

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA

SUINGUE SE APRENDE? SUINGUE SE ENSINA?
PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO SUINGUE DO SAMBA

MANOELA MARINHO REGO

RIO DE JANEIRO, 2015

SUINGUE SE APRENDE? SUINGUE SE ENSINA?
PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO SUINGUE DO SAMBA

por

MANOELA MARINHO REGO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Dra. Luciana Pires de Sá Requião.

Rio de Janeiro, 2015

AGRADECIMENTOS

À minha família: Antonio, pela paciência, pela torcida e pelos lanchinhos, pequena Rosa que estreou no mundo no meio da pesquisa e já nem lembro mais como era a vida sem esse amor todo e Zico, companheiro fiel e ronronante das minhas horas de estudo e cansaço.

À Luciana Requião, orientadora, amiga-irmã e parceira de tantas histórias, sonhos e projetos e que vem me guiando com firmeza, competência e generosidade pelos, às vezes desafiantes, caminhos acadêmicos.

Aos colegas músicos que dividiram comigo suas vivências e reflexões, colaborando com as entrevistas: Eduardo Gallotti, Zero Telles, Mako Brasil, Oscar Bolão e Silvia Sobreira.

A todos os meus professores e alunos, que me instigam e desafiam a estar sempre refletindo sobre os caminhos da educação musical.

A todos que apontaram caminhos, deram sugestões ou colaboraram de alguma forma com essa pesquisa: Clara Sandroni, Carlos Sandroni, Samuel Araújo, Sueli Faria, José Nunes Fernandes, Andrea Dutra, Leonardo Fuks.

REGO, Manoela Marinho. *Suingue se aprende? Suingue se ensina? Processos de ensino-aprendizagem do suingue do samba*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

O termo “suingue” é amplamente utilizado na música popular e, mais especificamente, no contexto do gênero samba. É difícil precisar o significado exato do termo. Parece ser um fenômeno de tangibilidade bastante frágil, mas fundamental num discurso musical fluente e convincente. Nesta pesquisa busco entender o que é "suingue" tendo como principal campo de observação o contexto do samba carioca, analisar qual a importância do contexto cultural para o fazer musical suingado e investigar se é algo que se pode ensinar ou aprender. Para tanto, analiso quais processos de ensino e aprendizagem são empregados na construção do fazer musical, levando em conta três níveis de familiaridades com o samba: (1) o aprendiz nativo (2) o aprendiz local (3) o aprendiz estrangeiro.

Palavras-chave: Suingue – Samba – Ensino-aprendizagem – Música popular

REGO, Manoela Marinho. *Groove is learned? Groove is taught? Teaching-learning processes of the samba groove*. 2015. Dissertation (Master of Music) - Graduate Program in Music, Literature and Arts Center, Federal University of the State of Rio de Janeiro.

ABSTRACT

The term "swing" is widely used in popular music and, more specifically, in the context of the genre samba. It is difficult to the exact meaning of the term. It appears to be a rather fragile tangibility phenomenon, but fundamental in a fluent and convincing musical discourse. In this research i seek to understand what is "swing" with the primary field of view of the *carioca*'s samba context, consider how important the cultural context for the music swung to and investigate whether it is something you can teach or learn. To this end, we analyze which teaching and learning processes are employed in the construction of music making, taking into account three levels of familiarity with the samba: (1) the native apprentice (2) local apprentice (3) foreign apprentice.

Keywords: Swing – Samba – Teaching and learning – Popular music

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - O QUE É SUINGUE?.....	4
1.1. Suingue é acentuação.....	5
1.2. Suingue é síncope.....	7
1.3. Suingue é convivência.....	11
1.4. Suingue é sotaque.....	13
1.5. Suingue é balanço.....	15
1.6. Suingue é fluência.....	18
1.7. Suingue é dom.....	21
1.8. Afinal, o que é suingue?	23
CAPÍTULO II – ENSINO-APRENDIZABEM NA MÚSICA POPULAR.....	25
2.1 Formal, não formal e informal.....	25
2.2 Processos de ensino-aprendizagem da música popular.....	26
2.3 Ensino-aprendizagem no Samba	35
CAPÍTULO III – SUINGUE SE APRENDE? SUINGUE SE ENSINA?.....	44
3.1 Os quatro Is dos processos pedagógicos.....	44
3.1.1 Imersão.....	44
3.1.2 Imitação.....	47
3.1.3 Internalização.....	49
3.1.4 Incorporação.....	51
3.2 Do terreiro para a escola. Suingue se ensina!.....	54
3.3 Níveis de Familiaridade.....	56
3.4 Entrevistas.....	59

3.4.1	Primeiro contato com o samba.....	59
3.4.2	Formal, não formal ou informal? Os três!.....	61
3.4.3	Tem gringo no samba.....	64
3.4.4	Aprendizagem formal.....	68
3.4.5	Sobre a África e o corpo.....	71
3.4.6	Tocar junto. Sempre na malemolência.....	73
3.5	Sobre as entrevistas.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		78
REFERÊNCIAS.....		80
ANEXOS.....		84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo Tamborim Bolão	4
Figura 2 - Tamborim Alvorada	6
Figura 3 - Padrão Alvorada	6
Figura 4 - Imparidade alvorada	7
Figura 5 - Síncope do maxixe	7
Figura 6 - Síncope característica	7
Figura 7 - Ritmo Jura	8
Figura 8 - Ritmo Se você jurar	8
Figura 9 - Modalidades de educação Libânio	8
Figura 10 - Mapa lapa	35
Figura 11 - Exemplo samba cavaquinho	38

INTRODUÇÃO

As primeiras inquietações com o fenômeno suingue surgiram quando comecei a aprender cavaquinho. Vinha de uma prática do violão que me permitia executar os acordes da mão esquerda sem maiores dificuldades, porém a parte rítmica era um desafio. Tive algumas aulas de cavaquinho eventuais, e essas normalmente se concentravam nos aspectos harmônicos e melódicos do instrumento. A abordagem do aspecto rítmico era superficial e apontava para imitação como principal estratégia para aquisição do ritmo. Em busca de mais informações, notei que não havia nas lojas especializadas nenhuma publicação que se aprofundasse nesse aspecto. Logo percebi que para aprender as levadas¹ precisaria sair em uma pesquisa prática pelas rodas de samba e choro e em gravações de discos dos gêneros que buscava aprender. Desde o início, o que mais me fascinava e desafiava era o mistério da sonoridade que notava em alguns cavaquinistas que eu admirava. Percebia que não era somente uma questão de articulação dos desenhos rítmicos sincopados tão característicos do samba, havia algo a mais. Notava uma espécie de intimidade que tornava a experiência de ouvir muito prazerosa por perceber um quê de orgânico e fluido naquele som que vinha de uma execução sem esforço e tensão. As perguntas “de onde vem isso?” e “como se aprende?” passaram a nortear a minha trajetória de aluna, musicista, professora e pesquisadora. Frequentei rodas, ouvi atentamente, em gravações e ao vivo, muitos sambistas de várias origens e escolas. Percebi que existem muitas levadas de samba diferentes e que cada cavaquinista tem a sua própria interpretação e forma de fazer o que seria o suingue do samba. Pela proximidade que o cavaquinho tem dos instrumentos de percussão por seu forte caráter rítmico, aos poucos notei que era idiomático incluir ruídos nas levadas. Notei então, que a rítmica do instrumento não estava somente na mão direita e sim numa articulação

¹ Refere-se a parte rítmica do acompanhamento harmônico

das duas mãos, onde a direita faz o desenho rítmico e dosa as acentuações enquanto a esquerda atua sobre o timbre da palhetada ao alternar a intensidade em que pressiona os acordes, gerando sons ora abafados ora sonoros. Depois, notei que não era apenas o uso das mãos que interferiam no suingue, mas o corpo como um todo. Quando comecei a dar aulas de cavaquinho precisei organizar os conhecimentos que possuía. Alguns saberes tinham sido construídos de forma intuitiva e para ensiná-los precisei trazê-los à luz da consciência. Foi necessário nomear sensações e sistematizar práticas. Percebi que para alguns alunos a parte rítmica era fácil e fluente. Em geral, esses alunos vinham de ambientes culturais onde a prática do samba era cotidiana. Esses alunos não possuíam conhecimento musical formal, tinham uma técnica básica do instrumento e dominavam poucos acordes, mas já produziam um som que revelava de forma espontânea, familiaridade com o gênero do samba. Um outro grupo de alunos apresentava dificuldades em vários níveis na parte rítmica e foi aí que me deparei com a questão fundamental: “como vou ensinar o suingue?”. Toda essa trajetória de buscas, ensinamentos e aprendizados me levaram a pesquisar em minha monografia de graduação em Licenciatura em Música sobre a parte rítmica do cavaquinho. Naquele trabalho aponto para ausência de abordagens sistematizadas sobre o tema, buscando investigar o porquê dessa insuficiência, propondo um método e uma notação que buscam atender às nuances de articulações, acentuações e sonoridades da parte rítmica desse instrumento. Para aquela pesquisa elaborei um questionário para músicos e professores de música popular onde entre outras surgem as seguintes perguntas: “O que é suingue?”, “Suingue se aprende?”, “Suingue se ensina?”. Com as respostas obtidas pude notar como o assunto é controverso e carente de aprofundamento e por esse motivo acabou se tornando o objeto de minha pesquisa no mestrado.

Na presente pesquisa busquei responder às perguntas “Suingue se aprende?”, “Suingue se ensina?”. No primeiro capítulo, procuro aprofundar o entendimento sobre o que significa o termo

suingue dentro do universo do samba carioca, trazendo como categorias as definições colhidas nas entrevistas feitas para minha monografia e para essa dissertação. No segundo capítulo, faço um levantamento bibliográfico apresentando alguns estudos que trazem o ensino e aprendizagem da música popular como objeto. No terceiro capítulo, abordo os processos de ensino-aprendizagem como um todo, proponho uma categorização desses processos, apresento os níveis de familiaridade dos aprendizes com o samba e faço uma análise de entrevistas semiestruturadas. Encerro o trabalho apresentando as conclusões e reflexões emergidas da pesquisa.

CAPÍTULO I

O QUE É SUINGUE?

O termo “Suingue” adotado pelos brasileiros vem da palavra inglesa *swing* que significa balanço, ginga, requebrado. Quando atribuído à música encontra-se a seguinte definição no dicionário Grove²:

Qualidade atribuída à performance no jazz. Apesar de ser básico para a percepção e execução do jazz, o suingue resiste às descrições ou definições concisas. A maioria das tentativas de definição referem-se ao suingue como um fenômeno inicialmente rítmico, resultado do conflito entre uma pulsação fixa e a grande variedade de acentuações e rubatos que um músico de jazz executa em torno dessa pulsação. No entanto, tal conflito, isolado, não produz necessariamente suingue, e uma sessão rítmica pode mesmo tocar uma pulsação fixa simples com quantidades e tipos variados de suingue. Claramente, há outras propriedades envolvidas, uma das quais é, provavelmente, a propulsão de adiantamento que o músico de jazz imprime em cada nota através de manipulação de timbre, ataque, vibrato, entonação e outros meios; isso tudo é combinado ao posicionamento rítmico correto de cada nota para produzir suingue em uma gama variada de possibilidades (ROBINSON, 2001, Grove Music Online. Tradução minha.).

No dicionário Aurélio lê-se a seguinte definição para a palavra Suingue:

[Do ingl. Swing.] S.m. (pal. ingl.) 1. Elemento rítmico do jazz, de pulsação sincopada, e que caracteriza esse tipo de música. 2. Estilo de jazz surgido na década de 1930, de andamento moderado, ritmo insistente e vivaz, e que era geralmente apresentado por grandes conjuntos instrumentais. 3. Dança ao som de suingue [2]. Maneira de executar a música de jazz, que consiste numa distribuição típica dos acentos, o que dá à execução um balanceamento rítmico animado e flexível (FERREIRA, 2004, p. 1891)

² A quality attributed to jazz performance. Though basic to the perception and performance of jazz, swing has resisted concise definition or description. Most attempts at such refer to it as primarily a rhythmic phenomenon, resulting from the conflict between a fixed pulse and the wide variety of accent and rubato that a jazz performer plays against it. However, such a conflict alone does not necessarily produce swing, and a rhythm section may even play a simple fixed pulse with varied amounts or types of swing. Clearly other properties are also involved, of which one is probably the forward propulsion imparted to each note by a jazz player through manipulation of timbre, attack, vibrato, intonation or other means; this combines with the proper rhythmic placement of each note to produce swing in a great variety of ways. (ROBINSON, 2001 Grove Music online).

Nota-se que nestas definições, os significados atribuídos ao termo o associam ao *jazz* e ao aspecto rítmico. No Brasil o termo ganhou muitas nuances e costuma aparecer associado à forma de executar ou dançar uma música que apresente ritmo sincopado. Nessa pesquisa, adoto o termo na sua forma aportuguesada “suingue” e analiso o seu significado principalmente dentro do contexto do Samba. No presente capítulo tento responder o que é suingue, partindo das definições emergidas das entrevistas feitas em minha monografia e na presente dissertação. As definições apareceram nas respostas dos entrevistados à pergunta: “o que é suingue?”. Dessas respostas obtive as categorias de análise que serão aprofundadas a seguir.

1.1 Suingue é acentuação.

Aqui o foco se encontra na expressão de cada tempo articulado. O desenho rítmico do samba se desenvolve em quatro tempos, sendo cada um desses tempos subdividido por quatro semicolcheias que normalmente estão presentes em um ou mais instrumentos, como o ganzá, o pandeiro, o cavaquinho ou tamborim, por exemplo. Muitas vezes essas semicolcheias não estão óbvias. Esse é o caso do tamborim do exemplo abaixo, onde existe um desenho rítmico claro, definido pela batida da baqueta na membrana e as semicolcheias ausentes nesse desenho são executadas pela batida de um ou mais dedos que se posicionam por baixo do tamborim e que são menos audíveis.



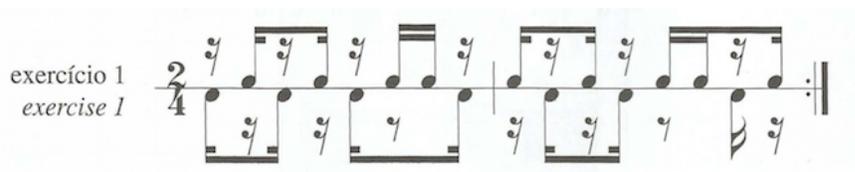


Figura 1. Tamborim

fonte: BOLÃO, 2003, p 34.

Esses movimentos de preenchimento aparecem na maioria dos instrumentos, criando uma complexa trama de timbres e acentuações, de sons óbvios e sons “escondidos”. Garantir as semicolcheias contribui para a precisão do ritmo e auxilia a manter o andamento sem maiores oscilações de velocidade e mesmo que elas não estejam presentes auditivamente, o que pode acontecer com frequência, elas devem estar internalizadas. Algumas vezes esse preenchimento não acontece no instrumento, mas pode ser observado no corpo do executante na forma de um ruído feito com o estalar de língua, um movimento de cabeça, um requebro de quadris ou numa batida de pés. São inúmeras as formas de preencher a onipresença das semicolcheias e a maioria dos músicos parece fazê-lo inconscientemente, porém para garantir a fluência e a legitimidade do discurso, é fundamental (que a presença das semicolcheias esteja assegurada) que o corpo participe, quando o processo fica somente no âmbito racional e não conta com a contribuição do corpo tem-se uma performance “dura”, sem a flexibilidade rítmica característica do gênero.

A missing-beat pode ser o missing-link explicativo do poder mobilizador da música negra nas Américas. De fato, tanto no jazz quanto no samba, atua de modo especial a síncopa, incitando o ouvinte a preencher o tempo vazio com a marcação corporal – palmas, meneios, balanços, dança. [...] Sua força magnética, compulsiva mesmo, vem do impulso (provocado pelo vazio rítmico) de se completar a ausência do com a dinâmica do movimento do corpo. (Sodré, 1998 p. 11)

A noção de acentuação parte então da sensação de uma pulsação contínua (semicolcheias) que recebe diferentes intensidades, timbres e articulações. Essa dinâmica gera a sensação de síncope que será analisada no próximo subtítulo.

1.2 Suingue é síncope

Em 1962, na cidade do Rio de Janeiro, um grupo de intérpretes, sambistas, estudiosos e amigos do samba elaboraram a “Carta do Samba”. Nela lia-se o seguinte trecho: “O samba caracteriza-se pelo uso da síncopa. Preservar as características tradicionais do samba significa, portanto, em resumo, valorizar a síncopa.” (Carneiro, 1974, p. 8). Sandroni (2003) defende o conceito de síncope como algo criado por teóricos da música erudita ocidental, onde por síncope entende-se como uma ruptura da expectativa, um desvio da ordem normal. Essa definição aponta para um pressuposto de normalidade baseado nas características da música europeia. Ao analisar a música africana, observa-se uma enorme complexidade rítmica, com presença constante de polirritmias e assimetrias onde a divisão por compassos perde o sentido. O etnomusicólogo Simha Arom (1989) apresenta o fenômeno de “imparidade rítmica” observado na música africana. Ele percebeu a existência de períodos rítmicos pares de 8 ou 12 unidades por exemplo, compostos por agrupamentos binários e ternários (semínima e semínima pontuada na notação ocidental), porém esses períodos não são divisíveis por dois. Nesse contexto a síncope é a norma, portanto pensar a síncope como ruptura de expectativa só faz sentido em uma cultura que tenha sido afetada por parâmetros musicais europeus como é o caso da nossa. (Sandroni, 2003 p. 21-29)

A música das Américas se constitui da fusão de elementos europeus, africanos e indígenas e é difícil dissociá-los, porém é senso comum a proveniência africana da síncope, embora seja carente de base documental sólida (LIMA, 2010, p. 8-9). Na música brasileira confirma-se essa

herança em vários gêneros que apresentam em sua estrutura rítmica a lógica de grupamentos binários e ternários. É o caso do Tambor-de-Mina, do Maracatu, da Capoeira e do Samba, para citar alguns. Abaixo transcrevo o exemplo de uma frase rítmica retirada de uma gravação onde pode-se observar o uso de síncopes e da “imparidade rítmica” citada acima:

Nessa transcrição pode-se ler a frase do tamborim do samba Alvorada (Cartola, Carlos Cachaca e Hermínio Belo de Carvalho, 1974, ed. Marcus Pereira).



Figura 2. Alvorada

A anacruse e os dois primeiros compassos introduzem o padrão rítmico que se estabelece nos compassos 3 e 4. Esse padrão se mantém por toda música apesar de sofrer constantes variações, especialmente na parte B. Ao analisar o padrão dentro da teoria da “imparidade rítmica”, onde se encontra:



Figura 3. Padrão Alvorada

Poderia ser entendido como:

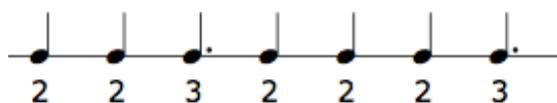


Figura 4. Imparidade Rítmica

Analisando o esqueleto rítmico obtido, pode-se observar os agrupamentos de 2 e 3 unidades de semicolcheias formando um período de 16 semicolcheias que se dividem em 7 + 9. A frase rítmica encontrada no tamborim do samba Alvorada é bastante comum e pode ser ouvida em muitos sambas e em muitos instrumentos diferentes. É interessante observar que no samba tem-se a referência constante da marcação dos tempos fortes por um instrumento de percussão grave que pode ser um surdo ou um tantam. Esse instrumento mantém pulsação binária onde se tem o tempo 1 fraco e o tempo 2 forte. Frases como a do tamborim transcrito em contraponto com a essa marcação criam uma dinâmica de propulsão pelo contraste da marcação no tempo e da frase no contratempo. Esse fraseado sincopado, que parece fugir do tempo forte é uma das principais características do samba e deu à síncope, forjada e utilizada no Brasil, uma característica própria, diferente da que os europeus classificaram e também da que foi trazida da África. Andrade (1928, p. 38), comenta que as partituras de maxixe na segunda metade do século XIX traziam um esquema explicativo de como deveria ser interpretada a síncope, numa tentativa de aproximar a escrita do que realmente se desejava ouvir:



Figura 5. Síncope do Maxixe

e em sua pesquisa observa que a presença da configuração abaixo na música brasileira impressa desse período é tão constante que a batiza de “síncope característica”. (CANÇADO, 2000, p. 9)



Figura 6. Síncope Característica

Esse desenho, mais utilizado no maxixe e no samba que se fazia na casa da Tia Ciata por músicos como Pixinguinha, Donga, Sinhô e João da Baiana, vai sofrer alterações por volta dos anos 1930 por sambistas oriundos do bairro Estácio de Sá como Ismael Silva, Bide e Nilton Bastos, se configurando no samba carioca dos dias atuais. O que Sandroni (2001, p. 34) vai chamar de “Paradigma do Estácio” pode ser ilustrado pela citação abaixo de Carlos Didier (apud Sandroni, 2001, p. 34)

Os sambas de Ismael Silva, Bide e Nilton Bastos entre outros, diferenciaram-se daqueles consagrados por Sinhô, pelo menos por sua pulsação rítmica mais complexa. Enquanto estes guardavam vestígios de antigos maxixes, aqueles sambas que vinham do Estácio [caracterizavam-se] pela agregação de mais uma célula rítmica à marcação. Senão ouçamos:

Bata no tampo da mesa, na garrafa ou no violão a divisão descrita abaixo. Enquanto isso assobie a introdução do samba ‘Jura’, composição de Sinhô:



Figura 7 – Jura

Agora, faça a experiência com a divisão que se segue, e mude o repertório. Cantarole desta vez o samba “Se você jurar”, de Ismael Silva e Nilton Bastos.



Figura 8 – Se você jurar

É outra coisa não é? E olhe que foi apenas uma das malandragens daqueles bambas que circulavam pelo Estácio. (DIDIER, 1984, apud Sandroni, 2001, p. 34)

É válido atentar que a síncope é um fenômeno musical percebido e vivenciado pelo corpo. Transcrevê-lo em uma notação é um desafio e pode induzir a uma compreensão equivocada, uma

vez que o sistema de notação que possuímos é insuficiente, já que é baseado numa lógica europeia métrica e simétrica.

Ora, se a notação musical oferece limitações aos executantes de praticamente todos os gêneros e todas as épocas imagine-se o que essas alterações rítmicas e de divisão provocam quando uma peça de um gênero afro, de um país de Terceiro Mundo, é apresentada a músicos estrangeiros ou estranhos a ela. [...], o samba depende essencialmente da performance. E, por incorporar elementos polirrítmicos ausentes da musical ocidental, matriz da notação, enfrenta a mesma dificuldade de outros gêneros nascidos fora dessa matriz. [...] as pautas vão informar pouco [...] é óbvio que as sutilezas de andamento e divisão de um tipo de expressão musical surgido abaixo do Equador não seja apreensível pela notação (MOURA, 2003, p. 108)

Mesmo que a notação se desenvolva e crie sinais para representar as inúmeras características de um gênero, ela não será capaz de transmiti-lo em sua completude. É essencial que o músico que entre em contato com uma obra por meio da notação possua em sua bagagem a vivência do gênero, uma vez que não é possível escrever o seu suingue. A familiaridade com a síncope é pré requisito fundamental para a expressão do suingue do samba. É muito comum músicos familiarizados com a música erudita interpretarem a notação do samba de maneira que soa “dura” e sem suingue reforçando mais uma vez a importância da vivência e da convivência com a sonoridade e o ambiente do samba.

1.3 Suingue é convivência

Roberto Moura afirma ao referir-se a sua pesquisa para o livro "No princípio era a roda", que “Não é o samba que faz a roda, mas a roda que faz o samba”.³ Nessa pesquisa, Moura aponta os gêneros musicais e de dança batuque, polca, lundu, maxixe, habanera, tango como principais

³ <http://www.academiadosamba.com.br/memoriasamba/artigos/artigo-162.htm> Consultado em 22/03/2014.

ancestrais do samba. Porém ressalta a importância da organização espacial como elemento crucial na fusão e transformação dos gêneros descritos.

Ao situar a roda entre as matrizes do samba, o que se pretende afirmar é que os tipos de música acima foram as suas raízes estéticas – enquanto a roda foi a sua origem física. Foi na roda que aqueles gêneros se fundiram até produzirem uma outra forma musical (MOURA, 2003, p.34)

Em outra pesquisa Moura (1983) aponta a casa da Hilária Batista de Almeida, a Tia Ciata, como nascedouro da roda samba no final do século XIX. Situada na Praça Onze, a casa de Tia Ciata foi importante reduto da comunidade afrodescendente do Rio de Janeiro. Em sua casa os encontros eram regados por muita comida, bebida, música e festas religiosas do Candomblé.

As festas era frequentadas principalmente pela baianada e pelos negros que a eles se juntavam, estivadores, artesãos, alguns funcionários públicos, policiais, alguns mulatos e brancos de baixa classe média, gente que progressivamente se aproxima pelo lado do samba e do Carnaval, e por ‘doutores gente boa’, atraídos pelo exotismo das celebrações. No samba se batia, pandeiro, tamborim, agogô, surdo, instrumentos tradicionais e que vão se renovando a partir da nova música confeccionados pelos músicos, ou com o que estivesse na mão, pratos de louça, panelas, latas, caixas, valorizados pelas mãos rítmicas dos negros. As grandes figuras negras do mundo musical carioca, Pixinguinha, Donga, João da Baiana, Heitor dos Prazeres, surgem ainda crianças lá nas rodas, aprendendo as tradições musicais baianas às quais dariam novas formas cariocas (MOURA, 1983 p. 68).

Observamos na citação acima a importância do ambiente de troca e convivência na transferência e perpetuação de valores culturais. A riqueza e a intensidade da troca nesse ambiente onde se toca, se come, se bebe e se celebra, extrapola os elementos musicais, embora incida sobre eles proporcionando uma intensa experiência de imersão, onde vários apelos sensoriais acontecem simultaneamente. Ali estão sendo percebidos e absorvidos vários estímulos que contribuem para a performance. É na roda de samba que o músico se conecta à fonte. A experiência de se tocar em grupo oferece outros desafios que também atuam na expressividade da performance. É necessário que a coletividade seja valorizada em detrimento da performance individual, pois na roda de samba se faz música junto. Durante a música, o instrumentista se

depara com situações imprevisíveis e espontâneas como uma frase de violão 7 cordas ou um comentário do pandeiro, por exemplo. Esses eventos exigem que o músico tenha “jogo de cintura” para lidar com os acontecimentos musicais que se apresentam de forma que o diálogo se mantenha o tempo todo, formando uma trama dinâmica e fluida. A roda funciona como um organismo vivo e pulsante e tudo o que acontece dentro dela e em seu entorno irá influenciar o produto sonoro. Observando o fazer musical da congada Arroyo (1999) observa a importância do ritual, do contexto social e de seus personagens no fazer musical e comenta:

A questão chave colocada pela Antropologia Interpretativa é não perder de vista a articulação da totalidade, isto é, cada elemento só tem sentido no âmbito da totalidade. Quando focalizo o fazer musical [...] o foco de atenção não se restringe aos produtos sonoros, mas em como o fazer musical, enquanto processo e produto, participa ativamente e articula uma ordem social (ARROYO, 1999, p.111)

A imprevisibilidade experimentada ao se fazer música em conjunto, somada ao manancial de informações e valores culturais que atravessam uma roda de samba ou outros encontros similares onde se tenha um ambiente de aprendizagem informal, agrega ao aprendizado e à performance musical valores que dificilmente podem ser descritos em livros, partituras ou métodos. Dentro desta perspectiva, *suingue* é convivência, uma vez que é alimentado por um contexto cultural e uma prática musical baseada na troca e na soma de experiências.

1.4 Suingue é sotaque

Essa afirmação nos leva inevitavelmente à comparação de discurso musical com a língua falada. Ao refletirmos sobre o significado de *sotaque*, a primeira ideia que nos salta é a noção de que *sotaque* é algo que emerge de um contexto cultural. Possuir *sotaque* em uma língua pode nos

conduzir a dois entendimentos. O primeiro nos remete a uma falta de fluência no idioma falado, por não ser este o idioma natal de quem fala. Nesse caso, notamos a presença de um sotaque estrangeiro na maneira como são articulados os fonemas, nas concordâncias verbais, na construção das frases e em inúmeras outras indicações que denunciam a falta de conhecimento daquele idioma. O segundo entendimento nos remete a uma compreensão quase oposta à do primeiro. Nesse caso, sotaque é entendido como o uso específico e regional de um determinado idioma, o que é fácil de se constatar ao compararmos as diferentes maneiras de se falar a língua portuguesa usada pelos portugueses e pelos brasileiros ou, indo mais fundo, ao se observar os sotaques regionais que tem-se nas diferentes regiões do Brasil. Para um brasileiro, é razoavelmente fácil distinguir o sotaque paulistano do sotaque carioca ou gaúcho. Facilmente percebe-se também a diferença entre o sotaque do sul do país e o sotaque do nordeste. É possível ir mais fundo nas especificidades do sotaque. Tomando o sotaque nordestino como exemplo: a categoria “sotaque nordestino” informa sua origem, porém é uma generalização, uma vez que dentro dessa categoria existem nuances que diferenciam um sotaque nordestino de outro, de acordo com a região a que ele pertence. Para um carioca será difícil distinguir essa região, tarefa que será bem mais fácil para um baiano, por possuir, esse último, maior familiaridade com a região.

Essa percepção de quão regional ou estrangeiro é o sotaque requer um conhecimento prévio de quem o percebe, podendo este adquirir maior compreensão das sutilezas que caracterizam o sotaque à medida em que conviver mais com aquela sonoridade. Existem muitos paralelos a serem traçados com a linguagem musical aqui.⁴ O suíngue de um gênero quando se quer definir por *sotaque* nos faz refletir sobre o regionalismo e o estrangeirismo na linguagem musical. Naturalmente quanto mais inserido e imerso na cultura estiver o músico, mais

⁴ Para um maior aprofundamento sobre a questão da música como linguagem ver Sloboda, 2008

pertencente e espontânea será a sonoridade de sua performance. Porém, assim como na língua falada, pode-se observar vários níveis de pertencimento. Muitos gêneros musicais utilizam as mesmas estruturas melódicas, harmônicas e rítmicas. Observando a síncope como a principal característica rítmica tem-se baião, maxixe, samba, maracatu, entre outros, como gêneros que compartilham as mesmas estruturas. Fora do Brasil, encontramos a *salsa*, o *jazz*, o *merengue*, só para citar alguns. A maneira como essas estruturas são utilizadas em cada um dos exemplos citados torna-os essencialmente diferentes e específicos. Considerando uma situação hipotética, em que um músico cubano, familiarizado com o gênero *salsa*, venha ao Brasil e, sem nunca ter escutado samba antes, seja convidado à tocar em uma roda de samba, existe a chance de ele conseguir “fluir” dentro da linguagem do samba de forma natural por possuir em sua cultura elementos em comum. Nesse caso, o ouvinte atento poderá detectar um sotaque diferente sem que isso influa na exposição das ideias musicais. Será que essa performance estaria sem suingue ou apenas estaria com um suingue diferente? Se levarmos em consideração a fluência e a familiaridade com uma rítmica sincopada (não a do samba, mas a do gênero que é familiar ao intérprete) como principal elemento constituinte do suingue, a resposta seria que a performance está suingada embora não apresente os idiomatismos do samba. Mas se esperamos ouvir as nuances específicas da rítmica do samba para considerarmos o discurso legítimo, então a resposta seria que a performance não está suingada. Provavelmente obtêm-se um resultado diferente se imaginarmos a mesma situação com um músico japonês ou inglês. A música gerada pela cultura desses músicos apresenta uma estrutura rítmica que não se baseia na síncope. Caso esses músicos não tenham passado por um treinamento específico, dificilmente conseguirão uma performance suingada em um contexto de samba em um primeiro contato. A diferença primordial aqui, está na familiaridade com a síncope.

Pode-se utilizar uma lupa nesse questionamento no próprio ambiente do samba. Dentro do gênero é possível distinguir diferentes suingues. É possível reconhecer sonoridades diferentes ao comparar-se o samba que se faz em São Paulo com o que se faz no Rio de Janeiro ou na Bahia, por exemplo. Mesmo dentro do samba carioca vê-se a expressão de diferentes sotaques/suingues. Nessa linha de pensamento é possível afirmar que existem estruturas rítmicas principais que caracterizam um gênero de forma geral. Essas estruturas podem ganhar nuances regionais de acordo com o grupo social que a interpreta e até nuances individuais de acordo com o músico que a expressar. Isso nos leva a concluir que a noção de sotaque vai se especificando à medida em que se aproxima do ponto de observação. Portanto, sotaque não define suingue, mas é parte integrante dele.

1.5. Suingue é balanço

Essa afirmação leva à origem do termo: *Swing*, que significa balanço em inglês. O termo surgiu nos EUA nos anos 1930 para nomear um estilo de jazz dançante, executado por grandes orquestras chamadas *Big Bands*. A era do *swing* como ficou conhecida, consagrou nomes como Duke Ellington, Glenn Miller, Benny Goodman e Frank Sinatra. No Brasil a influência das chamadas *jazz bands* já se sentia nos anos 1920.

Nos anos de 1920 até meados da década de 30, os grupos, com raras exceções, eram compostos por oito músicos, no máximo. Suas referências eram as orquestras de *New Orleans* e Chicago que marcaram as primeiras décadas deste século nos Estados Unidos. As orquestras de: Romeu Silva, *Jazz-Band SulAmericano*; Oito Cotubas e *Jazz-band Brasil América*, liderado por João Batista Paraíso; e a *Bi Orquestra os Batutas*, liderada por Pixinguinha; foram os principais grupos que surgiram na década de 20 (ALBRICKER, 2013, s/p).

Em 1937 foi fundada por Olegário de Lunna Freire em João Pessoa na Paraíba, a

orquestra *Jazz Tabajara*. O jovem saxofonista Severino Araújo estava entre os músicos contratados e passou a liderar a orquestra quando seu fundador adoeceu. A orquestra posteriormente rebatizada como Orquestra Tabajara, continua ainda na ativa e é a maior referência das *big bands* brasileiras (ALBRICKER, 2013 s/p).

No Brasil, a tradição das gafieiras misturou as influências norte americanas com o gingado do samba. Recentemente, Luis Melodia gravou o samba *Dama Ideal* de Alcebiades Nogueira e Arnaldo Passos, gravado anteriormente por Geraldo Pereira em 1952, (RCA Victor). Nele pod-se ver o termo associado à dança e diferenciado do samba.

Você anda sumida lá da gafieira/Por onde é que você tem andado?/Você não aparece desde quinta ou quarta-feira/Tenho saudade do seu requebrado/A raça tem sentido muita diferença/Você não sabe a falta que me faz/O baile só é bom com a sua presença/Você lá é a dona de maior cartaz/Eu gosto de você porque se desmilingue/Tanto faz no samba/Quanto no swing/Quando você não vai a gente fica mau/Porque na gafieira você é a tal (Alcebiades Nogueira /Arnaldo Passos. Gravacao Luis Melodia, 2007).

O samba dos anos 1950 retrata o clima das gafieiras e usa o termo “swing” ainda associado a uma dança que não é o samba, já que o samba também é citado como outra modalidade. O percurso do termo original para o contexto atual dentro do samba é obscuro e carente de documentação. Atualmente o termo continua em uso, porém possui sua forma aportuguesada de escrita, *suingue*, e passou a significar uma certa maneira de dançar e de tocar. Quando empregado no contexto da dança pode significar molejo, jogo de cintura, malemolência, ginga, soltura, requebrado. Ao atribuir-se a noção de suingue ao fenômeno musical, o termo ganhará outras nuances, embora não se distancie das alusões à corporalidade, e mesmo que a sua via de expressão agora seja por meio da execução de um instrumento ou do canto, é fundamental a contribuição do corpo para que a performance soe suingada. Uma

música com suingue faz o corpo querer dançar, leva o corpo a balançar. No caso do samba, isso se confirma, já que é um gênero musical e uma dança. Bolão (2014), comenta em entrevista, o diálogo que existe entre o músico executante e a dança: “Olha o cara dançando. O cara que tá dançando te sugere um lance. [...] O corpo tem que sentir... Suingue é curvo, não é reto”. (Entrevista concedida por Oscar Bolão à autora em maio de 2014).

1.6 Suingue é fluência

A fluência é um atributo da performance e é fundamental na exposição de um discurso musical convincente. Uma performance fluente revela que existe domínio técnico e expressivo por parte do executante. Porém, possuir um alto preparo técnico não é um pré-requisito para que a performance soe suingada. Com elementos simples e poucos recursos técnicos é possível fluir musicalmente, desde que a técnica esteja subordinada à expressividade. Naturalmente, quanto mais técnica o executante possuir, maiores serão suas possibilidades de expressão e criação. O domínio da técnica tem de ser suficiente para garantir a espontaneidade do gesto e a ausência de tensão no corpo durante a execução. Quando o ouvinte escuta uma performance que está além da técnica do executante pode perceber um comprometimento na fluência, pois a tensão gerada no corpo impede que este se integre à execução. O discurso musical soa titubeante e empobrece a experiência, uma vez que a sensação de fluxo, de se deixar envolver e levar pela música não acontece. Uma performance que prioriza a exibição de técnica em detrimento da expressão também comprometerá a experiência e afetará o suingue. Assim como a domínio técnico, a escolha certa do andamento da performance também é importante. Como exemplo, pode-se citar o andamento adotado nos desfiles de escola de samba da atualidade. Com o aumento do número de integrantes na escola e a pressão pelo cumprimento do tempo máximo de desfile, as escolas adotaram um andamento rápido demais, sacrificando assim a fluidez do discurso musical.

A questão do andamento é muito importante pro suingue. Dependendo do que você está tocando, se corre mais do que deve, perde o suingue. [...] Essa coisa dos tempos modernos de fazer tudo correndo, muita coisa na música perdeu o suingue. [...] Quando você faz tudo muito rápido você vai ter que abrir mão do suingue. Você pode executar as notas limpinhas, tudo certinho (mas) samba não é mais samba, virou marcha. [...] Passou do ponto meu irmão, desanda a comida. (BOLÃO, 2014).

Igualmente inadequada será uma música executada em andamento lento demais, pois implicará numa sensação de algo arrastado ou pesado.

Analisando o aspecto expressivo da fluência, é indispensável que o músico possua familiaridade com o gênero interpretado. Se possuir técnica e não possuir familiaridade com o gênero não haverá suingue. Também sem suingue ficará a performance se for ao contrário: possuir familiaridade sem possuir técnica o suficiente para se expressar. Esse segundo caso, na maioria das vezes funciona como motivação para a obtenção de meios de expressão. Na música popular é comum encontrarmos músicos de formação autodidata que desenvolveram técnicas próprias e maneiras particulares de tocar seu instrumento. A busca pela sonoridade desejada e pela expressão musical são altamente motivadoras e levam o instrumentista a buscar caminhos e a desenvolver habilidades, criando recursos técnicos que muitas vezes contrariam as normas defendidas pelos manuais de estudo de técnica do aprendizado formal.

Termos como fluência, fluxo, flutuar parecem adequados para definir esse estado da performance onde a expressão do suingue se encontra. Swanwick (2003) desenvolveu sua pesquisa na área de educação musical apontando a fluência como principal atributo a ser estimulado e valorizado: “Escutar sons como música exige que desistamos de prestar atenção nos sons isolados e que experimentemos, em vez disso, uma ilusão de movimento, um sentido de peso, espaço, tempo e fluência” (p. 30) Para o autor, música é uma forma de discurso e sua teoria propõe que o processo de ensino musical seja essencialmente conectado com o fluxo contínuo existente na música.

Para o baterista Oscar Bolão suingue se relaciona com flutuação.

Se imagina numa piscina ou no mar... Solta... Fica à mercê da maré... Acho que suingue é isso, é essa flutuação. Fica assim, aquela coisa mole, você as vezes sobe às vezes desce... às vezes você toca mais forte, às vezes mais fraco... Às vezes mais rápido, às vezes mais devagar... [...] Se não flutuar, não vai suingar. Suingue é flutuação (BOLÃO, 2014).

A capacidade de fluir, flutuar, entrar no fluxo, parece ser particularmente necessária para a expressão do suingue. Estar “à mercê” como observa Bolão é fundamental, especialmente quando se faz música em grupo, que é o que normalmente acontece no samba. Dessa flutuação citada por Bolão, vale a pena ressaltar a flutuação de andamento. O discurso musical se desenvolve ritmicamente baseado em um pulso comum e suas subdivisões, então se uma música começa em um determinado andamento, a expectativa é que ela se mantenha e termine nesse andamento. Porém, não é o que acontece ao se verificar com um metrônomo. Pode-se notar que existem pequenas flutuações, principalmente na música feita ao vivo, já que a música produzida em estúdio tem acesso ao recurso de gravar com o clique, que inibe essa flutuação. O executante que está envolvido na performance e imerso no discurso musical está suscetível aos apelos emocionais da música, aos estímulos das performances de seus parceiros e às mudanças de seção. Todos esses eventos incidem sobre a respiração, a postura e a expressão de cada componente e a soma da performance de cada um deverá resultar numa unidade sonora orgânica e fluida. As flutuações não acontecem só no andamento, mas também nas subdivisões do pulso. A imprecisão matemática parece ser uma característica da performance suingada, pois revela que aquele som está sendo produzido por seres humanos que respiram, se emocionam, se expressam. Portanto essa pequena imprecisão humaniza a performance a tornando espontânea e orgânica. Porém, não se trata de correr ou “deixar cair” o andamento. Nesses casos, o que se observa é uma perda de controle que interfere negativamente na performance. Para fluir musicalmente é necessário obter um equilíbrio entre controle e entrega, razão e emoção, individualidade e coletividade, esse

estado de equilíbrio e fluência favorece a expressão do suingue.

1.7. Suingue é dom

O samba é meu dom.

Aprendi a fazer samba com que sempre fez samba bom...

Paulo Cesar Pinheiro e Wilson das Neves

Esse trecho do samba “O samba é meu dom” apresenta uma contradição: Até onde a habilidade musical é algo inato, recebido do divino ou herdado geneticamente e até onde é algo aprendido e construído? É comum ouvirmos expressões como “tá no sangue” ou “é dado por Deus” quando se quer explicar o talento de um músico, e muitos consideram aqueles que se destacam como uma espécie de eleitos ou privilegiados por terem nascido com um dom. É comum também ouvirmos depoimentos de pessoas que desistiram do aprendizado musical por se considerarem sem talento.

Na primeira metade do século XX, Shinichi Suzuki contribuiu para a questão contrapondo-se ao inatismo da competência musical, para ele existe a possibilidade do treinamento do talento.

O homem é governado pela força da vida. A alma viva, com seu desejo de sobrevivência, demonstra grande poder de adaptação ao seu ambiente. A força da vida humana, vendo e sentindo o meio ambiente, forma e desenvolve novas faculdades. Essas faculdades com novos treinos constantes vencem as dificuldades e se transformam em relevantes habilidades. Esta é a relação entre o ser humano e a habilidade. O desenvolvimento de uma habilidade não pode ser conseguido pelo simples fato de pensar e teorizar, mas tem de ser acompanhado por ações e práticas. Só na ação a potência da força vital pode se desenvolver inteiramente. A habilidade se desdobra com a prática (SUZUKI,1994, p. 27).

Sem dúvida que observamos em algumas pessoas uma maior facilidade para linguagem musical e habilidade motora de que em outras e isso pode estar associado a uma característica genética inata, mas esses indivíduos também passarão obrigatoriamente por processos de aprendizagem.

Sloboda, (2008) aponta que a habilidade musical é adquirida através da interação com um meio musical e sob a influência de uma ação cultural específica. Porém essa habilidade é construída sobre uma base de competências inatas que parecem ser comuns a todos os seres humanos, uma vez que todos possuem as mesmas estruturas cognitivas. Ele chamará de *enculturação* a aquisição espontânea de habilidade musical de crianças ocidentais até os oito anos. Em sua teoria, enculturação apresenta os seguintes elementos: primeiro, reconhece que existe um conjunto de capacidades primitivas presentes no nascimento ou logo após o nascimento. Segundo, existe um conjunto de experiências que a cultura proporciona às crianças à medida que crescem. Terceiro, o sistema cognitivo geral de crianças de idades semelhantes dentro de uma mesma cultura muda à medida que novas habilidades vão sendo adquiridas. No processo de enculturação não existe um esforço autoconsciente de aprendizagem, bem como a presença de uma instrução explícita. As crianças aprendem as canções sem aspirar aprendê-las, e sem necessariamente alguém as ensinar. Essas experiências se diferem do *treino*, onde há valorização na aquisição de excelência em determinada habilidade e o emprego de esforço autoconsciente para aprender. Portanto, a quantidade e a qualidade das experiências e informações musicais às quais as crianças estarão expostas irão constituir sua bagagem cultural, e esta será acessada quando essa criança for realizar atividades musicais no futuro. Esse processo de imersão e de aprendizagem não consciente leva muitos a acreditarem que não passaram por um processo de aprendizagem e que as informações necessárias para uma boa execução são características inatas.

Tive oportunidade de conversar com um experiente baterista de samba sobre o assunto. Ao perguntar se ele acreditava ser possível aprender o suingue do samba ele me respondeu que acreditava que não, que era algo inato. E justificou: “Me lembro quando eu era criança com uns seis ou sete anos... Pertencia a uma família de músicos e ficava ouvindo os meus tios tocarem enquanto pensava: - Eu sei fazer isso, só preciso ter tamanho pra sentar na bateria...” É difícil determinar o quanto da competência percebida por esse baterista em sua infância é construída, mas sem dúvida, o fato de pertencer a uma família de músicos e de estar imerso em um ambiente de intensa atividade musical foi determinante e contribuiu fortemente para a sua formação. Parece ser um consenso que músicos que foram expostos ao ambiente do samba desde a infância expressam com facilidade e intimidade o suingue característico do gênero.

O aprendizado oral-auditivo é típico das práticas musicais informais adotadas por músicos populares e ocorre através da observação, da imitação e do tocar de ouvido, representando um importante aspecto do processo de enculturação musical (GREEN, 2001). A intensidade da experiência de se passar a infância imerso em um determinado ambiente cultural, confere ao músico que se formou nesse ambiente grande intimidade, espontaneidade e fluência naquela linguagem. Mas fica a questão: E os que não passaram por essa experiência, não estarão aptos a aprender o suingue? Existem estratégias de ensino-aprendizagem que compensem a ausência de imersão durante a infância no ambiente cultural que se deseja aprender? Essas questões serão aprofundadas nos capítulos seguintes, onde serão tratados os níveis de familiaridade com o suingue do samba e das estratégias de ensino-aprendizagem nesses diferentes níveis.

1.8. Afinal, o que é suingue?

Diante de tantas possibilidades de interpretações teóricas e práticas sobre o que é suingue, é tarefa desafiadora defini-lo. Farei uma tentativa a partir das reflexões emergidas de cada

categoria.

Suingue é um atributo da performance musical que se expressa principalmente no ritmo, embora outros elementos musicais, como timbre e acentuação, façam parte. A forma como o músico irá dispor desses elementos será influenciada por suas vivências socioculturais, suas emoções, sua capacidade técnica e sua interação com a performance de outros músicos. Numa performance suingada, tanto os elementos musicais, quanto os elementos extramusicais são expressos de forma fluente e sem esforço mental. O corpo e sua corporalidade⁵ precisam estar incluídos.

⁵ Corporalidade aqui se refere ao conceito de *corporalidade musical*, apresentado por SCHROEDER, 2010. “a corporalidade, de uma certa maneira, deixa de coincidir com o corpo e passa a ser *manifestação* do corpo concretizada em som, em música.” (SCHROEDER, 2010, p. 170)

CAPÍTULO II

ENSINO-APRENDIZAGEM NA MÚSICA POPULAR

2.1. Formal, não formal e informal

O objetivo desse capítulo é traçar uma breve cronologia do avanço das pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem fora dos espaços de ensino formal e trazer as poucas pesquisas feitas no espaço da roda de samba. Porém, é necessário, antes de iniciar minha exposição, definir o uso da terminologia específica. Muitos autores empregam os termos *formal*, *não formal* e *informal* para se referir aos processos de ensino-aprendizagem, atribuindo-lhes em muitos casos, significados diferentes. O termo *formal* parece ser mais consensual, referindo-se, de forma geral, à educação institucionalizada. Porém, a diferença entre *informal* e *não-formal* não é considerada por alguns autores, enquanto é ressaltada por outros⁶. Para a presente pesquisa será utilizada a categorização proposta por Libâneo (2004). Para o autor, os critérios intencionalidade e grau de organização e sistematização são os principais norteadores dos tipos de educação. Sendo assim, a educação formal é intencional e com alto grau de organização e sistematização, encontrada em escolas, conservatórios e outros cursos com características similares. Educação não formal é intencional, porém com baixo grau de organização e sistematização e com relações pedagógicas não formalizadas. É encontrada nos espaços extra-escolares como museus, cinemas, meios de comunicação, cursos livres. Educação informal é aquela em que a aquisição de conhecimento se dá de forma não intencional. As experiências vividas pelo indivíduo no seu dia a dia em seus ambientes de convivência e suas relações definem esse tipo de educação.

⁶ Entre os autores que discutem essa questão estão Green (2001), Libâneo (2010) e Gohn (2010).

Para maior clareza pode-se ver, de forma esquemática, como Libâneo organiza essas três modalidades de educação:

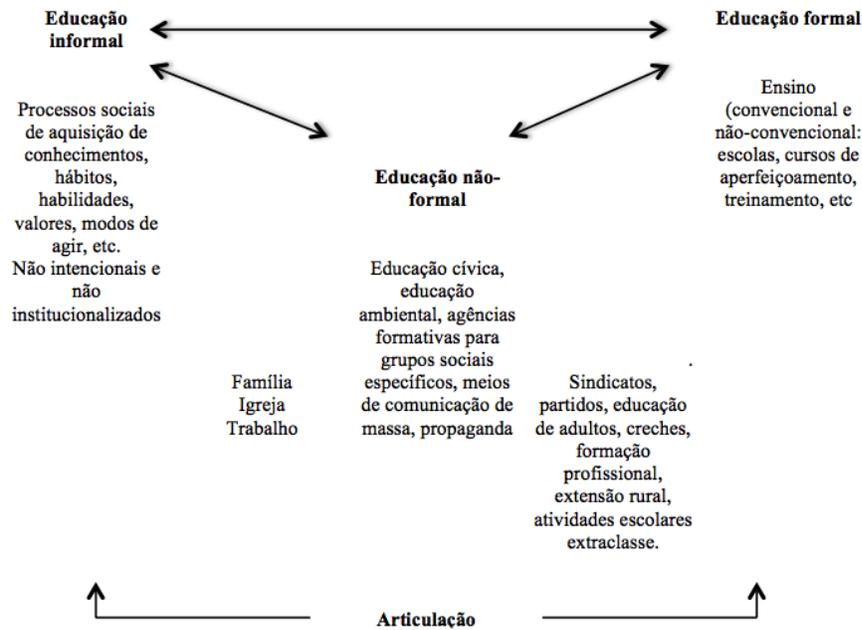


Figura 9 - modalidades de educação

(fonte: LIBÂNEO, 2004, p. 83)

2.2. Processos de ensino-aprendizagem da música popular

A necessidade do uso das categorias abordadas acima é razoavelmente recente na Educação Musical. Até meados do século XX, o que se entendia por educação musical era um ensino voltado principalmente para o repertório europeu e a música folclórica, dando grande importância ao uso da notação musical como principal veículo de acesso à obra. A música

popular urbana, continuava ocupando as ruas, os meios de comunicação e as comunidades em sua forma dinâmica, misturada e viva. Porém, por vir das camadas populares, por ser tocada por músicos, muitas vezes, “analfabetos” musicais, que “tiravam de ouvido” e se utilizavam de outros recursos de ensino e aprendizagem diferentes dos moldes proclamados pela norma vigente nos conservatórios, não era digna de frequentar os espaços formais de ensino, onde deveria circular a música da “alta cultura”.

O fazer musical praticado no Conservatório de Música guarda vínculos estreitos com a cultura musical erudita europeia, tanto pela origem dessa modalidade de instituição de ensino no século XVIII na Europa, quanta pela representação de superioridade daquela cultura musical sobre outras de acordo com o eurocentrismo (ARROYO, 2001, p. 62).

Na década de 1980 começam a surgir as primeiras pesquisas sobre essa outra música que não estava nas escolas e nas universidades e que não era contemplada pelos currículos. Surgem também as primeiras investigações sobre quais estratégias de ensino a música popular se utiliza e quais as possíveis contribuições dessa pedagogia para a educação musical formal.

Conde e Neves (1984) foram pioneiros nessa abordagem ao apresentarem sua pesquisa sobre alguns grupos de Folia de Reis do Rio de Janeiro. Em seu estudo, narram que encontraram um ambiente sociocultural dinâmico e vivo, onde os grupos e suas lideranças tinham forte poder de mobilização e função educativa. Ao se deparar com tamanha riqueza de conteúdos pedagógicos, os autores criticam o distanciamento que a escola formal tem da vivência cultural comunitária, desprezando os saberes produzidos pela cultura popular e desperdiçando a oportunidade de se renovar.

Se a escola tivesse contato mais seguido e aprofundado com a realidade cultural da comunidade, ela poderia tirar deste contato muitos recursos de renovação pedagógica. Ela teria consciência de que [...] sua ação educacional e cultural só se completaria no dinamismo de permanente realimentação (CONDE; NEVES, 1984, p. 42)

Essas pesquisas iniciais foram importantes por mostrarem que também existe educação

musical fora dos meios institucionalizados. Fora da escola formal, a transmissão e a aquisição de informações acontecem obedecendo outra hierarquia de valores, onde a imersão e a imitação são as principais estratégias e fazer música coletivamente e informalmente se torna o principal lugar de aprendizagem. Conde e Neves, ao observarem as práticas e procedimentos na transmissão de saber dos grupos pesquisados, notaram que existe integração natural entre adultos e crianças. O espaço lúdico da criança coincide com o espaço ritual do adulto. As crianças não são censuradas em suas brincadeiras, pelo contrario, são incentivadas a participarem das manifestações desde cedo de modo que vão absorvendo os processos do ritual de forma gradativa. Imersos, respondem fisicamente aos estímulos sonoros e ao imitarem os adultos passam por um processo de aprendizagem natural onde não existe um professor e nem a intenção de ensinar. A imitação na Folia de Reis é particularmente rica. As crianças fazem a “Folia de Lata”, onde tocam latas velhas e outros materiais de fácil acesso e buscam imitar as falas, os cantos, os toques e gestos dos mais velhos. A Folia de Lata desafia as crianças a explorarem as diferenças de alturas, possibilidades de afinação e sonoridades do material utilizado para tocar. A liberdade na adaptação e invenção de instrumentos também se estende para o campo da técnica. O instrumento será tocado da forma que for mais confortável para quem o toca e este criará suas próprias soluções técnicas. O canto também encontra soluções peculiares para atender a necessidade de se cantar por muitas horas seguidas. Assim, a brincadeira vai ganhando corpo e os futuros músicos vão sendo preparados. Esse percurso é vivenciado como um ritual de passagem para o mundo adulto.

Ao abordarem o aprendizado da música popular no contexto da música urbana, os autores ressaltam a importância da convivência com outros músicos na aquisição de habilidades e conhecimento. Nessa convivência, aprende-se observando e imitando quem sabe mais e criam-se parcerias para tocar e compor. O aprendizado pela convivência também é citado por Conde e

Neves no caso de Bandas de Música que adotam como estratégia de formação de novos músicos, inclui-los ainda imaturos musicalmente, no grupo musical. O aprendiz é motivado pela responsabilidade da posição que passa a ocupar. Assim, vai participando com os recursos que tem no momento e, “empurrado” pela convivência com músicos mais maduros, vai adquirindo as habilidades e conhecimentos necessários para exercer com mais qualidade a função musical que lhe foi confiada.

Na cultura popular não há separação entre o fazer artístico e a própria vida, Não há o tempo e o espaço da arte, como não há o tempo e o espaço do aprendizado. (CONDE E NEVES, 1984, p. 46)

Alguns outros estudos importantes sobre os processos de ensino e aprendizagem da música popular surgiram no fim do século XX. Adotando um método de pesquisa etnográfica, comum na antropologia e na etnomusicologia, porém ainda raro na Educação Musical até aquela época, Luciana Prass (1998), realizou um estudo como observadora participante da Escola de Samba Bambas da Orgia de Porto Alegre. Seu objetivo era investigar o ensino e a aprendizagem da música popular de tradição oral e sua metodologia específica, chamada pela autora de *etnopedagogia* da educação musical. A autora ressalta a importância de se inserir no contexto cultural a ser estudado, estreitando o convívio e estabelecendo elos de confiança com os atores. Ao se tornar membro aprendiz da bateria, vivenciando o cotidiano, as relações e os valores daquele grupo, a autora pode observar o seu objeto de forma privilegiada. Analisando os ensaios da Escola de Samba, Prass conclui que o contato inicial com a música se dá dentro de casa, entre vizinhos e parentes. Desde cedo as crianças frequentam as festas da escola e convivem com todas as faixas etárias sem uma divisão rígida de espaços. Dessa convivência se dá um aprendizado inconsciente e não intencional.

Quem ensina é a vivência socializadora na quadra, desde a infância, interagindo com música e dança, com o mundo do samba e do carnaval. O pessoal quando chega na bateria já sabe tocar porque viu e ouviu quando ainda usava fraldas e

vinha pra escola no colo da mãe, porque o pai tocava na bateria, Ou dançava. Ou simplesmente compartilhava da vida carnavalesca, circulando entre várias escolas de samba (PRASS, 2000, p. 12).

A autora aponta para uma rede dinâmica de aprendizados empíricos vividos por todos e ressalta para importância da coletividade. O aprendizado acontece nas trocas e na observação do outro durante os ensaios do grupo. Quem sabe mais ensina, quem não sabe observa, escuta, imita. Existe uma forte senso de engajamento e responsabilidade por parte dos integrantes da escola, uma vez que a performance é coletiva. Assim, o erro de um é o erro de todos. “O saber individual só faz sentido associado ao saber do grupo.” (PRASS, 2000, p. 171)

Outro ponto importante da pesquisa de Prass foi chamar atenção para a importância da participação do corpo no fazer musical:

A ideia de relacionar aspectos da aprendizagem musical na bateria com a corporalidade dos ritmistas foi tomando forma lentamente. Fui percebendo, no decorrer dos ensaios, o quanto as coreografias são importantes na memorização dos arranjos, demarcando corporalmente as seções de cada obra, relacionando as estruturas formais das músicas com linguagens corporais específicas (PRASS, 1998, p. 14).

A imitação dos gestos corporais, assim como a descoberta dos seu próprios gestos são parte de grande importância na aprendizagem e na performance. O corpo que participa do fazer musical está entregue a essa experiência. Esse corpo participa dançando o som, moldando o silêncio, ajudando a tornar a performance fluente e orgânica.

Outro ponto interessante levantado por Prass é a divisão da bateria de acordo com o gênero. Homens tocam instrumentos pesados e de sustentação do ritmo enquanto as mulheres tocam os mais leves. Para os meninos, ser aceito na bateria é motivo de orgulho e reconhecimento de sua masculinidade.

Seguindo também a metodologia de pesquisa etnográfica, Arroyo (1999), aprofunda o estudo da relação entre educação musical e cultura ao investigar dois espaços com contextos

social e cultural diferentes: o ritual do *Congado* e o *Conservatório de Música*, ambos localizados em Uberlândia, MG. Lançando mão de um olhar antropológico sobre as práticas de educação musical informal, sua pesquisa busca entender qual a importância desse tipo de abordagem para educação musical formal, uma vez que nota, ao comparar os dois espaços de aprendizagem, uma grande diferença na motivação. Enquanto que no grupo do conservatório, observa pouco envolvimento, desinteresse e evasão, no grupo do *Congado* os aprendizes estão intensamente envolvidos.

[...] acontece ali também a aprendizagem ativa, isto é, aprendizagem centrada no próprio aprendiz. Vale observar que as dimensões sociais, cognitivas e psicomotoras estão integradas na experiência musical. A aprendizagem de música não implica apenas tornar-se tecnicamente competente, mas interiorizar representações sociais que lhes dão sentido, como cultura. As organizações sonoras não são neutras, mas investidas de rede de significados,[...] Esses significados dão sentido ao fazer musical e parece constituírem-se no estímulo básico para a própria aprendizagem. Psicológica e socialmente fazem sentido. (ARROYO, 1999 p.178).

Ao descrever o ensino e aprendizagem no *Congado*, Arroyo define o ambiente estudado como um ritual que possui caráter pedagógico. O aprendizado musical é um dos elementos nesse ritual, porém ali também se transmitem valores, se perpetuam histórias e se reforçam identidades. Nos ensaios, os mais novos aprendem com os mais experientes. A música é aprendida, mas não é ensinada. O aprendizado vai acontecendo “numa situação coletiva de performance”, a música é de composição coletiva onde o corpo também está aprendendo. “O corpo dançando, tocando, caminhando, ouvindo, suando, cansando, cantando, torna-se veículo de aprendizagem no mundo congadeiro.” (Arroyo, 1999, p. 191)

As discussões pertinentes ao aprendizado do músico popular e a dicotomia entre educação formal e educação não formal/informal também acontecem fora do Brasil. Green (2001) investiga os processos de ensino-aprendizagem na música popular, por meio de entrevistas com músicos populares de Londres, analisando quais são as práticas do ensino e aprendizado do ambiente

informal.

A autora inicia seu estudo apresentando um panorama do ensino formal do início do século XX até o momento da pesquisa (1999), apontando que a educação musical formal em boa parte do século XX foi quase que exclusivamente voltada para o ensino da música clássica ocidental, onde o foco é na execução de um repertório muitas vezes distanciado da realidade dos estudantes, dando ênfase à utilização da notação musical, ao estudo da técnica instrumental ou vocal e a utilização de avaliações e obtenção de títulos. A autora ressalta que no início do século XX houve inclusão da música folclórica europeia e norte americana por influência de alguns educadores como Cecil Sharp, Zoltan Kodály e Ruth Seeger. Porém só a partir dos anos 1960 o *jazz* começa a ganhar lugar no ensino formal, principalmente nos cursos superiores. Com o acolhimento dos educadores e o desenvolvimento de novas técnicas de ensino e material curricular, a música popular passa a fazer parte do currículo de muitos países durante os anos 1980. Porém, mesmo se tornando mais acessível, a educação musical formal não é capaz de manter o interesse dos estudantes no fazer musical, principalmente nos adultos, que se distanciam totalmente após o término do período de escolaridade. A autora aponta para o fato de que os países que possuem um alto desenvolvimento na educação musical formal, são justamente os que possuem uma população menos ativa no fazer musical. Em contrapartida ao ensino musical formal e seus moldes aparentemente obsoletos e rígidos, Green observa que toda sociedade possui seu ambiente informal de ensino e aprendizagem musical e é sobre as práticas desse ambiente e de que forma elas podem contribuir para educação musical formal que sua pesquisa se aprofunda. A autora não diferencia não formal de informal, em sua classificação existe a educação formal (ensino institucionalizado) e a educação informal, que engloba tudo que está fora dos espaços institucionalizados. Em sua pesquisa Green apura como se dá o aprendizado na música popular.

O início do processo de aprendizagem do músico popular geralmente é proporcionado pelo ambiente em que ele está imerso. Essa imersão será chamada de *enculturação* por Green (2001, p. 22) A enculturação musical possibilita a aquisição de habilidades e conhecimentos musicais por meio de escuta da música do dia a dia. Segundo a autora, existem três tipos de escuta:

- Escuta intencional: o ouvinte tem intenção de aprender. Observa detalhes, busca padrões, estabelece comparações.
- Escuta atenta: o ouvinte ouve atentamente, porém sem intenção de aprender.
- Escuta distraída: quando não há nenhum objetivo além de obtenção de prazer e distração.

Vale ressaltar que o processo de enculturação pode ser iniciado em qualquer fase da vida, porém as estratégias de ensino aprendizagem devam mudar e se adequar ao grau de familiaridade do aprendiz. Os níveis de familiaridade serão abordados com maior aprofundamento no capítulo três.

“Tirar” de ouvido a música de gravações é uma das técnicas de aprendizagem mais utilizada pelos músicos populares. Exige uma escuta de elevado nível de intenção e atenção. A técnica de imitar gravações obriga o músico a repetir o trecho musical selecionado incansavelmente até dominá-lo. Normalmente, o aprendiz se apoia apenas na memória para tocar. É raro o uso de notação e quando essa existe, muitas vezes é uma notação informal.

A imitação baseada na audição permite prestar atenção a muitos elementos musicais que a notação tradicional não consegue codificar com rigor [...] como timbre, *dirt*, *groove*, *feel*, *swing*, flexibilidade rítmica, desajuste de alturas e muitos outros aspectos. (GREEN, 2000, p. 73)

Nessa citação é importante destacar a preocupação em absorver atributos musicais como ruídos, *suingue*, *feel*, que embora sutis, são fundamentais para a expressividade da performance. Esses detalhes são particularmente importantes na música popular, uma vez que o sucesso da performance está centrado na capacidade de se expressar livremente e com sensibilidade

(GREEN, 1999).

Espírito ou *feel* ou coisa parecida, a maneira como tocas. A maneira como atacam as coisas. Pode ter pessoas que não têm muita técnica mas que tem um grande *feel* e outras com grande técnica que são absolutamente desinteressantes. (GREEN, 2000, p. 75)

A imitação de gravações é uma tarefa solitária, porém a solidão não é uma característica do aprendizado da música popular. Tocar junto com colegas e formar grupos são atividades fundamentais para o aprendizado. Nessas experiências, os músicos trocam informações, um aprende com o outro. Não existe um professor, mas existe aprendizado. Compor e improvisar também são capacidades adquiridas nas práticas em grupo. Green verificou que a lealdade e a amizade são muito valorizados pelos músicos entrevistados. A capacidade de se integrar, a tolerância e a comunhão de gostos foram apontados como pontos valorizados pelos músicos em seus colegas. Isso demonstra como a empatia tem importância, uma vez que a música feita em grupo será afetada pelas relações de seus agentes.

A aquisição de técnica não é uma preocupação inicial do aprendiz. Esse, muitas vezes desenvolve recursos próprios para executar o repertório de sua escolha. O tempo de prática do músico popular está atrelado ao prazer. Enquanto estiver motivado pode praticar por longos períodos por dia. Esses períodos costumam alternar fases de muita atividade com fases de pouca ou nenhuma atividade. Normalmente, a época em que o aprendiz mais estuda é no começo de sua formação. Em suas entrevistas, Green observa que a virtude que um músico mais valoriza em outro músico é o seu *feeling* e sensibilidade. O virtuosismo técnico sem expressividade não é digno de admiração.

Como citado antes, o prazer é muito valorizado. Tocar, aprender, ouvir e criar é sempre acompanhado de muito prazer e de um sentimento de amor à música. Outro ponto que emergiu das entrevistas feitas por Green, e também classificado como uma sensação prazerosa, foi o

sentimento de ter a autoestima fortalecida por exercer a atividade de músico.

Analisando as pesquisas apresentadas, é possível notar pontos em comum. Apesar de as pesquisas possuírem objetos e abordagens distintas, todas elas apresentam, de formas similar, como se dão os procedimentos e práticas de ensino e aprendizado na música popular. Assim, pode-se concluir que a imersão é o ponto de início de todos os processos. As referências musicais e socioculturais acontecem pelo convívio com parentes, amigos, vizinhos. Esse geralmente é o primeiro ambiente de aprendizagem. A imitação é a principal estratégia de aprendizagem. Geralmente não existe a figura do professor. O aprendizado acontece na observação, na escuta de gravações ou em trocas com colegas, onde quem sabe mais ensina. O coletivo tem bastante representatividade na música popular e não existe divisão no espaço de convívio entre adultos e crianças. Geralmente as composições e as performances são coletivas, assim o próprio fazer musical também é um espaço de aprendizado, uma vez que permite a convivência de aprendizes de níveis diferentes. A liberdade no uso dos instrumentos e na forma de tocá-los é outra característica que aparece na música popular. O sentimento de prazer e ludicidade faz parte da prática, a expressividade é mais valorizada do que o virtuosismo. Existe uma associação entre o fazer musical e o sentimento de orgulho, aceitação social e autoestima. Os gestos corporais auxiliam o aprendizado.

2.3. Ensino e aprendizagem no samba

Tentando aproximar a pesquisa bibliográfica do meu objeto de estudo busquei por referências sobre ensino-aprendizagem do samba. Existem abordagens antropológicas e etnomusicológicas do samba e da roda de samba (VIANNA, 1984, SODRÉ, 1998, SANDRONI 2001, MOURA, 1983 e 2004, BARATA, 2012) ou então abordagens sobre as Escolas de Samba, (PRASS, 1999). Porém, encontrei pouco material ligado à pedagogia do samba, mais

especificamente o samba de “raiz”⁷ que é veiculado nas Rodas de Samba. Mais raras ainda foram as referências ao ensino-aprendizagem do suingue, especificamente.

Carvalho (2009) investiga em sua pesquisa os processos de aprendizagem informal e não formal no ambiente do samba. Analisando os depoimentos de músicos entrevistados pelo autor, que cunharam sua formação musical nas rodas de samba do Rio de Janeiro, é possível encontrar as mesmas práticas e os procedimentos observados nas pesquisas analisadas anteriormente. Todos os entrevistados foram introduzidos nas Rodas de Samba por familiares, ainda crianças, e passaram por uma processo de aprendizagem informal, baseados na imersão e na imitação.

Eu via os outros tocarem, chegava em casa e tentava fazer igual. Assim eu fui aprendendo de ouvido. A gente aprende com os amigos que tão na estrada há mais tempo. (PORTELA apud CARVALHO, 2009, p. 31)

A maneira que eu lido melhor de tirar uma música é auditivo. É instinto auditivo. Com disco, ouvindo a melodia e tentando achar um acorde que combine (MENDES apud CARVALHO, 2009, p. 41)

Existe acesso aos instrumentos e a possibilidade de participar mesmo sem maturidade musical e técnica.

Eu enchia o saco da galera nas rodas! Pegava o pandeiro, neguinho ficava desesperado, mas eu ficava lá tocando. Eu via a galera tocar, perguntava uma coisa ou outra. (CASTRO apud CARVALHO, 2009, p. 41)

O apartamento dos espaços de aprendizagem formal e não formal/informal aparece na pesquisa mostrando de que forma o músico popular vê o ensino formal. De uma forma geral, todos concordam que o aprendizado de teoria musical é um estudo que pode ser útil e os

⁷ O termo ‘samba de raiz’ costuma ser usado para identificar o samba tradicional, sem influência da indústria fonográfica. “O bom samba sempre primou pela riqueza melódica. E quanto mais ele usou a instrumentação básica do choro, violões de seis e sete cordas apoiados por cavaquinho, mais ele ganhou em expressividade harmônica. E esse foi o diferencial do que se resolveu chamar de ‘samba de raiz’.” (LOPES, 2005, p.10)

tornariam músicos com mais recursos, porém não é essencial na formação do músico popular e mais especificamente do sambista. Nesse caso a vivência nas rodas é considerada fundamental.

A academia contribui muito, mas não faz o músico. O importante é viver mesmo a música. Quem quiser tocar samba tem que ter vivência de roda. É a vivência naquele ritmo, naquela linguagem. (GARCIA apud CARVALHO, 2009, p. 41)

Em sua descrição da roda de samba pesquisada, “Batuque na Cozinha”, que ocorre na Pedra do Sal, reduto histórico do samba carioca, não existe um cantor solista por isso todos, músicos e público, são incentivados a cantar. A roda possui um instrumental fixo (violão de sete cordas, cavaquinho e percussões), mas acolhe outros músicos que cheguem com seus instrumentos e, porventura, queiram participar, se adequando às formações que surgem de maneira que todos participem harmoniosamente.

A proposta desta roda de samba é a integração entre o público, os músicos que a organizam e outros músicos que queiram participar com seus instrumentos. Esta integração se faz de maneira consciente. Um exemplo disto foi quando outro cavaquinista se juntou, e com dois cavacos tocando simultaneamente, o primeiro saiu da função de base e passou a florear o samba, evitando conflitos rítmicos e harmônicos entre os dois instrumentos. Quando mais de uma pessoa toca tamborim, percebe-se que buscam executar a mesma célula rítmica. (CARVALHO, 2009, p.43)

Essa pesquisa revela o ambiente da roda de samba como um cenário rico de trocas e aprendizados. Sendo o primeiro e principal lugar de veiculação do gênero, é um dos poucos espaços urbanos de aprendizagem informal, que permite a convivência de aprendizes com músicos profissionais. Nesse espaço dinâmico e democrático que agrega músicos e público, existe um forte elo de resistência cultural. Mantendo sua estrutura inicial, a roda de samba sobrevive respeitando a tradição, ao mesmo tempo que incorpora novo repertório. Roberto Moura comenta a resiliência da roda de samba como ambiente sociocultural.

Ao longo dos anos essa música original vai mudar, os instrumentos também. O que vai permanecer é a roda. O sentido da roda. Sua significação sociocultural. O comportamento musical, as relações de hierarquia interna. (MOURA, 2004, p.42)

A partir das pesquisas apresentadas, pode-se afirmar a importância do convívio e do contexto cultural para o aprendizado. Os ambientes descritos são altamente formadores e consistentes por se tratarem de espaços legítimos de transmissão cultural das comunidades em questão. O ritual, o fazer musical, a dança e as relações estão ali por uma necessidade de perpetuação daquelas culturas e de fortalecimento de suas identidades. Portanto, a transferência de informações se dá de maneira natural, sem uma intenção pedagógica. Por pertencerem àquela comunidade, os aprendizes aprenderão por imersão e imitação. Assim acontece também com o suingue do samba. O seu aprendizado se dá naturalmente para os indivíduos inseridos na cultura do samba, sem maiores mistérios. Porém o samba rompeu o espaço do terreiro e da roda de samba tornando-se o gênero musical mais difundido do Brasil, sendo absorvido por todas regiões. O samba é também o ritmo brasileiro mais conhecido e consumido no exterior, considerando que a bossa nova é um subgênero do samba.

Nas últimas duas décadas, houve no Rio de Janeiro, um resgate dos gêneros cariocas, samba e choro. O bairro da Lapa passou por um revitalização no início da década de 1990 transformando-se um importante reduto de casas de show com samba em sua programação. Durante as décadas de 1990 e início dos anos 2000 muitos músicos de sucesso reconhecido, bem como novas gerações, se apresentaram na Lapa. Casas como Lavradio 100, Carioca da Gema, Rio Scenarium, Bar Semente, para citar alguns, apresentavam intensa programação voltadas principalmente para o Samba e o Choro. Abaixo vê-se mapa desenhado por Paulo Pamplona identificando os locais com roda de samba na Lapa.

É fato, o samba ficou na “moda”. Isso fez com que o interesse em relação a esse gênero reacendesse, aumentando assim o número de pessoas querendo aprendê-lo. Muitos jovens que tinham descoberto o samba recentemente e muitos estrangeiros fascinados pelo fraseado do violão de sete cordas, a malandragem do cavaquinho e a energia da percussão saíram em busca de informação sobre tais instrumentos e estilos. Esses novos aprendizes do samba não nasceram numa comunidade onde este faz parte da cultura. Portanto não passaram pelo tão poderoso processo de imersão. Como fazer então? Somente os indivíduos que nasceram imersos na cultura do samba são capazes de tocá-lo bem? Existe a possibilidade do interessado se mudar para uma comunidade sambista e buscar uma imersão tardia, porém poucos poderão tomar essa atitude radical. Além do mais, isso não significa certeza de sucesso.

Todo gênero musical pressupõe, naturalmente, uma comunidade que o entende, de ouvintes qualificados. Mas, comparando-se o Brasil e a roda com referência ao samba, é forçoso reconhecer que o samba não está para o Brasil na mesma medida em que está para a roda. Em outras palavras, qualquer brasileiro sabe o que é samba – mas não na mesma intensidade dos *habitués* da roda (MOURA, 2004, p. 43)

Então quais estratégias pedagógicas podem ser aplicadas quando se tratam de aprendizes “estrangeiros”? A busca dessa resposta se mistura com a minha trajetória pessoal como musicista, pois, ora como aprendiz, ora como professora, deparei-me, muitas vezes, com essa questão. Como já narrado na introdução desse trabalho, foi no aprendizado do cavaquinho que vivi os desafios rítmicos do gênero. Por já tocar violão, me arrisquei como autodidata. Embora tenha tido algumas aulas de cavaquinho eventuais, os aprendizados mais significativos vieram de vivências informais de aprendizagem.

Passei a frequentar todas as rodas de samba que podia, sendo as dos bares Bip Bip e Mandrake, ambos na Zona Sul do Rio de Janeiro, com maior assiduidade. Depois, vieram as rodas do Candongueiro em Niterói, do Sobrenatural em Santa Teresa, do Lavradio 100 na Lapa e

muitos outros locais que se abriam para as rodas de samba. Nessa época, assim como eu, outros jovens estavam se encantando pelo gênero e desenterrando sambas antigos, redescobrendo sambistas que estavam fora do mercado como Monarco, Nelson Sargento, Wilson Moreira, Elton Medeiros, entre outros... Eu ia naquelas rodas com meu cavaquinho e ficava ali tocando baixinho, tentando aprender os caminhos harmônicos e rítmicos. Nesse processo de imersão eu oscilava entre diferentes níveis de intencionalidade em aprender. Às vezes, deixava-me levar pela massa sonora e desfrutava da possibilidade de estar tocando com músicos mais experientes que eu, enquanto recebia referências musicais de qualidade. Outras vezes, escutava atentamente a levada do tamborim ou do violão e buscava imitar com o cavaquinho, ou ainda, buscava tirar as harmonias de ouvido na hora. Uma enorme quantidade de aprendizados iam se consolidando, mas não eram apenas a imersão e a imitação as estratégias utilizadas por mim. O fato de eu conhecer teoria musical também teve utilidade. A possibilidade de nomear os eventos harmônicos e de decodificar o fraseado rítmico me auxiliou na apropriação do conteúdo almejado. Quando passei a dar aulas de cavaquinho, notei que além de incentivar o aluno a ouvir, frequentar, conhecer e imitar as levadas de samba, era de grande utilidade apresentar sistematizações daquele conteúdo. Dessa maneira, acabei criando uma notação específica para indicar a parte rítmica do cavaquinho com sinalização para as nuances de direção de palhetada e de notas “mudas”, onde deve soar um ruído e não uma nota ou acorde com altura definida. Essa notação vem acompanhada de sílabas que ao serem faladas indicam as mesmas informações da notação, além de oferecerem pistas de como deve soar o ritmo. Esse trabalho acabou se tornando a minha monografia de final do curso de Licenciatura em Música pela Uni Rio.

Se observarmos um cavaquinista tocando notaremos que a mão direita quase nunca para e que a mão esquerda se move apertando e afrouxando as cordas do cavaquinho num movimento conjugado com a mão direita. Se ficarmos atentos ao som produzido, notaremos que temos sons com altura definida, ruídos, sons mais graves, sons mais agudos, notas de durações variadas. O conjunto dessas

possibilidades sonoras confere ao cavaquinho, muitas vezes o status de instrumento de percussão, pois apesar de termos acordes na mão esquerda, a mão direita dialoga o tempo inteiro com os instrumentos percussivos. [...] Esse caráter percussivo do cavaquinho é uma peculiaridade da forma como ele é tocado no Brasil, revelando a influência que a música africana exerce sobre a cultura brasileira. Para formar as batidas do cavaquinho partirei do princípio de que todas as articulações compõem a batida, mesmo as que são abafadas produzindo apenas um ruído e as que são ausentes de som como quando temos o movimento da mão mas a palheta não encosta no cavaquinho, deixando permanecer o som da articulação anterior [...] Para todos os movimentos da mão direita teremos uma sílaba e uma seta (REGO, 2008 p. 23-24).

Samba 1

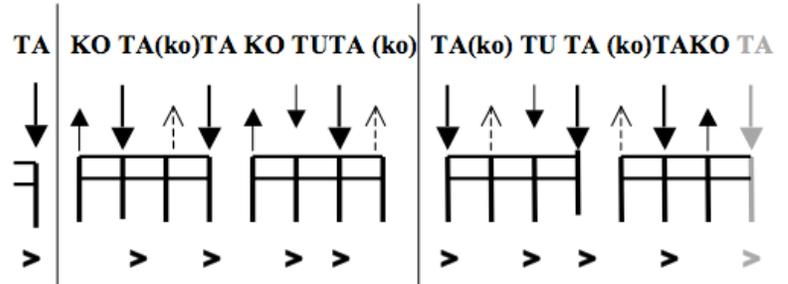


Figura 11. Exemplo de notação do samba (Rego, 2008 p. 29)

Sistematizações similares à que apresentei, abordando o conteúdo pedagógico do samba e, mais especificamente, a sua parte rítmica vem surgindo nas últimas décadas. A preocupação de se produzir material didático com essa abordagem surgiu junto com a demanda de aprendizes interessados em aprender o suingue do samba. (Apresentarei uma amostragem desse material didático no capítulo 3.)

As pesquisas apresentadas no início desse capítulo elucidam a importância do contexto cultural na transmissão e significação de saberes específicos e o quanto a imersão é importante para essa transmissão, porém vimos também que no caso do samba, e provavelmente de outros gêneros (*salsa, jazz, bolero, reggae*) que como o samba são consumidos fora do seu local de

origem e por indivíduos pertencentes a outros contextos socioculturais, existe uma necessidade de se encontrar outras estratégias, além da imersão e da imitação, para atender a demanda de aprendizes com menos familiaridade do que os nativos daquela cultura. Nesse sentido, acredito ser possível nos beneficiarmos do conteúdo pedagógico veiculado nos ambientes formais, não formais e informais de ensino-aprendizagem, uma vez que todas as estratégias são válidas quando operam no sentido de produzir conhecimento, elucidar, transmitir e expressar. O percurso a ser trilhado e as experiências vividas por cada aprendiz serão particulares e moldados por seus objetivos e por suas vivências. Nesse sentido, vislumbro quatro experiências principais de ensino-aprendizagem, que de certa forma, com mais ou menos intensidade, todos vivenciarão num processo educacional. A categorização das vias pedagógicas serão apresentadas com mais aprofundamento no próximo capítulo,

CAPÍTULO III

SUINGUE SE APRENDE? SUINGUE SE ENSINA?

A partir do levantamento bibliográfico feito para essa pesquisa, da minha vivência como musicista, como aprendiz e como professora e da análise das respostas obtidas nas entrevistas, proponho uma organização das experiências pedagógicas em quatro categorias. Cada uma delas aponta para estratégias e objetivos diferentes. Não existe uma linearidade ou ordem obrigatória entre as experiências e, muitas vezes, vivenciam-se duas ou mais experiências ao mesmo tempo. São elas: Imersão, Imitação, Internalização e Incorporação. A seguir apresentarei as características de cada categoria.

3.1. Os quatro “Is” dos processos pedagógicos.

3.1.1. Imersão

Nessa experiência, o meio atua sobre o indivíduo, que pode ser passivo ou ativo na dinâmica. A figura do professor, geralmente, não aparece nessa fase, embora a transferência de informação aconteça mesmo sem um esforço consciente de sistematização. É nessa fase que se criam as referências que servirão de base e estofos para futuras consolidações. Dr. Shinichi Suzuki desenvolveu nos anos 1940 o seu famoso método de ensino de música para crianças. A partir da observação de como as crianças aprendem a falar sua língua materna, Suzuki encontrou na imersão uma potente forma de ensino-aprendizagem. Seu método propõe uma participação ativa dos pais e professores no sentido de promover um ambiente de afeto e imersão, onde a criança se sinta motivada em aprender por imitação de modelos sempre disponíveis e onde os desafios são proporcionais à sua capacidade. O método comprovou-se bastante eficiente apresentando

resultados consistentes, porém se concentra no ensino de crianças.

De uma maneira geral existe uma associação do processo de imersão à fase da infância. Porém, observo que em todas as fases da vida é possível se vivenciar processos educacionais de conteúdos musicais, quando se trata de um aprendizado inerente a um contexto sociocultural específico. Como no caso do suingue do samba, obrigatoriamente, o aprendiz que não nasceu naquele contexto, precisará vivencia-lo para criar referências. Nesse caso, estará experimentando um processo de imersão na fase adulta. A definição de *enculturação* de Green, (2001, p. 22) se adequa a esse entendimento. Imersão aqui abrange toda experiência em que a música ou fenômenos musicais afetam conscientemente ou não um indivíduo. É possível vivenciar diferentes qualidades de imersão e essas diferenças serão descritas a seguir.

- **Imersão passiva**

O ouvinte está submetido a experiências que podem ser uma escolha sua ou não, uma vez que o sentido da audição, diferentemente da visão, que pode ser seletivo, capta inadvertidamente os sons à sua volta. Acontecem estímulos sonoro-musicais todo o tempo e mesmo as músicas que o ouvinte não escolhe ouvir, o alcançam, formando o seu acervo. A imersão passiva acontece quando não há nenhuma intenção em aprender e o fenômeno musical atua sobre o indivíduo, que o recebe e o percebe sem um esforço de apropriação de nenhum dos seus elementos.

- **Imersão ativa – o ouvinte-aprendiz**

Na imersão ativa existe um esforço consciente de apropriação. Com escuta atenta o ouvinte-aprendiz busca fazer comparações, reconhecer padrões, estabelecer categorias, destacar partes do todo e observar detalhes. Aqui o ouvinte protagoniza o processo. Os gostos e escolhas pessoais atuam nessa experiência, e é durante esse processo que ele selecionará os modelos e ídolos que constituirão o seu “estilo”. Nessa fase aprende-se, porém não se ensina, pois é

dispensável a presença do professor. Quanto mais o aprendiz possuir informações que o auxiliem na significação do discurso musical, mais elementos poderão ser captados e absorvidos. O nível de maturidade musical do ouvinte atua na qualidade da experiência fazendo com que nunca se esgote o processo de aprendizagem.

Quando realizamos uma escuta realmente ativa, em que toda a nossa atenção está voltada para os aspectos gerais de determinada música, tendemos a associar esses elementos organizados sonoramente a experiências passadas ao nosso estado atual, no que diz respeito ao emocional e ao cognitivo. Portanto, a atribuição de significados, de sentimentos, a percepção de alguns aspectos da linguagem musical e não de outros, de alguns instrumentos musicais e não de outros, depende da subjetividade do ouvinte e, correlativamente, a objetivação (ou não) desses aspectos depende do nível de construções cognitivas que o sujeito já realizou até o momento dessa apreciação. Ou seja, daquilo que ele já conhece sobre música (KEBACH, 2009, p.80).

A cada retorno do ouvinte à experiência de imersão ativa, ele poderá perceber mais elementos ou encontrar novas abordagens para a compreensão da mesma. É importante que a experiência de “ouvir música” acompanhe todas as fases do aprendizado musical.

- **Imersão Parcial**

Aqui o aprendiz entra contato com um material que deseja absorver por meio de gravações ou vídeos. Ele acessará uma versão que será sempre a mesma, o que não significa que terá sempre a mesma experiência. O ouvinte interessado em aprender está em constante mudança e à medida em que ele avança na direção do seu objeto de estudo, cresce a sua capacidade de análise e de apreensão da informação.

- **Imersão Total**

A experiência de imersão, quando vivida no mesmo tempo e espaço em que a atividade musical é desenvolvida, é muito mais rica e completa por conter informações que extrapolam o

fenômeno sonoro-musical. A percepção tridimensional e multissensorial do evento permite observar as características culturais do seu entorno. Permite observar os seus agentes, e suas formas de falar, de dançar, de mexer o corpo, a maneira de se vestir, bem como as cores, os cheiros o sabor da comida e da bebida do ambiente. Todos esses estímulos contribuem para uma experiência de imersão mais completa e profunda onde os cinco sentidos colaboram para a percepção e impregnação da experiência.

3.1.2 Imitação

O processo de imitação pressupõe que o indivíduo acumulou referências vivenciadas no processo de imersão e selecionou quais serão os seus modelos. Existe uma intencionalidade em aprender, porém pode haver ou não a figura do professor. Como é possível se verificar no capítulo anterior, a imitação é uma das principais estratégias de aprendizagem do músico popular. Seja por meio de gravações ou da convivência com os modelos, as inúmeras tentativas de se atingir a sonoridade que se deseja imitar levarão o aprendiz a desenvolver maior desenvoltura técnica e maior familiaridade com o conteúdo almejado.

Nas últimas décadas, com a popularização de *sites* de vídeos como o *YouTube*, vimos crescer consideravelmente o número de pessoas que utilizam a *internet* para aprender as mais diversas atividades. No campo da música encontramos um vasto e dinâmico acervo de *shows*, concertos e vídeo-aulas. Essa acessível e rica ferramenta democratizou a informação de tal forma que hoje muitos iniciam ou complementam a sua formação musical por meio desses vídeos.

Diariamente milhares de pessoas fazem visitas virtuais a inúmeros sites e o *YT* encabeça a lista de um dos sites mais visitados em todo o mundo. Uma grande maioria dos vídeos disponibilizados neste site está relacionado direta ou indiretamente com música, inúmeras pessoas buscam neste espaço democrático a possibilidade de aprender música, pesquisam, observam, ouvem e vêem. Entusiasmam-se e talvez até se decepcionem com os vídeos, mas não podemos negar que um número significativo de pessoas fazem do *YT* um local de aprendizagem em música (MONTEIRO, 2011, p.41).

Gohn, (2002) analisa a autoaprendizagem musical através de meios tecnológicos, situando essa aprendizagem como não-formal, que é quando existe uma intencionalidade em aprender por parte do indivíduo. Para o autor, a aprendizagem sem a presença do professor e por meio de vídeos tem como pontos frágeis a tendência à superficialidade, à falta de uma abordagem que apresente teor filosófico, à supervalorização da prática instrumental sem um embasamento teórico e à falta de troca com interlocutores sobre assuntos pertinentes ao aprendizado em questão que opera ampliando a visão e a compreensão deste. Porém, reconhece que os vídeos são importantes referências que estabelecem conexão do estudo com a realidade prática, servem como complemento do aprendizado, possibilitam o acesso à obra de mestres do passado, de artistas de outras culturas e toda uma enorme gama de informações e registros outrora inacessíveis.

Percebemos enormes possibilidades nos processos de auto-aprendizagem da música. As novas mediações tecnológicas podem atuar como ‘professores’ incansáveis para os aprendizes, dando oportunidade de progresso àqueles que não tem um tutor para corrigir seus erros. Os processos de aprendizagem musical frequentemente dependem da repetição contínua de exercícios (“a prática leva à perfeição...”) e a tecnologia pode servir como o “espelho” necessário para que correções sejam feitas. A observação de vídeos revela detalhes, [...] Em intensidade gradualmente maior, os meios tecnológicos tornam-se a representação de um mestre que facilita a transmissão de informações (GOHN, 2002. p. 9).

É muito comum ouvirmos músicos profissionais relatarem que iniciaram sua formação musical imitando algum artista que admiravam. A figura do “ídolo” é um importante elemento motivacional. Copiar um artista obriga o aprendiz a percorrer caminhos sonoros que ele elegeu para si como adequados. A imitação dos modelos eleitos servem como influência e alimento para o amadurecimento do estilo pessoal do aprendiz.

3.1.3 Internalização

O processo de *internalização* se caracteriza pela busca consciente de habilidades

específicas. Durante as fases de Imersão e Imitação, a aquisição de habilidades e informações acontecem de forma mesos consciente e sistematizada. Nessas fases, informações estão sendo “internalizadas”, também, mas na categorização proposta nesse trabalho, entende-se por *internalização* processos onde existe uma busca consciente do aprendiz por estratégias que o auxiliem na memorização, compreensão, aquisição, apropriação⁸ ou consolidação do conteúdo almejado. O aprendiz passa a buscar cursos, métodos, sistematizações, notações e exercícios. Podem existir professores ou não, porém, mesmo que o aprendiz não seja acompanhado por um professor, quando ele se dedica a resolver um problema de técnica fazendo exercícios de repetição ou quando recorre a uma sistematização, método, notação, ou ele próprio cria a sua forma de anotar determinado conteúdo de maneira que essa se torne um auxiliar no aprendizado, existe uma racionalização do aprendizado. Essa necessidade de um passo além da imitação é comentada por Conde e Neves.

Nos domínios da música popular urbana, a aprendizagem se dá de modo algo mais complexo, aliando a observação-imitação a trabalho de caráter mais racional, ainda que baseado na idéia da imitação. É quando, em algum momento do processo de aprendizagem, o aspirante a músico passa a utilizar um dos muitíssimos métodos de aprendizagem ‘sem mestre’ ou livros de estudos simplificados (CONDE E NEVES, 1984, p.46)

Alguns estudos no campo da Educação Musical vão buscar suporte na psicopedagogia de Vygotsky (BENEDETTI; KERR, 2009) Segundo as autoras o desenvolvimento cognitivo humano é entendido como um processo de aquisição cultural. As funções psíquicas surgem, inicialmente, nas interações sociais para depois serem interiorizadas, uma vez que o cérebro esteja biologicamente amadurecido para tal. É nas aprendizagens que acontecem o

⁸ O termo *apropriação* refere-se ao processo por meio do qual o ser humano interioriza/apreende o mundo social, suas objetivações, simbolismos, significados, valores, ações e esquemas mentais, tornando-os seus, isto é, tornando-os parte integrante de seu psiquismo, de sua natureza (o que implica dizer também parte de seu corpo, por meio das novas conexões neurais). O processo de apropriação, enquanto processo de interiorização de ações e objetivações sociais, é um processo educativo (de aprendizagem) por excelência” (BENEDETTI E KERR, 2009, p.81).

desenvolvimento cognitivo, porém o processo de aprendizagem só será efetivo se houver uma elaboração mental por parte do aprendiz. Reproduções e memorizações mecânicas de conteúdos não contribuem para a uma apropriação significativa. Entendendo a aprendizagem como uma fonte de desenvolvimento que deve ser ativada, Vygotsky criou o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). Segundo esse conceito, toda a criança possui um potencial de aprendizagem que precisa ser descoberto e trabalhado de forma intencional/formal. Em sua teoria Vygotsky aponta a abordagem formal e sistematizada como a melhor forma de desenvolver as potencialidades do aluno. O autor defende que uma mediação bem realizada tem o poder de fazer emergir uma função psicológica ou capacidade (BENEDETTI; KERR, 2009, p. 80-83).

É interessante ressaltar a valorização das práticas do ensino formal defendida por Vygotsky. De certa forma, essa valorização soa contraditória ao que foi apresentado aqui até agora, uma vez que, ao se falar das práticas educacionais da música popular, é comum encontrarmos referências ao processo de imersão e imitação. Porém, nos últimos anos vimos surgir no Brasil vários métodos e cursos que abordam o ensino do samba. À medida em que o samba extrapola os limites de sua comunidade surge a necessidade “explicá-lo”. Sistematizar está associado à ideia de entender, decodificar. O indivíduo nativo de um contexto cultural vivencia um processo de aprendizagem “natural”, não intencional. As informações se consolidam internamente por meio de imersão e imitação durante a infância fazendo parecer que sempre estiveram ali, que sempre estiveram “dentro”, o aprendizado ocorre por imersão. O aprendiz *outsider* precisará desejar aprender e buscar estratégias para isso. Portanto, precisará tornar interno algo que está fora. Daí a necessidade de estratégias que demandarão elaboração racional. O fato de o aprendiz *insider* não passar, na maioria das vezes, por um processo de elaboração racional do que “sabe” não significa que essa experiência não possa ser útil para ele e vir a contribuir para uma maior apropriação da informação. A possibilidade de se nomear um

fenômeno e de se decodificar de alguma maneira um saber o torna mais tangível e o transforma em ferramenta.

Tem que introjetar, colocar a música dentro de você. Tem coisas que eu não consigo aprender da música. Toco, entendo tocando mas eu não consigo entender metodizando. Quando você aprende de ouvido você acaba criando outras fugas e soluções próprias. Quando você aprende a tocar oficialmente, numa escola, que você já vem com esse conhecimento, o teu universo abre muito.

Nesse depoimento de Zero, notamos que ele acredita que o conhecimento formal de música possibilita decodificar a prática, auxiliando no entendimento e no domínio da performance. Na citação seguinte, ele aponta que o conhecimento formal auxilia também nos processos de ensino-aprendizagem possibilitando a utilização de estratégias que vão além da imersão e da imitação.

Quando você lida com quem sabe [notação musical] é mais rápido de ensinar o suingue. Quando você lida com quem não sabe, é tocar, tocar e tocar junto. Eu respeito a notação como uma coisa boa. Ela é muito mal utilizada no nosso meio porque ela não é utilizada a favor da música. Ela é utilizada a favor da vaidade pessoal.

Essa citação nos leva a refletir sobre o papel da escola e em quanto o ensino de música na escola pode contribuir para aumentar o capital cultural dos alunos, os tornando mais aptos e preparados para a vida profissional. A declaração acima vem de um músico profissional respeitado, que atua em shows e gravações ao lado de nomes consagrados da música brasileira. Ele é nativo do samba e aprendeu por imersão e imitação, porém, observa que sua formação estaria mais completa se tivesse acesso a informações básicas de teoria musical. Tal formação agregaria valor a sua atuação profissional.

3.1.4 Incorporação

[...] o corpo não é ‘instrumento’ a ser treinado para determinado fim, nem “recipiente” onde entram e são armazenadas informações, mas é local e agente do processo de conhecimento, provocando transformações nele e ao redor a partir de sua atuação. Através de sua ação a experiência é incorporada, passando a fazer parte dele (STOROLLI, 2011, p. 131).

O conceito de *embodied mind*⁹ ou “mente incorporada”, que entende o corpo como meio para construção de conhecimento, passou a ganhar maior atenção na metade do século XX, sendo discutido por várias áreas como filosofia, fenomenologia, sociologia e educação. Na filosofia, o tema foi, primeiramente, abordado por Friedrich Nietzsche (1844-1900). Em oposição as ideias sobre educação de Platão que defendia a supremacia do intelecto sobre o corpo, Nietzsche aponta para uma forma de inteligência corporificada e concebe o corpo como parte atuante do conhecimento. Segundo FRIDMAN (2013, p. 121), o assunto foi retomado por outros estudiosos como John Dewey (1859-1952), Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Merleau Ponty (1908-1961).

A separação entre corpo e mente impregnou o pensamento ocidental durante séculos. A concepção de que a mente independe do corpo e seus movimentos, sensações, emoções e percepções vem desde os gregos, se consolidando com Descartes no século XVI e se fazendo presente até os dias atuais

Descartes cria um corpo mecanicista como substância outra em relação à alma, gerando, assim, toda uma concepção do corpo enquanto conjunto organizado de peças. Como consequência desse pensamento, o corpo passa a ser uma natureza mecanizada que pode ser controlada, dissecada. De certa forma, percebemos ecos dessa imagem-pensamento do corpo máquina até hoje em vários ramos do conhecimento. (FERRACINI, 2006, p. 114 apud STOROLLI, 2011, p. 134)

No campo da prática da educação musical ainda é comum vermos o corpo ignorado. Na maioria das vezes, ele é notado apenas como algo que se treina para alcançar maior técnica instrumental, embora estudos sobre a utilização do corpo como mediador do aprendizado musical venham sendo realizados desde meados do século XX. Emile-Jacques Dalcroze (1865-1950), foi o primeiro a investigar as relações entre movimento e percepção musical, constatando a necessidade de uma educação corporal. Para realizar a união entre movimento e música, Dalcroze usou o ritmo. Segundo ele “o ritmo é base de todas as manifestações vitais, desde as mais

⁹ Conceito desenvolvido por Varela, Thompson e Rosch (1991) e por Lakoff e Johnson (1999) apud STOROLLI, 2011, p. 131)

evoluídas até as mais elementares.” Sua metodologia, chamada de *Rítmica*, baseia-se em três elementos: movimento do corpo, treino auditivo e improvisação. A partir da contribuição de Dalcroze, outros teóricos desenvolveram estudos envolvendo o corpo, a espacialidade e o movimento (Edgar Willems, Carl Orff, Murray Schafer, Keith Swanwick, Violeta Gainza, John Paynter, Maria Teresa A. Brito, Maurice Martenot, Keith Terry) O aspecto rítmico se relaciona intimamente com o conceito de *embodied mind*. (STOROLLI, 2011, p. 133)

Provavelmente, a prova mais evidente e amplamente citada sobre a ligação entre música e corpo vem de um caráter temporal ou processual da música, um caráter que se manifesta em coisas como pulso, tempo, ritmo: um conjunto de fenômenos muitas vezes descritos como movimento ou sentimento rítmico. [...] As teorias de Dalcroze há muito salientaram a importância da experiência corporal associada à percepção e à aptidão. (BOWMAN, 2004, p. 38, trad. Fridman; apud. FRIDMAN, 2013)

A inclusão do corpo no processo de aprendizagem costuma acontecer de forma inconsciente. Na citação a baixo vê-se um exemplo em que a utilização consciente do corpo ajudou no aprendizado.

O corpo que caminha tocando é também o principal responsável pela manutenção da pulsação coletiva. Há, assim, uma relação polirrítmica entre a coordenação dos pés para caminhar tocando, as batidas de cada naipe com suas exigências técnicas específicas e os ritmos da melodia que é cantada pelos ritmistas, aliada a uma escuta dos demais naipes e do todo. Todas as vezes em que pedi que alguém tocasse o tamborim para me mostrar, o gesto de bater com a baqueta no instrumento vinha acompanhado de uma dança de pés que fazia o corpo gingar na pulsação do que era tocado. Minha batida começou a tomar forma somente quando incorporei essa coreografia de pés. (PRASS, 1999, p. 14)

Ao mesmo tempo em que um processo consciente de percepção do corpo pode ajudar na aprendizagem musical, noto que existe um caminho inverso onde se faz necessário “perder a consciência” e buscar *incorporar* o conteúdo aprendido. Geralmente, essa perda de consciência e controle acontece após um processo de decodificação e entendimento de um conteúdo que estava exigindo uma atenção racional. Com a repetição o corpo mecaniza o aprendizado, dessa forma, a musicalidade do que antes era um conjunto de notas ou figuras rítmicas, se revela. Nessa

situação, uma espécie de inteligência corporal assume o controle e todo esforço de atenção dispendido anteriormente se desfaz tornando o discurso musical fluente.

Sloboda apresenta a fase do *treino* como fase subsequente a fase da *enculturação*. A Definição de enculturação para Sloboda se difere da definição de Lucy Green. Para o autor: “Os princípios elementares da enculturação parecem ser estes: em primeiro lugar encontramos um conjunto de capacidades primitivas. Em segundo lugar: há um conjunto compartilhado de experiências que a cultura proporciona às crianças. Em terceiro lugar, há o impacto de um sistema cognitivo geral que muda rapidamente, à medida que são aprendidas muitas outras habilidades” (SLOBODA, 2004, p. 259). O autor defende que o desenvolvimento de habilidades envolve treino e tem como principal característica a automação e o uso de pouca ou nenhuma capacidade mental para ser executado. Nesse sentido, o aprendiz deverá buscar uma “boa estratégia, possivelmente ensinada por um bom professor ou um bom manual” (SLOBODA, 2004, p. 287) que o ajudará a vencer os desafios.

Vale reforçar que os quatro tipos de experiências categorizados acima muitas vezes se entrelaçam. A necessidade de separá-los veio da intenção de mostrar que pode-se vivenciá-los de formas diferentes e com ênfases diferentes, dependendo de como se constrói a nossa trajetória em relação à aquisição de um conteúdo.

3.2 Do terreiro para a escola. Samba se ensina!

Os tempos idos nunca esquecidos/trazem saudades ao recordar/é com tristeza que eu relembro/coisas remotas que não vêm mais/uma escola na Praça Onze/testemunha ocular/e perto dela uma balança/onde os malandros iam sambar/depois, aos poucos, o nosso samba/sem sentirmos se aprimorou/pelos salões da sociedade/sem cerimônia ele entrou/já não pertence mais à Praça/já não é samba de terreiro/ vitorioso ele partiu para o estrangeiro/e muito bem representado por inspiração de geniais artistas/o nosso samba, humilde samba/foi de conquistas em conquistas/conseguiu penetrar no Municipal/depois de percorrer

todo o universo/com a mesma roupagem que saiu daqui/ exibiu-se para a duquesa de Kent no Itamaraty

(Cartola/Carlos Cachça, 1977)

A composição de Cartola e Carlos Cachça narra a trajetória do samba, que deixa o seu local de origem para ganhar o mundo, passando a ser o gênero musical que representa a identidade do Brasil.

Por se tratar de um gênero de tradição oral, o acesso aos conteúdos pedagógicos do samba estava vinculado exclusivamente à aprendizagem informal. Nos últimos vinte anos, com o retorno do samba aos palcos e meios de comunicação, vem surgindo um número significativo de publicações sobre o tema, abordando seus aspectos históricos e musicais. Métodos sobre as “levadas” do violão, os toques do pandeiro, os arranjos da escola de samba, bem como escolas especializadas em percussão e oficinas de estudo coletivo de percussão, parecem enfim se voltar para um conhecimento que, outrora, só se obtinha por imersão e imitação. A inclusão da música popular e de instrumentos tradicionalmente ligados à sua prática, em cursos superiores, também é relativamente recente. Hoje várias universidades federais do Brasil, possuem cursos de bacharelado em música popular. Em 2010 a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, incluiu o curso de bacharelado em bandolim em sua grade e em 2011 foi a vez do cavaquinho.

Outro fenômeno digno de nota sobre o ensino voltado para os gêneros populares, e em específico o samba, são as oficinas de percussão promovidas por alguns blocos de carnaval na cidade do Rio de Janeiro. Monobloco, Bangalafumenga, Empolga as 9, Spanta Neném, Tambor Carioca e Cordão do Boitátá, são alguns desses blocos que, durante o ano, realizam oficinas voltadas principalmente para instrumentos de percussão. O público que integra essas oficinas é formado em sua maioria por indivíduos com pouca ou nenhuma formação musical e

familiaridade com os gêneros abordados. As oficinas utilizam-se de estratégias pedagógicas voltadas para esse perfil de aprendiz: “Temos vários casos de alunos que chegam desenganados e botamos para tocar — diz o maestro Celso Alvim, que comanda as oficinas do Monobloco, cujas turmas duram dois anos e são abertas apenas em anos alternados.” (MATTOS, 2015) O desejo de integrar a bateria do bloco durante o desfile é importante fator de motivação para os aprendizes. Aliando essa motivação à uma orientação pedagógica que enfatiza à prática, as oficinas promovidas pelos blocos de carnaval são hoje um espaço não formal de aprendizagem em ascensão, mobilizando centenas de aprendizes. (GREGORY, 2010 p. 767)

3.3 Níveis de familiaridade

As experiências pedagógicas descritas no segundo capítulo se articularão com o nível de familiaridade do aprendiz com o samba. No caso específico do ensino e aprendizagem do suingue do samba, identifiquei existirem três níveis de familiaridade.

O primeiro nível é formado por indivíduos *nativos*, que são aqueles que nasceram numa comunidade sambista e conviveram com o samba desde a infância. Estes aprendizes vivenciaram um processo pedagógico de imersão e imitação. Os outros dois níveis exigem do aprendiz a intenção de aprender, se diferenciando do nível *nativo*, que tem por característica um processo de aprendizagem informal, menos consciente e estruturado. Esses aprendizes se dividem em duas novas categorias. São elas: *local* e *estrangeiro*. O aprendiz local, está próximo à cultura do samba e tem algum convívio com sua música e seu ambiente sociocultural. O aprendiz *estrangeiro* normalmente pertence à outra cultura e não possui nenhuma ou pouca convivência com o samba e seus elementos.

A organização em categorias é muitas vezes uma atitude arbitrária, já que existem muitas variantes e fatores que podem atuar sobre o nível de familiaridade. O que me parece ser um

elemento importante nesta definição é o quanto o aprendiz esteve exposto ou não às influências da cultura africana. É possível se fazer um paralelo com a colocação de Sandroni na citação abaixo, ao tratar de quão assimilável seria o paradigma do Estácio¹⁰:

Não é o ‘sangue’, mas o ‘convívio’ que torna o paradigma do Estácio muito mais facilmente assimilável por músicos formados na tradição afro-brasileira que por músicos formados na tradição clássica europeia. Aqueles apresentam maior desembaraço em tal tipo de ritmo, por ser de ritmos assim que se faz o seu pão cotidiano (SANDRONI, 2001, p. 219).

Mais uma vez, o convívio aparece como principal elemento da familiaridade. Portanto, um brasileiro que possui uma formação conservatorial e que conviveu pouco com os elementos afro-brasileiros possivelmente será mais *estrangeiro* do que um cubano familiarizado com o gênero *salsa*, por exemplo. Nesse caso, o segundo estaria mais a vontade com a síncope que o primeiro, e possivelmente mais à vontade com o samba.

Após definir e apresentar os três níveis da familiaridade com o suingue do samba, busquei um músico que representasse cada nível. Por meio de entrevista semiestruturada, busquei apurar como o samba entrou na vida dos entrevistados, que motivações os levaram a aprender, quais estratégias estiveram presentes no processo de aprendizagem, como definem o termo suingue, se acreditam que este pode ser ensinado ou aprendido e de que maneira. Além dos temas listados, outros temas surgiram e serão analisados a seguir. As perguntas abaixo funcionaram como um guia para abordagem dos conteúdos que pretendi aprofundar, porém foram se adequando de acordo com o perfil de cada entrevistado.

- 1) Como foi o seu primeiro contato com o samba?
- 2) Porque você quis aprender a tocar Samba?

¹⁰ Nome dado pelo autor ao ritmo que passou a predominar no samba a partir de 1930 e que foi introduzido pelos sambistas do morro do Estácio.

- 3) Quais foram as suas influências e modelos?
- 4) Como você aprendeu a tocar? Teve algum professor? Usou algum método?
- 5) Você considera importante ouvir o gênero que está sendo estudado?
- 6) Qual a diferença entre ouvi-lo ao vivo e ouvi-lo em gravações?
- 7) O que você entende por suingue?
- 8) Como você percebe se uma performance está suingada ou não?
- 9) O que caracteriza o suingue do samba?
- 10) Suingue se aprende?
- 11) Suingue se ensina?
- 12) Quais estratégias de ensino devem estar presentes no processo de ensino-aprendizagem do Samba?
- 13) Como você sensibiliza o aprendiz para o suingue do Samba?
- 14) Você acredita que um estrangeiro possa aprender o suingue do Samba? Se não, porque?
Se sim, como?
- 15) Você acredita que o corpo participe como auxiliar no aprendizado e na performance?
Porque?

Perfil dos entrevistados.

Nativo - Zero Telles, músico profissional. Carioca. Percussionista experiente com intensa atuação em shows e gravações e toca com artistas consagrados.

Local – Eduardo Gallotti, músico profissional. Carioca. Cavaquinista e cantor, atua principalmente em rodas de samba.

Estrangeiro – Mako Brasil, musicista profissional. Japonesa. Percussionista e cantora. Atua como percussionista e cantora.

3.4 Entrevistas

3.4.1 Primeiro contato com o samba...

O momento do primeiro contato com o samba está relacionado com o nível de familiaridade do aprendiz, na fala dos entrevistados como isso se confirma. Para Zero, o primeiro contato com o samba veio por meio da prática do Candomblé

A minha vida musical começou na religião, no Candomblé. Do Candomblé pro samba é um passo muito curto porque um tem a ver com o outro. Agora eu estou com 58 anos, mas quando eu comecei, garoto, tudo tinha muito a ver, o samba e o Candomblé estavam muito interligados. A família da parte da minha mãe é ligada no Candomblé e a família da parte do meu pai é ligada no samba. Meu pai saía em escola de samba, a família dele toda era de Oswaldo Cruz e Madureira, ali da Portela. Ligado ao Rosa de Ouro, uma escola de samba da época. Então a gente tinha essa ligação com o samba o tempo inteiro. Quando não era no Candomblé, era no samba. Dentro do Candomblé foi onde eu pude ter os primeiros contatos com a música, a desenvoltura de tocar percussão nasceu aí na casa de Candomblé, por que dentro do Candomblé os toques são todos em compassos compostos. Não tem compasso simples, é tudo 6/8, 6/4, 12/8, 12/4. Hoje o samba não tem mais isso. (Entrevista concedida por Zero Telles à autora em abril de 2015).

Tocar com suingue nunca foi um desafio para Zero. Ele sequer pensou sobre isso. Sua performance expressa um contexto sociocultural ao qual ele pertence e uma linguagem que ele domina e é fluente, e o suingue faz parte dessa linguagem. A relação com o suingue é diferente para Gallotti e Mako, que não nasceram imersos numa comunidade sambista. Para eles, o suingue foi algo que reconheceram em músicos que ouviram e que buscaram aprender, ao contrário de Zero, que passou por um processo de aprendizagem inconsciente, característico do processo de imersão na infância.

Gallotti conta que o primeiro contato com samba foi através de seu irmão, porém sua motivação para aprender aquele gênero surgiu quando abriu um bar próximo à sua casa que tinha rodas de samba.

O bar do IAB que abriu do lado da minha casa foi muito importante. Ali eu conheci toda uma geração. O pessoal do “Coisas Nossas”, Henrique Cazes, Beto Cazes, Luita, Bolão. Junto com o Paulão Sete Cordas, Marcos Suzano, Carlinhos da Flauta, Edu Neves, Rodrigo Lessa... Quando eu vi essa roda no IAB, vi que eu adorava aquilo ali, a roda de samba, aí eu comecei a tocar o cavaquinho. (Entrevista concedida por Eduardo Gallotti à autora em junho de 2015).

A partir dessa identificação com a roda de samba, Gallotti teve algumas aulas de cavaquinho onde aprendeu os primeiros acordes, porém foi na palhetada do faxineiro que trabalhava em sua escola que percebeu que havia um algo a mais que ele não havia encontrado na palhetada do seu primeiro professor.

[...] ele só sabia fazer três acordes no cavaquinho, mas ele tinha um suingue...uma palhetada [...] eu aprendi com ele aquela palhetada, aquele jeito de tocar. Achava o maior barato. Levava o cavaquinho, botava na mão dele... Comecei a subir o morro do Guararapes, ele morava lá. Saia sexta feira do colégio e subia o morro com ele. Ia pra lá e ficava tocando até de madrugada... Até hoje eu tenho uma convivência com o pessoal do Guararapes. Ele [o faxineiro] não sabia nada de harmonia, tocava num tom só é fazia aquele monte de samba, mas a mão direita era impressionante. No cavaquinho a mão direita é muito importante.

Nessa fala de Gallotti nota-se que ele encontrou um modelo e buscou imitá-lo. O fato do faxineiro apresentar uma harmonia pobre não o desqualificou, pois ele tinha o que Gallotti queria aprender: o suingue. Porém, não bastou imitar o suingue. Gallotti buscou a fonte quando passou a frequentar a comunidade a qual pertencia o faxineiro. Ali, por meio da imersão na cultura e da convivência com os agentes culturais do samba, ele pode absorver informações que extrapolam a música e que contextualizaram o aprendizado do suingue. Esse assunto foi abordado anteriormente no capítulo 1 em “suingue é convivência”.

Para Mako, o primeiro contato com o samba foi por acaso. Ainda no Japão, acalentava o sonho de ser cantora e apareceu a oportunidade de cantar em um grupo de bossa nova. Foi quando começou a se interessar mais pelo Brasil e pela música brasileira.

Como eu não sabia nada de música brasileira comecei a pesquisar. O que que é música brasileira realmente? Eu gostei do ritmo, mas o que que é? Ainda não existia internet na época. Então entrei numa loja de CD e procurei em World Music. Ali perto de ‘salsa’ estava o ‘samba’ e tinha um cd da Clara Nunes. Não conhecia, mas a capa era tão bonita e ela também muito bonita, só pela capa já me apaixonei. [...] Tava escrito ‘A Rainha do Samba’, deve ser bom, né? Quando coloquei pra tocar comecei a chorar, chorar... e não era chorinho não... eu comecei a gritar! A alma tá me chamando... Clara tá me chamando: - ‘você tem que conhecer o Brasil, você tem que conhecer o povo brasileiro. Tem que saber o que que é o samba!’ Aí que começou. O que que é samba? Que que é Brasil? Que que é Rio de Janeiro? Que que é morro? (Entrevista concedida por Mako Brasil à autora em abril de 2015).

Mako foi atraída pelo ritmo, mas ao entrar em contato com a voz e a imagem de Clara Nunes através de um CD, sentiu uma emoção e identificação tão intensa que essa experiência se tornou um divisor de águas em sua vida. O processo de Mako foi profundo e incluiu mudar de país e o aprender de uma nova língua.

3.4.2 Formal, não formal ou informal? Os três!

Na fala dos entrevistados observa-se de que maneira os processos de aprendizagem formal, não formal e informal influenciaram as trajetórias de cada um. A convivência aparece como importante meio de se aprender o *suingue*. Convivência corresponde aos processos de imersão e imitação. Para o aprendiz nativo, a convivência faz parte de sua biografia. Porém, para os aprendizes *local* e *estrangeiro* é necessário buscar conviver com o ambiente e os modelos que representam o grupo sociocultural que produz samba. Gallotti aponta a roda de samba e a oportunidade de conviver com grandes músicos, que são referência de *suingue*, como a sua principal escola.

Minha vida mudou depois que eu passei a tocar com Camunguelo, Carlinhos Sete Cordas... minha palhetada de cavaquinho foi mudando a cada músico desses que passava na minha vida.

Há pessoas que são muito duras. Se elas se lançarem e conviverem com pessoas que suingam, acabam absorvendo um pouco de suingue. Eu sou um típico caso do branco da zona sul que caiu no samba. Eu me considero um músico com suingue, esse suingue eu absorvi dessas pessoas com quem eu convivi, das pessoas que eu escutei.

Eu ouvia muita gravação, meu irmão gravava fitas pra mim. Mas posso dizer que setenta por cento do meu repertório, da minha bagagem, eu aprendi no botequim.

Comecei a ir no Barbas, Samba de Fato... Conheci o Paulão [Sete Cordas], Miguelzinho, toquei com Nelson Cavaquinho no Samba de Fato. Comecei a ir no Cacique de Ramos no pagode do Bandeira Brasil... Eu tive uma escola muito forte, convivência muito forte.

Quando eu comecei a tocar aqui no Nega Fulô, eu tive acesso ao Camunguelo e ao Carlinhos Sete Cordas. Duas pessoas que realmente mudaram a minha forma de tocar. Vendo e tocando com eles eu mudei minha forma... O suingue que esses caras tinham era absurdo!

É interessante observar que Gallotti usa o termo “absorver” para descrever o processo de aprendizagem, dando a sensação de um processo menos consciente, uma imitação que acontece naturalmente e gradualmente por estar sempre exposto a modelos que ele escolheu pra conviver:

O suingue é o balanço natural que tem a ver com a música. O samba claramente tem a sua linguagem, é uma coisa centenária... vai passando de pai pra filho. Essa coisa que eu falo do botequim, você só vai aprender mesmo a linguagem no botequim, é uma coisa que você nem pensa... Suingue é uma coisa natural, você vai colocando as suas influencias ali na ponta da alma, vem naturalmente...

O entrevistado acredita que o suingue é algo que se aprende e que vai melhorando com o tempo: “O suingue é uma coisa inerente a qualquer ser humano, todo mundo pode ter.” E continua: “Eu toquei com toda uma nova geração. Acompanhei o desenvolvimento musical e vejo que cada um vai melhorando com o tempo, vai desenvolvendo mais o suingue, a musicalidade. Acho que o suingue pode mudar e melhorar.”

Mako iniciou sua imersão no samba pelas gravações. Quando se mudou para o Brasil, mais especificamente para o Rio de Janeiro, buscou por diferentes experiências pedagógicas, dentre elas a convivência:

Na roda de samba é melhor [para aprender] por que você observa tudo. O ambiente, o clima faz parte da música. A alegria, a temperatura, a cerveja... faz parte. Existe uma vibração, ‘tamo’ junto, tem uma energia...

Ainda falando da importância da convivência, Mako comenta como seu compatriota busca aumentar sua familiaridade com o samba:

Tenho um grande amigo japonês que frequenta a mais de dez anos o carnaval tocando na bateria da escola de Vila Isabel, o Maxú. E aí como ele vem a muitos anos ele aprendeu. [...] Quando o Maxú vem, faz questão de conviver com as pessoas de Vila Isabel. Ele aluga uma casa no morro dos Macacos e fica por lá e isso que é o mais importante. Fica ali no dia a dia, a comida, o feijão. Convivência é tudo... Ver como eles [da comunidade de Vila Isabel] acordam. Na Zona Sul? No Leblon? Nunca! Ele conhece a história deles, a vida deles, como eles vivem, como é a paixão pelo samba. O povo da escola de samba...

Maxú se submete, a cada vinda ao Rio de Janeiro, a uma experiência de *imersão total* em busca de se impregnar com todo o universo sociocultural que envolve o samba. Dessa forma, sua performance cresce em pertencimento e significado o que provavelmente atuará na qualidade do suingue.

Zero também comenta sobre a convivência ressaltando a importância da imitação.

O melhor que alguém que quer aprender a tocar samba pode fazer é ir numa roda de samba e ouvir cientificamente... não é curtindo não... Copia o cara. [...] Quando você estiver ouvindo um disco e quiser tocar, toca igual. Repete várias vezes aquele trecho pra você entender. Aí tem uma hora que você fecha o olho, você vê o cara tocando. Porque você ouve.

Você tem o seu som, mas se você quiser copiar o som de um cavaquinista qualquer que você admire, é só você ouvir... estuda o cara! Você tem que perder um pouco de tempo e aí você vai fazer. Por isso que eu falo, você estuda o suingue, se não estudar não vai aprender, por que aí não tem convivência. Um cara que não tem a vivencia vai ler as figuras mas não vai imaginar as fugas que a gente falou. Por que tem uma malandragem por que você está transgredindo num lugar que não era pra transgredir.

O samba necessita de convivência. Outras músicas também mas o samba é muito propositivo, ele tá muito solto, muito livre, por que vem da proposta africana de tocar. Você coloca três tambores. Um faz um ritmo, o outro faz outro e o outro faz outro. Dentro dessa proposta você vai brincando.

É interessante notar que dentro do mesmo tipo de experiência (imersão e imitação) existem diferentes graus de intencionalidade. Zero, usa o termo “estudar”, diferente de Gallotti

que usa o termo “absorver”. A escolha dos termos revela diferentes maneiras de buscar o conteúdo. Enquanto que Gallotti acredita que “você só vai aprender mesmo a linguagem no botequim, é uma coisa que você nem pensa...”. Zero acha que “O melhor que alguém que quer aprender a tocar samba pode fazer é ir numa roda de samba e ouvir cientificamente...”

3.4.3 Tem gringo no samba

Mako atravessou o oceano para conhecer o samba de perto e em sua busca frequentou rodas de samba, teve aulas particulares e frequentou várias oficinas, onde teve aulas em grupo.

O ritmo que me atraiu, então eu queria aprender o ritmo brasileiro, só que eu não quis aprender nunca com os Japoneses porque eu sabia que tinha diferença. Fiquei interessada num monte de instrumento de percussão mas nunca quis aprender com o japonês. Quando cheguei aqui já com visto de estudante pra estudar e morar no dia seguinte já entrei no Monobloco¹¹. [...] Aí comecei a tocar no Monobloco.

Importante ressaltar a sua preocupação em estudar com brasileiros, por entender que estes seriam professores mais habilitados a transmitir as particularidades do samba.

No Monobloco quando comecei a tocar a caixa, o professor pediu para cada um tocar um pouco. Eu estava iniciando, na minha vez não tinha suingue. Ele ouviu e falou: “- Hã? O que que é isso Mako? Isso é samba? Isso é samba japonês!” Eu tocava os movimentos certos mas não estava suingando, por isso ele falou que era samba japonês. Ele me disse pra eu ouvir o que eu estava tocando. Eu estava dura. Eu precisava relaxar. Por que muitas vezes o japonês que toca no samba bate todas as notas.

A oportunidade de participar de uma oficina de percussão conduzida por professores cariocas e que oferecia um conteúdo sistematizado fez grande diferença no percurso de Mako, que encontrou ali ferramentas para se profissionalizar.

O Monobloco tem muita organização, disciplina. Eles são preparados para receber todas as regiões, todos os países. Por isso que eles conseguem sair para fora com

¹¹ Bloco de carnaval que oferece oficina de percussão durante o ano e desfila no carnaval com os próprios oficinairos integrando a bateria. Foi o primeiro a realizar esse tipo de oficina inspirando vários outros grupos a fazerem o mesmo.

a oficina. No Japão fizeram muito sucesso. Todas as “Mulheres de Chico”¹² saíram dali.

Nessa fala vê-se que o grau de organização e disciplina da oficina do Monobloco confere ao grupo credibilidade e o torna atraente para aprendizes de todos os níveis de familiaridade, mas especialmente para os estrangeiros. A possibilidade de ter acesso a uma sistematização auxilia na aproximação e apreensão do conteúdo. Porém, o conteúdo sistematizado sozinho não é suficiente para transmitir o suingue, como foi exposto na fala de Mako abaixo.

Eu assisti um bloco inglês. A maioria estudou no Monobloco e um representante montou um bloco igualzinho ao Monobloco. Eles tocam muito bem mas não têm suingue. Eles tocam direitinho, certinho, mas não têm brincadeira... O que que é isso? Isso não é samba. Samba tem alegria, brincadeira...

A atuação do professor, a forma como o conteúdo é transmitido e a vivência dos integrantes parecem ter influência sobre o resultado, que apesar de “certo”, soa para Mako, sem suingue. Nesse sentido, suingue se ensina, uma vez que existe uma proposta pedagógica com essa intenção, oferecendo um conteúdo sistematizado. Por outro lado, suingue se aprende também, já que não basta a relação aluno/professor para dar conta do objetivo de ensinar o suingue. É necessário que o aprendiz se lance nas experiências que o contexto sociocultural do samba disponibiliza e dessa forma “absorva” e/ou “estude” o suingue por meio de convivência, sem um professor ou proposta pedagógica intencional. Mako comenta sobre a relação entre a “ginga”¹³ e o sotaque do carioca:

Quando eu cheguei aqui todo mundo falava: ‘você não tem ginga’ a moleza carioca... o sotaque de carioca também é mole, o jeito como fala... malandragem... no samba tem que ter, no clássico não. Ginga o futebol também tem... É uma brincadeira. Ginga é brincadeira.

Em sua busca, Mako percebeu que o suingue é associado à brincadeira, alegria, malandragem e encontrou no jeito do carioca “mole”, “relaxado” e “brincalhão” uma dica de

¹² Mulheres de Chico é um bloco de carnaval formado só por mulheres e que tocam exclusivamente músicas do compositor Chico Buarque de Hollanda.

¹³ Ginga é também sinônimo de suingue e traz uma noção de corporalidade. O termo foi anteriormente abordado nesse trabalho na categoria: “Suingue é balanço” (p. 16)

como tocar o instrumento. Percebendo que aquela música tinha relação com aquela comunidade. Porém, Mako não encontrou no grupo citado as características que ela atribui ao carioca e que são típicas de países tropicais. Sendo um grupo formado por ingleses, esse temperamento não é característico e interferiu no resultado musical. Isso demonstra como fatores extramusicais interferem na maneira de tocar, reforçando a ideia da importância da convivência com o entorno do samba para dar sentido e valor à performance.

Zero nos traz outro exemplo onde só o uso da escrita descontextualizado, também fracassa na transmissão e expressão do suingue.

Essa música europeia tem poucas possibilidades. É uma música que amarra o homem. Quando o samba começou tinha liberdade, o suingue é a transgressão, o exercício de liberdade. Quando você está tocando você acha um buraco da respiração musical onde todo mundo está atuando e você sai dele. Quando você sai dele rola uma nuance diferente. Essa saída pode ser individual ou pode ser proposta. Quando eu tocava com o Paulo [Moura] eu vivenciei isso com ele. Ele escreveu um trecho pro Jerzy Milevsky, tocar com a gente é era um negócio suingado, cheio de atabaques e percussão pra caramba, mais piano e guitarra... O Paulo convidou o Jerzy e ele chegou com o violino dele lá, fazendo coisas lindas, mas, quadradas. Porque ele estava respirando dentro daquele métrica do que estava escrito. O que está escrito é um guia pra você seguir mais ou menos. O cara que tem uma formação erudita ele entende aquilo ali exatamente como está escrito. Aí o Paulo falava: "- não, não é assim!" Então ele tentava escrever o suingue mudando as figuras. Ele escrevia de uma maneira, vamos supor, pensando em semínima, aí ele ia lá e fazia em colcheia, aí ele não acertava. Ele mudava pra semicolcheia, a mesma divisão. Ele não conseguiu indicar o suingue na escrita porque precisa convivência.

O músico citado não poderia entender o que Paulo Moura queria porque não possuía nenhuma referência sobre aquilo. Era como uma língua desconhecida para ele. E mesmo que a notação fosse precisa o suficiente para indicar todas as nuances rítmicas que o corpo de um músico nativo faz espontaneamente, e que o músico estrangeiro fosse capaz de decifrar aquele código e tocar exatamente o que estava escrito, provavelmente não soaria com suingue. Porque não se trata apenas de uma expressão rítmica, antes disso, é uma expressão orgânica e cultural.

Sobre ser possível ou não um estrangeiro aprender o suingue do samba, Gallotti comenta.

Já vi muitos estrangeiros tocando com um suingue razoável, mas o suingue pra eles é muito difícil. Eu vi muitos cavaquinistas tocando no mundo inteiro. [...] Todos têm dificuldade de suingue.

Para ele a convivência é a principal escola.

Eu diria pra [o estrangeiro] ir pro botequim pra tocar bastante, vai conviver, vai escutar gravações, ver a palhetada das pessoas.

Quando perguntei se uma sistematização ajudaria, Gallotti manteve sua opinião sobre ser a convivência a melhor estratégia.

Acho que suingue não se aprende na escola, nas gravações você consegue absorver alguma coisa, mas a grande escola do suingue é a roda. Eu acho a roda muito importante. Botequim que eu digo é a roda.

Mako concorda com Gallotti sobre a importância da convivência mas acha que fazer cursos e ter acesso a sistematizações é importante também.

Se o cara ficou três meses não aprende nada, tem que ter convivência. A linguagem... eu cheguei aqui bem tarde, se eu chegasse criança seria muito melhor.

Zero também fala da convivência e como Mako, acredita que o conhecimento formal ajuda.

Tem que conviver com o suingue. Por isso que eu falo do conhecimento. [...] eu observo que quando você tem conhecimento da escrita, facilita muito pra você aproximar do suingue. Tem muito estrangeiro tocando samba bem, então não é uma exclusividade.

Quando você está tocando, a nota tem uma duração, com suingue, ou alonga ela ou encurta. Você manipula com esse tempo. O que você precisa ensinar é essa química de manipular o tempo que você tem na mão. Porque a música em si já preestabelece um formato. Dentro desse formato você pode brincar com o tempo, é isso que é o suingue. Você brinca com esse tempo dentro da estrutura da música. Ritmicamente você ensinar o suingue é muito difícil porque vai depender do aluno. Ele vai ter que achar aonde procurar por que não existe uma fórmula, um método. [...] Música é muito subjetiva. A escrita não existe...

Aqui Zero defende ser possível ensinar o suingue, mas depois diz que depende do aluno e não cita nenhuma estratégia. Na citação abaixo ele afirma novamente que suingue se ensina, mas ainda é vago sobre as estratégias, dando a entender ser a convivência a única estratégia defendida.

Nesse sentido, o suingue mais se aprende do que se ensina e segundo ele, é consequência de um jeito de ser e uma maneira de viver.

Eu discordo do mito que foi criado na questão do suingue. O cara acha que o suingue não se ensina. Suingue se ensina sim. Precisa conhecer suingue. [...] O suingue se ensina na medida que você convive com o suingue. Por que suingue é um jeito de ser, uma maneira, um movimento do corpo. Esse movimento do corpo, essa ginga que vem junto com a matemática da vida, a matemática do respirar, a matemática do cantar, a matemática do dançar e aí também, da matemática da música. Essa matemática que está no dia a dia, que está no futebol...

3.4.4 Aprendizagem formal

Em relação à aprendizagem formal observa-se três experiências totalmente diferentes. Gallotti não buscou se aprofundar em teoria musical e também demonstra não sentir muita falta desse conhecimento em sua prática, uma vez que essa é voltada principalmente para pesquisa de repertório do samba e para se acompanhar enquanto canta: “Eu não leio partitura melódica não. Eu leio um pouco de cifra, acordes mais complicados também, eu não tenho uma leitura boa. Tenho que armar, pensar...não leio de primeira não.”

Mako aprendeu teoria musical na escola. Todas as crianças japonesas aprendem. Esse conhecimento veio em sua bagagem e a auxilia na aprendizagem dos instrumentos de percussão.

O japonês aprende a ler partitura e solfejo na escola. [...] o Monobloco usava apostila do método “O Passo”. Pra mim não ajudou porque pra mim era fácil. Lia a partitura mas não me ajudava no suingue. Eu sei ler, mas tocar é outra coisa. O que eu precisava, realmente, era pegar e tocar. É a repetição. Eu agora estou estudando cuíca e eu tenho dificuldade de ler a partitura do método “O Passo”. Pra mim é muito melhor ler a notação tradicional. Com as ligaduras e as pausas... Eu transcrevo e me ajuda bastante. Escrevo os movimentos em cima das figuras rítmicas. Uso pra estudar a cuíca e o pandeiro. Pra caixa e xequerê nunca usei. Depende do instrumento que eu uso. Se tiver um monte de levadas diferentes, eu não consigo decorar. Então, é melhor escrever. Pandeiro é cheio de levadas. Aí eu preciso escrever com notação formal e outros sinais para entender o movimento e a acentuação.

Nessa fala, nota-se que Mako pode escolher qual estratégia é mais adequada para cada situação de aprendizagem em que ela se encontra. Às vezes, é a repetição que a levará à

incorporação, às vezes, a notação que a auxiliará na *internalização*. Nos depoimentos de Mako sobre sua trajetória em busca de conhecimento, pode-se ler uma passagem interessante em que ela narra sua experiência com professores com diferentes formações:

Eu tinha feito oficina de choro antes e não aprendi nada. O professor [da oficina de choro] nunca sofreu, ele nunca teve dificuldade de aprender... no meio do caminho apareceu outro professor e disse: “- Mako, você não tá aprendendo nada, vem na minha casa.” Foi esse professor que me ensinou. O outro professor já nasceu tocando, então nunca parou pra pesquisar. O professor que me ensinou me contou: ‘- Eu tinha muita dificuldade pois não tinha o ‘sangue’ de uma família de músicos. Eu sofri muito, tive que pesquisar e estudar muit.’ Ele sabe explicar, ele sabe o método.

O primeiro professor aprendeu por imersão e imitação e nunca precisou sistematizar o conhecimento, portanto não possuía ferramentas didáticas para transferi-lo para alguém. O segundo professor precisou “sofrer” para aprender a tocar. Isso significa que ele teve que pesquisar e elaborar estratégias para internalizar aquele conhecimento, que possibilitou seu credenciamento para a função de professor, uma vez que precisou racionalizar a sua prática. O primeiro professor é um excelente músico e o seu conhecimento parece ser suficiente para essa função. O segundo professor também é um excelente músico, porém o fato de ter pesquisado para aprender o torna mais consciente sobre sua performance. Zero passou pelo mesmo tipo de formação que o primeiro professor, porém atribui grande importância ao conhecimento formal também como enriquecedor da performance:

Eu já tocava, mas só depois é que eu fui entender o que eu tocava. Entendi que as levadas que eu fazia lá [no candomblé] era compasso composto e que havia um compasso simples que eu também tocava, mas não sabia. Tocava no samba, tocava no tamborim, no agogô... uma divisão simples que tava em tudo que eu fazia... passei a ter a noção do tempo, de onde está o um do compasso, isso me ajudou. Eu sabia parar e recomeçar a música no tempo mas eu não sabia definir se era um ou era dois... como é que conta... eu não sabia isso... e isso é importante!

A tomada de consciência dos elementos musicais que já integravam sua performance possibilitou a Zero se tornar um músico mais completo, com maior vocabulário e segurança. A capacidade de entender o que se está fazendo possibilita ao músico maior compreensão e domínio

da linguagem musical como um todo. Essa capacidade tem o potencial de gerar desdobramentos em sua prática, no sentido de instrumentalizá-lo para fazer arranjos, compor ou dar aulas, caso deseje. Porém, enquanto no Japão essa formação é garantida no ensino da escola, no Brasil o acesso a essa informação ainda é difícil e excludente.

Todas as escolas do Brasil são pra quem sabe música. Você sabe música, você vai pra escola pra que? Na UNIRIO é assim, tudo bem é universidade mas se você vai na Villa Lobos também tem que saber música. Quando você não sabe ler você vai pra onde? Não é pra escola? Você não sabe ler, o ensino formal, você tem que ir pra escola. E chega lá na escola tem uma professora que te ensina a ler. A leitura da música é uma técnica que se ensina, isso não existe no Brasil.

Zero ressalta que essa formação no estudo formal, de escrita e teoria musical é útil para todos e não só para músicos. E observa que existe uma separação entre os músicos que são da “turma que lê” e os outros.

Eu acho importante aprender a ler música! Pra percussão e também pra quem ouve. Por que que as pessoas não ensinam a técnica da leitura pra pessoas de um modo normal? Fica um negócio que é de uma meia dúzia de músicos, fica elitizado. No Brasil isso é uma coisa importante: ‘eu estudo música, eu sou da turma que lê.’ Quem não tem acesso fica prejudicado como músico e como ouvinte. Não seria mais bacana quando você toca, as pessoas terem noção do que você está tocando? E não é só a partitura. Pra chegar na partitura você tem que chegar primeiro na iniciação musical. Tem que ensinar os primeiros passos: o que que é música, como se compõe a divisão, quais são as notas... Tem que ensinar toda uma base de teoria musical que é a coisa mais simples do mundo, mais básica. A teoria musical é o feijão com arroz da música, mas quando você não tem acesso a isso, vira um negócio monstruoso.

Observa também que durante sua trajetória de músico popular profissional percebeu um certo sentimento de superioridade dos músicos eruditos em relação aos músicos populares.

É que existe o status das orquestras. O músico de orquestra se coloca num nível superior em relação à música popular. Eles se colocam numa posição de superioridade. É do Brasil. [...] Eu acho que o que é ruim aqui para a música, para o serviço da música, seja popular ou erudita é que a escola não prepara você. O cara que não sabe, aonde vai? Não tem uma boa escola que dê uma base pra quando você chegar na universidade.

Reafirma a importância do acesso ao conhecimento formal para o músico popular, especificamente o percussionista e acha equivocada a mentalidade que nota em alguns percussionistas que consideram que por que já tocam não precisam estudar:

Por outro lado, a gente tem um mar de gente tocando percussão. Só na bateria de uma escola de samba são trezentos caras tocando. Agora imagina se essas pessoas tivessem noção mínima, básica, da teoria musical, não se trata de aprofundar pro cara virar um super músico. O que eu acho é que existe muita escola e pouco acesso à escola.

3.4.5 Sobre a África e o corpo...

Embora Zero comente que a percussão pode ser bem tocada por outros grupos raciais, a sua reflexão sobre o que é o suingue está profundamente relacionada com a história do povo africano nas américas e sua luta por libertação.

[O suingue] é muito mais presente nos indivíduos de raça negra do mundo inteiro, porque eu entendo que vem da necessidade de transgredir que um cidadão que está sobre pressão sente. Antropologicamente tem que analisar... Quando existe uma regra imposta e você tem que quebrar essa regra, você tem que achar essa malemolência pra ficar bem dentro do processo geral da norma preestabelecida e contradizer essa norma saindo pela tangente, podendo caminhar sem nenhum problema sem ser impedido pelas leis. Essa mesma lei está na música. Então quando você pega a música, você vê que dentro do universo geográfico da música africana, ela está composta por várias fugas que o próprio tipo de música que o cara faz, o instrumento que o cara usa - que é a extensão dele - propõe isso. Você vê que a música africana é composta o tempo inteiro pela síncope. Por que é a forma que o indivíduo encontra dentro do ambiente de vida que ele vive, de respiração... de tudo que ele encontra, pra poder quebrar essa métrica. A métrica que a vida impõe. Nesse momento em que ele está quebrando as várias regras que a vida está impondo a ele, ele descobriu que na música também tem que fazer isso, por que impuseram pra ele um tipo de música. Por exemplo, na África a liberdade de tocar propunha isso, mas os instrumentos também propunham essa necessidade de encontrar uma maneira de ser. Quando ele é tirado desse universo

de música, onde ele podia se sentir livre pra propor outras coisas ele, preso pela realidade da vida que ele teve que viver na diáspora, começa a transgredir usando aquela musicalidade que ele trás da África na música de onde ele está. O tempo inteiro ele está tocando a música dele lá da terra dele. O samba é o cara tocar o que ele tocava no tambor, o *cabula* que ele tocava no tambor e esse cabula foi sendo manipulado e sendo transposto para realidade na qual ele vive agora. Se você ouvir os sambas bem antigos, do começo, você vê que a linguagem é muito mais tribal do que hoje. E se você tem liberdade pra ir exercendo isso, você vai naturalmente fazendo um caminho de volta, mas esse caminho de volta não tem como fazer porque a gente não tem essa liberdade pra tocar. Impuseram uma roupagem, uma amarra que você tem que tocar assim. O que que faz o suingue? É que o cara quando encontra um buraquinho de respiração dentro da métrica que impuseram pra ele, ele faz uma linguagem diferente, ele escapa. A síncope é uma necessidade de fugir da imposição.

Essa citação convida à refletir sobre a origem histórica do suingue. A definição de Zero retoma a África como berço, fonte e mãe do samba. O povo africano que dança, batuca, se reúne em roda, festeja e é livre, está na gênese do samba. Para Zero, é essa liberdade que o suingue propõe e dessa liberdade que ele é feito. A síncope, em sua análise, aparece como uma transgressão, uma possibilidade de fuga. Zero continua sua reflexão apontando como a ascendência africana e o corpo interferem na forma de fazer música.

O corpo interfere o tempo inteiro e essa contribuição se dá sempre de acordo com a sua intelectualidade, com o seu conhecimento, seu nível. Nível no sentido de... você vem da onde? Se você vem da Europa você aprende a ouvir sem se deixar influir. Se você vem da África não, você tem que estar influenciado pela música. A música tem que te tocar, por que a música, a dança, o canto, a vestimenta... todas essas coisa estão interligadas, o europeu é que separou tudo isso e fez a cultura ter departamentos.

Ressalta a importância da dança e da sensibilização do corpo na expressão musical e no suingue. Porém que corpo é esse? É um corpo influenciável, fluido... ou é um corpo rígido e impermeável? A ancestralidade africana, segundo Zero é determinante na capacidade de expressar o suingue.

A música tem muita importância na dança, então quando você toca, você suinga também por que você tem que tocar dançando, você tem que sentir a dança. O dançarino está sentindo a música no corpo, mas o músico tem que estar tomado por aquela mesma emoção que o dançarino está. A música africana propõe isso. Quando você está tocando um tambor e tem alguém dançando, aquela dança te contamina. Tem que te contaminar! Você não pode tocar duro, impávido, sem

observar cada movimento que o cara vai criando com o corpo. Aquilo vai influenciar direto no seu tocar por que o dançarino vai estar tocando com o corpo também. Tem hora que você vai estar tocando com o conjunto e tem hora que você vai estar tocando com o dançarino. Quando a gente toca percussão toca com esse conceito sempre. Se você tocar sem ver alguém dançar, ajuda se você tiver a vivência por que você imagina alguém dançando.

3.4.6 Tocar junto. Sempre na malemolência...

Esse sentimento de interligação com a dança e a capacidade de se influenciar por um elemento externo é também presente no fazer musical coletivo. Nessa situação, ter suingue está associado à capacidade de dialogar musicalmente com os integrantes do grupo, deixando-se afetar pelas propostas musicais dos parceiros. Sobre isso Zero comenta:

Uma coisa é estudar, outra coisa é tocar... quando você está estudando você se preocupa em fazer o que está ali, quando está tocando você toca com a rapaziada, se solta. [...] A música tem essa característica. Quando você está ali não existe nada mais importante do que você tocar junto. [...] Quando não toca junto, não rola e começa a incomodar, por que você começa a sentir que a pessoa está endurecendo, está segurando. Tem também outra questão da prática de conjunto que é todos tocarem a mesma linguagem, puxou um maxixe, vai no maxixe e respira junto.

Zero ressalta a importância de se “dialogar” musicalmente de maneira que todas as “falas” sejam coerentes e integradas ao fazer musical coletivo.

A música é uma linguagem, uma fala. Você pode falar com três pessoas e falar e ouvir harmoniosamente. O problema é quando entra alguém que fala e não está dialogando com ninguém. Isso cria um desconforto.

Na sequência comenta como ele próprio se deixa influenciar pelas propostas musicais que vão aparecendo, alternando com momentos em que ele se torna o proponente, exemplificando a dinâmica fluida e permeável de uma performance coletiva “malemolente”.

Quando eu toco o xequerê eu sou um ladrão de suingue dos outros... Eu vou nas propostas musicais que vão surgindo e colo ali, depois no meio da música mudo pra outra levada e tal... sempre na malemolência...

Mako também comenta a importância de se estar integrado ao grupo.

Tem que rir, brincar, entrar na onda... Você não está solando, sempre tem ligação com os outros. Tocando sozinho também pode ter suingue mas não cresce tanto.

O clima de brincadeira, a conversa musical, a disponibilidade para o coletivo são característicos no samba. Podem acontecer vários diálogos durante a mesma música, revelando uma forma livre e permeável de performance, onde não existe nada muito “amarrado” e as ondas de oportunidades de expressão do suingue vão surgindo e sendo “surfadas” pelos músicos. É importante “entrar na onda” e estar ligado aos outros para que soe com suingado.

A fluidez necessária para o fazer musical coletivo precisa estar presente primeiro no corpo do executante. Este não deve representar um ponto de tensão. Ao contrário, deve estar integrado e pronto para se submeter aos apelos sensoriais proporcionados pela experiência de fazer música. Zero comenta abaixo a relação do corpo com o instrumento.

A mecânica do instrumento te impõe uma maneira de tocar e te obriga a dar uma suingada, respirar diferente, porque tem uma divisão... tem sempre uma adequação do instrumento com o corpo e vice e versa. O instrumento é uma extensão do corpo, precisa buscar o conforto e esse conforto também está na respiração.

A fluência alcançada faz com que elementos corporais como a respiração fiquem em harmonia com a performance tornando-a orgânica. Mako também comenta sobre o corpo.

Você tem que aprender fisicamente. Primeiro tem que ouvir, mas mesmo ouvindo, o seu corpo não consegue transformar naquele ritmo. Me lembro que quando eu aprendi o xequerê, eu não conseguia tocar. Ficava tocando de manhã até a noite, quando consegui parecia que ele fazia parte do corpo. Foi essa a sensação: o xequerê é meu braço! Ficou espontâneo. O xequerê passou a fazer parte do meu corpo, por isso ficou fluente.

O processo narrado por Mako exemplifica a experiência de *incorporação* abordada no capítulo anterior. A partir de uma referência previamente internalizada pela escuta, Mako buscou, por meio da repetição, adquirir resistência e conforto físico de forma que o corpo não fosse um

empecilho para execução e sim um auxiliar. Quando ela percebeu que o xequerê parecia uma extensão do seu braço, sentiu-se livre para expressar o conteúdo musical que tinha em mente, e esse pode enfim fluir.

3.5 Sobre as entrevistas

As entrevistas para esta pesquisa foram importantes por que permitiram observar de que maneira as reflexões e teorias apresentadas se articulam com a vida real. Os processos formais, não formais e informais de ensino-aprendizagem permeiam as trajetórias dos informantes qualificados afirmando as diferentes possibilidades e abordagens dos processos educacionais. As experiências de imersão e imitação foram as mais citadas como estratégias pedagógicas, o que já era previsível, já que o suingue do samba é algo que pressupõe o convívio com um contexto cultural. Foi interessante observar na fala de Zero, a importância que ele reconhece existir no aprendizado formal da música, por perceber ali, não só o acesso a uma informação que ele considera fundamental para quem toca e para quem ouve, mas também, a inclusão em um universo que ele nota pertencer ainda a uma “elite”. Sua fala revela maturidade. Vem de alguém que reflete sobre sua prática profissional e também sobre sua ancestralidade africana. A fala de Zero sobre a gênese do suingue do samba e sua relação com a condição de escravo do homem negro no Brasil é profunda. Suingue passa a significar possibilidade de fuga, transgressão, liberdade, preservação da uma identidade cultural. Na verdade, é desse material que é feita toda manifestação cultural: de histórias, de sentimentos, de pessoas e de trocas. O samba não existiria se não tivesse em sua matriz a África e a Europa. Afinal, foi nesta mistura que o samba se forjou. A partir do momento em que ele sai do terreiro e de sua comunidade original e ganha o mundo, outras histórias, sentimentos, pessoas e trocas passam a integrá-lo. Daí, ao agregar outras vivências, suingue pode significar outras coisas. Mako trouxe do Japão, em sua “bagagem”, o

deslumbramento com o samba, o enorme desejo de aprendê-lo e o conhecimento formal de música. Aqui se lançou nas mais diferentes experiências pedagógicas para aprender a “ginga” e não tocar “samba japonês”. Sem dúvida, além das aulas e oficinas que frequentou, o convívio com os cariocas, com seu jeito de andar e falar contribuiu para a sua noção do que seria tocar com suingue. Mako, hoje percussionista profissional, aprendeu a tocar com mais “brincadeira” e “malandragem” em sua performance. Gallotti, “um típico caso do branco da zona sul que caiu no samba”, foi o que passou por menos processos pedagógicos. Confiou sua formação ao dia a dia das rodas de samba e se deixou influenciar pelos sambistas mais experientes, detentores da ginga que ele foi buscar primeiramente nas rodas do samba do morro dos Guararapes e depois por toda a cidade. Conviveu com os novos sambistas também, e viu e ouviu, jovens curiosos e ainda imaturos, aprenderem o suingue e melhorarem gradativamente suas performances, assim como ele, que hoje se considera um músico com suingue.

Outros pontos importantes foram abordados. Falou-se sobre tocar em conjunto e da necessidade do músico estar entregue e disponível para os eventos que vão se apresentando no fazer musical em grupo, trazendo a noção de que o suingue também é algo que se constrói coletivamente. Falou-se também do corpo, que pode, além de ser treinado para ser mais técnico, ser principalmente via de expressão, confiando que ele, por sua capacidade de ser estimulado pelas pulsações musicais, auxiliará na fluência e na musicalidade da performance. O papel do professor apareceu como outro ponto relevante nas entrevistas trazendo a oportunidade de exercer um olhar crítico. Aquele que aprendeu pelo convívio, sem pesquisar e refletir sobre os elementos musicais inerentes à sua prática, muitas vezes fracassa como professor, já que uma figura individual não tem a força de transmissão de uma comunidade. Quando ele se coloca diante do aluno e simplesmente fala: “o jeito de tocar é esse. Faz assim...”, e nada mais, estará mostrando um exemplo para imitação, provavelmente um bom exemplo, mas esse papel a roda de

samba já cumpre, de forma muito mais plural e rica. O professor precisa ser mais que isso. Ele precisa possuir um leque maior de estratégias pedagógicas por que as demandas dos alunos serão diferentes.

Tanto as aprendizagens formais quanto as informais têm elementos e conhecimentos positivos que precisam ser levados em consideração. O que não se pode ter é uma postura que negue o conhecimento, seja ele qual for. Cabe ao professor, enquanto mediador entre os conhecimentos espontâneos/cotidianos e os novos conhecimentos, verificar a qualidade do processo: *contextualizar a aprendizagem*, tornar os novos conteúdos compreensíveis e significativos para o aprendiz (BENEDETTI E KERR, 2009, p. 85, grifo do autor).

A citação acima reforça a noção de que as abordagens são muitas, mas o importante é que não se despreze nenhuma das vias de ensino-aprendizagem. Todo conhecimento é válido e toda experiência pedagógica é única, pois será moldada pela interação entre quem aprende e quem ou o que ensina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o levantamento bibliográfico para essa pesquisa pude conhecer importantes estudos que ampliaram o meu olhar sobre o ensino da música popular. A dicotomia ensino formal versus ensino informal/não formal se fez presente todo o tempo, nos trabalhos lidos e na fala dos entrevistados, porém termino o trabalho com a certeza de que, tanto nos ambientes formais, quanto nos ambientes informais e não formais de estudo, são veiculadas informações importantes e úteis. Os processos educacionais dos ambientes informais/não formais são ricos, potentes e se fazem valer pela força das interações socioculturais. Uma comunidade sempre gera cultura e por consequência sempre haverá transferência dos saberes daquela cultura, porque o ser humano precisa se identificar, se sentir representado, ver sua árvore enraizar e frutificar. Por isso sempre haverá alguém querendo aprender. O próprio entorno tratará de ensinar pela figura de alguém mais experiente, pela convivência, pela imersão no dia a dia da comunidade. É interessante que seja assim, não dá pra escolarizar esse tipo de prática. Ficar sem alma. O que se vivencia numa roda de samba – o ambiente, a bebida, a comida, a espontaneidade dos músicos – não pode ir para a escola. O que se vivencia num folguedo – o ritual, o mestre ocasional, a imersão naquela manifestação cultural – também não cabe na escola. O espaço escolar tem um papel diferente. Ao meu entender a escola deve desenvolver capacidades, acolher e ampliar conhecimentos, formar indivíduos críticos e autônomos e oferecer ferramentas.

A pluralidade de interpretações sobre o que é *suingue* foi a motivação inicial desta pesquisa. No primeiro capítulo apresentei as variadas definições emergidas das entrevistas e descobri que cada uma delas se desdobra em universos próprios, enriquecendo ainda mais o aporte semântico do termo *suingue*.

No segundo capítulo apresentei algumas pesquisas que trataram dos processos de ensino-

aprendizagem da música popular, revelando as especificidades dos processos pedagógicos dos ambientes informais e não formais. No terceiro capítulo procuro responder as perguntas que dão título a este trabalho. Para isso apresento o que chamei de os “quatro Is” dos processos pedagógicos. Por meio dessas categorias procuro abranger as quatro formas de se vivenciar a experiência pedagógica aplicando-as ao ensino-aprendizagem do suingue do samba. Apresento, também, os três níveis de familiaridade (nativo, local e estrangeiro) com o suingue. Encerrando esse capítulo, analiso as entrevistas realizadas com três músicos, sendo um músico representante de cada nível de familiaridade. As entrevistas foram importantes por trazer exemplos empíricos que me possibilitaram afirmar que suingue se aprende e se ensina. A riqueza e o dinamismo dos processos de ensino-aprendizagem, articulados com o nível de familiaridade com o samba, irá gerar trajetórias pedagógicas específicas de acordo com a demanda do aprendiz.

Termino esta pesquisa com a sensação de que muitas janelas se abriram e ainda há muito o que se pesquisar sobre o tema, que é pouco abordado. Alguns pontos me instigaram deixando vivo o desejo de pesquisas futuras:

- A contribuição da corporalidade na performance e o no ensino-aprendizado do samba.
- O que acontece com os processos pedagógicos quando uma manifestação cultural, como o samba, extrapola sua comunidade de origem e passa a atingir grupos mais heterogêneos.
- A pesquisa sobre os processos pedagógicos do suingue do samba e a fala dos entrevistados me forneceram *insights* úteis para a minha prática pedagógica e minha performance musical. Desejo que esse trabalho possa contribuir no sentido de proporcionar ao leitores reflexões sobre tão multifacetado processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

ALBRICKER, Marcos Vinicius Lopes. *A influência do jazz na música popular brasileira para big band*. Disponível em: https://www.academia.edu/5150438/Jazz_choro_samba_bolero_clássico_Severino_Araújo_Orquestra_Tabajara_Homenagem_póstuma_ao_Maestro_Severino_Araújo_1917_2012_21_de_julho_de_2013. Consultado em 06/07/2015.

ANDRADE, Mário de. *Dicionário musical brasileiro*. BH: Ed. Itatiaia, 1989.

ANDRADE, Mário de. *O Ensaio sobre a Música Brasileira* [1928]. 3a Ed. São Paulo: Livraria Martins, 1972.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical*. Música em Perspectiva. v.i. n.2, 2008.

ARROYO, Margareth. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese de Doutorado IA/PPG- Música, UFRGS, 1999. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15025>. Consultado em dezembro de 2013.

_____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, n.5, 2000. Disponível em : http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista5/revista5_artigo2.pdf. Consultado em janeiro de 2014.

_____. Música popular em um Conservatório de Música. *Revista da ABEM*, n.6, 2001. Disponível em : http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/artigo_6.pdf. Consultado em janeiro de 2014.

BARATA, Denise. *Samba e Partido-alto. Curimbas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2012.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotea Machado. A psicopedagogia de Vigótsky e a educação musical: uma aproximação. Marcelina: *Revista do Mestrado em Artes FASM*. São Paulo: Fasm n.3 p.80-97, 2009. Disponível em: http://www.artenaescola.com/links/documentos/Marcelina3_80-97.pdf. Consultado em fevereiro de 2014.

BOLÃO, Oscar. *Batuque é um privilégio*. RJ: Lumiar, 2003.

CARVALHO, Denis Almeida Lopes. *Aprendizagem musical não formal no ambiente do samba*. Monografia (curso de licenciatura plena em música) Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

CARNEIRO, Edison, *Carta do Samba*, MEC, 1962. Disponível em <http://200.156.25.3/Documentos/Noticias/Carta%20do%20Samba%201962.pdf>. Consultado em abril de 2014.

CANÇADO, Tania Mara Lopes. O fator atrasado na música brasileira: evolução, características e

- interpretação. *Per Musi*. Belo Horizonte, v.2, 2000, p. 5-14. Disponível em: http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/02/num02_cap_01.pdf. Consultado em janeiro de 2015.
- CHEDIAK, Almir. *Songbook Noel Rosa*, vols. 2 e 3. RJ: Lumiar Editora, 1991.
- CONDE, Cecília; NEVES, José Maria. Música e educação não-formal. In: *Pesquisa e Música*, Rio de Janeiro, V. 1, n.1, 1984.
- DIDIER, Carlos. *Jornal O Catacumba*. Ed. RioArte, 1984.
- FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: 3a edição, ed. Positivo, 2004.
- FRIDMAN, Ana Luisa. *Corpo, conhecimento e música: estudos e reflexões sobre o aprendizado musical*. Revista Acadêmica de Educação do ISE p.121, 2013. Disponível em: <http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/view/112/111>. Consultado em setembro de 2014.
- GEERTZ, Clifford *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- MATTOS, Thiago. *Oficinas de blocos de carnaval mostram que qualquer pessoa pode virar um ritmista*. Globo.com. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/carnaval/2015/blocos-de-rua/oficinas-de-blocos-de-carnaval-mostram-que-qualquer-pessoa-pode- virar-um-ritmista-15020060>. Consultado em maio de 2015.
- GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Hampshire, UK: Ashgate, 2001.
- _____. *Poderão os professores aprender com os músicos populares?* Revista Música, Psicologia e Educação, Porto, 2000. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3132/1/ART_LucyGreen_2000.pdf. Consultado em fevereiro de 2014.
- GREGORY, Jonathan A. Espaço, música e gênero: o lugar das oficinas de percussão nas festas carnavalescas. 2012. *Anais do II SIMPOM 2012*, pp. 766-775. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwiY9ZL4k8_IAhWMgpAKHWhkBfk&url=http%3A%2F%2Fwww.ser.unirio.br%2Findex.php%2Fsimpom%2Farticle%2Fdownload%2F2501%2F1830&usg=AFQjCNH62wjMJ611N9zbbnajXCUK_aUCXw&sig2=CloMWmk_uloM3Q8DWOtAUw Consultado em maio de 2015
- GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical: Alternativas tecnológicas*. Dissertação de Mestrado USP, 2002.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal na pedagogia social. *Anais do 1 Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092012000200013&script=sci_ar ttext. Consultado em maio de 2015
- KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. *Desenvolvimento musical: questão de herança genética*

- ou de construção? *Revista da ABEM*. Vol. 17, pp. 39-48, 2007. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17_artigo4.pdf. Consultado em fevereiro de 2014.
- LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* S.P.: Cortez, 2004.
- LIMA, Luiz Fernando Nascimento de. Simbologia e significação no samba: uma leitura crítica da literatura. *Per Musi*. Belo Horizonte, v.2, 2005, p. 5-24. Disponível em: http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/12/num12_full.pdf. Consultado em maio de 2015.
- LOPES, Nei. *Partido-alto: samba de bamba*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2005.
- MONTEIRO, Célio Jonas. *YouTube: Construção cultural e conhecimento musical no Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação de MG Campus Cáceres*, Dissertação IFMG, 2011.
- MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro*, RJ Funarte, 1983.
- _____. *No princípio era a roda: um estudo sobre samba, partido alto e outros pagodes*. RJ Rocco, 2004.
- PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. Porto Alegre, CPG-Música, UFRGS (dissertação de mestrado), 1998.
- _____. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba (ou porque ninguém aprende samba no colégio)* Porto Alegre - UFRGS, 1999.
- REGO, Manoela Marinho, *A parte rítmica do cavaquinho: uma proposta de método*. Monografia (curso de licenciatura plena em música) CLA, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/manoelarego.pdf> Consultado em fevereiro de 2014.
- ROBINSON, J. Bradford, *Grove Music Online*, 2001. Disponível em: <http://oxfordindex.oup.com/view/10.1093/gmo/9781561592630.article.27219>, Consultado em maio de 2014.
- SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente - Transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. RJ: Zahar, 2001.
- SANTOS, Regina Márcia S. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares – análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical 2*. ABEM, Porto Alegre, pp. 7-112., junho, 1994. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM_2002.pdf. Consultado em agosto de 2014.
- SCHROEDER, Jorge Luiz. Corporalidade musical na música popular: uma visão da performance violonística de Baden Powell e Egberto Gismonti. *Per Musi n.22 Belo Horizonte*, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pm/n22/n22a14.pdf> . Consultado em: 10/02/2015.
- SLOBODA, John. *A mente musical. A psicologia cognitiva da música*. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.
- SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. RJ: 2.ed Mauad, 1998.
- STARR, William. *The Suzuki Method, in Music and Child Development*. Frank. R. Wilson e

- Franz L. Roehmann (eds). *The Biology of Music Making/MMB Music Inc*, Sain Louis, 1997.
- STOROLLI, Wania Mara Agostini. O corpo em ação: experiência incorporada na prática musical. *Revista da ABEM* n.25, 2011Disponível em http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista25/revista25_artigo11.pdf. Consultado fevereiro de 2014.
- SUZUKI, Shinichi. *Young Children's Talent Education & Its Method*. Summy–Birchard Inc. 1996, 1949.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Moderna, 2003.
- VAGALUME, Francisco Guimarães. *Na roda do samba*, Rio de Janeiro, FUNARTE, 1978.
- VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. Ed. UFRJ, 1995.
- VYGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1984.

Gravações

- TEMPOS IDOS. Cartola/Carlos Cachça. Cartola (intérprete) Rio de Janeiro: RCA Vitor, LP, 1977.
- ALVORADA. Cartola/Carlos Cachça/Hermínio Bello de Carvalho. Interprete: Cartola. Rio de Janeiro: Marcus Pereira, LP, 1974.
- DAMA IDEAL. Alcebiádes Nogueira/Arnaldo Passos. Interprete: Luiz Melodia. Cd Estação Melodia. RJ: Biscoito Fino, 2007.

ANEXOS

Entrevistas:

Eduardo Gallotti

Minha vida mudou depois que eu passei a tocar com Camunguelo, Carlinhos Sete Cordas... minha palhetada de cavaquinho foi mudando a cada músico desses que passava na minha vida.

Acho que existe o suingue natural de cada um, acho que é uma coisa inata. Tem haver com a negritude, com a mistura de raça. O suingue é uma coisa inerente a qualquer ser humano, todo mundo pode ter.

Há pessoas que são muito duras. Se elas se lançarem e conviverem com pessoas que suingam, acabam absorvendo um pouco de suingue. Eu sou um típico caso do branco da zona sul que caiu no samba. Eu me considero um músico com suingue, esse suingue eu absorvi dessas pessoas com quem eu convivi, das pessoas que eu escutei.

Como foi o seu primeiro contato com o samba?

Meu primeiro contato com o samba foi através do meu irmão mais velho que escutava samba. Mas contato mesmo foi quando abriu um bar ao lado da minha casa. Quando comecei a fazer o segundo grau o Jayme Vignoli estudava na minha turma, ele tocava cavaquinho. Os primeiros acordes eu tive acesso através do Jaime. O meu irmão mais velho começou a ouvir samba, eu tinha 16 anos. Comecei a ouvir Paulinho da Viola, Moreira da Silva... Esses dois caras eu considero com um suingue muito interessante. Moreira da Silva é espetacular. Suingue em cada palavra... até quando ele tá no breque ele tem suingue, impressionante.

O bar do IAB que abriu do lado da minha casa foi muito importante. Ali eu conheci toda uma geração. O pessoal do coisas nossas, Henrique Cazes, Beto Cazes, Luita, Bolão. Junto com o Paulão Sete Cordas, Marcos Suzano, Carlinhos da Flauta, Edu Neves, Rodrigo Lessa...

Quando eu vi essa roda no IAB, vi que eu adorava aquilo ali, a roda de samba, aí eu comecei a tocar o cavaquinho.

Meu irmão tinha um cavaquinho, eu pegava o dele levava pro IAB. Aí arrebentou uma corda, ele me tomou o cavaquinho, eu fiquei sem cavaquinho. Aí o Henrique [Cazes] me aconselhou a comprar um cavaquinho 'Do Souto'. Eu investi, tirei dinheiro da poupança e comprei um instrumento bom. Ele [Henrique] falou que ter um instrumento bom era muito importante porque dava vontade. Motivava muito o músico a tocar, aí pronto comecei a me lançar de vez.

Comecei a tocar com uns 18 [anos], já cantava, já tocava um pouco de pandeiro. Com um ano de cavaquinho eu já tava trabalhando na noite. No Arco da Velha e num bar aqui em Botafogo, com Eduardo Marques que era compositor e violonista. Ele foi a primeira pessoa a me chamar... '- pô mas eu não sei tocar...' '- Não, você toca legal, a gente faz uns ensaios.' Aí eu fiz uns vinte ensaios na casa dele e comecei a fazer show com ele. Comecei com o Eduardo Marques, aí me lancei de cabeça. Comecei a ir no Barbas, Samba de Fato... Conheci o Paulão [Sete Cordas], Miguelzinho, toquei com Nelson Cavaquinho no Samba de Fato. Comecei a ir no Cacique de Ramos no pagode do Bandeira Brasil... Eu tive uma escola muito forte, convivência muito forte.

Quando eu comecei a tocar aqui no Nega Fulô, eu tive acesso ao Camunguelo e ao Carlinhos Sete Cordas. Duas pessoas que realmente mudaram a minha forma de tocar. Vendo e tocando com eles eu mudei minha forma... O suingue que esses caras tinham era absurdo! São os

dois que eu conheci do samba mais suingueiros. Camunguelo tinha um suingue naquela flauta... o que ele não tinha de conhecimento musical ele tinha de suingue. Depois cantando, compondo... uma coisa de louco! O Carlinhos [Sete Coradas] pra mim é a referência de suingue. O Paulinho Flanela também.

Eu ouvia muita gravação, meu irmão gravava fitas pra mim. Mas posso dizer que setenta por cento do meu repertório, da minha bagagem, eu aprendi no botequim.

Você acha importante utilizar alguma sistematização para o ensino do suingue do samba?

Eu não leio partitura melódica não. Eu leio um pouco de cifra, acordes mais complicados também, eu não tenho uma leitura boa. Tenho que armar, pensar...não leio de primeira não.

O que é Suingue?

O suingue é o balanço natural que tem a ver com a música. O samba claramente tem a sua linguagem, é uma coisa centenária... vai passando de pai pra filho. Essa coisa que eu falo do botequim, você só vai aprender mesmo a linguagem no botequim, é uma coisa que você nem pensa... Suingue é uma coisa natural, você vai colocando as suas influencias ali na ponta da alma, vem naturalmente...

Acho que suingue é um dos elementos. Tem outras coisas que definem... tem gente que tem suingue, por exemplo, e não tem bom gosto pra escolher as harmonias dos acordes. Tem gente que tem suingue e faz as harmonias erradas... Tem muitos cavaquinistas que eu acho duro, que não tem suingue, palhetada de mão direita, mas que tocam bem.

Acha possível um estrangeiro aprender o suingue do samba?

Eu acho que sim. Já vi muitos estrangeiros tocando com um suingue razoável, mas o

suingue pra eles é muito difícil. Eu vi muitos cavaquinistas tocando no mundo inteiro. [...] Todos têm dificuldade de suingue.

Que conselho você daria para ajudar um estrangeiro a aprender o suingue do samba ?

Eu diria pra ir pro botequim pra tocar bastante, vai conviver, vai escutar gravações, ver a palhetada das pessoas.

Acredita que apresentar uma sistematização pode ajudar?

Acho que suingue não se aprende na escola, nas gravações você consegue absorver alguma coisa mas a grande escola do suingue é a roda. Eu acho a roda muito importante. Botequim que eu digo é a roda.

Eu vejo umas rodas muito cerebrais hoje em dia. Você vai no Samba do Trabalhador, vai no Samba do Ouvidor... você vai ouvir as mesmas músicas, mesma sequência. Eu gosto da roda de samba de sentar sem planejar nada e sair emendando as músicas.

Você acha que o corpo participa do suingue?

Acho que sim, acho que... As vezes eu mexo com o quadril, às vezes eu abro a boca. O corpo também ajuda a beça. Acho que vale a pena falar do corpo na hora de ensinar.

Quais modelos e influências?

Acho que o suingue tem muito a ver com a musicalidade da pessoa. A primeira pessoa que eu vi tocar cavaquinho foi o faxineiro do colégio. Antes do Jaime, tinha o faxineiro do colégio e ele só sabia fazer três acordes no cavaquinho, mas ele tinha um suingue...uma palhetada, que o Jaime não tinha de jeito nenhum. Aí eu aprendi logo com ele aquela palhetada, aquele jeito de tocar. Achava o maior barato. Levava o cavaquinho, botava na mão dele...

Comecei a subir o morro do Guararapes, ele morava lá. Saia sexta feira do trabalho e eu subia o morro com ele. Aí ia pra lá e ficava tocando até de madrugada... Até hoje eu tenho uma convivência com o pessoal do Guararapes.

Ele [o faxineiro] não sabia nada de harmonia, tocava num tom só é fazia aquele monte de samba e a mão direita impressionante. No cavaquinho a mão direita é muito importante.

Suingue se aprende?

Acho que a pessoa tem que ter o mínimo de musicalidade. Um dom nato pra música. A musicalidade tem várias vertentes, suingue é uma vertente... Ouvido é outra, memória musical, sensibilidade, bom gosto...Tudo isso você pode construir, pode desenvolver. Cada um tem o seu limite. Existem realmente pessoas que tem uma musicalidade impressionante, são essas pessoas que eu citei: Carlinhos Sete Cordas e o Camunguelo nunca vi igual...Wilson Moreira, Tatinho... Esses caras tem uma musicalidade impressionante. São pessoas que não tiveram estudo.... O dom da composição também é uma vertente da musicalidade.

Eu toquei com toda uma nova geração. Acompanhei o o desenvolvimento musical e vejo que cada um vai melhorando com o tempo, vai desenvolvendo mais o suingue, a musicalidade.

Acho que o suingue pode mudar e melhorar.

Mako

A minha carreira musical na música brasileira começou no Japão. Eu queria ser cantora de qualquer gênero de música. Queria cantar na noite profissionalmente, mas não conhecia ninguém do meio. Para me aproximar do ambiente decidi trabalhar de garçõnete em uma casa de show

para fazer amizade, conviver com músicos e música. Aí comecei a fazer amizade com músicos e conversando com um baixista, disse que queria ser cantora. Ele viu minha sinceridade e me apresentou para uma banda. Coincidentemente era uma banda que tocava música brasileira. Foi por acaso. Daí perguntei: - que música é essa? ‘-Se chama Bossa Nova, é música brasileira.’ Aí eles me entregaram vinte e cinco músicas do repertório deles e comecei a decorar tudo de ouvido. Pegava as gravações e aprendia, daí comecei a trabalhar. Depois briguei com a banda e tive que me virar sozinha então fui pro jazz, por que eu queria cantar jazz a principio. Comecei a cantar Jazz, só que no meio do caminho eu percebi: - Caramba! Qual a diferença entre o Jazz e a Bossa Nova? O ritmo! O ritmo da Bossa Nova é mais alegre, pra frente... mais sincopado. O jazz é ao contrário, você tem que puxar. Aí percebi que tem mais a ver comigo o ritmo de síncope. Como eu não sabia nada de música brasileira comecei a pesquisar. O que que é música brasileira realmente? Eu gostei do ritmo, mas o que que é? Ainda não existia internet na época. Então entrei numa loja de CD e procurei em World Music. Ali perto de ‘salsa’ estava o ‘samba’ e tinha um cd da Clara Nunes. Não conhecia, mas a capa era tão bonita e ela também muito bonita, só pela capa já me apaixonei. – ‘Caramba! Quem é essa linda? Maravilhosa! Não sei quem é, vou comprar. Tava escrito ‘A Rainha do Samba’, deve ser bom, né? Quando coloquei pra tocar comecei a chorar, chorar... e não era chorinho não... eu comecei a gritar! A alma tá me chamando... Clara tá me chamando: - ‘você tem que conhecer o Brasil, você tem que conhecer o povo brasileiro. Tem que saber o que que é o samba!’ Aí que começou. O que que é samba? Que que é Brasil? Que que é Rio de Janeiro? Que que é morro? Através da Clara [Nunes] comecei a saber que existe Cartola, Noel Rosa, Zé Kéti e um monte de sambistas. Comecei a ler biografias, Cartola, Noel... nada de felicidade, tudo sofrendo... porque uma música tão alegre? Todo mundo pobre... que que é essa música alegre falando de sofrimento? Daí fiquei muito interessada em samba.

Como você aprendeu a cantar e tocar o samba? Teve professor? Usou algum método?

Eu cantava no Japão antes de chegar aqui, mas chegando aqui eu não falava português, nunca pensei em cantar. Impossível! Não consigo falar, não consigo me comunicar com ninguém! Então primeira coisa: aprender português. A segunda coisa que já estava na minha cabeça antes de chegar aqui... O ritmo que me atraiu, então eu queria aprender o ritmo brasileiro, só que eu não quis aprender nunca com os Japoneses porque eu sabia que tinha diferença. Fiquei interessada num monte de instrumento de percussão mas nunca quis aprender com o japonês. Quando cheguei aqui já com visto de estudante pra estudar e morar no dia seguinte já entrei no Monobloco. Porque conhecia um cara que é professor do Monobloco, o Junior. Ele sempre falava assim: ‘- Pedro Luis e a Parede vai fazer uma oficina, to chamando a galera, você quer ir? Aí comecei a tocar no Monobloco.

Você acha que essa experiência no Monobloco foi importante? Por que?

Foi muito importante. Eu tinha feito oficina de choro antes e não aprendi nada. O professor nunca sofreu, ele nunca teve dificuldade de aprender... no meio do caminho apareceu outro professor e disse: ‘- Mako, você não ta aprendendo nada, vem na minha casa.’ Foi esse professor que me ensinou. O outro professor já nasceu tocando então nunca parou pra pesquisar. O professor que me ensinou me contou: ‘- Eu tinha muita dificuldade pois não tinha o ‘sangue’ de uma família de músicos. Eu sofri muito, tive que pesquisar e estudar muito.’ Ele sabe explicar, ele sabe o método.

O monobloco tem muita organização, disciplina. Eles são preparados para receber todas as regiões, todos os países. Por isso que eles conseguem sair para fora com a oficina. No Japão fizeram muito sucesso. Todas as “mulheres de chico” saíram dali.

Como seu professor te orientou para aprender o suingue?

Ele falava: ouve. Ouve e toca junto da gravação. Imita.

Quando você ouve alguém tocando, você consegue perceber se tem suingue?

Claro. É algo no acento ou na ligação ou pausa... tem a ver com ritmo. Eu sou muito amiga do Robertinho Silva. Ele é maluco mas quando ela pega qualquer coisa, quando ele começa a tocar o clima muda. Não é só a música... o clima que muda, o ambiente muda todo. Cria o mundo dele, o ritmo dele. Música não é só tocar, tem algo da alma...é espiritual. Muita gente toca bem, muita gente canta bem mas não toca no coração... junto com o ritmo, a harmonia, a melodia tem que ir a emoção. Isso que é música pra mim.

Nas aulas de canto ou percussão algum professor falou especificamente sobre o suingue?

No Monobloco quando comecei a tocar a caixa, o professor pediu para cada um tocar um pouco. Eu estava iniciando, na minha vez não tinha suingue. Ele ouviu e falou: “- Hã? O que que é isso Mako? Isso é samba? Isso é samba japonês!” Eu tocava os movimentos certos mas não estava suingando por isso ele falou que era samba japonês. Ele me disse pra eu ouvir o que eu estava tocando. Eu estava dura. Eu precisava relaxar. Por que muitas vezes o japonês que toca no samba bate todas as notas. Eu fiquei envergonhada e comecei a estudar.

O corpo participa?

Por que você tem que aprender fisicamente. Primeiro tem que ouvir mas mesmo ouvindo o seu corpo não consegue transformar naquele ritmo. Me lembro que quando eu aprendi o xequerê, eu não conseguia tocar. Ficava tocando de manhã até a noite, quando consegui parecia que ele fazia parte do corpo. Foi essa a sensação: o xequerê é meu braço! Ficou espontâneo. O

xequerê passou a fazer parte do meu corpo por isso ficou fluente.

Pra que quer aprender, tem diferença entre ouvir samba numa gravação e ouvir ao vivo?

Na roda de samba é melhor por que você observa tudo. O ambiente, o clima faz parte da música. A alegria, a temperatura, a cerveja... faz parte. Existe uma vibração, ‘tamo’ junto, tem uma energia...

O que é suingue?

Quando eu cheguei aqui todo mundo falava: ‘você não tem ginga’ a moleza carioca... o sotaque de carioca também é mole, o jeito como fala... malandragem... no samba tem que ter, no clássico não. Ginga o futebol também tem... É uma brincadeira. Ginga é brincadeira. Tem que rir, brincar, entrar na onda... Você não está solando, sempre tem ligação com os outros. Tocando sozinho também pode ter suingue mas não cresce tanto.

Você acredita que um estrangeiro pode aprender o suingue do samba?

Pode, mas se o cara ficou três meses não aprende nada, tem que ter convivência. A linguagem... eu cheguei aqui bem tarde, se eu chegasse criança seria muito melhor.

Para aprender você utilizou algum método ou sistematização?

O japonês aprende a ler partitura e solfejo na escola então o Monobloco usava apostila do método “O Passo” pra mim não ajudou porque pra mim era fácil. Ler a partitura mas não me ajudava no suingue. Eu sei ler, mas tocar é outra coisa. O que eu precisava realmente é pegar e tocar. É a repetição. Eu agora estou estudando cuíca, e eu tenho dificuldade de ler a partitura do método “O Passo” pra mim é muito melhor ler a notação tradicional. Com as ligaduras e as

pausas... Eu transcrevo e me ajuda bastante. Escrevo os movimentos em cima das figuras rítmicas. Uso pra estudar a cuíca e o pandeiro. Pra caixa e xequerê nunca usei. Depende do instrumento que eu uso. Se tiver um monte de levadas diferentes eu não consigo decorar, então é melhor escrever. Pandeiro é cheio de levadas aí eu preciso escrever com notação formal e outros sinais para entender o movimento e a acentuação.

Você conhece outros japoneses que toquem samba aqui no Rio de Janeiro?

Que toquem samba, não. Conheço vários que vem aqui e fazem várias oficinas na época do carnaval. Tenho um grande amigo japonês que frequenta a mais de dez anos o carnaval tocando na bateria da escola de Vila Isabel, o Maxú. E aí como ele vem a muitos anos ele aprendeu. Ele montou um bloco no Japão. Quando eu vi pela primeira vez, eles japoneses que aprenderam com o Maxú que é Japonês. Eles tocam muito bem! Por isso acho que é possível sim aprender o suingue. Nunca vai ser igual, mas aproximar é possível. Quando o Maxú vem, faz questão de conviver com as pessoas de Vila Isabel. Ele aluga uma casa no morro dos Macacos e fica por lá e isso que é o mais importante. Fica ali no dia a dia, a comida, o feijão. Convivência é tudo... Ver como eles [da comunidade de Vila Isabel] acordam. Na Zona Sul? No Leblon? Nunca! Ele conhece a história deles, a vida deles, como eles vivem, como é a paixão pelo samba. O povo da escola de samba...

Eu assisti um bloco inglês. A maioria estudou no Monobloco e um representante montou um bloco igualzinho ao Monobloco. Eles tocam muito bem mas não tem suingue. Eles tocam direitinho, certinho, mas não tem brincadeira... O que que é isso? Isso não é samba. Samba tem alegria, brincadeira...

Zero

Como foi seu primeiro contato com o samba?

A minha vida musical começou na religião, no Candomblé. Do Candomblé pro samba é um passo muito curto porque um tem a ver com o outro. Agora eu estou com 58 anos, mas quando eu comecei, garoto, tudo tinha muito a ver, o samba e o Candomblé estavam muito interligados. A família da parte da minha mãe é ligada no Candomblé e a família da parte do meu pai é ligada no samba. Meu pai saía em escola de samba, a família dele toda era de Oswaldo Cruz e Madureira, ali da Portela. Ligado ao Rosa de Ouro, uma escola de samba da época. Então a gente tinha essa ligação com o samba o tempo inteiro. Quando não era no Candomblé, era no samba. Dentro do Candomblé foi onde eu pude ter os primeiros contatos com a música, a desenvoltura de tocar percussão nasceu aí na casa de Candomblé, por que dentro do Candomblé os toques são todos em compassos compostos. Não tem com passo simples, é tudo 6/8, 6/4, 12/8, 12/4. Hoje o samba não tem mais isso. Tem a necessidade de ficar mais comercial e facilitar pra quem não sabe, esse é o problema, o cara quer fazer música pra quem não sabe entender, quando nós deveríamos optar por outra coisa. Não é melhor os músicos educarem o público, né?

Hoje a gente vê muito workshop de percussão. Eu não costumo dar muita aula porque eu gosto da relação do músico que já toca. Esse músico que é iniciante as vezes é um pouco trabalhoso o diálogo e eu não tenho uma boa didática pra ter aluno. Também tem um detalhe muito importante na questão da aula que o aluno que vem pra fazer aula ele quer facilidade, ele quer aprender um instrumento porque ele já toca um conjunto com os amigos dele. Ele não sabe tocar e ele quer tocar. A pessoa chega com um bongô pra estudar com você aí você pede ele pra tocar ele não tem noção do pulso. ‘- Então pega um xiquexique e marca com o pé.’ Ele não sabe fazer isso, então é um passo atrás. O que existe hoje é uma necessidade mútua de quem ensina e

de quem tá aprendendo, de acelerar o processo por uma questão econômica. O cara resolve encurtar esse espaço e já bota pra tocar. Os workshops, os cursos que tem de um modo geral, é isso. Ele [o aluno] precisava aprender primeiro a ser ouvinte. Por que que não tem um workshop de formação de platéia? Tem gente que tem interesse nisso. De saber como é que você faz pra ler uma partitura. Até na escola tem esse problema. Todas as escolas do Brasil são pra quem sabe música. Você sabe música você vai pra escola pra que? Na Uni Rio é assim, tudo bem é universidade mas se você vai na Villa Lobos também tem que saber música. Quando você não sabe ler você vai pra onde? Não é pra escola? Você não sabe ler, o ensino formal, você tem que ir pra escola. E chega lá na escola tem uma professora que te ensina a ler. A leitura da música é uma técnica que se ensina, isso não existe no Brasil.

Você acha que a leitura da música é importante?

Eu acho! Pra percussão e também pra quem ouve. Por que que as pessoas não ensinam a técnica da leitura pra pessoas de um modo normal? Fica um negócio que é de uma meia dúzia de músicos, fica elitizado. No Brasil isso é uma coisa importante: ‘eu estudo música, eu sou da turma que lê.’ Quem não tem acesso fica prejudicado como músico e como ouvinte. Não seria mais bacana quando você toca, as pessoas terem noção do que você está tocando? E não é só a partitura. Pra chegar na partitura você tem que chegar primeiro na iniciação musical. Tem que ensinar os primeiros passos: o que que é música, como se compõe a divisão, quais são as notas... Tem que ensinar toda uma base de teoria musical que é a coisa mais simples do mundo, mais básica. A teoria musical é o feijão com arroz da música, mas quando você não tem acesso a isso, vira um negócio monstruoso.

Então você acha que essa informação de teoria musical falta?

Falta pra grande maioria dos músicos no Brasil, falta esse conhecimento. Principalmente na cadeira que eu pertença que é percussão. Mas temos um país com um vasto acesso a percussão, temos muitos percussionistas. Na real todo mundo aqui é percussionista, por que todo mundo faz um batuquinho. Você bota um violão, as pessoas olham e respeitam, mas se você bota um surdo ou um tímpano o cara vai lá e ‘bum’, mete o dedão dele. Por outro lado a gente tem um mar de gente tocando percussão. Só na bateria de uma escola de samba são trezentos caras tocando, agora imagina essas pessoas tivessem noção mínima, básica, da teoria musical, não se trata de aprofundar pro cara virar um super músico. O que eu acho é que existe muita escola e pouco acesso à escola. Hoje a gente tem muita escola, mas a escola é elitizada, por que? Porque é importante que esse ensino da música dê lucro. E dá lucro pra esse numero de pessoas que querem se aproximar dessa técnica de ensinar música. Eles se especializam e ficam sendo professores, vão dar aulas na universidade, que tem um status, mas a música em si que as pessoas apreciam é todas, qualquer uma. Tanto a da universidade quanto a popular.

Você acha que o músico que não passou pelo ensino formal da música é menos valorizado?

É que existe o status das orquestras. O músico de orquestra se coloca num nível superior em relação à música popular. Eles se colocam numa posição de superioridade. É do Brasil. Eu já tive a oportunidade de estar em Los Angeles com um amigo percussionista e deu a casualidade de irmos a uma universidade por que ele ia fazer uma inscrição num curso livre. Chegando lá o professor mandou ele sentar na bateria e tocar pra demonstrar o que sabia. Perguntou se ele conhecia leitura, ele disse que sim, daí o professor colocou uma partitura pra ele ler do gênero que ele queria estudar que era *big band*. O cara avaliou e tudo bem. Eu acho que o que é ruim aqui para a música, para o serviço da música, seja popular ou erudita é que a escola não prepara você. O cara que não sabe, aonde vai? Não tem uma boa escola que dê uma base pra quando você

chegar na universidade você possa ter acesso como no caso do meu amigo.

Eu discordo do mito que foi criado na questão do suingue. O cara acha que o suingue não se ensina. Suingue se ensina sim. Precisa conhecer suingue,. Eu toquei com o Paulo Moura numa peça num conjunto chamado Ociladoci e estava o Jerzy Milevsky, um soviético violinista. O suingue se ensina na medida que você convive com o suingue. Por que suingue é um jeito de ser, uma maneira, um movimento do corpo. Esse movimento do corpo, essa ginga que vem junto com a matemática da vida, a matemática do respirar, a matemática do cantar, a matemática do dançar e aí também, da matemática da música. Essa matemática que está no dia a dia, que está no futebol...

Ela [a ginga] é muito mais presente nos indivíduos de raça negra do mundo inteiro, porque eu entendo que vem da necessidade de transgredir que um cidadão e que está sobre pressão sente. Antropologicamente tem que analisar... Quando existe uma regra imposta e você tem que quebrar essa regra, você tem que achar essa malemolência pra ficar bem dentro do processo geral da norma preestabelecida e contradizer essa norma saindo pela tangente, podendo caminhar sem nenhum problema sem ser impedido pelas leis. Essa mesma lei está na música. Então quando você pega a música, você vê que dentro do universo geográfico da música africana, ela está composta por várias fugas que o próprio tipo de música que o cara faz, o instrumento que o cara usa - que é a extensão dele - propõe isso. Então você vê que a música africana é composta o tempo inteiro pela síncope. Por que é a forma que o indivíduo encontra dentro do ambiente de vida que ele vive, de respiração... de tudo que ele encontra, pra poder quebrar essa métrica. A métrica que a vida impõe. Então nesse momento em que ele está quebrando as várias regras que a vida está impondo a ele, ele descobriu que na música também ele tem que fazer isso, por que impuseram pra ele um tipo de música.

Por exemplo, na África a liberdade de tocar propunha isso, mas os instrumentos também propunham essa necessidade de encontrar uma maneira de ser. Quando ele é tirado desse universo de música, onde ele podia se sentir livre pra propor outras coisas ele preso pela realidade da vida que ele teve que viver na diáspora, começa a transgredir usando aquela musicalidade que ele trás da África na música de onde ele está. O tempo inteiro ele está tocando a música dele lá da terra dele.

O samba é o cara tocar o que ele tocava no tambor, o *cabula* que ele tocava no tambor e esse cabula foi sendo manipulado e sendo transposto para realidade na qual ele vive agora. Se você ouvir os sambas bem antigos, do começo, você vê que a linguagem é muito mais tribal do que hoje. E se você tem liberdade pra ir exercendo isso, você vai naturalmente fazendo um caminho de volta, mas esse caminho de volta não tem como fazer porque a gente não tem essa liberdade pra tocar. Impuseram uma roupagem, uma amarra que você tem que tocar assim. O que que faz o suingue? É que o cara quando encontra um buraquinho de respiração dentro da métrica que impuseram pra ele, ele faz uma linguagem diferente, ele escapa. A síncope é uma necessidade de fugir da imposição.

Tem uma outra questão que junto a isso, existe uma respiração, que é a respiração do ser humano, natural e essa respiração serve pra jogar oxigênio no sangue. Então quando você está fazendo um ritmo, você está impondo um movimento físico. Esse movimento físico que você está impondo pro seu corpo você esta buscando ar fora e jogando dentro do seu corpo. Dentro dessa necessidade de jogar você usa esse suingue, essa transgressão, pra mexer na rítmica que você está fazendo. O homem criou algumas linguagens, essas linguagens se baseiam na respiração do ser humano. Tem um organismo nisso. Quando você esta tocando você respira porque você tem uma estafa física, essa estafa do movimento ao tocar faz você impregnar naquela levada algumas modificações. Você mexe nas levadas para botar ar no pulmão. Cada indivíduo faz esse

movimento baseado em conceitos que são de acordo com a sua formação. Por isso que eu falo que o estudo da música é muito importante, porque as amarras que colocaram deixaram poucas possibilidades. Essa música europeia tem poucas possibilidades é uma música que amarra o homem. Quando o samba começou tinha liberdade, o suingue é a transgressão, o exercício de liberdade. Quando você está tocando você acha um buraco da respiração. Você acho um buraco da respiração musical onde todo mundo está atuando e você sai dele. quando você sai dele rola uma nuance diferente. Essa saída pode ser individual ou pode ser proposta. Quando eu tocava com o Paulo [Moura] eu vivenciei isso com ele. Ele escreveu um trecho Jerzy Milevsky, tocar com a gente é era um negócio suingado, cheio de atabaques e percussão pra caramba, mais piano, guitarra e o Paulo. O paulo convidou o Jerzy e ele chegou com o violino dele lá, fazendo coisas lindas, mas, quadradas. Porque ele estava respirando dentro daquele métrica do que estava escrito. O que está escrito é um guia pra você seguir mais ou menos. O cara que tem uma formação erudita ele entende aquilo ali exatamente como está escrito. Ai o Paulo falava: "- não, não é assim!" Então ele tentava escrever o suingue mudando as figuras. Ele escrevia de uma maneira, vamos supor, pensando em semínima, aí ele ia lá e fazia em colcheia, aí ele não acertava. Ele mudava pra semicolcheia, a mesma divisão. Ele não conseguiu indicar o suingue na escrita porque precisa convivência.

Como o estrangeiro aprende o suingue?

Tem que conviver com o suingue. Por isso que eu falo do conhecimento. Se você tem noção... A minha experiência com música caminha principalmente pela música cubana...Eu ouço bastante. Ouço samba, música africana, jazz... eu observo que quando você tem conhecimento da escrita, facilita muito pra você aproximar do suingue. Tem muito estrangeiro tocando samba bem, então não é uma exclusividade.

Quando você está tocando, a nota tem uma duração, com suingue ou alonga ela ou encurta. Você manipula com esse tempo. O que você precisa ensinar é essa química de manipular o tempo que você tem na mão. Porque a música em si já preestabelece um formato. Dentro desse formato você pode brincar com o tempo, é isso que é o suingue. Você brinca com esse tempo dentro da estrutura da música. Ritmicamente você ensinar o suingue é muito difícil porque vai depender do aluno. Ele vai ter que achar aonde procurar por que não existe uma fórmula, um método. O mesmo método que ele usa pra escrever, ele não consegue para transpor essa escrita. Tudo é muito relativo, é tudo subjetivo. Música é muito subjetiva. A escrita não existe...

Quando você lida com quem sabe [notação musical] é mais rápido de ensinar o suingue. Quando você lida com quem não sabe, é tocar, tocar e tocar junto. Eu respeito a notação como uma coisa boa. Ela muito mal utilizada no nosso meio porque ela não é utilizada a favor da música. Ela é utilizada a favor da vaidade pessoal.

A bateria da escola de samba mudou muito, hoje as divisões que os caras fazem, os fraseados do tamborim por exemplo, é tudo de boca não tem nada escrito e fica na cabeça e o cara não esquece nunca mais. Super eficiente e super suingado... e são pessoas que não são músicos, não tem vivência de música, tem gente que não sabe e está aprendendo ali e aprende. Porque você força o aprendizado pra que ele toque igual.

Eu gosto de desmistificar, eu sou de uma época que se falava: "- percussão tem que ter um negão" eu acho isso uma bobagem, depois de um tempo eu descobri que isso é uma bobagem.

Você chegou a ter aulas de percussão?

Sim. Eu já tocava, estudei com o Eliseu estudo de baqueta, estudei com o Joca na pro arte.

Eles falavam sobre suingue?

Não, o que eles falavam é : "- uma coisa é estudar, outra coisa é tocar..." quando você está estudando você se preocupa em fazer o que está ali, quando está tocando você toca com a rapaziada, se solta. As vezes o que está escrito tá duro mas você tem que suingar, por que o que está escrito para o percussionista, está escrito pro conjunto inteiro, não pode ficar preso a partitura, senão não tem música. Eu sempre primo por essa desmistificação, tanto de um lado quanto do outro. O cara que está na escola de samba se soubesse também o outro lado engrandeceria muito mais musicalmente. O cara diz: " - Negócio de estudar não tem nada a ver." Tem a ver sim.

Pro cara que estuda melodia também é importante o outro lado. Quando você entra numa escola de música, se você aprende percussão primeiro e depois você aprende a tocar um instrumento melódico a tua cabeça é outra, isso é fato. Por que já entende a divisão de outra maneira e pode brincar com o tempo. Pode pegar o tempo e desmanchar, transgredir. Quando eu vejo um cara tocando, tipo um trompetista, que conhece bem as divisões, você percebe que suinga. A música é uma linguagem, uma fala. Você pode falar com três pessoas e falar e ouvir harmoniosamente. O problema quando entra alguém que fala e não está dialogando com ninguém. Isso cria um desconforto.... o suingue é orgânico também, pois isso que tá na música é que faz você dançar. Por que vai bulir numa parte do seu ser... a frequência cardíaca, o sangue nas veias que te tira do sério.

O corpo contribui para a performance musical?

O tempo inteiro e essa contribuição se dá sempre de acordo com a sua intelectualidade, com o seu conhecimento, seu nível. Nível no sentido de... você vem da onde? Se você vem da Europa você aprende a ouvir sem se deixar influir. Se você vem da África não, você tem que estar influenciado pela música. A música tem que te tocar, por que a música, a dança, o canto, a

vestimenta... todas essas coisa estão interligadas, o europeu é que separou tudo isso e fez a cultura ter departamentos. A música tem muita importância na dança, então quando você toca, você suinga também por que você tem que tocar dançando, você sentir a dança. O dançarino está sentindo a música no corpo mas o músico tem que estar por aquela mesma emoção que o dançarino esta. A música africana propõe isso. Quando você está tocando um tambor e tem alguém dançando, aquela dança te contamina. Tem que te contaminar! Você não pode tocar duro, impávido, sem observar cada movimento que o cara vai criando com o corpo. Aquilo vai influenciar direto no seu tocar por que o dançarino vai estar tocando com o corpo também. Tem hora que você vai estar tocando com o conjunto e tem hora que você vai estar tocando com o dançarino. Quando a gente toca percussão toca com esse conceito sempre. Se você tocar sem ver alguém dançar, ajuda se você tiver a vivência por que você imagina alguém dançando.

Volto a falar o negócio da escrita. Eu não leio partitura mas como eu toco a muito tempo, convivo com a música e leio e procuro saber das coisas, eu entendo que a música tem uma linguagem própria, tem um tipo de fraseado próprio pra cada gênero. Aquele sotaque propõe movimentos, propõe figuras e essas figuras rítmicas que ele propõe você usa a liberdade de brincar, suingar. O suingue é um jeito de ser, um movimento do corpo, uma transgressão... é muito importante a convivência com o suingue, pois se você não tem convivência com o suingue você vai tocar a mesma figura que está tocando todo mundo, de maneira quadrada. Foi isso que eu vi acontecer com o Jerzy.

Qual a melhor escola pra um estrangeiro?

Rua. Ele pode até pegar um professor que leve o pra mostrar, oriente. Se o aluno já tiver experiência com música pode aprender com gravações, por que eu aprendi a tocar música cubana ouvindo disco. Quando eu fui pra Cuba eu já sabia tocar. O melhor que alguém que quer aprender

a tocar samba pode fazer é ir numa roda de samba e ouvir cientificamente, num é curtindo não. Copia o cara. Quando eu comecei a tocar música latina falaram isso pra mim e foi fundamental. Mudou a minha forma de ouvir música. Quando você estiver ouvindo um disco e quiser tocar, toca igual. Repete várias vezes aquele trecho pra você entender. Aí tem uma hora que você fecha o olho, você vê o cara tocando. Porque você ouve. Em cuba eu conheci um cara que tocava bateria na cabeça. Ela não tinha bateria, ele sistematizou a posição da bateria na cabeça, bumbo, caixa e contratempo... e ele estudava as levadas que estavam escritas no livro sem o instrumento, imaginando. Usando as referências do som que ele já tinha internalizado. Quando sentava na batera tava tudo certo. Arrumava uma coisa ou outra, mas fazia todas as levadas. Cansei de fazer isso quando comecei. Eu não tinha o instrumento... ficava ouvindo o disco e cientificamente aprendendo um fraseado, depois quando eu tive o instrumento comecei a tocar. Isso faz com que você pegue a essência da levada e faça exatamente igual. Você copia o som. Você tem o seu som, mas se você quiser copiar o som de um cavaquinista qualquer que você admire, é só você ouvir...estuda o cara! Você tem que perder um pouco de tempo e aí você vai fazer. Por isso que eu falo, você estuda o suingue, se não estudar não vai aprender, por que aí não tem convivência. Um cara que não tem a vivencia vai ler as figuras mas não vai imaginar as fugas que a gente falou. Por que tem uma malandragem por que você está transgredindo num lugar que não era pra transgredir. Você está roubando um pedaço dessa divisão, mas a intensão é essa.

O samba necessita de convivência. Outras músicas também mas o samba é muito propositivo, ele ta muito solto, muito livre, por que vem da proposta africana de tocar. Você coloca três tambores. Um faz um ritmo, o outro faz outro e o outro faz outro. Dentro dessa proposta você vai brincando. A polirritmia a gente usa muito pouco aqui.

Eu já tocava no candomblé, que foi uma escola da vida. Uma pessoa que quer estudar percussão, primeiro deve tocar de ouvido. Por que quando você toca de ouvido você aprende a

sentir a música. Tem que introjetar, colocar a música dentro de você. Tem coisas que eu não consigo aprender da música. Toco, entendo tocando mas eu não consigo entender metodizando. Quando você aprende de ouvido você acaba criando outras fugas e soluções próprias. Quando você aprende a tocar oficialmente, numa escola, que você já vem com esse conhecimento, o teu universo abre muito.

Eu já tocava mas só depois é que eu fui entender o que eu tocava. Entendi que as levadas que eu fazia lá [no candomblé] era compasso composto e que havia um compasso simples que eu também tocava mas não sabia, tocava no samba, tocava no tamborim, no agogô... uma divisão simples que tava em tudo que eu fazia... passei a ter a noção do tempo, de onde está o um do compasso, isso me ajudou. Eu sabia parar e recomeçar a música no tempo mas eu não sabia definir se era um ou era dois... como é que conta... eu não sabia isso... e isso é importante!

Se você criar uma metodologia pra ensinar o samba você endurece ele, como você vê alguns músicos, até brasileiros, que tocam samba duro. O cara não conviveu. Se você tem alguma noção da divisão, pode facilitar um pouco mais porque as vezes os caras que tocam sopro tem noção de divisão mas não tem noção desse suingue, desse trabalho com a síncope, só toca no instrumento dele se tirar o instrumento ele não sabe. Quando você está ensinando a percussão você também está ensinando a suingada por que o instrumento também propõe esse suingue, pela dificuldade que o instrumento apresenta. A mecânica do instrumento te impõe uma maneira de tocar e te obriga a dar uma suingada, respirar diferente, porque tem uma divisão... tem sempre uma adequação do instrumento com o corpo e vice e versa. O instrumento é uma extensão do corpo, precisa buscar o conforto e esse conforto também está na respiração. A música tem essa característica, quando você está ali não existe nada mais importante do que você tocar junto. Quando você está lá tocando tem que tocar junto, não tem como não tocar junto. Quando não toca junto não rola e começa a incomodar, por que você começa a sentir que a pessoa está

endurecendo, está segurando. Tem também outra questão da prática de conjunto que é todos tocarem a mesma linguagem, puxou um maxixe, vai no maxixe e respira junto. Quando eu toco o xequerê eu sou um ladrão de suingue dos outros... Eu vou nas propostas musicais que vão surgindo e colo ali, depois no meio da música mudo pra outra levada e tal...sempre na malemolência...