividades de produção e sobretudo, técnico de gravação, permitiram uma experiência e um aprendizado que viabiliza uma devida bagagem enriquecedora, em se tratando de experiência em música (PANZERA, 2020, informação verbal).

As ponderações de Panzera, que rememoram toda a movimentação necessária à realização de um projeto daquele porte, em especial, suas etapas de produção executiva e musical, fazem lembrar a sensibilidade de etnomusicólogos, que entendem o resultado da pesquisa como um encontro entre músicos (SEEGGER, 2008). No caso aqui citado, Panzera aborda as ações para o resultado de cada módulo do projeto, envolvendo os grandes encontros entre músicos daquele coletivo.

Renato Rosas, como músico e professor intuitivo que é, aponta, por sua vez, o desafio em aliar uma visão de conteúdo - uma visão analítica – a uma visão relacional (SNEED, 2020) presentes na etnopedagogia do Projeto Pará Caribe (PRASS, 2019):

Os desafios foram constantemente presentes no projeto, pelo fato de ser um projeto inovador, no qual fomos instigados a todo momento, a nos debruçarmos em leituras e rodas de conversas para elucidar mais conceitos e tornar harmônicos esses conceitos dentro da metodologia, principalmente, quando [...] utilizávamos como ferramenta a tecnologia da intuição (ROSAS, 2020, informação verbal).

Abel Oliveira respondeu:

Muitos desafios apareceram ali. Em todo processo de criação é necessário sairmos da nossa zona de conforto e nos [...] permitir [...] novos desafios. Até certos preconceitos tendem a desaparecer (OLIVEIRA, 2020, informação verbal)

Este excerto da entrevista de Abel Oliveira, como o de Rosas logo antes, mostram que nós, professores do Projeto Pará Caribe, também aprendemos naquele contexto. Para isso, como suas falas também sinalizam, estivemos, de alguma forma, abertos a transformações, conforme mostra Sneed:

Temos também que aprender. Não podemos programar isso totalmente. A aprendizagem tem que ser um pouco acidental. Tem que acontecer em relacionamento com pessoas, espontaneamente. [...] Então, a coisa seria tipo não só ensinar, não só conscientizar, mas também se deixar ser transformado. [...] Essa aquisição, em termos epistemológicos, é dupla. Quando eu aprendo uma língua [...], eu não sou mais a mesma pessoa que eu era antes (SNEED, 2020, 52':04" a 53':39").

Sneed acentua a importância de as pessoas engajadas nas transformações de um coletivo, como a comunidade com a qual trabalhou no Rio de Janeiro, estarem também abertas a serem transformadas conjuntamente. A leitura dos relatos e reflexões dos professores mostram como estas predisposições a transformações se deram em diversos níveis.

Adelbert Carneiro fala do desafio de envolver uma diversidade de alunos nas aulas:

Eu não considero que houve algum desafio grande assim que tinha que ser ultrapassado. Na verdade, eu tinha que lidar com uma turma grande: muitos músicos, muitos alunos [...], vindos de diferentes origens no aprendizado do instrumento. Então, acho que o desafio maior era [...] tentar envolver todo mundo, encaixar todo mundo... Mas, como os assuntos eram bem importantes, bem fundamentais no ensino do contrabaixo, acho que a gente conseguiu (CARNEIRO, 2020, informação verbal).

Nazaco Gomes aborda a importância do trato relacional com os alunos para se atingir objetivos musicais no prazo de que se dispunha a cada módulo:

Bem, [...] outras e outros alunos, que até já tinham uma habilidade nos seus instrumentos - que já tocavam instrumentos -, seguir uma regra, entendeu? Por exemplo, se eu passasse uma levada tal, sempre voltado pra levada que eles já tavam no conforto, então foi difícil, essa composição com eles, mas a expertise falou mais alto, né? Eu fui por uns outros lados de convencimento a eles, na prática, no quadro, pra eles poderem entender que eles tinham que cumprir uma regra musical, né? Que não poderia só ser a empolgação, ou sair da cabeça deles. [...] Eu vejo muito por isso, sabe? As meninas que tavam chegando de outro grupo [...], que já tavam pegando outro instrumento, como maraca, entender esse sistema musical... Chegaram muito em cima e não pegaram... já pegaram o barco andando. Então, foi muito isso: eu tive que usar outra habilidade pra poder compor com eles, pra eles tocarem no dia o que foi determinado. Foi isso (GOMES, 2020, informação verbal)

Há uma questão interessante pontuada por Nazaco Gomes na fala acima: a necessidade de se lidar com uma população flutuante de alunos em projetos dessa natureza. No contexto do Projeto Pará Caribe, conforme dito no primeiro capítulo, houve alunos que acompanharam o projeto em toda a sua extensão, enquanto outros, chegaram em sua etapa final e, assim, “pegaram o barco andando”, como ele diz.

Tudo o que foi dito até aqui perpassa questões de vocabulário musical. A pergunta a seguir, porém, aborda este assunto mais diretamente, voltando à perspectiva de Bruno Nettl (1983) para este conceito, mencionada no primeiro capítulo desta dissertação. Perguntei aos professores:

Partindo do pressuposto de que o vocabulário musical de um determinado gênero (carimbó, merengue...) pode ser entendido como uma base definida - como uma tela, com tamanho e contornos específicos, sobre a qual o artista sabe que pode criar dentro daqueles limites (da forma da música, da instrumentação usada, da acentuação de cada gênero musical...) -, o que vocês podem apontar e exemplificar como o vocabulário musical de cada gênero trabalhado no Projeto Pará Caribe? Pedi que respondessem a partir do que desenvolveram em seus respectivos instrumentos musicais junto a seus alunos e alunas. Pedi ainda que respondessem o que seria para eles o vocabulário musical desenvolvido no contexto do Projeto Pará Caribe, pensando na base pré-estabelecida dos gêneros musicais com os quais trabalharam em sala. Mauricio Panzera respondeu:

Considero minha contribuição como instrutor no Pará Caribe, mais especificamente no âmbito da produção, como orientações e parâmetros para realização de oficinas e espetáculos musicais e, principalmente, quanto à produção musical em estúdio de gravação. Nas outras atividades realizadas não se trataram de atividades pedagógicas e de apropriação com caráter de ensino. [...] Partindo da premissa de que toda atividade é em si uma ação pedagógica, [trabalhei] mais no sentido de dar exemplos de postura de determinados profissionais da atividade técnica de realização de espetáculos. Por outro lado, no que se refere as atividades da gravação em estúdio:

sim, considero mais propriamente uma ação pedagógica para a realização de produção de música para criação de CD. Neste sentido, as relações dos devidos gêneros e estilos de música, com o ato de construir uma forma finalizada, gravada, mixada e masterizada de cada composição, ocasionou este sentido de possibilitar a cada participante, uma experiência em Produção Fonográfica. Assim foi válido para cada resultado, atribuir os pequenos detalhes de diferenças que cada composição pedia, ou sugeria, para seu resultado final. Seria então, como construir a personalidade de cada música finalizada. Um exemplo disto é a relação de determinados instrumentos de percussão em sua contribuição para o swing da levada como o leve paneamento das congas, em sua timbragem junto à tambora e à güira. Ou mesmo as harmonizações de ondas e ajustes de decibéis entre as percussões agudas: güira, bloc, cowbell, maraca e chimbal. Outro exemplo marcante da personalidade das finalizações foram os resultados das manipulações dos vocais para o alcance harmônico de cada música, e a colocação de cada voz no naipe, o que de certa forma também foi realizado nos metais. Características estas que são a essência da identidade, do estilo e da originalidade do resultado dos fonogramas do Projeto Pará Caribe (PANZERA, 2020, informação verbal).

Na sequência do detalhamento técnico e artístico feito por Mauricio Panzera, vejamos o que nos responde Renato Rosas sobre o vocabulário musical trabalhado em sala:

O vocabulário musical de cada gênero trabalhado no Projeto Pará Caribe - desenvolvido por mim junto aos meus alunos através das aulas de banjo e guitarrada -, fica explicitado através dos riffs - que são uma espécie de padrões rítmicos - que geralmente possuem melodias curtas e repetitivas, as quais caracterizam o estilo dentro do gênero, presentes no gênero abordado. Por exemplo, no merengue ou na lambada, temos a guitarra fazendo um movimento dentro do acorde natural, da 5ª para a 6ª nota da escala natural, que produz uma frase contínua, que faz parte desse vocabulário do gênero musical, presente em todos os estilos contidos no conjunto dos gêneros. Com essa caracterização de riff, você pode identificar que fica bem delineado qual é a sua batida pré-estabelecida para esses gêneros musicais (ROSAS, 2020, informação verbal).

Os *riffs* mencionados por Renato Rosas são formas potentes de caracterização de diversos gêneros musicais, dentre os quais, os que compõem o que Bibiana Rosa (2018) caracteriza como *música tropical*. O termo, de língua inglesa, é normalmente associado à guitarra, como *montuno* e *guajeo* são, no mais das vezes, associados ao piano, conforme dito anteriormente neste capítulo.

Adelbert Carneiro mostra como procedeu quanto ao vocabulário musical dos gêneros no contrabaixo durante as aulas:

Eu acho que esse trabalho com os gêneros, eu sempre tentei associar. Primeiro, veio a questão da técnica e da teoria aplicada ao instrumento. E isso, eu sempre pensei: logo em seguida que isso seja compreendido e dominado, isso deve ser aplicado. Então, os exemplos foram logo citados. [...] A gente vai ao encontro dos gêneros [...] pra, justamente, tentar transformar aquilo que foi aprendido tecnicamente numa aplicação direta na música: [...] no jazz, na música popular, [...] no samba, na música latina... Então, eu desenvolvi isso, mesmo que minimamente, associado à teoria e à técnica do instrumento (CARNEIRO, 2020, informação verbal).

Nazaco Gomes, por sua vez, mergulha no imaginário amazônico e em suas próprias memórias musicais para contar de suas experiências com o vocabulário musical trabalhado por ele no Projeto Pará Caribe:

Bem, eu acho que cada lugar que a gente representou durante o processo criativo das músicas do Pará Caribe, veio muito assim do nosso imaginário coletivo... [...] Falando da minha parte, é do que eu escutava antes, do que meu pai escutava antes, pra eu poder chegar ter uma certeza do que é o carimbó, do que é uma cumbia, o que é um merengue, quais são os instrumentos, qual é a afinação, o que que se poderia compor. Porque a Amazônia, ela é única, né? É uma só. Então, eu tô fazendo outros estudos em cima disso, que vai terminar num livro. Estudos que tão sobrepondo muita coisa de ritmos. [...] O ser humano é sozinho no mundo. Mas existem várias possibilidades de ter outras coisas, em vários lugares. Eu imagino assim a Amazônia... e a gente faz parte disso. Então, o pessoal da Venezuela, que eu conheço; pessoal do Nyabinghi, lá da Guiana Inglesa; pessoal dos Bouchi Nengue, Tambores do Kanmougwe, de Caiena; [...] meus amigos da Colômbia; do Peru. Isso aí, traz uma história dentro... de como ensinar as coisas. Por exemplo, tu vê um Boi Bumbá, como eu via quando eu tinha sete [...], oito anos, lá em Icoaraci, que eu morei um pouquinho lá [...]. Então, eu via os Bois Bumbás, ouvia os timbres, todas as sonoridades que tinham antigamente, que era um couro de cobra... Hoje, já não é mais... Então, foi mudando isso. E isso vai te dando uma certeza de como tu pegar um timbre do curimbó e transformar ele num bumbo de bateria. Por exemplo, tu vai pegar uma conga, tu vai transformar num tambor alegre, né? Tambor alegre é uma coisa; conga, quinto, é outra. Então, por exemplo, a parte da cumbia [...] não tinha tambor alegre. Aí, eu botei um quinto, um super quinto, 9 e $\frac{3}{4}$... é uma conga bem aguda, pra fazer o tambor alegre. [...] Isso foi misturando os timbres. Então, essa literatura do dia a dia musical, ela parte muito por aí, por exemplo, no meu caso é assim, porque eu recorro das coisas. Do que eu ouvia antes, do que eu estudei e do que eu pratico hoje. Então, é assim como o caboco pra fazer um curimbó: ele deixa a árvore cair pra depois ele pegar ela e cortar ela no chão já. Aí, botar um couro, como se botava antigamente, um couro de cobra sucuri. Hoje, não se põe mais: se põe de boi. Então, eu vejo muito por aí, essa linguagem... É como se fosse falar assim: olha, eu sou desse lugar, respiro ele e vivo dele. Então, é mais ou menos o que eu sinto quando eu fui dar aula no Pará Caribe. E eu gostei muito do resultado (GOMES, 2020, informação verbal)

Nessa fala, Nazaco Gomes explicita o quanto o Projeto Pará Caribe foi, de certa maneira, um processo criativo coletivo – de alunos e professores –, de acordo com as demandas de cada um naquele contexto e com os recursos culturais e sociais disponíveis para realizá-lo. Ao fazer uma breve mostra de sua vivência com gêneros e manifestações na Amazônia paraense desde a mais tenra idade, o músico e professor mostra um processo de vida inteira dedicado à aprendizagem cultural (PRASS, 2019). Seu trabalho foi uma das peças-chave na *etnopedagogia* (Idem, 2019) do Projeto Pará Caribe. Sua frase no excerto acima: “Isso aí, traz uma história dentro... de como ensinar as coisas”, sintetiza sua atuação no projeto. É como se alguns dos gêneros musicais trabalhados por ele no Pará Caribe trouxessem em si não só o tempo comprimido⁸⁵ (DURAND, 1983 apud PAES LOUREIRO,

⁸⁵ Paes Loureiro (2008, p. 13) nos mostra que “tempo comprimido é uma noção concebida por Gilbert Durand para significar um signo que sintetiza em si um tempo imensamente amplo da história ou de uma vida”.

2008) de suas histórias – a do gênero e a do músico -, mas também, graças à sua memória musical, as chaves de compreensão de como operar com eles, tocando ou transmitindo conhecimento musical. Nazaco Gomes dá, assim, exemplos vívidos do quanto o contato direto com a arte é transformador quando estamos abertos (SNEED, 2020): o Boi Bumbá de Icoaraci contribuiu para a formação musical daquela criança de 8 anos no percussionista e professor que ele é hoje, com trabalho admirado internacionalmente por músicos, dentre os quais, Naná Vasconcelos em vida.

Há ainda um ponto a ser abordado aqui sobre o excerto acima. Quando Nazaco Gomes fala “eu acho que cada lugar que a gente representou durante o processo criativo das músicas do Pará Caribe veio muito assim do nosso imaginário coletivo...”, ele responde uma questão fundante nesta pesquisa que, de alguma forma, vem sendo mencionada no decorrer desta dissertação: toda a contextualização e apreciações musicais realizadas durante o projeto, tiveram o intuito de prover material para alimentar a subjetividade dos artistas no processo criativo das composições, arranjos e performances. Não à toa, um dos mapas apresentados à turma, mostrou-lhes um Pará Karib: uma grande faixa que corresponde hoje à parte setentrional do Pará que, à época do chamado descobrimento do Brasil, era ocupada pelos Karib, povos indígenas que nomeiam o grande arquipélago que compõe o nome do projeto em questão, por também terem sido um dos povos mais numerosos e aguerridos na relação com os colonizadores daquele território⁸⁶.

Figura 8 - Povos indígenas no Brasil na época do descobrimento.



Fonte: Pinterest (POVOS..., [19--?])

⁸⁶ DOMINICA'S..., [2012?].

Ao mencionar o imaginário e a Amazônia da maneira como o fez, Nazaco Gomes evoca as reflexões de João de Jesus Paes Loureiro sobre estes dois vastos assuntos, do fundo do rio da minha memória:

O imaginário é, portanto, provavelmente, (porque felizmente nada é radicalmente racionalizado) a dimensão poética do ser, na medida em que o imaginário é que atribui ao ser a sua dimensão, a do devaneio, da poesia, do sonho, da sobrenaturalidade. De certa maneira, o imaginário é a imaginação maravilhada, ou seja, aquela imaginação capaz de ver maravilhas nas coisas, de despertar maravilhas nas coisas ou de atribuir maravilhas às coisas. Mas o imaginário é indiscutivelmente, uma forma poetizante da existência e da cultura. Ele tende a provocar uma atmosfera poética ou poetizante àquilo que ele impregna, nessa viscosidade própria que ele representa, presente em todos os momentos da nossa existência (PAES LOUREIRO, 2002, p.148).

Nazaco Gomes e João de Jesus Paes Loureiro, cada qual a seu modo, contribuíram para que eu compreendesse que, no fundo, o que fizemos no Pará Caribe, alunos e professores, foi “provavelmente, (porque felizmente nada é radicalmente racionalizado)”⁸⁷ nos relacionarmos com os gêneros musicais propostos no projeto através do nosso imaginário - de “uma forma poetizante da existência e da cultura”⁸⁸. Acionada por nossas memórias auditivas, essa imaginação capaz de ver, despertar e atribuir maravilhas⁸⁹ a cada gênero, estilo, música, arranjo, *riff*, *guajeo* criado ou executado juntos – esteve presente do início ao fim do projeto.

João de Jesus Paes Loureiro vai mais longe, ao dizer que a *poética do imaginário* é a dominante⁹⁰ da cultura amazônica:

Eu tenho procurado refletir de uma forma um pouco diferente do que se tem de modo geral pensado e escrito sobre a Amazônia. Eu não tenho procurado ajustar a Amazônia aos conceitos universais, tenho procurado refletir de uma forma inversa. Refletir através da cultura amazônica para compreender o mundo, ao invés de partir da acumulação de conhecimento do mundo para compreender a Amazônia. Procuro refletir sobre o mundo a partir da realidade amazônica e da sua cultura. [...] A poesia como encantaria da linguagem, não é uma reflexão que aplique a teoria poética à poesia na Amazônia. É uma tentativa de compreender a poesia universal através de um fato que é inerente à própria cultura amazônica que, no meu entender, é uma cultura que tem uma dominante: a poética do imaginário. Essa dominante da cultura amazônica desenha um caminho, uma espécie de direção para a minha vida como poeta e minha reflexão sobre a região. Não procuro fazer uma reflexão metodologicamente racionalizada, ordenada. Sigo o devaneio, como também, um processo metodológico para compreender uma realidade. De modo geral, do fim do século passado para cá, a racionalização do mundo veio gradualmente desprestigiando a reflexão a partir da imagem, do sentimento, do devaneio. Eu creio

⁸⁷ Ibid., p. 148.

⁸⁸ Ibid., p. 148.

⁸⁹ Ibid., p. 148.

⁹⁰ “A função dominante representa, em cada momento dessa relação, aquilo que define o sentido cultural e emotivo do jogo intercorrente entre o homem e a realidade” (PAES LOUREIRO, 2008, p. 1).

que se perdeu muito com isso. E acredito muito na possibilidade de compreender a realidade através da aplicação sobre essa realidade, da emoção, do devaneio e da relação de sentimento com ela, porque é próprio da relação estética (PAES LOUREIRO, 2002, p. 147).

Lanço novamente o olhar sobre as origens dos alunos e, agora, dos professores⁹¹ do Pará Caribe, na tentativa de olhar para o contexto do projeto na perspectiva proposta por Paes Loureiro: “a partir da realidade amazônica e da sua cultura”⁹². O que vejo, ao tentar fazer isso de forma mais consciente, é que nunca estivemos fora delas. Como nativos e aculturados⁹³, estivemos durante um ano e meio de Projeto Pará Caribe impregnados pela viscosidade e pela atmosfera poetizante do imaginário amazônico e maravilhados com o que estava acontecendo ali naquele coletivo (PAES LOUREIRO, 2002). Diante dessa constatação, passo a entender e a concordar plenamente com o que me disse Paes Loureiro em entrevista para esta pesquisa: que a dominante do Projeto Pará Caribe foi a da “expressão cultural” da cultura amazônica. Todo o restante, foram “acréscimos enriquecedores” (PAES LOUREIRO, 2020b).

Voltando à entrevista de Nazaco Gomes (2020), ao tê-lo questionado como foi coordenar as ações musicais do Projeto Pará Caribe junto comigo, antes e durante a presença dos demais professores, ele me deu a seguinte resposta:

Acho que [...] tanto o processo do começo com nós dois, quanto na finalização, [...] foi muito mais a sensibilidade [...] e o reconhecimento, dentro do projeto, do trabalho de cada um de nós. Tanto nós dois, no começo, quanto dos outros professores. Todo mundo abraçou o que era o Pará Caribe [...]. E, claro, no começo era só nós dois, dando as palestras, falando sobre isso, sobre aquilo, sobre daonde vinha o zouk, daonde vinha o merengue, essas coisas. Acho que faz parte, tudo isso que foi do desenvolvimento da gente mesmo, como paraense, como belemense, né? Eu acho que foi muito [...] da gente ter essa carga da influência do Caribe no nosso DNA, sabe? Acho que veio muito por aí. E o Pará Caribe veio cada vez mais aflorar essa coisa da gente perceber como seria importante as pessoas se sentirem amazônidas, se sentirem paraenses, se sentirem da floresta mesmo, porque o som que vem, vem de dentro da gente. Então, pra mim, foi muito importante isso: desaguar essa história toda (GOMES, 2020, informação verbal)

A fala de Nazaco Gomes neste excerto, como a de Lorena Barros no primeiro capítulo, reforçam as reflexões trazidas por Bibiana Rosa (2018), já citadas neste capítulo, acerca de “como a música aciona formas de identificação e pertencimento” (ROSA, 2018, p. 4). Conforme também já dito anteriormente, o estudo da autora localiza-se no contexto da cumbia peruana, abrindo, porém, possibilidades para uma compreensão mais profunda diante de

⁹¹ Dos oito professores do Projeto Pará Caribe, apenas um não nasceu na Amazônia, tendo sido, porém, criado no Pará desde criança.

⁹² Ibid., p. 147.

⁹³ Na acepção de aculturação como “processo por meio do qual um indivíduo absorve, desde a infância, a cultura da sociedade em que vive” (HOUAISS, 2009, p. 45).

respostas que explicitam essa identificação, como quando Nazaco Gomes diz que nós, paraenses belemenses, temos “essa carga da influência do Caribe no nosso DNA”, vinculando esse pertencimento ao da floresta, “porque o som que vem, vem de dentro da gente”.

A partir da pesquisa de Rosa, é possível depreender que grande parte dos gêneros trabalhados no Projeto Pará Caribe, entre os quais, a cumbia estudada por ela, resultaram de trocas e conformações culturais em contextos de globalização e mundialização da cultura. A autora mostra que “a globalização deve ser entendida a partir do seu caráter cultural: as dinâmicas culturais são afetadas por uma nova configuração do mundo, onde as culturas locais interagem e fazem parte dos circuitos transnacionais (ORTIZ, 1994 apud ROSA, 2018, p. 2). Assim, a própria autora mostra que existe cumbia em plena Amazônia peruana, na fronteira com a Amazônia brasileira (ROSA, 2018, p. 4), demonstrando uma das possíveis fundamentações acadêmicas para a reflexão de Nazaco Gomes acima destacada, mesmo cogitando-se que ele a tenha feito a partir do devaneio, o que não a torna menos valiosa por isso (Cf. PAES LOUREIRO, 2002).

Mesmo não tendo sido esse o foco da dissertação aqui apresentada, encontrar fundamentação em estudos latino-americanos tão bem estruturados como esse, amplia os horizontes desta pesquisa.

Nazaco Gomes aprofunda, a seguir, suas reflexões sobre seu trabalho de coordenação no Projeto Pará Caribe:

Realmente, lidar com outros músicos que já têm o seu grau de conhecimento no seu respectivo instrumento, é uma coisa de trabalhar sempre junto, de ver o comprometimento [...] de cada professor de cada instrumento... Isso, pra mim, na hora de coordenar isso, desde o princípio até o final, era uma coisa de perceber o momento em que cada músico estava, entendeu? Porque: escolha de timbres, escolha de levada... Por exemplo, pra qualquer um que for coordenar ainda em Belém - não digo no Brasil inteiro, mas em Belém principalmente -, tu tem que ter - além da amizade, claro, com o músico que tu tá coordenando -, uma particularidade, que tu possa chegar e conversar: “olha, isso aqui, ela vem d’uma origem tal, que o timbre do tambor é tal... Por exemplo, o contrabaixo, se vai tocar com os ritmos que são muito graves - que os tambores são graves -, então, tu tem que conversar pra que ele toque na região mediana e a levada não fique carregada com um groove mais grave, né? Então, tudo isso foi um aprendizado também. Principalmente, na parte grave, entendeu? Então, eu conversava com o Príamo ou com os alunos dele, pra eles poderem tocar na parte mais mediana. Não grooveasse na parte mais grave, porque tinha curimbó, porque tinha bumbo de bateria... [...] pra não chocar e ser mais audível a sonoridade do Pará Caribe. Como essa mistura já diz “Pará Caribe”, então, eu até sugeri que se visse vídeos, se escutasse discos, pra poder trazer isso pr’uma forma mais compreensível. Até pros outros músicos, pro grupo de percussão entender como tocar junto com tudo isso. Então, no meu ver, foi meio complicado isso, né? Mas a gente vai caminhando, a gente vai dizendo assim, “olha, bora fazer isso, se der pra fazer isso, se não der... Mas aí, em Belém, ainda é muito assim: o músico ainda não percebe onde ele mora [...]. O que que ele respira ainda... Por exemplo, se tu vai numa academia, tu vai aprender música erudita, tu vai aprender jazz, né? E, geralmente, tu esquece que tu vive num mundo originalmente popular...

principalmente, Belém. Então, fica meio subentendido que tu é jazzista, tu és erudito, mas tu vive numa cidade que respira música popular, num estado amazônico que tu respira água praticamente, então, o teu DNA, ele já traz toda uma forma de vida, né? E a nossa forma de vida é essa mistura que Belém traz, até pro resto da Amazônia inteira, né? Pelo fato que Belém foi uma capital [das mais importantes], na época da borracha. Então, tudo se trazia pra cá: as melhores coisas, os melhores professores... tudo era o melhor. Por entendimento, hoje, que se dá aos grandes músicos que se tem em Belém, né? Só que se esquecem que vivem num mundo popular. Vivem num mundo onde, aqui do lado de casa, na feira, se escuta merengue, se escuta cumbia... Então, é essa coisa: ela é difícil do entendimento. Então, eu vejo muito isso. O Pará Caribe, assim, ter tido uma forma de aprendizado que, na finalização, soou muito legal! E eu espero que tenha outros projetos assim, de outras formas, de outras cores, mas o Pará Caribe, pra mim, como coordenador, junto com a Iva, pra mim, foi uma das pérolas que eu levo na minha vida. Mas, como coordenador é isso que eu tô falando: que nós precisamos colocar a palavra “amazônida” na frente. Porque o nordestino, ele não diz que é baiano, ele não diz que é cearense. Ele fala: eu sou nordestino. O amazônida ainda tem vergonha de falar que é amazônida. Acho que a fala principal de tu vivenciar um lugar é falar que tu é desse lugar (GOMES, 2020, informação verbal).

Ao ser perguntado sobre sua capacidade diferenciada em colocar pessoas que ainda não sabem tocar, tocando já na primeira aula junto com percussionistas, Nazaco Gomes respondeu:

[...] eu vejo assim: [...] durante toda a minha trajetória nesse mundo, principalmente ao [...] repassar as coisas que eu aprendi, dentro dessa memória toda, dessa vivência, de ter passado pela mão do mestre Aritanã, [...] do Daniel Benitez, [...] do Vanildo Monteiro dentro do Conservatório [Carlos Gomes] e ter participado dessa vida, assim, meio que acadêmica e popular ao mesmo tempo... De ter ido pro grupo de percussão da Fundação [Carlos Gomes], aprendendo a disciplina, principalmente a disciplina musical, do que fazer dentro de um grupo de percussão. Então, toda essa gama de conhecimento, que repassaram pra mim, [...] me deu [...] muita vantagem e o despertar sobre o que é realmente [...] isso: o mundo da percussão. Por exemplo, se eu não tivesse entrado no Conservatório, no Grupo de Percussão, eu acho que eu não teria [...] uma vivência pra poder fazer o que eu fiz, o que eu posso fazer ainda mais, né? Então, eu vejo muito assim: que eu aprendi muita coisa da técnica... eu prestava muita atenção... por mais que eu até não lesse a peça, mas eu prestava muita atenção como o Vanildo, como o Aquino - que eu passei também pela mão do Aquino - sobre vivenciar uma música dentro do mundo percussivo [...]. Então, eu peguei muita coisa assim... Claro: [...] se eu for recordar, eu via muito Boi Bumbá, muita gente tocando... Tinham várias escolas de samba perto da minha casa, aí eu sempre assistia... Eu nunca quis tocar um instrumento [...] dentro da escola de samba. [...] Eu sempre observava como era a colocação dos instrumentos dentro da bateria da escola de samba. Então, eu sempre trouxe comigo essa vontade de perceber esse lado. Eu acho que me deu uma vantagem na hora de aprender essas coisas, né? [...] Quando eu olho, por exemplo algum projeto social que eu vá, eu vejo tudo isso pra poder, no dia a dia, moldar o que se vai fazer até o final do projeto [...]. Como professor, eu vejo assim (Idem, 2020, informação verbal).

Percebe-se novamente nessa fala de Nazaco Gomes o que Paul Sneed (2020) chamou de visão dupla: a que alia uma visão analítica, de conteúdo, a uma visão relacional. Gomes da Silva (2020) atribui à sua “vivência” no Grupo de Percussão do Conservatório Carlos Gomes e à observação de seus professores de percussão erudita, sua capacidade de coordenar grandes

formações percussivas ou com mais instrumentos, como foi o Pará Caribe. Ele ressalta em sua formação, uma iniciação à leitura de partitura, questões ligadas à disciplina e um aprimoramento de sua visão analítica em práticas de conjunto. Ao mesmo tempo, no decorrer de toda a sua entrevista, o músico pontua a importância de seus professores de percussão popular para seu amadurecimento na execução e transmissão dos gêneros praticados no Projeto Pará Caribe. Ou seja, um belo exemplo de formação mestiça – se pensarmos novamente aqui, o quanto a formação de Nazaco Gomes agregou uma visão analítica, própria da lógica colonizadora, a uma visão relacional, própria da lógica do Atlântico Negro (SNEED, 2020).

Nazaco Gomes cita, então, um de seus aprendizados com Daniel Benitez:

Segredo, não pode manter, né? Eu aprendi isso com o Daniel Benitez. Então, se tu tens o conhecimento, repassa, porque se tu morre, tu leva o conhecimento contigo. Isso foi uma das coisas, assim, que eu levo pra minha vida o tempo todo: as palavras do professor Daniel Benitez, que eu agradeço muito (GOMES, 2020, informação verbal).

Daniel Benitez era uruguaio, morou por muitos anos em Belém e deixou músicos notáveis como herdeiros, dentre os quais, a maioria de seus filhos. Este conhecimento transmitido a Nazaco Gomes traz, por sua vez, fortes referências indígenas, como muito bem ilustra o filme colombiano *O abraço da serpente* (GUERRA, 2016). Numa das falas inesquecíveis de Karamakate para Théo - o explorador europeu -, o Xamã afirma que o conhecimento está aí para todos: não pode ser retido por ninguém.

Chegamos, assim, com essa grata lembrança ancestral, à parte final deste capítulo sobre a transmissão musical no contexto do Projeto Pará Caribe. Para encerrá-lo, pontuo ainda algumas questões de vocabulário musical no canto, seara que assumi como professora no projeto. Além disso, apresento breves ponderações das dançarinas e pesquisadoras Waldete Brito e Roberta Castro sobre a dança concebida e realizada no projeto. Conforme lembrou Mauricio Panzera (2020) em sua entrevista: “o Pará Caribe assumia aspectos do Baile, de Orquestra, de Regional de Choro, de Grupo Coral e, também, do Teatro em cenas e performances ensaiadas entre instrumentistas e cantores”.

Vejamos, então, a seguir apontamentos sobre o canto. Mencionei anteriormente que o trabalho voltado ao canto no Projeto Pará Caribe envolveu dois aspectos: a atenção à voz principal de cada cantor e ao *backing vocal*. Por se tratar de cantores e cantoras em franca atividade na maioria dos casos, os alunos chegaram em sala com um trabalho vocal de solistas muito bem encaminhado. Ou seja, com potência e afinação vocais bastantes para atender às

demandas de cada canção e gênero envolvido, os quais também eram, em grande parte, gêneros com os quais eles já eram familiarizados. Me refiro à potência e à afinação, por considerá-las duas das qualidades que uma voz principal precisa ter para cantar qualquer das músicas compostas no Projeto Pará Caribe.

A potência vocal é algo que chama a atenção, por se tratar aqui de música popular cantada com o uso de microfone. Há duas questões a se pensar nesse sentido. A primeira delas é: mesmo com o devido uso do microfone e a devida mixagem de um show, uma boa potência de voz do cantor é de fundamental importância para se sobressair diante da massa sonora de um coletivo musical com o porte e o desempenho do Pará Caribe. Os próprios gêneros trabalhados traziam essa qualidade como premissa, em oposição, por exemplo, ao jeito de se cantar bossa nova, em que cantar com menos volume não só não é considerado um problema, como chega a fazer parte do vocabulário musical do gênero.

Entre os cantores do Pará Caribe, uma única cantora teve sua estreia nos palcos com o projeto. Mesmo em seu caso, a potência vocal estava garantida, graças à sua compleição física, com boa amplitude torácica, e ao uso que ela conseguiu fazer dela em tão pouco tempo. Sua determinação em aprender canto no espaço-tempo que teve para isso dentro do projeto e a prática do canto em seu meio familiar também podem ter contribuído para seu bom desempenho naquele um ano e meio de trabalho vocal dirigido.

Com um dos cantores, o trabalho de afinação vocal - que incluiu exercícios de percepção e propriocepção auditiva -, exigiria um trabalho ainda mais direcionado às suas demandas em sala, ao mesmo tempo em que demandava dele um tempo considerável de estudos sozinho, para atender a uma melhor definição das alturas de seu canto na música em que ele fazia a voz principal. A solução encontrada por ele naquele momento foi pedir a outro cantor que executasse aquela sua música, enquanto focou sua atenção à participação vocal que fazia em outra de suas músicas, executando um *rap* com exímia subdivisão rítmica e presença cênica, duas coisas que já fazia muito bem e pôde aperfeiçoar no projeto.

Nesse momento, cabe avaliar que a velocidade daquele processo coletivo não formal em música, normalmente se deu pelos prazos previstos em cada módulo de atividades e, principalmente, pelo desempenho dos mais afeitos a responder às demandas musicais que iam surgindo coletivamente. Em todas as aulas tínhamos o momento *palco*. Percebo agora que cada cantor mobilizava suas melhores qualidades para lançar mão no seu momento *crooner*⁹⁴. Conforme mencionado anteriormente, isso aconteceu também com os preferencialmente

⁹⁴ [ing.] (1930) MÚS cantor ou cantora de música popular que canta com orquestra ou conjunto instrumental. (HOUAISS, 2009, p. 577)

compositores, instrumentistas e pesquisadores: cada qual se mobilizou com maior estímulo nas atividades que mais lhes interessaram no decorrer do projeto. É bastante possível que num trabalho de maior continuidade, ou casado com aulas individuais de canto, muitas das dificuldades surgidas durante as aulas coletivas pudessem receber tratamentos mais aprofundados.

Como professora de canto num contexto coletivo, selecionei exercícios vocais que atendessem à maior parte dos cantores e, por muitas vezes, indiquei caminhos de aperfeiçoamento para um cantor ou uma cantora em específico, a partir das demandas que eles traziam para a sala de aula. Fazia isso publicamente, no momento das aulas de canto: esse foi um dos acordos firmados em sala. Por vezes também, o fazia em particular, antes ou depois das aulas. As sugestões públicas terminavam servindo para diversos cantores e, com o tempo e aumento da confiança mútua, eles também foram ganhando espaço para dar e receber sugestões uns dos outros, em especial quanto aos *backing vocals*.

O aperfeiçoamento de cada cantor em particular, relacionou-se a fatores como: o nível de escuta musical e correta projeção vocal com os quais cada um chegou no projeto. Os que chegaram com menores níveis de percepção e propriocepção musical tiveram maiores dificuldades que os demais para aperfeiçoarem seu canto. Isso se deu, em especial, nas funções de *backing vocals* - uma novidade para a maioria deles -, onde suas percepções harmônicas eram mais demandadas, para chegarmos a uma melhor qualidade de seu canto. Fizemos exercícios de percepção auditiva a partir de suas necessidades durante as aulas de canto. Um dos exercícios que cabe aqui ressaltar se volta à definição do melhor tom para a voz de cada cantor, com atenção à qualidade das notas mais graves e mais agudas de cada canção. Durante o projeto, exercitamos juntos tal avaliação para que, mesmo que não pudessem dar nome ao tom das músicas nas quais faziam a voz principal, eles tivessem segurança vocal e auditiva de estarem cantando em suas regiões de brilho. Quantas vezes se fez necessário, a banda ajustou a tonalidade das músicas para melhor atender à voz principal.

Por se tratar de cantores adultos, outros motivos que influenciaram seu aperfeiçoamento vocal durante o projeto se relacionaram a fatores como o tempo para se dedicarem a esse aperfeiçoamento, quer fosse nas aulas, quer sozinhos em suas casas. O estudo do canto também fez diferença com o passar do tempo. Os que já tinham ou desenvolveram o hábito de estudarem as músicas que iriam apresentar na função de voz principal ou *backing vocal*, atingiram resultados mais rapidamente audíveis no decorrer do projeto. Penso nesse momento que esse dado também se relaciona ao jogo *presença x conteúdo* explicado por Sneed (2020) no início deste capítulo. Reflito nessa etapa da pesquisa

que, no contexto cultural no qual estou imersa, um bom desenvolvimento artístico requer uma boa dose de ambos. Muito conteúdo nem sempre garante uma boa presença de palco ou de gravação. Como diria Gilberto Gil⁹⁵, “o contrário também bem que pode acontecer”: de nem sempre uma boa presença de palco ou de estúdio garantir resultados satisfatórios musicalmente. Cada artista vai lançando mão dos recursos de que dispõe e buscando aperfeiçoar o que sente necessidade ou o que vem a ser demandado, num processo contínuo. Uma coisa é certa: a prática constante contribui com o aperfeiçoamento artístico, quer seja na relação com o outro, em performances ao vivo – o show ou a gravação propriamente ditos -, quer seja nos preparativos para estas, nos momentos de estudo e de aula. Conforme mencionado no primeiro capítulo, nesses tempos de pandemia da COVID-19, alguns artistas têm lançado mão de ferramentas em redes sociais na internet para ampliar suas oportunidades de apresentações ao vivo. Apresentações públicas e gravações “alimentam nossos núcleos criativos”⁹⁶ em seus preparativos e vice-versa.

Quanto aos referidos *backing vocals*, eles eram inspirados nos de bandas como Warilow, Banda Nova e Les Aiglons, por questões do vocabulário musical dos gêneros trabalhados no projeto: com abertura de vozes usadas nas funções de ataque, em jogo musical com a *metaleira*, eventualmente; em conjunto com a voz principal, para reforçá-la ou abrilhantá-la em determinados trechos da música; ou ainda na função de resposta à voz principal. Em contraste com a profusão de subdivisões rítmicas, a harmonia das músicas do Projeto Pará Caribe foi estruturada em ciclos geralmente simples e usuais, se comparados a harmonias comumente adotadas em gêneros como o choro, a bossa nova ou o jazz. Essa característica diz respeito tanto aos gêneros trabalhados, como a lambada e o carimbó, quanto ao fato de ser uma harmonia que precisaria ser tocada e cantada por alunos em diversos estágios de aprendizagem. Assim, boa parte das aberturas de vozes se deu em terças sobrepostas.

Pelo fato de só termos um pequeno número de vozes masculinas, apenas tenores entre os cantores do projeto e, como já dito, uma maior facilidade de algumas cantoras na execução de *backing vocals*, as subdivisões a quatro vozes, quando houve, foi feita com três vozes femininas e uma masculina.

É interessante ressaltar que um dos motivos que levou à criação de *backing vocals* no Projeto Pará Caribe foi cênico: era desejável que também os cantores e cantoras pudessem

⁹⁵ Estrela (1982).

⁹⁶ Excerto da entrevista de Ana Lucia Bastos concedida em outubro de 2009 a Iva Rothe-Neves, citado na faixa Dizaparecida (MARQUES; ROTHE-NEVES; MOREIRA, 2010).

participar do show como um todo. O *backing vocal* abriu essa possibilidade aos cantores e um deles chegou a dançar uma coreografia na abertura de sua música. Vejamos, então, brevemente, como a parte cênica foi trabalhada na etnopedagogia (PRASS, 2018) do Projeto Pará Caribe.

Começamos pela Doutora Waldete Brito, Professora da Faculdade de Dança da UFPA, que muito gratamente aceitou o convite para contribuir com seu vasto conhecimento em dança no Projeto Pará Caribe. Através dela, o projeto contou com a participação dos dançarinos Roberta Castro, Jéssica Gomes, Mauricio Peixe e Gerson Frank. Ela inicia sua fala, tecendo um panorama sobre o trabalho realizado com os dançarinos no Pará Caribe.

A minha função foi uma função de direção coreográfica. Eu fiz a organização. Não só a eleição dos dançarinos, mas a organização da composição em cena. Desde pensar a distribuição espacial dos dançarinos e trabalhar coletivamente com eles as composições coreográficas [...]: as qualidades dos movimentos, a dinâmica do movimento, olhar com muito cuidado a execução dos movimentos, trabalhar com eles a escuta da cena, a escuta do coletivo, a escuta do seu próprio corpo e do corpo do seu parceiro. Porque nós estávamos trabalhando a dança de salão, então, tem muito o contato físico. Mesmo quando eles estavam dançando individualmente, ainda assim é preciso sentir a temperatura da cena, do espaço e toda a relação com a Banda Pará Caribe, né? Não se desligar inclusive do que estava acontecendo na execução musical, olhar a performance do espetáculo, [...] do Pará Caribe como um todo, fazendo parte da totalidade da cena (BRITO, 2020, informação verbal.)

Waldete Brito parte, então, de uma comparação entre sua experiência no Projeto Pará Caribe com o trabalho que havia realizado anteriormente comigo, na direção coreográfica do meu show *Dançará* - também construído a partir dos gêneros “de dentro” e “de fora” do Pará (GUERREIRO DO AMARAL; BARRA; MENEZES, 2016), sobre o qual comento na introdução dessa dissertação, para tecer uma visão geral sobre a relação *música x dança* no Projeto Pará Caribe.

Pra mim, foi uma experiência ímpar trabalhar a direção da composição coreográfica no contexto de uma banda, porque eu tinha trabalhado isso com você, já no seu show, mas é totalmente diferente, porque você precisava cantar e dançar e a dominante, digamos assim, era o canto nesse caso, não é? E a dança vinha como elemento também muito importante, fazendo parte do canto, mas nós tínhamos alguns aspectos a pensar, no seu caso, como, por exemplo, a movimentação do tronco, pra que ela não interferisse no canto. Já no caso do trabalho da composição coreográfica e da direção coreográfica no Pará Caribe com os quatro dançarinos, foi totalmente diferente, porque eles não precisavam cantar. Eles precisavam dançar mas, lógico, sabendo que tinha um canto ao vivo que estava ali, dialogando com a dança que eles estavam fazendo. Não era uma coisa dissociada. Ao contrário: canto, música e dança em uma poesia de movimento cênico total (BRITO, 2020, informação verbal.)

Dirigir a composição coreográfica na banda, de uma certa forma, ampliou a dimensão do meu olhar na cena. De olhar, inclusive, essa relação, da organização dos instrumentos musicais na cena, nesse conjunto, de pensar a espacialidade da cena. Então, nossa! foi muito diferente. Por exemplo, a minha escuta foi outra, o meu olhar foi outro em todos os aspectos porque, inclusive, eu tive que trabalhar em mim, e mesmo nos dançarinos, a espera da montagem e a chegada dos artistas da música. A dança tem uma disciplina muito, muito grande, em termos de chegada no horário, de aquecer... e a música também tem a sua disciplina, mas é em um outro lugar, não é? É bem diferente do nosso. A nossa escuta de corpo pra chegar no trabalho, ela se dá desde o momento em que nós cumprimos o horário de chegada, por exemplo. Já começa ali. E, às vezes, a banda atrasa muito, né? Os músicos atrasam muito pra chegar: marcam um horário e não chegam, então, esse aspecto, no início, foi um fator que, nossa! me tirava do chão, assim, e os meninos também, porque eles reclamavam. Porque, como tinha ensaio com a banda, o ensaio só poderia ser feito quando tivesse a banda completa pra que a música pudesse, então, ser executada e, por conseguinte, a dança ser dançada. Quando nós ensaiávamos sem a música, sem a banda presencial, nós ensaiávamos no horário que nós tínhamos marcado, parávamos quantas vezes fosse preciso pra organizar a composição... e, já ensaiando com a banda, nós fazíamos um esforço pra não pararmos muito a composição, para aproveitar o máximo possível das nuances musicais ao vivo, compreendendo que, ao vivo, é muito diferente de quando não estamos ao vivo com a banda, né? Então foi isso: eu tive que encontrar outros métodos de trabalho nessa experiência no Pará Caribe e, sem dúvida, foi uma experiência riquíssima que ficou já registrada no meu corpo e, certamente, se eu tiver uma outra oportunidade de fazer uma direção coreográfica com outra banda, o meu estranhamento de alguns aspectos, digamos assim, talvez já nem exista, porque eu já sei um pouco como é este convívio. Então, foi muito bom! Foi muito bom! É outra dinâmica mesmo! O meu corpo de criadora e de diretora coreográfica reverberava de uma outra forma, sabes? Ele se posicionava e se organizava de um modo totalmente diferente de quando eu estou trabalhando com os dançarinos na minha sala de dança, por exemplo, só ensaiando, sem a banda. Então a banda também me estimulava pra outros lugares na composição coreográfica. Pensar o alargamento do arranjo musical ao vivo, na organicidade do alargamento também, digamos assim, no corpo do dançarino, era uma outra coisa pra mim. Era uma outra dimensão mesmo. [...] Foram momentos importantes, sim, bastante, que amplificou totalmente o meu olhar de criadora, numa poética de ir e vir muito interessante (Idem, 2020).

Conforme anteriormente mencionado, Roberta Castro foi uma das dançarinas convidadas por Waldete Brito para integrar o quarteto que dançou no Projeto Pará Caribe. Atualmente, Roberta é pós-graduanda em Produção Audiovisual pela Universidade Estácio de Sá, licenciada em Estudos Artísticos pela Universidade de Coimbra, onde realizou graduação sanduíche por meio do Programa de Licenciaturas Internacionais da CAPES e licenciada em Dança pela Universidade Federal do Pará. Ministra a disciplina Artes pela Secretaria de Educação do Pará e é bailarina da Companhia Experimental de Dança Waldete Brito. Ela tece comentários bastante interessantes sobre a identidade da dança desenvolvida no Projeto Pará Caribe:

No meu ponto de vista, existem dois momentos [...] no Pará Caribe. O momento em que a gente inicia, com dois casais, e depois o momento [...] que ficam só duas mulheres. E aí eu me lembro que eu dizia assim: “Jéssica, eu acho que teu ponto forte são os braços. Tu é toda cheia dos closes nos braços. E eu, sou muito movimento de perna. [...] Então, nos momentos de improvisação que existiam dentro da dança, a gente tentava estudar a partir desses pontos de partida. Eu dizia: “olha, eu vou te ensinar aqui um pouco do que que a gente pode fazer com as pernas e tu me dá um pouco dos teus closes de braço aí. Vamos tentar unificar isso, pra tentar formar. [...] Esses são [...] pontos de identidade da nossa dança. Que ela não é igual

às outras danças que acontecem em outros grupos que têm, de banda que têm dançarinos, que tem casais e tudo o mais” (BRITO, 2020, informação verbal).

A dançarina conta, então, como Adam Christian, um dos cantores do Pará Caribe que contracenou de maneira mais sistemática com os dançarinos durante o projeto, passou a ter um momento de dança coreografada durante o show, na abertura de *A vida é um jogo* (2015).

Eu lembro que eu sempre falava que a gente precisava fazer um tipo de treinamento de dança para os cantores, das coisas que eu enxergava como possibilidade. E aí, com o Adam, eu cheguei a definir alguns pontos de ancoragem ou de deixas, que a gente pudesse fazer trocas cênicas, né? Porque dançar, dançar, eu não dançava com ele. Eu encenava. [...] Com o Adam, foi bem nesse sentido [...]. Eu lembro de sempre estar brincando com o corpo e estimular ele dessa maneira, mas não necessariamente, uma aula de dança, entendeu? É mais no sentido expressivo da coisa. [...] Ele realmente dançava a parte introdutória da música, que era um trecho, assim, bem pequenininho, e depois, ficava só nos closes de cantor e tal. [...] Essa parte do Adam foi o [Mauricio] Peixe que coreografou (BRITO, 2020, informação verbal).

Fotografia 3 - Adam Christian e Roberta Castro contracenando durante show do Projeto Pará Caribe. CENTUR, setembro de 2016.



Fonte: Roberta Castro (BRITO, R., 2016)

Roberta Castro reflete, então, sobre a relação *músicos x dança* no projeto, numa perspectiva que se aproxima do que Swanwick (1991) chamou de diferentes níveis no processo de aquisição de conhecimento musical:

Eu lembro que num dos shows, eu acho que foi até o último show, que eu tava sozinha, que a Jéssica já tava pra Salinas, [...] eu cheguei a fazer na Santeria Cubana, o movimento da capoeira junto com o Nazaco. Então, quer dizer, eu puxava essa relação com os músicos, pra tanto ficar mais animado, quanto, enfim, [...] pra brincar no palco e se divertir, que eu acho que era a isso que o Pará Caribe levava, né? [...] Eu sempre fazia as minhas análises. O que que eu via no todo do Pará Caribe? Que o Pará Caribe, além de ter uma música muito original, identitária, própria [...] e tudo o mais, [...] além de trazer a dança, que é comum a qualquer outra banda, tinha sua identidade por esses modos de como a gente se apresentava e, pelo método que a gente utilizava, que era a improvisação, que é diferente de outros grupos mas, principalmente, porque a dança, ela era tão contagiante, que não ficava só no ritmo que era provocado no espectador, mas ela era contagiante porque tudo dançava. Isso me chamava muita atenção. Eu dizia: “Égua, por isso que os K-Ximbinhos⁹⁷ são o sucesso que são. Porque eles já entravam no palco dançando”. Eu dizia pra Jéssica: “Jéssica, a gente precisa fazer um trabalho corporal com os músicos pra que a gente incorpore mais ainda [...] essa dança no corpo dos músicos”. Porque tu podias ver que a música era tão animada, que os músicos, eles dançavam com o instrumento, só que não tanto, não tão aperfeiçoado como os K-Ximbinhos, que brincavam com o corpo e o instrumento, né? E isso fazia dos K-Ximbinhos diferentes e era isso que eu tentava fazer quando eu provocava nos outros músicos. [...] E aí, claro que era o que eu tentava também fazer, mas eu só cheguei a esse ponto, quando pra mim, porque o que acontece: eu não sou da dança de salão. Então, a minha primeira preocupação como dançarina era aprender a técnica. Ok: técnica dominada, agora, sim, eu posso dançar brincando, interagindo, porque eu vou estar muito segura do que eu tenho que fazer com o meu corpo. E, aí, com certeza os músicos não ficavam mais soltos, porque eles tinham a preocupação de tocar a nota musical certa, porque, se eles se distraíssem por um movimento de uma dançarina que tivesse passando, eles poderiam errar a letra, a música, né? Então, o que que eu tentava fazer nessas brincadeiras dentro do ensaio: [...] fazia um giro, já olhava pra alguém, fazia uma graça ... e isso fazia, eu sentia, com que eles dançassem muito mais... eles tocavam com muito mais movimento e eu via uma pré-dança no corpo deles, entendeu?, que precisava ser aperfeiçoada. [...] Aí, eu notava também que os que dominavam mais a técnica musical, eram os que conseguiam se soltar mais corporalmente, se expressando, brincando no palco. O Nazaco [Gomes] é o exemplo mais claro disso, né? Nazaco é tão fera no que faz, que ele se dava a liberdade de vir, sair do instrumento dele, dançar e voltar pra lá e continuar o que tinha que continuar. [...] Eu via também isso no Renato [Rosas]. [...] Ele é super disciplinado, mas eu sentia também que o Renato tinha essa dança com o instrumento, entendeu? Essa fusão de dança e música, né? Dançar tocando (Idem, 2020).

A relação *música x dança* chega a ser tão intrínseca que algumas etnias indígenas sequer consideram-nas apartáveis⁹⁸. Seeger cita Jean de Lery, que publicou as primeiras transcrições de canções indígenas, feitas em 1557-58, o qual escreveu que os índios em questão “dançavam de um modo tão harmonioso ‘que ninguém podia dizer que não sabiam música’ (cit. in Cameu 1977)” (SEEGER, 1997, p. 477). Bibiana Rosa, por sua vez, ao estudar a cumbia, revela quão inerente é a relação *música x dança* em sua formação. Vejamos uma citação na qual a autora demonstra em que contexto a cumbia passa a ser considerada gênero musical,

⁹⁷ Grupo K-Ximbinho (foto 6, anexo B, p. 194), convidado especial do Projeto Pará Caribe, conforme mencionado no primeiro capítulo.

⁹⁸ Conforme relato da Prof.^a Dr.^a Lílíam Barros Cohen em aula da disciplina Seminários Avançados II do PPGARTES/ UFPA, em 2019 (anotações feitas em sala).

É seguro, portanto, afirmar que a cumbia, entendida como ritmo e dança, tem lastro histórico e pode ser conferida nas regiões do vale do Rio Magdalena, sendo inclusive protagonista em festividades nas cidades de Cartagena e Barranquilla. O que define o marco no século XX, para considerá-la gênero musical, é a execução desses ritmos vernaculares pelas orquestras das rádios, que iniciaram suas atividades a partir da década de 1930, inaugurando o que se denomina como cumbia de orquestra. No entanto, outros estilos de cumbia também foram gravados e difundidos no século XX, cuja formação instrumental guarda semelhanças com práticas musicais e coreográficas datadas do final do século XIX. Assim, a ascensão e internacionalização da cumbia colombiana - enquanto gênero de música popular - devem ser compreendidas a partir de mudanças das práticas musicais no país, que em grande parte foram ocasionadas pela modernização nos meios de comunicação, surgimento das rádios e das indústrias fonográficas nacionais (ROSA, 2018, p.10).

para fechar este capítulo com uma bela citação na epígrafe de sua dissertação, de uma letra de Totó La Momposina, na qual a cumbia é uma – música e dança personificadas em uma mulher:

*Yo me llamo cumbia, yo soy la reina por donde voy
no hay una cadera que se este quieta donde yo estoy
mi piel es morena como los cueros de mi tambor
y mis hombros son un par de maracas que besa el sol
Llevo en la garganta una fina flauta que Dios me dio
canuto de millo, olor de tabaco, aguardiente y ron,
cojo mi mochila, enciendo la vela y repica el son,
y enredo en la luna con las estrellas toda mi voz
Como soy la reina, me hace la corte un fino violin
me enamora un piano, me sigue un saxo oigo un clarin
y toda la orquesta forma una fiesta en torno de mi
y yo soy la cumbia, la hembra coqueta bailo feliz*

(TOTÓ LA MOMPOSINA, 2010 apud ROSA, 2018)

3º MOVIMENTO: O FAZER MUSICAL



Foto: Jorge Ramo

Nesse contexto de integração entre música e dança – presente, como na cumbia, na formação de provavelmente todos os gêneros trabalhados no Pará Caribe -, tem início este capítulo, que trata do fazer musical no projeto. Nele, faço um apanhado sobre o assunto a partir do repertório musical criado, me atendo à análise de dois dos bregas produzidos. Cabe ressaltar que a inserção do brega no universo dançante das festas de aparelhagem, “significou sua transformação em código da cultura local, considerando a evocação por seus apreciadores de seu pertencimento regional” (COSTA; CHADA, 2013, p. 269). Partindo dessa grata lembrança num momento em que fechamos o capítulo anterior tecendo relações entre a música e a dança no Pará Caribe, atentemos agora para este projeto como um espaço-tempo para um fazer musical coletivo.

3.1 Um fazer musical coletivo

A Etnomusicologia, como área de conhecimento, formulou modelos que explicassem não só seus objetivos, como os conceitos que embasam os estudos da música em relação à cultura – e da música como cultura. A prática da criação musical é abordada por Merriam (1964), Nettl (1983), Blacking (1992), Seeger (1991) e Béhague (1992), entre outros. Percebe-se, assim, o quanto aspectos fundamentais do fenômeno da criação musical são de interesse dos estudos etnomusicológicos.

Para Béhague, “a criação musical é a mais central de qualquer disciplina referente ao estudo da música (1992, p. 6). A complexidade da criação musical assusta, pela diversidade e simultaneidade de fatores a serem levados em consideração nas tentativas de apreensão dos vários níveis de significados que resultam de atos criadores (BÉHAGUE, 1992).

Para Nettl, “qualquer composição musical é, em última instância, produto da mente de um indivíduo ou grupo de indivíduos”⁹⁹. Há contribuições coletivas para estilos e gêneros musicais e há também processos de composição conhecidos, nos quais um grupo de indivíduos trabalha junto. Em todos os casos, porém, trata-se de indivíduos trabalhando criativamente. Detalhes da cultura não aparecem simplesmente “do nada”. Há contribuições de indivíduos específicos, podendo ou não essas colaborações serem apontadas após a composição pronta¹⁰⁰.

No Projeto Pará Caribe a criação musical se deu coletivamente e em conjunto com a performance. De acordo com Mello Filho, Weiss e Tokeshi (2019, p. 1), “existem, hoje como

⁹⁹ Any music composition is ultimately the product of the mind of an individual or a group of individuals (NETTL, 1954b apud MERRIAM, 1964, p. 165).

¹⁰⁰ Ibid., p. 165-166.

no passado, diversas formas de colaboração artística entre compositor e performer”. Essas, vão de *Esse rio é minha rua* (1976), de Paulo André e Ruy Barata, imortalizada no canto de Fafá de Belém, “a produtos artísticos híbridos, incluindo experiências de composição espacial, de instalação sonora e plástica e de happening”¹⁰¹.

Visto que a obra musical só passa a adquirir sentido total no contexto de suas execuções (BÉHAGUE, 1992), as experiências de performance e criação musical no Pará Caribe foram estudadas, como forma de ampliar a compreensão acerca delas.

Partindo da noção emprestada da língua francesa, de que “‘criar’ uma obra musical é não apenas conceber sua arquitetura, mas também fazê-la viver e nascer em performance” (MELLO FILHO; WEISS; TOKESHI, 2019, p. 1), pode-se entender a criação musical de forma ampliada, como um processo que abrange diversos agentes. Por vezes, estes costumam ser divididos entre compositores e *performers*. Todavia não são recentes nem raras as ocasiões em que ambas as funções são desempenhadas pelo mesmo intérprete-criador.

Por ter sido um projeto com práticas coletivas de composição e performance, possivelmente, uma das grandes contribuições do Pará Caribe foi ter disponibilizado para os vários compositores um grande grupo de executantes e intérpretes-criadores, com instrumentos e disposição para que eles pudessem criar e ouvir suas músicas durante o processo criativo. Assim, eles puderam fazer os ajustes necessários até chegarem a boas performances, com todo “o potencial democrático que pode ter um grupo trabalhando junto”¹⁰², numa perspectiva que se afina com o que diz Schafer sobre o aprendizado de música:

Como músico prático, considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música, fazendo música. Todas as nossas investigações sonoras devem ser testadas empiricamente, através dos sons produzidos por nós mesmos e do exame desses resultados. [...] Os sons produzidos podem ser sem refinamento, forma ou graça, mas eles são nossos. É feito um contato real com o som musical e isso é mais vital para nós do que o mais perfeito e completo programa de audição que se possa imaginar. As habilidades de improvisação e criatividade [...] são redescobertas, e os alunos aprendem algo muito mais prático sobre dimensões e formas dos objetos musicais (SCHAFER, 1991, p. 68).

Durante o laboratório, a performance contribuiu com a composição das canções e, nas oficinas, instigou a construção coletiva dos arranjos:

¹⁰¹ Ibid., p. 2.

¹⁰² Ibid., p. 2.

Uma certa vez, num dos ensaios para o show de encerramento do Laboratório de Criação, já estavam todos ensaiando quando o Grupo K-Ximbinho adentrou a sala. Quando seu naipe de saxofones começou a soar no todo da música *Não te quero mais* (FRANÇA, 2015) e a reverberar pelos jardins da Casa das Artes, os *backing vocals* começaram a criar e a executar um contracanto com o que os metais estavam tocando, num jogo rítmico e harmônico inesperado e interessante. Processos criativos espontâneos como aquele foram bastante frequentes durante os ensaios, fazendo jus ao termo Laboratório de Criação (ROTHER-NEVES, 2017, p. 11).

Leandro França (2019), compositor da canção *Não te quero mais* (2015), citada acima, faz uma breve reflexão sobre seu processo criativo:

A música “Não te quero mais” estava toda pronta, com duas partes, pra um brega. Um brega comum, a princípio, quando vocês colocaram a proposta de nós ouvirmos a música um do outro... Eu compus “Não te quero mais” para ser cantada por uma mulher. Aí, como a Luana [Alves] não tinha nenhuma composição, eu resolvi direcionar pra ela. Porém, quando ela pegou a música, de cara, ela já começou puxar uma outra melodia: uma interpretação ao modo dela. E foi aí que a gente ficou com aquela dúvida do que que era: [...] se era um merengue, uma lambada... e acabou que “Não te quero mais” ficou uma mescla [...], tanto que o próprio Nazaco [Gomes] teve um enfrentamento para poder encontrar essa “sonora” que iria acompanhar a composição. Quando a gente fez essa mistura na música, que tirou ela de um brega que já tava todo formado, a gente passou para um outro ritmo e soou muito legal porque ela ficou chiclete de cara. [...] Aí, veio aquela ideia de ... poxa, o restante da música não está cabendo aqui... e aí foi quando você [Iva Rothe-Neves] falou que a gente poderia fazer algo... uma inserção na música, meio que um rap [...] ... e aí, eu fiz aquela parte em espanhol: Yo no se lo que decir, solo se lo que senti, mi corazon bate por ti. Te quiero!... que foi uma parte pequena, mas que suprimiu todo o restante da música. Tanto que tenho guardada até hoje a segunda parte de “Não te quero mais” que não entrou na música porque a gente mudou a melodia. Mudamos a melodia dela e aí, praticamente mudou-se o ritmo também, e ela ganhou uma nova forma, ou seja, ela foi uma composição que surgiu ali no laboratório, mas que teve todos esses desdobramentos (FRANÇA, 2019, informação verbal).

Fotografia 4 - Leandro França e Luana Alves, no Projeto Pará Caribe, em exercício de criação que gerou a canção *Não te quero mais*. Casa das Artes, outubro de 2015.



Fonte: Iva Rothe-Neves (BRITO, R., 2015)

Percebe-se, no exemplo dado, como a criação musical foi entendida de maneira ampla, num processo que incluiu diversos agentes (MELLO FILHO; WEISS; TOKESHI, 2018, p. 1).

Barry (1939) afirma que “cada cantor que interpreta uma música, muda-a em certa medida e que, assim, qualquer música presente num repertório criado numa tradição oral é o resultado final de quase infinitas mudanças desde que a versão original foi composta”¹⁰³ (BARRY, 1939 apud MERRIAM, 1964, p. 179, tradução nossa).

O excerto acima explica a ideia de *recriação coletiva* como uma forma de composição. O termo é creditado ao próprio Phillips Barry (1939). Conforme dito por Leandro França (2019) em sua entrevista, Luana Alves puxou “uma outra melodia: uma interpretação ao modo dela”, fazendo valer a afirmação de Barry. Ao mesmo tempo, *Não te quero mais* (2015) - como a grande maioria das músicas do repertório musical criado no Projeto Pará Caribe -, foi resultado de muitas mudanças desde sua primeira versão. O contexto abordado por Barry (1939) trata de repertório musical criado numa tradição oral. Mesmo que o estudo aqui apresentado se volte a uma realidade diferente, o excerto contribui tanto na compreensão do processo de criação de *Não te quero mais*, como do repertório do Projeto Pará Caribe como um todo.

Ao tratar dos *continuuns* ligados a processos criativos em música, mais especificamente ao que “nos envolve no curso dos eventos relativos à criação de uma peça de música ou de uma performance”¹⁰⁴ (NETTL, 1983, p. 30, tradução nossa), Nettl mostra situações nas quais “a composição propriamente dita toma lugar durante a performance e somente o que é executado constitui o trabalho completo”¹⁰⁵. O autor lança, assim, um olhar bastante esclarecedor sobre a relação *composição x performance*, ao também considerar uma diversidade de exemplos nas quais elas ocorrem como fazeres musicais conjuntos.

Entender situações nas quais os dois fazeres são possíveis porque concomitantes, me forneceu uma chave importante de compreensão do processo criativo no contexto do Projeto Pará Caribe.

Tratei até aqui da relação entre composição e performance como fazeres musicais conjuntos. A seguir, apontarei exemplos da criação de músicas do repertório musical do Projeto Pará Caribe, partindo de questões suscitadas por Alan Merriam no capítulo *The*

¹⁰³ Phillips Barry holds that each singer who performs a song changes it to a certain extent and that therefore any song present in a repertoire built from oral tradition is the end result of almost infinite changes since the original version was composed (BARRY apud MERRIAM, 1964, p. 179).

¹⁰⁴ The third continuum involves us in the course of events in the creation of a piece of music or of a performance (NETTL, 1983, p. 30).

¹⁰⁵ Composition itself takes place during performance, and only what is performed constitutes the completed work (Ibid., p. 31, tradução nossa).

Process of Composition (MERRIAM, 1964, p. 165-184), visto que sua abordagem dá referenciais valiosos à reflexão acerca da prática musical aqui pesquisada.

3.2 Uma abordagem Merriamiana

Segundo Merriam (1964, p. 165), a composição é parte de um processo de aprendizagem moldado pela aceitação ou rejeição pública, aprendida por indivíduos que a praticam e que contribui para a mudança e estabilidade musical. Em seu livro, *The Antropology of Music* (1964), o autor não se volta à figura do compositor como indivíduo, mas à composição como processo, para entender como novas músicas são trazidas à existência. Como ilustração poética, seguem as visões atemporais de Orpingalik – caçador, xamã e poeta Netsilik -, de “como nasce uma música na mente humana”:

Músicas são pensamentos, cantados com a respiração quando as pessoas são movidas por grandes forças e a fala comum há muito não é suficiente. O homem é movido simplesmente como o gelo navegando aqui e ali na corrente. Seus pensamentos são dirigidos por uma força fluente quando ele se alegra, quando se amedronta, quando ele sofre. Pensamentos podem lavá-lo como uma enchente, fazendo-o arfar e seu coração palpitar. Algo como uma alteração na temperatura o manterá liquefeito. E então ocorrerá que as palavras de que precisamos virão por si próprias. Quando as palavras que queremos usar jorram por elas mesmas – conseguimos uma nova música¹⁰⁶ (RASMUSSEN apud MERRIAM, 1964, p. 175, tradução nossa)

Como expressa Orpingalik e como afirma Merriam, para começar uma composição, o compositor deve se ocupar com alguns processos de pensamento acerca do que ele está fazendo.

Quanto às fontes a partir das quais a música é construída em várias culturas, Merriam¹⁰⁷ mostra que estas incluem composições de indivíduos, música manifesta do sobrenatural e empréstimo de outros povos. Conforme a proposta do Projeto Pará Caribe, os indivíduos compuseram suas músicas e, por vezes, fizeram empréstimos de outros povos em sua construção. Incorporações musicais de povos de regiões banhadas pelo Mar do Caribe, que aparecem, por exemplo, nos gêneros do repertório musical - como o merengue e a cumbia, elencados anteriormente na Tabela 1 – foram bastante frequentes.

¹⁰⁶ Songs are thoughts, sung out with the breath when people are moved by great forces and ordinary speech no longer suffices. Man is moved just like the ice flow sailing here and there out in the current. His thoughts are driven by a flowing force when he feels joy, when he feels fear, when he feels sorrow. Thoughts can wash over him like a flood, making his breath come in gasps and his heart throb. Something, like an abatement in the weather, will keep him thawed up. And then it will happen that the words we need will come of themselves. When the words we want to use shoot up of themselves—we get a new song (RASMUSSEN, 1931 apud MERRIAM, 1964, p. 175).

¹⁰⁷ Ibid., p. 167.

Conforme mencionado no primeiro capítulo desta dissertação, Merriam¹⁰⁸ aponta três “tipos” de compositores registrados na literatura etnomusicológica: o compositor especialista, o compositor casual e o grupo de compositores.

Quão amplamente cada tipo é distribuído no mundo, ou em qual proporção de músicas cada qual contribui; se toda sociedade contém representantes de cada tipo; ou se grupos de sociedades poderiam ser distintos em sua base, não se sabe. Porém, sugere-se que a base de compositores em qualquer sociedade pode ser muito mais ampla do que usualmente se acredita¹⁰⁹ (MERRIAM, 1964, p. 173-174, tradução nossa).

Em todo seu capítulo sobre processos de composição, Merriam menciona situações nas quais indivíduos com maiores habilidades nessa área se sobressaem: “uma música pode ser a colaboração de muitas pessoas e há, é claro, a qualquer tempo, homens e mulheres que se superam como compositores” (MELVILLE; HERSKOVITS, 1947 apud MERRIAM, 1964, p. 173).

No Projeto Pará Caribe todos os alunos foram instigados a compor. Alguns compuseram mais do que outros e, dentre os que compuseram mais, havia tanto *compositores especialistas* - como Antonia Costeseque, Leandro França, Cleuma Rodrigues e Adam Christian¹¹⁰ -, quanto compositores iniciantes, como Lorena Barros e Iêda Mendes, citadas anteriormente.

Uma maior compreensão sobre composição pode ser obtida através do conhecimento sobre quem o compositor é em sua sociedade. Ao menos três tipos de compositores são identificáveis na literatura. O primeiro deles é o compositor especialista, o homem [ou mulher] que pode ou não receber recompensa por suas atividades mas que é socialmente reconhecido como quem desempenha essa função especializada¹¹¹ (MERRIAM, 1964, p. 171, tradução nossa).

Esta citação de Merriam ilustra o proposto por Ana Lucia Bastos (2020) no primeiro capítulo desta dissertação, ao explicitar dois dos *três vetores de sustentação profissional do sujeito*. No excerto, evidenciam-se o *retorno financeiro* – que Merriam amplia para a ideia de *recompensa*, dado o contexto dos povos pesquisados - e, em especial, o *reconhecimento*

¹⁰⁸ Ibid., p. 173-174.

¹⁰⁹ How widely each type is distributed in the world, or what proportion of songs each contributes; whether every society contains some representatives of each type; or whether groups of societies could be distinguished on this basis, is not known. However, it is suggested that the composer base in any society may be much wider than is usually believed (MERRIAM, 1964, p. 173-174).

¹¹⁰ Cantor e compositor da Banda Adamandá, Adam Christian (foto 4, p. 127) foi aluno do Projeto Pará Caribe. Os demais compositores e compositoras já foram citados anteriormente.

¹¹¹ Further understanding of composition can be gained through a knowledge of who the composer is in his society; at least three kinds of composers are identifiable from the literature. The first of these is the specialist composer, a man who may or may not gain recompense from his activities but who is socially recognized as performing this specialized function (MERRIAM, 1964, p. 171).

social do compositor ou compositora especialista.

Há também compositores cuja contribuição é aparentemente esporádica ou mesmo consiste em uma única música, composta em ocasião específica (MERRIAM, 1964, p. 172). Eles não são celebrados como compositores e sua contribuição parece ser única. Conforme Merriam, composições casuais aparecem citadas em diversas fontes e esta questão é significativa por dois motivos. Primeiramente, há uma clara indicação de que não há razão para se pensar que apenas os compositores especialistas contribuem para a formação do *corpus* musical de uma dada cultura. Ao contrário, ao que tudo indica, obras únicas e casuais são contribuições de, provavelmente, uma considerável variedade de indivíduos não especialistas. Em segundo lugar, parece também que ocasiões específicas podem servir de estímulo para compor: a perda de um amor ou o assassinato de um inimigo podem causar a expansão do repertório musical (MERRIAM, 1964, p. 172-173). No Pará Caribe, conforme dito anteriormente, as aulas do Laboratório de Criação foram estruturadas para servirem de estímulo à composição dos alunos, quer fossem eles especialistas, quer iniciantes. Gratas surpresas surgiram naquele processo, como a música *Vem Merengar* (2015), de Iêda Mendes, e a infinidade de canções de Lorena Barros desde então.

Merriam (1964, p. 173) demonstra que, para além de compositores individuais, sendo eles especialistas ou não, há descrições de composições em grupo na literatura etnomusicológica, nas quais a música é produto da participação de todos os integrantes. Para além das contribuições de outros compositores e de intérpretes no repertório musical do Pará Caribe - como a de Luana Alves em *Não te quero mais* (2015), mencionada no início deste capítulo -, duas músicas do repertório musical em questão foram feitas por grupos de compositores do projeto. Foram elas: *Merenguerengue* (2015) e *A vida é um jogo* (2015), sobre as quais falaremos mais adiante.

Merriam (1964, p. 167) mostra ainda que em diversas sociedades notou-se uma pressão social para que indivíduos compusessem. Naqueles casos, parece que não somente a composição era reconhecida pela sociedade, mas que era esperado das pessoas que fossem capazes de compor e assim contribuir para o *corpus* musical da cultura. Não importava quem o compositor pudesse ser, era evidente que sua composição precisava ser aprovada pelas pessoas que iriam cantá-la (MERRIAM, 1964, p. 174). Nos ensaios e apresentações do Projeto Pará Caribe era perceptível, por exemplo, a preferência dos *backing vocals* por algumas canções do repertório musical. Tais preferências pareciam estar vinculadas à música propriamente dita, mas também a seus arranjos. As expressões faciais dos cantores se transformavam de acordo com a música e, claro, variavam de acordo com o gosto de cada um.

Radcliffe-Brown (1948) descreve o cuidado com o qual um compositor Andamancese prepara sua música para apresentar publicamente:

Cada homem compõe músicas, e os rapazes começam a praticar a arte da composição ainda jovens. Um homem compõe sua música enquanto escava uma canoa ou proa, ou enquanto rema, cantando-a suavemente para si, até ficar satisfeito com ela. Ele, então, aguarda uma oportunidade de cantá-la em público e para isso ele precisa esperar por uma dança. Antes da dança, ele toma o cuidado de ensinar o refrão para uma ou duas de suas parentas mulheres, para que elas possam guiar o coro feminino. Ele canta sua canção e, se ela faz sucesso, ele a repete muitas vezes e, a partir daí, ela se torna parte de seu repertório, já que todo homem tem um repertório de canções, o qual está preparado a repetir a qualquer momento¹¹². (RADCLIFFE-BROWN, 1948 apud MERRIAM, 1964, p. 175, tradução nossa)

A descrição acima faz lembrar a movimentação em sala de aula nos exercícios de composição e nos dias de apresentação de cada nova música do repertório musical do Projeto Pará Caribe por seus compositores. Todos os alunos eram encorajados a compor, mas alguns se animavam mais a convidar parceiros para compor em conjunto, para cantar sua música dali em diante ou para “tirá-la”¹¹³ e tocar seus acordes. Algumas músicas já chegavam prontas na primeira apresentação dos deveres de casa. É possível que já fossem músicas do repertório de seus compositores. Em outras, como *O pedaço que faltou* (2015), o grupo de alunos e professores pôde acompanhar e contribuir em cada etapa da criação apresentada em sala.

Até aqui, pudemos tecer relações entre questões abordadas por Merriam (1964) e algumas experiências de composição no contexto do Projeto Pará Caribe quanto aos tipos de composição, à identidade do compositor e à pressão gerada pela sociedade para assegurar composições aceitáveis. Daqui em diante, partiremos de algumas técnicas usadas na composição de novas músicas apontadas pelo autor, para refletir sobre seu uso na construção do repertório musical do projeto.

Merriam (1964, p. 166-167) afirma que em um grande número de situações, a composição é reconhecida como uma técnica de se fazer novas músicas. Ele mostra o quanto um compositor devidamente inteirado das histórias de sua região, tem repertório musical para selecionar bons temas para suas músicas, como ilustra sua citação de Buck (1938): “o *pou-kapa*, como compositor, tinha que ser versado nas histórias tradicionais, como forma de

¹¹² Every man composes songs, and the boys begin to practice themselves in the art of composition when they are still young. A man composes his song as he cuts a canoe or a bow or as he paddles a canoe, singing it over softly to himself, until he is satisfied with it. He then awaits an opportunity to sing it in public, and for this he has to wait for a dance. Before the dance he takes care to teach the chorus to one or two of his female relatives so that they can lead the chorus of women. He sings his song, and if it is successful he repeats it several times, and thereafter it becomes part of his repertory, for every man has a repertory of songs that he is prepared to repeat at any time (RADCLIFFE-BROWN, 1948 apud MERRIAM, 1964, p. 175).

¹¹³ Testar acordes e suas seqüências em instrumento harmônico para ver as que melhor acompanham a seqüência melódica apresentada pelo compositor.

selecionar temas apropriados para novas composições”¹¹⁴ (BUCK, 1938 apud MERRIAM, 1964, p. 182, tradução nossa). Esse envolvimento do compositor com as histórias locais e o resultado disso em suas canções, me faz lembrar o fenômeno midiático *No meio do pitiú*, de Dona Onete¹¹⁵: uma história conhecida na cidade de Belém, contada de maneira única por Yonete Gama, a Dona Onete, com suas subdivisões rítmicas bastante peculiares. No Projeto Pará Caribe, o compositor Leandro França compôs o lundu *Batuque do Saci*¹¹⁶, no qual se relaciona em primeira pessoa com a cidade de Belém, com o Ver-o-Peso, com o carimbó e com personagens da mitologia amazônica, como o Uirapuru e a Matinta Pereira.

Outra questão apontada por Merriam (1964, p. 180-181) que emerge conectada ao processo de composição, é: quando são alterações na música que resultam em uma nova canção? Quando são alterações na letra? Em seu capítulo sobre processos composicionais, o autor se volta primeiramente a mudanças melódicas ou rítmicas de material antigo na criação de novas músicas. Ele aponta, porém, evidências consideráveis que sugerem que, em muitas culturas, a letra de uma música é, por vezes, mais importante que sua estrutura sonora e que novas composições são criadas por mudanças feitas em canções já existentes.

De certa maneira, isso viola nossas próprias atitudes para com a composição. Mesmo que concordemos que novas palavras são, de fato, algo novo, seríamos igualmente rápidos em apontar que elas foram cantadas em velhas e reconhecidas melodias. Apesar de que, para nós, a música seria somente meio nova; entre muitos povos, parece que esta canção é considerada inteiramente nova¹¹⁷ (MERRIAM, 1964, p. 180-181, tradução nossa).

A prática da inserção de novas palavras em uma melodia já existente é citada por Thurnwald entre nativos de Buin, nas Ilhas Salomão:

O compositor, junto com seus colegas, senta-se diante da fogueira, à noite, ou pode ir à floresta e lá se esconder para ficar em paz. Ele arrisca algumas frases e tenta cantá-las na melodia que escolheu. O ajuste das palavras selecionadas à melodia envolve ritmo... O compositor testará como as palavras encontram a melodia e tenta de novo, e de novo. Ele se acompanha nesse trabalho, tocando com capricho e imaginação até que, após três, quatro ou mais semanas, a nova música é considerada completa¹¹⁸ (THURNWALD, 1936 apud MERRIAM, 1964, p. 181-182, tradução

¹¹⁴ The *pou-kapa* as a composer had to be versed in traditional lore in order to select suitable themes for new compositions (BUCK, 1938 apud MERRIAM, 1964, p. 182).

¹¹⁵ NO MEIO..., 2016.

¹¹⁶ BATUQUE..., 2015.

¹¹⁷ In certain ways this violates our own attitude toward composition; although we would agree that new words are, indeed, something new, we would be equally quick to point out that they were sung to an old, recognized tune. Thus, for us the song would be only half new; among many other peoples, it appears that such a song is considered to be entirely new (MERRIAM, 1964, p. 180-181).

¹¹⁸ The composer, together with his pals, will sit at the fire in the evening, or he may go into the forest and hide there in order to be undisturbed. He hazards some phrases and tries to sing them to the melody he has chosen. The adjustment of the words selected to the melody involved rhythm . . . The composer will test how the words meet the melody and try over and over again. Playing with fancy and imagination accompanies this work until,

Merriam¹¹⁹ mostra ^{nossa).} um ponto importante na citação acima: o compositor aparentemente não está interessado em fazer uma nova melodia. Ao invés disso, se concentra nas palavras. Thurnwald, citado por ele, se refere em seu texto, a esta experiência como a de uma nova música. Mesmo havendo questões interpretativas envolvidas, parece razoavelmente claro para Merriam que, naquele contexto, novas palavras constituem uma nova música e que a estrutura sonora não é, assim, o mais importante.

No Projeto Pará Caribe, um dos deveres de casa durante o Laboratório de Criação Musical, foi trazer uma música na aula seguinte. Uma das canções trazidas, que posteriormente passou a integrar o repertório musical do projeto, foi *Quebra galhos* (2015), um brega da cantora e compositora Cleuma Rodrigues. Durante sua execução em sala, a aluna Leticia Carrera lembrou da canção *Um contra o outro*¹²⁰ (2010), da banda portuguesa Deolinda.

Partiremos, então, neste subcapítulo, para uma observação mais detalhada de *Quebra galhos*. É interessante lembrar que, como mostramos em sua abertura, Merriam não se volta à figura do compositor como indivíduo, mas à composição como processo, para entender como novas músicas são trazidas à existência. É isso, no fundo, o que realmente nos interessa saber aqui. Nesse sentido, as comparações do material musical de *Quebra galhos* com o de *Um contra o outro* a serem feitas a seguir, têm o propósito específico de compreender como uma nova música foi “trazida à existência” dentro do Laboratório Pará Caribe de Criação Musical.

Cabe ainda ressaltar que o trabalho de etnomusicólogas e etnomusicólogos se volta a refletir e tecer considerações diante do que conseguimos detectar ao estudarmos determinada prática musical em seu respectivo contexto. Não é, então, de maneira alguma aqui, papel meu nem como pesquisadora - nem muito menos como ex-professora de Cleuma Rodrigues no Projeto Pará Caribe -, tecer juízo de valor sobre determinada obra ou processo criativo seu, ainda mais em se tratando de uma das muitas obras de uma compositora profícua como ela, que não só demonstrou sua verve em um ano e meio de participação ativa no referido projeto, como em sua vasta trajetória de artista como um todo. Nesse sentido, o que realmente interessa na atual etapa desta dissertação é refletir sobre duas obras criadas por alunos do Projeto Pará Caribe no gênero brega - *Quebra galhos* e *A vida é um jogo* -, possíveis inter-relações entre as obras e delas com o contexto no qual músicas desse gênero são criadas.

after three or four weeks or more the new-song is considered to be completed (THURNWALD apud MERRIAM, 1964, p. 181-182).

¹¹⁹ Ibid., p. 182.

¹²⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Qxv9s3PTIzY>.

Entendendo que a Etnomusicologia, sozinha, não dá conta dos processos de composição, mas pode acrescentar como as pessoas de diferentes *mundos musicais*¹²¹ pensam, iniciaremos essa etapa do estudo, dando voz à compositora de *Quebra galhos*, Cleuma Rodrigues, que responde em entrevista por que ela considera que esta seja uma criação sua:

Eu lembro no dia 23 de setembro de 2015, no primeiro dia de oficina do Laboratório Pará Caribe – eu recorro os detalhes, assim, feito flash, com a visita do Firmo Cardoso: ele que nos deu aquela palestra maravilhosa sobre sua composição de Ao por do sol. Ele me influenciou no processo de criação da melodia da canção Quebra galhos. É onde surgiu a inspiração de compor um brega bem regional, pois eu já fazia isso com naturalidade nas minhas composições: fazia composições de bregas. Aí, no processo da criação da letra do Quebra galhos, ela foi inspirada em fatos reais, porque, nessa época, devido à minha mãe estar se recuperando de um AVC, em 2015, eu comecei a compor pensando nela. Aí, a frase que diz “Anda, desliga o cabo que liga a vida a esse jogo” é referente a onde desliga o cabo: ela tá relacionada ao cérebro agitado, a ponto de ter um mal súbito de tantos aborrecimentos do dia a dia. Foi uma inspiração que eu tive, pensando nesse fato, [...] nesse período da recuperação da enfermidade da mamãe. Que ela sofria de depressão também. E eu não tive dificuldade em compor a letra. Eu escrevi logo, comecei pelo refrão. Relacionado a esse tema sobre a depressão, e o texto diz assim, no refrão: “Sai de casa e vem comigo para dançar, que essa tristeza sai. Não adianta se prender a uma situação. Desperdiçar não vais”. Aí, cada vez que eu ia fazer um show, sempre convidava a mamãe pra participar. Pra ela ir dançar, conhecer gente nova e se distrair. É por isso que eu me inspirei nessa parte do refrão de Quebra galhos. E, quando eu também pensei na música, veio no pensamento o brega, que foi uma das influências com o Firmo Cardoso, né? É... recorro que, no dia da minha apresentação, lá na oficina, quem tava no acompanhamento era o Flávio, que tava nas congas [...], o Alemão tava no bongô, o Botinho tava tocando na clave e o Leandro Barros tava tocando cajon. Eles que acompanharam a minha apresentação e eles fizeram a harmonia no dia. Aí, a partir daí que o brega começou a tomar forma, né? Que nós fomos modificando, depois, veio a canção do Adam, já sendo uma influência em cima dessa do Quebra galhos, né? Aí, eu penso que o Quebra galhos, ela é uma composição nova porque ela foi criada dentro do laboratório musical, no primeiro dia de oficina. E foi uma experiência nova pra mim, em compor algo em grupo, juntando como se fosse assim, pedaços de frases. Tanto que ela tomou forma com vários adjetivos, substantivos e comparações metafóricas, né?, que ela é composta de frases com metáforas. E eu também confesso que eu fiquei surpresa quando eu tomei conhecimento por você sobre o grupo da Deolinda, o qual eu nunca tinha ouvido falar. Eu nem conhecia e até mesmo hoje eu não sei nem quem são, que eu não cheguei a pesquisar profundamente. [...] E hoje estou na esperança de um dia poder gravar e divulgar essa canção aí do Quebra galhos. Eu tô ansiosa, né?, também pra ter essa conclusão, se um dia nós vamos gravar. Até hoje, eu não gravei, mas eu tenho vontade de gravar ela, viu? [...] O meu ponto de vista é esse [...] sobre a criação do Quebra galhos, que eu me recorro (RODRIGUES, 2020, informação verbal).

Conforme dito anteriormente, a canção *Quebra galhos* foi gravada no estúdio do Curro Velho. Cleuma Rodrigues gravou sua voz nela, em janeiro de 2016. Ela é uma das onze músicas que compõem o fonograma Pará Caribe, ainda em etapa de mixagem. O lançamento do álbum é previsto como um dos desdobramentos deste trabalho de pesquisa, o que passará, por sua vez, diversas questões institucionais, inclusive de cunho jurídico, como

¹²¹ ARROYO, 2002.

veremos mais adiante. Cabe, porém, ressaltar nesse momento, a partir da fala de Cleuma Rodrigues, uma abissal discrepância entre o andamento na finalização de um dos produtos finais de um projeto já extinto, realizado em uma gestão anterior à que atualmente vigora numa fundação pública de cultura, a FCP, para o *beat*¹²² de *produção x veiculação* a ser mostrado na citação a seguir, ao qual a artista está provavelmente mais acostumada.

Em sua fala acima, Cleuma Rodrigues diz que não conhecia a música *Um contra o outro*, da banda Deolinda. Alguns trechos de sua entrevista me fizeram lembrar o processo composicional de um tecnobrega, citado por Costa e Chada, que tem relação com esse assunto, por tratar de memória musical:

“Segundo Maia (2009, p. 12), baseado em entrevistas realizadas com Jonhy Kléber (da banda Tecnoshow e Amazonas) e com Beto Metralha (responsável pelo estúdio Áudio e Vídeo Digital), o processo de produção do tecnobrega” (COSTA; CHADA, 2013, p. 279):

Inicia-se pela atitude de ‘escuta’, quase sempre causada por uma música já conhecida, às vezes ‘cantarolada’ naturalmente. O passo seguinte é a procura ou identificação desse som, que pulsa na mente, na memória dos bancos de dados sonoros dos instrumentos e/ou em sites de programas de gravação de áudio da internet. São as ‘batidas’ pré-fabricadas dos instrumentos e dos sites. Para concretizar a ‘criação’ e o registro de um som musical, conectam-se instrumento musical eletrônico, mesa de som e computador, ou diretamente instrumento e computador. Os programas de computadores fornecem uma ‘pista’ para produzir e gravar o som de cada instrumento e da voz. Depois da música editada, vem o tratamento de qualidade do material, realizado pelo masterizador, onde todos os parâmetros de volume e equalização (agudos, graves, etc.) são ajustados. A música finalizada é arquivada no computador, e a partir daqui são geradas as gravações e reproduções de CDs e pen drives, e/ou enviadas diretamente através de e-mails aos DJs, rádios, gravadoras e sites de música para divulgação e distribuição (MAIA, 2009 apud COSTA; CHADA, 2013, p. 279-280).

A partir de um exemplo como este - do mundo musical do *tecnobrega* -, surgido em meio a reflexões acerca de uma composição no gênero *brega* criada no Projeto Pará Caribe, vale estabelecerem-se sucintamente algumas distinções e aproximações entre ambos – gênero e subgênero. Costa e Chada mostram de forma muito esclarecedora esta relação:

O brega pop, concebido no final do século XX, objeto de experimentações e modificações de artistas paraenses ao brega local, originou diversas vertentes musicais, sendo as três principais o tecnobrega, o brega melody e o calypso, comumente associadas aos bairros periféricos da cidade de Belém do Pará e aos grupos sociais vinculados a esses espaços. A tecnologia e a utilização das baterias eletrônicas dos teclados, entre outros fatores, assim como na música pop mundial da época, facilitaram a gravação e a produção de músicas, ampliando

¹²² Alusão ao termo *beat per minute* ou batida por minuto, cujas iniciais são BPM. Segundo Costa e Chada (2013, p. 284), as músicas no tecnobrega “apresentam pulso rápido (cerca de 160 a 200 batidas por minuto)” e geralmente são ainda mais aceleradas quando tocadas nas aparelhagens.

significativamente o repertório musical e o número de artistas desta cena musical. Com a introdução dos computadores nos estúdios de gravação, apenas com o cantor, o teclado e o computador era possível produzir um disco, modificando o processo de produção musical. Enfim, a plasticidade criativa do universo do brega paraense, associada às formas de apropriação socioculturais por seus apreciadores, resultou no desenvolvimento de variações/inoações da música brega, algumas bem sucedidas, outras nem tanto. O importante é observar que as inovações tendiam a seguir a lógica das fusões, no sentido de que o “brega” poderia ser uma plataforma adaptável, quase, a qualquer outra expressão musical. É com esta configuração que as influências do universo das chamadas “tecnomúsicas” se combinou com os experimentos do brega pop, dando origem ao tecnobrega (COSTA; CHADA, 2013, p. 271-273).

Como vemos no excerto acima, Costa e Chada mostram nesse seu artigo - *Tecnobrega: a produção da música eletrônica paraense* -, o fio condutor que liga o brega ao tecnobrega. Os autores informam, por exemplo, que o brega tem, efetivamente, seu ponto de partida numa transformação regional da chamada vertente “cafona” da música brasileira e popular, cujas canções alcançam sucesso desde os anos 1970. Nos anos 1980, tem início uma acentuação dessa tendência no Pará e uma reedição do termo *brega* como marca de vitalidade simbólica no imaginário local¹²³. Na outra ponta desse fio, o tecnobrega, por sua vez, se vincula às chamadas “tecnomúsicas”, que:

Correspondem a uma safra nova e mundial de ritmos musicais de sucesso massivo baseada no desenvolvimento e no intercâmbio de experimentos com a música eletrônica. Lemos (2013) apresenta como exemplos, além do tecnobrega, os ritmos: Champeta (Colômbia), Kuduro (Angola), Kwaito (África do Sul), Cúmbia Villera (Argentina), Funk Carioca (Brasil), Bubblin (Suriname-Holanda), Dubstep (Inglaterra), Coupé Decalé (Costa do Marfim – França) (COSTA; CHADA, 2013, p. 273)

Mesmo que o enfoque do texto de Costa e Chada recaia sobre o tecnobrega, ele traz informações valiosas sobre o brega propriamente dito. Uma delas, de grande importância para a pesquisa aqui apresentada, é a ideia do brega como uma plataforma adaptável a quase qualquer outra expressão musical. Além disso, o trabalho de Costa e Chada deslinda uma vasta teia de relações musicais e sociais envolvidas na prática do brega. Entender este gênero de maneira mais abrangente, nos auxilia na compreensão de *Quebra galhos*, a obra em estudo neste momento, o que inclui pistas sobre a maneira de pensar de sua compositora, por abranger o contexto de sua prática musical, visto que, como ela mesma diz, ela já fazia isso com naturalidade nas suas composições: fazia composições de bregas (RODRIGUES, 2020). Trataremos mais adiante de outras questões relacionadas a este assunto. A partir deste breve preâmbulo, nos ateremos agora a observar a letra de *Quebra galhos* (2015):

¹²³ Ibid., p. 259-261.

Anda
desliga o cabo
que liga a vida
a esse jogo
Joga comigo
um jogo novo
com duas vidas
um contra o outro

Venha
liga a potência
que é dada como força
pra você se apoiar
como quebra galhos
pra se saciar
sem dar nada a ninguém

Sai de casa e vem comigo para dançar, vai,
que essa tristeza sai.
Não adianta se prender a uma situação
Desperdiçar não vai.

Anda
Faz o que falo
entre no jogo
afaste um pouco
Troca de vício
por outro novo
que o desafio é corpo a corpo

Anda
Faz uma pausa
encosta o carro
pare a corrida
Larga essa vida
que o seu destino já está traçado comigo

Sai de casa e vem comigo para dançar, vai!
Que essa tristeza sai.
Não adianta se prender a uma situação
Desperdiçar não vai.

Como veremos em maiores detalhes ao atentarmos para a melodia de *Quebra galhos*, pode-se dizer que sua forma é AA¹²⁴ - primeira e segunda estrofes -, seguidas do refrão. Essa sequência se repete com a terceira e quarta estrofes.

Vejamos, então, o que se aproxima e o que se distancia em *Quebra galhos* (2015) da letra de *Um contra o outro* (2010):

¹²⁴ Na partitura de *Quebra galhos* constante no anexo C desta dissertação, constam A e A', ao invés de uma forma A que se repete, à qual me refiro aqui. Especifiquei dessa forma lá, por conta unicamente das variações feitas na melodia por Cleuma Rodrigues, para ajustá-la à métrica dos versos.

Tabela 20 – Letras de *Um contra o outro* (2010) e *Quebra galhos* (2015)

(continua)

Título da música	
Um contra o outro	Quebra galhos
Compositor(a)	
Pedro da Silva Martins (Banda Deolinda)	Cleuma Rodrigues
Letra	
<p>Anda desliga o cabo que liga a vida a esse jogo Joga comigo um jogo novo com duas vidas um contra o outro</p> <p>Já não basta esta luta contra o tempo Este tempo que perdemos a tentar vencer alguém E aí fim ao cabo Que é dado como um ganho Vai-se a ver desperdiçarmos Sem nada dar a ninguém</p> <p>Anda Faz uma pausa Encosta o carro Sai da corrida Larga essa guerra</p> <p>Que a tua meta Está deste lado da tua vida Muda de nível Sai do estado invisível Põe o modo compatível Com a minha condição Que a tua vida É real e repetível Dá-te mais que o impossível Se me deres a tua mão Sai de casa e vem comigo para a rua Vem, que essa vida que tens Por mais vidas que tu ganhes É a tua que mais perde se não vens (bis)</p>	<p>Anda desliga o cabo que liga a vida a esse jogo Joga comigo um jogo novo com duas vidas um contra o outro</p> <p>Venha liga a potência que é dada como força pra você se apoiar Como quebra galhos pra se saciar sem dar nada a ninguém</p> <p>Sai de casa e vem comigo para dançar, vai! Que essa tristeza sai. Não adianta se prender a uma situação Desperdiçar não vai. (bis)</p> <p>Anda Faz o que falo entre no jogo afaste um pouco Troca de vício por outro novo que o desafio é corpo a corpo</p> <p>Anda Faz uma pausa encosta o carro pare a corrida Larga essa vida que o seu destino já está traçado comigo</p>

Tabela 20 – Letras de *Um contra o outro* (2010) e *Quebra galhos* (2015)
(conclusão)

Título da música	
Um contra o outro	Quebra galhos
Compositor(a)	
Pedro da Silva Martins (Banda Deolinda)	Cleuma Rodrigues
Letra	
Anda	Sai de casa e vem comigo para dançar, vai!
Mostra o que vales	Que essa tristeza sai.
Tu nesse jogo	Não adianta se prender a uma situação
Vales tão pouco	Desperdiçar não vai. (bis)
Troca de vício	
Por outro novo	
Que o desafio	
É corpo a corpo	
Escolhe a alma	
A estratégia que não falha	
O lado forte da batalha	
Põe no máximo que der	
Dou-te a vantagem	
Tu com tudo	
E eu sem nada	
Que mesmo assim desarmada	
Vou-te ensinar a perder	

Fonte: *Quebra galhos* (2015) e *Um contra o outro* (2010).

Nota: A canção *Quebra galhos* integra o CD que acompanha esta dissertação.

Os trechos marcados em verde claro se referem a excertos idênticos na letra das duas canções. Os marcados em azul claro, mostram o que se aproxima bastante nas duas letras, não sendo, porém, iguais. Ou seja, observar as letras das duas canções tornou possível encontrar semelhanças em alguns de seus trechos, bem como em sua temática. No restante delas, cada letra segue seu próprio fluxo, sem maiores semelhanças para além da temática abordada.

Conforme mencionado anteriormente, não foi incomum a Merriam (1964) ou a outros pesquisadores por ele citados, encontrar composições nas quais colocaram-se trechos de uma nova letra em uma música já existente. Chada (2006) também registra esse fato em sua pesquisa. Merriam (1964) mostra ainda que outra técnica de composição frequentemente mencionada na literatura etnomusicológica é a que toma partes de músicas anteriores e as agrega para formar novas músicas. Essa técnica é mencionada por Best (apud MERRIAM, 1964, p. 177) sobre os Maori, quando ele diz que “músicas de composição moderna são por vezes feitas de seleções de canções antigas”. Herskovits (apud MERRIAM, 1964, p.177) é ainda mais específico em sua fala sobre Trinidad: “para começar uma nova música, uma velha melodia, na qual novas palavras são colocadas, pode ser usada, ou duas melodias podem ser

combinadas, ou uma melodia pode ser retrabalhada¹²⁵”.

A descrição de McPhec (1935) sobre processo composicional em Bali trazida por Merriam (1964), talvez seja uma das mais esclarecedoras sobre esse tipo de empréstimo de material antigo para criar novo:

Assim também a música; retendo suas melodias tradicionais e fórmulas frasais, recebe novo tratamento por gerações sucessivas [...]. A tendência atual... é partir a composição antiga e unir fragmentos ou episódios dela dentro de um novo trabalho que, apesar de poder perder a unidade da música antiga, brilha com frescor e vitalidade¹²⁶ (McPHEC, 1935 apud MERRIAM, 1964, p. 178, tradução nossa).

Partindo de todas essas referências, lancemos, então, o olhar sobre a construção das melodias de *Quebra galhos* e *Um contra o outro*, aqui estudadas. Para tanto, encontram-se no anexo C desta dissertação as partituras de ambas, com as respectivas linhas melódicas executadas pela voz principal. Nas partituras constam também os acordes cifrados e as letras das primeiras estrofes e do refrão, cada qual em sua tonalidade original: *Um contra o outro* em C e *Quebra galhos* em B. A gravação da música *Um contra o outro* é acessível através do link <https://www.youtube.com/watch?v=Qxv9s3PTIzY>, onde se pode ouvir o canto de Ana Bacalhau, vocalista da Deolinda, integrando a performance da banda. Na premixagem da gravação de *Quebra galhos* para o fonograma Pará Caribe que consta no CD que acompanha esta dissertação, pode-se ouvir o canto de sua compositora, Cleuma Rodrigues, em destaque na performance do grupo.

Há semelhanças na condução das duas músicas, mesmo que *Um contra o outro* tenha o fado e *Quebra galhos*, o brega como referência. Em alguns trechos também foi possível perceber semelhanças entre suas linhas melódicas e letras, como em seu início:

Figura 9 - Trecho inicial de *Quebra galhos* (2015).



Fonte: Iva Rothe-Neves (Partitura 2, anexo C, p. 197)

¹²⁵ To introduce a new song, an old melody, to which new words are put, might be used, or two melodies might be combined, or a melody might be reworked (HERSKOVITS, 1947 apud MERRIAM, 1964, p.177).

¹²⁶ So also, the music; retaining its traditional melodies and phrase formulae it receives new treatment by successive generations [...]. The present tendency . . . is to break up the old composition and weld fragments or episodes from these into new works which, though they may lack the unity of the older music, glow with fresh life and vitality (McPHEC, 1935 apud MERRIAM, 1964, p. 178).

Figura 10 - Trecho inicial de *Um contra o outro* (2010).

CANTO

The musical notation shows a vocal line in 4/4 time. The melody starts with a quarter note 'A', followed by a quarter note 'n', a quarter note 'da', a quarter rest, a quarter note 'des', a quarter note 'li', a quarter note 'ga', a quarter note 'o', a quarter note 'ca', a quarter note 'bo', a quarter note 'que', a quarter note 'li', a quarter note 'gaa', a quarter note 'vi', and a quarter note 'da'. The chords are A (boxed) C, E, and Am.

Fonte: Iva Rothe-Neves

Atentando para a forma das duas canções em questão, vemos que elas apresentam semelhanças no sentido de serem duas estrofes construídas sobre melodias que se repetem, seguidas de refrão (não existe, por exemplo, uma parte C para além de partes A e B seguidas de Refrão, como ocorre na canção *Umbrella*¹²⁷, cantada por Rihanna).

Na gravação de estúdio de *Um contra o outro*, disposta no link acima, pode-se dizer que a melodia da estrofe se divide em duas partes, que aqui chamei de A e B. Sua forma poderia, então, ser representada por Introdução (4 compassos) | ABB | ABB | Refrão (4x) | Intro. (2x) | ABB | Refrão (4x) | Linha de contrabaixo (8 compassos) | Refrão (8x) | Intro. (2x) com pequena coda e corte final.

Na gravação de *Quebra galhos*, ouve-se a forma: ||: Intro. (8 compassos) | AA | Refrão (4x) :|| 16 compassos na harmonia da Intro. | Refrão (4x) | 8 compassos finais na harmonia da Introdução.

Ou seja, se pensássemos na estrofe completa de *Um contra o outro* como apenas A - que eu aqui subdividi e chamei de ABB -, poderíamos também encontrar similaridades na forma como as duas músicas são apresentadas: uma introdução, uma estrofe que se repete e um refrão cantado quatro vezes.

Ao atentarmos para a harmonia das canções, vemos em *Um contra o outro* a sequência C | E | Am | F. Em uma breve análise, arrisco reafirmar o que disse anteriormente – que se trata de uma música na tonalidade de Dó maior. Duas razões me levam a pensar assim: o Dó maior é onde a música começa e onde ela termina – onde ela relaxa. Ao mesmo tempo, ao atentarmos para a progressão harmônica em si, vemos que ela é típica de uma tonalidade maior: I, V \square vi, vi, IV, I. O lá menor aparece como uma resolução local do Mi maior, mas não parece ser uma resolução efetiva para o trecho como um todo. O Mi maior teria aí o papel de

¹²⁷ UMBRELLA, 2007.

dominante secundária: a dominante de lá menor.

Em *Quebra galhos*, por sua vez, a sequência harmônica é B | D#m | E | F#. Durante a execução da estrofe, o E é mantido por dois compassos: B | D#m | E | E. Ou seja, em linhas gerais, I, iii, IV, V □ I. No decorrer da estrofe porém, como podemos ver no 6º compasso da partitura, surge o D# no lugar do D#m, para acompanhar a melodia cantada pela voz principal. Ou seja, o acorde menor torna-se maior, de maneira semelhante à observada tanto na melodia do canto quanto na harmonia que o acompanha em *Um contra o outro*, como vimos anteriormente. Em *Quebra galhos*, porém, esse acorde maior, ao invés de se resolver no sexto grau menor, segue para o quarto grau maior da escala que, então, se resolve em cadência plagal no primeiro grau maior, o Si maior: IV-I.

O que na verdade me interessa aqui observar é a maneira como o compositor de uma canção e a compositora da outra fizeram uso da 5ª aumentada em suas respectivas melodias. Os estudos de Merriam (1964) que abordam melodias retrabalhadas são a mola motora desses questionamentos. Vejo que em *Quebra galhos*, a 5ª aumentada surge sempre na segunda parte da estrofe cantada por Cleuma Rodrigues, mudando pontualmente ali sua sequência harmônica. Em todo o restante da música, porém, seu canto perpassa quintas justas. Ela chega a executar muito seguramente o arpejo do acorde de D#m no segundo compasso do Refrão (compasso 18):

Figura 11 - Segundo compasso do refrão de *Quebra galhos* (2015)

18 D#m E

mi - go pa - ra dan-çar va - ai
der a u - ma si - tua - çã - ão

Fonte: Iva Rothe-Neves

Ao ouvirmos a gravação e observarmos o mesmo trecho do Refrão de *Um contra o outro*, no quadro 11, a seguir, é possível perceber que Ana Bacalhau executa o arpejo de E (Mi maior) no compasso 19, sonoridade esta que aparece do início ao fim da música, inclusive entre os quatro acordes de sua sequência harmônica.

Figura 12 - Primeiro e segundo compassos do refrão de *Um contra o outro* (2010).

REFRÃO

Sai de ca-sa e vem co - mi - go pa - ra
Por mais vi - das que tu ga - nhes é a

Fonte: Iva Rothe-Neves

Esse fato específico, ao ser observado nas duas composições, me reportou ao vocabulário dos gêneros nos quais cada uma dessas canções foi criada. Quintas aumentadas em meio a melodias de músicas em tonalidade maior integram o vocabulário e o mundo musical do fado. No Brasil, fazem parte do samba, do choro, da bossa nova, mais frequentemente que do brega. Ao pensar, porém, no brega como essa “plataforma adaptável, quase, a qualquer outra expressão musical” (COSTA; CHADA, 2013, p. 272), lembrei de um exemplo, que veremos mais adiante, de sonoridades que antes poderiam ser consideradas de outro mundo musical, absolutamente integradas a um tecnobrega.

Assim, nesse momento, cabe apenas ainda registrar minha lembrança da expressão de certa surpresa do professor Renato Rosas, ao me mostrar na guitarra durante um dos nossos primeiros ensaios das músicas do Laboratório Pará Caribe de Criação Musical, que aquele brega de Cleuma Rodrigues transformava por sua melodia o acorde de D#m num D# no segundo giro harmônico de seu refrão. Memórias dessa natureza tornam presente mais uma vez a grata imagem proposta por Sonia Chada (2013) do contexto modelando a prática musical e sendo modelado por ela.

Algumas das perguntas que me movem a partir disso são: no contexto do brega – gênero musical de *Quebra galhos* -, a prática composicional explicada por Merriam (1964) na qual trechos de uma nova letra são colocados em uma música já existente é comum de acontecer? E quanto à prática de retrabalhar uma melodia já existente? Também é comum?

No circuito do gênero brega em Belém, percebe-se uma quantidade expressiva de canções feitas a partir da mudança das letras ou de parte delas, mantendo-se, na maioria das vezes, não só a melodia original intacta como, por vezes, usando-se o *playback*¹²⁸ de algumas pistas da gravação original da canção. Tais versões podem ser ouvidas em rádios, shows,

¹²⁸ Nome dado à gravação de uma música com todos os instrumentos do arranjo ou parte selecionada deles, na qual suprimiu-se a voz principal. Normalmente usada por cantores em apresentações ao vivo.

festas de aparelhagem, bocas-de-ferro ou circulando em carros e bikes-som na periferia da cidade. O termo *versão*, como seria chamada entre estudiosos uma música assim construída, não costuma ser usado por quem as produz. Tais músicas, boa parte das vezes, vêm associadas aos cantores, às bandas ou aos DJs que as executam. Costa e Chada (2013) mostram que nem estes têm garantida sua divulgação:

Como, geralmente, há pouca preocupação com o registro dos nomes dos cantores e compositores, tanto nas coletâneas produzidas pelos DJs ou por selos locais quanto nas cópias “piratas” reproduzidas para o comércio informal, os cantores e DJs, para garantir a divulgação de seus nomes, utilizam-se de vinhetas, executadas no meio das músicas (COSTA; CHADA, 2013, p. 287).

As músicas de origem são, boa parte das vezes, sucessos internacionais do momento, disseminados pelo mercado da música, como também mostram os autores:

A produção musical neste contexto é tanto de “versões” quanto de música “nova”, composta. Entre as quinze músicas aqui analisadas, consta Opa Gangnam do Super Pop - Banda Techno Machine e Marlon Branco, versão de Gangnam Style, do coreano Psy. As músicas produzidas são utilizadas em estúdios, em shows de bandas, em “festas de aparelhagem” e na confecção de CDs para o comércio informal. Os produtores e DJs as disponibilizam na internet, na maioria das vezes no sítio 4Shared. É a partir desse sítio que o público e os camelôs produzem os CDs, sendo em várias esquinas da capital paraense possível comprá-los (COSTA; CHADA, 2013, p. 287).

A partir das questões levantadas por Costa e Chada, é possível perceber o quanto no “circuito bregueiro”, como este costuma popularmente ser chamado em Belém, faz-se valer a criação de “versões”.

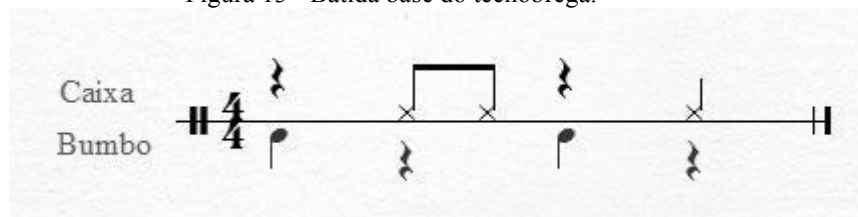
Vimos também anteriormente que o tecnobrega, uma das muitas vertentes do brega, se apropria de outros ritmos, de outras músicas, tendo a batida – a condução -, como fundamental:

[...] arriscamo-nos em afirmar que o que não muda no processo da transmissão oral, aquilo que mantém a integridade de uma unidade do pensamento musical e que inclusive a define no contexto do tecnobrega são a batida base e a utilização de tecnologias computacionais na manipulação de timbres, melodias e ritmos. Uma música para ser tecnobrega tem que ser estruturada nessa batida que é externalizada, serve de guia e de acompanhamento rítmico para a música e utilizar tecnologias computacionais para a manipulação de timbres, melodias e ritmos, perceptíveis em todas as músicas dessa vertente musical do brega paraense (COSTA; CHADA, 2013, p. 286).

Assim, pode-se dizer que não pareça estranho à prática musical do tecnobrega, pegar qualquer música a que se tenha alcance no mundo e colocá-la em sua batida base. Existe, ainda, um fato que cabe aqui ressaltar. Entre as músicas de sucesso internacional

transformadas em tecnobrega, não é incomum encontrar músicas portuguesas. Um exemplo memorável é o *Brega do Pastor*, versão tecnobrega de *O Pastor* (1990), do grupo português Madredeus e tema da minissérie *Os Maias* (2001), das emissoras Rede Globo e SIC. O *Brega do Pastor* aparece em um canal do YouTube, vinculado ao nome do DJ Gerson Carlos¹²⁹; em outro, ao nome do DJ Chicão 3D¹³⁰ e ainda no sítio virtual *Brega Pop*¹³¹. Nas três publicações, o *Brega do Pastor* surge, de alguma maneira, associado ao grupo Madredeus. O sítio *Brega Pop*, porém, é o que assume mais explicitamente este vínculo, intitulando a postagem *Madredeus – Brega do Pastor* e chegando a exibir a capa de uma antologia do Madredeus logo acima do link para ouvir ou baixar gratuitamente a versão tecnobrega da música. O DJ Chicão 3D também disponibiliza o *Brega do Pastor* para baixar sem ônus. Nessa versão, exibida nas três publicações, é possível reconhecer grande parte dos instrumentos da gravação original, bem como o belo canto de Teresa Salgueiro - tudo encaixado na batida base do tecnobrega:

Figura 13 - Batida base do tecnobrega.



Fonte: COSTA; CHADA, 2013, p. 285.

Nas duas publicações feitas no YouTube consta licença de uso da música *O Pastor* (1990) para o YouTube, como se vê na postagem do DJ Chicão 3D:

Licenciado para o YouTube por WMG (em nome de WM Portugal); LatinAutor, SODRAC, Sony ATV Publishing, BMI - Broadcast Music Inc., UNIAO BRASILEIRA DE EDITORAS DE MUSICA - UBEM, LatinAutorPerf, União Brasileira de Compositores, LatinAutor - SonyATV e 8 associações de direitos musicais (BREGA..., 2018).

A publicação que vincula a versão tecnobrega de *O Pastor* (1990) ao DJ Gerson Carlos foi feita por Paulo Afonso Campos Cavalcante em seu canal no YouTube. Nela, o próprio Gerson Carlos responde a um comentário do DJ Thiago, assumindo a criação da referida versão:

¹²⁹ TECHNO..., 2012.

¹³⁰ BREGA..., 2018.

¹³¹ MADREDEUS..., [2002?].

DJ Thiago Quick, essa foi minha primeira produção. Ainda usava o Sound Forge para fazer produções. Nessa época, havia a minissérie da Globo. Achava essa música perfeita para uma primeira produção, pois ela só tinha harmonia e vocal, sem bateria. Aí, fez tremendo sucesso nas aparelhagens. Um tal de DJ Eduardo pegou e colocou o nome dele, como se fosse ele o produtor. Ainda tenho até hoje as caveiras e batidas dessa música (TECHNO..., 2012).

O excerto acima ilustra e reforça o que foi dito anteriormente por Costa e Chada (2013), no tocante à falta de garantia de divulgação da autoria de obras e versões.

O Projeto Pará Caribe, mesmo tendo transitado por diversos mundos musicais – como esse, do brega - com seus respectivos contextos e práticas, era um projeto de ensino de música de uma instituição pública. Nesse sentido, exemplos como os trazidos acima suscitam reflexões necessárias na seara do direito autoral. Entendo, nesse momento, que o Pará Caribe tenha transitado na interseção entre a fundação de cultura do estado, com todo seu arcabouço de leis e trâmites burocráticos, e o livre fluxo criativo da arte e da cultura paraenses, com suas respectivas pulsações e processos.

Ou seja, pensar em tantas questões envolvidas na criação e execução da música *Quebra galhos* (2015) suscitou mais perguntas, do tipo: como resolver juridicamente questões como a de *Quebra galhos* em projetos dessa natureza? E, diante de questões como essa, como resolver juridicamente a finalização, distribuição e divulgação do fonograma Pará Caribe?

Não à toa, todos esses questionamentos surgem aqui, no capítulo sobre criação musical. Cabe, então, refletir brevemente sobre algumas questões jurídicas concernentes a *Quebra galhos* e, assim, ao Projeto Pará Caribe como um todo, já que esta obra é, gratamente, um dos resultados deste projeto. Começemos por considerar a função social do direito autoral. Como mostram Pedro Paranaguá e Sérgio Branco,

Em princípio, e em linhas gerais, os direitos autorais têm a nobre função de remunerar os autores por sua produção intelectual. [...] Por outro lado, os direitos autorais não podem ser impeditivos do desenvolvimento cultural e social. Conjugando os dois aspectos numa economia capitalista, globalizada e, se não bastasse, digital é uma função árdua a que devemos, porém, nos dedicar. É na interseção dessas premissas, que devem abrigar ainda os interesses dos grandes grupos capitalistas e dos artistas comuns do povo, bem como dos consumidores de arte, independentemente de sua origem, que temos que acomodar as particularidades econômicas dos direitos autorais e buscar sua função social. [...] Na busca para se atingir o equilíbrio entre o direito devido pelo autor e o direito de acesso ao conhecimento de que goza a sociedade, a função social exerce papel importantíssimo (PARANAGUÁ; BRANCO, 2009, p. 70-71).

Os autores dão exemplos gerais na esfera da função social da propriedade, mostrando o quanto é importante lembrar que a lógica jurídica entende que os dispostos de leis ordinárias

como a Lei de Direito Autoral, eventualmente, precisam se curvar aos princípios constitucionais, e não o contrário:

[...] pela LDA, não se pode fazer cópia de livro que, mesmo com edição comercial esgotada, ainda esteja no prazo de proteção dos direitos autorais. Mas, pelos princípios constitucionais do direito à educação (art. 6º, caput, art. 205), do direito de acesso à cultura, à educação e à ciência (art. 23, V) e, mais importante, pela determinação de que a propriedade deve atender a sua função social (art. 5º, XXIII), é necessário que se admita cópia do livro, ainda que protegido. O contrário seria um contrassenso, uma inversão da lógica jurídica, já que princípios constitucionais teriam que se curvar ao disposto em uma lei ordinária (a LDA), quando na verdade o oposto é que deve ocorrer. Vários são os exemplos de atos que, apesar de aparentemente contrários à lei, são a efetivação do princípio da função social dos direitos autorais. Cabe citar, entre outros: [...] representação e execução de qualquer obra em instituições de ensino públicas ou gratuitas, desde que sem fins lucrativos (ibid., p. 71).

A premissa da execução de obra em instituição de ensino pública, desde que sem fins lucrativos, nos interessa ao refletir tanto sobre a realização do Projeto Pará Caribe, de 2015 a 2017, quanto sobre a conclusão a ser feita do fonograma gerado no projeto. Ou seja, entendendo a Fundação Cultural do Pará como uma instituição pública de cultura - conforme mostrado no primeiro capítulo dessa dissertação - e entendendo o Projeto Pará Caribe como um dos projetos de ensino de música ofertados gratuitamente pela fundação, que previu criação musical em sala de aula e em atividades extraclasse e cujas apresentações musicais, igualmente, não tiveram fins lucrativos, podemos entender que, a partir do exposto por Paranaguá e Branco (2009) estejamos até agora respaldados pela constituição brasileira no tocante aos dezoito shows realizados no projeto. Isso vale não só para a execução da obra *Quebra galhos* (2015), como de todas as obras criadas no Pará Caribe.

Em se tratando especificamente de *Quebra galhos*, vale frisar que quando o fonograma Pará Caribe vier a ser lançado, a solicitação de licença de uso e eventual pagamento pelo uso da obra *Um contra o outro* (2010) será devidamente efetivado, já que *Quebra galhos* (op. cit.) gratamente consta no repertório do projeto realizado. Entendo nesse momento que o referido uso de todas as obras envolvidas no fonograma continuará sendo gratuito, por tudo que envolve um projeto da natureza do Pará Caribe. Mas, apesar do que considero ser um lugar privilegiado na concepção e realização do referido projeto, tenho consciência dos diversos atores envolvidos em sua realização, bem como da ingerência destes na eventual finalização e circulação do fonograma em questão.

Paranaguá e Branco (2009) mostram que a regra da Lei de Direito Autoral é impedir a utilização das obras sem o consentimento do autor:

[...] as exceções previstas pela LDA em seu art. 46 são interpretadas como rol taxativo, ou seja, é inadmissível qualquer exceção não indicada explicitamente no referido artigo. Diz a lei: Art. 46. Não constitui ofensa aos direitos autorais: [...] VI - a representação teatral e a execução musical, quando realizadas no recesso familiar ou, para fins exclusivamente didáticos, nos estabelecimentos de ensino, não havendo em qualquer caso intuito de lucro; VIII - a reprodução, em quaisquer obras, de pequenos trechos de obras preexistentes, de qualquer natureza, [...] sempre que a reprodução em si não seja o objetivo principal da obra nova e que não prejudique a exploração normal da obra reproduzida nem cause um prejuízo injustificado aos legítimos interesses dos autores. [...] O denominador comum das limitações indicadas no art. 46 da LDA parece ser o uso não comercial da obra, ainda que haja exceções, tais como as previstas nos incisos III e VIII, que permitem a exploração comercial da obra nova em que se inserem trechos de obra preexistente. Concomitantemente a esse requisito, a lei valoriza o uso de caráter informativo, educacional e social (PARANAGUÁ; BRANCO, 2009, p. 72-74).

No tocante a *Quebra galhos* (2015), me volta a ideia proposta por Chada (2007) da prática musical modelando o contexto e sendo modelada por ele: do quanto uma obra musical como esta aqui estudada suscitou tantos questionamentos. Ainda mencionaremos alguns deles nas considerações finais deste trabalho. Voltemos mais diretamente à temática deste capítulo e deste subcapítulo.

Refletindo sobre a criação musical no Projeto Pará Caribe a partir dos estudos de Merriam (1964), lembro de uma das atividades propostas durante o Laboratório de Criação Musical, em 2015. Instigada pelo que, já naquele momento, envolvera o processo criativo de *Quebra galhos* e por tudo o que aquilo suscitava de reflexões acerca das práticas musicais no gênero brega, propus aos alunos a criação de uma música a partir de uma canção já existente no próprio repertório musical do Projeto Pará Caribe. Entre os alunos que toparam o desafio, Adam Christian Santos, Antonia Costeseque e Leticia Carrera compuseram, então, o brega *A vida é um jogo* (2015), inspirados justamente em *Quebra galhos*, de Cleuma Rodrigues.

Uma citação de Dodge (1882) ilustra um grupo de compositores trabalhando coletivamente a partir de uma melodia já existente:

Uma festa de guerreiros retornando de uma vitoriosa incursão deve embalsamar seus méritos em canções. Eles decidem a música, mas o trabalho a ser feito é adequar as palavras a ela... Um homem propõe uma frase; todos testam seu efeito cantando-a em coro... E assim também em outras músicas. Um homem adapta um trecho de palavras que, cabíveis a alguma situação ou peculiaridade pessoal as tornará populares por enquanto, ou até que outro grupo de palavras as descarte¹³² (apud MERRIAM, 1964, p. 173, tradução nossa).

¹³² A party of warriors returning from a successful foray must embalm their exploits in song. They have decided on the music, but the work before them is to fit words to it. One man will propose a line; all try the effect by singing it in chorus. So also, in other songs. One man will adapt a set of words, whose appropriateness to some situation or personal peculiarity will make them popular for a while, or until another set of words displaces them (DODGE, 1882, p. 351 apud MERRIAM, 1964, p. 173)

A partir de mais este exemplo trazido por Merriam, vejamos como se deu uma criação coletiva dentro do Projeto Pará Caribe. Começamos por ouvir dois dos três compositores da obra, os quais responderam, entre outras coisas, por que consideram que esta seja uma composição nova. Adam Christian Santos respondeu:

Depois de existir uma ideia trazida pelas minhas companheiras de composição, busquei minhas referências e preferências musicais para compor minha ideia melódica e dando assim vida ao que eu chamo de música boa. A letra foi feita uma adaptação de um brega apresentado pela companheira de grupo Cleuma Rodrigues. [...] Pudemos brincar com a letra, criando uma história dentro de outra história. A música apresenta uma dinâmica bem legal, um brega misturado com a bachata – que, na época, a bachata estava já alcançando o mercado pelo norte e depois veio, como atualmente, utilizado pelo segmento sertanejo. Então essa música foi criada para compor um projeto por nome Pará Caribe, onde nossa essência é trazer o Caribe às margens dos portos amazônicos. Na minha parte, sempre tive facilidade em compor e por isso consegui escrever a letra e a melodia [...] ouvindo outras músicas como base. No meu caso, sempre ouvi brega, uma canção que muito serviu de base foi Tanakara da banda Tanakara. Construí a música com as meninas [Leticia Carrera e Antonia Costeseque], transportando ideias da letra e alterando parte dela para conseguir adaptá-la no ritmo. [...] Nossas músicas do ritmo brega sofrem um processo de evolução e adaptação pela mistura e por seus intérpretes, surgem sempre cantores com maneiras diferentes de se expressar e cantar. Por isso nossa composição surgiu daquilo que cada um tem como essência musical (SANTOS, 2020, informação verbal).

Antonia Costeseque, por sua vez, respondeu:

Tudo começou com as sonoridade marcante, dentro do projeto Pará Caribe. A composição da letra, veio de uma história de traição de uma conhecida minha. Então, achamos que daria uma boa letra de música. A música ficava buscando as sonoridades das batidas percussivas e de outros instrumentos, inclusive os vocais. No começo ficou confuso, tivemos de fazer o alinhamento, pra começo, meio e fim. Só tivemos de fazer o alinhamento dos versos. [...] Sim: com certeza, [consideramos] todas as influências dos professores e compositores presentes dentro do projeto Pará Caribe. Pra mim [...], [A Vida é um jogo] é nova porque foi feita dentro do Projeto Pará Caribe, para o Projeto Pará Caribe. Eu não sei se a minha resposta vai coincidir com a do Adam. Mas eu espero que ele lembre de como foi feita a música. [...] Cada cabeça é uma cabeça. Talvez, pra mim, eu lembre por tudo que aconteceu dentro do projeto, porque foi uma época [...] muito criativa: todas as sonoridades, todas as músicas, a gente estudar ali... Uma coisa que eu nunca tinha estudado é sobre várias sonoridades. Pra mim, foi uma coisa ímpar. [...] Nunca vou esquecer tudo o que eu aprendi lá (COSTESEQUEM, 2020, informação verbal).

A partir dessas informações valiosas advindas de duas fontes diferentes acerca do contexto no qual *A vida é um jogo* (2015) foi criada, vejamos como estes compositores partiram de *Quebra galhos* (2015) para produzir sua letra:

Tabela 21 – Letras de *Quebra galhos* (2015) e *A vida é um jogo* (2015).

Quebra galhos	Título das músicas
	A vida é um jogo
Compositoras/ Compositor	
Cleuma Rodrigues	Adam Santos, Antonia Costeseque, Leticia Carrera
Letras	
<p>Anda desliga o cabo que liga a vida a esse jogo Joga comigo um jogo novo com duas vidas um contra o outro</p>	<p>Anda esquece A vida é um jogo natural Joga comigo esse jogo Que duas vidas somam mais Venha, liga a potência Do nosso lance de amor Para poder se saciar sem nada a perder como quebra galhos</p>
<p>Venha liga a potência que é dada como força pra você se apoiar Como quebra galhos pra se saciar sem dar nada a ninguém</p>	<p>Vem que eu faço o seu jogo da sedução Troca a tristeza pelo nosso amor Me dá teu coração Vem encosta o seu corpo bem junto ao meu Que o meu destino está traçado e agora ele é seu.</p>
<p>Sai de casa e vem comigo para dançar, vai! Que essa tristeza sai. Não adianta se prender a uma situação Desperdiçar não vai. (bis)</p>	<p>Anda esquece A vida é um jogo sem igual Onde se ganha ou se perde, tudo bem, é algo natural Sai dessa vida, descomplica, ou vais enlouquecer Dá uma chance ao nosso lance Juro que não vai se arrepender</p>
<p>Anda Faz o que falo entre no jogo afaste um pouco Troca de vício por outro novo que o desafio é corpo a corpo</p>	
<p>Anda Faz uma pausa encosta o carro pare a corrida Larga essa vida que o seu destino já está traçado comigo</p>	
<p>Sai de casa e vem comigo para dançar, vai! Que essa tristeza sai. Não adianta se prender a uma situação Desperdiçar não vai. (bis)</p>	

Fonte: *Quebra galhos* (2015) e *A vida é um jogo* (2015).

Nota: As canções *Quebra galhos* e *A vida é um jogo* integram o CD que acompanha esta dissertação.

Do mesmo modo que na tabela anterior, os trechos acima marcados em verde claro ressaltam palavras ou frases iguais nas duas canções. Os que estão marcados em azul claro, ressaltam frases aproximadas. *A vida é um jogo* (2015), ao ser inspirada em *Quebra galhos* (2015), brinca de maneira livre com o mesmo tema da música anterior, repetindo frases, palavras ou ideias esporadicamente.

Quanto à melodia de *A vida é um jogo*, o que me é possível observar nesse momento é quais semelhanças suas com *Quebra galhos* ocorrem num nível bastante sutil, mais ligadas ao gesto sonoro. Um desses exemplos é perceptível no refrão das duas canções. Arrisco dizer que o ponto onde ambas as composições atingem sua culminância é o início desses refrões. Em ambas, isso se dá em forma de pergunta e resposta, explicitadas, inclusive pelo jogo entre voz principal e *backing vocal*:

Figura 14 - Refrão de *A vida é um jogo* (2015)

REFRÃO

Vem que eu fa-çoo seu jo-o - go-o da se - e-du - çã-ão.

Tro-ca a tris-te-za pe-lo nos-so a-mo-or me dá - á teu co-o-ra - çã - ã - ã - ão.

Fonte: Acervo de Iva Rothe-Neves

Figura 15 - Refrão de *Quebra galhos* (2015).

REFRÃO

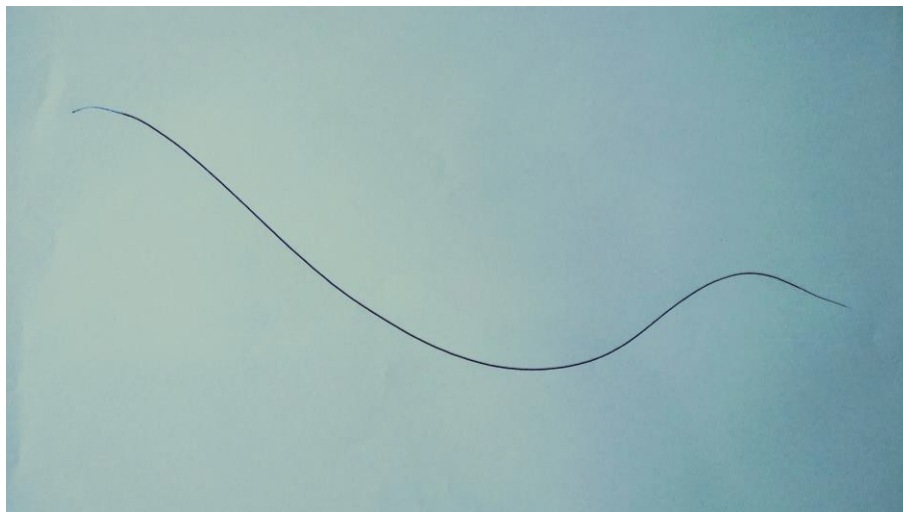
Sai de ca - sa e vem co -
Não a - dian - ta se pren -

mi - go pa - ra dan-çar va - ai que es - sa tris - te - e - za sai.
der a u - ma si - tua - çã - ão des - per - di - çã - ar não vai.

Fonte: Acervo de Iva Rothe-Neves

Em ambos os refrões, as canções culminam nas suas notas mais agudas, cujas alturas vem decrescendo, para depois se elevarem um pouco e voltarem a decrescer, como no gesto a seguir:

Figura 16 - Gesto de alturas do fluxo sonoro nos refrões de *A vida é um jogo* e *Quebra galhos*.



Fonte: Manuscritos de Iva Rothe-Neves

Além de exemplos como este, cabe ressaltar o fato de ambas terem sido construídas no gênero *brega*, trazendo, assim, peculiaridades que as aproximam bastante. Tal proximidade é facilmente audível nos arranjos das duas canções, como mostram suas gravações. Estas duas músicas do repertório musical do Projeto Pará Caribe tratadas com maiores detalhes neste subcapítulo foram compostas com a diferença de um curto intervalo de tempo: no máximo, um mês de diferença. Pode-se dizer que *A vida é um jogo* (2015) é uma obra de criação coletiva de música e letra, na qual os compositores Santos, Costeseque e Carrera fizeram empréstimos da letra de *Quebra galhos* (2015) e se inspiraram em sua música.

Uma outra música da dupla Adam Christian Santos e Antonia Costeseque para o Pará Caribe também apresenta peculiaridades: a criação do termo *Merenguerengue*, que dá título à canção.

Merriam (1964) apresenta citações de algumas técnicas usadas por compositores de letras e mostra como a construção gramatical em canções é passível de confundir estudantes que tentam traduzi-las de acordo com regras gramaticais da prosa. É necessário lembrar que composições são pensadas para serem cantadas e se, por exemplo, as partículas gramaticais interferem no ritmo, elas simplesmente são deixadas de lado. Ao mesmo tempo, palavras que ocorrem em canções nem sempre são usadas na prosa (BUCK, 1938 apud MERRIAM, 1964, p. 183).

Tais situações, nas quais priorizou-se a rítmica da canção, adequando-se as palavras a ela, ocorreram na criação das músicas do Projeto Pará Caribe. Uma delas foi a palavra *Merenguerengue*, criada para caber num espaço maior do que a palavra *merengue* faria suprir

no refrão da música homônima (MERENQUERENGUE, 2015). A outra, foi a palavra *Acordaribe*, criada por Lorena Barros para, da mesma forma, caber devidamente no espaço de uma das estrofes de *O pedaço que faltou* (2015), num jogo de palavras no qual a compositora brinca com a expressão *Acorda, Alice!* e com a palavra *Caribe*, para depois amalgamá-las.

Sobre *mudança musical*, Colin McPhec (apud MERRIAM, 1964, p. 179) descreve como, no tratamento que os balineses dão à música, a contribuição do líder ou do clube local reside na maneira como a música é tocada, mais do que na composição de novas músicas. Eles dão às orquestras liberdade para improvisar, enfeitar e alterar a ênfase dada a peças tradicionais. Bonitas em sua conformidade básica naquela tradição, a música se torna nova após cada grupo tê-la ensaiado por muitos meses. O camponês, o vendedor, o oleiro, que trabalharam o dia inteiro, vão a seu ensaio noturno, não para aprender como fazer algo que já vinha sendo feito centenas de vezes, e muito melhor do que eles poderiam fazer... mas para mudar, adicionar, recriar uma peça de música. Como professora do Projeto Pará Caribe, cada ciclo de ensaios que culminava em apresentações era, para mim, uma oportunidade de aprimoramento da performance do grupo num mesmo repertório musical, mantendo-se a estrutura dos arranjos. Para os alunos, porém, no decurso de um ano e meio de trabalho, quanto mais eles pudessem transformar aquele repertório musical, mais eles o fariam.

Quanto à *leitura* musical, poucos foram os alunos do Projeto Pará Caribe – alguns sopristas e percussionistas -, que já faziam uso deste recurso em sua prática musical. Merriam (1964, p. 166-167) aponta evidências de que mesmo povos não letrados conhecem, reconhecem e muitas vezes discutem sobre composição. Ao refletir sobre o letramento relativo à leitura e à escrita musical, não me parece que o “não-letramento musical” da maioria dos alunos do projeto, os tenha prejudicado em sala, quer nas discussões sobre composição, quer na criação de suas músicas. No nível proposto e trabalhado no Pará Caribe, a transmissão oral de melodias, bem como oral e escrita de letras, garantiu um bom fluxo criativo entre os alunos.

Por outro lado, na etapa da criação dos arranjos, em especial no tocante a instrumentos de alturas definidas que realizaram abertura de vozes, como sopros e vocais, a escrita e leitura musical se mostrou útil entre os sopristas. Penso desde então, como professora de canto do projeto, que esse recurso visual teria auxiliado alguns *backing vocals* tanto a criar quanto a executar suas vozes de forma mais acurada e segura, através da visualização da movimentação harmônica dos sons emitidos coletivamente. Algumas alunas, porém, desempenhavam *backing vocals* “de ouvido”, com bastante segurança e tranquilidade como,

por exemplo, as cantoras Amanda Santos¹³³ e Kléia Corrêa¹³⁴. Além disso, conforme mencionado anteriormente, os *backing vocals* criaram acompanhamentos vocais com espontaneidade e destreza em algumas músicas, transmitindo oralmente as vozes uns aos outros.

Quanto à *criação emersa da emoção*, Merriam (1964) aponta-a como um dos processos de composição. Nesse processo, reenfatiza-se a importância de situações particulares na geração de material para novas músicas e, ainda, a reação pessoal de cada indivíduo à emoção, evidenciada em sua composição. O Projeto Pará Caribe proveu alunos e professores de muitas situações emocionantes, como as descritas a seguir, ocorrida entre peiotistas Washo, a cada passo do processo criativo ali vivenciado:

As músicas feitas por indivíduos parecem também envolver aprendizagens dramáticas. Os cantores dizem que quando alguém ‘alcança uma música’, ela é aprendida toda de uma vez num momento de grande intensidade emotiva¹³⁵ (MERRIAM; D'AZEVEDO, 1957 apud MERRIAM, 1964, p. 180, tradução nossa).

Como brilhantemente finaliza Merriam (1964, p. 184), composição envolve aprendizado, está sujeita à aceitação ou à rejeição pública e é, por isso, parte de um amplo processo de aprendizagem que contribui, em retorno, com o processo de estabilidade e mudança. A composição parece ser claramente a produção de um indivíduo ou grupo de indivíduos e não se diferencia radicalmente entre povos letrados e não letrados, salvo em questões relativas à escrita. Toda composição é consciente num sentido mais amplo da palavra quando percebida de um ponto de vista analítico. Compositores podem ser casuais, especialistas ou grupos de pessoas e suas composições precisam ser aceitas pela sociedade em geral. Técnicas de composição incluem, no mínimo, o remanuseio de material antigo, a incorporação de material antigo ou emprestado, improvisação, recriação coletiva, criação advinda de experiência emocional particularmente intensa, transposição e composição de idiosincrasia individual. A composição de textos é quase tão importante quanto a composição de estruturas sonoras.

Refletir sobre os processos composicionais no contexto do Projeto Pará Caribe à luz dos estudos de Alan Merriam (1964) e dos demais teóricos trazidos através de sua pesquisa a este capítulo, expandiu de maneira muito interessante minha compreensão acerca da música ali praticada, em seus detalhes, suas especificidades, sua riqueza.

¹³³ Foto 6, anexo A, p. 191.

¹³⁴ Fotos 2 e 4, anexo A, p. 188-189.

¹³⁵ the songs made up by individuals seem also to involve dramatic learnings; the singers say that when one 'catches a song' it is learned all at once in a moment of great emotional intensity (MERRIAM; D'AZEVEDO, 1957 apud MERRIAM, 1964, p. 180).

CODA



Foto: Reinaldo Brito Produções

Bem, chego às considerações finais desta dissertação, primeiramente com uma pergunta que se soma àquelas feitas no final do terceiro capítulo, em especial, as concernentes à finalização do fonograma Pará Caribe: o que falta para concluí-lo?

Entendo-o não só como desdobramento, mas como ação resultante desta pesquisa e um retorno – há tempos esperado - aos artistas que participaram dela e do projeto. Além disso, o referido fonograma, a ser transformado em álbum, é um dos produtos finais do Projeto Pará Caribe, previsto desde os primeiros meses de sua realização, em 2015. Como o projeto foi extinto, ou suspenso, em 2017, estas gravações permanecem guardadas no estúdio do Curro Velho, em etapa avançada de mixagem. Junto com elas, estão os fonogramas dos projetos *Violonada* e *Choro do Pará* - suspenso desde 2019.

Percebo que

- a) Finalizar a mixagem do fonograma;
- b) Resolver junto à Fundação Cultural do Pará as questões jurídicas concernentes não só a *Quebra galhos* (2015), mas à garantia de direito de uso das obras, sem ônus para nenhuma das partes envolvidas - a FCP, os compositores e intérpretes;
- c) Encaminhar junto à FCP a comunicação necessária para seu lançamento;
- d) Realizar seu lançamento pela e na Fundação Cultural do Pará;

fechará devidamente o ciclo de existência do projeto aqui apresentado.

No bojo das reflexões acerca das resoluções jurídicas a serem tomadas para isso, penso que dois andamentos podem ser dados nos próximos tempos. O primeiro deles é:

- a) Considerar a Fundação Cultural do Pará - realizadora e fomentadora do Projeto Pará Caribe – como detentora dos direitos fonográficos do respectivo álbum e garantir junto a ela a liberação do uso das gravações, a qualquer tempo e sem ônus, aos compositores e intérpretes;
- b) Efetuar o registro das obras em questão junto aos órgãos responsáveis, garantindo, assim, os direitos autorais e conexos dos artistas e, junto a eles, a liberação de uso das obras, a qualquer tempo e sem ônus, para a Fundação Cultural do Pará.

O passo seguinte a ser dado, no meu entender, se relaciona à função social do fonograma em questão. Como produto final de um projeto público custeado em sua integridade pelo povo paraense, penso que as licenças *Creative Commons* para seu uso podem se caracterizar como uma forma digna de retorno à sociedade.

Paranaguá e Branco (2009) mostram que a partir de um movimento social, muitos mecanismos e projetos de licenças públicas e criações colaborativas vêm sendo

implementados no Brasil e no mundo. Tais licenças têm tido como principal resultado “o aumento do domínio público - espontâneo, não legal - e, conseqüentemente, a possibilidade de uso de obras alheias, independentemente de autorização expressa dos titulares de seus direitos autorais, mas sem o risco de processos judiciais” (PARANAGUÁ; BRANCO, 2009, p. 110).

Ao considerar o *software* livre como origem dos projetos colaborativos, os autores explicam que:

A nomenclatura copyleft surgiu como um trocadilho que só a língua inglesa permite. A partir do sistema anglo-americano de copyright, em que se protege o direito de autorização ou não da cópia de determinada obra, surgiu a ideia do copyleft, em que a liberdade de cópia é garantida por princípio, independentemente de autorização. De fato, o termo surgiu como uma brincadeira com o termo copyright, fazendo alusão à sua inversão, mas tem tomado sério corpo jurídico nos dias atuais. O copyleft, surgido nos EUA, nada mais é do que o próprio instituto do copyright em que o autor libera, desde o primeiro licenciamento, os direitos de uso, reprodução, distribuição e, eventualmente, de alteração de sua obra a qualquer interessado. O copyleft teve sua origem ainda em meados da década de 1980, com o surgimento do software livre (Ibid., p. 110).

Os autores explicam que as questões envolvendo *software* livre não são somente peculiaridades técnicas relacionadas ao *software*, mas sim peculiaridades jurídicas:

É preciso esclarecer que o software livre não se distingue dos demais em virtude de mecanismos técnicos, nem pode ser confundido com o software gratuito. O grande passo dado pelo desenvolvimento do software livre foi, na verdade, manter o código-fonte do software aberto. Dessa maneira, qualquer pessoa poderá ter acesso a ele para estudá-lo e modificá-lo, adaptando-o a suas necessidades. São as chamadas quatro liberdades fundamentais do software livre: a) a liberdade de executar o programa para qualquer propósito; b) a liberdade de estudar como o programa funciona e adaptá-lo às suas necessidades; c) a liberdade de redistribuir cópias de modo que você possa ajudar seu próximo; e d) a liberdade de aperfeiçoar o programa e liberar os seus aperfeiçoamentos, de modo que toda comunidade se beneficie (LEMOS; MANZUETO, 2005 apud PARANAGUÁ; BRANCO, 2009, p. 111).

Paranaguá e Branco atentam para o fato de que o autor do *software* não está abrindo mão dos direitos autorais. Na verdade, o titular está se valendo

dos seus direitos de autor para, através de uma licença, condicionar a fruição desses direitos por parte de terceiros, impondo o dever de respeitar as quatro liberdades fundamentais [...]. O software livre, portanto, é produto direto do direito de propriedade do autor sobre o software e consiste em uma modalidade de exercício desse direito, através de uma licença jurídica (FALCÃO et al, 2007 apud PARANAGUÁ; BRANCO, 2009, p. 112).

Os autores mostram também, de maneira bastante interessante, que para a garantia da manutenção do *software* exatamente como “livre”, lança-se mão de um contrato jurídico chamado de GNU-GPL (*General Public License* ou Licença Pública Geral).

O uso da GNU-GPL enseja a formação de redes de contratos, ou de contratos de licenciamento em rede. Aquele que se vale da licença precisa necessariamente permitir o uso de seus eventuais aperfeiçoamentos e modificações. Dessa forma, o software livre tornou-se o primeiro grande projeto desenvolvido de maneira colaborativa. Hoje, conta com a adesão de milhares de voluntários que aperfeiçoam seus sistemas e aplicativos. Foi a partir desse conceito que surgiram os demais projetos colaborativos, dos quais o Creative Commons é um dos exemplos mais relevantes (PARANAGUÁ; BRANCO, 2009, p. 112)

O *Creative Commons* foi criado pelo professor Lawrence Lessig, da Universidade de Harvard, e tem por objetivo aumentar a quantidade de obras criativas disponíveis para o público, permitindo a criação de outras obras sobre elas, ao compartilhá-las. Isso é possível através do “desenvolvimento e disponibilização de licenças jurídicas, que permitem o acesso às obras pelo público, sob condições mais flexíveis”¹³⁶.

O criador do projeto foi quem introduziu a ideia do *commons*. Segundo Lessig (2001 apud PARANAGUÁ; BRANCO, 2009, p. 113), na maioria dos casos, o *commons* é um recurso a que pessoas de determinada comunidade têm acesso sem precisar obter qualquer permissão. Em alguns casos, a permissão é necessária, mas possível sem maiores dificuldades. Paranaguá e Branco trazem os seguintes exemplos:

- a) ruas públicas;
- b) parques e praias;
- c) a teoria da relatividade de Einstein;
- d) escritos que estejam em domínio público.

Lessig aponta ainda alguns interessantes aspectos que distinguem as ideias de *commons* das letras a e b, acima, das letras c e d:

a teoria da relatividade de Einstein difere das ruas ou praias públicas por ser totalmente “não-rival” (no sentido de que não há rivalidade em seu uso por mais de uma pessoa), ruas e as praias não são. Quando se usa a teoria da relatividade, resta tanto para ser usado depois quanto havia antes. O consumo de uma pessoa, em outras palavras, não rivaliza com o de outra. Mas estradas e praias são muito diferentes. Se todos tentam usar as estradas ao mesmo tempo [...], então o seu uso das estradas rivaliza com o meu. Engarrafamentos, praias públicas lotadas. O autor (2001) conclui [...] a respeito do uso potencialmente infinito das obras digitais por terceiros: “se um bem é não-rival”, então o problema restringe-se a saber se há incentivo suficiente para produzi-lo, e não se há demanda suficiente para seu consumo. Um bem considerado não-rival não pode ser exaurido” (PARANAGUÁ; BRANCO, 2009, p. 113-114).

¹³⁶ Segundo o *website* www.diretorio.fgv.br/cts/ citado por Paranaguá e Branco (2009, p. 113).

Paranaguá e Branco evidenciam o fato de que a partir do uso do sistema *Creative Commons*, autores de obras intelectuais (textos, fotos, músicas, filmes, entre outros) podem licenciá-las - por meio de licenças públicas -, autorizando, assim, a coletividade a fazer uso de suas obras dentro dos limites das licenças:

Acessando o site <www.creativecommons.org.br>, autores e outros titulares de direito autoral podem autorizar o download de um filme, sua exibição pública (incluindo, a seu critério, o circuito comercial) e mesmo o “sampleamento” da obra (modificações e recriações sobre o original). No âmbito do website, é celebrado um contrato entre o titular do direito e aqueles que solicitam autorização (CRESPO, 2004 apud PARANAGUÁ; BRANCO, 2009, p. 114).

Os autores informam que até mesmo a BBC de Londres anunciou o licenciamento de todo o seu acervo histórico sob o símbolo *Creative Commons*, uma vez que teria percebido não ser um bom negócio manter centenas de milhares de horas de produção audiovisual vedadas a qualquer acesso. Em 2006, a Radiobrás anunciou a adesão a uma licença *Creative Commons* para autorizar o uso do conteúdo de seu sítio virtual. Na música, entre os diversos nomes conhecidos do grande público que se valem do modelo *Creative Commons*, estão Gilberto Gil e David Byrne. Vê-se, assim, que o *Creative Commons* não interessa apenas ao artista iniciante ou desinteressado em obter ganhos financeiros:

O Creative Commons permite, de forma simplificada, que o autor tenha “alguns direitos reservados”, ao invés de “todos os direitos reservados”, autorizando assim toda a sociedade a usar sua obra segundo os termos da licenças públicas por ele adotadas. Essa solução protege os direitos do autor, ao mesmo tempo que permite, mediante instrumento juridicamente válido, o acesso à cultura e o exercício da criatividade dos interessados em usar a obra licenciada. O Creative Commons procura efetivar a vontade de disseminação dos trabalhos dos mais diversos tipos de artistas, criadores e detentores de direitos. E estes podem optar por licenças específicas, que atendam melhor a seus interesses, pois são muitas as opções existentes. As licenças do Creative Commons podem ser utilizadas para quaisquer obras, como música, filme, texto, foto, blog, banco de dados, compilação, software ou qualquer obra passível de proteção por direito autoral (LEMOS, 2005 apud PARANAGUÁ; BRANCO, 2009, p.115).

Paranaguá e Branco explicam ainda que, caso seja do interesse dos autores, as licenças *Creative Commons* podem ser utilizadas em conjunto. Um autor pode, por exemplo, licenciar simultaneamente sua obra com as licenças “Não a obras derivativas” e “Vedados usos comerciais”:

Juridicamente, as licenças públicas são classificadas como contratos atípicos, cuja celebração é autorizada pelo Código Civil brasileiro, nos termos de seu art. 425. Também podem ser classificadas como contratos unilaterais, já que o licenciado não é remunerado e que os deveres assumidos por ele não podem constituir-se em sinalagma, uma vez que são apenas deveres acessórios que não maculam a unilateralidade do contrato. Caso determinada obra seja licenciada por seu autor com a licença “Atribuição” combinada com a licença “Vedados usos comerciais”, o licenciado pode fazer cópia da obra e produzir obras derivadas, mas sem intuito de lucro. Porém, se produzir obras derivadas, deve sempre indicar o autor da obra original, ou seja, existe uma obrigação para o licenciado. Essa obrigação pode também não vir a se configurar, se o licenciado jamais produzir obra derivada da original. Mas se produzi-la, esta pode permanecer inédita, e jamais ser licenciada. O que se impõe tão-somente é que, existindo uma obra derivada, se esta vier a ser licenciada, deverá sê-lo pelos termos da mesma licença. Por isso, as licenças públicas Creative Commons são sempre unilaterais. Sendo contratos atípicos, ainda assim sobre eles devem incidir todos os princípios contratuais a que já nos referimos, como a boa-fé objetiva, o equilíbrio econômico e o respeito à sua função social, sendo-lhes atribuídas as características dos contratos unilaterais. Também é fácil observar a submissão desses contratos às regras da LDA, uma vez que apenas as faculdades livre e explicitamente licenciadas pelo detentor dos direitos autorais podem ser aproveitadas por terceiros nos termos da licença. Nesse caso, observa-se com nitidez a causa da licença e o exercício de sua função social, na medida em que o licenciado se valha da obra nos exatos termos autorizados pelo autor (PARANAGUÁ; BRANCO, 2009, p. 119).

Os autores expõem que, por isso, as licenças públicas não são um mecanismo de escape aos princípios erguidos pelo ordenamento jurídico brasileiro:

Pelo contrário. Sua estrita observância é necessária para não se incorrer em ato ilícito pela falta de autorização expressa do autor. A LDA continua eficaz em meio ao Creative Commons. O que se tem, no entanto, é a garantia de se poder usar obra alheia segundo o que se determinam as autorizações concedidas. Pelos exemplos dados, vê-se que as licenças públicas são instrumentos jurídicos que podem ajudar a difundir a cultura e permitir a expressão nos mais diversos campos, sem contudo ferir os direitos autorais de terceiros. E nem se argumente que os autores estariam abrindo mão de seus direitos patrimoniais no sentido mais estrito do termo. As obras livres não geram lucros diretos a partir de seu licenciamento (uma das formas clássicas de remuneração dos autores), mas nem por isso deve-se acreditar que não sejam bem-aceitas. É natural que o direito de autor seja preservado. Há autores que dependem da remuneração auferida com seus trabalhos para continuarem a produzir. O que não se quer, acreditamos, é um sistema impositivo em que os autores estejam obrigados a exercer direitos de que poderiam, em maior ou menor extensão, abrir mão. Por isso, iniciativas como o Creative Commons incentivam o desenvolvimento de modelos cooperativos, dentro da lei brasileira, para que os autores possam permitir a utilização, a divulgação, a transformação de suas obras por terceiros, a fim de contribuir para a ampliação do patrimônio cultural comum e, por conseguinte, para a disseminação da cultura e do conhecimento (Ibid., p. 120).

A partir de todas as explicações acima, entendo, como disse anteriormente, que o futuro álbum Pará Caribe deva ser acessível ao público e o *Creative Commons* é uma ferramenta através da qual se pode viabilizar isso. Penso ser, então, minha tarefa de técnica da FCP responsável pelo Projeto Pará Caribe e por este seu respectivo produto final, fazer a

mediação entre os setores jurídico, de comunicação e de tecnologia da informação, para um possível lançamento do álbum em plataformas digitais, entre as quais, o portal da FCP¹³⁷. Conforme dito anteriormente, tenho consciência de que o lançamento, ou não, do álbum Pará Caribe pela Fundação Cultural do Pará, perpassa ingerências para além da minha. Vejamos, num futuro próximo, o que será possível fazer nesse sentido.

As atuais reflexões e suas consequentes ações futuras - pós-pesquisa acadêmica -, nos dão pistas de como um projeto dessa natureza – mestiço também nessa seara, visto que institucional e, ao mesmo tempo, vinculado a práticas musicais populares tão espontâneas -, pode vir a ser replicado, caso seja de interesse de outros agentes culturais em seus respectivos contextos. Buscar resolver juridicamente o álbum Pará Caribe possivelmente abrirá possibilidades para a devida adequação jurídica de projetos como o Pará Caribe - que preveem criação musical em sala de aula -, no âmbito da Fundação Cultural do Pará.

Os referidos ajustes institucionais tendem a contribuir para que projetos como este aqui estudado venham a ser custeados pela FCP, inclusive no interior do estado - berço de manifestações como o carimbó. O ideal é que tais projetos sejam realizados por coletivos de professores a serem pagos pela fundação para darem aulas em suas próprias cidades. Isso sim, representaria uma verdadeira mudança de paradigma no fomento público à transmissão de música popular no Pará, conforme pudemos perceber pela fala de Rondi Palha¹³⁸, do *Boi Faceiro* de São Caetano de Odivelas, na Roda de Conversa realizada online em novembro de 2020 na VII Jornada de Etnomusicologia do LabEtno – UFPA e V Colóquio Amazônico de Etnomusicologia do GEMAM – UEPA. Conforme dito anteriormente, não há como desconsiderar aqui a vontade política necessária à gestão que transita hierarquicamente acima do corpo técnico da fundação, para transformações a esse nível. Ao mesmo tempo, há que ter-se constante clareza da potência que pressões exercidas pela sociedade civil organizada, através, por exemplo, dos movimentos sociais, têm na transformação de qualquer realidade estabelecida.

Nesse sentido, começo por pensar que o trabalho de pesquisa aqui apresentado pode trazer contribuições a estudos em Etnomusicologia com interesse em temas relacionados à gestão e produção cultural nas esferas pública e privada, por ter se voltado a compreender etapas importantes e uma gama de especificidades relacionadas à produção de um projeto de prática e transmissão de música popular dentro da fundação pública de cultura que justamente

¹³⁷ www.fcp.pa.gov.br

¹³⁸ PALHA; BARROSO; CARAVEO, 2020.

responde no estado do Pará pelo provimento de oportunidades de aprendizagem em música popular – a FCP. Em um ano e meio de existência, o Projeto Pará Caribe:

- a) promoveu três *workshops* - com os artistas Manoel Cordeiro, Firmo Cardoso (Belém/Pará) e Henry Placide (Caiena/ Guiana Francesa), fomentando, assim, encontros entre músicos;
- b) resultou num repertório de onze músicas compostas, coarranjadas em sala de aula e gravadas em estúdio pelos alunos, contribuindo assim para o *corpus* musical da cultura (MERRIAM, 1964, p. 167);
- c) proveu dezoito shows gratuitos ao público de Belém, alguns dos quais com 60 integrantes no palco;
- d) atraiu diversas entrevistas coletivas para os alunos em emissoras de rádio, TV e canais na internet;
- e) potencializou a estreia de novos compositores;
- f) fomentou o ensino de novos instrumentos;
- g) instigou novas parcerias musicais;
- h) fortaleceu grupos já existentes, como a *Banda Adamandá* - que lançou seu primeiro disco em 2017 (MINHA LUZ..., 2017);
- i) serviu de ponto de partida para novas formações, como os grupos femininos *As Tamboiaras*¹³⁹ e *Pimentas do Carimbó*, e o grupo *El Dorado*¹⁴⁰;
- j) contribuiu para o estudo de diversos gêneros musicais na Grande Belém;
- k) fomentou o aperfeiçoamento de cantores, instrumentistas, compositores e arranjadores, ampliando suas oportunidades no mercado de trabalho, potencializando seus núcleos criativos e produtivos, tanto quanto sua formação. Um exemplo disso é a aprovação de três ex-alunos do Projeto Pará Caribe em processos seletivos para cursos de música, na etapa final ou após o término do projeto: Fabrício Oliveira dos Santos, baterista, aprovado em 3º lugar no curso de Licenciatura Plena em Música/ UFPA - 2017; Ana Katarina Pereira Chaves, percussionista, no Curso Técnico de Percussão do IECG e Luana Cristina dos Passos Alves, cantora, aprovada em 2º lugar no

¹³⁹ Grupo musical formado exclusivamente por mulheres, que compõem e executam seu repertório musical, incluindo músicas de gêneros praticados no Projeto Pará Caribe.

¹⁴⁰ Projeto musical instrumental que pesquisou e executou gêneros como guitarrada, lambada e brega pop.

Curso Técnico de Canto Popular da EMUFPA, que fez o seguinte depoimento:

Só de pensar que, de tudo aquilo que aprendi, foi um aprendizado tão significativo [...] que me permite fazer concursos públicos a ponto de ser aprovada [...], é maravilhoso, porque estudar por fora, eu não estudei. Então tudo veio do aprendizado disso, do Pará Caribe. Não sabia como aquecer, não sabia como desaquecer voz, não tinha ideia que tinha um agudo tão [...] alto assim e [o projeto] me abriu portas com essas possibilidades (ALVES, 2019, informação oral)

Arroyo (2002, p. 117) mostra que “estudos das práticas musicais como cultura e ação social, indicam seu poderoso impacto na sociedade e na vida privada de seus atores”. Assim sendo, como pôde-se constatar no decorrer da dissertação aqui apresentada, o sentido de ‘prática musical’ abrangeu mais do que compor, cantar ou tocar (ARROYO, 2002; CHADA, 2007).

Além disso, o Projeto Pará Caribe cooperou com o trabalho de professores de música popular no desempenho de suas funções, ao atestar a qualidade de suas práticas e de seu comprometimento como instrutores ou estudantes, observados em sala de aula durante um ano e meio de trabalho conjunto. Um desses exemplos é o ex-aluno Paulo Henrique Andrade¹⁴¹, que passou a dar oficinas regulares de percussão com resultados bastante satisfatórios na Casa da Linguagem da Fundação Cultural do Pará. Também os professores do projeto, como Renato Rosas¹⁴², consideraram-no contributivo, tanto às suas práticas artísticas quanto às pedagógicas:

O Projeto Pará Caribe [...] contemplou minha busca por estudos preciosos dentro da música popular paraense, desde a questão geográfica [...], até a preocupação com a possibilidade de inventividade de cada aluno dentro do contexto estudado. Tivemos uma bela experiência nas apresentações musicais, com ensaios constantes. Nos foi oportunizada a audição de obras de referência de dentro e de fora do estado e também tivemos o momento de extravasar nossos conhecimentos e estudos através do laboratório de criação, que marcou nossas apresentações durante o período em que ocorreu o projeto ((ROSAS, 2018, informação verbal).

No tocante à transmissão musical, compreende-se que processos e situações de ensino-aprendizagem de música acontecem de diversas formas, sendo modelados e definidos, em sua concepção e aplicação, pelo contexto nos quais encontram-se inseridos. Tal perspectiva evidencia que “cada cultura modela o processo de aprendizagem conforme os seus próprios

¹⁴¹ Percussionista, com Graduação Plena em Pedagogia (ESAMAZ) e Especialização em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar (FIBRA), Paulo Henrique Cunha de Andrade – que aparece tocando curimbó (couro) na foto 7, anexo A, p. 191 - foi aluno do Projeto Pará Caribe do início ao final do curso e aluno do Projeto Choro do Pará.

¹⁴² Foto 4, anexo B, p. 193.

ideais e valores” (MERRIAM, 1964, p. 145).

Isto posto, a pesquisa aqui apresentada possivelmente trará contribuições para estudos sobre prática e transmissão de música popular no Pará que atuem tanto na área da Etnomusicologia, quanto no trânsito entre esta e a Educação Musical. Tal contribuição é possível na medida em que suscita reflexões acerca da prática da criação musical e da etnopedagogia (PRASS, 2019) de um projeto de ensino e aprendizagem de música no contexto de uma instituição pública que atua histórica e socialmente no ensino não formal e não escolar de música popular - a FCP -, bem como dos processos de ensino-aprendizagem apresentados, mostrando, assim, suas especificidades, idiossincrasias e entendendo suas características essenciais.

Não menos importante, este estudo pode trazer contribuições à formação de professores e pesquisadores em Música, tanto quanto para a compreensão da educação musical como uma prática social, por estudar, à luz da Etnomusicologia, uma iniciativa na qual se buscou um verdadeiro “partilhamento de experiências musicais” com os alunos (SOUZA, 2004, p. 09).

Pelo subcapítulo que resultou do diálogo entre os estudos de Alan Merriam (1964) sobre criação musical e os processos composicionais no contexto do Projeto Pará Caribe, esta pesquisa pode também contribuir com estudos na área de Etnomusicologia e em sua confluência com Processos Criativos em Música, por observar em um contexto recente e amazônico, questões abordadas no capítulo *O processo de composição* de uma obra basilar da Etnomusicologia.

Por também apresentar um subcapítulo concernente às mulheres que ingressaram no Projeto Pará Caribe e a seus repertórios, este é um trabalho que pode vir a contribuir com pesquisas em Etnomusicologia voltadas aos estudos de gênero.

Então, é isso. Chegamos ao final deste estudo, em plena pandemia mundial causada pelo novo coronavírus. Uma realidade que, junto a tantas perdas e angústias, traz consigo transformações e reflexões interessantes sobre muito do que pude me debruçar durante este mestrado. Vejo, por exemplo, como minhas ex-alunas e ex-alunos do Projeto Pará Caribe têm se reorganizado profissionalmente para adequar suas práticas musicais à realidade da pandemia¹⁴³. Percebo ainda como, no âmbito das oficinas de iniciação musical ofertadas pelo Curro Velho, da FCP, muitos músicos profissionais, dentre os quais professores de percussão do Conservatório Carlos Gomes, têm integrado as oficinas como alunos. Lado a lado aos

¹⁴³ ROTHE-NEVES; CHADA, 2020a, 2020b.

iniciantes, estes profissionais têm encontrado nessas aulas, a oportunidade de tocar junto com mestres da cultura popular, ao tê-los como professores, partilhando, assim, seus saberes com aquele coletivo. As aulas online têm possibilitado tais trocas, bem como através delas, pela primeira vez na história da Fundação Cultural do Pará, até onde tenho notícia, músicos e musicistas de diversos municípios do Pará – do Marajó a Altamira -, têm podido participar juntos de oficinas como *A percussão de Boi Bumbá no Pará*¹⁴⁴, ministrada pelo mestre Aritanã Figueiredo, de setembro a outubro de 2020.

E por último, mas não menos importante, o confinamento imposto pela pandemia e pela pesquisa, me mantiveram por meses inteiros em casa, na confluência entre os bairros do Jurunas e Batista Campos. Aqui, pude observar a paisagem sonora também em horários nos quais, antes, estava em trabalho presencial: momentos nos quais os vizinhos curtem em suas *playlists* muito Reginaldo Rossi (*Garçon*¹⁴⁵ continua sendo um *hit* por aqui!) ou *Aquela canção*¹⁴⁶, de Nilton César, em meio a clássicos da jovem guarda, como *Gatinha manhosa*¹⁴⁷, de Erasmo e Roberto Carlos, muito bolero na voz empostada e bem colocada de Nelson Gonçalves, em meio a muito brega paraense, como o brega pop *Profissional papudinho*¹⁴⁸, de Roberto Villar e vários bregas *saudade*. Na rua, há dias um carro-som passa tocando a mesma cumbia instrumental de pulsação acelerada na qual a sanfona reina, durante os intervalos do anúncio de matrículas abertas da escola infantil a um quarteirão daqui, o que me faz pensar o quão Caribe é esse Pará.

Parte dessa trilha embalou minha leitura do trecho da entrevista de Mauricio Mesones – do grupo peruano Bareto -, na qual fala a Bibiana Rosa (2018) sobre a guitarrada de Mestre Vieira:

Lo divertido y lo rico de la cumbia peruana es que según la zona geográfica la instrumentación cambia. Por ejemplo en la cumbia norteña no es predominante la guitarra, sino son los vientos. Porque tiene mucho más influencia de la cumbia mexicana y del norte, del Ecuador. En la zona amazónica, por ejemplo, siempre han tocado la guitarra. Hay en Brasil Mestre Viera, con la guitarrada. Entonces yo penso que es tan cerca, Iquitos, Pucallpa y Brasil, que hay un sonido compartido – como una guitarra oriental, ¿no? (Mauricio Mesones, 2017: entrevista concedida a Bibiana Rosa) (ROSA, 2018, p. 129).

Embalou, ainda, meu vislumbre dessa foto,

¹⁴⁴ Uma das oficinas ofertadas em 2020 pelo Núcleo de Oficinas Curro Velho, mencionada, inclusive, em subtítulo de matéria no Portal Amazônia (EM BELÉM..., 2020).

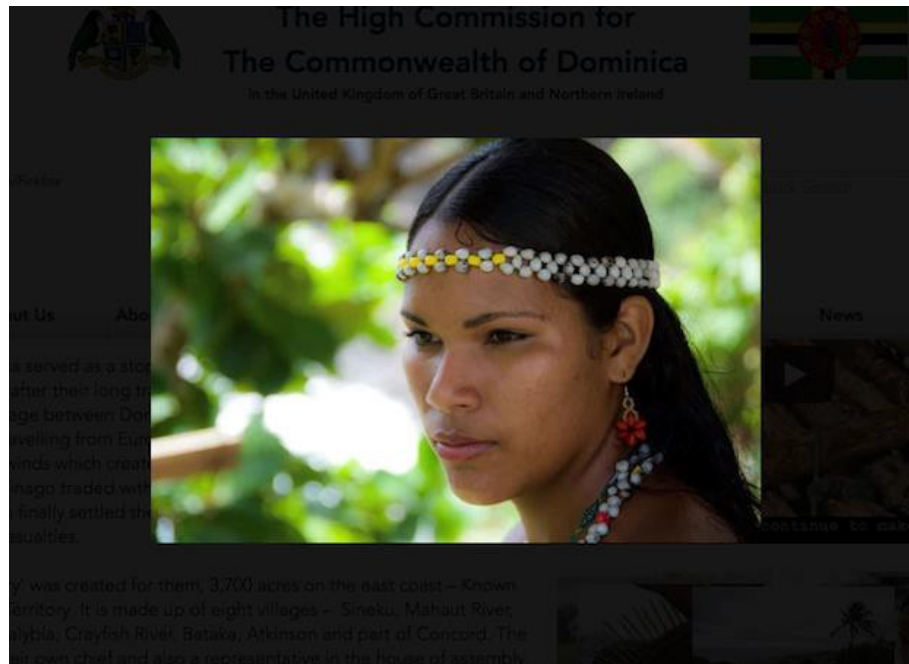
¹⁴⁵ GARÇON, 1987.

¹⁴⁶ AQUELA..., 1984.

¹⁴⁷ GATINHA..., 2005.

¹⁴⁸ PROFSSIONAL..., 2002.

Fotografia 5 - Moça Kalinago.



Fonte: The High Commission for The Commonwealth of Dominica (2018)

que surgiu durante a pesquisa sobre o povo Kalinago¹⁴⁹ - forma como os povos anteriormente conhecidos como Karib, Caribe ou Caraíbas, que habitavam o que hoje é Belém no período da chegada massiva do portugueses¹⁵⁰ - se auto-intitulam em Dominica. Essa jovem mulher me pareceu tão familiar, por suas muitas semelhanças com mulheres paraenses - das características físicas ao material empregado na indumentária presente em fotos normalmente usadas para divulgação turística -, o que me fez pensar quão Pará é esse Caribe.

Nesse sentido, este trabalho pode trazer contribuições a pesquisas em Etnomusicologia voltadas a temas como *tempo, identidade e memória* (CONVOCATÓRIA..., 2020) e ainda a sua confluência com os estudos latino-americanos, pela observação de um recorte grã-belemense de uma realidade amazônica e latino-americana: que tece laços historicamente vivos, orgânicos e pulsantes como cada gênero e cada artista que moveu o Projeto Pará Caribe.

¹⁴⁹ DOMINICA'S..., [2012?].

¹⁵⁰ Segundo o Quadro 7, à página 84.

REFERÊNCIAS

- A BAILAR comancheira. Intérprete: Pinduca. Compositor: Pinduca. *In*: NO EMBALO do Pinduca. Intérprete: Pinduca. Belém: NA Music, 2016. 1 CD, faixa 1.
- “A” COVID-19 ou “o” COVID-19? Qual o correto? *In*: CBN GOIÂNIA. **Na Ponta da Língua**. 06 abr. 2020. Disponível em: <https://www.cbngoiania.com.br/programas/cbn-goiania/na-ponta-da-lingua/na-ponta-da-l%C3%ADngua-1.619370/a-covid-19-ou-o-covid-19-qual-o-correto-1.2030107>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- ALMIR Chediak. *In*: DICIONÁRIO Cravo Albin da música popular brasileira. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Cravo Albin, 2021. Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/almir-chediak/biografia>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- ALUGUEL DE FLORES. [Compositora e intérprete]: Iva Rothe (voz, teclados). Belém: [s.n.], 2001. 1 CD.
- ALVES, Luana. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 12 jun. 2019.
- ALVES, Luana. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 31 dez. 2017.
- AO POR do sol. Intérprete: Teddy Max. Compositores: Firmo Cardoso e Dino Souza. *In*: TEDDY Max. Intérprete: Teddy Max. [S. l.]: Nova Copacabana, 1985. 1 LP, faixa B5.
- APARECIDA. [Compositora e intérprete]: Iva Rothe (voz, teclados, harmônio). Belém: NaMusic, 2010. 1 CD.
- AQUELA canção. Intérprete: Nilton César. Compositor: [S. n.]. *In*: NÍLTON César. Intérprete: Nilton César. [S. l.]: RCA Vik, 1984. 1 LP, [S. l.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oi84AtBGKcM>. Acesso em: 06 abr. 2020.
- ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. **Em Pauta**: revista do programa de pós-graduação em Música da UFRGS, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun.2002.
- ASSMANN, Jan. Communicative and cultural memory. *In*: ERLI, Astrid; NÜNNING, Ansgar (ed.). **Cultural memory studies: an international and interdisciplinary handbook**. Berlin and New York: De Gruyter, 2008. p. 109-118.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9284**: equipamento urbano: classificação. Rio de Janeiro, 1986. Disponível em: <https://www.normas.com.br/visualizar/abnt-nbr-nm/157/abnt-nbr9284-equipamento-urbano>. Acesso em: 02 ago 2020.
- ASSURINI, Timei. Cantos e Histórias Awaete. *In*: CICLO DE PALESTRAS DO LABORATÓRIO DE ETNOMUSICOLOGIA DA UFPA, 6., 2020, Belém. **Anais eletrônicos** [...]. Belém: LABETNO/ UFPA, 16 abr. 2020. [1 Palestra]. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=3jUABAhfZY4&t=3027s>. Acesso em: 27 dez. 2020.

A VIDA é um jogo. Intérprete: Adam Christian Santos. Compositores: Adam Christian Santos, Antonia Costeseque, Leticia Carrera. *In*: PARÁ Caribe. Intérpretes: Pará Caribe. Belém: Fundação Cultural do Pará, 2015. 1 Fonograma, [S. l.].

BANDIDO. Intérprete: Marcelo Clayton. Compositor: Marcelo Clayton e Nilton Valdier. *In*: MANCHETE de jornal. Intérprete: Marcelo Clayton. [S. l.]: Unacam, 1983. 1 Disco Compacto, [S. l.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZzbT2EaRkzI>. Acesso em: 6 dez. 2020.

BAPTISTA, Rodrigo. Em sessão histórica, Senado aprova calamidade pública contra covid-19. **Agência Senado**, Brasília, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/03/20/em-sessao-historica-senado-aprova-calamidade-publica-contracovid-19>. Acesso em: 04 ago. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARROS, Lílíam. **Repertórios musicais em trânsito: música e identidade indígena em São Gabriel da Cachoeira, AM**. Belém: EDUFPA, 2009.

BARROS, Lílíam. **Música e identidade indígena na Festa de Santo Alberto em São Gabriel da Cachoeira, AM**. 2003. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

BARROS, Lorena. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 13 jun. 2019.

BASTOS, Ana Lucia. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 02 ago. 2020.

BATUQUE do Saci. Intérprete: Adam Christian Santos. Compositor: Leandro França. *In*: PARÁ Caribe. Intérpretes: Pará Caribe. Belém: Fundação Cultural do Pará, 2015. 1 Fonograma, [S. l.].

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BÉHAGUE, Gerard. Fundamento sócio-cultural da criação musical. **Ictus**: revista da Escolade Música UFBA, Salvador, s/v, s/n, p. 5-17, ago. 1992.

BEZERRA, José Maria. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 30 dez.

2017. BEZERRA, José Maria. **Ritmos da Amazônia**. Belém: UFPA, 2013. v. 1.

BLACKING, John. The biology of music-making. *In*: MYERS, Helen (ed.) **Ethnomusicology: an introduction**. Nova York: Macmillan Press, 1992. p. 301-314.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007. 560p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BREGA Tecno Marcante do Pastor - DJChicao3D. [Belém], 11 jan. 2018. YouTube: DJ CHICAO 3D OFICIAL. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=CqBUBI021CY>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRITO, Reinaldo. [Sem título]. 2016. 1 fotografia, color. Foto de Adam Christian e RobertaCastro em Show do Projeto Pará Caribe.

BRITO, Reinaldo. [Sem título]. 2015. 1 fotografia, color. Foto de Leandro França e LuanaAlves em aula do Projeto Pará Caribe.

BRITO, Waldete. **Entrevista de Iva Rothe-Neves**. Belém, 23 agosto 2020. CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

CARAVEO, Saulo Christ. **A nascente de um rio e outros cursos: a guitarrada de MestreVieira**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

CARDOSO, Firmo. **Ao por do sol: relato de experiência**. [14 de setembro, 2015]. Belém. Relato de experiência feito à turma do Laboratório Pará Caribe na Sala Multimeios da Casadas Artes – FCP.

CARNEIRO, Adelbert. **Entrevista de Iva Rothe-Neves**. Belém, 22 ago. 2020.

CASCAIS, Maria das Graças; TERÁN, Augusto. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em tela**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2014.

CASTRO, Roberta. **Entrevista de Iva Rothe-Neves**. Belém, 23 agosto 2020.

CHADA, Sonia. A Prática Musical no Culto ao Caboclo nos Candomblés Baianos. *In*: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3., 2007, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 137-144.

CHADA, Sonia. **A Música dos Caboclos nos Candomblés Baianos**. Salvador: Fundação Gregório de Mattos/ EDUFBA, 2006.

CONVOCATÓRIA para contribuições. *In*: SIMPÓSIO DO GRUPO DE ESTUDO “MÚSICA E DANÇA NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE” DO INTERNATIONAL COUNCIL FOR TRADITIONAL MUSIC, 2., 2020, Tuxtla Gutiérrez. **Anais eletrônicos [...]**. Tuxtla Gutiérrez: UNICACH, 2020. Disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1U7aze9Bdi8RWwhK9_rflbz6gah-SeYQF/view. Acesso em: 25 jun. 2019.

COSTA, Mauricio; CHADA, Sonia. Tecnobrega: a produção da música eletrônica paraense. *In*: VIEIRA, Lia; ROBATTO, Lucas; TOURINHO, Cristina (org.). **Trânsito entre Fronteiras na Música**. Belém: Editora PPGARTES, 2013. 257-296.

COSTESEQUE, Antonia. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 16 ago.

2020. COSTESEQUE, Antonia. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 17 jun. 2019.

CUISSE La. Intérpretes: Les Aiglons. Compositores: Les Aiglons. *In*: LE DISQUE des vacances. Intérpretes: Les Aiglons (diversos instrumentos). França: Disques Debs International, 1976. 1 LP, faixa A1.

CUMBIA: condução de güira, maraca e milheiro. Intérprete: Nazaco Gomes. Copista: Iva Rothe-Neves. Belém, PA: Iva Rothe-Neves, 2020. 1 partitura manuscrita.

DIZAPARECIDA. Intérprete: Iva Rothe. Compositores: Valéria Marques, Iva Rothe-Neves, Ulysses Moreira. *In*: APARECIDA. Intérprete: Iva Rothe (voz, teclado). Belém: NA Music, 2010. 1 CD, faixa 11.

DOMINICA'S First Early Inhabitants. *In*: KALINAGO TERRITORY: Home to the Indigenous People of Dominica. **About us**. [2012?]. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20170916091225/http://kalinagoterritory.com/about-us/>. Acesso em: 30/10/2020.

EM BELÉM, Curro Velho e Casa da Linguagem abrem inscrições para oficinas culturais virtuais. **Portal Amazônia**, Manaus, 15 set. 2020. Disponível em: <https://portalamazonia.com/cultura/arte/em-belem-curro-velho-e-casa-da-linguagem-abrem-inscricoes-para-oficinas-culturais-virtuais>. Acesso em: 03 nov. 2020.

ESA mujercita. Intérprete: Jeremias Cliffe. Compositores: Jeremias Cliffe e Abel Duran. *In*: AMÚSICA das cachoeiras. Coordenador: Agenor Vasconcelos Neto. Manaus: EDUA, 2013. 1 CD, faixa 19.

ESSE RIO é minha rua. Intérprete: Fafá de Belém (voz). Compositores: Ruy Barata e Paulo André Barata. *In*: TAMBATAJÁ. Intérprete: Fafá de Belém. Brasil: Polydor, 1976. 1 LP, faixa B5.

ESTRELA. Intérprete: Gilberto Gil. Compositor: Gilberto Gil. *In*: QUANTA. Compositor e Intérprete: Gilberto Gil. Rio de Janeiro: Sony/ATV Music Publishing LLC, 1982. 1 CD, faixa 3.

FACEBOOK. *In*: SIGNIFICADOS. **Tecnologia**. 2014. Disponível em: <https://www.significados.com.br/facebook/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20Facebo%20ok%203A,rede%20social%20lan%C3%A7ada%20em%202004.&text=Este%20termo%20%C3%A9%20composto%20por,ser%20%22livro%20de%20caras%22>. Acesso em: 04 ago. 2020.

FERREIRA, Alexandre. Intérprete-criador na dança contemporânea. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2., 2012, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANDA, 2012. 1-10.

FLOR, Débora. **[Sem título]**. 2016. 1 fotografia, p & b. Foto do Projeto O Mercado do Choro Mercado do Jurunas. Acervo de Carla Cabral.

FÓRUM NACIONAL DE ENTIDADES METROPOLITANAS. **Região Metropolitana de Belém**. São Paulo, 2020. 1 mapa, color. Escala 1:15.000. Disponível em: <http://fnemrasil.org/regiao-metropolitana-de-belem-pa/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

FRANÇA, Leandro. **Entrevista de Iva Rothe-Neves**. Belém, 06 outubro 2020.

FRANÇA, Leandro. **Entrevista de Iva Rothe-Neves**. Belém, 24 mar. 2019.

FURTADO, Bianca. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 31 dez. 2017.

FUSCALDO, Bruna. O carimbó: cultura tradicional paraense, patrimônio imaterial do Brasil.

Revista CPC, São Paulo, n. 18, p. 81-105, 2014.

GAMA, Flávio. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 27 jul. 2020.

GARÇON. Intérprete: Reginaldo Rossi. Compositor: Reginaldo Rossi. *In*: TEU melhor amigo. Intérprete: Reginaldo Rossi. [S. l.]: EMI Music Brasil, 1987. 1 LP, faixa 1A. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6aLEhHgFWYU>. Acesso em: 06 dez.2020.

GATINHA manhosa. Intérprete: Erasmo Carlos. Compositor: Erasmo Carlos/ Roberto Carlos.

In: VOCÊ me acende. Intérprete: Erasmo Carlos. Brasil: Columbia, 2005. 1 CD, faixa 9. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/erasmo-carlos/48607/#:~:text=Composi%C3%A7%C3%A3o%3A%20Erasmo%20Carlos%20%2F%20Roberto%20Carlos>. Acesso em: 06 dez. 2020.

GOMES DA SILVA, Nazareno. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 25 jan.2021.

GOMES DA SILVA, Nazareno. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 14 ago.2020.

GOMES DA SILVA, Nazareno. **Carimbó: a diversidade do uso dos instrumentos**. Belém:IAP, 2004.

GUERREIRO DO AMARAL, Paulo Murilo; BARRA, Paulo; MENEZES, Bianca. Laboratório de Criação Musical Pará-Caribe: relato de experiência sobre a formação musicalpopular no Norte do Brasil. *In*: CONGRESSO DA SEÇÃO LATINO-AMERICANA DA IASPM, 12., 2016, Havana. **Anais [...]**. Havana: IASPM-AL, 2016. 239-246.

HARPER COLLINS PUBLISHERS. **Dicionário Collins Gem**: inglês-português, português-inglês. 3. ed. São Paulo: Disal, 1997. 623 p.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Riode Janeiro: Objetiva, 2009. 1.986 p.

INDÍGENAS. *In*: DUVIVIER, Gregório (org.). **Greg News**. São Paulo: HBO Brasil, 26 jun. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ya1TgJ_5N0Q. Acesso em: 21 nov.2020.

INSTAGRAM. *In*: WIKIPEDIA. **Artigo**. 2012. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Instagram#:~:text=Instagram%20%C3%A9%20uma%20rede%20social,%20Twitter%20Tumblr%20e%20Flickr>. Acesso em: 04 ago. 2020.

INSTITUTO DE PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Carimbó**: inventário nacional de referências culturais. Belém: IPHAN, 2013. Dossiê (213 p.). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Invent%C3%A1rio%20Nacional%20de%20Refer%C3%Aancias%20Culturais%20sobre%20o%20Carimb%C3%B3.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

KAHWAGE, Jacinto. **O projeto Choro do Pará**: prática e transmissão musical. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

LAMBADA (Sambão) – Pinduca (1976) – CarpatiaBlog. [*S. l.*], 9 mar. 2011. YouTube: Dewis Caldas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I-uRkhqj9wE>. Acesso em: 27 dez. 2017.

LAMBADAS DAS QUEBRADAS. [Compositor e intérprete]: Vieira (guitarra). São Paulo: Musicolor, 1978. 1 LP.

LIMA, Wlad. Atos de escritura: tessituras (in)disciplinadas na pesquisa em artes. *In*: MARTINS, Bene; LIMA, Wlad (org.). **Atos de escritura**. Belém: UFPA, PPGARTES, 2018, v.1. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/568>. Acesso em: 28 mar. 2019.

LINS, Luiz. **Carimbó**: saber e fazer. 2017. Disponível em: luizinholins.wixsite.com/home. Acesso em: 28 nov. 2017.

LISBOA, Rose (org.). **Guia [de] elaboração de trabalhos acadêmicos**. 2. ed. Belém: UFPA/Biblioteca Central, 2019. 101 p.

MACIEL, Antonio. Carimbó ancestral: natureza, sustentabilidade e globalização. **Carimbó ancestral**. [*S. l.*], s/v., s/n., p. 1-4, jun./jul. 2010.

MADREDEUS – Brega do Pastor. *In*: BREGAPOP. **Tecnobrega**. [2002?]. Disponível em: <https://www.bregapop.com/ritmos/tecnobrega/3393-madredeus-brega-do-pastor>. Acesso em: 1º dez. 2020.

MANTRAS. [Compositores] ROTHE-NEVES, Iva *et al.* [Intérprete] Iva Rothe (voz, teclados, harmônio). Belém: [*s. n.*], 2005. 1 CD.

MAPA da América Central e Caribe: geopolítico, [ca. 2011]. 1 mapa, color. Escala indeterminável. Disponível em: <http://m.estudegeografia.webnode.com.br/album/mapas/mapa-da-america-central-e-caribe-jpg/>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MAPA de Belém, Pará. Belém: divisão geopolítico-administrativa por bairros e zonas eleitorais, [2014?]. 1 mapa, color. Escala indeterminável. Disponível em:

https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-Belem-Para-Brasil-Fonte-Arquivo-projeto-AMAR-2014-Desde-de-2006-o_fig1_281631676. Acesso em: 30 jul. 2020.

MARQUES, Valéria C.; BASTOS, Ana L.; ROTHE-NEVES, Iva. Dizaparecida. *In: FAZENDO GÊNERO*, 10., 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2013. 1-6.

MARTINS, Bene. Memórias pulsantes: interdição, conflitos, ousadia... *In: MARTINS, Bene; LIMA, Wlad (org.)*. **Atos de escritura**. Belém: UFPA, PPGARTES, 2018, v.1. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/568>. Acesso em: 27 mar. 2019.

MAULEÓN, Rebeca. **101 Montunos**. Petaluma, CA: Sher Publishing, 1999.

MELLO FILHO, S.; WEISS, L.; TOKESHI, E. Considerações sobre o simpósio temático Composição e Performance. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 28., 2018, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: ANPPOM, 2018. 1-6.

MENDES, Iêda. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 16 jun. 2019.

MERENGUERENGUE. Intérprete: Adam Christian Santos. Compositores: Adam Christian Santos, Antonia Costeseque, Leticia Carrera. *In: PARÁ Caribe*. Intérpretes: Pará Caribe. Belém: Fundação Cultural do Pará, 2015. 1 Fonograma, [S. l.].

MERRIAM, Alan P. **The Anthropology of Music**. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1964. 343p.

MINHA LUZ é Jesus. [Compositores] Adam Christian Santos e outros. [Intérpretes] Adam Christian Santos e Amanda Santos (voz). Belém: Publik Music, 2017. 1 CD.

MISSION Statement. *In: INTERNATIONAL COUNCIL FOR TRADITIONAL MUSIC. ICTM Study Group on Music and Dance in Latin America and the Caribbean*. 2018. Disponível em: <http://ictmusic.org/group/music-dance-in-latin-america-caribbean>. Acesso em: 06 out. 2018.

MOORE, Kevin. **Beyond Salsa Piano**, v.1. Santa Cruz, CA: Moore Music/Timba.com, 2010.

NÃO TE quero mais. Intérpretes: Luana Alves e Leandro França. Compositor: Leandro França. *In: PARÁ Caribe*. Intérpretes: Pará Caribe. Belém: Fundação Cultural do Pará, 2015. 1 Fonograma, [S. l.].

NETTL, Bruno. Ethnomusicology and the teaching of world music. *In: LEES, Heath*. **Musiceducation: sharing musics of the world**. Seul: ISME, 1992.

NETTL, Bruno. **The Study of Ethnomusicology: Thirty-one Issues and Concepts**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1983.

NEVES, Fernando Henrique. Planejamento de equipamentos urbanos comunitários de educação: algumas reflexões. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 503-516,

2015. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223699962015000200503&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 02 ago. 2020.

NO MEIO do pitiú. Intérprete: Dona Onete. Compositora: Dona Onete. *In*: BANZEIRO. Compositora e Intérprete: Dona Onete. Belém: NA Music/ Tratore, 2016. 1 CD, faixa 9.

NO TEU corpo. Intérprete: Bianca Furtado. Compositora: Bianca Furtado. *In*: PARÁ Caribe. Intérpretes: Pará Caribe. Belém: Fundação Cultural do Pará, 2015. 1 Fonograma, [S. l.].

O ABRAÇO da serpente. Direção: Ciro Guerra. Colômbia, Venezuela, Argentina: CINECOLOR, 2016. 1 DVD (2h 04min), son., color.

OFICINA de banjo em Marapanim. *In*: LINS, Luiz. **Pará raiz**: o blog. 2012. Disponível em: <http://pararaiz.blogspot.com.br/2012/05/oficina-de-banjo-em-marapanim.html>. Acesso em: 28nov. 2017.

OLIVEIRA, Abel. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 16 ago. 2020.

O MERCADO DO CHORO. [Compositores]: Carla Cabral, Diego Santos, Tiago Amaral, Bruno Miranda. [Intérpretes]: Carla Cabral (cavaquinho), Diego Santos (violão de sete cordas), Tiago Amaral (clarinete), Bruno Miranda (percussão) e convidados. Belém: NA Music, 2016. 1 EP.

O PASTOR. Intérpretes: Madredeus. Compositores: Madredeus. Letrista: Pedro Ayres Magalhães. *In*: EXISTIR. Intérpretes: Madredeus. Lisboa: EMI/ Valentim de Carvalho, 1990. 1 CD, faixa 2.

O PEDAÇO que faltou. Intérprete: Lorena Barros. Compositora: Lorena Barros. *In*: PARÁ Caribe. Intérpretes: Pará Caribe. Belém: Fundação Cultural do Pará, 2015. 1 Fonograma, [S. l.].

OS MAIAS. Criação: Maria Adelaide Amaral. Direção: Luiz Fernando Carvalho. Produção: Rede Globo/ SIC. Brasil/ Portugal: REDE GLOBO/ SIC, 2001. Minissérie de 44 capítulos (40min cada), son., color.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. [Considerações de membro da banca examinadora]. *In*: ROTHE-NEVES, Iva. **O Projeto Pará Caribe: uma prática musical no contexto da Fundação Cultural do Pará**. Belém: PPGARTES/UFPA, 18 dez. 2020 [2020a]. [Defesa de mestrado]. YouTube: Etnomusicologia Ufpa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TgIxON-ELBc>. Acesso em: 21 dez. 2020.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 21 jan. 2020 [2020b].

PAES LOUREIRO, João de Jesus. **Seminários avançados II**: a cultura amazônica - uma poética do imaginário na atualidade da cultura mundo. Belém: PPGARTES/ ICA/ UFPA, 2018. [Disciplina]. (anotações feitas em sala de aula).

PAES LOUREIRO, João de Jesus. Dança do carimbó. *In*: PAES LOUREIRO, João de Jesus. **Encantarias da Palavra**. Belém: EDUFPA, 2017. p.110.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. **A arte como encantaria da linguagem**. São Paulo: Escrituras/ Universo, 2008. 232 p. [Excertos deste livro, intitulados “A conversão semiótica arte e na cultura”, foram entregues em sala pelo Prof. Dr. Paes Loureiro durante a disciplina Seminários avançados II, do PPGARTES/ UFPA. A paginação informada corresponde à dos excertos].

PAES LOUREIRO, João de Jesus. Encantaria da linguagem. **Cronos**, Natal, v. 3, n. 1, p. 147-150, 2002. [Entrevista realizada por Angela Almeida].

PALHA, Rondi; BARROSO, Adriano; CARAVEO, Saulo. Roda de Conversa. *In*: JORNADA DE ETNOMUSICOLOGIA DA UFPA, 7./ COLÓQUIO AMAZÔNICO DE ETNOMUSICOLOGIA DA UEPA, 5., 2020, Belém. **Anais eletrônicos** [...]. Belém: LABETNO/ UFPA, 25 nov. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ICLqRkWB_Ik. Acesso em: 06 dez. 2020.

PANZERA, Mauricio. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 26 jul. 2020.

PARÁ. Lei nº 6235, de 21 de julho de 1999. Cria o Instituto de Artes do Pará. **Diário Oficial do Estado do Pará**: Belém, PA, n. 29.013, 23 jul. 1999.

PARÁ. Lei Complementar nº 027, de 19 de outubro de 1995. Institui a Região Metropolitana de Belém. **Diário Oficial do Estado do Pará**: Belém, PA, 22 dez. 1995.

PARÁ CARIBE. [Compositores e intérpretes]: Pará Caribe. Belém: Fundação Cultural do Pará, 2015. 1 Fonograma.

PARANAGUÁ, Patrícia *et al.* **Belém sustentável**. Belém: Imazon, 2003. 112 p.

PARANAGUÁ, Pedro; BRANCO, Sérgio. **Direitos Autorais**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. 144 p. (Série FGV Jurídica).

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008. 230 p.

PODE se conectar. Intérprete: Lorena Barros. Compositora: Lorena Barros. *In*: PARÁ Caribe. Intérpretes: Pará Caribe. Belém: Fundação Cultural do Pará, 2015. 1 Fonograma, [S. l.].

PORTO Caribe. Intérprete: Paulo André Barata. Compositores: Ruy Barata e Paulo André Barata. *In*: PAULO ANDRÉ Barata. Compositor e Intérprete: Paulo André Barata. Belém: AmpliCriativa, 2018. 1 CD, faixa 8.

POVOS indígenas no Brasil na época do descobrimento, [19--?]. 1 mapa, color. Escala indeterminável. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/311029918007003818/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

PRASS, Luciana. Etnomusicologia e Educação Musical: da escola de samba para a universidade e de volta. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 9./ ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP, 12., 2019, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: UNICAMP, 2019. 655-663.

PRINCIPAIS rotas do tráfico. Atlântico e Índico: tráfico de escravos para as Américas, Oriente e Mediterrâneo, séc. XV. [S. l.], 2015. 1 mapa ilustrativo, color. Escala indeterminável. Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/-882CxZs8WVw/VZk8iNFcHgI/AAAAAAAAAEQ/Hq-kRUAKSWc/s1600/trafico.jpg>. Acesso em: 25 jun. 2019.

PROFISSIONAL papudinho. Intérprete: Roberto Villar. Compositores: Pompilio/ Roberto Villar. *In*: ATOR Principal. Intérprete: Roberto Villar. [S. l.]: Roberto Villar, 2002. 1 CD, faixa 6. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kmCNFECQok>. Acesso em 06dez. 2020.

QUEBRA galhos. Intérprete: Cleuma Rodrigues. Compositora: Cleuma Rodrigues. *In*: PARÁCaribe. Intérpretes: Pará Caribe. Belém: Fundação Cultural do Pará, 2015. 1 Fonograma, [S. l.].

RAMOS, Jorge. [Sem título]. 2016. 1 fotografia, color. Foto do Show do Projeto Pará Caribenos comemorações pelos 400 anos de Belém. Acervo da Fundação Cultural do Pará.

RAMOS, Rodrigo (coord.). **Narrativas Sonoras Contemporâneas**: apresentação do resultado de pesquisa. 22/09/2017. 1 cartaz. Grupo Memória Viva. Foto de Luana Coelhos.

RETUMBÃO/ BREGA: condução de curimbó e bumbo de bateria. Intérprete: Nazaco Gomes. Copista: Iva Rothe-Neves. Belém, PA: Iva Rothe-Neves, 2020. 1 partitura manuscrita.

RODRIGUES, Cleuma. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 15 ago. 2020.

RODRIGUES, Cleuma. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 14 jun. 2019.

ROSA, Bibiana. **Outros Territórios da Cumbia**: consolidação da cumbia peruana em gênero de música popular. Brasília, 2018. 156 f. Dissertação (Estudos Comparados sobre as Américas). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ROSAS, Renato. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 14 ago. 2020.

ROSAS, Renato. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 1º jan. 2018.

ROTHER-NEVES, Iva. O Projeto Pará Caribe: uma prática musical no contexto da Fundação Cultural do Pará. *In*: CICLO DE PALESTRAS DO LABORATÓRIO DE ETNOMUSICOLOGIA DA UFPA, 6., 2020, Belém. **Anais eletrônicos** [...]. Belém: LABETNO/ UFPA, 18 dez. 2020. [Defesa de mestrado]. Disponível em: <http://https://www.youtube.com/watch?v=L55wJohws5s>. Acesso em: 21 dez. 2020.

ROTHER-NEVES, Iva. Atos de escritura e uma pesquisa sobre o Pará Caribe: atravessamento em cheia de rio. *In*: MARTINS, Bene; XAVIER, Ivone (org.). **Atos de escritura 3**. Belém: UFPA, PPGARTES, 2019. (e-book). Disponível em: <http://ppgartes.propesp.ufpa.br/atos%20de%20escritura/Ebook%20-%20Atos%203%20pdf.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2019.

ROTHER-NEVES, Iva. Carimbó: uma experimentação metodológica interdisciplinar. *In: FÓRUM BIENAL DE PESQUISA EM ARTES*, 8., 2017, Belém. **Anais [...]**. Belém: PPGARTES/UFPA, 2018. 634-649.

ROTHER-NEVES, Iva. Oficinas Pará Caribe de Execução e Vocabulário Musical: proposta de curso e formulário de inscrição. *In: CASA DAS ARTES/ FUNDAÇÃO CULTURAL DO ESTADO DO PARÁ. Oficinas de Aperfeiçoamento Artístico*. 2016. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScuYChOmVb_4LNngTRn7Vrz4ubMUhvOwX HsHicir260DDsddA/viewform?c=0&w=1. Acesso em: 26 dez. 2017.

ROTHER-NEVES, Iva. **Dois momentos de composição e formação**: Vídea, Pintado a mão. 2000. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2000.

ROTHER-NEVES, Iva; CHADA, Sonia. Pará Caribe: contribuições de um projeto de música num contexto de pandemia. *In: JORNADA DE ETNOMUSICOLOGIA DA UFPA, 7./ COLÓQUIO AMAZÔNICO DE ETNOMUSICOLOGIA DA UEPA, 5., 2020a*, Belém. **Anais [...]**. Belém: LABETNO/ UFPA, 2020. 284-297.

ROTHER-NEVES, Iva; CHADA, Sonia. Pará Caribe: contribuições de um projeto de música num contexto de pandemia. *In: JORNADA DE ETNOMUSICOLOGIA DA UFPA, 7./ COLÓQUIO AMAZÔNICO DE ETNOMUSICOLOGIA DA UEPA, 5., 2020b*, Belém. **Anais eletrônicos [...]**. Belém: LABETNO/ UFPA, 23 nov. 2020b. [Comunicação]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GWcRnsWErtY&list=PLs7oCzIb6bdOmdfRv-DZKR1Z8GYFC_mgT&index=3&t=6s. Acesso em: 27 dez. 2020.

ROTHER-NEVES, Iva; GARCEZ, Mariana; BASTOS, Ana Lucia; BRIGAGÃO, Jacqueline. As mulheres no Carimbó: conquistando novos espaços numa tradição musical/corporal viva. *In: SIMPOSIO ICTM LATCAR, 1., 2020*, Tuxtla Gutiérrez. **Resumos [...]**. Tuxtla Gutiérrez: UNICACH, 2020. 67-68.

SALLES, Vicente. **A música e o tempo no Grão-Pará**. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1980. (Coleção Cultura Paraense, série Theodoro Braga).

SALLES, Vicente; SALLES, Marena. Carimbó: trabalho e lazer do caboclo. **Revista Brasileira de Folclore**, Rio de Janeiro, s/v., n. 9, p. 83-99, set./dez. 1969.

SANTERIA cubana. Intérprete: Nazaco Gomes. Compositores: Nazaco Gomes e Marco André Oliveira. *In: MANARI*. Intérpretes: Trio Manari. Belém: NA Music, 2012. 1 CD, faixa 1.

SANTOS, Adam Christian. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém: 15 ago. 2020.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 2011.

SEEGER, Anthony. Cantando as canções dos estrangeiros: índios, brasileiros e música de derivação portuguesa no século XX. *In*: CASTELO-BRANCO, Salwa El-Shawan (org.). **Portugal e o mundo: o encontro de culturas na música**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 475-484.

SEEGER, Anthony. Etnografia da música. **Cadernos de campo: revista dos alunos de pós-graduação em Antropologia Social da USP**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 237-259, 1991 - [2008].

SIGNIFICADO de YouTube. *In*: SIGNIFICADOS. **Tecnologia**. 2014. Disponível em: <https://www.significados.com.br/youtube/#:~:text=YouTube%20%C3%A9%20um%20site%20de,g%C3%ADria%20para%20designar%20%E2%80%9Ctelevis%C3%A3o%E2%80%9D>. Acesso em: 04 ago. 2020.

SNEED, Paul. A filmografia funkeira: 25 anos. *In*: CICLO DE PALESTRAS DO LABORATÓRIO DE ETNOMUSICOLOGIA DA UFPA, 6., 2020, Belém. **Anais eletrônicos** [...]. Belém: LABETNO/ UFPA, 22 jul. 2020. [1 Palestra]. Disponível em: <http://https://www.youtube.com/watch?v=L55wJohws5s>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SOUZA, Eduarda. **Tem mulher no tambor?: uma etnografia do feminino entre a afroreligiosidade e o carimbó em Belém/PA**. 2018. 94 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.10, p. 7-11, mar. 2004.

SWANWICK, Keith. Aprender música exige tocar, ouvir e compor. **Nova Escola**, São Paulo, s/v., s/n., p. 22-26, jan./fev. 2010. [Entrevista concedida a Ana Gonzaga].

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

SWANWICK, Keith. **Música, pensamiento y educación**. Madrid: Morata, 1991.

TECHNO Brega do Pastor - DJ Gerson Carlos - Techno brega marcante de 2002. [Belém], 2012. YouTube: Paulo Afonso Campos Cavalcante. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PGdc0PXgn18>. Acesso em: 28 nov. 2020.

THE HIGH COMMISSION FOR THE COMMONWEALTH OF DOMINICA IN THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND. [Sem título]. 1 fotografia, color. *In*: THE HIGH COMMISSION FOR THE COMMONWEALTH OF DOMINICA. **The Kalinago**. Londres, 2018. Disponível em: <https://www.dominicahighcommission.co.uk/kalinago>. Acesso em: 30 out. 2020.

TUXÁ, Dinamam. [Sem título]. *In*: EARTH CHARTER INTERNATIONAL. **Programa Festival Internacional Carta da Terra - 20 Anos**. Brasil, 2020. [Declaração]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FdQA15KVgzk>. Acesso em: 27 dez. 2020.

UMBRELLA. Intérpretes: Rihanna, Jay-Z. Compositores: Christopher Stewart, Terius Nash, Thaddis Harrel, Shawn Carter. Nova Iorque: The Island Def Jam Music Group (Universal Music Group), 2007. 1 faixa single. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CvBfHwUxHlk>. Acesso em 03 dez. 2020.

UM CONTRA o outro. Intérpretes: Banda Deolinda. Compositor: Pedro da Silva Martins. *In*: DOIS SELOS e um carimbo. Intérpretes: Banda Deolinda [Ana Bacalhau (voz), Luís José Martins (guitarra), José Pedro Leitão (contrabaixo), Pedro da Silva Martins (guitarra)]. Lisboa: EMI Music Portugal, 2010. 1 CD, faixa 2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qxv9s3PTIzY>. Acesso em: 10 dez. 2020.

VALE, Maria Suely; RICCI, Fabio; OLIVEIRA, Edson. Grande Belém: região metropolitana e cidades sustentáveis. *In*: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 15. ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 11., 2011, São José dos Campos. **Anais eletrônicos** [...]. São José dos Campos: UNIVAP, 2011. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/RE_0267_0201_02.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

VASCONCELOS NETO, Agenor. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém/Manaus, 15 jan. 2021.

VASCONCELOS NETO, Agenor. Música kuxiyawara entre os Yepá-Mahsã: a “lei de Biisú” aplicada às caixas de som. *In*: SIMPOSIO ICTM LATCAR, 1., 2020, Tuxtla Gutiérrez. **Resumos** [...]. Tuxtla Gutiérrez: UNICACH, 2020. 95-96.

VASCONCELOS NETO, Agenor (coord.). **A música das cachoeiras**. Manaus: EDUA, 2013.

VEM BALANCEAR. Intérprete: Cleuma Rodrigues (voz). Compositora: Cleuma Rodrigues. *In*: PARÁ Caribe. Intérpretes: Pará Caribe. Belém: Fundação Cultural do Pará, 2015. 1 Fonograma, [S. l.].

VEM MERENGAR. Intérprete: Kléia Corrêa (voz). Compositora: Iêda Mendes. *In*: PARÁ Caribe. Intérpretes: Pará Caribe. Belém: Fundação Cultural do Pará, 2015. 1 Fonograma, [S. l.].

WEISS, L.; TOKESHI, E.; MELLO FILHO, S. Composição e performance: o fazer musical conjunto. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 29., 2019, Pelotas. **Anais eletrônicos** [...]. Pelotas: ANPPOM, 2019. [Ementa de Simpósio Temático]. Disponível em: <https://anppom.com.br/wp-content/uploads/2019/02/Simp-08-Composic%CC%A7a%CC%83o-e-performance.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2019.

WHATSAPP: histórias, dicas e tudo que você precisa saber sobre o app. *In*: OLHAR DIGITAL. **Notícias**. 2018. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/noticia/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/80779>. Acesso em: 04 ago. 2020.

**ANEXO A – FOTOS DAS ALUNAS E ALUNOS DO
PROJETO PARÁ CARIBE**

Foto 1 – Show do Projeto Pará Caribe nos 400 anos da cidade de Belém.
Teatro Margarida Schivasappa, janeiro de 2016.



Fonte: Fundação Cultural do Pará (Foto de Jorge Ramos)

Foto 2 – Cantoras e cantor do Projeto Pará Caribe fazendo *backing vocals* durante a aula. Da esquerda para a direita: Bianca Furtado (gravando), Kléia Corrêa (à frente), Adam Christian, Luana Alves e Cleuma Rodrigues. Casa das Artes, novembro de 2015.



Fonte: Iva Rothe-Neves (Foto de Reinaldo Brito)

Foto 3 – Lorena Barros, cantando uma de suas músicas no show em comemoração do primeiro ano do Projeto Pará Caribe. Teatro Waldemar Henrique, setembro de 2016.



Fonte: Iva Rothe-Neves (Foto de Reinaldo Brito)

Foto 4 – Bianca Furtado, cantando ao lado de Kléia Corrêa em aula do Projeto Pará Caribe. Casa das Artes, outubro de 2015.



Fonte: Iva Rothe-Neves (Foto de Reinaldo Brito)

Foto 5 – Cleuma Rodrigues, cantando uma de suas músicas no show em comemoração do primeiro ano do Projeto Pará Caribe. Teatro Waldemar Henrique, setembro de 2016.



Fonte: Iva Rothe-Neves (Foto de Reinaldo Brito)

Foto 6 – Amanda Santos cantando no show em comemoração do primeiro ano do Projeto Pará Caribe. Teatro Waldemar Henrique, setembro de 2016.



Fonte: Iva Rothe-Neves (Foto de Reinaldo Brito)

Foto 7 – Iêda Mendes, ao centro e ao fundo, tocando *güira*, entre os curimbós de Paulo Henrique Andrade (couro), Hilton Santos (pauzinhos) e Olivia Magno (couro), em aula do Projeto Pará Caribe. Casa das Artes, novembro de 2015.



Fonte: Iva Rothe-Neves (Foto de Reinaldo Brito)

Foto 8 – Antonia Costeseque, ao centro, tocando maracas, entre Antonia Ribeiro (maracas) e Ronaldo Nunes (güira), em show do Projeto Pará Caribe. Teatro Waldemar Henrique, setembro de 2016.



Fonte: Iva Rothe-Neves (Foto de Reinaldo Brito)

Foto 9 – Flávio Gama, tocando congas, próximo a Alan Botinho David (bongôs), durante aula no Projeto Pará Caribe. Casa das Artes, novembro de 2015.



Fonte: Iva Rothe-Neves (Foto de Reinaldo Brito)

**ANEXO B – FOTOS DOS PROFESSORES DO
PROJETO PARÁ CARIBE**

Foto 1 – Nazaco Gomes, sugerindo ajustes na condução do contrabaixo elétrico, para somar-se devidamente à percussão, em aula do Projeto Pará Caribe. Casa das Artes, março de 2016.



Fonte: Iva Rothe-Neves (Foto de Reinaldo Brito)

Foto 2 – Mauricio Panzera (à direita), com Abel Oliveira (ao centro) e Reinaldo Brito (à esquerda, com a câmera), logo após show do Projeto Pará Caribe. Teatro Waldemar Henrique, setembro de 2016.



Fonte: Iva Rothe-Neves ([s.n.])

Foto 3 – Adelbert Carneiro (à direita), ministrando aula na EMUFPA, onde passou a lecionar a partir de 2016, logo após suas Oficinas de Contrabaixo no Projeto Pará Caribe. EMUFPA, fevereiro de 2019.



Fonte: Wesley Jardim ([s. n.]

Foto 4 – Renato Rosas (em pé, ao centro), ministrando aula de Banjo e Guitarrada no Projeto Pará Caribe. Casa das Artes, março de 2016.



Fonte: Iva Rothe-Neves (Foto de Reinaldo Brito)

Foto 5 – Príamo Brandão. Show Aparecida, Conexão Vivo, Belo Horizonte, 2010.



Fonte: Príamo Brandão (Foto de Dila Puccini)

Foto 6 – Grupo K-Ximbinho em show do Projeto Pará Caribe (da esquerda para a direita): Alexandre Pinheiro (saxofone contralto), Felipe Ricardo (saxofone barítono), Marcelo Cardoso (saxofone tenor) e Yossef Neto, professor de sopros do Projeto Pará Caribe (saxofone contralto). CENTUR, setembro de 2016.



Fonte: Iva Rothe-Neves (Foto de Reinaldo Brito)

**ANEXO C – PARTITURAS DAS MÚSICAS ANALISADAS
NO 3º MOVIMENTO**

Partitura 1 – Um contra o outro (Pedro da Silva Martins)

©Deolinda

Partitura 2 – Quebra galhos (Cleuma Rodrigues)

©Cleuma Rodrigues

Partitura 3 – A vida é um jogo (Adam Christian, Antonia Costeseque, Leticia Carrera)


©Christian, Costeseque, Carrera

UM CONTRA O OUTRO

CANTO

PEDRO DA SILVA MARTINS

A C E Am F




An-da des-li-gao ca-bo que li-gaa vi-da - a a es-se jo-go jo - ga co
An-da faz u-ma pau-sa en-cos-ta o car-ro - o sai da cor - ri-da lar-gaes-sa

5 C E Am F




mi-go um jo-go no-vo com du-as vi-da - as um con-tra o ou-tro Já não
guer-ra que a tu-a me-ta está des-te la-do - o da tu - a vi-da muda de

B C E Am



bas-ta es-ta lu-ta con-tra o tem-po es-te tem-po que per-de - e-mos a ten tar ven-cer al-
ní-vel sai do es-ta-do invi-sível põe um mo-do com pa-tí - i-vel com a mi-nha con-di-

12 F C



guém. Ao fim ao ca - bo - o que é da - do co-moum ga -
ção. Que a tu - a vi - da - a é re - al e re - pe - tí -


14 E Am F



a-nhovai se a ver des - per-di-ça - a-mos sem na - da dar a nin-gué - ém.
í-vel dá-te mais que o im-pos-sí - i-vel se me deres a tu-a mã - ão.

REFRÃO

18 C E Am F



Sai de ca-sa e vem co - mi-go pa - ra ru-a ve-em que es-sa vi-da que tens.
Por mais vi-das que tu ga-nhes é a tu-a que-e mais per-de se não vens.

QUEBRA GALHOS

CANTO

CLEUMA RODRIGUES

A B D#m E E

An-da des-li-gao ca-bo que li-gaa vi-da a es - se jo - go - o jo-ga co
An-da faz o que fa-lo en-tre no jo-go a-fas-te um pou - co - o tro-ca de

5 B D# E E

mi-go um jo-go no-vo com du-as vi - da-as um con-tra o ou - tro - o.
ví-cio por ou-tro no-vo que o de-sa - fi - o - o é cor-po a-cor-po - o.

9 **A'** B D#m E

Ve-nha li-gaa po - tên cia que é da - da co-mo for-ça pra vo-cê se a-poi
An-da faz u-ma pau sa en - cos-ta o-o - o car-ro pa - a-re a-a cor

12 E B D#

a - ar co-mo que-bra gal-hos pra se sa - ci - a - ar sem dar na-daa nin
ri - da lar - gaes-sa vi - da que o-seu des - ti - no já es - tá tra -

15 E F#

gué - é - é - é - é - é - ém.
-ça - do - o co - mi - go - o.

REFRÃO

17 B

Sai de ca - sa e vem co -
Não a - dian - ta se pren -

18 D#m E F#

mi - go pa - ra dan-çar va - ai que es - sa tris - te - e - za sai.
der a u - ma si - tua - çã - ão des - per - di - ça - ar não vai.

A VIDA É UM JOGO

CANTO

A. CHRISTIAN, A. COSTESEQUE, L. CARRERA

A D F#m G A

An - da - a es - que - ce - e a vi - da é um jo - o - go na - tu - ra - a - al jo - ga co -

5 D F#m G A

mi - go - o es - se jo - go - o que du - as vi - i - das so - o - mam ma - ais

9 **A'** D F#m G A

Ve - nha - a li - gue a po - tên - ci - ia do nos - so la - an - ce de a - mo - o - or pa -

13 D F#m G A D

ra po - de - er se sa - ci - a - ar sem na - da a - a per - de - er co - mo que - bra - ga - a - lho - os.

18 **REFRÃO** A D F#m G A

Vem que eu fa - çoo seu jo - o - go - o da se - e - du - çã - ão.

23 D F#m G A

Tro - ca a tris - te - za pe - lo nos - so a - mo - or me dá - á teu co - o - ra - çã - ã - ã - ão.

27 D F#m G A

Vem en - cos - ta o teu co - or - po - o bem ju - un - to ao me - eu que o me -

31 G Em A A

eu des - ti - i - no es - tá tra - ça - do - o e a - go - ra e - e le é se - e - e - e - e - eu.