

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

INSTITUTO VILLA-LOBOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

**A FORMAÇÃO DO PERCUSSIONISTA NO RIO DE JANEIRO:
RELAÇÕES ENTRE SUAS PRÁTICAS, O ENSINO SUPERIOR E O MUNDO
DO TRABALHO**

MARCELLO TEIXEIRA

Rio de Janeiro, 2009

**A FORMAÇÃO DO PERCUSSIONISTA NO RIO DE JANEIRO:
RELAÇÕES ENTRE SUAS PRÁTICAS, O ENSINO SUPERIOR E O MUNDO
DO TRABALHO**

Por

MARCELLO TEIXEIRA

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 Dr^a Mônica de Almeida Duarte.

RIO DE JANEIRO, 2009

Teixeira, Marcello.
T266 A formação do percussionista no Rio de Janeiro : relações entre suas práticas, o ensino superior e o mundo do trabalho / Marcello Teixeira, 2009.
vi, 302f.

Orientador: Mônica de Almeida Duarte.
Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

1. Música – Ensino superior. 2. Percussionistas. 3. Representações sociais. 4. Músicos – Formação profissional. I. Duarte, Mônica de Almeida. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Letras e Artes. Curso de Mestrado em Música. III. Título.

CDD – 780.711

Autorizo a reprodução da minha dissertação “A formação do percussionista no Rio de Janeiro: relações entre suas práticas, o ensino superior e o mundo do trabalho” para fins didáticos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM
Mestrado e Doutorado

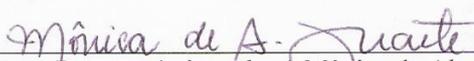
“ A FORMAÇÃO DO PERCUSSIONISTA NO RIO DE JANEIRO: relações entre suas práticas, o ensino superior e o mundo do trabalho”

por

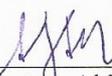
Marcello da Silva Teixeira

Dissertação de Mestrado

Banca Examinadora



Professora Doutora (orientadora) Mônica de Almeida Duarte



Professora Doutora Alda Judith Alves Mazzotti



Professora Doutora Dayse Hora

Conceito: APROVADO

JUNHO DE 2009

Este trabalho é dedicado a todos os alunos e professores de percussão que lutaram, e continuam lutando, por uma formação musical condizente com as possibilidades de expressão dos instrumentos do naipe em questão, digna do papel da percussão na música popular brasileira, a despeito da escassez de espaços públicos que se responsabilizem por essa formação

AGRADECIMENTOS

A Professora Doutora Mônica Duarte, pela paciência e sabedoria de construir comigo este trabalho, com uma atitude de confiança e de colaboração em todo o processo que o forjou.

Aos professores e músicos Rodolfo Cardoso de Oliveira, Oscar “Bolão”, Luiz Otávio Braga, Luiz D’Anunciação, Pedro Aragão, “Mestre Trambique”, Roberto Gnattali, Carlos Malta, Marcos “Esguleba”, Theo Oliveira, Jota Moraes, Nilze Carvalho, Rodrigo Serra, Rafael Farina e Marcus Thadeu. Profissionais que, chancelados ou não por uma titulação acadêmica, fazem acontecer a música brasileira das mais variadas *linguagens*, gêneros e tendências no cenário profissional do Rio de Janeiro, nacional e internacional. Músicos que, abrindo um espaço em suas agendas, participaram, com desprendimento e boa vontade, dos debates e diálogos que subsidiaram a consecução desse trabalho, com a certeza de contribuir com as discussões aqui desenvolvidas.

Ao Professor e músico Fernando Pereira pelo aprendizado permanente e amizade, com quem desenvolvi grande parte dos meus conhecimentos de música.

Aos Professores Doutores Silvio Merhy, Dayse Hora, Luiz Otávio Braga, José Nunes Fernandes e Mônica Duarte pelo aprendizado constante ao longo do curso de Mestrado, por meio do qual pude conhecer e desenvolver importantes idéias e conceitos que me ajudaram a construir esse trabalho.

Ao Professor Caio Senna, pelo incentivo, capacidade de transmissão de conhecimentos e cooperação que me possibilitaram tanto um aprendizado imensurável no período de minha graduação, quanto um preparo adequado à minha qualificação para o curso de Mestrado.

Ao meu colega Rogério Borda, pela colaboração e inspiração. A todos os meus amigos músicos, com quem divido as angústias, amarguras, vicissitudes e prazeres das práticas profissionais no âmbito da música popular.

Aos meus amigos Sérgio Franklin, Mônica Lima, Alexandre Alvim, Débora Braga, Luiza Borges, Arlete Cândido, Antonio Ziviani e Pedro Araújo pelas palavras e atitudes de incentivo e conforto, bem como pelo suporte emocional que me fazem seguir em frente nesse e em outros projetos pessoais e profissionais.

A Dália Peixoto, Fátima Teixeira, Enyr Ribeiro Teixeira, Deize da Silva Teixeira e Marcello Galeão Teixeira, pelo apoio e amor incondicionais.

TEIXEIRA, Marcello. *A Formação do Percussionista no Rio de Janeiro: Relações entre suas Práticas, o Ensino Superior e o Mundo do Trabalho*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Neste trabalho discutimos sobre aspectos históricos, sociais e musicais que permearam a inserção da percussão e dos percussionistas, no âmbito das *linguagens* da música popular, nas relações profissionais estabelecidas desde as primeiras décadas do século passado. Correlacionamos as discussões levantadas com questões recentes do campo das teorias do currículo, acerca das disputas pela hegemonia no meio acadêmico e os processos de seleção curricular das instituições de ensino. Procuramos estudar, como objetivo central da pesquisa, a sócio-gênese da ausência das práticas e saberes do referido universo de *linguagens*, de forma regular e sistematizada, nos currículos do ensino superior de Música no Rio de Janeiro. Por meio de um preâmbulo sócio-histórico da inserção dos percussionistas no contexto social do início do século XX, quando participaram dos processos dinâmicos responsáveis pela consolidação de padrões estruturais característicos da música popular brasileira, discutimos o papel do grupo de instrumentistas em questão nos referidos processos, especialmente nos que forjaram as transformações do samba nos anos 1930. Verificamos, através de nosso estudo exploratório e das entrevistas compreendidas pela metodologia adotada, que os processos de formação profissional de percussionistas e bateristas no Rio de Janeiro, no campo da música popular, se dão de formas variadas, condicionados por questões sócio-econômicas e culturais dos envolvidos, fatores que acabam por caracterizar as amostras e condicionar aqueles processos. Tais processos se constituem, majoritariamente, no contexto de um *ensino informal* – vivenciado em diferentes espaços de convívio social e de práticas culturais – ou de um *ensino não-formal*, estes últimos em sua maioria sob a responsabilidade de cursos *Tutoriais*, de caráter particular, cujo acesso é limitado pelas já mencionadas questões socioeconômicas. Sob a luz da teoria das Representações Sociais, procedemos a entrevistas semi-estruturadas e às respectivas análises dos discursos de onde depreendemos as representações sociais dos percussionistas e de seus processos de formação por parte dos próprios e de outros profissionais com os quais interagem no mundo do trabalho. Discutimos, conseqüentemente, quanto à premência da inclusão das práticas, técnicas, *linguagens* e grafia adequadas à percussão, no âmbito da música popular, no ensino superior de Música no Rio de Janeiro, no sentido de que as referidas instituições ofereçam um ensino que consubstancie processos de formação profissional que atendam a demandas atuais do mundo do trabalho, que se fazem presentes no cotidiano de diversos perfis de atuação no campo da música. Nesse sentido, apontamos para a necessidade de novos estudos que contemplem as relações entre as práticas consagradas no âmbito da música popular e os processos de produção curricular implementados nos ensinamentos de graduação em Música no Rio de Janeiro, assim como pesquisas que abordem formas de inclusão das práticas e saberes da música popular brasileira nos currículos dessas instituições.

Palavras-chave: Representações Sociais – Percussionistas – Ensino Superior em Música

TEIXEIRA, Marcello. *The training of percussionists in Rio de Janeiro: Relationship between their professional practices, knowledge and the current demands from the workplace*. 2009. Master Thesis (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Abstract

In this work we discuss about the historical, social and musical aspects which involved the insertion of percussion as well as percussionists – regarding the scope of Brazilian popular music languages – into the professional relationships established since the first decades of the past century. We correlated the topics raised in the discussions to recent questions in the field of the curriculum theory, concerning the dispute for hegemony in the academic sphere and the processes by which educational institutions selected their curricula. As the main subject of study, we look at the socio-genesis aspects regarding the absence in the curricula from institutions of Higher Education in music from Rio de Janeiro of systematized knowledge and practices of the Brazilian popular music *languages* mentioned above. As a socio-historical introduction of the insertion of percussionists into the social context at the beginning of the 20th Century, when they were part of a number of dynamic processes which consolidated characteristic structural patterns of the Brazilian popular music, we discuss their role into such processes and give special attention to those which transformed the samba music in the 1930's. We verified, throughout our exploratory study and by guided interviews with the methodology adopted that there are various processes by which professional percussionists and drummers in the field of Brazilian popular music are trained. Such processes are characterized by their cultural and socio-economical aspects and consist mostly in informal training – experienced within different social environments, with its particular cultural practices – or in non-formal training, mostly under the form of paid tutorial courses, whose access is limited to those who can afford it. Under the light of the Social Representation Theory, we proceeded to semi-structured interviews and to the respective analysis of the participants' speeches. We were then able to observe the social representations of the percussionists and their training processes from their own point of view and from people who they interact with in the workplace. Consequently, we discuss about the urgency to include into the training offered by Music Universities in Rio de Janeiro (also into popular music training) practices, techniques, *languages* and spelling appropriate to percussion studies, in order to make possible for such institutions to meet the current demands from the workplace, which are present daily in various modes of action into the field of music. Accordingly, we point out to the necessity of research dealing with the relationship between devoted practices within the Brazilian popular music and the processes of curriculum selection implemented at institutions of Higher Education in music in Rio de Janeiro, as well as research towards ways to include knowledge and practices from Brazilian popular music into the curriculum of such institutions.

Keywords: Social Representations – Percussionists – Higher Education in Music

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – OS PERCUSSIONISTAS E SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO: OBJETO DE ESTUDO SOB A LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	12
CAPÍTULO 2 – A INSERÇÃO DOS PERCUSSIONISTAS NO CONTEXTO SOCIAL DO INÍCIO DO SÉCULO XX.....	28
2.1 – Os pais da sociologia brasileira.	31
2.2 – Os pais do ritmo no rio de janeiro.....	38
CAPÍTULO 3 – OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOS PERCUSSIONISTAS NA MÚSICA POPULAR E A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS CURRICULARES NO ENSINO SUPERIOR	60
3.1 – A percussão no ensino superior em música no rio de janeiro: demandas sociais e disputas pela hegemonia no campo acadêmico	80
CAPÍTULO 4 – RELATOS E ANÁLISES SOBRE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOS PERCUSSIONISTAS: COM A PALAVRA, OS PRÓPRIOS E SEUS EMPREGADORES NO MUNDO DO TRABALHO.....	92
4.1 – Dando voz aos percussionistas.....	111
4.2 – Argumentos de outros profissionais que representam os percussionistas e seus processos de formação profissional	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209
ANEXO (ENTREVISTAS).....	212

INTRODUÇÃO

O Estado do Rio de Janeiro tem uma rica história dentro do processo de formação da música popular urbana brasileira, de modo a influenciar a produção musical de grande parte do país e sua própria auto-imagem. Essa música traz em si elementos que ajudaram a construir grande parte da identidade cultural brasileira reconhecida mundialmente no estigmatizado plano de informações globalizadas.

Com o aparecimento e estruturação das duas principais cidades coloniais do Brasil – Salvador/Bahia e Rio de Janeiro –, que se constituíam em importantes centros administrativos ao longo do século XVIII e já apresentavam certo grau de diversificação social, criaram-se condições para o surgimento de uma música popular genuinamente brasileira, forjada na interinfluência cultural dos brancos europeus, dos negros escravizados e dos indígenas, primitivos *donos* da terra (TINHORÃO, 1974).

Desde o aparecimento da modinha e do lundu, primeiros gêneros musicais brasileiros, nosso povo de origem tão heterogênea – e nessa época ainda em formação – assimilava as influências culturais vindas então da Europa e as transformavam em danças e músicas com características próprias, que representavam uma nova visão de mundo. Gêneros como o maxixe e o choro, que surgiram a partir da segunda metade do século XIX, e posteriormente o samba, são marcas da criatividade e das práticas musicais das camadas populares do Rio de Janeiro.

Essa nova visão brasileira expressava-se na música popular não somente por apresentar transformações dos já conhecidos padrões rítmicos, melódicos e harmônicos europeus, mas também por letras que tratavam – dentro das possibilidades conjunturais e das liberdades de expressão em relação aos poderes instituídos – das contradições sociais presentes desde então na sociedade brasileira, cujas conseqüências as referidas camadas populares sofriam na pele, das relações inter-raciais, e das suas relações afetivas.

Parte integrante, e primordial, do processo de evolução dos gêneros citados acima, e de outros tantos que surgiram por todo o território brasileiro, foi o desenvolvimento da percussão brasileira como um todo, e do seu naipe de instrumentos,

cujas expressividades – *levadas*¹, exploração de timbres e formas singulares de se tocar – foram, e são, imprescindíveis ao reconhecimento e à construção das conduções próprias de cada um desses gêneros.

O desenvolvimento da percussão nos gêneros que surgiram e/ou se desenvolveram no Rio de Janeiro é marca de uma cultura popular tão vasta quanto o alcance e a influência das práticas artísticas características deste Estado no Brasil e no mundo. Desde a época do Brasil colonial, em que os escravos tocavam tambores de origem africana, até a imensa gama de instrumentos construídos hoje em dia, com todo o avanço que a ciência e as novas tecnologias permitem, construiu-se no Rio de Janeiro um universo de *linguagens*² e de vocabulário musical no campo das práticas da percussão que valorizou sobremaneira a música brasileira, além de influenciar boa parte da produção da música popular no mundo. No segundo capítulo do atual trabalho discorreremos sobre alguns aspectos musicais que denotam a relevância histórica das práticas dos percussionistas nos processos de consolidação de alguns dos gêneros consagrados, como o samba.

Percussionistas que se dedicaram à realização e ao desenvolvimento dos ritmos e das *linguagens* utilizadas nos referidos gêneros, independentemente da informalidade com a qual a imensa maioria deles *vivenciou* o aprendizado dos seus instrumentos e as suas próprias inserções e experiências profissionais³, criaram inúmeros padrões rítmicos, *levadas* características e suas variações dentro de cada estilo, de acordo com as circunstâncias musicais estabelecidas no universo de cada gênero. Muitos dos referidos padrões rítmicos *cariocas* e suas variações foram, por exemplo, registrados em áudio e adequadamente grafados no livro “Batuque é um privilégio” (2003), de Oscar Bolão.

¹ Nessa pesquisa, assumimos a definição do termo *levada* como delineada por TRAVASSOS: “Na terminologia dos músicos populares, a *levada* é uma célula rítmica, ou rítmico-harmônica, que caracteriza determinados acompanhamentos da melodia principal, constituindo fator básico de identificação dos gêneros musicais” (TRAVASSOS, 2005).

² Aqui tratamos o termo *linguagem* como conjunto de padrões rítmicos, de formas diversas de tocar os instrumentos, de exploração de timbres e sonoridades que caracterizam as práticas e saberes próprios ao universo da percussão desenvolvida no Rio de Janeiro, no âmbito da música popular. Fazemos também o destaque do termo ao levarmos em consideração as conhecidas controversas em relação ao emprego do mesmo para definir ou categorizar música, mesmo no seu campo de estudo (ver SLOBODA, 1985, GOLDEMBERG, 2005), pelo fato dos elementos formativos (sonoros) não constituírem o par significante – significado, que caracterizam, inclusive, outros campos das artes.

³ Aspectos sobre cujas causas e conseqüências escrevemos em monografia de conclusão de curso de Licenciatura em Música: *Oscar Bolão: ensino de percussão e bateria brasileira e seus pontos de contato com a vida acadêmica* (TEIXEIRA, 2006).

Esse conjunto de padrões rítmicos, das *levadas* e suas variações – afora a funcionalidade, os pormenores de suas execuções, a beleza estética e musicalidade com as quais são executadas por percussionistas no Rio de Janeiro, das mais diversas inserções sociais e tipos de formação musical e profissional – formam um compêndio de parte significativa do universo de saberes compreendido pelas práticas características da própria música brasileira, desde a primeira metade do século XX.

No entanto, as práticas e conhecimentos que constituem o universo da percussão criada e/ou desenvolvida no Rio de Janeiro desde a primeira metade do século passado por vários instrumentistas, como *Luciano Perrone* e *Walfrido Silva*, não são contemplados nos currículos das instituições de ensino superior (IES) em música, *de forma regular e sistematizada*. Partimos do pressuposto de que a relevância dessas práticas e saberes no meio musical e no campo do ensino superior de música no Rio de Janeiro, bem como da existência de uma demanda social significativa e crescente pelo aprendizado desse universo de conhecimentos, justificam sua inclusão naqueles currículos. Verificamos a coerência e consistência da hipótese anteriormente explicitada, tanto na formação de diversos perfis profissionais que se constituem no meio acadêmico quanto em diversas situações do mundo do trabalho. No terceiro capítulo deste trabalho, trataremos mais profundamente da existência e crescimento da demanda social aqui mencionada, apresentando dados concretos que a corroborem.

Tal discussão encontra respaldo quando verificamos, por exemplo, a grande procura por vagas no curso de percussão da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO – como instrumento complementar, oferecido na grade de cursos de formação superior, assim como nos cursos de percussão e bateria brasileira, ministrados na Escola Portátil de Música (EPM)⁴, projeto de extensão da referida universidade cuja relevância social se comprova pelo atendimento, semestral, de centenas de alunos

⁴ Projeto de imensurável relevância que ocorre a nove anos no Rio de Janeiro, cujas atividades pedagógicas de ensino e prática de instrumentos e fundamentos de aspectos musicais compreendem o universo de *linguagens* do choro e do samba. Há quatro anos abraçado pelo Instituto Villa-Lobos – Escola de Música da UNIRIO – como curso de extensão dessa universidade, observamos que a grande procura de alunos pelos cursos oferecidos pela EPM, inclusive por parte de alunos de graduação em Música daquela, se relaciona com o fato dos seus conteúdos programáticos e práticas musicais se coadunarem com as demandas sociais que se requerem aos instrumentistas que atuam no âmbito da música popular. Essa procura se dá no campo do ensino de vários grupos de instrumentistas, como violonistas, flautistas, cavaquinistas, trombonistas e percussionistas, entre outros instrumentistas que não encontram nos currículos vigentes do ensino superior do Rio de Janeiro esse espaço de desenvolvimento idiomático (do domínio das *linguagens* musicais) no citado universo de saberes. Maiores informações em [HTTP://www.escolaportatil.com.br](http://www.escolaportatil.com.br), acessado em 03 de DEZ de 2008.

interessados no estudo e nas práticas de gêneros ligados ao choro e ao samba, objetivando inclusive a profissionalização de músicos.

Em monografia de final de curso de Licenciatura em Música, na UNIRIO, apresentamos alguns aspectos musicais que denotam a importância das práticas de Luciano Perrone *no cenário da música brasileira desde os anos 1920*, mais recentemente desenvolvidas por Oscar Bolão, cuja

funcionalidade da bateria na música brasileira, de utilizar-se dela como um conjunto de instrumentos de percussão que contam uma história, percutidos simultânea e/ou alternadamente, com um sentido de remissão às formações instrumentais originais dos diferentes gêneros brasileiros, especialmente o samba, constitui um dos legados mais preciosos que Oscar Bolão trouxe dos tempos de convivência e aprendizado com seu mestre. (TEIXEIRA, 2006, p. 8)

Dada a relevância do universo de conhecimentos e das práticas dos percussionistas no Rio de Janeiro nos processos de consolidação dos gêneros desenvolvidos no Estado – que destacamos preliminarmente nesta seção introdutória e cuja análise aprofundaremos no decorrer da dissertação – observamos com bons olhos o fato da recente aprovação do bacharelado em Percussão na última reforma curricular realizada no Instituto Villa-Lobos, na UNIRIO. No entanto, o que justificaria a ausência das práticas dos percussionistas do campo popular no referido curso, quando um dos embates filosóficos mais atuais no meio acadêmico consistiria justamente na dissolução da dualidade erudito/popular?

Remetemo-nos a bibliografia que abarca a problematização da dualidade entre erudito e popular no campo da história da música brasileira (ver TRAVASSOS, 2000), de modo a nos posicionar favoráveis ao rompimento, ou à superação dessas categorizações. No âmbito do ensino superior de música, essa dicotomia entre erudito e popular denota uma disputa histórica do campo no Brasil, notadamente a partir do início do século XX, que se reflete em disputas por hegemonia no meio acadêmico, mais concretamente nos processos de seleção curricular das IES em Música do Rio de Janeiro. Nas relações de ensino/aprendizagem daquelas instituições, observamos por meio do nosso estudo exploratório que essa dicotomia se apresenta, ainda hoje, de forma defasada e imprópria a consecução dos diversos processos de formação desenvolvidos no âmbito dos cursos de graduação em Música, pelo fato de ratificar uma divisão desfavorável a uma maior circularidade de conceitos, saberes e de práticas

musicais, bem como dificultarem os processos de aprendizagem de grande parte do corpo discente, cujas identidades culturais e tipos de formação musical anterior são desconsiderados nos referidos processos⁵.

Por incrível que possa parecer aos olhos de todos aqueles que, no mundo inteiro, exultam a riqueza e originalidade da música e da percussão brasileira, não temos no Estado do Rio de Janeiro um curso de nível superior que ofereça aos músicos brasileiros e aos estudantes dos diversos perfis de atuação profissional que se formam no meio acadêmico uma base de conhecimento da teoria e das práticas desenvolvidas no campo da *percussão popular*, além da devida especialização nessa área, caso seja essa a opção do aluno.

A bibliografia revisada, cujas publicações têm a percussão e/ou os percussionistas como objeto central de estudo, tratam de temas variados: a função da percussão em projetos alternativos de educação musical, análises de peças compostas para percussão no Brasil a partir da metade do século XX, as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino dos instrumentos do referido naipe, aspectos idiossincráticos envolvidos em composições e na grafia para instrumentos de altura indeterminada, a transmissão de saberes em processos informais de aprendizagem, entre outros. No entanto, não encontramos na referida revisão textos que abordem aspectos sociais e/ou musicológicos da formação dos percussionistas, bem como trabalhos que abarquem as representações sociais dessa formação profissional por parte de outros músicos, produtores, professores, regentes, compositores com os quais interagem no meio acadêmico e no mundo do trabalho.

Com efeito, na presente pesquisa, pretendemos relacionar as representações sociais dos processos de formação dos percussionistas, no âmbito de atuação da música popular, com as demandas que deles se requerem no mundo do trabalho e com a ausência das práticas e saberes da percussão no âmbito da música popular nos currículos das IES em música no Rio de Janeiro.

Por que não há um curso de nível superior, no Rio de Janeiro, que ofereça uma formação profissional aos percussionistas que contemple o ensino das práticas, dos saberes, das *linguagens* próprias à música popular? O que o *grupo social* de

⁵ Ver maiores detalhes sobre o assunto no terceiro capítulo deste trabalho.

percussionistas e os profissionais “empregadores dos percussionistas” têm a dizer sobre isso? Como esses e aqueles representam a formação profissional do percussionista e a pertinência de um curso de graduação nessa área? Esse conjunto de indagações converge para a questão principal do presente trabalho: qual a sócio-gênese dessa lacuna nos currículos das referidas instituições de ensino?

Pretendemos encontrar respostas para as indagações anteriores no processo de apreensão e análise das representações sociais da formação profissional dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular construídas pelos próprios e por outros músicos e profissionais com quem interagem em diversos campos de atuação, desde atividades pedagógicas até o universo dos trabalhos que envolvem as práticas musicais de *shows* e gravações. Daí justifica-se a relevância da escolha da população – amostra intencional – nos processos de avaliação e análise argumentativa compreendidos pela metodologia adotada.

Como referencial teórico que nos dê suporte, a fim de viabilizarmos as discussões e análises a que propomos no atual trabalho, utilizaremos conceitos e metodologia próprios à Teoria das Representações Sociais como instrumental de avaliação dos discursos de músicos, de professores de instrumentos de percussão e de outras disciplinas, de produtores musicais, de regentes e dos próprios percussionistas acerca do *grupo social* dos instrumentistas em questão, bem como dos processos de ensino/aprendizagem através dos quais se profissionalizam.

Dar voz aos percussionistas que atuam no campo da música popular, bem como a outros profissionais com os quais interagem no mundo do trabalho, de forma a depreender dos seus relatos as representações sociais sobre a formação profissional daqueles, *nos parece um meio factível e verossímil* de entendermos melhor as relações historicamente construídas entre esses músicos nos diversos espaços de vivências e de práticas profissionais, que também envolvem as atividades e processos de ensino/aprendizagem forjados no meio acadêmico.

A partir da apreensão das representações sociais da formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular, pretendemos discutir a formação musical/profissional desses instrumentistas no Rio de Janeiro, com o objetivo de analisar a eficácia e adequação desses processos de aprendizagem no atendimento às

diversas demandas que se requerem dos mesmos, tanto no meio acadêmico quanto no mundo do trabalho. Como consequência das questões de estudo levantadas anteriormente, discutimos a premência em incluírem-se as práticas e saberes historicamente desenvolvidos por aquele grupo de instrumentistas, *de maneira regular e sistematizada*, nos currículos das instituições de ensino superior do Rio de Janeiro, que preencha uma lacuna na formação dos estudantes de música deste Estado.

Por meio do estudo exploratório compreendido pela nossa vivência como músico e estudante de música em instituições privadas, cursos *Tutoriais* e de nível superior em Música, observamos que a ausência das práticas e saberes desenvolvidos pelos percussionistas no âmbito da música popular brasileira no Rio de Janeiro desde a primeira metade do século passado representa uma lacuna nos currículos das IES em Música do Estado. Observamos que essa lacuna se verifica em diversas práticas pedagógicas desenvolvidas no meio acadêmico, e se reflete em várias situações profissionais do meio musical, como as que ocorrem no âmbito da formação dos alunos no curso de Licenciatura, por exemplo.

Partimos da premissa de que o preenchimento da referida lacuna curricular viria ao encontro de práticas pedagógicas em várias áreas do ensino superior de música: tanto no que diz respeito a ganhos em expressividade, vocabulário musical e experiências no contexto do ensino de instrumentos nas práticas coletivas inerentes ao trabalho do músico profissional, quanto ao que concerne aos benefícios adquiridos com o domínio técnico de instrumentos e da leitura e escrita para percussão – instrumentos de altura indeterminada –, tão necessários e presentes na realidade das práticas cotidianas de professores de música em todos os níveis, arranjadores, compositores e maestros.

No presente trabalho, pretendemos desenvolver um estudo que contribua com os fóruns institucionais que discutem e avaliam os currículos e práticas pedagógicas dos bacharelados no contexto de graduação em Música, de modo a suscitar reflexões quanto à necessidade de mudanças naqueles currículos, no sentido de propor uma formação acadêmica mais adequada às demandas atuais do mundo do trabalho. Mudanças que promovam o acesso de profissionais dos diversos perfis que se formam nas IES em Música do Rio de Janeiro ao estudo dos instrumentos de percussão, *também no campo das linguagens próprias à música popular*, com ênfase nos ritmos desenvolvidos no

Estado, nas técnicas próprias de execução desses instrumentos característicos, assim como nas formas adequadas de grafá-los.

A demanda pelo ensino das práticas e saberes mencionados acima se comprova nos números significativos da procura por cursos de percussão⁶ – mais especificamente das *linguagens* próprias à música popular – oferecidos por escolas e oficinas espalhados pelo município do Rio de Janeiro, bem como aqueles contemplados pela extensão universitária da UNIRIO: cursos de pandeiro, de percussão e de *bateria brasileira*, esses últimos estruturados pela Escola Portátil de Música, além das aulas de percussão inseridas no contexto curricular dos cursos de graduação da citada instituição, como disciplina *eletiva* ou *optativa*, sob a denominação de *instrumento complementar*.

Conforme apreendemos das vivências nas práticas curriculares como estudantes no curso de Licenciatura em Música na UNIRIO, acreditamos que as contribuições do ensino do universo de saberes dos percussionistas e a interação das suas práticas musicais, *sem distinções entre o campo erudito e o popular*, com as práticas e atividades fins de outros cursos desenvolvidos nas instituições de ensino superior de música representem um conjunto de experiências cujo aprendizado seja de extrema valia na consecução dos mesmos.

Como conseqüência da principal questão do presente estudo, explicitada anteriormente, discutimos a urgência em incluírem-se as práticas, técnicas e saberes da percussão no âmbito da música popular, *de forma regular e sistematizada*, num curso de nível superior no Rio de Janeiro. Um curso que promova o aprendizado crítico desse universo, com respeito às características multiculturais da sociedade brasileira, sem fronteiras entre o erudito e o popular. Que represente um maior e mais adequado acesso dos estudantes de música desse Estado a uma formação profissional mais integral e consoante com as diversas realidades com que se deparam no mercado de trabalho, também verificadas nas atividades-fim de diversos cursos, como as da Licenciatura, por exemplo.

A metodologia que utilizaremos consiste em revisão bibliográfica de material que aborde a participação dos percussionistas no processo dinâmico que caracterizou as práticas e a consolidação de gêneros musicais que se desenvolveram no Rio de Janeiro,

bem como de publicações que dêem conta do processo de profissionalização desses músicos, da inserção das linguagens da percussão próprias à música popular e seus artífices no mundo do trabalho, no Rio de Janeiro, desde as primeiras décadas do século passado. Concomitantemente, realizaremos entrevistas semi-estruturadas, com uma amostragem intencional, cuja população pesquisada constituir-se-á de duas categorias: a de Percussionistas, e a de profissionais “Empregadores de Percussionistas”. A segunda categoria compreenderá músicos de outros instrumentos, além de professores de Música, arranjadores e produtores musicais cujas atividades profissionais apresentem interface com as dos percussionistas, de maneira significativa e freqüente. Consideramos que os discursos dos representantes da categoria dos “Empregadores de Percussionistas” serão imprescindíveis às análises aqui realizadas, sobre como diversos grupos de instrumentistas representam os processos de formação dos percussionistas.

De acordo com o que afirmamos anteriormente, a apreensão das representações sociais da formação profissional dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular por parte dos mesmos e de outros profissionais com quem partilham suas práticas no mundo do trabalho, nos mais diversos espaços de vivências, serão imprescindíveis as análises da adequação e eficiência daqueles processos de formação mediante as demandas que deles se requerem no mundo do trabalho. Além disso, as mencionadas representações sociais apreendidas dos relatos colhidos serão relevantes *no estudo da sócio-gênese da ausência das práticas e saberes do citado grupo de instrumentistas nos currículos do ensino superior de Música no Rio de Janeiro, de maneira regular e sistematizada.*

Os relatos dos indivíduos entrevistados, as opiniões, afirmações, *silêncios*, conceitos e as prováveis figuras de linguagem constituintes dos seus discursos, acerca do *grupo social* dos percussionistas e dos seus processos de formação musical e profissional, serão analisados sob a luz de conceitos desenvolvidos no campo da teoria das representações sociais, de acordo com procedimentos que nos permitam desvelar um pouco mais sobre as relações entre a percussão e seus artífices com os processos de seleção curricular no ensino superior e com as diversas demandas do mundo do trabalho. As coletas dos depoimentos ocorrerão por meio de gravações realizadas com

⁶ Ver maiores detalhes dessas demandas sociais no bojo do segundo subitem do terceiro capítulo deste trabalho.

gravador de áudio, às quais procederemos, posteriormente, às devidas transcrições e análises.

No presente estudo, apresentamos a seguinte organização: o primeiro item consiste nessa parte introdutória. Segue-se o primeiro capítulo da dissertação, que trará alguns conceitos que fundamentam a Teoria das Representações Sociais e em que aspectos esses conceitos viabilizam as análises sobre os processos de formação e as representações sociais dos percussionistas por parte dos outros grupos de profissionais com os quais aqueles interagem historicamente no meio acadêmico e no mundo do trabalho.

No segundo capítulo abordaremos, no seu primeiro item, questões sociais que permearam a inserção dos percussionistas na sociedade e no mundo do trabalho a partir de meados da primeira metade do século passado, de maneira a discutir como aquelas questões podem ter influenciado as condições de formação musical e as relações construídas entre o *grupo social* de percussionistas e os de outros músicos e profissionais com os quais interagem historicamente no mundo do trabalho. No segundo item, trataremos de questões musicológicas forjadas na relação entre as práticas dos percussionistas e as transformações que caracterizaram a consolidação do gênero samba como o conhecemos hoje: exemplo da relevância dessas práticas na história da música popular que se desenvolveu no Rio de Janeiro.

No terceiro capítulo trataremos à tona uma discussão que envolve os processos de seleção curriculares: *demandas sociais versus omissões nos currículos*. A análise das demandas sociais por um ensino de percussão que *também* contemple as práticas no âmbito da música popular e de estudos acerca dos processos de seleção curricular no ensino superior de música configura um caso de omissão nos currículos das IES do Rio de Janeiro? No seu segundo subitem aprofundaremos as correlações entre as demandas sociais pelo ensino das linguagens e demais aspectos musicais inerentes às práticas da percussão no âmbito da música popular – de modo a citar alguns dados recentes dessa demanda no Rio de Janeiro – e as disputas pela hegemonia no campo acadêmico.

No quarto capítulo apresentaremos trechos e análise dos relatos acerca dos processos de formação musical e profissional dos percussionistas realizados por percussionistas e por outros músicos que com esses interagem no mundo do trabalho,

por meio dos quais pretendemos depreender as respectivas representações sociais dos processos de formação profissional dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular no Rio de Janeiro. Os relatos estarão dispostos em dois subitens:

4.1 Realizadas com membros do próprio *grupo social* dos percussionistas.

4.2 Realizadas com instrumentistas de outros naipes, cujas atividades profissionais apresentem envolvimento com as dos percussionistas no âmbito da música popular. Além de outros instrumentistas, professores de ensino superior de Música, arranjadores e produtores musicais compõem essa categoria.

Por meio dessa divisão por categorias, pretendemos confrontar os relatos obtidos entre os sujeitos que integram as duas categorias – unidades de análise – dos *respondentes* que compõem as amostras das entrevistas, com o intuito de verificarmos divergências e concordâncias entre valores, conceitos e opiniões acerca da eficácia e adequação dos mencionados processos de formação frente às demandas, além da pertinência da inclusão das práticas e saberes das *linguagens* em questão nos currículos do ensino superior em Música no Rio de Janeiro.

Seguem-se as considerações finais, onde verificamos a hipótese levantada sobre a lacuna no ensino superior de música nas IES do Rio de Janeiro, de acordo com análises realizadas no item anterior. Posteriormente, disponibilizamos as referências bibliográficas utilizadas e o anexo, que consiste nas diversas entrevistas transcritas na íntegra.

1 - OS PERCUSSIONISTAS E SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO: OBJETO DE ESTUDO SOB A LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

No ensaio em que trata da *Sócio-gênese e características das Representações Sociais*, Wagner (1994) estabelece alguns conceitos e análises importantes acerca dos campos de pesquisa que se utilizam do referencial teórico em questão, originalmente desenvolvido dentro da área de estudos compreendida pela Psicologia Social. Diz-nos da relevância desse corpo de pesquisa no que tange à possibilidade de se estudar a “topografia mental de várias culturas e sociedades modernas.” (WAGNER, 1994, p.3)

Encontramos no verbete Encyclopedia of Phylosophy of Education informações sobre a ontologia dos conceitos que caracterizam a Teoria das Representações Sociais, que tomam por base a *fenomenologia*, derivada das proposições do Construtivismo Social (ver MAZZOTTI, 1999b). Conceitos que norteiam os pesquisadores a levarem em conta, na condução de suas pesquisas, “as intenções dos atores sociais” envolvidos, “suas crenças e valores” (idem). Para os estudiosos que adotam os conceitos do Construtivismo Social na metodologia de suas pesquisas, as “realidades existem sob forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem as formula” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 133 *apud* MAZZOTTI 1999 b).

No trabalho anteriormente citado, o autor aponta que as pesquisas em Representações Sociais têm como denominador comum o fato de abordarem um conjunto coletivamente compartilhado de crenças, imagens, discursos, metáforas e símbolos num grupo, comunidade, sociedade ou cultura.

Compartilhamos do entendimento do termo *representação social* explicitado por Wagner no referido trabalho, como sendo um conteúdo mental estruturado – cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante no contexto cultural em que se insere. Segundo Wagner, as representações são produzidas socialmente (WAGNER, 1994 *apud* MAZZOTTI, 1999 a, p. 2) e, nas práticas cotidianas, tomam forma de imagens, discursos e metáforas, sendo conscientemente compartilhadas com outros membros do *grupo social*.

De acordo com Duarte e Mazzotti (2004 b), no contexto do campo de pesquisas das representações sociais, onde se estudam os processos pelos quais algo é considerado significativo para alguém ou para determinado *grupo social* – ou por quais processos cada um de nós toma as coisas à nossa volta como significativas para nós – é possível investigarmos

como se formam e funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar objetos, pessoas e grupos, para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. A "matéria prima" dos estudos ligados à teoria das representações sociais é, de fato, o que é "significativo" e para quem. (p. 1)

No cerne do pensamento que norteia os conceitos compreendidos pela Teoria das Representações Sociais, o sujeito é o operador do discurso, e, portanto, o agente do processo de significação, onde “as trocas sociais sustentam os processos formadores dos significados, sua comunicação e negociação elaborados pelas pessoas” (DUARTE, 2007). Ao contrário do pensamento defendido por Durkheim (1895 *apud* JODELET, 2001, p. 22), onde as produções mentais sociais – denominadas Representações Coletivas –, partilhadas no imaginário coletivo, seriam produtos diretos da influência do meio sobre os indivíduos. Esses ocupariam, na linha teórica defendida por Durkheim, um papel passivo nos processos de representações sociais e de significações das coisas, como “meros receptores” (DUARTE, 2007).

De acordo com a bibliografia a qual tivemos acesso até então, vários autores que trabalham com a Teoria das Representações Sociais, como os já citados anteriormente, concordam a respeito do que se poderia considerar como seu pressuposto fundamental: uma representação social é sempre de alguém, ou de determinado *grupo social* (sujeitos), sobre alguém ou alguma coisa (objetos). Esse objeto sobre o qual se constrói a representação pode ser um indivíduo, uma determinada classe ou *grupo social*, certa idéia ou imagem partilhada pelo imaginário coletivo de determinada sociedade ou coletividade, ou até mesmo um bem material, uma instituição que apresente um conjunto simbólico de relevância para um ou mais *grupos sociais*.

O conceito de *grupo social*, ou *reflexivo*, como apresentado por Wagner (1994), perpassa as discussões e trabalhos científicos que se utilizam da teoria das Representações Sociais como referencial teórico na abordagem dos seus objetos de estudo. Consiste na identificação e delimitação de um determinado grupo de pessoas, ou

comunidade, que compartilhe de um conjunto de conhecimentos, crenças, imagens, metáforas e símbolos, através dos quais seus membros se reconheçam mutuamente. Este reconhecimento mútuo fundamenta e caracteriza a formação de um *grupo reflexivo*; cria entre os seus membros uma expectativa partilhada em relação a ações e pensamentos acerca de conceitos e objetos considerados como relevantes nas práticas cotidianas daqueles, uma expectativa sobre as “condutas ‘normais’ de seus parceiros face a (*sic*) uma situação na qual seja requerida uma dada representação social” (MAZZOTTI, 1999 a, p. 1).

A representação social, como processo, só ocorreria em grupos e sociedades por meio de discursos públicos, que incluiria a comunicação tanto de pontos de vista compartilhados quanto divergentes sobre muitos assuntos (WAGNER, 1994, p. 10), interesses em comum e um mesmo senso de identidade (cf. MAZZOTTI, 1999 a, p. 2). De acordo com as propostas de Wagner no trato das representações sociais, estas

são geradas nos grupos e pelos grupos que ‘pensam’ – grupos reflexivos – nos quais a interação coordenada e harmônica é uma necessidade, caso contrário não se alcança a construção do grupo e de suas representações, o que não ocorre com práticas e representações erráticas. Assim, há uma condição necessária para a produção de representações holomórficas: a coordenação das ações entre os membros do grupo social. Esta condição independe do conhecimento explícito, funcionando como ritos (WAGNER, 1998, p. 15 *apud* MAZZOTTI, 1999), e são meta-conhecimentos dos grupos (MAZZOTTI, 1999, p. 2)

A premissa de Wagner sobre a estruturação das representações sociais é corroborada por Mazzoti (1999 a) no seu trabalho sobre *Linguagem, as metáforas na constituição do núcleo central das representações*. Nele, o autor afirma que um dos pressupostos desse campo de pesquisa é o fato das representações sociais serem “constituídas a partir das práticas argumentativas, ou de conversação, dos membros de um grupo social.” (idem).

Sobre a relação entre os denominados *grupos sociais* ou *reflexivos* e as práticas e os discursos públicos que os caracterizam, ressaltamos que aqueles grupos assim se verificam independentemente dos seus membros conviverem e/ou estabelecerem suas argumentações e representações no mesmo espaço geográfico. Membros de um mesmo *grupo reflexivo* – de determinada categoria profissional, por exemplo – podem ser identificados em várias partes de um mesmo país ou, por vezes, do mundo, cujas

práticas e discursos dão sustentação às mesmas representações sobre assuntos e objetos relevantes para os mesmos.

Ainda sobre as práticas argumentativas e as representações sociais mencionadas anteriormente, Wagner (1994) esclarece que não há a necessidade de determinada representação ser partilhada consensualmente por 100% dos membros de um grupo reflexivo. O que caracterizaria o sistema de representações sociais num grupo assim categorizado seria a observância de um *consenso funcional* que nortearia a interação coordenada de seus membros frente aos objetos sociais que estes considerem relevantes nas suas práticas cotidianas. “Portanto, mais do que consenso numérico, o consenso funcional é exigido pela teoria das representações sociais e ele precisa ser suficientemente qualificado para assegurar o funcionamento do processo de manutenção de uma representação específica e seu objeto” (ver WAGNER, 1998 *apud* MAZZOTTI, 1999), a despeito do “parasitismo social de alguns membros ignorantes”, alheios ao processo em questão (MAZZOTTI, 1999, p. 1). Acreditamos que essa última asserção esteja de acordo com o conceito de *consenso funcional* de um grupo reflexivo ou social, na medida em que a verificação de determinada representação social não possa ser descaracterizada pela discordância ou mesmo ignorância de um ou mais membros do grupo em questão. A fim de verificarmos a *falseabilidade* dessa representação social, e, portanto, da existência de um consenso funcional nesse grupo acerca daquela, teríamos que nos voltar à análise das características específicas da inserção social desse (s) membro (s) *discordantes* ou *ignorantes* no contexto dado.

Encontramos outros dados relevantes sobre esse corpo de pesquisa em questão nesse capítulo no livro de Denise Jodelet: *Representações Sociais: Um Domínio Em Expansão* (2001). A respeito dos fenômenos sociais observáveis diretamente ou reconstruídos por um trabalho científico, *em torno dos quais se constituiu um domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodológicos próprios* (idem, p. 17), a autora afirma que o referido campo de pesquisa em expansão interessa a várias disciplinas, e, portanto, possui um caráter de transversalidade. Esse caráter extrapola, segundo a autora, as abordagens, exclusivas do campo da Psicologia e das Ciências Sociais, hegemônicas até determinado período da segunda metade do século XX – aproximadamente em 1987, segundo Jodelet (idem, p. 24), representadas pelo modelo Behaviorista e pela aplicação mecanicista do modelo Marxista, respectivamente. De acordo com a autora citada:

É preciso também se reportar à fecundidade da noção [das representações sociais], mensurável pela diversidade das perspectivas que suscita. Uma das razões que levaram Moscovici (1969, 1984) a restabelecer a noção foi a reação contra a insuficiência dos conceitos da Psicologia Social, a limitação de seus objetos e paradigmas (JODELET, *idem*, p. 25).

Segundo Jodelet, as representações sociais são importantes na vida cotidiana, pois “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001, p. 17)

No presente curso de mestrado, procuramos pesquisar as interações sociais e musicológicas que permearam os processos de formação dos percussionistas como músicos profissionais desde meados da primeira metade do século XX – notadamente aqueles que atuaram no passado, e os que atuam profissionalmente no campo da música popular brasileira no Rio de Janeiro – como questões de estudo complementares a discussão do objetivo principal do texto final: as relações entre as práticas e saberes do referido grupo de instrumentistas, o ensino superior de música e o mundo do trabalho, consubstanciadas na análise sobre a sócio-gênese da ausência daquelas práticas e saberes nos currículos das IES em Música do Rio de Janeiro.

De maneira a retomarmos indagações que suscitam a atual pesquisa e que apresentam a situação – problema que o justifica, remetemo-nos à seção introdutória desse trabalho: Por que não há um curso de nível superior, no Rio de Janeiro, que ofereça uma formação profissional aos percussionistas que contemple o ensino das práticas, dos saberes, das *linguagens* próprias à música popular? O que o *grupo social* de percussionistas e de *profissionais empregadores dos percussionistas* tem a dizer sobre isso? Como esses e aqueles representam a formação profissional do percussionista em relação ao que deles se demanda no mundo do trabalho?

Convém-nos, agora, reiterar as questões de estudo do nosso trabalho, que se apresentam de forma complementar a discussão sobre as relações entre as práticas e saberes do *grupo social* dos percussionistas, o ensino superior de música e o mundo do trabalho:

- 1 Dada a relevância do conjunto de saberes e práticas do grupo social de percussionistas que atuam profissionalmente no âmbito da música popular,

destacada já na introdução deste trabalho, o que justificaria a ausência desse universo de conhecimentos, de forma sistematizada e consistente, nos currículos das instituições de ensino superior em música?

- 2 Com base na bibliografia que aborda a história da música popular brasileira desde o início do século passado, indagamos qual a relação entre aspectos socioculturais que permearam a formação musical e profissional dos percussionistas no Rio de Janeiro e a ausência de um curso superior que contemple as práticas e saberes das *linguagens* da percussão na música popular?
- 3 Símbolo de identidade do *ser brasileiro* em grande parte do mundo, “no estigmatizado plano de informações globalizadas” (Teixeira, 2007), além de constituir elemento ativo no processo de formação da música popular urbana brasileira, o universo da percussão e das práticas e conhecimentos desenvolvidos por seus artífices desde a primeira metade do século XX não são contemplados de forma sistematizada nas IES em Música no Estado do Rio de Janeiro. Como esse fato se relaciona com algumas das discussões atuais no campo das teorias do currículo, em particular as que abordam os critérios de seleção dos conteúdos nas referidas instituições?

De modo a relacionar as questões de estudo do presente trabalho com os preceitos genéricos da Teoria das Representações Sociais, ou de como a referida teoria se articula com o quadro teórico que fundamenta a nossa pesquisa, retomamos mais uma vez os relatos de Jodelet:

reconhece-se [a comunidade científica] que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (2001, p. 22)

Ao longo deste trabalho, principalmente no bojo das análises das entrevistas às quais procederemos no seu quarto capítulo, verificaremos a possibilidade de conceituar o coletivo dos percussionistas do Rio de Janeiro como um *grupo reflexivo, ou social*. Para isso, é fundamental observarmos se seus membros compartilham de determinado conjunto de conhecimentos, crenças, práticas argumentativas, representações sociais *holomórficas* sobre assuntos e objetos relevantes para suas práticas diárias, bem como de maneiras de lidarem com a realidade e com obstáculos historicamente construídos, de conviverem e se adaptarem à dinâmica das suas inserções no seu meio de atuação e diante das suas necessidades de formação musical e profissional.

Procederemos à verificação desse pressuposto quando observarmos e analisarmos as respostas dos diversos participantes das entrevistas que ora ultimamos no processo de realização desta dissertação de mestrado, onde percussionistas e outros músicos – como instrumentistas de outros naipes, professores universitários, arranjadores, intérpretes e produtores musicais – se pronunciam acerca dos processos de formação dos percussionistas e sua eficácia mediante as atuais demandas que se lhes apresentam no mundo do trabalho.

Através desse processo de análise onde daremos voz aos atores sociais que interagem historicamente com o universo da percussão e dos percussionistas, nos diversos espaços de vivências da chamada música brasileira, pretendemos, com o devido rigor metodológico que o norteará – o qual tornaremos explícito mais adiante, no capítulo que tratará propriamente das análises das entrevistas – discutir sobre a *sócio-gênese da ausência* das práticas e saberes daqueles instrumentistas, *de maneira regular e sistematizada*, nos currículos das IES em Música do Rio de Janeiro.

A despeito da grande diversidade de formação, origem social e idiossincrasias dos sujeitos que participaram das entrevistas, percebemos por parte dos mesmos uma opinião formada sobre o fato dos percussionistas constituírem um grupo de músicos que partilham determinadas habilidades, competências profissionais, valores, práticas e

conhecimentos. Verificamos um consenso dessa opinião tanto da parte dos próprios percussionistas como dos membros de outros grupos de músicos, que com aqueles apresentam uma interface no seu cotidiano profissional e/ou acadêmico.

Quando Wagner (1994) apresenta “alguns domínios de pesquisa onde o conceito de *representação social* tem sido proveitosamente empregado” (p. 4), identificamos a construção do objeto de estudo de nossa dissertação com o do “vasto campo de objetos culturalmente construídos ao longo da história e de seus equivalentes modernos” (idem).

No livro em que problematiza a construção do objeto de pesquisa no campo das representações sociais, Sá (1998) afirma que é necessário levarmos em conta, simultaneamente, o sujeito e o objeto da representação que desejamos estudar (p. 24). Aponta como fator fundamental no sentido de se viabilizar a pesquisa o evidenciar inequívoco do (s) objeto (s) da representação desde o início do processo, bem como decidir sobre quais sujeitos cujas manifestações discursivas e comportamentais investigar-se-ão o conteúdo e a estrutura da representação.

Ainda no livro anteriormente citado, Sá (1998) levanta uma possível categorização das linhas de pesquisa no campo das representações sociais, em relação aos temas “preferencialmente explorados” (p.34), na qual reconhecemos vários coincidentes com aqueles que propomos discutir no presente estudo, como *educação, trabalho e exclusão social* [grifos nossos] (ver pp. 38, 39, 40). Ressalta “a importância de se levar em conta as práticas de uma dada população ou conjunto social quando da pesquisa de suas representações” (idem, p. 43), e o papel dos meios de comunicação “na compreensão dos processos de formação e circulação das representações nas sociedades contemporâneas” (idem).

Quanto às condições que concorrem para o reconhecimento, ou para a legitimidade, da emergência de uma representação social – quais sejam “a dispersão da informação, a focalização, e a pressão à inferência” (MOSCOVICI *apud* SÁ, 1998, p. 47) – encontramos respaldo nos argumentos, sujeitos e objeto escolhidos para viabilizarmos nossa pesquisa. De acordo com Sá (1994, p. 42), o objeto que nos propomos a pesquisar – os processos de formação do *grupo social* dos percussionistas que trabalham com as *linguagens* próprias à música popular – encontra-se implicado, de forma consistente e recorrente, em práticas cotidianas das instituições, nos espaços de

vivência de saberes e com os demais *grupos sociais* envolvidos com as questões de estudo da presente pesquisa. Esses outros *grupos sociais* envolvidos constituem-se de outros músicos que com os percussionistas atuam profissionalmente no âmbito da música popular, bem como o dos arranjadores, professores de ensino superior de música, produtores musicais, além do próprio *grupo social* dos percussionistas.

Indagamos, a propósito do exposto no parágrafo anterior, se estudos mais freqüentes e aprofundados sobre a relação entre os processos de formação forjados nas instituições de ensino superior em Música e as demandas atuais requeridas a esses profissionais no mundo do trabalho não seriam necessários à adequação e atualização das práticas curriculares desenvolvidas por essas instituições? Nessa perspectiva, o quão relevante não seria o estudo das representações sociais desses processos de formação por parte dos *atores sociais* presentes na dinâmica das atividades profissionais no campo da música, além da própria participação ativa de alguns desses atores na construção e consecução daqueles?

De modo a vincularmos o campo de pesquisa das representações sociais com a metodologia adotada no atual trabalho, cujo conjunto de procedimentos compreende a realização de entrevistas semi-estruturadas e a conseqüente análise dos relatos colhidos junto aos participantes daquelas, nos apropriamos de Duarte e Mazzotti (2004 b) quando concluem que tal estratégia metodológica possibilita a apreensão

das representações que privilegia [essa estratégia] a construção dos sentidos por meio da dinâmica das práticas argumentativas em diversos momentos de interação, nos quais devem apresentar e/ou defender sua posição.

É pelo discurso (práticas argumentativas) que apresentamos os sentidos que definem as coisas sobre o que falamos. (p. 3)

A relação do par sujeito-objeto, no caso *sujeitos-objeto*, então estabelecida como um dos pilares na construção da nossa pesquisa traz consigo um saber, ou um conjunto de saberes, de crenças e de valores efetivamente praticados, detectados em comportamentos e comunicações que, de fato, ocorrem sistematicamente no espaço temporal que delimita o recorte do contexto sociocultural abordado.

Ao retomarmos o raciocínio de Wagner sobre o campo de pesquisas em representações sociais que tratam de “objetos culturalmente construídos ao longo da história e de seus equivalentes modernos” (1994, p. 4), cuja coincidência temática com

as discussões propostas no presente trabalho já foi apontada anteriormente, verificamos algumas afirmações esclarecedoras sobre o que constitui nosso universo de pesquisa. Senão, vejamos:

Representações sociais de objetos culturais constituem basicamente um conhecimento declarativo. Elas delimitam objetos e entidades, estruturam suas características e fixam seu sentido em contextos sociais. São o ‘lidando com o caso’ do dia-a-dia. (WAGNER, 1994, p. 7)

Acreditamos que uma breve explanação sobre outros pressupostos básicos que norteiam as atividades dentro do supracitado campo de pesquisas, além de explicações acerca dos processos mentais que operam as representações sociais nos seria bastante útil, além de oportuno nessa parte do trabalho.

Alguns importantes instrumentos conceituais próprios à Teoria das Representações Sociais, além de outros constructos dos quais ela se serve, cujos entendimentos se fazem necessários à consecução de estudos nessa área e, portanto, à nossa pesquisa, vieram à tona com as discussões promovidas ao longo da disciplina Seminários de Música e Educação II (2007/II), oferecida no atual curso de mestrado pelo PPGM da UNIRIO. Seguem, abaixo, algumas definições sobre aqueles conceitos⁷, que constituem os esquemas mentais que operam a formação de representações sociais, fundamentais ao entendimento tanto dos preceitos básicos que norteiam os pesquisadores do tema, quanto das metodologias e procedimentos passíveis de utilização na abordagem dos objetos de estudo no campo em questão:

1) *Objetivação* – Processo mental que constrói uma forma específica de algo ou de uma determinada situação com a qual nos defrontamos, quando nos utilizamos dos predicados ou qualidades que percebemos nela (ou nele), mediante conceitos e experiências anteriores. Possibilita, portanto, a construção da imagem de uma situação vivenciada ou de um objeto, como resultado de esquema mental interno de percepção e assimilação do mesmo, que objetiva remeter o indivíduo a uma possível naturalização em relação ao universo prévio de conhecimento do sujeito em questão⁸.

⁷ Os conceitos que se seguem foram trabalhados ao longo do referido curso de mestrado de Música e Educação, nas aulas ministradas pela professora Mônica Duarte, no segundo semestre de 2007.

⁸ A título de complementarmos o conceito em questão, destacamos que os estudiosos da Teoria das Representações Sociais distinguem três fases da *objetivação*: a) seleção/descontextualização dos elementos pertinentes ao objeto em função de critérios culturais, normativos; b) estruturação e

2) Ancoragem – Processo que visa à acomodação da nova informação, de modo a integrá-lo num esquema mental pré-existente, a outras representações consolidadas. Esquema mental que configuraria o lugar onde as pessoas categorizam as imagens construídas dos objetos, por meio de um processo de classificação. É o lugar de pertencimento do objeto.

Trata-se de conceitos que representam processos cognitivos que acontecem simultaneamente nos processos de percepção e de aprendizagem e, portanto, bastante presentes no ensino da Música. Por meio do trabalho de predicação de algo ou de determinada situação com a qual nos deparamos, quando tentamos qualificar o objeto de percepção a fim de entendê-lo, permite a categorização e a conseqüente classificação daquele. Segundo Duarte (2005), ao categorizar,

denominamos, distinguimos pelos nomes as ocorrências à nossa volta, e então criamos classes. Na classificação, os procedimentos referem-se a um processo mais abstrato, pois requer a exatidão dos predicados que permitem classificar (colocar alguma ocorrência em uma classe) e, depois, com o seu desenvolvimento, e sempre a partir de um quadro conceitual específico, e dos movimentos de negociação entre as pessoas, hierarquizamos as classes e tratamos daquilo que julgamos “conhecido” ou “sabido”. (p.5)

Destaca-se também nos processos de assimilação e acomodação de novas informações que caracterizam as relações das pessoas com o seu entorno, no cotidiano das trocas sociais, o papel central das figuras de linguagem, e de pensamento, no processo argumentativo que dão suporte à constituição das representações sociais, dentre essas a Metáfora. De modo a salientar a relevância das figuras nas pesquisas no campo das representações sociais, retomamos Mazzotti:

Uma vez que os grupos reflexivos desenvolvem suas representações por meio de conversações com vistas a *assimilar* e *acomodar* [grifos nossos] novos objetos que lhe são apresentados, então é factível examinar o processo argumentativo realizado nos grupos e, ao mesmo tempo, avaliar as representações sociais por meio das figuras argumentativas (1999 a, p. 2).

De acordo com o autor mencionado anteriormente, a metáfora, por suas características lingüísticas e no campo da retórica, é considerada como uma condensação de significados produzida a partir da analogia, ou seja, é considerada como

organização dos elementos selecionados em um complexo de imagens que traduza uma estrutura de idéias e conceitos acerca do objeto em questão; c) naturalização do objeto em função do universo cultural em que as pessoas se inserem, por sua interação com seus *grupos sociais* de referência. (ver JODELET 2001, DUARTE, 2005)

uma “analogia condensada” (idem), que suscita relações com o universo de conhecimento prévio dos indivíduos. Os esquemas mentais mediados por essas analogias, mais especificamente intermediados pelo uso de metáforas ou de outras figuras argumentativas (ver MAZZOTTI, 1999, p. 2), ocupam papel central no processo de construção de significados, e conseqüentemente, na coordenação discursiva entre membros de um *grupo social*. Por isso, o estudo acerca do uso de metáforas e demais figuras argumentativas como formas de predicação, ou qualificação de quaisquer objetos de representações sociais torna-se crucial para a análise dos discursos proferidos por membros de grupos sociais a respeito daqueles no campo de pesquisa em questão.

Na medida em que identificamos, nas novas informações que nos chegam, elementos que façam parte de conhecimentos sedimentados anteriormente em nossas mentes, o processo de pensamento configurado pela mediação de figuras argumentativas facilita a assimilação de novos saberes, ou mesmo a negociação e/ou formulação de sentidos, sendo próprio do processo de produção das representações sociais, explicitado anteriormente. (cf. KLINKENBERG, 1999, pp. 135 – 170). As metáforas, como figuras do pensamento, assim como as próprias representações sociais, são, ao mesmo tempo, resultado e processo do julgamento perceptivo. A presença de metáforas nas práticas argumentativas dentro de grupos reflexivos é, a rigor, uma maneira de apresentarmos, de exprimirmos a representação de algo (DUARTE, 2008⁹), através de analogias que demonstram como qualificamos determinado objeto para nossas práticas cotidianas.

Tal asserção encontra respaldo nos escritos de Jodelet (2001), quando a autora descreve as características genéricas das representações sociais, com as quais a comunidade científica então já concordava:

Como fenômenos cognitivos, envolvem [as representações sociais] a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas. Por isso, seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida mental individual e coletiva. Desse ponto de vista, as representações sociais são abordadas concomitantemente como *produto e processo* de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade. Isto quer dizer que nos interessamos por uma modalidade de pensamento, sob seu aspecto constituinte

⁹ Em depoimento informal ao autor, quando de encontro presencial no processo de orientação, Maio de 2008.

– os processos – e constituído – os produtos ou conteúdos. Modalidade de pensamento cuja especificidade vem de seu caráter social. (JODELET, 2001, p. 22, grifos nossos).

Para finalizarmos essa etapa de estabelecimento de conceitos pertinentes à teoria em questão, apropriamo-nos, mais uma vez, dos relatos de Jodelet, em que a autora afirma que a representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (idem) No mesmo trecho, Jodelet afirma que as representações sociais, a despeito de serem igualmente designadas como saber de senso comum, cujos conteúdos apresentariam um caráter ingênuo, natural, são formas de conhecimento, diferenciadas, entre outras, do conhecimento científico. São consideradas como objetos de estudo tão legítimas quanto este (o conhecimento científico), “devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora (*sic*) dos processos cognitivos e das interações sociais.” (idem)

A título de mais algumas reflexões sobre a utilização dos preceitos da Teoria das Representações Sociais no presente trabalho, aprofundamos, a seguir, os principais pontos da dissertação em que os conceitos e procedimentos metodológicos da “noção” (JODELET, 2001) se amoldam e instrumentalizam a operacionalização das abordagens e temas discutidos ao longo deste estudo.

Segundo Sá (1998), há três grandes dimensões do campo das representações sociais que devem se articular na realização de uma pesquisa que apresente esse referencial teórico:

1) As relações que a emergência e a difusão das representações sociais guardam com fatores do contexto social em que se inserem.

2) A importância dos “suportes da representação” (SÁ, p. 32) – os discursos, os comportamentos dos sujeitos envolvidos, documentos, práticas, etc – para a análise dos processos de sua formação, de sua lógica própria e de sua eventual transformação.

3) A relevância de considerarmos as relações “que a representação guarda com a ciência e com o real, remetendo para a pesquisa das relações entre o pensamento natural e o pensamento científico, da difusão dos conhecimentos da transformação de um saber

no outro, bem como das *decalagens*¹⁰ entre a representação e o objeto representado, em termos de distorções, supressões e suplementações” (SÁ, 1998, p. 33).

Com relação ao primeiro aspecto de abordagem apontado, destacamos no próprio livro citado (p.63) uma variante comum nesse campo de pesquisas que guarda em si grande proximidade com o nosso atual objeto de estudo: a que investiga o contexto histórico e ideológico inerente às relações entre os sujeitos, os objetos e as representações feitas por aqueles a respeito desses; a inserção social dos sujeitos (em termos de sua posição e filiação grupal); além da dinâmica das instituições e dos grupos pertinentes.

Esses aspectos citados acima serão abordados ao longo dos capítulos subsequentes do relatório, conforme enunciado na parte introdutória – organização do estudo: aquele que trata, respectivamente, de questões sociais que permearam o processo de inserção dos percussionistas no mundo do trabalho na sociedade do Rio de Janeiro a partir de meados da primeira metade do século passado, e aquele onde analisaremos os relatos, e as possíveis representações sociais, colhidos nas entrevistas realizadas junto aos atores do contexto sociocultural abordado (no caso, sujeitos e objetos das representações), com o objetivo de embasar os argumentos que viabilizam as discussões propostas nas questões de estudo desta pesquisa.

Quanto ao segundo item, que nos reporta à importância dos “suportes da representação”, remetemo-nos a parte introdutória desta pesquisa, quando, na metodologia, definimos os encaminhamentos para a realização das entrevistas sobre os processos de formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular no Rio de Janeiro.

Ao analisarmos os referidos relatos, que constituem os *suportes das representações*, ou seja, possíveis interpretações dos discursos e suas significações, figuras de linguagem e de pensamento, estaremos inferindo sobre a incidência da

¹⁰ Termo utilizado no campo de pesquisas da Teoria das Representações Sociais (ver JODELET, 2001) que se refere a divergências, discrepâncias, entre as representações apreendidas nas práticas sociais (argumentativas) e outro parâmetro dado, a título de comparação com aquelas, como pode se constituir, por exemplo, um conhecimento científico vigente sobre determinado assunto. É necessário salientar que nessa análise sobre as “*decalagens*” entre as representações sociais e qualquer parâmetro social assim constituído não deve incidir juízos de valor, e sim, facilitar o estudo de como se dão as construções de imagens, de valor e de importância que as pessoas fazem nas suas relações com os outros e com o mundo. No presente estudo, não há esse termo de comparação com um parâmetro social definido, e sim entre os sujeitos entrevistados e entre os grupos – unidades de análise – que constituem o universo de *participantes* da presente pesquisa.

comunicação interpessoal, inter-grupal, institucional e/ou midiática nos processos cognitivos que permeiam a construção dessas *representações*, em função dos sentimentos de pertença, da implicação e dos interesses específicos dos sujeitos em relação aos objetos em questão.

Quanto ao terceiro item a se articular no campo de pesquisas em representações sociais, orientamo-nos pela revisão bibliográfica levantada que concerne à dinâmica social na história da música popular brasileira e à participação dos percussionistas no processo de desenvolvimento/consolidação de alguns de seus gêneros, especialmente no Rio de Janeiro. A revisão bibliográfica, aliada à análise dos relatos que constituem as entrevistas realizadas, no quarto capítulo desta pesquisa, nos será útil para avaliar, mediante o conjunto de dados coletados, as relações entre as representações dos diversos atores sociais envolvidos com as práticas e saberes desenvolvidos pelos percussionistas no âmbito da música popular. Dessa forma, reuniremos condições de apontar, ou não, possíveis, e talvez significantes, “defasagens”¹¹ entre as representações sociais dos objetos em questão – a formação profissional dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular, bem como a adequação da mesma às demandas que se requerem daqueles no mundo do trabalho –, tornadas públicas pelos membros do *grupo social* de percussionistas e dos *Empregadores de Percussionistas*, forjadas nas trocas informais estabelecidas entre os grupos que interagem no universo cultural estudado. (JODELET, 2001, p. 33)

Por meio das discussões levantadas pelas questões de estudo explicitadas anteriormente, que desenvolveremos a seguir, pretendemos contribuir também com o campo de pesquisas das representações sociais. Concordamos com Alves - Mazzotti (2005), quando reitera a relevância desse ramo de pesquisa no campo da educação, no sentido de estabelecerem estudos que tratam do papel de conjuntos organizados de significados sociais que afetam o processo educativo, de modo a oferecer “novos caminhos para a compreensão de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais atuam sobre esse processo influenciando seus resultados.” (p. 141)

De acordo com as observações iniciais da autora no trabalho citado, buscamos investigar como os processos de formação dos percussionistas no âmbito das *linguagens*

¹¹ Tradução do conceito de “decalagens” anteriormente abordado, que compreende as distorções, subtrações (ou reduções), ou suplementações que ocorrem entre a representação e o real. (ver JODELET, 1989, p. 33)

próprias à música popular – a relevância de suas práticas e saberes, desenvolvidos no Rio de Janeiro desde o início do século passado – se relacionam com os processos de seleção curricular, historicamente implementados, das instituições de ensino superior de Música no Rio de Janeiro e com demandas atuais que se requerem desses profissionais no mundo do trabalho, através da análise das representações sociais envolvidos nesses processos. Com efeito, tencionamos verificar se essas representações sociais orientam e/ou justificam práticas docentes – mais especificamente nos processos de elaboração e seleção curricular nas IES em Música do Rio de Janeiro – e de outros *grupos sociais* que resultem “em desigualdades de oportunidades educacionais, as quais estão estreitamente relacionadas aos graves problemas de desigualdade social”. (idem, p. 142)

2 – A INSERÇÃO DOS PERCUSSIONISTAS NO CONTEXTO SOCIAL DO INÍCIO DO SÉCULO XX

Há inúmeras publicações que falam sobre a história da música popular brasileira, sua *genealogia*, além de aspectos antropológicos e sociológicos que envolveram as transformações pelas quais essa música passou nas primeiras décadas do século XX.

No Rio de Janeiro dessa época, uma sociedade recém-saída de um regime monárquico-escravocrata – que deixou, entre outras questões conjunturais, um legado de profundas desigualdades sociais, permeadas por um profundo racismo – vivenciava um processo de urbanização e modernização dos seus espaços geográficos ‘mais nobres’, que *empurrava* os mais pobres e destituídos dos direitos mais fundamentais para as periferias da cidade.

No campo das artes, mais especificamente da música popular, esta sociedade convivia também com as mudanças pelas quais gêneros musicais oriundos da Europa incorporavam-se aqueles já desenvolvidos na cidade, justamente com a participação ativa de músicos populares das camadas mais pobres, excluídos do acesso aos direitos mais fundamentais, desta feita sob o jugo do Estado Republicano.

De volta à afirmação feita no primeiro parágrafo, apesar da existência da mencionada bibliografia, não se encontram registros substanciais sobre a participação e importância das práticas dos percussionistas nas referidas transformações da música popular urbana no Rio de Janeiro, que influíram diretamente no processo de desenvolvimento e consolidação de gêneros como o tango brasileiro, o maxixe, a marchinha, o choro, e principalmente na transformação rítmico-melódica responsável pela consolidação do gênero samba – então “considerado o samba carioca por excelência” (SANDRONI, 2001) a partir do início dos anos 1930.

A abordagem sobre a importância do *grupo social* de percussionistas na dinâmica das práticas musicais e suas transformações ocorridas nessa época e ao longo do século XX, constitui um dos temas centrais do presente estudo, de modo a constituir subsídio de argumentação quanto à relevância dessas práticas no conjunto de atividades pedagógicas desenvolvidas no meio acadêmico e nas do mundo do trabalho.

Pretendemos também discutir sobre os processos de formação profissional dos percussionistas, bem como sobre a adequação desses no atendimento às demandas requeridas ao referido *grupo social* de instrumentistas no mundo do trabalho, no âmbito das *linguagens* da música popular, além de abordar possíveis relações entre os processos de seleção curricular das instituições de ensino superior em Música e questões socioculturais presentes na sociedade brasileira que nos remetem ao processo de colonização e ao desenvolvimento histórico do surgimento e crescimento dos seus centros urbanos.

Os preconceitos sociais e raciais arraigados a práticas então vigentes na sociedade brasileira forjaram um pensamento que teria influência sobre as relações historicamente estabelecidas entre o *grupo social* de percussionistas e os outros grupos de instrumentistas, arranjadores, maestros com quem atuavam, e atuam, profissionalmente? Este pensamento, ou o senso-comum decorrente deste no meio acadêmico musical, justificaria a ausência de um ensino sistematizado em percussão que abarcasse as *linguagens* da música popular no Rio de Janeiro, em especial no nível superior? A origem africana da maioria dos músicos populares, particularmente daqueles cujas práticas musicais se davam por meio das *linguagens* desenvolvidas no campo da percussão, seria um elemento de menosprezo e de preconceito quando dos processos de seleção curricular das instituições de ensino superior (IES) de Música no Rio de Janeiro, num meio onde as práticas e saberes consagrados na cultura européia configuram um conjunto de crenças, valores e pertenças historicamente hegemônico? (cf. MOURA, 1983, LOPES, 1981, 2005, FREIRE, 1992)

As práticas desenvolvidas e consolidadas ao longo do século passado no contexto da música popular brasileira, representadas pelos conhecimentos produzidos na área da percussão, boa parte desses já sistematizados e registrados por instrumentistas brasileiros com significativa formação e experiência profissional e pedagógica, como Luiz D’Anunciação e Oscar Bolão, não justificariam a inclusão dessas práticas e saberes nos currículos de ensino superior de Música no Rio de Janeiro? Correlacionaremos, ao longo deste estudo, a relevância histórica do universo de conhecimentos dos percussionistas no âmbito das *linguagens* da música popular – construído e desenvolvido desde a primeira metade do século passado – com as demandas sociais que, juntamente com textos contidos nas diretrizes e parâmetros curriculares

concernentes ao ensino de graduação em Música, corroboram as argumentações favoráveis a essa inclusão, de forma regular e sistematizada.

A crescente procura por um ensino sistematizado que promova a formação e especialização do percussionista que atua no campo da música popular, de maneira a capacitá-lo no atendimento das demandas atuais do mundo do trabalho, não encontra eco nas instituições de ensino superior em música – procura essa que já existe há, pelo menos, algumas décadas, e que hoje em dia encontra abrigo, ainda que insuficientemente, em diversos *cursos Tutoriais* (que, por se constituírem geralmente em cursos de caráter particular, atendem às classes sociais com melhores condições financeiras), disciplinas optativas (ou eletivas) e cursos de extensão promovidos pelas universidades federais do Rio de Janeiro, como os oferecidos pela UNIRIO, através da Escola Portátil de Música. Esta conjuntura limita o acesso dos percussionistas a processos de formação e de profissionalização apropriados às demandas atuais do mundo do trabalho, tornando-os por demais elitistas? Acreditamos que as análises dos relatos colhidos no processo de entrevistas trarão dados relevantes que nos possibilitem responder a essa indagação.

Apesar das ações e discursos, da militância social de artistas, músicos, literatos cujas produções intelectuais em diversas áreas da cultura, já nas primeiras décadas do século XX, mediaram as discussões sobre a valorização de uma cultura nacional, sobre a formação de uma identidade nacional e sobre o “ser brasileiro”, as instituições que elaboram e executam as políticas de ensino superior não trouxeram para a realidade dos seus currículos, de forma regular e sistematizada, as práticas do *grupo social* dos percussionistas, largamente difundidas e consolidadas no meio musical popular.

Neste capítulo, pretendemos discutir a importância da veiculação das práticas e conceitos desenvolvidos pelos percussionistas no meio acadêmico, que abarque o aprendizado de questões técnicas relativas ao domínio dos instrumentos do naipe, o contato e o desenvolvimento de diversas *linguagens* musicais e de formas adequadas de escrita para percussão. Saberes imprescindíveis, segundo nosso estudo exploratório como músico e aluno de graduação e pós-graduação em Música, à formação de instrumentistas, professores, maestros, arranjadores que trabalham com as *linguagens* próprias à música popular.

2.1 - OS PAIS DA SOCIOLOGIA BRASILEIRA.

Pensar sobre a formação e a vida profissional dos percussionistas que atuaram na música popular brasileira, desde as primeiras décadas do século passado até hoje, nos remete, inevitavelmente, à realidade sócio-cultural na qual estavam inseridos desde àquela época. Mais especificamente às teorias sociológicas que norteavam o pensamento e a produção teórica de grande parte da *intelligentsia* brasileira de então, no campo das Ciências Sociais.

Cabe aqui ressaltar a observância das mudanças verificadas no campo teórico da sociologia e antropologia, também no Brasil das primeiras décadas do século XX, quanto aos paradigmas de análise dos processos históricos das diversas nações, dos referenciais de raça e meio para os de cultura. Conforme apontamos na introdução deste trabalho, intelectuais e artistas, tais como Villa-Lobos e Mário de Andrade, militaram em suas diversas áreas de atuação em defesa de um projeto educacional nacional e da produção cultural que valorizasse a música popular brasileira e suas particularidades – como as diversas estruturas rítmicas que caracterizavam os seus gêneros¹².

No entanto, a influência das teorias raciais do século XIX – que encontraram guarida e o subsequente desenvolvimento teórico consubstanciado em análises baseadas em circunstâncias locais – junto à intelectualidade brasileira, que refletia e produzia os pensamentos precursores da sociologia no país, se coaduna mais com a realidade social a que estavam submetidos negros e mulatos recém-libertos do regime escravocrata, dentre os quais a maioria dos músicos e compositores populares no Rio de Janeiro das primeiras décadas do século XX, conforme relatos de alguns historiadores que abordaremos mais adiante.

Renato Ortiz (1994), no seu trabalho “Cultura Brasileira e Identidade cultural”, esclarece e interpreta os pontos principais das teorias dos *pais da Sociologia brasileira*:

A releitura de Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues é esclarecedora (...) desvenda nossas origens. A questão racial tal como foi

¹² Vide os escritos de Mário de Andrade já na primeira parte do seu Ensaio sobre a música brasileira, de 1922, cujos conteúdos permearam boa parte das discussões provocadas pelo movimento modernista no Brasil.

colocada pelos precursores das Ciências Sociais no Brasil adquire na verdade um contorno claramente racista (...) autores que na virada do século se dedicaram ao estudo concreto da sociedade brasileira (...) produtores de um discurso paradigmático do período em que escrevem.

O autor estabelece, então, sua análise sobre os trabalhos científicos e os discursos dos três precursores da sociologia brasileira, apontando para as teorias de origem européia que embasavam suas formulações: o positivismo de Comte, o darwinismo social e o evolucionismo de Spencer. De acordo com aquelas teorias, haveria uma lógica na evolução das diversas sociedades humanas, na qual as mais “simples” ou “primitivas” evoluiriam naturalmente para as mais “complexas”, representadas no cenário mundial da época pelas sociedades ocidentais européias, consideradas nesse contexto como civilizações superiores, conforme as leis naturais que orientariam a história dos povos. Esse pensamento *evolucionista* vem legitimar ideologicamente a hegemonia política e econômica da Europa ocidental sobre os outros povos, “que se consolida com a expansão mundial do capitalismo.” (ORTIZ, 1994, p.14)

No caso dos teóricos brasileiros e seus postulados, a “importação” de uma teoria cujos preceitos representavam interesses tão desfavoráveis – e, na realidade, tão prejudiciais – aos de nações emergentes como o Brasil, implicava em adaptações necessárias que explicassem o atraso social e econômico do povo brasileiro em relação aos das nações hegemônicas.

O dilema dos intelectuais brasileiros da época – a saber: compreender e interpretar a defasagem entre a teoria evolucionista e a realidade nacional – passa, necessariamente então, pelo estudo do “caráter nacional” brasileiro, pela construção de uma identidade nacional. E os argumentos, ou justificativas, encontrados por esses intelectuais basearam-se em duas noções particulares com as quais pretendiam explicar as especificidades sociais da *ex-actual-colônia*: o meio e a raça.

Apesar de parecerem inusitados quando confrontados com conceitos e teorias que atualmente orientam o pensamento científico na área da sociologia e antropologia, “os parâmetros raça e meio fundamentam o solo epistemológico dos intelectuais brasileiros de fins do século XIX e início do século XX” (idem, p. 15). Constituíam-se em categorias do conhecimento que definiam o quadro interpretativo da realidade brasileira. A compreensão da natureza, dos acidentes geográficos, do clima, e das

influências destes sobre as populações nas diversas regiões brasileiras, aliados aos diversos processos de miscigenação característicos da nossa formação étnica, explicariam os próprios fenômenos econômicos e políticos do Brasil.

Mais uma vez, o texto de Renato Ortiz mostra-se bastante ilustrativo:

A neurastenia do mulato do litoral se contrapõe, assim, à rigidez do mestiço do interior (Euclides da Cunha); a apatia do mameluco amazonense revela os traços de um clima tropical que o tornaria incapaz de atos previdentes e racionais (Nina Rodrigues). A história brasileira é, desta forma, apreendida em termos deterministas, clima e raça explicando a natureza indolente do brasileiro, as manifestações túbias e inseguras da elite intelectual, o lirismo quente dos poetas da terra, o nervosismo e a sexualidade desenfreada do mulato. (idem, p.16)

Ainda de acordo com o texto em questão, o autor ressalta que os conceitos meio e raça “têm ressonância limitada para os teóricos europeus” como fatores significantes na análise do desenvolvimento das nações sob o ponto de vista antropológico ou sociológico. No entanto, passam a ser fundamentais para os intelectuais brasileiros da época, “na medida em que exprimem o que há de específico em nossa sociedade” (idem, p.16).

Logo após o advento da abolição da escravatura no Brasil, quando os negros deixaram de ser mão-de-obra escrava para se transformarem em trabalhadores livres – numa sociedade onde, evidentemente, não tinham acesso às oportunidades e condições básicas de sobrevivência que hoje configurariam o que se convencionou como direitos à cidadania –, tornou-se corrente a afirmação de que o país se constituiu através da fusão de três raças, fundamentalmente: o branco, o negro e o índio.

A visão pessimista como produto direto da análise determinista dos intelectuais citados em relação às possibilidades brasileiras como projeto de nação, encontra uma saída, uma solução, um ideal nacional a ser alcançado no futuro. Esse ideal a ser alcançado no processo “civilizatório” brasileiro encontra embasamento, na verdade, na utopia de que “no contato inter-racial e na concorrência social vence a raça superior” (NINA RODRIGUES *apud* ORTIZ, p. 20). E no quadro de interpretação social forjado por essas teorias raciais era atribuída à raça branca, obviamente, uma posição de superioridade na construção da civilização brasileira.

Dentro da perspectiva que se desenhou acima, o negro e o índio se apresentavam como entraves ao processo civilizatório, a não ser pelo fator de interação biológica que possibilitou aos intelectuais brasileiros da época o vislumbrar de um ‘ideal nacional’ de desenvolvimento, na medida em que a civilização européia não se adaptaria integralmente ao solo brasileiro e suas condições climáticas, e que duas outras raças consideradas inferiores participavam da evolução da história brasileira: “a mestiçagem, moral e étnica, possibilita a “aclimatação” da civilização européia nos trópicos” (ORTIZ, p. 20 e 21) Percebemos, portanto, no discurso científico vigente da época, a vinculação da questão moral à étnica, o que indica um importante vestígio histórico da legitimação desse pensamento como instrumento de dominação e do subjugar das populações negras e mestiças no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira que transitava do modelo colonial para o republicano, segundo os ditames do capitalismo industrial de então.

O “elemento mestiço” surge então para os intelectuais brasileiros do século XIX como representação de um “ponto de equilíbrio”, do equacionamento do problema oriundo do convívio de “duas raças desiguais” no mesmo espaço geográfico. Como num primeiro momento esse elemento mestiço encerraria, para os autores da época, “os defeitos e taras transmitidos pela herança biológica (...), a apatia, a imprevidência, o desequilíbrio moral e intelectual, a inconsistência...” (Idem, p. 21) entre outros predicados, continuariam a fazer parte das qualidades naturais do povo brasileiro.

A possibilidade de um desenvolvimento exitoso do Brasil como nação passaria, então, pelo “processo de branqueamento da sociedade brasileira”. Na medida em que havia a crença na superioridade e na preponderância genética da raça branca sobre as outras, havia a esperança em que o processo de evolução social do povo brasileiro, no contexto do ‘mito das três raças’, depurasse os estigmas das “raças inferiores”, de modo a engendrar uma seleção natural que coroasse a superioridade da raça branca, *aclimatada* à vida nos trópicos.

Encontramos no ensaio de Renato Ortiz uma proposta de T. Skidmore (*Preto no Branco*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976) sobre a periodização do predomínio das teorias raciais que influenciaram a elite intelectual brasileira: de 1888 a 1914. Qualquer relação do estabelecimento da data inicial com a abolição da escravatura não é mera

coincidência, além do fato de representar também o momento de publicação da obra mestra de Sílvio Romero, *História da Literatura Brasileira*.

O ano de 1914 é simbólico por marcar o início da Primeira Guerra Mundial e “a emergência de um espírito nacionalista que procura se desvencilhar das teorias raciais e ambientais características do início da República Velha” (ORTIZ, p. 22). Ao Brasil, então inserido como coadjuvante no jogo de alianças e interesses que impulsiona o conflito, impunha-se a superação dos estigmas inculcados pelas teorias raciais e seus artífices por teorias e políticas públicas que enlevassem o espírito de uma unidade nacional.

Não somente os projetos políticos oficiais, mas também importantes artistas e escritores direcionavam sua produção em função de mensagens ou discursos que neutralizassem os diversos conflitos entre as três raças constituintes do povo brasileiro, que harmonizassem as diferenças entre elas e camuflassem ou omitissem as tensões próprias de uma sociedade calcada, até bem pouco tempo, na exploração do trabalho escravo.

Sabe-se que o mecanismo de datação que objetiva a demarcação de períodos históricos que guardem determinadas características carrega sempre certa dose de imprecisão, uma vez que elementos de ruptura com regimes políticos, ideologias e valores vigentes surgem comumente ao longo do período em que esses mesmos sistemas e valores encontram-se estabilizados numa determinada sociedade. Da mesma forma, doutrinas políticas e/ou econômicas, valores culturais e determinadas práticas sociais ainda se mantêm vivas a despeito de mudanças conjunturais significativas que configurem, teoricamente, a assunção de novas ideologias, novas formas de governo, de políticas econômicas, etc.

Essa perspectiva nos alerta para a incerteza, ou a dificuldade, em delimitarmos espacialmente no tempo a ocorrência de certas relações estabelecidas e práticas sociais arraigadas no processo histórico próprio de cada sociedade. Dada a relativa proximidade em que nos encontramos do período histórico brasileiro do qual tratamos, cremos ser justo supor – se não constatarmos – que conseqüências diretas das teorias raciais adotadas e implementadas no Brasil desde as últimas décadas do século XIX verificaram-se por muito mais tempo do que a data-limite proposta por Skidmore.

Ao retomarmos um trecho que faz parte do atual projeto de mestrado, ressaltamos que, com o aparecimento e a estruturação das duas principais cidades coloniais do Brasil – Salvador/Bahia e Rio de Janeiro –, que se constituíam em importantes centros administrativos desde o século XVIII e já apresentavam certo grau de diversificação social, criaram-se condições para o surgimento de uma música popular genuinamente brasileira, forjada na interinfluência cultural dos brancos europeus, dos negros escravizados e dos indígenas, primitivos *donos* da terra.

E de modo a retomar o que afirmamos na introdução deste estudo:

Desde o aparecimento da modinha e do lundu, primeiros gêneros musicais brasileiros, nosso povo de origem tão heterogênea – e nessa época ainda em formação – assimilava as influências culturais vindas então da Europa e as transformavam em danças e músicas com características próprias, que representavam uma nova visão de mundo. Gêneros como o maxixe e o choro, que surgiram a partir da segunda metade do século XIX, e posteriormente o samba, são marcas da criatividade e das práticas musicais das camadas populares do Rio de Janeiro. (TEIXEIRA, 2006, p.1)

Sabe-se também, por meio de relevantes registros da história da música brasileira de fins do século XIX e início do século XX, como o de Tinhorão, em seu livro *Pequena História da Música Popular – da Modinha à Canção de Protesto* (1974), que o maxixe, como gênero musical, resultou do esforço dos músicos de choro em adaptar o ritmo das músicas vindas da Europa à tendência aos volteios e requebros de corpo com que *mestiços, negros e brancos do povo* teimavam em complicar os passos das danças de salão. Teria sido essa, segundo o autor, a primeira grande contribuição das camadas populares do Rio de Janeiro à música do Brasil.

Sobre a contribuição das camadas populares a música brasileira, não somente do Rio de Janeiro, mas de várias comunidades de regiões distintas do território nacional, Mário de Andrade escrevera já em 1922, em seu *Ensaio sobre a música brasileira*, de modo a traduzir uma corrente representativa do pensamento de intelectuais, literatos, músicos, compositores nacionalistas e mesmo os de vanguarda:

A atualidade brasileira se aplica aferradamente a nacionalizar (*sic*) a nossa manifestação. Coisa que pode ser feita e está sendo feita sem nenhuma xenofobia nem imperialismo. O critério histórico atual da Música Brasileira é o da manifestação musical que sendo feita por

brasileiro ou indivíduo nacionalizado (*sic*), reflete as características musicais da raça.

Onde que estas estão? Na música popular. (ANDRADE, 1922 – 1972, p. 20)

E ainda:

Um dos pontos que provam a riqueza do nosso populario ser maior do que a gente imagina é o ritmo. (...) Por mais distintos que sejam os documentos regionais, eles manifestam aquele imperativo étnico pelo qual são facilmente reconhecidos por nós. Isso me comove bem. Além de possuírem, pois, a originalidade que os diferencia dos estranhos, possuem a totalidade racial e são todos patrícios. A música popular brasileira é a mais completa, mais totalmente nacional, mais forte criação da nossa raça até agora. (idem, p. 21 e 24)

Tais depoimentos de Mário de Andrade inserem-se no contexto histórico das discussões sobre a valorização da cultura e da formação de uma identidade nacional, presentes nos debates forjados pelo movimento modernista brasileiro, cujos conteúdos já denotam a mudança paradigmática da questão racial para a cultural no que diz respeito às análises sociológicas dos processos de formação, identidade e desenvolvimento nacionais. Quando Mário de Andrade refere-se de maneira a exaltar a “nossa raça”, entendemos que o faz no contexto da resultante da grande miscigenação e sincretismo característicos da formação étnica brasileira.

No entanto, o processo histórico do surgimento e formação da música popular brasileira foi permeado por preconceitos raciais e sociais, perseguições e repressão policial (*repressão oficial*, numa visão, talvez, mais realista) aos atores principais desse processo e às suas práticas cotidianas, fossem estas culturais, religiosas ou profissionais: os músicos das camadas populares, dentre eles os percussionistas, negros ou mulatos em sua grande maioria.

A seguir, pretendemos abordar fatos que exemplifiquem a repressão das principais formas de expressão cultural dos músicos populares no início do século XX, dentre eles os percussionistas, e discutir sobre como fatores sociais que permearam as relações estabelecidas com os percussionistas na sociedade carioca desde aquela época condicionaram os processos de formação e de inserção profissional dos mesmos.

2.2 - OS PAIS DO RITMO NO RIO DE JANEIRO

Mesmo com as mudanças promovidas nas concepções e na produção de teorias sociológicas – implementadas por projetos político-ideológicos de governos de vários países, inclusive o Brasil, em meados dos anos 1930 –, cujas abordagens e análises sobre os processos históricos das sociedades humanas apresentavam o aspecto **cultural** como principal paradigma de avaliação do desenvolvimento de cada uma delas e de suas inter-relações com as outras no mundo moderno, em detrimento dos aspectos **raciais** de outrora (e ambientais, no caso do Brasil), os efeitos de três séculos e meio de políticas econômicas baseadas na exploração do trabalho escravo ensejaram práticas extremamente racistas e elitistas que permeavam a sociedade brasileira ao longo do século XX.

Conforme afirmação do historiador Luiz Felipe Alencastro em *O Trato dos Videntes*, a escravidão “gangrenava a sociedade toda, e criou um padrão de relações sociais e de trato político que deixou conseqüências graves” (Revista Veja, Maio, 1996). Essas conseqüências obviamente também se refletiam nas práticas e relações interpessoais e entre os diversos grupos sociais envolvidos no processo histórico de formação e evolução da música popular urbana no Brasil, e no Rio de Janeiro, especialmente, para onde nosso atual trabalho direciona seu foco de atenção.

Parece-nos crucial, no momento, discorrermos sobre algumas situações recorrentes que, talvez, elucidem as relações dos músicos populares desde o início do século XX, particularmente dos percussionistas, com os poderes instituídos oficialmente, com os outros grupos sociais de músicos com os quais interagem em eventos sociais ou mesmo profissionalmente, com os processos e instituições de educação musical e com a indústria cultural então emergente nos grandes centros brasileiros. E, posteriormente, no capítulo em que analisaremos trechos emblemáticos dos discursos coletados nas entrevistas, relacionarmos as possíveis representações sociais dos percussionistas, construídas historicamente pelos grupos anteriormente citados, com circunstâncias características da inserção social e profissional daqueles na sociedade carioca.

De volta às indagações que suscitam as questões discutidas neste trabalho, explicitadas em sua parte introdutória: em que medida o senso-comum – construído no que Moscovici chamou de *universos consensuais de pensamento* (SÁ, 1998, p. 22) –, forjado historicamente na sociedade brasileira a partir das primeiras décadas do século XX sobre os percussionistas que atuam no campo da música popular influenciou, e ainda influencia, nas suas práticas sociais, nos seus processos de formação e nas suas relações profissionais?

Encontramos dentre as grandes dimensões do campo das representações sociais que devem articular-se na construção de pesquisas que se realizam a luz dessas teorias, a das relações entre o pensamento natural e o pensamento científico, que investiga as relações das representações com a ciência e com o real, a difusão dos conhecimentos da transformação de um saber no outro, bem como as possíveis defasagens entre as representações e o objeto representado – no caso, o grupo social dos percussionistas – em termos de distorções, supressões ou suplementações (SÁ, 1998). Nessa perspectiva, pretendemos relacionar fatos e circunstâncias históricas com o envolvimento e importância do *grupo social* dos percussionistas no *processo de evolução* da música popular urbana do Rio de Janeiro, com as condições sociais nas quais se inseriram no mundo do trabalho, e com seus processos de formação como músicos.

A partir de agora, abordaremos também a participação dos músicos que viriam a constituir o *grupo social* dos percussionistas e do universo da percussão como um todo no processo de transformações que configuraram a consolidação do gênero samba como o conhecemos hoje, na estruturação rítmico-melódica característica de suas composições, como exemplo da relevância do referido naipe de instrumentos e seus músicos na história da música popular criada e/ou desenvolvida do Rio de Janeiro, em especial, desde o início do século passado.

O historiador e compositor Nei Lopes realizou trabalhos de pesquisa que nos revelam muito sobre fatos e circunstâncias históricas citadas acima, em algumas publicações que tratam do resgate das origens do samba e das relações e práticas sociais que permearam o mundo dos sambistas.

No seu livro *Partido-alto Samba de bamba* (2005), Lopes relata algumas características das festas típicas da comunidade baiana, cuja comunidade formou-se no

atual Morro da Conceição, no Rio, a partir da segunda metade do século XIX, e pouco tempo depois, deslocou seu raio de atuação para a Cidade Nova – região que se estendia ao longo da atual Av. Presidente Vargas, no trecho compreendido entre a Estação da Central do Brasil e o Trevo dos Pracinhas: “... a diversão era, ao que consta, quase sempre assim distribuída espacialmente: na sala tocava o choro, o conjunto musical à base de flauta, cavaquinho e violão; no quintal, fluía o samba, batido na palma da mão, no pandeiro, no prato-e-faca.” (LOPES, 2005, p. 19). A asserção anterior encontra consonância em diversos outros relatos, como os que encontramos no livro *Feitiço Decente*, de Carlos Sandroni (2001):

A Festa era assim: baile na sala de visita, samba de partido-alto nos fundos da casa e batucada no terreiro. (João da Baiana *apud* SANDRONI, p. 102)

Em casa de preto, a festa era na base do choro e do samba. Numa festa de pretos havia o baile mais civilizado na sala de visitas, o samba na sala do fundo e a batucada no terreiro. (Pixinguinha *apud* SANDRONI, pp. 102 – 103)

Lopes (2005) nos relata elucidativo depoimento de Pixinguinha a Muniz Sodré sobre o mesmo tema, então já com 71 anos de idade, em 1979, sobre a relação entre a aceitação social das músicas que constituíam o universo do gênero choro e daquelas que viriam a se transformar no que hoje se conhece como o samba urbano carioca: “O choro tinha mais prestígio naquele tempo. O samba, você sabe, era mais cantado nos terreiros, pelas pessoas muito humildes. Se havia uma festa, o choro era tocado na sala de visitas, e o samba, só no quintal, para os empregados” (SODRÉ *apud* LOPES, p. 19).

Ney Lopes ressalta, então, que o “samba” a que se refere Pixinguinha ainda não é o gênero musical que seria mais tarde consolidado, constituindo-se apenas nos coros que animavam a dança, muito embora os músicos de choro da época já tocassem esses sambas, quando então recebiam interpretação instrumental.

Outro depoimento ilustrativo dos momentos primeiros do samba nas festas das comunidades baianas e de seus descendentes diretos, relatado por Lopes (2005) é dado por Ernesto dos Santos, o Donga (1871-1974), que também contou a Muniz Sodré, sobre sua infância:

Era o tempo do samba verdadeiro, o samba do partido-alto, com mote e glosas improvisadas (...) com andamento lento, depois foi sendo alterado

para formas mais corridas. Então começou a ser muito cantado o samba raiado. Formava-se uma roda (...) no centro, as pessoas sapateavam, com acompanhamento de flauta, cavaquinho violão, pandeiro, além do prato-e-faca (substituídos mais tarde pelo reco-reco). Dançava um de cada vez, com entusiasmo, fazendo samba com os pés. (SODRÉ *apud* LOPES, 2005, p. 22)

Ressalte-se na citação acima a constatação histórica que denota a presença da percussão nos espaços de convívio social onde aconteciam os sambas antes do período caracterizado pelas transformações estruturais sofridas pelo gênero por volta de 1930, visto que o autor do depoimento constituiu-se em um legítimo representante do que Sandroni chama de “estilo antigo” (2001) de se compor sambas.

De modo a retomar o que afirmamos a respeito das adaptações e transformações realizadas por músicos das camadas populares do Rio de Janeiro desde a segunda metade do século XIX, cabe destacar a importância do choro carioca – notadamente de seus músicos – nesse processo histórico. Segundo Tinhorão (1974), “os *chorões* eram de certa maneira os herdeiros do que se chamara nos fins do século XVIII e início do século XIX de *música de senzala*”, caracterizada por ser uma “música instrumental produzida pelas pequenas bandas formadas nas fazendas por negros escravos, com beneplácito dos senhores, ou nas cidades pela chamada música de barbeiros, a cargo de músicos escravos ou livres, também especialistas em raspar barbas e aplicar ventosas.” (TINHORÃO, 1974, p.55)

Sob os mesmos *palcos* do bairro da Cidade Nova¹³, nos últimos anos do século XIX, os músicos de choro promoviam a transformação progressiva da execução das polcas em gêneros do seu repertório – especialmente em bailes de algum clube popular ou em casas de porta e janela da gente mais heterogênea do bairro –, no sentido daqueles “movimentos amplos, acentuações exageradas, desenhos melódicos ondulantes e ritmos quebrados” que Luciano Gallet encontraria nos maxixes, ao lhes fazer uma análise musical. (GALLET, 1934 *apud* TINHORÃO, 1974)

¹³ Segundo Tinhorão (1974, p.56), a Cidade Nova era, pelo recenseamento nacional de 1872, o lugar mais populoso do Rio de Janeiro, com 26.592 habitantes. Dessa população, 3.836 pessoas eram de cor negra, sendo 1.440 africanos livres e 1.396 ainda escravos, empregados por seus senhores em serrarias, em construções e em fundições de metais. A mestiçagem que se estabeleceu nesse núcleo de população urbana pobre explicava-se pela presença de cerca de 8.010 portugueses, imigrantes recentes “levados logicamente a morar ao lado dos negros pela comodidade dos aluguéis.”

Então, nos bailes do povo ao som dos choros, e nos bailes das sociedades carnavalescas – nos dias de festa do então Entrudo – ao som das bandas, o maxixe ganhou muita popularidade, de modo a atrair a atenção do teatro de revista carioca e do público de classe média. Apesar de boa parte da classe média e da elite brasileira sentir-se atingida pela despuddorada e lasciva dança de gêneros musicais cultivados por “*homens do comércio* e mulheres de vida airada”, cuja gênese partilhasse das “origens negras e mestiças da Cidade Nova.” (TINHORÃO, 1974, p. 59).

Apesar da presença da percussão como integrante da instrumentação em grande parte das manifestações culturais que envolviam a música popular carioca já nas primeiras décadas do século passado – conforme verificamos em citações anteriores, onde procuramos ressaltar a participação ativa dos percussionistas nas práticas que promoveram as transformações que consolidaram as características rítmico-melódicas de gêneros musicais brasileiros, como o choro e o samba –, pouco, ou quase nada, se publicou sobre a relevância desses músicos na dinâmica do processo histórico que abrangeu a música brasileira desde então.

A partir de 1917, com o sucesso carnavalesco de *Pelo Telefone*, e “a transformação do samba em canção de carnaval” (SANDRONI, 2001), o gênero passa a ser a força musical propulsora dos blocos, dos grupos humanos que se deslocam pelas ruas, no qual todos dançam ao mesmo tempo. Nesses espaços, a instrumentação dos sambas não se apresentaria mais como nas festas das tias baianas da Cidade Nova – pelo menos nas salas de visitas das casas, onde grupos de choro animavam os eventos –, com “músicos treinados, bons tocadores de piano, flauta, clarineta, cordas e metais...” (MÁXIMO E DIDIER, *Noel Rosa apud SANDRONI*, 2001), e sim com acompanhamento realizado basicamente com instrumentos de percussão, onde se destacam os tamborins, reco-recos, pratos-e-facas, cuícas e pandeiros, conforme diversos relatos dos quais tratarei mais adiante.

João da Baiana, músico e compositor representante do “estilo antigo” de se fazer samba – conceituação sobre a qual me deterei um pouco mais adiante –, é considerado pelo cronista Francisco Guimarães, o Vagalume, no seu livro *Na Roda do Samba*, ao lado de Donga, Caninha e Heitor dos Prazeres, como nascido na roda do samba “porque foi criado na mesma roda e conhece, como eles, todos os segredos do samba” (GUIMARÃES, 1933 *apud SANDRONI*, 2001, p.136), e também relatou fatos que

corroboram tanto a recorrente repressão às atividades que envolviam o samba carioca e seus atores quanto a presença da percussão antes mesmo de 1930, quando se configuraram novas práticas que forjaram as transformações no gênero pelos chamados bambas do Estácio e de outros morros cariocas. Esta última asserção encontra respaldo no depoimento dado pelo compositor em registro contido em *As vozes desassombradas*, onde relata: “Fui preso várias vezes por tocar pandeiro”. (DONGA et al., p. 63), assim como em outro, do mesmo livro de Vagalume:

Os sambas na casa de Asseata (*sic*) eram importantíssimos, porque, em geral quando eles nasciam no alto do morro, na casa dela é que se tornavam conhecidos na roda. Lá é que eles se popularizavam, lá é que sofriam a crítica dos catedráticos, com a presença das sumidades do violão, do cavaquinho, do *pandeiro*, do *reco-reco* e do ‘*atabaque*’ (GUIMARÃES *apud* LOPES, 1981, p. 18, grifos nossos)

Ao final da década de 1920, alguns dos gêneros musicais desenvolvidos no Rio de Janeiro como o maxixe e o tango brasileiro perdiam prestígio junto às parcelas da população que os cultivavam, em parte por conseqüência da influência (ingerência) do capital internacional – mais especificamente de origem norte-americana – no mercado fonográfico e nos meios de comunicação incipientes da época, cujas imposições mercadológicas promoveram a ascensão popular do *fox* ou *charleston* no cenário carioca. Em parte, também, pelo fato de parcela significativa da classe média brasileira, influenciada por valores culturais europeus e norte-americanos, apresentar discursos e práticas que denotam, até hoje, preconceito contra músicas e danças de *origens pobres e negras*, que remetem a um *status* e a um sentimento de pertencimento (identidade em relação à classe ou grupo) diametralmente oposto às suas ambições sociais, bem como aos valores e práticas dos seus grupos de referência.

No entanto, nessa mesma época, no âmbito das práticas e criações dos músicos das camadas populares do Rio de Janeiro que expressassem legitimamente a cultura de seu povo, surgia “o samba marchado e batucado, este sim, uma criação inteiramente devida à iniciativa das camadas populares...” (TINHORÃO, 1974, p. 80), uma vez que não precisou nem de estruturação musical por parte de músicos chorões ou pianistas, nem de estilizações de sua dança por bailarinos de salão. Isso sem falar da marcha, que juntamente com o samba, impôs-se às camadas médias da sociedade carioca como ritmos capazes de *ordenar* o carnaval e seus desfiles.

Cabe aqui a ressalva de que, antes dessa maior *ordenação* dos desfiles de carnaval ao longo de sua *evolução*, nas primeiras décadas do século XX, quando se apropriaram da organização das procissões religiosas as diversas formas de agremiações carnavalescas – os ranchos, e posteriormente os blocos e as escolas de samba –, “a massa heterogênea das camadas populares” do Rio de Janeiro se reunia nos cordões, compostos por gente sem o mínimo poder aquisitivo. Isso, desde logo excluía a participação de instrumentos que não fossem os de percussão, já que flautas e violões custavam dinheiro e “uma barrica e um couro de cabrito para um surdo, um tambor ou uma cuíca não eram tão difíceis assim de conseguir.” (Idem, p. 117)

Ao ratificar a importância da colônia de baianos da Cidade Nova na história da música popular brasileira, além de trazer fatos e circunstâncias que denotam aspectos de exclusão social que fizeram parte desse processo histórico, o historiador Nei Lopes, no seu livro *O samba, na realidade... A utopia da ascensão social do sambista* (1981) conclui, após apreciação de relatos de Lima Barreto sobre o famoso bairro, que “na Cidade Nova de 1910 predominava uma cultura branca e importada (pp. 19 e 20). Apesar disso, entretanto, os negros e mestiços de lá – a colônia baiana à frente – se impuseram culturalmente e criaram o que seria o carnaval das camadas populares do Rio.”

E ainda, sobre o assunto:

Na Cidade Nova, então, foi que ocorreu, entre os antigos ranchos, o samba rural baiano e outras formas musicais, a mistura que veio dar origem ao samba urbano carioca. E esse samba só começou a adquirir os contornos da forma atual ao chegar ao Estácio, a Oswaldo Cruz, aos morros, para onde foi empurrada a população de baixa renda quando o Rio começou a “civilizar-se”. (LOPES, 1981, p.20)

Nei Lopes destaca, no mesmo livro, que ao final da primeira década do século XX, enquanto as agremiações carnavalescas da época especializavam-se em veículos de manifestações artísticas num amplo sentido, como espetáculo, incorporando cada vez mais costumes e aspectos estéticos aceitos pela sociedade carioca, por representarem os valores e costumes das criações das camadas “superiores” desta, qualquer manifestação “africanista” era objeto de repressão policial. (Idem, pág.23) Ressalta que a abolição da escravidão havia se consumado cerca de apenas 35 anos antes, e os negros recém-

libertos eram preteridos no trabalho agrícola, como mão-de-obra remunerada, em benefício de imigrantes europeus.

Em conformidade com os postulados das teorias raciais veiculadas no Brasil, cujos conteúdos abordamos anteriormente, as oligarquias econômicas e políticas do Brasil da época perseguiram o seu ideal de construção de uma nação através do progressivo embranquecimento da população, através de ações que envolviam o rechaço aos negros e às suas atividades e costumes (cf. SKIDMORE *apud* LOPES, 1981, p. 23). Seus “santuários eram invadidos e depredados, suas formas de expressão eram reprimidas, seus pandeiros eram quebrados pela polícia.” (LOPES, 1981, p. 23)

Lopes afirma que, por estratégia de sobrevivência ou por alienação, a população negra do Rio de Janeiro ligada a essas atividades de resistência religiosa e cultural, tendo já o samba como seu mais forte meio de expressão musical, resolveu adequá-lo aos padrões socialmente aceitos.

Outro depoimento bastante ilustrativo no que tange a esse cerceamento oficial às atividades culturais da população negra no Rio de Janeiro é oferecido no livro anteriormente citado, por “um mulato-escuro, 87 anos, compositor e músico carioca” a João Baptista Borges Pereira em *Cor, profissão e mobilidade – o negro e o rádio em São Paulo*:

Minha mãe sempre fazia festa para reunir os meus colegas e amigos de origem. A festa durava às vezes dias e dias. Tinha comes e bebes e não faltava o baile na sala de visita, o samba-raiado¹⁴ na sala dos fundos e a batucada no terreiro. Para fazer a festa, minha mãe ia buscar o alvará na polícia: negro só se reunia para brigar, para fazer malandragem. Mesmo com autorização, a polícia não deixava a gente em paz. Ela aborrecia sempre. Quando a polícia ‘apertava’ a gente num canto, a gente ia para o outro. Nós fazíamos samba na planície. Quando a polícia vinha nós nos escondíamos no morro. Lá era fácil esconder. É por isso que muita gente pensa que samba nasceu no morro (...)

Um dia de maio de 1918 eu estava na Penha, participando da festa e do samba. A polícia veio, acabou com a nossa festa e ainda quebrou o meu pandeiro. A polícia sempre tomava os nossos instrumentos porque ela achava que preto era briguento, fazia capoeira e o instrumento de

¹⁴ Há controvérsias quanto às definições do termo na conceituação de diversos atores da cena do samba carioca. Segundo o cronista Francisco Guimarães, o Vagalume (1860-1947), o samba-raiado tinha aquele som e sotaque sertanejo, rural, primitivo, trazido pelos emigrados baianos. Para João da Baiana, chula-raiada, samba-raiado e samba de partido-alto seria a mesma coisa. Era “aquele que nós dançávamos”, como dizia. (LOPES, 2005, p. 25)

percussão servia como arma. Ignorância! (PEREIRA *apud* LOPES, 1981, p. 24)

Ao chegarmos ao final da década de 1920, observamos, na análise de pesquisadores que estudaram a história do samba no Rio de Janeiro dessa época, uma confluência de opiniões que notabilizam transformações fundamentais nas suas formas de expressão. A grosso modo, esse quadro histórico poderia ser resumido nas mudanças estruturais rítmico-melódicas do gênero que transformaram o estilo de composição do “samba amaxiado” (LOPES, 2005) – aqueles que tiveram as festas e atividades culturais da comunidade baiana como núcleo irradiador (“Pequena África”) nas primeiras duas décadas do século XX – no samba urbano carioca como conhecemos hoje.

As mudanças estruturais mencionadas no parágrafo anterior – parte integrante de um conjunto de fatores responsáveis pelo surgimento do chamado “samba de morro” – teriam sido forjadas nas práticas e conceitos de músicos e compositores do Estácio, de Oswaldo Cruz, da Mangueira, dos morros que enfim se formavam com o processo de urbanização e exclusão social impingido pelos poderes públicos de então e se constituíam em redutos do samba. Esse “samba de morro” se dividiria, a seguir, em samba urbano (a partir dos ‘bambas do Estácio’), próprio para ser dançado e cantado em cortejo, e em partido-alto, próprio para ser cantado e dançado em roda. (LOPES, 2005, e SANDRONI, 2001)

No que diz respeito ao surgimento do samba urbano carioca cumpre destacarmos que se tornou inequívoca a existência de uma relação (além de uma ‘funcionalidade’) entre as transformações estruturais que fizeram parte da sua origem e constituição e a necessidade de performance nos desfiles carnavalescos. As antecipações rítmicas consagradas nas levadas desse tipo de samba a partir de então – ocorridas tanto em instrumentos de acompanhamento quanto nas vozes, na última semicolcheia de cada dois compassos binários, ou no fim de cada compasso, se considerarmos a célula rítmica do samba como quaternária – colaborariam com o sentido progressivo que se impunha à marcha dos passistas e demais participantes dentro dos desfiles, que caracterizam sua *evolução* na avenida. Essa relação é apontada e partilhada por diferentes autores que tratam do assunto. Conforme definição oficial divulgada por Nei Lopes (1981), o

questo de julgamento chamado *Evolução* significa “originalidade na coreografia, precisão, agilidade e beleza *num movimento sempre progressivo* [grifos nossos]”¹⁵.

Como dissemos anteriormente, trata-se de um resumo superficial o que fizemos a respeito das transformações ocorridas no samba por volta de 1930. Análises históricas, sociológicas, antropológicas, e até musicais, que permearam esse período de mudanças estruturais nas composições e execuções do samba já se encontram registradas na curta, porém substancial bibliografia que trata do assunto. Não cabe na nossa atual proposição de trabalho um aprofundamento analítico da questão histórica anteriormente levantada. No entanto, interessa-nos fazer algumas considerações sobre o papel dos percussionistas nesse processo histórico, aspecto que não foi abordado na bibliografia que tivemos acesso.

Qual contexto de práticas musicais e/ou sociais inspirou compositores, cantores, instrumentistas de cordas e de sopros dos conjuntos de choro e samba a consagrarem as práticas musicais estruturadas cuja fórmula rítmica – a qual já nos referimos anteriormente nesse trabalho¹⁶, quando falamos sobre as antecipações cíclicas marcantes das levadas do novo estilo de composição no gênero – passou a caracterizar o samba urbano carioca desde fins dos anos 1920? Quais os aspectos e práticas musicais que influenciaram os instrumentistas de violão e cavaquinho, que antes realizavam outras fórmulas rítmicas de acompanhamento, a utilizar as referidas antecipações periódicas no ciclo padrão das células rítmicas do samba?

Observamos que, coincidentemente, em 30 de Novembro de 1929, músicos de escola de samba – predominantemente ritmistas – entraram pela primeira vez num estúdio para gravar (LOPES, 1981). Antes disso, no entanto, já se gravava música popular no Brasil, no Rio de Janeiro, sem a presença da percussão e de seus artífices. Prova disso foi o advento da gravação histórica da música “Pelo telefone”, grande sucesso do carnaval carioca de 1917, cuja veiculação em massa transformou definitivamente o significado da palavra “samba”, tornando-o incomparavelmente mais popular do que era até então, de maneira a marcar o gênero como o mais adequado aos

¹⁵ Instruções elaboradas pela Riotur e publicadas no Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 24 Fevereiro de 1974.

¹⁶ Sobre a caracterização dessa nova fórmula que passa a configurar a estruturação rítmico-melódica do samba urbano carioca, ver os conceitos e exemplos rítmicos do que Sandroni chama de Paradigma do Estácio (SANDRONI, 2001, pág.32)

recentes anseios da sociedade quanto à forma dos festejos carnavalescos e seus ritmos próprios.

A despeito das condições precárias inerentes a tecnologia disponível na época aos meios de produção num país capitalista emergente, as gravações de músicas populares, especialmente de sambas, inclusive de registros anteriores ao de “Pelo telefone”, no início do século XX realizavam-se sem a presença da percussão, muito menos dos ritmistas oriundos dos morros cariocas, redutos de resistência da música popular brasileira. Até o final da década de 1920, essas gravações contavam com a participação de músicos de choro ou de formação erudita que, ao contrário daqueles, tinham acesso aos códigos da leitura e escrita musical. Segundo Sandroni (2001), a partir dos anos 1920, na maioria das gravações comerciais de samba, foram os músicos de choro que se responsabilizaram *pelo suporte harmônico e pela ornamentação melódica de flauta, trombone, etc.*

Será que o ingresso dos ritmistas de escolas de samba nos estúdios de gravação, conforme relato de Lopes, em pleno *calor* das transformações estruturais do samba que ora abordamos, não teria influenciado diretamente a consecução dessas *novas práticas musicais*, que a partir de então se integravam ao mundo da indústria cultural da época? Qual a dimensão cultural e social da apropriação das práticas desenvolvidas por esses ritmistas no meio musical, principalmente no contexto das atividades promovidas pela indústria cultural da época no processo de consolidação da *linguagem* inerente ao “estilo novo” (SANDRONI, 2001) dos sambas, feitos pelos chamados “bambas”, ou “malandros” do Estácio, como Ismael Silva, Nilton Bastos, Alcebíades Barcelos (Bidê), Brancura, entre outros? (Idem, p.132 e 137)

Acrescente-se à indagação anterior o fato de que o registro do início da participação dos ritmistas oriundos das rodas e/ou das escolas de samba nos estúdios de gravação em 1929, conforme relato de Nei Lopes e de outros historiadores que têm o samba como objeto de estudo, coincide também com o início do período da difusão do rádio no Brasil, o que propiciou a divulgação do samba, inclusive por meio de composições representativas da sua nova fase, para vários cantos do país.

A coincidência do processo de transformações estilísticas do samba com a inserção do rádio no cotidiano da sociedade brasileira viabilizaria também grandes

préstimos aos interesses tanto da indústria fonográfica – que se aproveitava com os lucros obtidos via inclusão de negros e mulatos no universo de produção impulsionado pela venda de discos e pelos “meios de comunicação de massa” (LOPES, 1981) –, quanto do Estado brasileiro. A propaganda oficial investia pesado ao inculcar mitos de origem e símbolos, inclusive culturais – como passou a ser o samba (especificamente como gênero musical) –, que forjassem um espírito de unidade nacional. (cf. SQUEFF & WISNIK, 1982) Haja vista o dirigismo estatal do qual foram acometidas as escolas de samba e a organização dos seus desfiles, desde interferências na autonomia dos processos seletivos dos sambas-enredo¹⁷ até a própria ingerência de órgãos do governo na elaboração dos regulamentos dos concursos. “E em meio a ainda uma ou outra escaramuça com a polícia, o samba ia deixando de ser manifestação de arte popular para ser promoção turística e faturar para o Estado.” (LOPES, 1981, pág.62)

Encontramos no livro de Sandroni, *Feitiço Decente* (2001), a abordagem mais específica e aprofundada sobre fatores musicais, sociais e econômicos que atuaram na cena musical carioca de modo a forjar mudanças estilísticas no samba por volta dos anos 1930. Os lugares em que também passa a ser praticado, seu estatuto enquanto objeto de trocas econômicas, sua forma, seus assuntos, sua associação com personagens típicos da cidade constituem os espaços sociais, registros e vestígios que fundamentam suas análises acerca do tema.

O autor, na referida publicação, esclarece sobre as razões e a *necessidade* da presença de uma segunda parte fixa nas composições de sambas, ao lado da primeira já tradicional (comumente chamada de estribilho), como condição estética que viabilizou a passagem do “samba folclórico” para o samba urbano carioca, já pertencente ao universo da música popular, da gravação, da publicação, dos direitos autorais, onde o espaço para as improvisações se via drasticamente reduzido, quando não nulo. (Ibid.)

Quando o autor citado acima procede a suas análises, ao longo do livro, quanto aos diversos aspectos que diferenciariam o “estilo antigo” do “estilo novo” de se fazer samba, recorre também a analogias entre os instrumentos próprios a cada um deles e

¹⁷ “Com a oficialização dos concursos, à época do Estado Novo, veio a obrigatoriedade de se exaltar ufanisticamente o que se acreditava ser o único sumo da nacionalidade brasileira: personagens e fatos históricos. Os enredos, então, passaram a contar a História oficial (...) abordando exaustiva, nostálgica e subservientemente temas como “O último baile da ilha fiscal”, “Princesa Isabel”, “A epopéia dos Bandeirantes”, “Riquezas do Brasil” etc.” (LOPES, 1981)

suas origens. Segundo alguns pesquisadores aos quais Sandroni acorre ao longo de sua pesquisa, a questão diferencial entre os estilos de se fazer samba seria, antes, a da instrumentação: o “antigo” se caracterizaria pelo uso de instrumentos europeus, e o “novo” por instrumentos de origem africana, ou inventados no Brasil. (Ibid.p.138) Independente do mérito dessa análise, cujas afirmações sobre a instrumentação do “estilo antigo” de se fazer samba é contestada, no próprio livro, por Sandroni – visto que tais instrumentos fariam parte dos conjuntos de choro que, nas festas das tias baianas tocavam na *sala de visita*, enquanto o samba acontecia na *sala de jantar*, ou nos *quartos*, ao som das palmas, prato-e-faca e pandeiro, quando muito –, o fato é que o surgimento do “novo estilo” mostra-se intimamente ligado aos instrumentos de percussão criados ou desenvolvidos pela população mais pobre que atuava no ambiente do samba, como a cuíca, o surdo, e o tamborim.

Numa entrevista publicada em 1935, Noel Rosa, quando perguntado sobre a existência de instrumentos “próprios para o samba”, citou a cuíca, o tamborim e a “barrica” – maneira antiga de denominar o tambor grave hoje conhecido como surdo. (SANDRONI, 2001, p. 179) Sandroni exemplifica, por meio de citações àqueles instrumentos em várias letras de sambas cujas composições se caracterizam como pertencentes ao universo do “estilo novo”, que esses passam a constituir um novo paradigma de instrumentação no gênero. Uma nova instrumentação que serve, na verdade, a um novo paradigma rítmico.

No capítulo inicial do livro de Sandroni, *Premissas musicais*, o autor já faz referências às fórmulas rítmicas que passaram a caracterizar o samba do “estilo novo”, denominado como *O paradigma do Estácio*. Em contraposição às células rítmicas do estilo anterior, caracterizado pelos estudiosos do tema como sendo próprias de um ‘samba amaxixado’, ou mesmo do próprio gênero maxixe, a divisão realizada tanto na linha melódica quanto nos instrumentos de acompanhamento coincidia com a das levadas de tamborim e de cuíca, por exemplo, na qual ocorre, de forma cíclica, em lugar determinado, uma antecipação de semicolcheia, conforme relato anterior.

Exemplos musicais esclarecedores das diferenças rítmicas entre os “estilos” antigo e novo de se fazer samba são mostrados no livro citado (idem, p.32), quando o autor contrapõe a divisão típica da levada de um com a do outro, ao sugerir o acompanhamento de duas músicas representativas de cada um deles [estilos].

Mais adiante, Sandroni destaca mais uma vez a importância da percussão e de seus artifícios no surgimento do *Paradigma do Estácio* quando relaciona explicitamente as novas fórmulas de acompanhamento do samba com o ritmo “constituído pela batucada.” (idem, p. 201) No processo de audição e análises comparativas que realizou na discografia disponível envolvendo composições características dos dois estilos de samba carioca, entre 1927 e 1933, Sandroni, ao transcrever as melodias, constatou que as do “estilo novo” “eram construídas usando o arcabouço rítmico do paradigma do Estácio.” (idem, p.201)

Ainda sobre as transcrições e as respectivas constatações realizadas na pesquisa de Sandroni, relata:

Assim, o ritmo contido na articulação silábica sugere o da batucada, e tanto quanto essa contribui para caracterizar o estilo novo (...) ao estudar o período mencionado, verifiquei (...) a existência de um grande número de sambas cujas melodias tendem a se organizar ritmicamente de maneira *determinada*, e não aleatória. Não apenas elas [melodias] tendem a contrariar a hierarquia métrica dos compassos 2/4 em que são geralmente escritas, mas essa contrametricidade tende a acontecer sempre nos mesmos pontos de um período dado e não nos outros, isto é, a acontecer de maneira sistemática, cíclica. (Ibid. p. 202)

Nesse sentido, a afirmação de Alejo Carpentier, utilizada por Sandroni no referido livro, vem ratificar a plausibilidade de uma correspondência entre uma fórmula rítmica de acompanhamento e a articulação rítmica do canto: “... o ritmo das claves, como inteligentemente notou Emílio Grenet, é o único que pode ajustar-se sempre, sem variantes, a todos os tipos de melodias cubanas, constituindo, portanto, uma espécie de constante escansional.” (*CARPENTIER apud SANDRONI*, 2001, p. 202) Ressalte-se aí a semelhança funcional, tanto na música popular brasileira quanto na de Cuba, de instrumentos de “timbre agudo e penetrante” como o tamborim, o agogô, o *cowbell* e as *claves*, como aqueles que estabelecem as linhas guias – também denominada como *time-lines* pelo pesquisador Nketia em seus trabalhos com a música negra africana – que sustentam a condução das fórmulas rítmicas subjacentes às variações de intrincados e irregulares fraseados rítmicos de outros instrumentos de percussão característicos em ambos universos musicais.

Segundo o raciocínio desenvolvido anteriormente, corroborado também por Mukuna, Sandroni conclui que, “do mesmo modo que as melodias cubanas seriam

constituídas na fôrma do ritmo feito pela *clave*, as melodias de certos sambas seriam constituídas na do ritmo do tamborim.” (idem, p. 202)

Pela nossa experiência como ouvinte assíduo do gênero, e como músico atuante no campo da música popular, especialmente em trabalhos que privilegiam os ritmos criados e/ou desenvolvidos no Rio de Janeiro, constatamos que, na maioria das vezes, não é só a linha melódica das vozes que coincide com a divisão rítmica realizada pela condução das levadas em instrumentos de percussão. No samba, essa coincidência se verifica nas levadas do violão, do cavaquinho, assim como nos fraseados de instrumentos de sopro.

Ao retomar o que afirmamos, ainda no primeiro capítulo, quanto à flexibilidade espaço-temporal necessária à análise de processos históricos que contemplem rupturas, ascensão e consolidação de, por exemplo, novas formas de expressão, ideologias e práticas sociais, não nos causa surpresa o fato de lermos ou ouvirmos relatos que identificam determinados estranhamentos entre práticas musicais cujos atores tenham diferentes trajetórias de inserção social; que apontem a ocorrência de certa *defasagem* na interpretação de algumas músicas entre o cantor (a) e a orquestra que o (a) acompanhava. Esses vestígios denotam, claramente, divergências de concepção no domínio da *linguagem* do samba em determinadas gravações do gênero nesse período de transição entre os estilos que abordei anteriormente, como demonstram relatos de Sandroni (2001, pp. 213-217).

Fazemos referência a gravações realizadas por volta dos anos 1930, em que a então *moderna* articulação rítmico-melódica inerente à divisão característica do *Paradigma do Estácio*, e já realizada comumente por alguns cantores da época, como Francisco Alves, *chocavam-se* com a articulação de instrumentistas das orquestras que os acompanhavam. Isso porque esses instrumentistas, pertencentes ao universo da tradição musical escrita, sem contato com as *fontes primárias* responsáveis pelas transformações estruturais que se construíam naquele momento histórico em torno do “novo estilo”, articulavam-se à moda do “estilo antigo” (SANDRONI, 2001), *atacando* sempre a cabeça dos primeiros tempos dos compassos, ignorando as antecipações sugeridas (e realizadas) pela articulação dos cantores, tão características do samba como o conhecemos hoje.

Transcrevemos, a seguir, depoimento extraído do livro de Sandroni, cujo conteúdo julgamos bastante ilustrativo quanto a situação musical abordada acima, por Paulo Tapajós, cantor e homem do rádio da época em questão:

Radamés [Gnattali, compositor e arranjador] gostava muito de conversar sobre as particularidades do ritmo brasileiro, notadamente o do samba, e é bom dizer que foi Luciano Perrone [baterista] quem sugeriu a Radamés escrever os arranjos de samba com a mesma divisão rítmica dos tamborins. Isto aconteceu numa época em que o samba tinha um estilo de instrumentação inadequado à divisão rítmica que os cantores faziam. Estes não eram músicos, mas sua intuição os levava a uma acentuação de ritmo bem mais saborosa do que a que estava no papel. Canto e orquestra pareciam brigar. Radamés compôs, com Luciano, o “Ritmo de samba na cidade”, que ficou sendo marco divisor das fórmulas adotadas até então, passando a orquestração do samba a ser definida como anterior e posterior a “Ritmo de samba na cidade”. (encarte do disco *Radamés Gnattali sexteto*, de 1975 *apud* SANDRONI, 2001)

Verificamos, portanto, que as mencionadas transformações rítmico-melódicas sofridas pelo gênero samba por volta dos anos 1930, a que fazem alusão várias publicações que tratam do tema, inserido na historiografia da música brasileira, não representariam uma ruptura brusca ou repentina nas práticas vigentes de então, nos diversos espaços sociais *ocupados* por aquelas *linguagens*. De acordo com a revisão bibliográfica e com o raciocínio que desenvolvemos a partir dessa e do nosso estudo exploratório, observamos que as transformações abordadas constituíram-se no reflexo da inclusão das práticas de músicos – dentre os quais os percussionistas – oriundos das classes populares do Rio de Janeiro nos estúdios de gravação, e, por conseguinte, nas transmissões radiofônicas, nos discos, nas apresentações públicas, enfim, no mundo do trabalho.

De maneira gradual, as práticas dos percussionistas que atuavam no âmbito das *linguagens* populares se incorporaram e se consagraram nas trocas sociais ocorridas nos mais diversos espaços, configurando um processo de profissionalização desses músicos. Partimos da premissa que essas práticas, conforme observamos nos relatos de Sandroni (2001), se constituíram em referência no meio musical a partir de sua inclusão nos estúdios de gravação, no que tange à estruturação rítmica das *levadas* e do fraseado rítmico tanto de instrumentos da base, como violão, cavaquinho, piano, quanto de sopros.

Acreditamos ser justo constatar, mediante os relatos e as análises desenvolvidas neste capítulo, que a participação dos ritmistas atuantes nas rodas e demais espaços sociais, cujas atividades culturais cultivavam e transformavam o samba ao longo da primeira metade do século XX, foram fundamentais à consolidação e à disseminação do “novo estilo” do gênero, quando ocorre a inclusão daqueles ritmistas – promovida de maneira tão visionária quanto oportunista pelos dirigentes da indústria fonográfica de então – no encantado mundo do rádio e do disco.

Com base na bibliografia revisada que trata do assunto e no raciocínio desenvolvido no presente trabalho, cremos que a interinfluência de ritmistas com os demais músicos e compositores do Estácio – e de alguns outros redutos populares onde o cultivo e a prática dinâmica do choro, do maxixe e principalmente do samba – foi fundamental para a consolidação do samba urbano carioca como o conhecemos hoje, com aquela “acentuação de ritmo bem mais saborosa”, como disse Paulo Tapajós.

É evidente que circunstâncias e fatores conjunturais pertinentes aos anos 1930 – tais como a gravação profissional de vários sambas por parte de alguns intérpretes desde então envolvidos com as atividades fomentadas pela indústria fonográfica e pelo rádio, cujas composições, ou pelo menos, cujos estribilhos (primeiras partes fixas das músicas, desenvolvidas posteriormente pelos intérpretes citados acima) eram “descobertos”, ou mesmo comprados, junto a ilustres desconhecidos do povo humilde desses redutos do samba; e da propaganda nacionalista do Estado na Era Vargas – contribuíram substancialmente com o processo de divulgação do samba como gênero musical, quando já apresentava as mudanças substanciais que viriam a consolidar as características rítmico-melódicas através das quais o reconhecemos até hoje. (cf. TEIXEIRA, 2008)

Não constitui objetivo central do presente trabalho advogarmos a paternidade do surgimento do “novo estilo” do samba urbano carioca exclusivamente aos ritmistas da época, porém acreditamos que novos estudos sobre o surgimento dos gêneros musicais populares no Brasil e as transformações pelas quais passaram ao longo do século XX venham a oferecer os justos créditos ao *grupo social* dos percussionistas quanto ao seu papel no processo histórico em questão.

Através de uma análise mais cuidadosa sobre a importância das criações e desenvolvimento das diversas formas de expressão e de padrões rítmicos hoje consagrados pelas práticas que envolvem a música popular brasileira – tanto no meio da indústria fonográfica quanto no de espaços mais democráticos de expressão, como as rodas de samba, apresentações públicas cujas iniciativas que não contam com o suporte e o direcionamento da indústria cultural – por parte do *grupo social* dos percussionistas, vislumbramos a necessidade da realização de novos estudos sobre o papel dos mesmos nos processos de consolidação dos diversos gêneros musicais brasileiros, notadamente do campo popular.

Acreditamos que a busca de uma identidade própria do *grupo social* dos percussionistas esbarra, entre outros fatores de cunho sócio-cultural, num quadro de atomização e irregularidade dos seus processos de formação profissional e de desvalorização do conjunto de saberes desenvolvido pelos mesmos ao longo do processo histórico que ora abordamos. A desvalorização a que nos referimos reflete-se desde a ausência de um estudo específico sobre a relevância das práticas dos percussionistas na bibliografia que trata sobre a dinâmica dos processos históricos da música popular brasileira, até a desconsideração dessas mesmas práticas, de forma sistematizada e regular, nas instituições de ensino superior de música no Rio de Janeiro, a despeito da sua relevância histórica e cultural, além de sua inserção social em diversas atividades do mundo do trabalho.

A bibliografia especializada no assunto demonstra que os violonistas, como exemplo de instrumentistas envolvidos com as transformações musicais ocorridas no início do século XX no Rio de Janeiro, também sofreram com o estigma da “vagabundagem”, da “malandragem” que os cercou historicamente, assim como condicionou suas atividades profissionais e suas possibilidades de formação como músicos e/ou professores, até bem pouco tempo, no Brasil e no Rio de Janeiro.

No entanto, os mesmos estigmas acima referidos, associados a outros, cujo desvelamento ontológico demandaria um estudo específico e aprofundado, há tempos se traduzem em realidades curriculares, discursos e práticas cotidianas que procuram desqualificar o percussionista – notadamente aqueles que trabalham com as linguagens próprias à música popular – como músico no convívio com outros instrumentistas e

profissionais¹⁸, conforme podemos comprovar por meio de relatos recorrentes no meio musical do Rio de Janeiro, alguns deles contidos nas entrevistas apresentadas mais adiante no presente trabalho. Configuram um pensamento natural (ou uma representação social) que, nos âmbitos deliberativos do ensino de música no Brasil, em seus diversos níveis, perpetua um quadro social no qual se alija a grande maioria dos percussionistas, no Brasil, e também no Rio de Janeiro, do acesso democrático e justo a um processo de aprendizagem e de formação profissional integral que ofereça oportunidades democráticas de inclusão no mundo do trabalho.

Ressalva seja feita aos poucos cursos de Música Popular Brasileira que funcionam em instituições de ensino superior do Brasil, como os da UNICAMP e da UNIRIO, onde certas práticas musicais dos percussionistas são contempladas em disciplinas eletivas/optativas oferecidas nas suas matrizes curriculares. Talvez essas iniciativas de inclusão se constituam num ponto de partida para o aprofundamento da discussão que ora desenvolvemos no presente estudo – sob quês formas podemos pensar, concretamente, a inclusão dessas práticas no meio acadêmico?

Na UNIRIO, em especial, onde recente reforma curricular aprovou no bojo das suas deliberações a criação do bacharelado em percussão, louvamos a iniciativa, e esperamos pela implementação de um curso cujo perfil disciplinar não reforce, em caráter institucional, a dicotomia entre música erudita e popular, e contemple também a formação daqueles instrumentistas cujo interesse profissional seja voltado para os saberes e práticas inerentes a esta última.

Avaliamos que o preenchimento desta lacuna curricular no ensino superior de música no Rio de Janeiro atenderá a uma grande demanda social daqueles que hoje trabalham e colaboram com o desenvolvimento das *linguagens* criadas e desenvolvidas pelos percussionistas desde a primeira metade do século XX. Músicos cujas *levadas* e formas singulares de tocar seus instrumentos foram, e são, imprescindíveis ao reconhecimento e às condições próprias de cada um desses gêneros.

Conforme assinalamos no atual projeto de mestrado:

¹⁸ Em nosso cotidiano em trabalhos profissionais, e mesmo no meio acadêmico, percebemos o enraizamento e recorrência de piadas ou expressões jocosas, tais como: “Percussionista (ou baterista) não é músico” – com exceção, em algumas circunstâncias, de quando se tratam daqueles que trabalham em orquestras sinfônicas –, como corroboram vários relatos colhidos no processo de entrevistas compreendido pela metodologia adotada.

Percussionistas que se dedicaram à realização e ao desenvolvimento dos ritmos e das *linguagens* utilizadas nos referidos gêneros, independentemente da informalidade com a qual a imensa maioria deles *vivenciou* o aprendizado dos seus instrumentos e as suas próprias inserções e experiências profissionais, criaram inúmeros padrões rítmicos, *levadas* características e suas variações, para cada estilo e circunstâncias musicais estabelecidas no universo de cada gênero. (TEIXEIRA, 2006, p. 2)

Embora concordemos com as análises feitas por Lopes (1981) quanto à utopia sobre a ascensão social do sambista sugerida pela projeção do samba como um símbolo nacional e do desfile das escolas de samba como manifestação cultural identitária do povo brasileiro e de seus valores culturais, imprescindível às expectativas anuais de lucros por parte do governo e de toda uma gama de empresas que constituem a indústria do turismo no Rio de Janeiro, percebemos em algumas discussões e iniciativas de diferentes grupos representativos da sociedade brasileira sinais de uma possível superação dos estigmas inculcados na sociedade brasileira sobre o *grupo social* dos percussionistas – aqueles que o imputavam como “vagabundo”, “malandro” (idem), nocivo enfim, à lógica produtiva da sociedade moderna brasileira.

A inclusão das referidas práticas e saberes seriam, portanto, fruto de um processo natural de validação de um universo de conhecimentos consagrados no cotidiano da performance musical de gêneros musicais brasileiros, nos processos de musicalização próprios ao ensino fundamental e médio, e de formação de arranjadores, compositores e demais instrumentistas como elementos necessários e corriqueiros na realidade de suas atividades profissionais.

Com base nas análises realizadas acerca das informações e relatos abordados na bibliografia utilizada, consideramos que a ausência das práticas e conhecimentos dos percussionistas no âmbito da música popular, de forma regular e sistematizada, nos currículos das IES em Música do Rio de Janeiro, constitui uma lacuna histórica nos processos de ensino/aprendizagem da área.

Conforme pretendemos verificar por meio dos relatos coletados junto aos percussionistas e seus “empregadores” entrevistados nesse trabalho, observamos em nosso estudo exploratório que a incipiência, precariedade, ou antes, a ausência de um ensino das práticas e técnicas da percussão – no âmbito das *linguagens* próprias à

música popular – nos níveis fundamental, médio e superior já não atende à demanda crescente de percussionistas

desejosos de uma educação musical que lhes propicie uma formação teórica consistente, aulas de instrumentos, e de outras disciplinas que lhes permitam inserir-se nos contextos musicais de suas preferências, e, em muitos casos, que lhes ofereçam uma experiência pedagógica que os capacite aos desafios do mercado de trabalho atual. (TEIXEIRA, 2006, p. 33)

O pensamento de superioridade da cultura européia sobre a das outras civilizações, defendido e propagado pelas teorias raciais do século XIX e cultivado pelas oligarquias e classe média brasileira ao longo do século XX, se traduz ainda hoje nas seleções dos conhecimentos e repertórios privilegiados nos currículos que constituem a realidade de grande parte do ensino superior de música no Brasil, notadamente em instituições oficiais. (cf. FREIRE, 1992)

O anacronismo que permeia a seleção de conteúdos e repertórios privilegiados nos cursos de graduação em Música, em seus diversos níveis, continua a transportar modelos de ensino do conservatório europeu para uma realidade cultural, política, econômica, geográfica e temporal completamente diversa da brasileira. Como consequência do eurocentrismo que ainda norteia a manutenção de boa parte dos critérios utilizados nos processos de seleção curricular, as formas de abordagem das disciplinas e repertórios privilegiados também se refletem na realidade do ensino da percussão no ensino superior de música no Rio de Janeiro, onde as *linguagens* próprias à música de concerto são *eleitas* em detrimento do ensino dos instrumentos e das *linguagens* próprias ao universo musical popular. Nesse sentido, alguma coisa mudou mais recentemente, com uma maior preocupação de instituições oficiais de ensino de música ao atendimento da crescente demanda de músicos populares que procuram por um ensino básico – entre esses, vários percussionistas e bateristas – mas ainda de maneira insuficiente no que diz respeito à sua regularidade, sistematização e condições materiais e tecnológicas disponíveis.

Como resultado de uma reflexão maior sobre algumas das questões levantadas no presente trabalho, observamos que a inclusão das práticas dos percussionistas – inclusive do campo da música popular – no ensino superior de música, vem ao encontro do que vimos pleiteando em nossas questões de estudo, no sentido de atender

condignamente às demandas históricas de alunos, professores, músicos enfim, cujas atividades musicais envolvem o universo da percussão na música brasileira, e a carioca, em especial.

Ressaltamos, mais uma vez, a relevância do vocabulário, *linguagens* e musicalidade daqueles que desenvolveram a percussão ao longo dos processos dinâmicos que consolidaram os ritmos característicos do Rio de Janeiro, especialmente pelo fato de ter sido palco tão importante no surgimento e desenvolvimento de instrumentistas e de gêneros musicais que delinearão a história da música popular brasileira, desde o tempo da modinha e do lundu até os dias de hoje.

Consideramos, portanto, justo e necessário que tratemos com a devida atenção as demandas pedagógicas e profissionais do *grupo social* dos percussionistas, cujas práticas contribuem tanto com a criação e desenvolvimento de gêneros musicais, alguns elevados a símbolos identitários nacionais, representantes da imensa diversidade cultural brasileira.

A seguir, correlacionaremos as questões de estudo com algumas discussões compreendidas pelo campo das teorias do currículo, onde se que questionam os critérios e os interesses responsáveis pelos processos de seleção de conhecimentos a serem contemplados nos projetos pedagógicos de escolas públicas e particulares, nos seus diversos níveis de complexidade. Tais debates instrumentalizam a discussão sobre a adequação dos currículos vigentes nas instituições de ensino superior em música no Rio de Janeiro quanto ao fato dos mesmos não contemplarem, de maneira regular e sistematizada, as práticas e saberes desenvolvidos pelos percussionistas no âmbito da música popular, como conteúdos que consideramos imprescindíveis à formação dos diversos perfis profissionais forjados no meio acadêmico.

3 – OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOS PERCUSSIONISTAS NA MÚSICA POPULAR E A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS CURRICULARES NO ENSINO SUPERIOR

Um dos principais objetivos deste capítulo consiste em articular o histórico recente dos processos de formação musical e profissional dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular com algumas das discussões e conceitos trabalhados atualmente no campo da Sociologia da Educação. Outra abordagem proposta nesta seção do relatório será a de problematizar a questão da inclusão das práticas e saberes criados e/ou desenvolvidos pelo citado *grupo social* de instrumentistas nos currículos das IES em Música no Rio de Janeiro mediante a análise sobre os processos de seleção de conteúdos que forjam a construção daqueles currículos nessas instituições.

Compreendemos que a abordagem dos tópicos relacionados acima, em profundidade, consiste, em si mesma, num objeto de estudo cuja dimensão e complexidade fazem-na digna de uma nova proposta de pesquisa, de modo a suscitar um número considerável de questões importantes e pertinentes às discussões dentro do tema: casos de ênfases e omissões nos currículos escolares, mais especificamente nos currículos de ensino superior em música, no caso de nossa pesquisa.

No entanto, no presente estudo, nos propomos a uma abordagem mais genérica, e não menos pretenciosa, sobre as relações entre as práticas e saberes dos percussionistas que atuam no campo popular, o ensino superior em música e o mundo do trabalho no Rio de Janeiro. Certamente o referido aprofundamento das questões e análises suscitadas nesse capítulo possa, e talvez deva, forjar novas pesquisas cujos objetos de estudo abarquem questões afins às que ora abordamos.

Ao iniciarmos nossas considerações sobre alguns temas e discussões abarcadas pelas teorias do currículo, desde já, nos colocamos de acordo com a fundamentação teórica da Nova Sociologia da Educação. Dentro da ampla gama de conceitos e discussões compreendidos no campo da sociologia na educação¹⁹, destacamos:

¹⁹ Os conceitos citados, assim como vários outros ao longo deste capítulo, tiveram seus conteúdos e definições trabalhadas e discutidas no curso sobre Teorias do Currículo, ministrado no segundo semestre de 2007 pela professora Dayse Hora, como disciplina eletiva oferecida pelo Programa de Mestrado em Educação da UNIRIO.

1) O questionamento sobre os critérios que motivam as escolhas dos conteúdos, e conseqüentemente, sobre a produção dos currículos que forjam os processos de ensino/aprendizagem nos diversos campos do saber.

2) A análise histórico-sociológica acerca das motivações e interesses subjacentes a essas escolhas, às práticas excludentes e que configuram processos de hierarquização entre os conhecimentos, seja dentro de uma mesma área, ou no contexto curricular de uma instituição de ensino como um todo.

Sabemos que os referidos processos de seleção de conteúdos contemplados nos currículos dos diversos níveis de ensino, e mais especificamente nos de ensino superior – devido ao recorte estabelecido pelo objeto de estudo no presente trabalho – representam seleções de culturas, valores, crenças e interesses de *grupos sociais* hegemônicos dentro de um determinado contexto e num certo espaço de tempo. Esses processos de seleção estabelecem nos processos de ensino/aprendizagem um conjunto de práticas que produzem significados representativos daqueles grupos hegemônicos social, cultural e/ou economicamente, que impõem seus valores através da implementação de projetos pedagógicos forjados nos currículos.

Encontramos respaldo para as asserções anteriores na bibliografia revisada sobre o assunto. A despeito de possíveis considerações ideológicas sobre seus pensamentos e produções literárias mais recentes acerca das questões atinentes a Sociologia no campo da Educação, Silva (1999) já traz em destaque na *orelha* do seu livro *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*, as indagações subjacentes ao que apontamos como objeto de estudo nessa parte do relatório:

Por que este conhecimento faz parte do currículo e não outro? Por que alguns conhecimentos são considerados válidos e não outros? Quais são os interesses e as relações de poder que fazem com que determinados conhecimentos acabem fazendo parte do currículo enquanto outros são excluídos? (SILVA, 1999, grifos nossos)

A partir da década de 1960, com o surgimento, no Brasil, das teorias críticas (idem, p. 29) que contestavam as perspectivas e concepções tradicionais – que cristalizam e reificam os conhecimentos contemplados e, não raro, priorizados nos currículos das instituições de ensino que acabam por legitimar essas práticas –, indagações como as citadas no parágrafo anterior se tornam comuns nos debates ocorridos dentro do campo da Sociologia da Educação.

As diferentes correntes teóricas que estudam o currículo trabalham com questões-chave acerca da natureza humana, da história de determinada sociedade ou comunidade, da cultura dessa sociedade ou comunidade, da natureza do (s) conhecimento (s). Questões como: “o que eles ou elas devem saber?”, “Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, 1999, pp. 14 e 15), nos remetem, inevitavelmente, ao estudo sobre as forças sociais responsáveis pela elaboração dos currículos.

Os currículos explícitos, ou oficiais – os resultados práticos dos planejamentos e ementas disciplinares que são expostos no papel como sendo propriamente os *documentos curriculares* –, são fruto de uma discussão epistemológica politicamente *neutra*? A produção desses currículos se faz desprovida de outros interesses que não os da implementação de uma proposta político-pedagógica mais adequada ao alcance de objetivos educacionais previamente estabelecidos dentro dos parâmetros legais recomendados a determinado nível de ensino? Ou essa produção curricular serve também a legitimação dos interesses, crenças e valores de grupos hegemônicos em determinado contexto social? Aliás, existe a possibilidade de processos deliberativos dessa natureza serem considerados *neutros* em relação aos valores e interesses daqueles que o elaboram?

Segundo Silva: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (idem, p. 15). Às indagações que dizem respeito ao *quê* deve ser ensinado, associam-se outras que visam ao atendimento dos objetivos fins dos processos educativos, conforme os estudos empreendidos pelas teorias do currículo.

Perguntas como: “o que eles ou elas *devem* ser?”, ou “o que eles ou elas *devem* se tornar?” (idem, grifos nossos) são representativas do direcionamento inerente aos processos de elaboração curricular, de acordo com o que observamos na nossa prática cotidiana como músicos e alunos de graduação em Música no Rio de Janeiro e com as questões levantadas no campo das teorias críticas e pós-críticas do currículo. São indícios de que os interesses, valores e crenças dos grupos hegemônicos que, em cada situação e contexto social, elaboram e deliberam sobre a construção de currículos,

prevalecem nos processos de seleção de conhecimentos que caracterizam os mesmos: “Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (idem).

Portanto, concluímos que os processos de ensino/aprendizagem e as matrizes curriculares que forjam os mesmos estão imbricados numa rede de interesses e, fundamentalmente, numa questão de poder. “*Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.*” (idem, p. 16, grifos nossos)

Ao aprofundarmos um pouco mais o raciocínio desenvolvido até então, concordamos com Silva quanto ao fato de que, “na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante” (idem, p. 15), forja-se na maioria dos projetos pedagógicos vigentes um forte direcionamento no sentido de seguir determinados modelos ou “descrições sobre o tipo de pessoas” (idem) que são considerados ideais pelos currículos e pelas práticas pedagógicas elaboradas nas diversas instituições. Como bem ilustram as seguintes indagações:

Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 1999, p. 15).

De certo modo, o desenvolvimento da discussão sobre os processos de seleção inerentes à elaboração dos currículos realizada até agora, respondem à questão formulada anteriormente, sobre a pretensa *neutralidade político-pedagógica* dos mesmos. Com efeito: “As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia (...) estão situadas num campo epistemológico social” (idem, p. 16).

Ressaltamos, mediante o exposto até o momento, que o aprofundamento da discussão sobre as teorias do currículo e as diversas vertentes de pensamento em luta no campo não configura objeto de estudo no presente trabalho. Acreditamos, no entanto, que uma breve exposição sobre indagações, problematizações e conceitos recorrentes no

campo das teorias do currículo seja necessária ao desenvolvimento das questões de estudo enunciadas nos parágrafos iniciais deste capítulo e, em última análise, à busca de ferramentas que viabilizem o estudo de uma das principais discussões desenvolvidas na atual pesquisa: o da sócio-gênese da ausência das práticas e saberes dos percussionistas – no âmbito das *linguagens* da música popular – nos currículos das instituições de ensino superior em Música (IES) do Rio de Janeiro, *de maneira regular e sistematizada*.

Poderíamos considerar, por hipótese, que os currículos historicamente elaborados e implementados no ensino superior em Música no Brasil, e mais especificamente no Rio de Janeiro, se constituiriam em exceção a esse quadro de forças sociais que permeiam a seleção de seus conteúdos, repertórios e *linguagens* constitutivos? Considerarmos a viabilidade de tal hipótese, ou seja, da situação curricular das referidas instituições de ensino configurar exceção quanto aos critérios e processos de seleção de conteúdos – levando-se em consideração a pluralidade cultural inerente ao nosso país – constituiria uma hipótese viável?

Se olharmos pelo viés das escolhas profissionais que os cursos das IES em Música oferecem à sociedade brasileira, e à fluminense em especial, em relação às opções dos campos de conhecimentos e de trabalho proporcionados pela “cultura científica” (MORIN, 2006) – mais tradicional e com maior prestígio junto ao que o senso comum da mesma sociedade poderia categorizar como um conjunto de carreiras economicamente mais favoráveis –, poderíamos até pensar na viabilidade da hipótese aventada no parágrafo anterior.

Não são novidades no campo da Sociologia da Educação as discussões em torno da hegemonia das ciências físicas e biomédicas no imaginário coletivo, tanto na contemplação de conteúdos e constituição de currículos quanto nas relações de poder entre os *grupos sociais* representativos das diversas áreas do saber (DUSSEL, 2001. pp. 65-87) Evidencia-se, nos currículos, a predominância de determinados *grupos sociais*, cujas identidades, interesses, ideologias e valores prevalecem sobre outros que, com aqueles, constituem o corpo social em questão.

Quando analisa o papel da universidade nas sociedades contemporâneas, Morin (2006) ressalta que:

Antes de tudo, existe uma pressão superadaptativa, que leva a adequar o ensino e a pesquisa às demandas econômica, técnicas e administrativas

do momento; a conformar-se aos últimos métodos, às últimas estimativas do mercado, a reduzir o ensino geral, a marginalizar a cultura humanista (p. 83).

Ainda de modo a discorrermos sobre a hipótese levantada, destacamos que a diversidade cultural encontrada na sociedade brasileira, bem como a que observamos num Estado com a formação sociocultural do Rio de Janeiro, a qual abordamos em capítulo anterior, vem ao encontro do que preconizam vários teóricos da Nova Sociologia da Educação.

Canen-Moreira (2001) observam que a “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões identitárias têm sido cada vez mais reconhecidas nos diversos campos da vida contemporânea.” (p. 15) Destacam a importância de se considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação docente, por meio de estratégias educativas que valorizem e incorporem “*as identidades plurais em políticas e práticas curriculares*” (idem, p. 16, grifos nossos), o que implicaria em refletirmos sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural característica da música que se pensa, se estuda e se realiza hoje no Rio de Janeiro.

De acordo com a visão antropológica, “a palavra ‘culturas’ (no plural) indica os distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, subculturas) e períodos históricos” (idem, p. 18), o que vem ao encontro do que sabemos sobre o caráter multicultural da sociedade brasileira, e carioca, em especial. A bibliografia revisada acerca desse caráter da sociedade brasileira é extensa, e inclui trabalhos que abrangem diversos campos do conhecimento, como os de Mário de Andrade (1972, 1980), Nei Lopes (1981, 2005), Carlos Sandroni (2001), Enio Squeff & José Miguel Wisnik (1982), alguns deles já abordados em capítulo anterior deste relatório.

Contudo, não nos parece que a hipótese ventilada sobre os currículos das IES em Música do Rio de Janeiro se verifique na prática.

Em Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Freire (1992) aborda a relação música/sociedade e suas implicações no ensino superior de música, “a partir do evidenciamento (*sic*) da insatisfação de muitos professores e alunos, patenteada na prática universitária e nos inúmeros congressos e eventos que têm discutido esse ensino” (p. 8).

Identificamos pontos significantes de contato entre o trabalho anteriormente citado e algumas discussões que desenvolvemos na nossa pesquisa. Freire destaca a relevância do estudo da “função social da música” na sociedade como cerne de sua pesquisa, cujos principais objetivos seriam os de:

1) caracterizar o conteúdo dos cursos de graduação, a partir da identificação das funções sociais desse conteúdo, ou seja, da música trabalhada nesses cursos;

2) propor diretrizes para a revisão do conteúdo dos cursos de graduação em música, com vistas *a uma efetiva significação social* [grifos nossos]. (FREIRE, 1992, p. 14)

No trabalho citado, a autora buscou uma caracterização da atual situação dos cursos de graduação em música através da análise dos seus conteúdos – o que muitas vezes representava a análise dos repertórios, *linguagens*, e determinados contextos socioculturais privilegiados nos currículos, conforme veremos adiante – com o objetivo de propor, a partir dessa análise, novas diretrizes para esses cursos. Essas novas diretrizes basearam-se num estudo sobre as funções sociais da música, assim elaboradas por Allan Merriam (1964), que envolveram uma revisão dessas funções numa perspectiva histórica da música ao longo do tempo e a adequação dessas categorizações em relação aos conteúdos atuais dos cursos superiores de música (FREIRE, 1992, p.8).

Ao lado da análise das funções sociais da música nos currículos dos referidos cursos superiores de música, chamou-nos a atenção o fato de que as novas diretrizes que foram propostas se fundamentaram, segundo a autora da tese, “em uma concepção dialética de educação” (idem), e na “convicção de que a arte, em geral, a música e a educação são instrumentos possíveis para a transformação individual e social” (idem). Nessa perspectiva, concordamos plenamente com uma abordagem dialética para o ensino superior de música, por levar em consideração que as experiências e vivências do alunado se constituam num “meio efetivo de articular o conteúdo desses cursos à sociedade em que se inserem, com vistas ao desenvolvimento pleno da música e do próprio homem, e ao aperfeiçoamento individual e social.” (idem)

Aliás, de modo semelhante à abordagem que nos norteia nesse estudo, Freire esclarece que as concepções de arte e música e educação trazem em si os princípios da dialética – princípios, no caso da autora, apropriados de Gadotti (1990 *apud* FREIRE, p.

141), a saber: 1) princípio de totalidade; 2) princípio de movimento; 3) princípio da mudança qualitativa; 4) princípio da contradição, que se correspondem e se medeiam mutuamente –, “na medida em que esses fenômenos não são concebidos estaticamente ou isoladamente, mas num conjunto de múltiplas relações dinâmicas no interior da sociedade, e considerados numa perspectiva de transformação social.” (FREIRE, p. 142)

No que concerne à educação, Freire reafirma sua opção por uma concepção dialética de seus pressupostos, na medida em que as práticas educativas devam estar articuladas “com o contexto histórico-concreto, ou seja, como elemento (determinado e determinante) de um processo de relações sociais múltiplas, potencialmente importante no processo de transformação do homem e da sociedade.” (idem)

Além disso, a autora afirma que os currículos das IES em Música devem refletir, efetivamente, as características socioculturais do meio onde se inserem, de modo a garantir, no processo educacional, a presença viva e atuante dos elementos envolvidos nesse contexto. Uma tarefa que, segundo a autora, *cabem às comunidades interessadas – professores e alunos de instituição de ensino superior de música* (FREIRE, 1992, p. 143, grifos nossos). No seu trabalho, Freire pretendeu “apresentar diretrizes gerais para nortear abordagens, segundo novas bases, dos currículos de música, a partir de uma revisão de seu conteúdo. Nesse sentido, foi considerada uma tarefa (...) assumida em seus objetivos.” (idem)

Percebemos, tanto na bibliografia revisada quanto no estudo exploratório representado pela nossa vivência como aluno de graduação e pós-graduação da UNIRIO e na convivência com alunos de outra IES de Música do Rio de Janeiro, que a despeito da riqueza e diversidade da música popular brasileira – suas *linguagens*, seus ritmos, caminhos melódicos e encadeamentos harmônicos característicos de seus gêneros, e das idiosincrasias próprias dos músicos que os desenvolvem nos mais diversos espaços de vivências –, ainda hoje se nota nas referidas universidades uma forte resistência à institucionalização e à sistematização do ensino de suas práticas e saberes.

Vários autores cujas produções literárias serviram como aportes teóricos utilizados no trabalho de Freire (1992) registram, como Fisher (s.d.), um processo histórico que configura “a crise, no mundo burguês, da cisão entre música ‘erudita’, afastada do povo, e música ‘popular’, *de diversão, com pequeno valor, em geral.*”

Ainda segundo o autor, um dos objetivos da educação sistemática nos conhecidos moldes dos conservatórios europeus seria a ampliação, ou o aprofundamento dessa cisão (cf. FREIRE, pp. 111 e 112, grifos nossos).

Koellreutter (1985), figura exponencial do ensino musical no Brasil desde meados do século passado, em trabalho apresentado no II Encontro Nacional de Pesquisa em Música (São João Del-Rei) assinala aspectos que configurariam uma crise do ensino de música no país, de modo a nos remeter também à questão de seleção de conteúdos alheios ao cotidiano das práticas e saberes do universo popular:

Acontece que os nossos estabelecimentos de ensino musical ainda se orientam pelas normas e pelos critérios em que estavam baseados os programas e currículos dos conservatórios europeus do século passado [no caso, o século XIX], revelando-se instituições alheias à realidade musical brasileira, na segunda metade do século XX, e servindo, dessa maneira, a interesses que não podem ser os interesses culturais de nosso país. (KOELLREUTTER *apud* FREIRE, 1992, p. 112)

Quando Freire (1992) realiza algumas observações que, segundo a própria, delineariam características gerais do ensino superior de música no Brasil – e, conseqüentemente, no Rio de Janeiro²⁰ - ressalta que os conteúdos selecionados nos processos de ensino/aprendizagem têm, historicamente, se baseado no repertório, *linguagem* e demais características sonoras e morfológicas próprias da música ‘séria’ (erudita). Segundo a autora, evidencia-se entre seus professores “forte preconceito contra os demais tipos de música, por eles considerados, frequentemente, de natureza inferior.” (p. 114) Observa ainda que, de maneira geral, “o universo musical do ensino de graduação é o da música ‘séria’, havendo, apenas, pequenas e isoladas referências às músicas ‘popular’ e ‘folclórica’, que praticamente não fazem parte da vivência musical do aluno no decorrer de sua formação” (idem).

Logo a seguir, Freire faz uma analogia pertinente entre a realidade das seleções de saberes que perpetuam a transmissão de determinados valores e conhecimentos representativos de um grupo social hegemônico no meio acadêmico das IES de música no Brasil (e, como vimos anteriormente, no Rio de Janeiro) e os programas

²⁰ A autora tem o seu estudo estruturado, principalmente, nos programas e práticas de ensino da Escola de Música da UFRJ, pelas razões que se seguem, conforme suas próprias palavras: 1) é a mais antiga do Brasil, e, até certo ponto, forneceu modelos que se difundiram por todo o país; 2) é o universo mais próximo desta pesquisadora, por ela vivenciado como aluna, e, atualmente, como integrante do seu corpo docente; 3) é possível supor que muitas das observações e conclusões baseadas na observação da EM/UFRJ possam, na maioria das vezes, ser aplicáveis ao resto do país. (ver FREIRE, 1992, p. 113)

característicos das salas de concerto, onde o repertório trabalhado prioritariamente é “o da música ‘séria’ dos séculos XVIII e XIX” (idem, p. 114).

Um dos aspectos interessantes quanto às diversas análises realizadas por Freire (1992), que articula o ensino de graduação em música e as funções sociais da mesma na sociedade em que a instituição se insere, pode ser exemplificado num dos tópicos sobre o que Merriam (1964) classificou como *Função de Prazer Estético*. Nesse tópico, Freire constata que, ao privilegiarem o estudo do repertório e das *linguagens* próprias do período barroco, ou clássico-romântico europeu, os cursos ministrados nas IES em Música, via de regra, impingem uma apreensão do fenômeno musical estreitamente ligada aos modelos estéticos correspondentes àqueles períodos históricos (FREIRE, 1992, pp. 118 e 119).

Não é difícil percebermos, se não constataremos através de simples observação e conversas com a população discente das IES em Música do Rio de Janeiro (cf. TRAVASSOS, 2005), que grande parte dessa população é constituída por músicos que atuam largamente no campo popular, e mais do que isso: que grande parte dessa população se constitui de músicos cujos processos de musicalização e de formação profissional ocorrem em meio às práticas e saberes da música popular brasileira.

Ora, seria incorreto desconfiarmos que essa grande parcela de estudantes de graduação em Música, cujos conhecimentos e práticas musicais advêm preponderantemente do universo popular, passe por grandes dificuldades ao lidar, quase que exclusivamente, com disciplinas – como Harmonia, Percepção Musical e Análise Musical – cujos conteúdos sejam baseados num repertório alheio ao seu universo cultural? Essa questão, com certeza, nos remete ao que desenvolvemos no primeiro capítulo dessa pesquisa, quando abordamos, no primeiro capítulo da dissertação, sobre os processos cognitivos próprios às experiências perceptivas e de ensino/aprendizagem; quanto à importância dos processos de ensino/aprendizagem levarem em conta valores culturais e *linguagens* próprias do universo de conhecimentos construído anteriormente pelo corpo discente, em cada caso.

Quanto a esse quadro que nos parece configurar um panorama de exclusão e grave omissão nos currículos das IES em Música, apropriamo-nos de alguns questionamentos pertinentes na bibliografia revisada. Freire, no trabalho citado, apresenta duas indagações de Blacking (1980) sobre o tema anteriormente abordado:

O desenvolvimento cultural representa um progresso real da sensibilidade humana e da capacidade técnica, ou é, sobretudo, um divertimento para uso das elites e uma arma de exploração de classes? É preciso que a maioria seja declarada não musical para que uma pequena elite possa se considerar mais musical? (BLACKING *apud* FREIRE, 1992, p. 120)

Do mesmo modo, Bosi (1987), ao ressaltar o caráter multifacetado das “culturas brasileiras” e sua importância dentro das abordagens educativas nos diversos campos do saber, constata a “evidente desconexão dos currículos de graduação com a sociedade brasileira, em seus *aspectos culturais, históricos, e, sobretudo, em suas características contemporâneas*” (BOSI *apud* FREIRE, 1992, p. 134, grifos nossos).

Concordamos com Freire quando constata a impossibilidade de considerarmos a formulação dos currículos vigentes nas IES de Música no Brasil como sendo fruto de um processo neutro, ou isento politicamente. A autora identifica, por conseguinte, *uma inadequação espaço-temporal* que se mantém com um entrave entre a seleção de conteúdos presentes nos currículos das referidas instituições e uma perspectiva de inclusão social forjada por essas práticas pedagógicas. O fato de grande parte desses saberes priorizados se encontrar numa outra realidade, num outro contexto sociocultural, além de pertencer a outra época (centrados na cultura européia ocidental dos séculos XVIII e XIX), o destitui

de possibilidade de ação política, no sentido de não servirem como elemento crítico, nem de elemento propulsor de transformação social, de vez que não propiciam a elaboração de um saber que explicita a concepção de mundo atualmente existente ou proponha uma nova concepção. (FREIRE, 1992, p. 135)

Concordamos com a autora mais uma vez quando afirma que “a aparente isenção política de currículos que lidam com valores ‘universais’ – no caso, a música erudita européia dos séculos XVIII e XIX – é enganosa.” (idem) O fato dos conteúdos desses currículos priorizarem modelos, valores e conceitos de outra época, de outra realidade sociocultural, por vezes não possibilita uma reflexão crítica sobre a sociedade brasileira, que cerca o músico que hoje se insere no mundo do trabalho, com todo seu pluralismo cultural.

Cabe-nos destacar, contudo, que o presente trabalho não preconiza uma visão ufanista ou provinciana sobre o que deveria ser contemplado nos currículos das IES em Música; que queira defender o lugar da música e da percussão nacional nos referidos

currículos em detrimento de todo o conhecimento criado e desenvolvido pelas outras culturas, e privilegiado até então nos processos de seleção que forjam o ensino superior desse campo do saber. Trata-se, sim, de discutirmos sobre a urgência em *incluir* o universo de saberes e práticas dos percussionistas e dos músicos populares em geral nos currículos das referidas instituições, dada a relevância desses conhecimentos na história da música contemporânea no Brasil e no mundo.

De acordo com Freire, não se trata “de negar o valor artístico das obras musicais dos períodos barroco, clássico ou romântico, ou de quaisquer outros, ou pretender excluí-las da vivência musical dos cursos de graduação”. O que antes de tudo, aliás, se constituiria numa grande ingenuidade, para dizer o mínimo.

Nossa proposição vem ao encontro de Koellreutter (1990), quando afirma ser

indispensável que nas culturas do Terceiro Mundo, o artista cultive os valores culturais de seu povo, que os selecione sob o ponto de vista de sua validade universal, excluindo, no entanto, o nacionalismo estreito e mesquinho, e integrando os valores alienígenas que também são parte da herança do homem. (KOELLREUTER *apud* FREIRE, 1992, pp. 136-137)

Ao focarmos a discussão na relação entre as práticas e saberes do *grupo social* de percussionistas que atuam no âmbito da música popular e os processos de produção curricular historicamente construídos nas IES de Música no Rio de Janeiro, percebemos que o referido universo de práticas e saberes se enquadra, exclusivamente, naquelas “pequenas e isoladas referências” (FREIRE, p. 114) em meio ao repertório e conjunto de conhecimentos privilegiados naqueles currículos.

Na UNIRIO, por exemplo, não obstante a grande e freqüente demanda social por cursos de percussão que objetivem uma formação musical – cujos aspectos históricos e quantitativos abordaremos mais adiante – que compreenda o ensino de técnicas, *levadas* e *linguagens* próprias ao campo da música popular, assim como o da leitura e de formas mais adequadas de escrita para instrumentos de altura indeterminada, as propostas curriculares dos diversos cursos de graduação oferecem o aprendizado de uma pequena parcela do referido conjunto de práticas e saberes, como disciplina optativa ou eletiva, em aulas de instrumento complementar.

Muito embora mantenha cursos de extensão que contemplam esses conhecimentos – como os de pandeiro e os cursos de percussão e bateria brasileira

oferecidos no corpo curricular da Escola Portátil de Música –, sempre com uma procura significativa de pessoas interessadas, conforme destacamos em capítulo anterior (cujos números atuais demonstraremos mais adiante), o corpo docente da UNIRIO recentemente aprovou, no bojo de recente reforma curricular, um Bacharelado em Percussão que contempla as práticas e saberes próprios ao aperfeiçoamento dos músicos que atuam no campo *erudito*. Nas transcrições das entrevistas, que constarão em anexo a esse trabalho, e nos comentários e análises das mesmas, as quais procederemos no seu quarto capítulo, traremos dados e justificativas interessantes sobre essa *seleção unívoca de saberes num campo de conhecimentos compreendidos pelo mesmo naipe de instrumentos*.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –, mais recentemente, criaram-se alguns cursos que contemplam as práticas e saberes da música popular, como aqueles que consistem em práticas de conjunto optativas de gêneros populares como orquestras de *Jazz*²¹. Esses cursos, a despeito da grande procura que os caracterizam, configuram aquelas “pequenas e isoladas referências” (FREIRE, 1992, p. 114) em meio ao universo prevalente da música de concerto.

Parece-nos oportuno, nesse momento, nos reportar às questões de estudo já destacadas em capítulo anterior, que se apresentam de forma complementar a discussão sobre as relações entre as práticas e saberes do *grupo social* dos percussionistas, o ensino superior de música e o mundo do trabalho, de modo a contextualizá-las no bojo das discussões levantadas no campo das teorias do currículo. Algumas dessas indagações se apresentam de forma emblemática, no momento:

Símbolo de identidade do *ser brasileiro* em grande parte do mundo, “no estigmatizado plano de informações globalizadas” (TEIXEIRA, 2006, p. 1), além de constituir elemento ativo no processo de formação da música popular urbana brasileira, o universo da percussão e das práticas e conhecimentos desenvolvidos por seus artífices desde a primeira metade do século XX não são contemplados de forma sistematizada nas IES em Música no Estado do Rio de Janeiro. Como esse fato se relaciona com

²¹ Embora o gênero apresente em vários momentos da história da música norte-americana do século passado, cujos registros encontramos facilmente na discografia própria, elementos próprios à música erudita. No entanto, em nosso estudo exploratório observamos que, em grande parte das práticas musicais mais recentes assim denominadas – desde a segunda metade do século passado –, tanto no Brasil como em vários países do mundo ocidental, se caracterizam por apresentarem grande fusão dos elementos e *levadas* características do *Jazz* com as de outros gêneros populares, como ritmos caribenhos e brasileiros.

algumas das discussões atuais no campo das teorias do currículo, em particular as que abordam os critérios de seleção dos conteúdos contemplados nas referidas instituições?

Com base no universo de conhecimentos e das práticas que destacamos preliminarmente na introdução desta dissertação, aliado ao fato da recente aprovação do bacharelado em Percussão na última reforma curricular realizada no Instituto Villa-Lobos, na UNIRIO, o que justificaria a ausência das práticas e saberes dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular no referido curso, quando um dos embates filosóficos mais atuais no meio acadêmico consistiria justamente na dissolução da dualidade erudito/popular?

No bojo de todas essas questões, vêm, subjacentes, as discussões promovidas por artífices da Nova Sociologia da Educação acerca de abordagens multiculturais em educação, e sobre casos de ênfases e omissões nos processos de seleções curriculares.

Canen & Moreira (2001), em seu artigo sobre Multiculturalismo na escola e na formação docente, apontam o currículo como cerne da relação educativa, onde sua elaboração compreende “os nexos entre saber, poder e identidade”, e que, por seu intermédio as instituições de ensino procuram implementar seus projetos pedagógicos, comprometidos, ou não, com a apreensão de novos sentidos e com a produção de novas identidades culturais, o que possibilitará uma maior ou menor capacidade de adaptação e reação “à realidade contemporânea, inegavelmente multicultural.” (p. 20)

Dentro desse campo teórico, os debates atuais têm problematizado as injustiças ligadas a não-consideração das necessidades particulares de certos grupos da população em virtude do caráter abstrato, pretensamente universal, de conceitos ligados à democracia e cidadania, de forma a articular em suas formulações as reivindicações identitárias, as afirmações de padrões culturais singulares e a garantia de suas representações em políticas públicas, que obviamente envolvem a educação e a elaboração dos currículos nos diversos níveis. (idem, p. 21-22) Tais discussões vêm ao encontro daquelas que desenvolvemos na presente pesquisa, ao questionarmos a relevância da inclusão das práticas e saberes da percussão popular no ensino superior de Música no Brasil, e no Rio de Janeiro em especial.

De forma a ressaltar a correspondência entre as questões levantadas por algumas correntes das teorias do currículo e o ensino superior de música, partimos da premissa

que a inclusão das práticas e saberes dos percussionistas no âmbito da música popular, *de forma regular e sistematizada*, nos currículos das referidas instituições – assim como as práticas e saberes de outros instrumentos presentes no cotidiano profissional dos músicos populares – representaria um meio de minimizar o cisma e a discrepância entre o ensino de ambas as *linguagens*, do *popular* e do *erudito*, que se verifica nos processos de ensino/aprendizagem dos cursos de graduação em música, conforme vimos anteriormente.

De acordo com o pensamento de educadores e teóricos que militam no campo da Nova Sociologia da Educação, e que defendem as idéias do chamado *multiculturalismo crítico* (ver CANEN-MOREIRA, p. 28), discutimos a relevância da inclusão de novos perfis de músicos e experiências musicais nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de graduação em Música, de novos conhecimentos e *linguagens*, e conseqüentemente, de novas subjetividades descentradas e emancipadas de valores supostamente superiores. (idem, p. 22)

Afinal, segundo Moore-Young (2001), os resultados práticos das disputas nos processos de seleção dos conhecimentos contemplados nos currículos educacionais não compreendem questões meramente acadêmicas, e “afetam diretamente as oportunidades de aprendizagem dos alunos nas escolas e têm conseqüências mais amplas, decorrentes dos princípios pelos quais *o conhecimento* é distribuído na sociedade.” (p. 198)

Canen-Moreira também apontam que na América Latina, onde as questões da grande desigualdade social e de conhecidos processos de exclusão – causa e conseqüência daquela desigualdade – atingem historicamente grupos étnicos e camadas populares de forma a minimizar as chances dessas populações de se formarem profissionalmente e se inserirem no mundo do trabalho, emergem “movimentos de resistências *a iniciativas homogeneizadoras* e propostas multiculturais comprometidas com a valorização e a representação dessas identidades culturais em práticas sociais, culturais e políticas.” (idem, p. 26, grifos nossos)

Complementaríamos a citação anterior, destacando que a referida valorização e representação daquelas identidades culturais se dariam, antes, pela contemplação *efetiva e pedagogicamente estruturada* de saberes multiculturais nos currículos dos diversos níveis de ensino, de forma crítica, de modo a problematizar as relações desiguais de poder ou os mecanismos discriminatórios que tentam menosprezar, ou inferiorizar

identidades culturais específicas. (idem, p. 27) Saberes esses que, dentro do universo de conteúdos selecionados, representem *também* os valores e padrões culturais produzidos e vivenciados nos diversos contextos sociais; que contemplem “histórias orais, histórias de vida, narrativas de grupos culturais sobre suas histórias, estudos de cunho etnográfico (...)” (idem, p. 40-41), que digam respeito às suas práticas cotidianas e aprendizados anteriores.

Ressaltamos aqui a correspondência de abordagens e de objetos de interesse que envolvem estudos sobre questões político-pedagógicas – e, conseqüentemente, sobre os efeitos e influência da implementação das mesmas em diversos espaços sociais e níveis de ensino – entre conceitos próprios à Nova Sociologia da Educação e propostas de pesquisas encampadas pela Teoria das Representações Sociais na América Latina, como verificamos no trabalho de Alves-Mazzotti (2005) já mencionado ao final do primeiro capítulo. Ambas tratam da associação entre práticas pedagógicas excludentes em relação a determinados *grupos sociais* e desigualdade de oportunidades de acesso à educação e a uma formação profissional adequada às atuais demandas do mundo do trabalho.

Evidenciam-se, no conjunto de sua bibliografia, as relações profícuas que se estabelecem entre os conceitos e procedimentos próprios à Teoria das Representações Sociais e a consecução de diversos estudos em campos específicos de conhecimento, como os da educação, psicologia e ciências sociais. Nesses estudos, percebemos quanto os métodos de análise dos discursos, colhidos junto a atores das questões centrais que suscitam tais estudos, nos ajudam a identificar formas de pensamento e de posicionamentos culturalmente arraigados em determinados grupos, comunidades, ou mesmo sociedade, que correspondem a formas de linguagem bem determinadas. (cf. WINDISCH, GILLY, 2001) Portanto, acreditamos que a metodologia adotada no presente trabalho, a ser delineada no seu quarto capítulo, possa nos ajudar a identificar, nos argumentos dos atores em questão, os valores e suportes ideológicos que regulam, mantêm e justificam as práticas consolidadas nos processos de seleção curricular do ensino superior em Música do Rio de Janeiro que excluem, historicamente, o conjunto de saberes compreendido pelas *linguagens* criadas e desenvolvidas pelos percussionistas no âmbito da música popular.

Acreditamos que seja imprescindível, portanto, também no ensino superior de música, a valorização da diversidade de culturas e saberes, de modo que as suas práticas pedagógicas não se omitam diante das diferentes visões – seleções de conhecimentos – de mundo, pertinentes ao universo das práticas de *grupos sociais* ou naipe de instrumentistas, cujas práticas e saberes se façam presentes no cotidiano de diversos espaços de atuação profissional, ainda mais quando respaldadas por uma histórica e significativa demanda social.

Apropriamo-nos de Grant (1999) para ilustrarmos os conceitos compreendidos nos parágrafos anteriores. Segundo o autor,

quando os professores compartilham com os estudantes histórias pessoais, razões para suas escolhas pedagógicas, perspectivas subjacentes à construção de certos conhecimentos, paralelamente ao emprego de uma filosofia de ensino que abrace o pluralismo cultural e a equidade educacional, a aprendizagem do aluno será facilitada. (GRANT *apud* CANEN-MOREIRA, 2001, p. 41)

A guisa de considerações finais nesse capítulo, dentro do recorte social e espaço-temporal abordado no presente trabalho, procuramos demonstrar que o universo de saberes e práticas dos percussionistas que atuam no âmbito popular perfazem um cabedal de conhecimentos historicamente relevante e presente, desde a primeira metade do século passado até os dias de hoje, na construção e desenvolvimento de *linguagens* e expressividade da música brasileira. Isso, aliado ao fato de uma demanda social mais do que significativa, representada pela sistemática procura por cursos de percussão verificada em todo o Estado do Rio de Janeiro – não somente nos cursos técnicos (como os da Escola de Música Villa-Lobos) e de extensão (no caso das universidades) oferecidos por instituições oficiais, mas em várias oficinas e escolas particulares que disponibilizam cursos *Tutoriais* de ensino de instrumentos de percussão no âmbito da música popular –, faz desse universo de saberes e práticas um conjunto de conteúdos importante não somente para o *grupo social* de percussionistas interessado por uma formação profissional nos moldes acadêmicos, mas também para a consecução dos processos de formação de diversos perfis implementados hoje nos cursos de graduação em música, como os de Licenciatura, de MPB e de Composição, por exemplo.

Ao evidenciarmos o papel central exercido pela cultura – ou pelas culturas, no caso do Brasil e também do Rio de Janeiro – na formação das identidades individuais e coletivas, construídas socialmente, por meio dos discursos e práticas, nas interações

interpessoais que ocorrem cotidianamente nos diversos espaços sociais, entendemos como fundamental o resgate e a inclusão das histórias e das visões de mundo que perfazem as identidades plurais dos músicos que procuram complementar sua formação profissional nos cursos superiores de Música daquele Estado; mais especificamente, dos percussionistas.

Quando estudamos a história das sociedades humanas e da própria música no mundo ocidental e mais especificamente no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, ao observarmos a dinâmica dos processos sociais que vão, aos poucos, configurando novos arranjos oriundos das inter-relações e lutas pelo poder, entendemos que todo processo de transformação social cumpre certo tempo, em que forças de interesses antagônicos convivem no mesmo espaço físico de modo a efetivar as trocas e relações inerentes às demandas atuais do mundo contemporâneo, no trabalho, no estudo, na pesquisa e nos processos políticos que deliberam quanto às seleções de conteúdos a serem contemplados nos currículos.

Levamos também em consideração o histórico dos processos de produção curricular no ensino superior de música no Brasil e no Rio de Janeiro, que, conforme vimos anteriormente, privilegia o ensino e a reprodução do repertório e dos aspectos sonoros e morfológicos pertinentes ao período clássico-romântico europeu desde a fundação da primeira instituição responsável por esse ensino até os dias de hoje. E que o ensino dos saberes e práticas dos músicos populares é oferecido, geralmente, em “pequenas e isoladas referências” (FREIRE, 1992, p. 143) compreendidas por disciplinas optativas de instrumento complementar no âmbito dos currículos nas referidas instituições.

No Rio de Janeiro, uma ressalva parcial seja feita à UNIRIO, cujo Instituto de Música apresenta um histórico de maior tradição no ensino da música popular brasileira em relação a UFRJ, e abriga um bacharelado em Música Popular Brasileira (MPB), criado nos colegiados competentes daquela instituição em 1999 e reconhecido em 2005 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Porém, no que tange à história e à relevância do universo das práticas e saberes compreendidos pela atuação de instrumentistas que, há muito tempo, desenvolvem dia-a-dia as *linguagens* próprias a música popular no Rio de Janeiro, uma parcela muito pequena desses conhecimentos é contemplada nos currículos de instituições de ensino superior em Música.

Mediante o conjunto de fatos e abordagens desenvolvidos até então, acreditamos que não haja mais motivos para adiarmos a inclusão do universo de práticas e saberes compreendido pela percussão no âmbito da música popular. Uma demanda social que, com certeza, se insere num universo mais amplo de discussão: o da inclusão das práticas e saberes das *linguagens* próprias à música popular nos currículos dos cursos de graduação em música, de modo mais condizente com a relevância desse universo de conhecimentos, que se confundem com a história da música brasileira. Há, na bibliografia recente, trabalhos que tratam da importância dessas práticas musicais, cujas demandas sociais ensejam a inclusão das mesmas no âmbito do ensino superior, como o de cordas dedilhadas (cf. BORDA, 2005), o de instrumentos de sopros, contrabaixo acústico e elétrico, entre outros.

Para a implementação de tais mudanças nos currículos de graduação em música, acreditamos que o fundamental seja a vontade política de fazê-las, com os devidos esforços do corpo discente e docente junto aos órgãos deliberativos competentes, já que existem profissionais habilitados e, acima de tudo, tecnicamente competentes, nas áreas de atuação dos diversos instrumentos citados. Para respaldar essas mudanças temos ao lado de nossas proposições uma significativa e já histórica demanda social, corroborada também no *sucesso* dos cursos de extensão promovidos pela UNIRIO, principalmente através das atividades pedagógicas desenvolvidas pela Escola Portátil de Música, baseadas no ensino, prática e divulgação do repertório e *linguagens* pertinentes ao universo do choro e do samba.

Apropriando-nos mais uma vez dos conceitos que balizam as diretrizes ou princípios propostos por Freire (1992) para se “pensar, em novas bases, o conteúdo dos currículos de graduação em música” (p. 143), avaliamos seus argumentos como coincidentes com as propostas que ora defendemos. Dentre eles, destacamos a relevância sociocultural da preservação e do aprendizado crítico do universo de conhecimentos compreendido pela música popular, cujas práticas e saberes foram, e são, consagrados e presentes no Brasil e, conseqüentemente, no Rio de Janeiro, nos mais diversos espaços sociais e relações profissionais no campo da música, desde os processos de musicalização do ensino fundamental aos estúdios de gravação.

Freire (1992) nos fala sobre *preservação do conhecimento*, que, segundo a autora, não significa absolutamente imobilismo ou cristalização. Segundo este princípio,

a reprodução de repertórios de épocas passadas teria um lugar redimensionado nos currículos, não mais configurando modelos ideais a serem seguidos pelo corpo discente, e sim como “um redescobrir permanente dos produtos culturais de outros momentos históricos.” (idem, p. 145)

Ainda segundo o princípio explicitado por Freire, as práticas pedagógicas configuradas anteriormente não tomariam o espaço, garantido por princípio, da preservação das *obras do presente*, de também reproduzi-las e analisá-las criticamente, de modo a estudar suas possíveis contradições estruturais e estéticas. Dentro dessa perspectiva, se garantiriam os “*espaços para todos os tipos de conhecimento – do popular ao erudito, do folclórico à cultura de massa – pois eles estão presentes, conflitantes e contraditórios entre si, no contexto do século XX.*” (idem, grifos nossos)

Finalmente, conforme os conceitos discutidos nesse capítulo, que visam ao melhor aproveitamento das experiências pregressas e da pluralidade cultural que permeiam a realidade cotidiana do alunado nos processos de ensino/aprendizagem desenvolvidos nos currículos das IES em Música no Rio de Janeiro, consideramos urgente uma maior valorização das *linguagens* e padrões culturais construídos ao longo da história da música brasileira. Para isso, consideramos de imensa importância discutir a inclusão das práticas e saberes do *grupo social* dos percussionistas nos currículos de ensino superior em música no Rio de Janeiro, de maneira estruturada e de modo a contemplar o ensino de ambas as *linguagens* – popular e erudito.

Acreditamos que além das justificativas históricas, sociais e musicais a serem expostas nesse estudo, mudanças curriculares no sentido de incluir o universo de conhecimentos em questão democratizarão o acesso de uma grande parcela de músicos a uma variada gama de alternativas profissionais que, sem acesso a determinados conhecimentos veiculados nas IES em Música, se vê limitada em sua formação e seu campo de atuação mediante as exigências atuais do mundo do trabalho. Verificaremos a pertinência dessa asserção nos relatos obtidos no processo de entrevistas e na análise dos seus trechos mais emblemáticos quanto à formação profissional dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular.

3.1 – A PERCUSSÃO NO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA NO RIO DE JANEIRO: DEMANDAS SOCIAIS E DISPUTAS PELA HEGEMONIA NO CAMPO ACADÊMICO

Ao estudarmos a sócio-gênese da ausência dos saberes e das práticas dos percussionistas nos currículos das instituições de ensino superior de Música no Rio de Janeiro, *de forma regular e sistematizada*, no âmbito das *linguagens* próprias à música popular, encontramos alguns fatores socialmente construídos que explicam historicamente essa lacuna. Razões que vão além da simples dificuldade em se encontrar profissionais que, a despeito de apresentarem notório domínio técnico e idiomático do referido universo musical, não possuem nas suas formações a titulação acadêmica necessária e suficiente para assumirem as atividades docentes correspondentes à coordenação e ao lecionar cotidiano das disciplinas que compõem a área²².

A fim de realizarmos o estudo que delimita o objeto maior da atual pesquisa de mestrado, vimos a necessidade de buscar informações na historiografia que abarca a chamada música brasileira e em algumas das recentes questões levantadas no campo das Teorias do Currículo, mais propriamente por teóricos do campo vinculados aos conceitos da Nova Sociologia da Educação.

De modo a objetivarmos uma análise dos aspectos sociais que nos forneçam maiores dados sobre a lacuna citada no âmbito da nossa pesquisa, procuramos dar voz, de um lado, aos percussionistas, e de outro, a músicos de outros naipes e demais profissionais – instrumentistas, cantores, regentes, arranjadores e produtores musicais – que com aqueles interagem no meio musical fluminense no campo da música popular. A esses, chamamos de “Empregadores de Percussionistas”, devido ao fato de apresentarem o conhecimento e a credibilidade necessária para indicar aqueles a diversos trabalhos no mundo do trabalho. Esmiçaremos, no quarto capítulo desse trabalho, a definição dessas duas categorias de entrevistados como as unidades de análise escolhidas na metodologia adotada.

²² Verificamos em nosso estudo exploratório que essa dificuldade em relação à titulação necessária aos instrumentistas e a outros profissionais do campo da música para concorrerem a um cargo docente nas

A metodologia escolhida para viabilizar as análises dos relatos colhidos junto aos diversos profissionais compreende entrevistas semi-estruturadas de amostragem intencional. Nesses relatos, os atores desse heterogêneo espectro social opinam sobre os processos de formação musical e profissional dos percussionistas e de como esses processos interferem, historicamente, nas suas relações de trabalho. Mais adiante procederemos aos resultados da referida pesquisa, consubstanciados por trechos dos relatos de cada entrevistado em destaque, cujas asserções representem mais adequadamente os respectivos pensamentos – as representações sociais – sobre os processos de formação musical e profissional do *grupo social* dos percussionistas.

Observamos, por meio do nosso estudo exploratório, que o universo de saberes e das práticas dos percussionistas criado e/ou desenvolvido ao longo do século XX, notadamente no campo da música popular, suscita desde então uma demanda social significativa e crescente²³ por uma formação condizente com as competências e habilidades que se requerem desse naipe de instrumentistas nas diversas redes de atuação, profissionais ou não, presentes na sociedade carioca. Essa demanda social, verificada tanto no conjunto dos relatos da nossa pesquisa quanto nas observações do estudo exploratório, consubstanciado pela nossa vivência como músicos e alunos de graduação em Música, aliada às orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais que traçam princípios norteadores do perfil pedagógico do ensino superior na área, também nos levam a questionar os porquês da exclusão desse universo de conhecimentos nos processos de seleção curricular das IES em Música no Rio de Janeiro.

De acordo com a documentação revisada que constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Música, percebemos que, no discurso

instituições de ensino superior se apresenta em ambos os âmbitos de linguagem – popular e erudito –, notadamente na área da percussão. Abordamos mais sobre o tema em TEIXEIRA, 2006, 2007c.

²³ A bibliografia revisada que trata do tema denota o crescimento exponencial da oferta de trabalhos para os músicos populares a partir do surgimento das atividades movidas pela indústria cultural instalada desde o início do século XX no Brasil. Essa tendência é incrementada pela influência do rádio nos centros urbanos já em fins da segunda década. No caso dos percussionistas, essa inserção no mercado fonográfico e em atividades profissionais decorrentes se inicia a partir de 1929, quando se registra historicamente a primeira gravação de um disco de música popular com uma base rítmica de percussão de samba, com músicos oriundos das classes populares de formação empírica, sem contato com o ensino formal e a teoria musical, ao contrário daqueles que, até então, gravavam as músicas do âmbito popular. Registra-se também nessa bibliografia, a consagração das práticas e *linguagens* trazidas para os estúdios de gravação a partir de então, corroborado pela adoção dessa nova postura – a inclusão dos ritmistas das classes populares – nas práticas promovidas pela indústria fonográfica brasileira. (ver SQUEFF-WISNIK, 1982;

oficial, há preocupações em torno de uma adequação dos currículos de graduação em Música em relação às demandas e características socioculturais da região e da sociedade em que as referidas instituições se inserem.

No contexto dessa discussão, tão relevante quanto as orientações contidas nas DCN para os cursos de nível superior na área de música e as demandas sociais por uma formação na área de percussão que abarque as competências, habilidades e *linguagens* da música erudita e *popular*, é a importância sociocultural do aprendizado crítico do universo de conhecimentos representado pelas práticas dos percussionistas desde as primeiras décadas do século passado, que influenciaram os processos de consolidação de vários gêneros musicais brasileiros, especialmente no Rio de Janeiro, conforme vimos em capítulo anterior.

Diante do quadro delineado acima, parece-nos razoável indagar, e no caso, investigar as possíveis razões que concorreram, e ainda concorrem, para a não inclusão das práticas e saberes da chamada *percussão popular, de maneira regular e sistematizada*, nos currículos das IES em Música do Rio de Janeiro. Ao longo do processo de levantamento de dados e da realidade observada nas vivências proporcionadas pelo estudo exploratório e na revisão bibliográfica, que caracterizam grande parte da metodologia que assumimos em nossa atual pesquisa de mestrado, verificamos a necessidade de correlacionarmos questões sociais e oriundas do campo do currículo com a das lutas por hegemonia no âmbito do ensino superior em Música²⁴.

Por que as práticas representadas, historicamente, pelos processos de produção curricular nas IES em Música no Rio de Janeiro respondem de maneira tão lenta e inconsistente às referidas demandas sociais pelo ensino das técnicas instrumentais, de arranjo, de grafia, enfim, das linguagens próprias à música popular? Será que o estudo de técnicas de execução instrumental, de práticas instrumentais que incluam a necessidade de leitura, de fraseologia, de dinâmica e outros aspectos musicais fundamentais a uma capacitação profissional condizente com as demandas que se requerem do músico popular não são dignas de serem contempladas nos bancos do ensino superior? Será esse universo de práticas e saberes, fonte de pesquisas e estudos

NAPOLITANO, 1999, 2000; Da CUNHA, 2004; FENERICK, 2002; SANDRONI, 2001; LOPES, 1981; TEIXEIRA, 2007 a, 2008)

²⁴ Ver item anterior da dissertação, sobre as discussões levantadas no campo da sociologia do currículo

para as mais diversas áreas de conhecimentos – não só para a da Música, mas também para os mais variados campos das Ciências Sociais – que se confunde com a própria história da chamada música brasileira, fadado às condicionantes de prováveis *ensinos informais ou não-formais*? Será o aprendizado desse universo de saberes destinado às circunstâncias sociais e temporalidades inerentes aos interesses de mercado? (TEIXEIRA, 2008)

Torna-se necessária, no momento em que começamos a aprofundar a discussão em torno dos processos de formação profissional dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular no Rio de Janeiro, algumas explicações sobre os conceitos que dão conta dos seus tipos mais característicos. Quando mencionamos aqui os conceitos de *Ensino Formal, Informal e Não-formal* o fazemos de modo a nos apropriar das definições desenvolvidas por Libâneo (2007) em alguns de seus trabalhos que tratam sobre funções sócio-políticas e educativas do pedagogo, formação profissional na área de educação, entre outros debates atuais da área.

Em seu livro *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*, Libâneo trabalha os conceitos mencionados acima, caracterizando-os da seguinte forma:

1) Ensino Formal: práticas educativas com elevados graus de intencionalidade, sistematização e institucionalização, como as que se realizam nas escolas ou em outras instituições de ensino;

2) Ensino Não-formal: práticas educativas que apresentam um caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, realizadas em instituições não convencionais de educação e, por vezes, promovidas em atividades extra-curriculares nas escolas. Verificam-se tipicamente nas organizações profissionais, nos meios de comunicação, nas agências formativas para grupos sociais específicos, e, no campo da música, configurariam aquelas promovidas por profissionais liberais (ensino *Tutorial*), oficinas e cursos livres;

3) Ensino Informal: práticas educativas que não se constituem em ações ou atos conscientemente intencionais. Acontecem de forma difusa e dispersa, são as que ocorrem nos processos de aquisição de saberes e modos de ação de moda não intencional e não institucionalizado.

Compartilhamos da conceituação defendida por Libâneo, fundamentada em uma visão ampliada de educação, em que as práticas educativas não se restringem à família e à escola, e ocorrem em vários contextos e âmbitos da existência individual e social humana, de modo institucionalizado ou não, sob várias modalidades.

Concordamos com o que entendemos ser a essência do pensamento de Libâneo sobre as necessárias transformações nos processos de formação dos diversos profissionais da educação, no sentido de que suas práticas se coadunem com as relações sociais, políticas, econômicas e culturais características da sociedade em que vivem. Correlacionamos esse posicionamento com a pluralidade de *identidades* e de *culturas* presentes na sociedade carioca, cuja estrutura sócio-econômica e política gera desigualdades de oportunidades de educação e trabalho, baseada em relações sociais de antagonismos e de exploração. Dentro dessa perspectiva, os percussionistas que atuam no âmbito da música popular se inserem nas relações profissionais contingenciados por um processo histórico que se reflete nas seleções de conteúdos e *linguagens* preferencialmente abordados no ensino superior de Música. (cf. capítulos anteriores)

De modo a correlacionarmos os conceitos e abordagem de Libâneo com as que ora adotamos no presente trabalho, reiteramos que, inseridos no contexto de desenvolvimento histórico da sociedade brasileira, em que a educação intencional surge “*como consequência da vida social e cultural, da modernização das instituições, do progresso técnico e científico (...)*” (LIBÂNEO, 2007, p. 87), as demandas profissionais requeridas atualmente aos percussionistas no mundo do trabalho – bem como a outros *grupos sociais* de instrumentistas que atuam no âmbito da música popular – suscitam a necessidade de processos de formação que impliquem em determinados objetivos, “*conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação, precisamente para possibilitar aos indivíduos a participação consciente, ativa, crítica na vida social global.*” (idem, pp. 87 e 88, grifos nossos)

Ao relacionarmos os processos de seleção curricular observados no ensino superior em Música no Rio de Janeiro com as diretrizes que orientam a implementação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da área, causa-nos maior estranhamento a manutenção desse quadro que nos parece configurar uma lacuna nos processos de ensino/aprendizagem das instituições oficiais responsáveis por esses. Notadamente, quando verificamos que as já mencionadas DCN trazem no bojo de seu

texto, quanto às competências dos projetos (perfis) pedagógicos dos cursos de graduação em Música, orientações no sentido desses abarcarem, dentre seus elementos estruturais, os “objetivos gerais dos cursos, *contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social*”, além das ‘*condições objetivas de oferta e a vocação do curso*’ [grifos nossos]”. Ainda sobre as especificidades dos referidos projetos pedagógicos, que esses devem *ensejar “habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade* [grifos nossos], nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológica, inerentes à área de Música.” Logo adiante, a mesma DCN

estabelece que o curso de graduação em Música deva possibilitar ao aluno ‘*intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática*’, ‘*atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes*’, além de ‘*atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de música*’. (Resolução CNE/CES 2/2004, grifos nossos)

De acordo com o nosso estudo exploratório, em meio a atividades como músico e como estudante de graduação e pós-graduação em Música no Rio de Janeiro, mais especificamente na UNIRIO, observamos que a demanda social por uma formação profissional que abarque as práticas e saberes inerentes ao referido universo, no âmbito da música popular, é parcialmente atendida por profissionais da área que, desde pelo menos os anos de 1980, de modo complementar às suas atividades como músicos, se responsabilizam por processos de ensino/aprendizagem dessas *linguagens*, fortuitamente encampados por instituições públicas de ensino, sob a forma de *cursos de verão*, ou projetos de extensão. (TEIXEIRA, 2008) No Rio de Janeiro, como um novo dado nesse contexto social, que compreende a procura/oferta de cursos de percussão, surgem, a partir da virada do século XX para o XXI, escolas e oficinas – temporárias e permanentes – que passam a receber parte do contingente de pessoas interessadas na diversidade e riqueza das referidas práticas.

Por um lado, observamos que um número considerável de pessoas que procuram esses cursos de percussão o faz por vários motivos que não o de adquirirem uma formação profissional; sequer almejam uma performance instrumental que os capacitem para as demandas do mercado da música. A rigor, as diversas motivações e contingências sociais acerca da procura por cursos na área da música podem também ser

consideradas no âmbito daqueles oferecidos por universidades. No entanto, a ausência de cursos que abarquem as práticas, saberes e *linguagens da percussão popular* na realidade curricular das IES em Música do Rio de Janeiro delegam a formação dos profissionais da área às circunstâncias e inconstâncias do autodidatismo, do ensino informal e do mercado. Nessa perspectiva, as citadas escolas e oficinas de percussão passam a ocupar um lugar social relevante nos processos de formação daqueles que desejam estudar o referido universo de conhecimentos de modo a se capacitarem profissionalmente para as diversas habilidades e competências que se exigem atualmente de um percussionista no mundo do trabalho.

Abaixo, seguem dados recentes da procura por cursos livres de percussão oferecidos, nos últimos três anos, por instituições que se responsabilizam por processos de ensino/aprendizagem que variam entre o *Não-formal* e o *Formal*. Apresentamos na tabela abaixo os números dos alunos inscritos nos cursos de percussão oferecidos por duas das mais conhecidas oficinas permanentes que funcionam no município do Rio de Janeiro, e também daqueles sob a responsabilidade da Escola Portátil de Música, que compreendem aulas de pandeiro, percussão e bateria brasileira dentro do universo do samba e do choro:

Tabela: Demanda por cursos livres de percussão/Ano (de 2006 a 2008):

CURSOS LIVRES DE PERCUSSÃO	ANO DE 2006	ANO DE 2007	ANO DE 2008
	NÚMERO DE ALUNOS/ANO	NÚMERO DE ALUNOS/ANO	NÚMERO DE ALUNOS/ANO
ESCOLA PORTÁTIL DE MÚSICA	30 ALUNOS	39 ALUNOS	41 ALUNOS
OFICINA QUIZOMBA	65 ALUNOS	81 ALUNOS	93 ALUNOS
OFICINA MONOBLOCO	117 ALUNOS	167 ALUNOS	170 ALUNOS

Fonte: Dados obtidos junto às secretarias e professores/coordenadores dos cursos e oficinas²⁵.

De modo a complementar os dados acima, ressaltamos que as atividades pedagógicas e musicais forjadas nas oficinas mencionadas – Quizomba e Monobloco, entre tantas outras que, atualmente, exercem propostas e práticas musicais semelhantes no Rio de Janeiro – objetivam apresentações públicas que culminam, em sua maioria, em desfiles e apresentações ao longo do período do carnaval, possibilitando aos músicos avaliados como iniciantes que freqüentam seus cursos os primeiros contatos com instrumentos, *linguagens* e práticas próprias a ritmos desenvolvidos e/ou criados no Brasil, como o baião, maracatú, frevo e ciranda. Nessas oficinas os alunos com um nível de experiências e de conhecimento mais avançado são passíveis de serem selecionados para participarem das apresentações públicas que levam o nome do grupo responsável para eventos das mais diversas naturezas. Já as práticas e atividades pedagógicas realizadas nos cursos oferecidos pela Escola Portátil de Música possuem um caráter mais formativo, cujos processos de ensino/aprendizagem têm propiciado, inclusive, a profissionalização de grupos e de vários músicos para o mercado de trabalho.

Indagamos se o atendimento anual de uma expressiva demanda social por parte dos coordenadores e professores de um projeto como o da EPM – cujas práticas e conceitos abordamos superficialmente desde a introdução deste trabalho, que promove o ensino e aprendizagem das *linguagens* e fundamentos musicais próprios *ao choro e ao samba* – não se constitui em uma fonte de dados que, concretamente, legitima as reflexões e discussões aqui presentes, quanto à inclusão do conjunto de saberes desenvolvidos pelas práticas da música popular nas IES em Música *no Rio de Janeiro*? O fato de músicos de várias faixas etárias, origens e inserções sociais encontrarem nesse espaço (a EPM) um lugar onde têm acesso ao repertório e aos fundamentos teórico-práticos que os instrumentalizem e os preparem minimamente para as demandas que deles se requerem no mundo do trabalho não nos leva a reflexão sobre a premência em

²⁵ Dados relativos à oficina do *Bloco Quizomba* conseguidos em contato com o professor e coordenador Andre Schmidt. Os números relativos à oficina do *Monobloco*, por meio do professor e coordenador Celso Alvim. Junto à Escola Portátil de Música, os dados foram pesquisados e enviados por Márcia Villar, gentilmente cedidos pelos professores e coordenadores Pedro Aragão e Luciana Rabello.

Obs: Na *Escola Portátil de Música* há um processo prévio de seleção dos alunos, que prioriza as experiências e o nível de aprendizado anterior do aluno, por questões didáticas e de espaço físico disponível no Instituto Villa-Lobos/UNIRIO, que acolhe o projeto desde 2005.

incluirmos, *de forma regular e sistematizada*, essas práticas e saberes nos currículos das mencionadas instituições, de acordo com o que denotam os textos das DCN sobre a consecução de seus projetos político-pedagógicos?

Como objeto de reflexão, correlacionamos os dados disponibilizados acima, sobre a demanda por ensino das *linguagens* da percussão próprias ao universo da música popular com o fato, já mencionado anteriormente, da aprovação do bacharelado em percussão da UNIRIO, incluído no bojo de recente reforma curricular promovida pela instituição. Reiteramos que este fato nos causa imensa satisfação e serve de incentivo aos profissionais que atuam e estudam na área da percussão no Rio de Janeiro, exceto por um importante aspecto: privilegia, ou melhor, atende quase que exclusivamente à *linguagem* e repertório da música de concerto!

Em conformidade com as discussões e dados suscitados até o momento no presente trabalho, causa-nos grande estranhamento o fato de que, em uma reforma curricular ocorrida nos dias de hoje, numa instituição sediada num Estado com uma tradição musical como a do Rio de Janeiro – construída ao longo de mais de um século, cujo universo de saberes e de práticas criado e desenvolvido foi, e é consagrado nas mais diversas atividades profissionais do meio musical; marca da cultura em nosso país e da própria identidade (alteridade) cultural deste em relação aos outros²⁶ -, o estudo das *linguagens* criadas e desenvolvidas no âmbito da música popular, no campo da percussão, permaneça fora dos seus processos de produção, *de forma regular e sistematizada*.

Não estamos aqui afirmando que as *linguagens* próprias à música popular não sejam contempladas de forma alguma ou em nenhuma disciplina oferecida nos currículos dos diversos cursos das IES em Música no Rio de Janeiro. Há professores que, no contexto dos conteúdos abordados por suas disciplinas, se utilizam do repertório popular, como meio efetivo no processo de ensino/aprendizagem das mesmas. No caso

²⁶ Este universo de práticas e saberes é contemplado, por exemplo, em universidades de Música dos Estados Unidos da América, por constituírem, na visão do corpo docente dessas e de outras instituições de vários lugares do mundo, um corpo de conhecimentos fundamental ao estudo e domínio de linguagens musicais modernas, requisitadas em várias situações profissionais. Essa constatação é também corroborada por relatos de vários artistas brasileiros, notadamente os nascidos no Rio de Janeiro, ou que têm grande parte de suas atividades profissionais ligadas à música popular criada e/ou desenvolvida nesse Estado, quando convidados a dar oficinas e *workshops* no estrangeiro quando lá vão trabalhar (ver TEIXEIRA, 2006, e os seguintes endereços eletrônicos: www.berklee.edu/departments/percussion/html, www.mi.edu/ProgramByDegree/Associate-of-Arts/Drums, acesso em 28 de Julho de 2008).

específico da percussão, no âmbito das *linguagens* populares, essa abordagem ocorre, na UNIRIO em cursos de extensão pagos²⁷, *oferecidos por instituição pública*, ou no contexto de disciplina *Instrumento Complementar* que, como esclarece a denominação, é oferecida ao aluno de curso de graduação em Música com uma duração e conteúdo programático *limitados* dentro do contexto curricular em que se insere, como uma *prática complementar* ao perfil essencial de sua formação.

Verificamos ao longo da atual pesquisa que os processos de formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular são realizados, em sua grande parte, ainda hoje, por meio de *ensino informal* ou de *ensino não-formal* de caráter particular²⁸, à margem da realidade observada nos processos de ensino/aprendizagem das instituições oficiais de ensino superior, bem como os da maioria de instrumentistas que trabalham com esse universo de *linguagens* (cf. BORDA, 2005). Um quadro que se mantém no ensino superior em Música não obstante a relevância sociocultural²⁹ desse universo de conhecimentos, das orientações contidas nas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Música (cf. TEIXEIRA, 2008), das discussões levantadas no campo das teorias do currículo por meio dos teóricos da Nova Sociologia da Educação, e de uma demanda social, corroborada pela procura regular e crescente por vagas, verificada nos vários cursos e oficinas de percussão existentes no Rio de Janeiro, promovidos inclusive pela Escola Portátil de Música – curso de extensão da UNIRIO.

O que constatamos, portanto, é a exclusão de grande parte deste repertório, assim como do aprendizado das práticas e saberes aplicados à música popular, *de forma regular e sistematizada* – aprendizado de instrumentos e suas especificidades de *linguagem* e técnica, práticas de leitura e grafia adequada, entre outros aspectos –, dos currículos que forjam os diversos perfis de formação nos citados cursos de graduação, a

²⁷ Como reitera o Diretor do Instituto Villa-Lobos (Escola de Música) da UNIRIO na sua entrevista ao autor (TEIXEIRA, 2008), os cursos de extensão oferecidos pela instituição apresentam, na sua gestão, uma política de gratuidade para alunos de escolas públicas municipais ou estaduais, além de descontos para alunos dos cursos de graduação da própria instituição.

²⁸ Aqui o termo “particular” compreende tanto o sentido do utilizado por BOURDIEU (1996), quando dá um significado de limitação, de determinadas contingências específicas no espaço e no tempo, quanto apresenta o sentido contrário ao de *público*, ou seja, um ensino de caráter *privado*, *Tutorial*, dentro de determinada realidade de mercado.

²⁹ Ver mais detalhes sobre o tema no segundo capítulo deste trabalho, e em TEIXEIRA 2006, 2008.

despeito de uma demanda social demonstrada e observada em práticas, profissionais ou não, presentes na sociedade carioca.

De forma sintomática verificamos, no meio acadêmico, a prevalência do repertório e das *linguagens* próprias à música erudita, tanto na abordagem utilizada no ensino de instrumentos quanto no de disciplinas que tratam do caráter estruturante e formal da música, como Percepção e Análise Musical. Essas disciplinas, que se inserem na espinha dorsal de cursos de graduação em Música, como o de Licenciatura em Música, constituem-se, portanto, em importante fase de aprendizado no processo de formação de músicos e professores que atuam, em grande parte, nas redes de ensino regular da educação básica do Rio de Janeiro, nas mais diversas comunidades, cujas práticas e vivências musicais do alunado se apresentam de forma tão ou mais variadas.

Apesar de observarmos a luta de parte do corpo docente comprometida com a inclusão de temas e disciplinas que abordem questões sociais e musicais do campo popular nos programas de graduação e da pós-graduação instituídos nas IES do Rio de Janeiro, vivenciamos, ao mesmo tempo, um processo de formação profissional cujo ingresso e desenvolvimento são condicionados, como nos museus (ver BOURDIEU, 1996, pp. 322-324), pela aquisição prévia de um conjunto específico de disposições e saberes.

De maneira semelhante às caracterizações da “análise de essência” realizadas por Bourdieu (1996), a pretensa universalidade das formas e dos valores culturais consagrados na música européia, notadamente as do período clássico-romântico (FREIRE, 1992, p. 135), representante da hegemonia dos saberes da *música séria* e dos profissionais vinculados às suas *linguagens*, reificada nos projetos pedagógicos da maioria das IES em Música no Brasil e no Rio de Janeiro (cf. FREIRE, 1992), ainda prevalece nos currículos e na maior parte das práticas de ensino/aprendizagem consagradas nas referidas instituições.

Essa hegemonia no campo do ensino superior de música, representada por valores, crenças e pertencas arraigadas culturalmente, construída socialmente no processo de *autonomização* desse campo de lutas – consubstanciada nos processos de seleção curricular –, se estabelece historicamente como um conjunto prevalente de conhecimentos, próprios de determinado universo musical onde, pretensa e

exclusivamente, residem as propriedades intelectualmente elaboradas nesse campo, dignas da apreciação estética e do estudo por parte daqueles que se predispõem a adquirir as disposições necessárias, inclusive, a essa apreciação.

Contudo, observamos que algumas transformações mais recentes nas IES em Música do Rio de Janeiro, como o reconhecimento, pelo MEC, do curso de Música Popular Brasileira na UNIRIO e o surgimento de outros, tanto no âmbito do ensino de graduação como no de extensão universitária, têm apontado para um maior equilíbrio na abordagem de diferentes *linguagens* e no atendimento às diversas identidades, experiências musicais e inserções sociais que compõem o heterogêneo universo de atividades profissionais na área musical.

Reiteramos, portanto, que as questões levantadas no presente trabalho pretendem suscitar discussões sobre a elaboração e consecução dos currículos no ensino superior de Música no Rio de Janeiro, bem como a sua adequação a demandas sociais e culturais, de modo que concorram, efetivamente, para que os diversos perfis de formação desenvolvidos nas referidas instituições possibilitem aos seus alunos uma maior capacidade de adaptação e reação “à realidade contemporânea, inegavelmente multicultural.” (CANEN & MOREIRA, 2001, p. 20)

4 – RELATOS E ANÁLISES SOBRE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOS PERCUSSIONISTAS: COM A PALAVRA, OS PRÓPRIOS E SEUS EMPREGADORES NO MUNDO DO TRABALHO.

Nesta seção do trabalho nos convém proceder ao tratamento dos dados e relatos colhidos no processo de entrevistas compreendido pela metodologia adotada, mediante as argumentações e discussões desenvolvidas até o momento. No processo de análise dos discursos, correlacionamos as questões de estudo desta pesquisa com algumas pertinentes ao campo da sociologia do currículo e com outras relativas à formação profissional e à inserção dos percussionistas no mundo do trabalho. De fato, apresentamos no segundo capítulo deste estudo uma abordagem sobre aspectos sociais da inserção desses instrumentistas no mundo do trabalho, a partir da primeira metade do século passado, notadamente daqueles cujas atividades musicais fossem vinculadas às *linguagens* próprias à música popular.

A metodologia adotada compreende uma amostragem intencional, onde a população escolhida possibilitou a constituição de duas unidades de análise que consistem, de um lado, de percussionistas que atuam profissionalmente no âmbito da música popular e, de outro, de instrumentistas de outros naipes e profissionais que com aqueles trabalham freqüentemente, nas mais diversas searas de atuação no meio musical do Rio de Janeiro. Elegemos o termo “Empregadores de Percussionistas” para denominar os integrantes do segundo grupo de entrevistados pelo fato desses serem responsáveis, de maneira freqüente ao longo da história da música brasileira, desde o século passado, pela indicação³⁰ dos percussionistas para os diversos trabalhos aos quais são requisitados.

³⁰ A partir do estabelecimento de um mercado e de todo um leque de atividades sociais, comerciais ou não, que envolviam a necessidade dos serviços de músicos, profissionais ou não, no Rio de Janeiro e em outros grandes centros do Brasil já a partir da primeira metade do século passado, verificamos que as pessoas interessadas na contratação ou arregimentação de percussionistas que atuassem no âmbito da música popular recorriam, como ainda hoje o fazem, a indicação de outros músicos ou demais profissionais cujas atividades apresentassem interface com aqueles no meio musical. Assim procedem com o objetivo de obterem indicações avalizadas sobre profissionais – percussionistas – considerados *competentes* para a realização *satisfatória* das atividades musicais que idealizam e/ou organizam. Esse procedimento, cujas práticas observamos desde que começamos a atuar como músico profissional no cenário do Rio de Janeiro, pôde ser apreendido em nosso estudo exploratório, bem como pode ser corriqueiramente verificado nas mais diversas searas de atuação dos músicos, notadamente os que atuam no âmbito da música popular. Essa prática da indicação dos percussionistas no âmbito da música popular

Os grupos que delineamos no parágrafo anterior constituem *as unidades de análise* cujos sujeitos nos oferecem informações acerca de *como os atores sociais envolvidos na questão representam os processos de formação dos percussionistas* e de *como esses processos se coadunam com as demandas que deles se requerem no âmbito da música popular*. Paralelamente, correlacionaremos esses relatos e as mencionadas representações com a ausência das práticas e saberes dos percussionistas que atuam profissionalmente na música popular nas IES em Música no Rio de Janeiro. As amostras compreendem 15 (quinze) participantes, sendo 8 (oito) Percussionistas e 7 (sete) *Empregadores* de Percussionistas.

A escolha dos sujeitos que participaram das entrevistas se baseou nos critérios de idade, tipos de formação, de inserção e de práticas profissionais, de modo que os discursos dos entrevistados apresentassem uma variabilidade razoável dentro do universo da população escolhida. Esses critérios se mostraram necessários e suficientes à análise dos discursos sobre o objeto de investigação em questão: *a representação social dos processos de formação dos percussionistas no âmbito de atuação da música popular; sobre como esses processos respondem às demandas que se requerem daqueles músicos no mundo do trabalho*. Buscamos que as amostras fossem representativas de profissionais com diversos níveis de faixa etária, de formação e de inserção social e profissional no meio musical, e que os relatos pudessem refletir diferentes visões sobre os mesmos temas e/ou objetos, na medida do tempo hábil possível no atual curso de mestrado. Nesse sentido, buscamos a participação de profissionais que apresentam diversos perfis na perspectiva das variáveis acima explicitadas: desde músicos experientes, consagrados e tidos como referência no universo musical profissional do Rio de Janeiro e do Brasil, bem como instrumentistas cujas atividades profissionais se iniciaram há poucos anos e que ainda se encontram em processo de formação.

A análise dos relatos se estrutura com base na proposta delineada por Mazzotti (2007) que, a partir da *abordagem Processual*, constitui uma das vertentes de

se explica, principalmente, pelo fato das suas práticas se darem em ambientes e relações onde predominam a informalidade e os tratos informais de trabalho, sejam esses compreendidos ou não pelas atividades promovidas pela *indústria cultural*. Nessa perspectiva, percussionistas que atuam no âmbito da música popular, no Rio de Janeiro, são chamados e contratados para os mais diversos tipos de trabalhos aos quais são requeridos por indicação, de acordo com as características específicas do referido trabalho e das suas próprias como músico, de modo a configurar um dos seus principais meios de *empregabilidade*, senão o maior.

procedimentos desenvolvidos pela Teoria das Representações Sociais no que diz respeito ao tratamento dos dados no processo de análise das práticas argumentativas. Concordamos com o autor mencionado quanto ao conceito de considerarmos a linguagem (falada) como um fator imprescindível em uma teoria do conhecimento, ainda mais na das representações sociais.

Mazzotti (2007) esclarece os meios pelos quais os oradores (quem fala), os *grupos sociais*, os auditórios (*quem ouve*, sente e elabora os sentidos de *quem fala*) estabelecem os significados dos sentidos por meio de negociações tendo por base procedimentos, conhecimentos, valores e sentidos de pertença mais ou menos partilhados por seus *grupos sociais* de referência. Tais procedimentos, cuja sistematização remonta a conceitos elaborados por Aristóteles, tornaram-se “técnicas e artes de convencer e persuadir” (idem, p. 4) utilizados pelas pessoas nas trocas sociais, nas práticas argumentativas cotidianas pelas quais se posicionam frente aos outros, diante das diversas situações e contingências da realidade. De modo a ilustrar a relação e os procedimentos que envolvem a comunidade de enunciadores, os discursos e os auditórios, o autor esclarece que a

arte ou técnica encontra-se em saber negociar a distância entre o orador/poeta e os auditórios, aproximando-os para criar alguma identidade de sentimentos, partilhando sentimentos (...) Negocia-se a diferença de significados por meio do discurso, *uma vez que esse é apreendido ativamente pelos auditores/leitores que não são receptores passivos, donde não se conduz as pessoas como ovelhas ao aprisco; elas só se deixam levar quando concordam com as ordens, exortações, deliberações.* A composição, a disposição das partes, instaura significados, e sendo um procedimento com vistas a, com o objetivo de, *requer estreito vínculo com a situação.* (MAZZOTTI, 2007, p. 5, grifos nossos)

Ao explicar, genericamente, sobre a *situação retórica de dialética*, verificamos a semelhança e adequação da abordagem defendida por Mazzotti (2007) às discussões e estudo que ultimamos no presente trabalho, quando estabelece que

no diálogo entre pessoas com o mesmo conhecimento a respeito de algum tema, procura-se resolver impasses ou problemas, alcançar um conjunto de argumentos que serão considerados confiáveis, assim como os que serão deixados de lado e, por fim, pode-se constatar que ainda não se podem solucionar as contradições, mantendo-se no beco sem saída ou em uma aporia. (idem, p. 5)

Segundo Mazzotti e outros autores que expõem e explicam os procedimentos (cf. DUARTE, 2004a) pelos quais estudam os meios pelos quais se negociam significados, atribuem-se sentidos, estabelecem-se e cristalizam-se categorias e hierarquias entre os mais diversos objetos sociais, é importante identificar as *analogias*, *recorrências*, *ênfases*, *omissões*, *discrepâncias*, *antinomias*, *ironias* contidas nas argumentações usadas pelas pessoas. O estudo das figuras de linguagem, *entendidas como figuras do pensamento* (DUARTE, 2004a, p.64-65), presentes nos discursos, forjados nas trocas sociais que permeiam as práticas profissionais dos percussionistas e de seus “empregadores” pode nos ajudar a compreender os valores e pertenças que sustentam o quadro social que construiu, social e historicamente, a ausência das práticas e saberes das *linguagens populares* da percussão, *de forma regular e sistematizada*, nos currículos de ensino superior de Música no Rio de Janeiro.

Ressaltamos, com Mazzotti (2007, p. 7), que os *processos figurativos* característicos da sistematização das representações sociais implicam em classificações e, portanto, *no estabelecimento de hierarquias, de categorias*. Estabelecemos, a todo o momento, comparações entre os diversos objetos sociais; igualdades e desigualdades entre os entes do pensamento, o que se faz por meio de predicados ou categorias. Nessa perspectiva, pretendemos verificar e analisar, por meio dos discursos colhidos junto aos integrantes dos dois grupos que constituem nossas unidades de análise – Percussionistas e “Empregadores de Percussionistas” –, a hierarquia de valores estabelecida entre os *lugares do preferível, do único e da essência* (PERELMAN, 2000 *apud* DUARTE, 2004a, p. 68 e 69, DUARTE e MAZZOTTI 2004 b, pp. 88 e 89, MAZZOTTI, 2007). Ou seja, pretendemos identificar os valores e categorizações estabelecidas pelos entrevistados em relação aos processos de formação do grupo de instrumentistas em questão; sobre como se dão esses processos e como se coadunam com as demandas que daqueles se requerem no mundo do trabalho.

Ao estudarmos os aportes teóricos que subsidiam as pesquisas no campo das representações sociais, optamos pela *análise Retórica* pelo fato de adotarmos, de acordo com Duarte (2004), “uma metodologia de análise dos discursos que possibilite a apreensão das representações, evidenciando o caráter argumentativo dos discursos pelos quais as representações são veiculadas.” (p. 16) Concordamos com Duarte e Mazzotti (2004b) quando consideram que as “trocas sociais sustentam os processos formadores

das representações, sua comunicação e negociação elaborados pelas pessoas”. Processos esses sempre presentes na dinâmica social de negociação de sentidos, valores e tomadas de posição, que ocorrem dentro e entre os diversos grupos sociais, nos mais diversos espaços de vivência das sociedades (p. 82). Sendo assim, torna-se necessária à consecução do nosso estudo uma estratégia metodológica de apreensão das representações que privilegie “a construção dos sentidos por meio das dinâmicas das práticas argumentativas (...)”, onde atores atuais do processo sócio-histórico em questão defendem suas posições, publicamente, frente ao meio acadêmico e ao universo de músicos e demais interessados no tema. (idem, p. 83)

De acordo com os preceitos da epistemologia “conversacional” (CARRILHO, 1994 *apud* DUARTE, 2004b, p. 83) erigida desde a chamada *virada retórica da filosofia* (DUARTE, 2004a), não somente o estudo dos aspectos sintáticos e semânticos da linguagem [dos discursos], mas as suas dimensões pragmáticas e retóricas são fundamentais para a análise das falas das pessoas. Por meio das análises das práticas argumentativas, que trabalham na perspectiva “de um domínio do conhecimento e da ação dos homens que diz respeito ao verossímil, ao plausível, ao provável” (DUARTE, 2004b, p. 84), é possível estudarmos com quais *grupos sociais* o *falante* se identifica e/ou com quais quer se aproximar ou se afastar.

Nessa perspectiva, consideramos que a sistematicidade pela qual a Retórica de Aristóteles integra os três elementos considerados como fundamentais do discurso – *Quem fala? Quais os argumentos apresentados? A quem se endereça?* –, retomada pelos estudos filosóficos que originaram aquela *virada retórica* já em fins do século XX³¹, é essencial no processo de *identificação das relações de aproximação e de afastamento*, de afinidade ou repulsa, estabelecidas nas trocas sociais em relação a determinadas situações cotidianas, interesses, valores e sentidos de pertença próprios a determinado *grupo social*, subjacentes ou explícitas nas falas suscitadas pelas questões de estudo expostas no presente trabalho.

³¹ A respeito de como os autores, modernamente, explicam a relação retórica negociada entre um orador e um auditório – que pode ser presente (real) ou idealizado, como aquele formado pelo *grupo social* ao qual se filia ou com o (s) qual (is) quer se aproximar ou se afastar –, concordamos com os conceitos desenvolvidos por Meyer e Mazzotti, explicitados no trabalho de Duarte (2004a).

Assim, procedemos, preliminarmente, a uma exposição quantitativa de informações sobre os entrevistados com o intuito de subsidiar e contribuir com o desenvolvimento de uma abordagem qualitativa, consubstanciada pela análise dos relatos, por meio do intercruzamento dos dados objetivos com os discursos e aspectos mais subjetivos nele contidos. Essas informações dizem respeito à idade, ao tipo de formação e ao tempo de prática profissional de cada um dos sujeitos que participaram da entrevista. Por meio da distinção entre os grupos que compreendem as unidades de análise adotadas – Percussionistas e “Empregadores de Percussionistas” – pretendemos verificar as semelhanças e diferenças entre os discursos dos membros dos *grupos sociais* abarcados pela presente pesquisa, realçados por figuras de linguagem, e prováveis ênfases e omissões identificadas nesses discursos, representativos que são dos valores, crenças e pertencas de cada um.

Seguem-se, portanto as tabelas demonstrativas dos dados mencionados:

TABELA 1**PERCUSSIONISTAS**

PERCUSSIONISTA	IDADE	FORMAÇÃO MUSICAL E PROFISSIONAL	TEMPO DE PRÁTICA PROFISSIONAL (em anos)
(P1)	20	Informal e Não-formal	5
(P2)	33	Não-formal e Formal	16
(P3)	34	Informal e Não-formal	18
(P4)	63	Informal	33
(P5)	54	Informal, Não-formal e Formal	33
(P6)	82	Formal	59
(P7)	52	Não-formal e Formal	35
(P8)	45	Informal	25

Fonte: Dados coletados nas entrevistas previstas na metodologia desta pesquisa, cujos textos foram transcritos na íntegra, e constam em material anexo à dissertação.

TABELA 2

“EMPREGADORES DE PERCUSSIONISTAS”

“EMPREGADOR DE PERCUSSIONISTA”	IDADE	FORMAÇÃO MUSICAL E PROFISSIONAL	TEMPO DE PRÁTICA PROFISSIONAL (em anos)
(E.P. 1)	55	Não-formal	34
(E.P. 2)	30	Informal, Não-formal e Formal	18
(E.P. 3)	54	Informal	31
(E.P. 4)	39	Informal e Não-formal	28
(E.P. 5)	59	Não-formal e Formal	38
(E.P. 6)	48	Informal e Não-formal	30
(E.P. 7)	60	Informal e Não-formal	46

Fonte: Dados coletados nas entrevistas previstas na metodologia desta pesquisa, cujos textos foram transcritos na íntegra, e constam em material anexo à dissertação.

As categorizações a que nos referimos acima – a saber: idade, formação musical e profissional e tempo de práticas profissionais – correspondem às variáveis que consideramos pertinentes e relevantes na construção dos diálogos desenvolvidos com os entrevistados acerca dos processos de formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular. A escolha dessas variáveis, como parâmetros das análises que apresentaremos a seguir, foi corroborada pelas abordagens desenvolvidas pelos próprios entrevistados, que não levantaram, de maneira quantitativa ou qualitativamente significativa, outros fatores relevantes para a discussão proposta, como sexo ou raça, por exemplo. Esse processo de escolha das unidades de análise leva em conta a “relação indissociável entre *ethos-pathos-logos*” (DUARTE, 2004a, p. 71), ou seja, a relação intrínseca entre orador-auditório-argumento, onde os sentidos e significados são negociados e construídos; na qual as questões “se referem ao universo do falante, que não exclui o papel de ideal regularizador do auditório”³² (idem, p. 77)

Assim, propusemos algumas discussões sobre aspectos sociais e históricos que afetam às práticas profissionais de percussionistas, para serem abordadas pelos mesmos e por profissionais com quem trabalham cotidianamente, cujas variáveis assumidas por nós para efeito das análises fizeram parte, reiteradamente, dos relatos desenvolvidos pelos respondentes. Essas variáveis aparecem nos discursos coletados como parâmetros necessários à validação e/ou justificativa tanto de suas afirmações, quanto de determinados posicionamentos, práticas, valores e crenças de outros envolvidos nas questões apresentadas.

A seguir, temos, portanto, as consolidações quantitativas representadas pelos dados pessoais dos entrevistados, nas quais reiteramos a idéia de separar, a princípio, e depois comparar os resultados obtidos junto aos dois universos de amostras escolhidos: Percussionistas e “Empregadores de percussionistas”, assim categorizados segundo as variáveis assumidas na metodologia adotada:

³² Percebemos, ao longo de todo o processo de entrevistas, que os *respondentes* se dirigiam ao universo de percussionistas e ao meio acadêmico, devido ao fato do *pesquisador ser um percussionista* e o trabalho em questão se tratar de uma dissertação de mestrado, além do próprio direcionamento das indagações, a serem explicitadas a seguir. O que nos leva a crer na possibilidade de ambos universos citados constituírem-se em *auditórios regularizadores* (DUARTE, 2004, pp. 50-54) dos respondentes, aos quais se dirigem e cujas argumentações denotem desejos de aproximação ou de afastamento, dependendo de como cada um dos participantes se situa – ou se representa socialmente – frente às indagações e os valores, pertencas e ideais dos seus grupos de referência.

TABELA 3 – Média dos dados obtidos em relação às unidades de análise:

3.1.1 – Idade: Percussionistas (1)

Entre 20 e 29 anos	1 (um) músico
Entre 30 e 39 anos	2 (dois) músicos
Entre 40 e 49 anos	1 (um) músico
Entre 50 e 59 anos	2 (dois) músicos
Entre 60 e 69 anos	1 (um) músico
Entre 70 e 79 anos	Nenhum
Entre 80 e 89 anos	1 (um) músico

3.1.2 – Idade: Empregadores de percussionistas (2)

Entre 20 e 29 anos	Nenhum
Entre 30 e 39 anos	2 (dois) músicos
Entre 40 e 49 anos	1 (um) músico
Entre 50 e 59 anos	3 (três) músicos
Entre 60 e 69 anos	1 (um) músico

3.2.1 – Formação Musical e Profissional – Percussionistas (1):

Ensino Formal	1 (um) músico
Ensino Informal	1 (um) músico
Ensino Informal e Não-formal	3 (três) músicos
Ensino Não-formal e Formal	2 (dois) músicos
Ensino Não-formal	Nenhum músico

3.2.2 – Formação musical e profissional – Empregadores de percussionistas (2):

Ensino Formal	Nenhum músico
Ensino Informal	1 (um) músico
Ensino Informal e Não-formal	4 (quatro) músicos
Ensino Não-formal e Formal	1 (um) músico
Ensino Não-formal	1 (um) músico

3.3.1 – Tempo de Práticas Profissionais – Percussionistas (1):

Entre 0 e 9 anos	1 (um) músico
Entre 10 e 19 anos	2 (dois) músicos
Entre 20 e 29 anos	1 (um) músico
Entre 30 e 39 anos	3 (três) músicos
Entre 40 e 49 anos	Nenhum músico
Entre 50 e 59 anos	1 (um) músico

3.3.2 – Tempo de Práticas Profissionais – Empregadores de percussionistas (2):

Entre 0 e 9 anos	Nenhum músico
Entre 10 e 19 anos	1 (um) músico
Entre 20 e 29 anos	1(um) músico
Entre 30 e 39 anos	4 (quatro) músicos
Entre 40 e 49 anos	1 (um) músico

Acreditamos que a consolidação dessas informações, que configuram a categorização dos músicos entrevistados em função das variáveis que se mostraram adequadas à metodologia adotada, possa contribuir com a fundamentação da análise de alguns pontos de vista e das argumentações daqueles. Consideramos que os dados acima contribuam com a realização da pesquisa que ora desenvolvemos, notadamente quando procedermos às análises dos discursos (representações sociais) acerca dos processos de formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular e das relações entre esses e os outros profissionais com os quais interagem no mundo do trabalho. De acordo com o que afirmamos ao longo do trabalho, relacionaremos aquelas análises com

o estudo sobre a sócio-gênese da ausência das práticas e saberes daqueles instrumentistas nos currículos dos cursos superiores de música.

Utilizamos-nos, conforme dissemos anteriormente, de uma metodologia que compreendeu uma série de entrevistas semi-estruturadas, que seguiu um roteiro pré-determinado. Este roteiro consistiu das seguintes indagações, em torno das quais desenvolvemos possíveis e pertinentes desdobramentos, suscitados pelas respostas dos participantes ao longo dos diálogos:

(1) Quais as habilitações que você (respondente) espera de um percussionista que atua profissionalmente na música popular? Quais aspectos musicais fazem com que você avalie um instrumentista como um 'bom percussionista'?

(2) Como você avalia, ou o que acha dos processos de formação do percussionista que atua (sobrevive da) no campo da música popular?

(3) Você considera que haja problemas (deficiências) na formação e, portanto, nas práticas profissionais desses percussionistas? Quais seriam?
Obs: Se o respondente não mencionar, seria o caso de perguntar: Como você vê a relação desses percussionistas com os outros músicos nas diversas situações do mundo do trabalho? Você identifica algum problema nas práticas do percussionista nessa relação, nas situações que envolvem leitura de partituras, por exemplo?

Por meio das argumentações e diálogos suscitados a partir desse roteiro inicial, procuramos depreender as representações sociais dos processos de formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular por parte dos sujeitos que constituem os participantes da presente pesquisa, e de como aqueles processos se coadunam ou respondem às diversas demandas que se requerem daqueles no mundo do trabalho. Reiteramos aqui que procuramos apreender e, posteriormente, correlacionar, as representações tanto de percussionistas quanto de outros instrumentistas e demais profissionais com quem convivem e atuam em diversos espaços de vivências e atividades no mundo do trabalho, de forma a estruturarmos as análises dos relatos respeitando a divisão assumida por nós como unidades de análise: grupo de Percussionistas e de “Empregadores de Percussionistas”.

Assim, a discussão acerca das representações sociais dos percussionistas que atuam profissionalmente no âmbito da música popular e de seus processos de formação, de como esses se coadunam com as demandas musicais que daqueles se requerem no mundo do trabalho, organizar-se-á segundo a disposição das unidades de análise escolhidas, conforme o parágrafo anterior e o disposto na introdução deste trabalho, e não baseada na ordem cronológica em que as indagações explicitadas foram feitas. Até porque as argumentações se completam no decorrer do diálogo, ou seja, os raciocínios se desenvolvem de modo complementar ao longo das indagações e intercomunicações próprias ao sistema de entrevistas semi-estruturado.

Os Percussionistas e “Empregadores de Percussionistas”, cujas falas serão citadas no processo de análise, serão identificados pela letra **P** quando pertencerem aqueles, e pelas letras **E.P.** quando a esses, seguidas pelo número em que os entrevistados aparecem nas TABELAS 1 e 2, respectivamente. Esse número representa a ordem em que foram entrevistados, no próprio grupo. As citações (falas) serão precedidas também por numeração, que determina a ordem crescente em que aparecem nesse estudo, para efeito de maior facilidade de remissão posterior às mesmas.

É importante ressaltarmos aqui, acerca da metodologia que subsidia e orienta o processo de análise dos relatos colhidos junto aos entrevistados, que o leitor pode, e quem sabe deva, se remeter às transcrições que compõem o anexo desta dissertação, a fim de dirimir quaisquer dúvidas sobre a utilização e adequação dos trechos destacados no processo de análise, quanto à sua contextualização em relação à indagação que os suscitaram. O processo de verificação e captação desses trechos tem como norte a orientação metodológica em apreender, no contexto de cada discurso, os epítomes da mensagem veiculados pelos mesmos. Ou seja, procuramos depreender de cada discurso, em cada uma das indagações feitas, os trechos em que encontramos, em destaque, os valores, crenças e conceitos mais emblemáticos sobre o (s) objeto (s) de estudo em questão. Para efeito de análise dos discursos, destacaremos, portanto, os trechos em que vislumbramos, de maneira mais condensada, as analogias, padrões, recorrências e discrepâncias representativas das opiniões e conceitos acerca das práticas e formação dos percussionistas que atuam profissionalmente no âmbito da música popular, a fim de discutirmos sobre a sócio-gênese da ausência das *linguagens* próprias à música popular

no campo em questão, nos currículos dos cursos superiores de música no Rio de Janeiro.

Conforme podemos observar nos trechos destacados das entrevistas realizadas, os respondentes têm suas atividades profissionais imbricadas com as dos percussionistas que atuam no campo da música popular, por motivos mais ou menos óbvios. Os relatos colhidos apresentam, para além de valores, crenças e idiossincrasias individuais, os suportes argumentativos construídos social e historicamente acerca dos processos de formação do *grupo social* de percussionistas e de como esses se coadunam com as demandas do mundo do trabalho.

Com o intuito de objetivarmos a discussão sobre a ausência das práticas (*linguagens*) populares desenvolvidas e consagradas pelos percussionistas na música brasileira, *de forma regular e sistematizada*, nos currículos das IES em Música do Rio de Janeiro, consideramos importante notar e analisar as diferenças e semelhanças nos discursos colhidos, na medida em que os oradores – seus articuladores – ocupam diferentes extratos sociais e/ou apresentam distintos processos de inserção profissional, por exemplo. Tais diferenças e semelhanças muito provavelmente encontrem suas razões ou explicações nas variáveis – idade, tipos de formação profissional e tempo de prática profissional – com que tratamos as unidades de análise compreendidas pela nossa amostragem (intencional).

De acordo com os preceitos próprios a Teoria das Representações Sociais – alguns deles já abordados ao longo deste trabalho –, encontramos nas práticas argumentativas dos membros de um mesmo *grupo social* padrões, discrepâncias, recorrências, ênfases e omissões que caracterizam o posicionamento público de seus membros em relação a determinado objeto, cuja representação social seja relevante para a manutenção daquele (*grupo social*). Assim, vejamos como esses aspectos podem ser observados nos relatos colhidos no presente trabalho, de forma a embasar nossas análises acerca dos suportes sociais que mantém e, possivelmente, expliquem algumas relações entre os processos de produção curricular vigentes nas citadas instituições de ensino e as práticas e saberes da percussão no âmbito das *linguagens* próprias à música popular brasileira.

De maneira preliminar, consideramos fundamental ressaltar no conjunto das entrevistas que estruturam a metodologia adotada, em ambos os grupos que compreendem nossas unidades de análise – Percussionistas e “Empregadores de Percussionistas” –, a verificação de certo consenso dos respondentes no sentido de caracterizarem os percussionistas como membros de um mesmo *grupo social ou reflexivo*, de acordo com as definições desenvolvidas por Wagner (1994, 1998), algumas delas explicitadas no primeiro capítulo deste trabalho. Observamos esse consenso na medida em que os participantes entrevistados no presente trabalho, independentemente de serem ou não percussionistas, se referem aos mesmos como membros de um grupo de instrumentistas com determinadas características sócio-históricas, além de partilharem de um conjunto de habilidades e atribuições no meio musical (ver *Anexo*).

Senão, vejamos:

- (1) A gente tem que fazer música, não é? *As pessoas acham que o percussionista é o quê? A cozinha (...)* o pessoal fala: *faz aí qualquer coisa! Não é isso não! (...)* (P 5, grifos nossos)
- (2) Cada instrumento com a sua dificuldade, mas a gente [percussionistas] tem muita! A gente tem que estudar muito instrumento. (...) São muitas competências. O cara que faz música popular, que toca batera e percussão, ele tem muita competência. É a batera, que por si só já é um mundo! É o pandeiro, que também é um universo. São as congas, é o surdo, é o tamborim, é o não-sei-o-quê. Então, tem que ser um cara esperto. (...) E o Pinduca (Prof. Luiz D’Anunciação), ele diz o seguinte: *“Pô, o cara chega no estúdio, dá uma contribuição muito grande, porque ele cria! Muito diferente do cara que está tocando uma coisa que está escrita!” O cara chega lá e cria, dá todo o molho do negócio, faz uma percussão maravilhosa, às vezes tem que adivinhar o que o cara [arranjador] quer, como você acabou de falar, e muitas vezes é um cara chato, e se acha no direito de falar de uma maneira, às vezes, não tão educada assim, porque acha que o cara [percussionista] não é músico, que o cara vai se sujeitar. E o cara [percussionista] se sujeita, e vai lá e ganha um cachê três vezes menor.* (P 7, grifos nossos)
- (3) Bom, primeiro, ele tem que ter ritmo, é óbvio... Mas tem que ter regularidade nos andamentos. Isso é a primeira coisa. *E o que eu acho que as pessoas esperam de um percussionista, principalmente, é criatividade, né? Porque não é o cara fazer só o padrão. O que as pessoas querem, não só eu, acho que todo mundo, é que a pessoa seja criativa. Do percussionista! De alguns [outros] músicos, acho que não. Nem tanto.* Se você pegar um camarada pra tocar violão, de harmonia,

você espera que ele faça a harmonia correta da música. Você não está esperando *muita* [com ênfase] criatividade dele. Agora, o percussionista, não. Você quer que o cara faça, *dê um molho*. O percussionista é o cara que dá o molho na música. (...) ter que ter essa regularidade rítmica, não pode ficar vacilando, tem a criatividade, que seja um cara antenado com as novidades (...) (**E.P. 3**, grifos nossos)

(4) Primeiro, que ele toque muito bem. (...) No caso da música popular especialmente. (...) que ele conheça o repertório. (...) Conhecer bem o instrumento dele, os instrumentos próximos, que ele também domina (...) conhecer bem a tradição... O percussionista normalmente conhece, porque ele se insere rapidamente em qualquer contexto: de apresentações públicas, de gravações, etc. *E isso é mais importante, ainda é mais importante do que o conhecimento teórico musical*. (...) tocar muito bem os instrumentos que ele se habilitou durante toda a vida dele (...) (**E.P. 1**, grifos nossos)

Os respondentes corroboram o pressuposto segundo o qual os percussionistas constituem um *grupo social*, conforme vimos nos depoimentos anteriores e de forma reiterada ao longo das entrevistas, como se poderá verificar no bojo das análises que constituem os próximos dois subitens desse capítulo. Fazemos essa constatação quando verificamos, por meio das argumentações colhidas, que a criação e desenvolvimento das práticas e saberes dos percussionistas no âmbito da música popular, bem como a inserção social desses no meio musical e no mundo do trabalho, no Brasil e em especial no Rio de Janeiro, forjaram o compartilhamento de um conjunto determinado de conhecimentos, práticas, valores, através dos quais se reconhecem mutuamente³³.

Os depoimentos explicitados anteriormente, nas falas de **P 7**, **E.P. 3**, **E.P. 1** apresentam, por meio da figura da *gradação* (DUARTE, 2004a, p. 82), seqüências de elementos, de forma crescente, que caracterizariam as habilidades e atribuições, as práticas e funções dos percussionistas no campo da música popular. Interessante notar como esse conjunto de competências, bem ressaltadas por **E.P. 1**, desenvolvidas pelos percussionistas desde o século passado até os dias de hoje, se relaciona com suas práticas e *estratégias de sobrevivência* nas diversas atividades profissionais nas quais se inserem, na medida em que seus processos de formação não contemplam, historicamente, algumas das demandas frequentes no mundo do trabalho, como a prática de leitura, por exemplo.

³³ Esse reconhecimento se dá a despeito de grande parte dos *respondentes* destacarem as diferenças de formação entre os percussionistas do meio popular e do erudito. Reiteradas vezes há pronunciamentos em

No trecho destacado tanto na fala de **E.P. 3** quanto na de **P 7**, ressaltamos mais uma característica partilhada pelos membros do *grupo social* em questão, que aparece recorrentemente nos espaços de vivências da música popular e também nas entrevistas coletadas nesse trabalho, sumarizada pela *metáfora*, por meio da qual os entrevistados dizem do percussionista ser o “cara que dá o molho na música”. Essa figura de pensamento resume, pelo observado em nosso estudo exploratório e na realização das entrevistas aqui apresentadas, certo consenso sobre o papel criativo do percussionista no contexto das *práticas profissionais* na música popular, onde contribuem significativamente com inserções musicais que compreendem elementos de improviso e espontaneidade. Uma capacidade desenvolvida historicamente – marca dos processos de formação musical dos percussionistas no *âmbito popular*, passada oralmente entre gerações de músicos, no recorte espaço-temporal abordado. Disso tratamos ao longo da dissertação, e talvez represente também uma estratégia de sobrevivência dos mesmos até hoje frente às demandas do mundo do trabalho, questão sobre a qual esmiuçaremos as particularidades logo a seguir, no processo de análise dos discursos.

Observamos, portanto, que nos primeiros trechos das entrevistas, citados anteriormente, encontramos algumas figuras de retórica que resumem, encerram figuras de pensamento relativas aos percussionistas e ao papel desses no âmbito da música popular no Rio de Janeiro. A *metonímia* (DUARTE, 2004a) utilizada por **P 5**, por meio da qual se associa os percussionistas à “cozinha” dentro de um grupo musical, ou mesmo no ambiente de uma orquestra, reflete a representação social daqueles construída historicamente pelos atores com os quais interagem profissionalmente, em que os aspectos sociais envolvidos na inserção de suas práticas nas atividades profissionais do meio musical desde o início do século XX – como procuramos mostrar no segundo capítulo deste trabalho – têm papel fundamental.

O fato de uma maioria de negros constituir, ao longo do século XX no Rio de Janeiro, o *grupo social* dos percussionistas, ao lado de grande parte desses não terem tido acesso a uma educação musical formal que lhes oportunizasse o domínio da leitura da notação musical, além da questão de tocarem, na grande maioria das vezes, instrumentos de altura indeterminada – considerados no meio musical como ruídos, e não como notas musicais – configurariam alguns dos principais elementos que forjam,

torno da distinção entre a formação e as *competências* (habilitações) do percussionista que atua

até hoje, *um quadro de distinção e de exclusão em relação aos percussionistas*, principalmente os que atuam no âmbito da música popular. Daí a analogia, consolidada na *metonímia* explicitada no parágrafo anterior que, reiterada nas relações e trocas sociais desenvolvidas no meio musical, situa os percussionistas num lugar pretensamente destinado a pessoas de um extrato social [ou essência] inferior, cujas práticas e saberes são considerados como sendo natural e hierarquicamente inferiores a de outros músicos no mesmo contexto de atividades. Essa analogia, identificada em vários trechos das falas que analisaremos a seguir, nos leva a correlacionar aquela figura de retórica, e de pensamento, com a seguinte citação:

O lugar do único diz respeito ao que se opõe ao comum, ao *corriqueiro*, ao *vulgar* e o que privilegia o único; *o da essência* diz respeito aos fatos em que *se dá um valor superior aos indivíduos ou objetos por representarem bem as características de determinada essência, padrão ou função* (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2000 *apud* DUARTE, 2004a, p. 84, grifos nossos).

Na perspectiva da citação acima, identificamos nos relatos colhidos sobre os processos de formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular *lugares do único*, que se opõe aos do *vulgar*, e *lugares da essência*, onde tanto percussionistas quanto seus “empregadores” constróem os argumentos e sentidos por meio dos quais indicam que determinadas práticas musicais ou determinados profissionais são considerados *naturalmente superiores* em relação a outros. Verificaremos, por conseguinte, que algumas das falas aqui explicitadas explicam e justificam argumentos cujos significados encerram conceitos e idéias como as que colocam os percussionistas “no seu lugar”!

Por meio das representações sociais acerca dos percussionistas, de seus processos de formação e da relevância de suas práticas nas diversas searas de atividades desenvolvidas no âmbito da música popular no Rio de Janeiro desde o início do século passado, tanto percussionistas quanto outros profissionais, com os quais interagem profissionalmente, apresentam, a seguir, argumentos sobre o que daqueles se espera no contexto social em questão.

4.1 – DANDO VOZ AOS PERCUSSIONISTAS

A primeira questão – *Quais as habilitações que você (respondente) espera de um percussionista que atua profissionalmente na música popular? Quais aspectos musicais fazem com que você avalie um instrumentista como um 'bom percussionista'?* – já propicia aos entrevistados um posicionamento sobre as práticas e saberes dos percussionistas que atuam profissionalmente na música popular, além de suscitar análises quanto à eficácia e adequação desses processos de formação em relação às pretensas competências (habilidades) e atribuições do grupo de instrumentistas em questão no mundo do trabalho.

Quando indagados sobre a primeira questão, os percussionistas apontaram alguns predicados de consenso, cuja aquisição ao longo dos seus processos de formação representaria a fronteira de distinção entre um profissional mais ou menos preparado para o que se requer dos percussionistas no âmbito em questão: *sensibilidade, musicalidade, sutileza, possuir técnica* foram os principais atributos destacados nesse sentido. Os discursos de grande parte dos entrevistados, nessa unidade de análise (*Percussionistas*) ressaltaram a importância de se *estudar percussão como música*, como afirmou **P 2**:

(5) Estudar, além do instrumento, conhecer música (...) conhecer as linguagens, conhecer as levadas, conhecer os estilos, mas a gente tem sempre que estar tentando estudar música, entendeu? Se você puder estudar harmonia, ter contato com o lado melódico da coisa, da história da música (...) tudo soma (...) (**P 2**).

Encontramos de maneira recorrente nos discursos dos percussionistas a importância dos mesmos terem acesso, no seu processo de formação, ao estudo de harmonia, da história da música e de outros aspectos que façam desses processos espaços de ensino/aprendizagem mais abrangentes. A compreensão do que acontece na harmonia no decorrer da música, do que os caminhos melódicos sugerem na condução das *levadas*, aparece como fator preponderante da distinção de um *bom percussionista*, e, portanto, imprescindível ao processo de formação daquele.

Alguns outros argumentos utilizados para responder à primeira indagação corroboram as asserções contidas no parágrafo anterior, conforme vemos abaixo:

(6) A maneira dele tocar, como ele está tocando, se juntando ao grupo, somando ao grupo, pra soar tudo legal, né? *Pra tocar com delicadeza* (P1, grifos nossos)

(7) Eu veria a técnica, né? *A técnica que ele usa no instrumento, a musicalidade é uma coisa importante*, e musicalidade eu falo no sentido da pessoa saber o que fazer em determinada música (...). Ele tem que ter a sensibilidade (...) de fazer o que a música pede (...) (P3, grifos nossos)

Por meio da *epanalepse*, figura de repetição que sedimenta ou reforça uma predicação em torno de determinado argumento (DUARTE, 2004, p. 85), P3 procura explicar a relevância do percussionista adquirir conhecimentos que lhe possibilitem ter a técnica e musicalidade necessária às diversas demandas do mundo do trabalho. De forma semelhante, P1 enfatiza, por meio da gradação (o modo como toca, “se juntando ao grupo, somando ao grupo”), o modo pelo qual o percussionista se expressa de acordo com as demandas do contexto musical em que está inserido como um parâmetro de qualidade, do *lugar do preferível*, relacionando essa expressividade com a *delicadeza* ao tocar e com a capacidade de se integrar, expressivamente, aos demais instrumentistas.

No entanto, se não há uma escola de ensino superior, no Rio de Janeiro, responsável pelo aprendizado das práticas e saberes criados e desenvolvidos pelos percussionistas, ou pelo desenvolvimento do mesmo no âmbito das *linguagens* próprias à música popular – assim como as experiências pedagógicas nesse sentido, no nível do ensino técnico são intermitentes, não-regulares, e em última análise, representadas por iniciativas particulares ou esparsas do mercado – onde os percussionistas podem adquirir, de forma sistematizada e consistente, esses aspectos formativos?

Ressaltamos, com os percussionistas entrevistados acima, a importância de que os processos de formação desses instrumentistas que atuam no âmbito da música popular incluam e relacionem a aquisição dos aspectos técnicos citados com o aprendizado de outras dimensões musicais imprescindíveis nos vários ambientes de trabalho no meio musical, como o aprendizado de aspectos de harmonia, composição, percepção e análise musical, entre outros, de forma que tenham acesso a um desenvolvimento mais integral, tanto técnico quanto crítico, “reflexivo” (P2). Destacamos também que as falas anteriormente explicitadas e analisadas (de P1, P2 e P3) são, justamente, dos músicos mais novos e com experiências profissionais e de formação mais recentes dentro do grupo que constitui a unidade de análise dos percussionistas. Talvez esse fato denote a presença, cada vez maior, de uma pressão

social no sentido dos percussionistas adquirirem uma formação mais abrangente, que contemple o aprendizado de saberes próprios ao ensino formal de músico, como forma de atenderem mais adequadamente às demandas que deles se requerem no mundo do trabalho.

Somente os músicos cujas famílias podem arcar com gastos periódicos cobrados por oficinas, cursos de extensão ou *de verão* terão, indefinidamente, acesso à aquisição desses *predicados musicais*, cujo domínio consiste em importantes fatores de excelência profissional e distinção dentro do grupo de percussionistas e diante dos outros instrumentistas e profissionais no meio musical? Sobre o assunto, vejamos o que **P 3** nos diz quando indagado sobre a existência de possíveis deficiências ou lacunas nos processos de formação desses profissionais:

(8) Há deficiência, porque como não há uma escola assim, *formalmente*, pra todos, então acaba que os percussionistas aprendem um pouco e já começam a ter que trabalhar, a ter que *tocar na noite* sem ter um preparo para aquilo. Um preparo adequado. Então, infelizmente, tem muitos profissionais que não estão aptos a determinados trabalhos e acabam fazendo porque precisam daquele dinheiro, né, e ao mesmo tempo o mercado não tem condições de pagar um bom profissional, e tem trabalhos que um bom profissional não vai se sujeitar a fazer aquilo, e então acaba tendo que contratar pessoas que não são adequadas pra aquela função. Então uma coisa acaba levando a outra. (**P 3**)

Na citação acima, **P 3** chama a atenção para o fato de muitos percussionistas que atuam no meio popular chegarem ao mercado de trabalho sem as devidas condições, ou seja, se inserirem no mundo do trabalho sem dominarem alguns aspectos técnicos, funcionais e musicais fundamentais ao atendimento das demandas que daqueles se requerem. Ressalta a importância de uma sistematização do ensino para a percussão – um *ensino formal* que atenda às demandas de formação dos percussionistas. Esses argumentos corroboram o que vimos ressaltando ao longo deste trabalho: os processos de formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular, cuja heterogeneidade de conteúdos e de experiência didáticas e pedagógicas, e *cujo acesso se verifica condicionado social e economicamente*, não atendem aos anseios e necessidades teóricas e práticas da maior parte desses profissionais no Rio de Janeiro.

Observemos, agora, o que nos diz **P 4** sobre a aquisição daqueles aspectos musicais que ajudam a distinguir um *bom percussionista*:

(9) *Olha um Marçalzinho: uma sensibilidade fora do comum (...) tem muitos caras que tocam, mas com muita força no instrumento, (...) [enquanto outros, citados] são caras que tiram som dos instrumentos sem maltratá-los (...). É sutileza, no caso. Isso eu aprendi, assim, com o Marçal, com o Luna (...). O Wilson das Neves toca bateria, mas toca tudo quanto é instrumento [de percussão] (...) É bom, pra ter uma concepção (...). Não pode ficar só naquela [de tocar um só instrumento] (P 4).*

P 4 é um percussionista com 34 (trinta e quatro) anos de prática profissional, com uma formação caracterizada pelo *ensino informal*, conforme a TABELA 1. Trata-se de um profissional mais do que requisitado, majoritariamente no universo do samba, muito respeitado e com muita experiência tanto em estúdio (gravação) quanto em apresentações *ao vivo*. Seu processo de formação foi forjado no contato direto com outros profissionais – como relata na citação acima – e nas práticas musicais que ocorrem comumente nas comunidades e escolas de samba. Por meio da *hipérbole*, figura do exagero (DUARTE, 2004, p. 82), exemplificada nas frases em destaque, dimensiona a relevância dessas práticas musicais e da existência desses espaços sociais no seu processo de formação. Pode ser considerado, portanto, como um músico representante do que chamaremos aqui *tradição popular* de ensino/aprendizagem no campo da percussão, *no âmbito da música popular*. Esse conjunto de definições acerca de **P 4** faz-se relevante para caracterizar uma *antítese* muito presente nos diálogos desenvolvidos nas entrevistas, que pode ser representado pela seguinte dualidade: músicos cujos processos de formação os caracterizam como pertencentes à *tradição popular versus nova geração de percussionistas*. Isso, dentro do campo das *linguagens populares*, no que diz respeito aos meios de informação e circunstâncias histórico-sociais que permearam e permeiam os processos de formação dos integrantes de ambas as categorias, inventadas aqui para fins didáticos.

Na perspectiva de sua trajetória e formação profissional, **P 4** reitera, por meio da influência de *músicos-modelos* da *tradição popular* no campo da *percussão popular* os mesmos aspectos técnicos e musicais citados anteriormente, que também distinguiriam um *bom percussionista* na voz dos percussionistas mais novos: *ter educação ao tocar, delicadeza, saber fazer as dinâmicas sugeridas pela música, enfim, tocar percussão é fazer música, com delicadeza*, como também afirma **P 5**, no trecho abaixo em destaque:

(10) O que presto atenção é a educação do cara pra tocar, entende? (...) eu gosto de ver é a coisa da delicadeza, do cara trabalhar com a cabeça, de fazer as dinâmicas, tocar fraco, tocar forte quando tiver que tocar (...)

eu aprendi isso com o Pinduca (Luiz D'Anunção) (...) A gente tem que fazer música, não é? As pessoas acham que o percussionista é o quê? A cozinha (...) o pessoal fala: *faz aí qualquer coisa!* Não é isso não! (...) eu acho isso: a educação, a *finesse*, a coisa da sutileza. Pronto, encontrei a palavra que eu queria. O que me chama a atenção mesmo é a sutileza. Afora o talento, enfim, mas a sutileza de um percussionista é um negócio que eu fico emocionado (P 5).

A formação de P 5 contempla experiências com todos os tipos de ensino delineados por Libâneo (2007): *Formal, Informal e Não-formal*. Conhece, como poucos profissionais no Rio de Janeiro, os benefícios da complementaridade do ensino informal com o formal no campo da percussão, tendo sua própria formação forjada entre o aprendizado de instrumentos próprios ao universo das escolas de samba e uma pesada carga horária de estudos técnicos que compreendem a preparação de um músico para entrar numa orquestra sinfônica (TEIXEIRA, 2006).

Percebemos no trecho destacado anteriormente a figura da *gradação*, em que P 5 apresenta os diversos elementos que caracterizariam um *bom percussionista*, a importância da aquisição dos mesmos nos processos de formação desse músico, chegando à sutileza como o elemento, a predicação mais importante da ordem apresentada. Ao responder à segunda pergunta – *Como você avalia, ou o que acha dos processos de formação do percussionista que atua (sobrevive da) no campo da música popular?* –, P 5 também faz menção à ausência de uma escola que se responsabilize pela formação do percussionista. Aponta para a existência e consequências de certa “disparidade de formações” dos percussionistas que atuam no campo da música popular:

(11) O que eu percebo é o seguinte: há uma disparidade muito grande, né? Como não tem uma escola [responsável por essa formação], então as pessoas estudam com quem elas escolhem (...). E aí há uma disparidade, porque um músico tem uma experiência que o outro não tem, segue mais um caminho... Eu acho que é meio confuso (...). Depende muito de com quem ele estudou, por exemplo. Se ele estudou com um cara que tem conhecimento... Rodolfo [Cardoso, professor de percussão da UNIRIO], por exemplo, músico de Sinfônica. Ele vai passar *outras* (com ênfase!) coisas pro cara, além de somente o aspecto do ritmo, e tal. Vai tratar a coisa [o ensino da percussão] como música! A percussão como música. Então, o cara vai prestar atenção no fraseado, nessas coisas assim. Então, como não há uma escola, nem há um padrão, é uma coisa que é bagunçada mesmo, cada um estuda com quem bem entende, aí vai da experiência de cada um [que se propõe a ensinar] (...) Se o cara for estudar com alguém que se preparou, ele vai ter um tipo de educação. Se

for estudar com alguém que, apesar de ser um bom músico e tal, mas não tem uma *educação musical*, não tem a coisa da sutileza, de perceber, da percepção das coisas, assim, ele vai ficar sem isso. (P 5, grifos nossos)

A argumentação acima, por meio da qual P 5 indica que se deva tratar “percussão como música” nos leva a duas conclusões, já ventiladas por meio de falas anteriores: *que a percussão não é tratada como música por outros instrumentistas e por outros profissionais do meio musical*, daí entendermos que aquela figura de retórica configura uma “dissociação de noções” (MAZZOTI e ALVES-MAZZOTTI, 2009, no prelo) – *PERCUSSÃO COMO MÚSICA* –, e *que o ensino da percussão no Rio de Janeiro, e conseqüentemente os processos de formação dos percussionistas, na maior parte das vezes, não contempla aspectos imprescindíveis à formação de qualquer instrumentista*. Entre esses conteúdos ou disciplinas em questão, teríamos, conforme explicitado anteriormente, a prática da leitura musical de maneira fluente, o estudo de harmonia, de análise e percepção musical, entre outras comuns aos processos de ensino/aprendizagem de outros instrumentos cujas práticas e saberes são contemplados nas IES de Música do Estado.

Torna-se necessário explicitarmos o conceito de *dissociação de noções*, figura de retórica por meio da qual percussionistas e seus “empregadores”, aqui entrevistados, corroboram a existência e recorrência de práticas que estabelecem distinções e categorizações entre os saberes desenvolvidos no campo da percussão e outros no meio musical, como verificaremos mais adiante. Essas práticas, conforme observamos ao longo das análises a que procedemos nesse capítulo, sustentam uma hierarquização de valores segundo os quais as práticas e saberes próprias à percussão são considerados inferiores às de outros naipes de instrumentos, de acordo com *os lugares da essência e do preferível* identificados como hegemônicos nos *grupos sociais* presentes no campo.

De acordo com Mazzotti e Alves-Mazzotti (idem), a *dissociação de noções* é um dos esquemas argumentativos estudados no campo da retórica, utilizado pelos oradores (quem fala) na tentativa de conseguir a adesão do auditório (“ideal” ou “real”) para o qual se dirige. Esse esquema argumentativo se configura quando “uma noção tradicionalmente apresentada como unitária é dividida em dois termos, em que o segundo controla os significados do primeiro.” (p. 6) No caso da analogia por meio da qual se exorta *a percussão como música*, temos que o segundo termo (música) dessa analogia apresentaria todas as boas qualidades que o locutor julga pertinentes, e estas

são justamente as que faltariam no seu primeiro termo (percussão), conforme observamos no trecho a seguir:

Um exemplo, usual na filosofia e nos discursos acerca da educação, é a noção de consciência e esta é sempre de alguma coisa, sendo a inconsciência o seu oposto. No entanto, no discurso filosófico, a consciência é apresentada como algo divisível em consciência ingênua (termo I) e consciência crítica (termo II) e não é de alguma coisa, apresenta-se como uma entidade quase natural. O termo II (consciência crítica) apresenta todas as boas qualidades que o locutor julga pertinentes, e estas são justamente as que faltam no termo I (consciência ingênua). O maior valor da consciência crítica, se admitido pelo auditório, fará com que se introduza uma diferenciação entre as pessoas: as ingênuas, a maioria da população, e as críticas, as do grupo a que pertence o orador e ao qual o auditório é chamado a participar. A mesma técnica é utilizada para dizer que o conhecimento comum, o senso comum, é inferior ao conhecimento crítico, sem dizer a que se refere esse conhecimento, qual o assunto em questão. (MAZZOTTI e ALVES-MAZZOTTI, 2009, pp. 6 e 7, no prelo)

Assim, quando observamos nos discursos analisados ao longo desse capítulo a necessidade de exortar a percussão – seus artifícios, práticas e saberes – como um conjunto de conhecimentos pertencentes à comunidade musical, percebemos que tal fato não se verifica na percepção da realidade vivenciada pelos membros do *grupo social* em questão.

Atualmente, no Rio de Janeiro, assim como os percussionistas que identificamos como representantes de uma *tradição popular* encontravam suas bases de informação e formação técnica e musical ao observarem as práticas dos músicos mais experientes nos espaços sociais onde ocorriam as práticas da percussão no âmbito da música popular, os pertencentes à *nova geração* também o fazem, pois recorrem, freqüentemente, aos mesmos procedimentos. A rigor, nada temos contra tais procedimentos, que historicamente se verificam tão profícuos no conjunto de estudos empíricos característicos da formação do músico popular (TEIXEIRA, 2006), *de modo complementar* aos seus estudos e desenvolvimento profissional. Apresentamos críticas, todavia, ao fato de tais *experiências informais de ensino* consubstanciarem, *quase que exclusivamente*, ainda hoje, a grande maioria dos processos de formação dos percussionistas que atuam no meio musical em questão.

Ainda sobre seus processos de formação profissional, observamos que os percussionistas da denominada *tradição popular* se diferenciam dos da *nova geração*

pelo fato desses disporem de mais informações, métodos de estudo e muitos meios de obtenção dessas informações e métodos, cujo conteúdo compreende material áudio-visual além das notações musicais específicas desse conteúdo. No entanto, há críticas bem fundamentadas no próprio *grupo social* dos percussionistas quanto a essa profusão atual de métodos e material didático variados, que nos chegam através dos diversos meios de difusão e comunicação, como vemos a seguir:

(12) hoje já está melhor do que quando eu comecei, há 30, 35 anos atrás. Sendo que hoje, é uma coisa inegável, o acesso às informações é muito maior (...). Às vezes, acho isso até problemático. Em quê sentido, que eu estou dizendo? É que, hoje, a informação é tanta (...). Às vezes, você não tem parâmetro. (...) *Hoje, o cara entra na internet, ele vê tudo! Você tem tudo, então hoje a informação é demais, e isso, às vezes, gera angústia na pessoa.* Problema existencial: o cara acha que tem que ler tudo, que ouvir tudo. Igual ao cara que está na musicologia, num universo mais teórico, né? Ninguém lê tudo, ninguém ouve tudo, e nem estudou todos os métodos. (...) *Então, o cara tem 25 métodos de bateria, e não estudou um, direito! Porque ele pega uma página de um [método], uma página de outro, tem 10 que ele nunca viu, e não leva aquele negócio, não tem... Ou porque não tem professor, ou porque não tem o rigor de estudar regularmente, etc e tal. (...) Não há uma sistematização do próprio estudo, e, no caso, às vezes o cara não tem uma orientação. (...)* (P 7)

Observamos na citação acima que, não obstante o percussionista, bem como o músico popular em geral, possa dispor (aqueles com poder aquisitivo para tal fim) de muita informação áudio-visual, principalmente proveniente da internet, importantes aspectos sócio-culturais, didáticos e pedagógicos nos parecem ignorados no seu processo formativo. Por meio da *hipérbole*, **P 7** dimensiona os possíveis prejuízos causados pelo excesso de informação existente atualmente, disperso e, por vezes, sem um mínimo de orientação acadêmica, controle ou credibilidade em relação à aplicabilidade de seus conteúdos para os fins desejados. Por meio da *gradação* o músico também aventa uma série de possíveis circunstâncias sociais que, *aliadas à profusão e heterogeneidade de métodos e de informações disponíveis no mercado*, podem explicar a descontinuidade ou inconsistência da formação de boa parte dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular.

Se levarmos em consideração que os processos de formação dos percussionistas no Rio de Janeiro, notadamente no campo da música popular, permanecem alicerçados na observação e imersão empíricas nas vivências musicais características dos instrumentistas pertencentes ao que aqui denominamos *tradição popular*, e no acesso –

condicionado socialmente – às informações oferecidas pelos meios tecnológicos e pelas oficinas e cursos de percussão atualmente estabelecidos, citados no terceiro capítulo deste trabalho, *indagamos se esses processos se coadunam com o conjunto de saberes que se requer dos percussionistas no mundo do trabalho*. Os jovens instrumentistas, por si só, reúnem condições de organizarem seu estudo, sem um professor ou instituição responsável por esse processo de ensino/aprendizagem, escolhendo os métodos e/ou professores que melhor possam ajudá-los no desenvolvimento de sua formação? Há alguma discussão curricular, projetos pedagógicos estruturados, ou mesmo o cuidado com um mínimo de uniformidade de conceitos e de notação musical veiculados na maioria dos cursos e oficinas existentes no Rio de Janeiro que possibilitem ao percussionista o seu ingresso no mundo do trabalho? Qual o papel das IES em Música quanto ao estudo, à dispersão e ao desenvolvimento das práticas e saberes criados e desenvolvidos pelos percussionistas no âmbito da música popular desde as primeiras décadas do século passado (TEIXEIRA, 2006), dado o quadro de total informalidade em que se dão os processos de formação em questão?

A internet constitui, atualmente, o mais importante meio de aquisição dessas informações e ferramentas para a formação do percussionista, assim como para os músicos de uma forma geral, como pudemos observar em vários trechos das entrevistas coletadas. Reparemos, no entanto, que, a despeito das facilidades e aparente minimização das distâncias entre os músicos e um acesso às informações relevantes à formação dos mesmos oportunizados pela internet e demais meios inerentes à *modernidade*, muito pouco se fez, institucionalmente, *para democratizar o ensino da música popular no Rio de Janeiro desde a primeira metade do século passado até agora, fim da primeira década do século XXI*. Num país profundamente marcado pelas desigualdades sociais, podemos esperar que a maioria dos músicos que atuam no âmbito popular tenha acesso à internet?

P 4, quando responde sobre a existência de deficiências nos processos de formação dos percussionista – *Você considera que haja problemas (deficiências) na formação e, portanto, nas práticas profissionais desses percussionistas? Quais seriam?* –, acaba por nos revelar um depoimento cujo *paradoxo*, em destaque no trecho abaixo, é emblemático das condições de inserção profissional dos percussionistas no mundo do trabalho:

(13) *Não, não está havendo mais não, porque o produtor, praticamente, ele já chama aquele que ele sabe que tem intimidade com a partitura, como Marçalzinho, como meu filho, o Gordinho mesmo, e tem muitos caras que podem não ler uma partitura, como, por exemplo, o Marcos Esguleba. Ele não lê uma partitura, mas decora o que tem que fazer mais rápido do que o cara que sabe ler. (...) Eu pelo menos, em gravação, eu nunca vi igual a ele [Esguleba]! Eu mesmo, gravando junto com ele: meu cumpadre, o negócio é o seguinte: a parada é só assim: Pá-pá-ri-pá, pá-pá-rá-pá-pá-ri-pá (simulando uma frase rítmica). Já era! Ele decora rápido. É aquele negócio: não precisa ter partitura pra ele. Agora, geralmente, *quando tem esse tipo de trabalho que tem partitura, o maestro, os produtores chamam pessoas que já lêem, né?* (...) (P 4)*

Ao analisarmos a fala acima, constatamos que enquanto não houver uma maior *democratização* no ensino da percussão no Brasil e no Rio de Janeiro, a aquisição e desenvolvimento de aspectos técnicos e musicais considerados como parâmetros de qualidade e excelência no *grupo social* dos percussionistas, pelos profissionais entrevistados, permanecerão como bens culturais caracterizados, com Bourdieu (1996), como produtos “do privilégio” (p. 323). Ou seja, o acesso a esse conjunto de informações e saberes está historicamente atrelado a *condições sociais de exclusão*, situação que envolve desigualdades sócio-econômicas e culturais da sociedade brasileira e a lacuna a que nos referimos nos currículos das IES em Música no Estado.

Segundo P 4 não há mais defasagem entre os processos de formação dos percussionistas que atuam no campo popular e as demandas que desses se requerem no mundo do trabalho, já que “*quando tem esse tipo de trabalho que tem partitura, o maestro, os produtores chamam pessoas que já lêem*”, o que configura uma *antinomia* em relação a habilidade da leitura musical no *grupo social* dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular. Ora, se, ao precisar de percussionistas que leiam música, como condição precípua da participação desse músico em determinado trabalho, os produtores musicais chamam aqueles que o saibam em meio a um grande número de músicos que não possuam essa habilidade, tal procedimento dos produtores configura, obviamente, um quadro de exclusão no campo da educação musical. Conseqüentemente, identificamos na fala acima um exemplo de como o atual quadro de formação dos percussionistas, especialmente daqueles que atuam no âmbito da música popular, produz relações de exceção nas inserções desses músicos no mundo do trabalho.

Verificamos, portanto, que grande parte dos membros do *grupo social* dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular, no Rio de Janeiro, continua a encontrar, de maneira quase que exclusiva, nas vicissitudes do ensino informal uma rede de práticas, observações e conhecimentos que fundamentam sua formação. Assim corrobora **P 8**, por meio de sua argumentação, ao responder à segunda indagação, sobre como vê os processos de formação dos instrumentistas em questão, no âmbito da música popular:

(14) *Por exemplo, eu, tive o prazer e a honra de conviver com muitos que já morreram, e outros que ainda estão por aí, vivos, que pra mim – talvez eu não saiba nem dizer, com certeza, se estou certo no que vou afirmar – tenha sido igual a uma escola, como freqüentar a UNIRIO. Convivi muito com o mestre Marçal, com o Luna, com quem aprendi muito. Convivi muito com o Gordinho, e desde desse tempo todo que estou lhe falando, conheço o Wilson das Neves [todos esses, percussionistas conhecidos e consagrados nas práticas profissionais, principalmente no universo do samba]. Conheço algumas pessoas muito importantes [no desenvolvimento das linguagens da percussão, no âmbito da música popular], como o Trambique, por exemplo, é uma pessoa muito importante, que transmite muitas coisas pra todos, se as pessoas prestarem atenção ao que ele tem a mostrar. Se prestarem atenção no Trambique, no Wilson das Neves, no Gordinho. Tem o pessoal da banda do Zeca Pagodinho, com quem trabalho desde o início, um pessoal também antigo: Ura, Macalé... Quer dizer, a minha formação, eu tenho 45 anos, que completei agora, em 29 de Agosto de 2008, mas meus amigos todos têm acima de 60 anos. (P 8)*

Não por acaso **P 8** recorre à *metonímia*³⁴ que configura sua convivência com consagrados *músicos-modelos* do mundo do samba *como uma escola* responsável por seu processo de formação, comparando-a inclusive com uma instituição de ensino superior do Rio de Janeiro. Esse convívio, conforme destacamos anteriormente é mais do que fundamental: é condição *sine qua non* à aquisição daqueles elementos e aspectos técnicos e musicais imprescindíveis ao *bom percussionista*, notadamente àqueles que identificamos como pertencentes à *tradição popular* de formação.

Importante parâmetro de distinção de um *bom percussionista* no bojo das argumentações dos próprios instrumentistas em questão, como vimos anteriormente, a capacidade de leitura musical também é apontada como fundamental à sua formação

³⁴ Configuramos a metonímia, e não metáfora, pelo fato da simples menção do nome dos músicos-modelo em questão já indicar, ou significar a garantia de qualidade musical no âmbito das práticas da percussão no contexto espaço-temporal situado na fala de E.P. 8.

atual por **P 8**, músico cujo perfil nos leva a integrá-lo na categoria da *tradição popular*, com 25 (vinte e cinco) anos de prática profissional:

(15) Eu acho que o cara [percussionista] precisa, de verdade, aprender agora a ler, se quiser ser um bom batuqueiro! Porque quando o cara [compositor ou maestro] chegar pro percussionista ou baterista com uma partitura, ele vai ter chance de mostrar que também sabe. (**P 8**)

Ao desenvolver o tema da prática da leitura musical nos processos de formação dos percussionistas, quando respondeu a terceira indagação do nosso roteiro pré-elaborado – *Você considera que haja problemas (deficiências) na formação e, portanto, nas práticas profissionais desses percussionistas? Quais seriam?* – **P 8** fala de suas experiências em relação a esse aspecto formativo e avalia sua relevância no contexto sugerido pela pergunta:

(16) pro cara [percussionista] chegar no patamar de entrar num estúdio de gravação, ele é muito Ele já chegou... Agora está mais fácil para gravar. Mas pra quem está há muito tempo no estúdio [inserido nas práticas profissionais de gravação], e talvez não saiba ler [música], tem certas situações que esses são mais requisitados e respeitados do que os caras que sabem. Aí depende do que ele [percussionista] significa [para aquele universo musical em questão], do que ele transmite tocando. É claro que você não vai... Agora mesmo fizeram um disco aqui na Fundação [Progresso, casa de espetáculos diversos, ao lado do Circo Voador, na Lapa] em que chamaram os caras que sabiam ler. Tinham três caras: o Alisson, o Beto Cazes, o Pretinho e o Jaguará, que não sabe ler, mas deu tudo certo, porque o Jaguará sabe muito! (...) Já toquei em estúdios, já fizemos gravações com percussionistas que sabiam ler, e nós fazemos, criamos muitas convenções [rítmicas] na hora, e os produtores respeitam essa nossa característica. E é por isso que nós somos chamados, pelo fato de criarmos muitas coisas no momento, no estúdio. A gente aprendeu a fazer isso, e estamos conseguindo nos aprimorar cada vez mais nesse aspecto, fazendo isso cada vez melhor. E já vi caras que sabem ler e escrever música, e que, mesmo tendo a sua parte escrita, não saber tocar. Quer dizer, isso é muito relativo. Tem a cabeça do produtor, que vai ditar mais isso [de quê perfil de músico é necessário para cada trabalho]. Os preconceitos vêm de dentro da pessoa mesmo, quando mostram, é porque já têm mesmo. Mas tem aquela coisa: de chamar o cara por chamar, tem o lance de orquestra... *Teve um lance, que o Pascoal Perrota ia fazer no Municipal, e eu não fui porque o maestro só queria músicos que lessem. (...) Era música popular, mas ele queria chamar só aqueles que soubessem ler. Mas tem músicos que lêem e não têm o molho que a gente tem!* Então, eu já fiz os *Clássicos do Samba*, já fiz vários trabalhos com maestros, já trabalhei várias vezes com o Sílvio Barbato, trabalho direto com o Wagner Tiso, que são maestros renomados, Leonardo Bruno, Lincoln Olivete, Ivan Paulo. Fizemos o [espetáculo] *Clássicos do Samba*, que foi uma coisa sensacional. Lá na

orquestra não tem contagem alta [como ocorre no meio da música popular comumente, imediatamente antes do início da música, como parâmetro de estabelecimento do andamento e do compasso inicial da peça], tudo é feito por meio de gestos. *E, na época fomos chamados eu, Gordinho, Ovídio, Trambique e Jaguará, e o [Oscar] Bolão foi chamado para dar os sinais [para as entradas e saídas da percussão nas músicas em questão] pra gente, em certas situações. (...) Mas a importância da leitura, hoje, é muito maior. Hoje em dia, se eu estivesse começando a tocar agora, como o meu filho, tanto que botei o meu filho pra estudar... A história é essa: o mundo está ficando diferente. (...) Se Deus quiser meu filho vai ser um grande batuqueiro, e também vai saber ler bem. (P 8)*

A necessidade da prática da leitura musical, conforme observamos no bojo das entrevistas, é apontada como fundamental à formação dos percussionistas e à adequação desses às demandas do mundo do trabalho por instrumentistas de vários perfis profissionais, que aqui identificamos, no campo da música popular, como representantes tanto da *tradição popular* quanto da *nova geração*. Nessa perspectiva, vejamos o depoimento de **P 4**, cuja formação o caracteriza como percussionista pertencente à *tradição popular*, conforme vimos anteriormente:

(17) Eu, pelo menos, meu filho mesmo, eu peguei meu filho... Isso foi exemplo que eu vi, do Mestre Marçal fazer com o Marçalzinho. (...) Meu filho ficou oito anos lá [no Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro]. Hoje em dia toca com vários caras por aí, se for de ouvido ele está, se botar partitura na frente ele também está. Deus é que vai guiar o caminho dele. (P 4)

A habilidade representada pela prática da leitura musical é entendida como recurso primordial à formação e adequação do percussionista frente ao que dele se demanda no mundo do trabalho hoje em dia, justa e principalmente por músicos que não lêem, caracterizados aqui como pertencentes à *tradição popular*. No entanto, alguns percussionistas cujas formações e práticas profissionais compreendem o domínio e a prática da leitura musical não parecem ter a mesma avaliação a respeito da relevância dessa habilidade no cotidiano profissional dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular, como podemos observar a seguir:

(18) É muito comum – e você talvez confirme ou não o que vou dizer, pela sua experiência – você ver, num grupo tem um batera e um percussionista, o batera lê, divisão [rítmica] pelo menos, e o percussionista não lê! É muito por aí (...). Tem mais escolas também. Não tem muita, mas... Não tem muita em terceiro grau, em nível de terceiro grau, né? Mas você tem alguma coisa: hoje você tem aqui, na

UNIRIO, com os cursos de extensão, você tem escola de choro [EPM], a Escola Portátil, *que preenche um bom espaço nessa lacuna que a gente tem*, mas eu vejo que hoje, o percussionista está... Ele tem mais acesso, ele estuda mais. *Mas eu acho que ainda não é uma exigência de mercado tão forte, pra ele... Pra ele estudar música, mais profundamente. Entendeu? Sobretudo o percussionista! Fazendo essa diferenciação, não é? Tem muito percussionista por aí que trabalha, que lê um pouquinho, divide [lê as subdivisões rítmicas] às vezes meio catando milho, uns nem catam tanto, dividem razoavelmente, alguns bem, mas acho que são poucos, entendeu? E ele consegue trabalhar, e trabalha bem, porque o próprio mercado não demanda isso dele. O cara vai fazer uma gravação, o arranjador não escreve! Ou porque ele acha que o percussionista não sabe ler... Aí uma coisa está ligada à outra: que o percussionista não vai ler, ou que, muitas vezes, o arranjador não sabe escrever direito pra percussão. Então ele [o arranjador] quer que bote [toque] um pandeiro, e ele coloca ali: pandeiro – samba. Aí o cara [percussionista] começa: ta-qui-ti-cá/ta-qui-ti-cá/ta-qui-ti-cá... (onomatopéia aludindo a uma levada de samba no pandeiro), e então o cara conta 16, 32 [compassos]... (...) eu já vi colegas percussionistas experientes, bons, caras tarimbados, com quem já tive a experiência de estar em estúdio, do lado do cara, e aí ele começa a ficar embotado, começa a ficar grilado. Porque o outro, de lá do aquário [compartimento próprio do ambiente de gravação], o arranjador, às vezes o produtor, começa: “faz aí, no tal compasso...” E, às vezes, é um negocinho de nada pra ler, um negócio simplérrimo, que o cara [percussionista] faz coisas muito mais incríveis tocando, e já vi nessa situação o cara se embotar e eu, no caso, (...) estar ao lado dele e não poder ficar dizendo como é que é pra não ficar mal pro cara. Tentando meio que soprar, entendeu? (...) Por isso, pelo fato do cara não ter esse estudo, isso é uma coisa que faz falta, mas, via de regra, não faz. Mas é claro que, se o cara tem esse recurso... Mas não é uma exigência do mercado assim, forte, eu diria, do percussionista. Normalmente ele vai, vai dando o molho, né? (...) é exatamente essa reciprocidade, é uma via de mão dupla. E no momento em que tiver mais percussionistas, no universo da música popular, lendo, eu acho que vai acontecer a mesma coisa. (P 7, grifos nossos)*

Entendemos que, ao longo do raciocínio, P 7 tenha se apercebido das *antinomias* contidas em seu próprio discurso, na medida em que o próprio músico – cujo trabalho e competência em ambas as searas de atuação, popular e erudito, acompanhamos, como instrumentista e professor universitário de percussão – cita circunstâncias de constrangimento para o percussionista que não domina a prática da leitura em trabalhos em que isso é exigido dele. Na citação acima, portanto, temos elementos que, a despeito da intenção narrativa inicial do entrevistado, corroboram a idéia de que o domínio da leitura (notação) musical configura, sim, importante habilitação e prática do percussionista no mundo do trabalho, inclusive no âmbito da música popular.

Observamos na fala anterior de **P 7** que a questão do domínio da leitura musical compreende outro agravante, explicitado no seguinte trecho: “*O cara vai fazer uma gravação, o arranjador não escreve! Ou porque ele acha que o percussionista não sabe ler... Aí uma coisa está ligada à outra: que o percussionista não vai ler, ou que, muitas vezes, o arranjador não sabe escrever direito pra percussão.*” Essa questão representa uma *via de mão dupla* cuja ontologia remonta as interações e inserções sociais dos percussionistas no mundo do trabalho, onde os profissionais do meio musical *se acostumaram* a lidar, no caso, com músicos de um *status* supostamente inferior, pelo fato desses não terem acesso à aspectos inerentes ao ensino formal de música, como a prática da leitura.

Não queremos, com o raciocínio desenvolvido nos parágrafos anteriores, defender que as IES em Música sejam, exclusivamente, os espaços institucionais a se responsabilizarem pelo ensino e prática da leitura musical para os percussionistas e demais instrumentistas que atuam na perspectiva das linguagens da música popular. No entanto, as diversas demandas do mundo do trabalho – algumas delas aqui relatadas pelos entrevistados constituintes de ambas as unidades de análise (ver *Anexo*) –, que se caracterizam, em bom número, por práticas que exigem a leitura musical para a sua realização, se impõem aos percussionistas como *competência* a ser adquirida e também àquelas instituições como parte integrante dos seus currículos, cujos conteúdos se pretendam antenados com as demandas sociais presentes no cotidiano dos profissionais por cuja formação se responsabilizam.

Ainda sobre o assunto discutido nos parágrafos anteriores, em meio aos discursos sobre os processos de formação dos percussionistas, **P 5** acrescenta:

(19) Olha, quer ver uma coisa que eu prezo muito, cara? É a leitura. O cara saber ler uma partitura. Parece que é bobagem, eu fico batendo nessa tecla porque Por exemplo, isso já é uma deficiência, quer dizer, o cara vai entrar no mercado, ele tem que estar preparado pra tudo, não é? *Ah, não precisa ler!* (como uma afirmativa de outrem, que seja senso-comum) Tá, não precisa e tal, mas o cara que sabe ler, ele aproveita muito mais o tempo dele, ele resolve as coisas mais rápido. Então, acho que é o preparo, né? O cara está preparado pra tudo, pra qualquer tipo de música, não é? (...) Então, acho isso: o cara ter uma educação que o permita... O mercado é difícil, que ele faça um concurso pra uma orquestra sinfônica, não é? E, mesmo que o cara não toque... Por exemplo: eu fiz cachê na [Orquestra Sinfônica] *Brasileira*, eu fiz tudo, e optei por música popular. Mas, caramba, tudo que aprendi com o Pinduca

(Prof. Luiz D’Anunciação), Nossa Senhora! Poxa, é tudo! (...) A música ou é boa ou é ruim. *Então essa é a deficiência. Porque todo mundo tinha que estar estudando tudo! Percussão é um mundo vastíssimo, não é, cara? Então, é isso: tinha que juntar todo mundo. Não tem essa de Percussão Erudita (ou Percussão Popular). Percussão é percussão, é música! O cara vai estudar música. (P 5)*

Por meio da hipérbole, **P 5** ressalta a importância da leitura musical, dimensionando-a no vasto mundo da percussão e das atribuições que se demandam dos seus profissionais. Concordamos com o músico citado acima quando, por meio da *antanáclase*³⁵ (REBOUL, 2000, p. 117) simbolizada na expressão “Percussão é percussão, é música!”, enfatiza a necessidade, pedagógica inclusive, de rompermos as barreiras e preconceitos que ainda separam e criam distinção de valores entre as *linguagens* ‘erudita’ e ‘popular’, também no campo do ensino da percussão. No entanto, como já observamos anteriormente, as discussões sobre os processos de formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular estão longe de ser consenso no *grupo social* em questão, como comprova o discurso de **P 6**, percussionista precursor do ensino da matéria no Brasil, com 59 (cinquenta e nove) anos de prática profissional, como instrumentista e professor renomado internacionalmente no âmbito da música de concerto:

(20) Não! Eu acho que não é deficiência. A partir do momento em que você não tem, no início, uma base, uma coisa elaborada, ou bem cuidada, eu acho que o que existe até que funciona para atender às necessidades. Porque como o elemento gerador disso, agora talvez comece a chamar a atenção, a provocar situações, que antigamente não se provocava. Antigamente, falar em percussão e de ler música, não existia isso. Isso não existia. Então, não considero que haja (...). Eu acho que a criação desse universo [da percussão] foi deixada de lado no círculo da música, e só hoje é que ela começa a se tornar evidente. (...) *Quando se codificaram os sons musicais, aqueles sons que não atingiam uma determinada quantidade de vibrações por segundo foram considerados sons não-musicais ou ruídos. E isso permanece até hoje: existe o som musical e o som não-musical, chamado de ruído. E isso deixou alguns instrumentos musicais fora da área de estudo (...) os instrumentos considerados como de altura indeterminada são os da percussão. Então eles foram considerados ruídos, e não foram estudados durante todo esse século [XX]. Você [qualquer sujeito] estudou piano, estudou flauta, estudou vibrafone, estudou xilofone, estudou tímpanos, mas todo instrumento que não tinha altura [de notas] determinada, ele era*

³⁵ Figura que implica no uso repetido de uma mesma palavra, de modo a se aproveitar de “dois sentidos ligeiramente diferentes” daquela. (...) “Enquanto o trocadilho é sobretudo fático, deixando o adversário sem palavras por desarmá-lo, a antanáclase tem alcance argumentativo (...)” Como em “negócios são negócios...” (REBOUL, 2000, p. 117)

considerado ruído, e como tal não era estudado. No momento que esses instrumentos, considerados ruídos, foram trazidos para a orquestra, por uma questão de andamento, de progresso, vamos dizer, na criação musical, então esses instrumentos entraram para a orquestra. (...) *Mas existe uma coisa que, mesmo que não fique evidente pra todo mundo, existe uma coisa que é pessoal: quem é analfabeto, é sempre um analfabeto. Ele tem sempre aquela coisa de pegar um material e não poder ler. Por mais que ele seja [bom], ele se sente diminuído por ser analfabeto. Então, na percussão, que não era instrumento, é ruído, estar no meio dos caras que fazem música, e você faz ruído, há uma lacuna. Por pior, por menor que ela seja, mas ela existe, então...* (...) Eu já posso chegar e dizer: se pode escrever para um instrumento de som [altura] indeterminado dentro da notação musical [tradicional], e comprovo! Porque o livro (o seu mais recente trabalho didático, a ser lançado em breve) traz partes gráficas gravadas, para você ver que o que está escrito ali corresponde [aos exemplos musicais]. Isso, quer dizer, eu não creio que pudesse fazer um livro desses há dez, vinte anos atrás. (...) *Eu comecei trabalhando nisso fazendo métodos para os alunos aprenderem a tocar por música. Depois de um certo tempo eu cheguei a conclusão que não adianta o aluno saber tocar por música se o maestro ou o compositor não sabem ler por música o que você toca. Então, pra quê que você está aprendendo música? O cara [maestro, compositor, no caso] não sabe! Então, estou fazendo esse livro mais para eles: o maestro, para o compositor, para o regente, do que para o aluno aprender. Quando eu quero que um aluno aprenda uma coisa eu falo: veja lá no meu livro tal, vá lá que você tem exercício para aprender. Agora, o cara que escreve, o cara que rege, ele tem que saber que isso pode ser feito assim. Ele tem que ter respeito por aquele músico [percussionista].* (P 6, grifos nossos)

Quando observamos o trecho destacado acima, na fala de P 6, confirmamos a existência da *via de mão dupla* – explicitada na argumentação (citação) de número 18 – que caracteriza um quadro de exclusão, ou subjugação, do percussionista nos seus ambientes de trabalho, cuja ontologia nos remete à questões sócio-históricas, algumas delas abordadas no segundo capítulo desse trabalho.

Por meio da *metáfora* em que identifica, historicamente, a comparação entre os sons da percussão e ruídos, P 6 exemplifica e explica razões para a consolidação – desenvolvida nas trocas sociais, nas práticas argumentativas, ao longo do século XX até os dias de hoje - de um *status* inferior do percussionista, de suas práticas e saberes, em relação aos outros instrumentistas e a outros profissionais no meio musical. Já por meio da *antanáclase* (REBOUL, 2000, p. 117), o percussionista *associa o analfabetismo ao percussionista que não domina a notação musical tradicional*, como signo de sua condição inferior frente aos seus pares no mundo do trabalho. Condição essa que se

vincula, pelo histórico de formação no *grupo social* em questão, aos processos de formação característicos dos percussionistas que atuam no âmbito popular, já que aqueles cuja vida profissional se liga às *linguagens* próprias à música erudita têm na leitura musical uma condição imprescindível para suas práticas.

Encontramos na argumentação de **P 7** elementos relevantes que corroboram as análises anteriores quanto à situação histórica de inferioridade do percussionista, no Rio de Janeiro, em relação aos outros profissionais com os quais se relacionam no mundo do trabalho, por conta de determinadas lacunas e/ou características identificadas nos seus processos de formação e de inserção social.

No trecho abaixo, verificamos de quê formas alguns dos aspectos sociais e formativos próprios à inserção dos percussionistas (que atuam no âmbito da música popular) interferem, diretamente, nas relações profissionais desses, na medida em que suas práticas, a despeito do seu valor, importância e inventividade para a realização dos mais variados trabalhos musicais, são subjugadas e subvalorizadas historicamente no Rio de Janeiro, em relação às de outros músicos e demais profissionais que atuam no meio musical, notadamente no campo da música popular.

(21) *Percussionista tem muito essa brincadeira, né? Da cozinha, né? Que muitas vezes é falada com carinho, e eu não tenho, absolutamente, nenhum grilo, nenhuma paranóia com isso. As pessoas brincam: “ah, é a cozinha”, às vezes de uma forma carinhosa, mas já foi muito vítima de preconceito. E ainda é, às vezes (...). E de que forma que é esse preconceito? Esse preconceito, ele se dá... Em orquestra, você imagina como isso não devia ter? Porque você imagina um universo de tradição européia, de instrumentos como violinos, cordas, violoncelos, oboés, etc., e de repente, um cara lá atrás tocando reco-reco? (...) Imagina, na época [início do séc. XX], o preconceito [que tinha]. Pô, os caras vêm aqui tocar reco-reco? Era instrumento de preto! De pobre, de escravo, entendeu? Tocar na orquestra, de casaca, botar um cara que, provavelmente, não lia direito, não tinha... Entendeu? Isso foi diminuindo com o tempo. Eu estou falando isso com você pra chegar ao ponto: hoje, mesmo hoje ainda há, ainda há [preconceito em relação ao percussionista], porque sempre vai haver aquele preconceito, (...) sempre tem aqueles caras mais conservadores...*

Deixemos claro que, no trecho anteriormente citado, quando o músico entrevistado menciona a *metonímia* por meio da qual se associa o percussionista e suas práticas à *cozinha*, o faz com o objetivo didático de explicar sua relação com a jocosa expressão e de registrar a recorrência da mesma no meio musical, e não de concordar ou

fazer coro com o uso daquela em relação ao *grupo social* em questão, sendo ele mesmo, por vezes, objeto da brincadeira. Não obstante, ressaltamos que o uso da figura mencionada no meio musical representa, significativamente, uma prática histórica de preconceito e de subjugação do percussionista e de suas práticas nas relações sociais entre aqueles e outros profissionais no mundo do trabalho, como bem ilustrou o músico entrevistado no excerto anterior.

Na sequência de sua fala, **P 7** explica a existência de uma “via de mão dupla”, imagem *metafórica* por meio da qual cristalizou-se a condição de inferioridade do percussionista que atua no âmbito da música popular na hierarquização de valores construída nas relações sociais presentes no mundo do trabalho. Logo após, relata situações que elucidam e ilustram *o lugar de inferioridade e de sujeição* desses percussionistas, onde se torna óbvia a relação de seus processos de inserção social e de formação profissional com o fato de ganharem menos do que outros músicos com quem interagem cotidianamente, num passado longe de ser considerado remoto:

Mas hoje também sinto que melhorou muito em relação à época que comecei. (...) Agora, essa questão que você falou, também é uma deficiência dos arranjadores. Eles não sabem escrever pra percussão, na maioria dos casos. Tudo bem, isso é aquele negócio da via de mão dupla, da reciprocidade. Eu acredito que na medida em que o músico for lendo mais, for adquirindo mais ferramentas, mais estudo, tendo mais capacidade de ler, o arranjador vai escrever mais. O músico também vai poder chegar pro arranjador, entendeu, e falar: escreve aí! (...) É aquela história, Marcello: Hoje em dia é menos. É menos, claro, mas ainda tem, porque isso é um ranço. Você sabe que meu professor, Pinduca (Prof. Luiz D’Anunciação), ele conta o seguinte, ele viu muito isso quando mais jovem... Você sabe que tem a figura do ritmista e do percussionista, né? Muitas vezes chegava lá na [Rede] Globo, ou em outros estúdios. É que o Pinduca pegou aquele período áureo de gravação, (...) Gravação a dar com o pau! E os caras queriam ritmistas. E os caras chegavam pra gravar em estúdio, e era um nível mais baixo – os caras ganhavam menos! Como o *pandeirista* que, no início, ganhava menos, nos regionais de choro. No início, na época do Pixinguinha, os caras [percussionistas] ganhavam menos. Não ganhavam igual ao flautista, ao *bandolim*, o *violão*. Os caras ganhavam menos. (...) E os ritmistas ganhavam menos. E o Pinduca, ele diz o seguinte: “Pô, o cara chega no estúdio, dá uma contribuição muito grande, porque ele cria! Muito diferente do cara que está tocando uma coisa que está escrita!” O cara chega lá e cria, dá todo o molho do negócio, faz uma percussão maravilhosa, às vezes tem que adivinhar o que o cara [arranjador] quer, como você acabou de falar, e muitas vezes é um cara chato, e se acha no direito de falar de uma maneira, às vezes, não tão educada assim, *porque acha que o cara*

[percussionista] não é músico, que o cara vai se sujeitar. E o cara [percussionista] se sujeita, e vai lá e ganha um cachê três vezes menor. Agora, no momento em que isso começa a mudar, que o ensino da percussão começa a mudar, o informal, ou formal, e sendo formal, institucional ou não, agora, é claro que quanto mais puder ser formal e institucional, melhor, porque isso vai dar mais segurança ao cara! Entendeu? Isso vai dar segurança ao cara. (...) É a mesma coisa dentro da música popular: eu acho que a coisa vai ser construída socialmente também, da mesma forma que foi construído o preconceito, essa virada vai ser um processo histórico e social, que vai vir conjuntamente, de todos os lados. As escolas, porque começa a ter mais escola, mais acesso ao ensino formal, e os caras [percussionistas] começam a exigir mais dos arranjadores, o arranjador começa a se tocar: “pô, tenho que estudar, tenho que começar a aprender a escrever [pra percussão]. Cheguei aqui e o batera sabia ler. Chegou o cara aqui tocando berimbau e lia tudo: até berimbau, cuíca, zabumba, e o cara ainda me deu uma dura: Pô, escreve aí, cara!” Ou então o cara escreveu uma coisa toda arranjada, não deu No dia que começar a acontecer isso, né? Vai fazer uma banda instrumental, tudo cheio de arranjo, tudo cheio de cachorro [expressão que significa frases convencionadas em grupo, que denotam um maior cuidado com o arranjo], cheio de convenção, aí chega lá o percussionista e fala: “Escreve aí pra mim.” (...) é uma via de mão-dupla. É a incapacidade histórica do instrumentista de ler, e a incapacidade histórica do arranjador de escrever. Só que fica sempre, imagino que é o que você sente, fica sempre parecendo que o percussionista é o errado! É o [músico] ruim, é quem está atrasando o ensaio, está errando, entendeu? Às vezes é, mas às vezes não é! E a gente tem que dizer pros caras, quando não for. Isso é um papel nosso [dos percussionistas]. Mas acho que a coisa vai melhorando. (P 7, grifos nossos)

As práticas preconceituosas contra os percussionistas, suas práticas e saberes no meio musical, ainda são presentes nas relações e atividades profissionais do meio musical, conforme corrobora **P 3**, na parte inicial do trecho abaixo:

(22) É, na verdade todo mundo brinca, que o baterista não é músico. A gente está em qualquer ambiente e aí se fala: “vem cá só os músicos, depois o baterista, o percussionista.” Sempre tem essas brincadeiras, porque muitos bateristas não têm a formação de saber harmonia, né? De não tocar um instrumento de harmonia, então às vezes são colocados de lado. Às vezes não são tão valorizados. (...) Então, na verdade eu acho que essas deficiências deveriam começar a ser trabalhadas na escola, né? Deveria ter, desde o ensino primário já, a inserção da música nos currículos das escolas (...). E até a faculdade também, ter uma faculdade específica para bateristas e percussionistas. Pra música popular, que é uma coisa que não tem. O músico brasileiro é valorizado no mundo inteiro pelo samba, pela música brasileira, e aqui não tem uma escola popular, voltado pro ensino dos percussionistas. (P 3)

Por meio da *hipérbole* (REBOUL, 2000, pp. 123 e 124), **P 3** ressalta a importância do universo de práticas e saberes criado e desenvolvido pelos percussionistas na música popular brasileira citando o seu reconhecimento internacional, como justificativa e defesa do seu argumento em prol de um ensino regular e sistematizado que *também* contemple as *linguagens* populares no campo da percussão. Acreditamos que o sentido construído pela figura utilizada é muito bem definido por Reboul, quando explica que o exagero contido na expressão não se emprega “com o intuito de enganar, mas de levar à própria verdade, e de fixar, através do que ela diz de incrível, aquilo em que é realmente preciso crer.” (FONTANIER *apud* REBOUL, 2000, p. 123)

P 7 faz alguns apontamentos sobre a relevância do aprendizado técnico e de outras “dimensões musicais”, como dinâmica e fraseado, no processo de formação dos percussionistas, bem como ressalta a importância do *domínio idiomático*, ou seja, do músico dominar a *linguagem musical* em que está inserido para atender as demandas do mundo do trabalho, de forma a se distinguir como um *bom percussionista*:

(23) O cara tem que se preparar tecnicamente (...) não existe técnica sem o aspecto musical e não existem as dimensões musicais, de fraseado, etc., sem o aspecto técnico, porque o aspecto técnico é uma ferramenta (...). E essa técnica pode ser formal ou não. (...) aí entram certas sutilezas, que às vezes diferem determinada pessoa ou grupo seletivo, digamos assim, da maioria: que é aquele requinte de acabamento, de refino. (...) são aspectos de fraseado, de sutilezas, de dinâmica, e uma coisa importantíssima: a *linguagem*. O cara tem que conhecer a linguagem, o cara tem que ouvir! (...) pra fazer música você tem que conhecer, tem que imergir naquele universo, entrar naquele universo. (...) não basta ele saber de dinâmica (...). Mas como você vai fazer? Aonde? Em quê momento? (...) A música de concerto trabalha com mais intensidade isso, mas a música popular também trabalha. (...) O preparo técnico e o preparo musical passa, desde o estudo – quanto mais ele tiver, melhor – seja ele até um estudo informal, e se for informal, esse estudo passa, pelo menos, pela questão da observação e da audição. (**P 7**)

Vemos na citação acima o relato de mais alguns importantes aspectos musicais imprescindíveis, segundo o próprio entrevistado, a uma boa formação do músico e do percussionista em especial. A figura da *gradação* os apresenta em seqüência crescente: “... pra fazer música você tem que conhecer, tem que imergir naquele universo, entrar naquele universo...” Atenhamo-nos, no momento, à indagação feita, logo após, pelo próprio entrevistado: “Mas como você vai fazer? Aonde? Em quê momento?”

Acrescentaríamos a essas outras indagações pertinentes às discussões propostas no presente estudo: *Onde, como, e com quem* aprender esse conjunto de saberes que representam, segundo grande parte dos percussionistas aqui entrevistados, *parâmetros de distinção – lugar do preferível* nos discursos que coletamos sobre as qualidades do *bom percussionista – em meio ao grupo social dos percussionistas no Rio de Janeiro? Qual o papel das IES em Música do Rio de Janeiro quanto à conservação* (FREIRE, 1992), *conhecimento e estudo críticos das práticas e saberes do grupo de instrumentistas em questão*, frente à relevância cultural e identitária dos mesmos – reconhecida internacionalmente – e as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cursos de graduação em Música³⁶?

Quando os percussionistas entrevistados abordam os temas sobre a formação dos mesmos no campo da música popular, e de como esses processos de ensino/aprendizagem se coadunam com as demandas que daqueles se requerem no mundo do trabalho, vem à tona mais uma *antítese* representativa de procedimentos e aquisição de conhecimentos e práticas que, em última análise, ajudariam a distinguir um bom percussionista: *‘bater’ versus ‘tocar’ percussão!* **P 6** discorre sobre o tema:

(24) *Eu acho que não há diferença entre o músico que toca popular e o que toca na música erudita (...). Você se prepara para ser músico e escolhe a área para a qual tem maior aptidão (...). Agora, o preparo musical é um só! Se você não sabe ler música, você é um analfabeto em música. Isso não quer dizer que você não venha a tocar bem (...). Pra mim é muito simples: a percussão, você tem que tocar! Se você toca, esteticamente, vai ser um bom profissional. Se você não toca, você bate, aí a coisa muda de lugar, muda de figura. Então a diferença está entre você tocar e bater. (...) é o seu estudo, é a sua preparação, é a sua educação. (P 6)*

Ao comentar o fato de boa parte dos percussionistas não saber ler partitura, ou não conhecer a notação musical tradicionalmente ensinada e reificada nos currículos de conservatórios e escolas de música – ou seja, no âmbito do *ensino formal de música* – **P 6** também estabelece categorias distintas entre aqueles instrumentistas, por meio da *antanáclase* que associa a condição de analfabeto ao não domínio da leitura musical: “Se você não sabe ler música, você é um analfabeto em música.” O fato de *saber ler música* seria determinante para uma formação adequada daquele que se pretende

³⁶ Tratamos tanto da relevância desse conjunto de práticas e saberes no contexto social em questão como das orientações oficiais contidas nas DCNs para os cursos de graduação em Música nos capítulos 2 e 3 deste trabalho, respectivamente.

percussionista, constituindo, logo, *lugar do preferível* no discurso de **P 6**, entre outros entrevistados, quando analisa os processos de formação do *grupo social* em questão. A despeito disso, **P 6** ressalta que a incapacidade de ler música não impede o percussionista, no caso, de se expressar bem no âmbito popular, onde há trabalhos nos quais tal requisito não se exige do mesmo.

Também chamamos a atenção para o trecho inicial da fala de **P 6** destacada acima, onde afirma, categoricamente, não haver diferenças entre o preparo musical do percussionista que atua no âmbito da música popular e da erudita, em relação ao seu preparo para as demandas sociais que deles se requerem no mundo do trabalho. Observemos, no entanto, como o músico tem observado os processos de formação dos percussionistas e como os avalia numa perspectiva histórica da inserção da percussão no meio musical:

(25) a verdade é essa: que a percussão, como instrumento, como matéria [disciplina], é ignorada ainda pela comunidade musical. Ninguém sabe qual a diferença entre um tambor que é percutido com as mãos e o que é percutido com baquetas. Não se sabe por que um é percutido de um jeito ou de outro, ou melhor, porque tem que ser tocado de um jeito ou de outro. (...) *Você só pode chegar a determinadas condições [técnicas] quando na formação das orquestras sinfônicas, onde você é obrigado a mostrar, realmente, uma capacidade de músico, de artista, com o trato de artista dentro daquele elemento estético da música, da beleza, da sonoridade, que você tem nos outros instrumentos, e que, na percussão ela é relegada, pelo fato de não se julgar necessário você ser um músico pra ser um bom percussionista. Agora, isso não invalida que existam grandes percussionistas, grandes músicos, grandes bateristas (...) na música de concerto, ela exige que você tenha uma formação melhor! Porque você não vai tocar aquilo que você praticou em casa, na garagem. Você vai ter a sua parte que você vai ter que tocar, e vai ter que tocar bem! Há um aspecto diferente entre um e outro no aprendizado. Existe o fato do músico popular, hoje em dia, já se interessar mais pelo estudo, porque antigamente ele não queria saber de estudar, e não precisava estudar. E, na realidade, pra fazer o que ele faz, não precisa! Ele vai fazer bem, ele tem que praticar bem, ser inventivo, tem que ter alguma coisa que agrade ao público, pra ele vender. É uma outra linha de atuação.* (**P 6**, grifos nossos)

Existem algumas questões interessantes a serem discutidas na citação acima, mas focaremos, aqui, na relevância da distinção feita por **P 6** entre o conjunto de competências e valores, o preparo técnico que julga necessário ao percussionista que atua no âmbito popular e ao que milita na música erudita, distinção essa que configura uma *antinomia* no seu próprio discurso, como comprova as asserções em destaque.

Conforme assinalamos no item **3.1** deste trabalho, algumas práticas e discursos recorrentes tanto no meio acadêmico quanto no musical – inclusive dentro do próprio *grupo social* dos percussionistas – justificam e sustentam a hegemonia de determinado conjunto de valores e conhecimentos próprios ao universo da música erudita em relação à popular nos processos de seleção curricular de escolas de música. Nesse conjunto prevalente de saberes próprios à *linguagem* musical erudita residiriam, pretensa e exclusivamente, as propriedades intelectualmente elaboradas no campo, dignas da apreciação estética e do estudo por parte daqueles que se predispõem a adquirir as disposições necessárias, inclusive, a essa apreciação. A despeito da *antinomia* que identificamos em seu discurso, concordamos com **P 6** quando tece as considerações abaixo, retiradas do trecho anteriormente citado:

Só que eu, pessoalmente, acho que, quando você estuda música, você tem que tocar o popular sendo bom músico, sendo capaz, entende? O *tocar* implica, acima de tudo, em você tocar bem. Saiba ou não saiba música. Você pode até saber muito sobre música, mas não toca bem, e aí você também não resolve coisa nenhuma. Então, é complexo. É complexo. É uma questão de, vamos dizer, de educação mesmo. É a educação musical. A profissão é levada para outro caminho por desconhecimento do que são as competências e atribuições no campo da percussão. Esse é o grande problema. E que já está começando a chegar [mudar]. Já foi pior. Já foi muito pior. (**P 6**)

No trecho acima **P 6** utiliza a *comparação* e a *gradação* como figuras de argumento (REBOUL, 2000, p. 183) quando explica as diferenças que julga existir entre as competências e habilitações dos percussionistas do meio erudito e do popular, que inclusive justificariam necessidades e processos de formação distintos. Sem dúvida um conjunto de argumentações especialmente impregnado do conjunto de valores e dos sentidos de pertença do entrevistado em relação aos processos de ensino/aprendizagem inerentes às *linguagens* e habilitações da música erudita e da música popular. No entanto, observamos que, na opinião dos músicos que atuam no âmbito da música popular, a aquisição das mesmas habilidades e de refinamento ao tocar, como a sutileza, a delicadeza, o fraseado etc. também são fundamentais nas suas práticas profissionais.

Consideramos que as práticas e saberes presentes em ambos os meios musicais, popular e erudito – distintas nas *linguagens*, nos espaços sociais onde ocorrem e nos procedimentos (comportamentos) típicos dos seus auditórios nesses espaços – têm importância e valores igualmente dignos de serem contemplados nos currículos

escolares, nos diversos níveis, porque representativos da história da música brasileira e do mundo, além de imprescindíveis à formação do músico atual, cujas demandas de trabalho compreendem o multiculturalismo presente nas redes de intercâmbio e de relações entre as pessoas.

A dualidade, representada pela *antítese* ‘bater’ versus ‘tocar’ *percussão*, presente no discurso de **P 6**, simboliza, também para grande parte dos *respondentes*, os parâmetros de distinção da qualidade, da excelência nas práticas em percussão. Sumariza o meio pelo qual os entrevistados estabelecem as categorizações suscitadas quando indagamos acerca dos principais atributos de um *bom percussionista*, ajudando-nos a identificar os *lugares do preferível* quanto a essa questão. Essa *antítese* aparece em vários momentos das entrevistas, nos diálogos desenvolvidos com profissionais de perfis diversos, como corrobora a primeira argumentação de **P 4**, já explicitada – citação (9) – e outro trecho da fala de **P 7** na citação abaixo, além de outros proferidos por alguns dos “Empregadores de Percussionistas”, como veremos no item seguinte desse capítulo:

(26) É porque tem sutilezas. *A música de concerto trabalha com mais intensidade isso [aspectos musicais considerados parâmetros de distinção entre os percussionistas], mas a música popular também trabalha.* E esse fino trato, eu penso assim pelo menos, é que dá a diferença. (...) *Não é que o cara precise fazer música erudita não, tem vários músicos que fazem só música popular que têm isso: o cara tem aquele fino trato de saber que Tocar bateria piano [intensidade], por exemplo.* Nós temos grandes colegas aí, profissionais, grandes referências, que tocam bem à *pampa*, mas aí tem outros colegas, que tocam outros instrumentos, falam: pô, *fulano*, não agüento! *Tenho que colocar um tampão [de ouvido] pra tocar, porque toca [o tal fulano] descendo o cacete o tempo todo!* Então, quando o som requer isso [tocar *forte*], tudo bem. Mas às vezes, não. Às vezes tem aquele momento que “ssshhhh” [onomatopéia aludindo a um *piano súbito*], deu aquele piano súbito em que vai entrar uma flauta improvisando. Estava um trombone improvisando, aí entra a flauta, não pode continuar com o mesmo gás. Final de improviso de trombone: aquele clímax, né? Solo do Raul do Trombone, o cara mandando todas, aquele improviso, final, a banda lá em cima [na dinâmica], de repente ele entrega [o solo] para a flauta, e neguinho [não baixa a dinâmica]... Pô, não dá! Primeiro, tem que *piantar* [neologismo que alude ao ato de baixar a dinâmica, passar a tocar *piano*], não só porque é um instrumento que tem muito menos som [volume], como deixa o cara construir o improviso dele, ele vai construir *a fala* dele. Pra ele construir a fala dele, tem que conhecer o idioma, tem que ter vocabulário, tem que ter repertório de idéias, que é o que a gente chama de vocabulário, tem que conhecer o idioma. *E isso faz parte da formação*

musical! Pra um flautista conduzir um improviso, pra um baixista acompanhar, pra um batera acompanhar, saber onde e como ele tem que ficar... Acompanhando aonde que o solista vai começar, no exemplo [dado] né, onde ele vai começar a puxar Porque, na coisa de tocar junto um dá uma idéia, o outro vai: essa coisa da prática de tocar junto, né? Então, acho que essas ferramentas são importantes. *O preparo técnico e o preparo musical, e o preparo musical passa, desde o estudo – quanto mais ele tiver, melhor – seja ele até um estudo informal, e se for informal, esse estudo passa, pelo menos, pela questão da observação e da audição. Ver muito e ouvir, ao vivo, e ouvir muito, nem que seja indiretamente... (P 7)*

P 7 ressalta, por meio da *gradação*, uma série de elementos e de circunstâncias em seqüência que constrói e dimensiona a quantidade e relevância daqueles no processo formativo do percussionista. Destaca, por meio de *metáforas*, como na afirmação hipotética de outrem: “*Tenho que colocar um tampão [de ouvido] pra tocar, porque toca [o tal fulano] descendo o cacete o tempo todo!*“, algumas conhecidas expressões que simbolizam o desconforto e inadequação de outros músicos e profissionais em relação a certas práticas dos percussionistas no campo da música popular. Argumenta, por meio da *comparação*, que as práticas pedagógicas da percussão no campo da música erudita trabalham, historicamente, com mais intensidade aspectos tidos como parâmetros de distinção do bom percussionista – *cujos processos de formação se dão, majoritariamente, no ensino formal de música* –, fato que explicaria a existência de um maior número de casos em que falta aos percussionistas do *campo popular* o domínio desses mesmos aspectos formativos, conforme apreendemos dos exemplos citados pelo músico.

Ressaltamos, na própria fala de **P 7**, a necessidade de uma formação mais ampla para os instrumentistas em questão, na medida em que não só o compositor e demais músicos precisam conhecer sobre o universo das práticas da percussão popular, bem como os percussionista que atuam no âmbito da música popular precisam estudar sobre diversos aspectos musicais além daqueles próprios à sua prática individual. O tocar em conjunto, a prática de conjunto, a interação, é relevante para a formação de qualquer músico.

Aqui, convém-nos fazer uma síntese dos sentidos construídos nos discursos dos percussionistas, por meio de afirmações e conceitos que expressam diversas figuras do pensamento que epitomizam suas representações dos mesmos e de seus processos de formação. Verificamos a recorrência de algumas idéias e conceitos que mereceram

destaque como *lugares do preferível* nesses discursos, como a prática da leitura musical, uma formação profissional que abarque o estudo de aspectos musicais, como o fraseado, a dinâmica e estudo da harmonia, bem como o domínio idiomático das *linguagens* musicais com que se envolvem e trabalham. Assim como a sutileza ao tocar, esses predicados se mostraram sinônimos de qualidade musical no *grupo social* em questão, por meio de expressões que configuram *metáforas*, *hipérboles* e *metonímias*, entre outras figuras, além de representarem pontos de convergência entre os *lugares do preferível* quando o assunto é a formação do percussionista, tanto no âmbito das práticas e saberes próprios à música popular quanto à erudita.

A *antítese bater versus tocar* percussão também foi abordada de várias formas no contexto das práticas musicais do *grupo social* em questão, onde o *tocar* sumariza o conjunto de habilidades consideradas próprias ao percussionista profissional, em antagonismo com a idéia do *bater*. Músicos pertencentes a uma *tradição popular* de formação em percussão no âmbito da música popular no Rio de Janeiro, cujas práticas são consideradas paradigmáticas no meio musical, são identificados como detentores das práticas e saberes a serem transmitidos para as novas gerações de instrumentistas, por meio da *metonímia* segundo a qual funcionam, historicamente, *como se fossem* uma escola de ensino superior em música. Essa figura de pensamento é emblemática de um passado onde não havia professores e materiais didáticos condizentes com as demandas que hoje se requerem aos percussionistas. No entanto, o atual quadro de dispersão e heterogeneidade no ensino de percussão no Rio de Janeiro, conforme delineado no presente estudo, notadamente em relação às práticas e saberes próprios às *linguagens* da música popular, se justifica ainda hoje?

Consideramos muito importante a identificação de uma “via de mão dupla” (P 7), que configura uma *metáfora* segundo a qual a incapacidade histórica do percussionista que atua no âmbito da música popular em ler música, bem como a dos maestros/arranjadores em escrever para a percussão, sumariza as práticas por meio das quais se consolidou uma hierarquia de valores que compreende uma posição social de inferioridade desse percussionista em meio às suas relações profissionais. De certa forma *tuteladas* pelos outros profissionais com quem se relacionam no mundo do trabalho, as práticas daqueles percussionistas denotam uma situação de exclusão social nos processos de educação no campo da música, também identificada nos currículos do

ensino superior, principalmente naquelas atividades onde a leitura musical fluente se exige como condição precípua de sua realização; onde esses percussionistas não têm acesso, historicamente, em sua grande maioria, a autonomia e independência de atuação que outros músicos, detentores desses códigos excludentes no cenário da educação musical, possuem.

Finalizamos esse item do capítulo propondo conhecidas reflexões. Relembramos, então, as questões que se impõem, subjacentes a grande parte do presente trabalho, agora mediante as falas dos atores sociais envolvidos: Por que as práticas e saberes da percussão no âmbito da música popular permanecem fora dos currículos das IES em Música no Rio de Janeiro? Até que ponto alguns desses mesmos atores sociais explicam e justificam, com suas práticas, argumentos e *representações sociais*, essa pretensa lacuna no ensino superior de Música no Estado, reforçando a dualidade entre ‘popular’ e ‘erudito’, que envolve disputa de poder e de hegemonia no meio acadêmico, além de significativas conseqüências sociais e culturais para o meio musical como um todo? Vejamos o que têm a dizer os “Empregadores de Percussionistas” sobre as mesmas indagações.

4.2 – ARGUMENTOS DE OUTROS PROFISSIONAIS QUE REPRESENTAM OS PERCUSSIONISTAS E SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Aqueles que denominamos *Empregadores de Percussionistas*, cujas atividades profissionais apresentam significativa interface com aqueles no meio musical do Rio de Janeiro, constituem a nossa segunda unidade de análise, conforme as razões que apontamos no início deste capítulo e nas seções em que tratamos da metodologia do presente trabalho.

Quando indagados sobre a primeira pergunta que constituiu nosso roteiro inicial – *Quais as habilitações que você (respondente) espera de um percussionista que atua profissionalmente na música popular? Quais aspectos musicais fazem com que você avalie um instrumentista como um 'bom percussionista'?* – os respondentes do grupo em questão também apresentaram uma série de predicados, ou qualidades, que de maneira geral, caracterizariam um *bom percussionista*. Entre esses, destacamos, pela recorrência com que foram citados: o domínio do repertório em que o instrumentista se insere profissionalmente e o conseqüente domínio idiomático (da *linguagem* própria a esse repertório) daquele, o conhecimento sobre alguns instrumentos constituintes do naipe, a habilidade de inserir-se rapidamente nos contextos e circunstâncias musicais, além de apresentar regularidade de andamento e criatividade como função precípua do instrumentista.

Interessante, no entanto, analisarmos como esses predicados ou habilitações se relacionam com os processos de formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular. Vejamos o que nos diz a respeito **E.P. 3**, músico e produtor musical:

(27) Bom, primeiro ele tem que ter ritmo, é óbvio... Mas tem que ter regularidade nos andamentos. Isso é a primeira coisa. E o que eu acho que as pessoas esperam de um percussionista, principalmente, é criatividade, né? Porque não é o cara fazer só o padrão. O que as pessoas querem, não só eu, acho que todo mundo, é que a pessoa seja criativa. Do percussionista! De alguns [outros] músicos, acho que não. Nem tanto. Se você pegar um camarada pra tocar violão, de harmonia, você espera que ele faça a harmonia correta da música. Você não está esperando muita (com ênfase) criatividade dele. Agora, o percussionista, não. Você quer que o cara faça, *dê um molho*. O percussionista é o cara que dá o molho na música. (...) Tem que ter essa regularidade rítmica, não pode ficar

vacilando, tem a criatividade, que seja um cara antenado com as novidades (...) (E.P. 3)

Observamos nessa citação uma diversidade de habilitações atribuídas aos percussionistas por E.P. 3, diversidade essa encontrada nas falas de outros entrevistados do grupo de músicos entrevistados em questão. No trecho acima, percebemos que o músico espera mais do percussionista do que de outros músicos no campo da música popular, onde também atua profissionalmente. A criatividade, o improviso, o desempenho para além da execução do padrão rítmico sugerido pela música ou pelo contexto musical como um todo, seriam elementos próprios das práticas dos percussionistas, segundo apreendemos da argumentação de E.P. 3, que fariam daqueles instrumentistas com funções e qualidades particulares no meio da música popular. Por meio da figura da *comparação* com os violonistas, o músico entrevistado sumariza o argumento que simboliza essa diferença de expectativa do músico em relação aos percussionistas. Logo depois, recorre à *metáfora*, por meio da qual atribui ao percussionista a função de *dar o molho à música*, corroborando assim com outros depoimentos analisados no item anterior – citação (2). Agora, por que, ou por quais motivos teriam os *Empregadores dos Percussionistas* construído, historicamente, essa expectativa quanto ao desempenho dos instrumentistas em questão, nas mais diversas atividades do campo da música popular?

E.P. 2, músico e arranjador com atuação de destaque no universo do samba e do choro, nos diz que

(28) não necessariamente o cara [percussionista] tem que saber ler [música], leitura musical. É claro que é sempre importante, ainda mais em estúdio (...). Mas dentro da Música Popular Brasileira, é o fundamento do cara dentro da *linguagem*, assim, do samba, do choro, desses gêneros, entendeu? (...) se o cara conhece esse tipo de linguagem, se ouviu essa música. Porque não é só conhecimento teórico, é se o cara tem vivência, domínio (...) se o cara toca em conjunto realmente, se o cara está dialogando com os outros aspectos, com a harmonia, com a melodia (...) isso é fundamental. (E.P. 2)

Observamos, no trecho acima, que vários aspectos considerados por E.P. 2 como relevantes à formação do percussionista corroboram os discursos emitidos por percussionistas no item anterior: a prática da leitura musical – apontada aqui por alguns daqueles instrumentistas como imprescindível nos trabalhos que envolvem gravação (em estúdio) –, o conhecimento prévio da linguagem própria do estilo musical em que o percussionista se insere (domínio idiomático), uma prevalência do aspecto prático em

detrimento do domínio teórico, o conhecimento de outros aspectos musicais que não somente os inerentes à percussão, principalmente da relação entre suas práticas e aquilo que a harmonia e a melodia da música sugerem. Por meio da *metáfora*, o entrevistado citado acima reforça o sentido da necessidade do percussionista *dialogar* com aqueles outros aspectos musicais, como condição precípua do desempenho profissional de um *bom percussionista*, que saiba como tocar em conjunto.

O domínio idiomático do gênero musical em que o percussionista que atua no âmbito da música popular é reiterado por **E.P. 4**, musicista e cantora atuante no campo da música popular, conforme verificamos no trecho da sua fala abaixo, quando indagada em relação à primeira pergunta do nosso roteiro:

(29) depende do gênero musical. Vou falar do gênero com que eu estou mais ligada, que é o samba, o choro. Não necessariamente o cara tem que ser aquele percussionista, vamos dizer, *sistematizado*, que trabalhe com a teoria musical, ou que..... *Não que seja o importante, mas é muito importante que ele tenha o que o pessoal fala muito: o suíngue, né? Que ele se utilize disso, principalmente quando ele não teve essa sistematização [acesso ao ensino formal, à grafia musical]. E tem aquele percussionista, que é com quem eu procuro trabalhar, que é aquele que tem o suíngue e também estudou (...). Que sabe o que está fazendo! Que você chega numa hora em que não tem tempo pra ensaiar, tem que levar uma coisa escrita e o cara [percussionista] tem que ler. Esse seria o ideal. Infelizmente, nem todos são assim, mas não é pelo motivo do cara não saber ler que ele não vai fazer. Dependendo do ritmo [gênero] que for, o domínio da linguagem é importante. Aí vem aquela questão: se você tem ou não tem o tempo pra ensaio, o tempo de preparação. Essa é a questão que, hoje em dia, pega mais (...). Porque tudo é muito imediato, tudo você tem que fazer rápido, aí o cara [percussionista] que estudou leva uma certa vantagem em cima do outro [que não teve o ensino formal]. Eu conheço alguns percussionistas que eram totalmente autodidatas, e já estão começando a querer estudar, porque já sentem que, quando o cara [produtor, compositor, algum profissional que delibere quanto à arregimentação dos músicos para gravação] vai gravar, é preciso... “Ah, chama o fulano, porque o fulano lê!” E aí ele [o percussionista que não lê] acaba perdendo o trabalho (...). Mas já conheço algumas pessoas que têm procurado estudar, os percussionistas que vêm de famílias tradicionais, que usam essa tradição oral da música, hoje já procuram estudar música, porque sabem que têm que correr atrás desse lado [complementar a sua formação], porque hoje é tudo imediato. (E.P. 4)*

No discurso acima, verificamos, novamente, elementos que configuram lacunas históricas na formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular do Rio de Janeiro. Apesar de ressaltar a maior importância do domínio das práticas da

percussão em relação àqueles instrumentistas – tanto para os mesmos quanto para aqueles com quem trabalham cotidianamente – **E.P. 4** aponta, de maneira inequívoca, que as lacunas mencionadas influenciam nas condições de *empregabilidade* dos percussionistas, bem como nas relações sociais entre esses e seus companheiros de trabalho e empregadores. Essas lacunas nos processos de formação dos percussionistas, como observamos no item anterior deste capítulo, têm relação intrínseca com os motivos pelos quais, historicamente, os percussionistas ganhassem menos do que os outros músicos em várias situações de trabalho, pelo menos ao longo de boa parte do século XX (ver citação 21). Embora também considere a relevância do domínio idiomático para o percussionista, **E.P. 4** salienta que prefere trabalhar com aquele que “sabe o que está fazendo”, quando discorre sobre a relação entre os diferentes tipos de formação dos instrumentistas em questão e as demandas que deles se requerem no mundo do trabalho. Por meio da *hipérbole*, dimensiona e ressalta a questão do imediatismo que permeia as relações de trabalho no meio musical, onde o tempo de produção e do próprio preparo dos trabalhos são fatores mais do que presentes: são condicionantes dos perfis dos músicos que possam se adequar à lógica própria de todo um sistema de produção artística. Ou seja, o percussionista que atua no campo da música popular, sem o domínio de certos aspectos formativos inerentes ao *ensino formal*, como a prática da leitura musical, por exemplo, pode ser preterido em alguns trabalhos justamente por essa lacuna em sua formação, como bem destaca **E.P. 4** no trecho acima.

É interessante observarmos, na última parte da citação anterior, que **E.P. 4** verifica atualmente que “*percussionistas que vêm de famílias tradicionais, que usam essa tradição oral da música, hoje já procuram estudar música, porque sabem que têm que correr atrás desse lado [complementar a sua formação], porque hoje é tudo imediato.*” Deste fato depreendemos – de acordo com as falas de percussionistas que aqui identificamos como pertencentes a uma *tradição popular* de formação no campo – o fato de que músicos cujas formações não tenham contemplado elementos e/ou estudos inerentes ao *ensino formal de música*, mesmo já inseridos no mercado de trabalho, têm buscado esse universo de saberes como meio de atender a demandas presentes, há algum tempo, no mundo do trabalho (ver citações 13, 15, 16 e 17), para eles mesmos e para seus filhos que sigam suas profissões.

Vejamos como mais algumas argumentações, de outros profissionais que integram essa unidade de análise, nos ajudam a entender melhor as relações históricas entre os processos de formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular e demandas presentes no mercado de trabalho em que estão inseridos.

E.P. 1 – músico, arranjador e professor universitário de música no Rio de Janeiro em instituição federal – discorre sobre o tema destacado no parágrafo anterior, com mais elementos que nos ajudam nessa reflexão, quando responde à nossa primeira indagação:

(30) Primeiro, que ele toque muito bem. (...) No caso da música popular especialmente. (...) que ele conheça o repertório. (...) Conhecer bem o instrumento dele, os instrumentos próximos, que ele também domina (...) conhecer bem a tradição... O percussionista normalmente conhece, *porque ele se insere rapidamente em qualquer contexto: de apresentações públicas, de gravações, etc. E isso é mais importante, ainda é mais importante do que o conhecimento teórico musical.* (...) tocar muito bem os instrumentos que ele se habilitou durante toda a vida dele. Isso implica em saber o repertório, conhecer o repertório, conhecer os autores, e, portanto, se inserir rapidamente nas transformações criadas (...). (**E.P. 1**)

Para além da corroboração de elementos já citados como necessários à formação do percussionista, chamamos a atenção para o trecho em destaque, onde o músico ressalta a habilidade daqueles em inserirem-se, “rapidamente”, em qualquer contexto no âmbito da música popular. Seria essa habilidade, observada numa perspectiva histórica, produto exclusivo do desenvolvimento das práticas musicais desses instrumentistas ou teria ela também alguma relação com características dos processos de formação desses instrumentistas, em sua grande parte forjados em meio a uma rede de observações, informações e imersão nas práticas, que caracterizam o ensino informal, conforme vimos apontando ao longo do trabalho?

De modo complementar ao raciocínio que ora desenvolvemos, observemos o que nos diz **E.P. 1** quando indagado sobre nossa segunda pergunta: *Como você avalia, ou o que acha dos processos de formação do percussionista que atua (sobrevive da) no campo da música popular?*

(31) *historicamente eles aprenderam música com os seus pares, nos seus locais de origem. (...) Eles (os meninos que crescem nas comunidades pobres do Rio de Janeiro) já nasciam naquela musicalização que tinha a base no samba, né?* Em tocar instrumentos de percussão, em dançar,

porque eles cantam e dançam desde pequenos, principalmente os que moram perto das comunidades de samba: Oswaldo Cruz, Madureira, ali na Mangueira, na Serrinha... *Os meninos são musicais. Nascem cantando, nascem dançando, e nascem tocando instrumentos (...). Então essa é a tradição do percussionista brasileiro (...).* Normalmente o baterista sabe música, sabe ler, né? Grande parte deles sabe ler. Eles começaram a se interessar também por essa coisa... Não é só a bateria, mas são os instrumentos de percussão. (...) *Então, hoje, talvez em função dessa maior aproximação, e desse maior interesse mais recente, principalmente de alguns músicos de Jazz, em ter percussionistas brasileiros trabalhando nos seus discos, e até mesmo nos seus shows, isso gerou uma perspectiva de... que tem impulsionado determinadas gerações de percussionistas a estudarem. A estudar pra saber música, a escrita musical (...).* Pessoas ligadas ao samba, ao choro, hoje em dia você vê que grande parte deles está estudando música, sabem música. Lêem e acompanham muito bem uma parte (partitura) cifrada, lêem as divisões que estão marcadas nos *Tutti*... Alguns bateristas lêem bem, se você escrever para eles. Mas a tradição mesmo, de formação dos percussionistas é aquela coisa ligada ao corpo, né? À dança, ao canto... nas proximidades ali do samba. **(E.P. 1)**

Nesse trecho encontramos várias considerações e figuras do pensamento nas quais **E.P. 1** relaciona, historicamente, os processos de formação dos percussionistas que atuam no âmbito popular com aspectos sócio-culturais inerentes às inserções daqueles no mundo do trabalho. Já nas primeiras frases do trecho acima, observamos que o músico, por meio da *hipérbole*, enfatiza a influência do meio em que a maioria dos percussionistas “das comunidades do samba” foi criada nos seus processos de formação profissional, onde já nascem “*cantando, nascem dançando, e nascem tocando instrumentos.*” Concordamos com essa análise realizada por **E.P. 1**, cujos aspectos sociais abordamos no segundo capítulo deste trabalho, onde delinea o histórico de uma tradição oral e imitativa (TEIXEIRA, 2006) nas práticas e na transmissão de conhecimentos entre os percussionistas. No entanto, indagamos se o produto do aprendizado forjado nessas práticas pedagógicas, nas citadas “comunidades de samba”, seria suficiente para o desenvolvimento profissional desses percussionistas, de modo que a formação desses profissionais se coadune com as demandas que encontram no mundo do trabalho?

Importante assinalarmos que **E.P. 1** verifica, como um aspecto social relevante, o fato de que algumas das demandas mais recentes do mundo do trabalho, que envolvem as práticas dos percussionistas no campo da música popular, têm exercido certa pressão no sentido da necessidade desses instrumentistas estudarem para “saber

música”. Logo, concluímos que esse “saber música” compreende um aprendizado, um conjunto de saberes que extrapola o universo de conhecimentos apreendidos pelos percussionistas nas vivências em que empreendem o seu aprendizado informal. Essa expressão, em destaque no trecho anterior, na qual o entrevistado vincula o saber musical à prática da leitura, da notação própria a esse saber, corrobora a relevância do aprendizado de certos elementos e saberes vinculados ao *ensino formal de música* para uma adequada formação do músico que atua no campo popular, cujas demandas profissionais, ao contrário de algumas argumentações aqui explicitadas, têm exigido, cada vez mais, uma formação mais abrangente do percussionista.

Verificamos, portanto, de acordo com as falas de muitos dos entrevistados e as análises que ora desenvolvemos no diálogo com suas práticas argumentativas, que os percussionistas que atuam no âmbito da música popular não prescindem, e ao contrário, necessitam de uma formação que contemple a inclusão não somente da prática da leitura, mas também a de conhecimentos de harmonia, do estudo de percepção e análise (forma) musical, entre outros elementos. Elementos e abordagens pedagógicas que, como observamos em citações anteriores, sedimentam a formação de um músico em pleno século XXI, sem distinções ou privilégios quanto ao aprendizado e aperfeiçoamento na *linguagem popular e erudita*, no campo da percussão.

E.P. 5, músico, arranjador e professor universitário na escola de música do Instituto Villa-Lobos, na UNIRIO, quando responde à primeira indagação do nosso roteiro, acrescenta outros dados a essa discussão em que, por meio do diálogo com os entrevistados, relacionamos os processos de formação dos percussionistas que atuam no campo da música popular com as demandas que encontram no mundo do trabalho:

(32) Eu acho que, no Brasil, pelo menos, você tem dois tipos de percussionista: o percussionista sinfônico, que vem do conservatório, [do ensino tradicional] da escola de percussão sinfônica européia, e você tem o ritmista, que é o chamado percussionista de música popular, que, geralmente, até um passado recente, não lia música, tocava mais de ouvido. E o que se exigia desse percussionista [popular] era que ele fosse um bom músico, que fosse bom percussionista, e que pegasse tudo rápido, porque se ele não lê, tem que ser *safo*, né? Aquele cara que ouviu uma, duas vezes e já pegou, e tal. Mas, também, quando tem que ler é um problema! Quando tinha que ler, tinha que chamar um percussionista que lesse, pra algumas coisas de mais responsabilidade, de gravação e tal, tinha os percussionistas que liam. (...)

Trata-se de um depoimento cujo conteúdo apresenta uma série de elementos relevantes e pertinentes às discussões que desenvolvemos ao longo de toda a pesquisa. Tomemos do trecho acima, inicialmente, a distinção que **E.P. 5** estabelece no *grupo social* de percussionistas, entre aqueles que atuam no meio erudito e os do campo popular. Esta distinção vem corroborar algumas argumentações e análises apresentadas no item anterior pelos próprios percussionistas, no sentido de que a atuação profissional dos membros de cada uma das subcategorias mencionadas – vinculadas à música de concerto ou popular – têm, historicamente, demandado diferentes processos de formação. A formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música erudita compreenderia os lugares sociais *naturalizados* como aqueles onde o instrumentista pode, e deve, desenvolver os predicados necessários *a ascensão daqueles ao status de músico*, como comprova a asserção de um percussionista analisada anteriormente (citação 25):

Você só pode chegar a determinadas condições [técnicas] quando na formação das orquestras sinfônicas, onde você é obrigado a mostrar, realmente, uma capacidade de músico, de artista, com o trato de artista dentro daquele elemento estético da música, da beleza, da sonoridade, que você tem nos outros instrumentos, (...) (P 6).

Já a formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular, baseada na observação, imitação e imersão empíricas nos diversos espaços sociais onde ocorrem as suas práticas musicais, caracterizada notadamente pelo *ensino informal*, vincula-se a um profissional “*que, geralmente, até um passado recente, não lia música, tocava mais de ouvido.*” (**E.P. 5**) A expressão anterior configura uma *metáfora* cujo sentido contém em si a ambigüidade do valor e da representação social que a espontaneidade e imprevisibilidade da performance do percussionista popular suscitam, uma vez que, geralmente, essa performance não está estreitamente vinculada a uma partitura, ou às orientações e indicações contidas em seus signos. Assim como a espontaneidade e criatividade do percussionista que não lê partitura produziu, historicamente, uma riqueza e diversidade musical incalculável à música brasileira, essa condição de “analfabeto musical” representa, ao mesmo tempo, um problema nas relações profissionais desses músicos, como bem ressalta **E.P. 5**.

Atenhamo-nos, agora, à figura de pensamento epitomizada pelo termo “**safo**”, que configura *metonímia* por meio da qual o músico entrevistado classifica uma

qualidade imprescindível, *inerente* ao percussionista que atua no âmbito da música popular. Observemos que a condição de músico “safo”, condensa e exprime a idéia, o predicado daquele que desenvolveu, histórica e socialmente, meios ou estratégias de atuação e de sobrevivência em relação à determinadas demandas, presentes há muito no mundo do trabalho, frente à lacunas nos seus processos de formação, como verificamos ao longo deste capítulo. Estratégias essas que, se por um lado, lhes conferem atributos que compensam algumas de suas deficiências de formação – e, por vezes, enriquecem ainda mais o resultado final do trabalho musical, conforme o relato de vários dos entrevistados –, por outro representam dificuldades nas relações profissionais entre os percussionistas e os outros com quem trabalham no campo da música popular.

Observamos na fala de **E.P. 5**, em trecho explicitado a seguir, como as práticas musicais de Luciano Perrone ocupam *lugares do preferível* quando o entrevistado aborda a questão da formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular e de como essa formação atende às demandas sociais que deles se requerem, baterista cujas atividades profissionais se iniciaram na já distante década de 1920, nos espaços das salas de cinema do Rio de Janeiro:

vou falar aqui do Luciano Perrone [baterista conhecido, entre outros aspectos, por ter tocado muito tempo com Radamés Gnattali, ver TEIXEIRA, 2006], que foi meu amigo, tinha muita proximidade com ele, trabalhou muito com o Radamés, e foi uma espécie de coordenador [do naipe] da percussão da Rádio Nacional; ele que organizava a percussão. A Rádio Nacional, em 1943, exatamente quando o Radamés ampliou a orquestra, ele colocou um naipe de percussão lá, de ritmistas, que era nada menos que João da Baiana, Heitor dos Prazeres e outros tocando na orquestra. E o Luciano Perrone era timpanista, baterista, tocava percussão sinfônica e percussão popular. (...) Hoje você já tem percussionistas brasileiros, de música popular, bateristas, que estudam música, estão lendo, escrevendo livros pedagogia da percussão, sobre a bateria, bateria de escola de samba, percussão de choro, etc. (...)

Em mais esse excerto da fala de **E.P. 5** encontramos outras afirmações e dados dignos de ressalva e de análise quanto à discussão que envolve a adequação dos processos de formação dos percussionistas que atuam no campo da música popular às demandas que deles se requerem no mundo do trabalho. Luciano Perrone – instrumentista de renome no cenário nacional, que se notabilizou por criar e desenvolver *levadas* e a *linguagem do samba carioca* na bateria, cuja vida profissional começou já nos anos 1920 tocando nas salas de cinema do Rio de Janeiro (TEIXEIRA, 2006) –, é

citado como um *músico-modelo* por **E.P. 5** pela sua formação, que contemplava, já naquele tempo, um conjunto de práticas e saberes que lhe permitiram transitar, com destreza técnica e sensibilidade musical, por ambas as *linguagens*: do *popular* e do *erudito*.

Parece-nos razoável constatar que o processo de formação de Luciano Perrone, ocorrido nas primeiras décadas do século XX, cuja amplitude e abrangência forjaram o desenvolvimento de um profissional capacitado para demandas existentes no mundo do trabalho desde aquela época, teve no *ensino formal* ou no *ensino não-formal de percussão*, de caráter particular, a sua base. Segundo as palavras do próprio entrevistado, seria um modelo do que se entenderia, então, por *percussionista*: “*é um cara com uma formação geral, de percussão!*” No entanto, o que não nos parece nada razoável, muito pelo contrário, é que ainda hoje, quase um século depois do começo da carreira de Luciano Perrone, tenhamos no Rio de Janeiro um quadro do ensino da percussão tão difuso, irregular, inconsistente e intermitente, onde os processos de aprendizagem das práticas e saberes próprios às *linguagens* da música popular se mantêm como “produto do privilégio” (BOURDIEU, 1996). Um quadro no qual boa parte daqueles que pensam e deliberam sobre os currículos das instituições de ensino superior de Música se mostram pouco preocupados ou inconscientes do papel dessas na manutenção e estudo críticos das *linguagens* da percussão no campo da música popular.

No trecho final da sua primeira fala, **E.P. 5** discorre sobre alguns aspectos que vão se configurando no núcleo central das representações sociais dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular, pela sua reincidência ao longo dos relatos analisados, principalmente por parte dos seus “empregadores”: *o mito segundo o qual esses instrumentistas não lêem música, o que os obriga a serem “safos” para conseguirem se inserir de modo consistente no mundo do trabalho*. Além dessa relação, constitui também o núcleo daquelas representações *a posição de inferioridade dos percussionistas na hierarquia de valores construída no meio musical, que se reflete em preconceitos contra suas práticas e saberes, decorrentes tanto da origem social da maioria desses instrumentistas quanto pelo fato de não dominarem aspectos do ensino formal de música, principalmente os códigos compreendidos pela notação musical*.

Mais à frente, o entrevistado faz considerações sobre as brincadeiras jocosas que denotam a condição social inferior do percussionista no meio musical, como um *não-*

músico, esclarece e aprofunda mais os aspectos problemáticos dos processos formativos dos profissionais em questão:

Tinha aquela brincadeira, antigamente, de dizer que percussionista não era músico, essas sacanagens que fazem os músicos, entre si, brincadeira, gozação. Porque percussão... realmente, você às vezes, tem que lidar de uma maneira diferente com o percussionista, por causa desse mito: percussionista não lê! Então o percussionista, vamos dizer, vai tocar o quê, né? Se não tem partitura pro percussionista, ele vai tocar como? Vai tocar qualquer coisa? Vai improvisar tudo? Não! Tem que dizer como é que vai ser. É claro que, no estúdio, o arranjador tem que explicar, tem que ensaiar e tal. O percussionista não vai tocar qualquer coisa. Ele vai tocar exatamente o que está previsto para ele tocar. Só que, se ele não lê música, fica um pouco mais difícil a comunicação. (...)

Pelo que depreendemos dos argumentos de **E.P. 5**, as deficiências de formação que o entrevistado observa, de maneira significativa, nos percussionistas que atuam no âmbito popular – deficiências vinculadas ao fato desses desconhecerem os códigos e/ou a prática da leitura musical – *os deixam numa posição hierárquica inferior em relação aos outros músicos e demais profissionais com quem convivem e trabalham cotidianamente, sem a autonomia e discernimento necessários à realização de determinados trabalhos*. Será essa condição, ou *status* inferior, na qual não somente os percussionistas, mas grande parte do meio musical em questão vê como *natural* o fato das práticas musicais daqueles serem *tuteladas* por outros músicos que detêm os conhecimentos aos quais aqueles instrumentistas não tiveram acesso, uma situação confortável ou interessante? Para quem?

Mediante o raciocínio desenvolvido até então, dispomos de mais dados que nos possibilitam responder à nossa indagação anterior: o conjunto de saberes, produto do aprendizado informal forjado nas práticas pedagógicas que configuram os processos de formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular no Rio de Janeiro, como as das citadas “comunidades de samba” (**E.P.1**), seria suficiente para o desenvolvimento profissional desses instrumentistas, de modo que esses se encontrem preparados para as demandas que encontram no mundo do trabalho? Acreditamos que, via de regra, não! Não, se considerarmos algumas daquelas demandas onde determinado conjunto de conhecimentos, que se faz essencial à execução das mesmas, não faz parte da formação dos músicos em questão, como apontamos ao longo das análises que ora realizamos. Porém, nada melhor do que recorrermos, novamente, às falas dos

“empregadores” dos percussionistas com o intuito de desenvolvermos a presente questão:

(...) mas o que se entende, então, por percussionista é um cara com uma formação geral, de percussão! (...) Acho que deve haver um conservatório onde você vá estudar pandeiro, choro, vai tocar tudo muito bem tocado, inclusive tímpano pra tocar popular também, numa orquestra de música popular pode ter tímpanos. Mas você não precisa, talvez, pra fazer o repertório, pra tocar música popular, fazer todo o repertório de música erudita. Ou isso poderia ser um aperfeiçoamento, poderia ser um derivado do curso de percussão sinfônica, num determinado momento do curso o aluno poderia optar por um aprofundamento na música popular (...) aí ele ia aprofundar, pois já tendo o domínio [técnico] de baquetas, do pulso, aquela coisa toda... Porque isso tudo se exige em todo o lugar. Não é só porque o músico é popular que não vai ter [esse estudo técnico]. O domínio da técnica só pode melhorar pra ele [percussionista popular]. Muitas vezes você vê que o camarada que tem um talento danado, um percussionista, um cara que toca caixa em escola de samba, ele toca muito bem e tudo, mas pode ter um vício [técnico, de uso das baquetas] que atrapalha ele, que pode causar um problema muscular nele, não toca relaxado, fica com tendinite, ele bate a mão demais no aro [borda do instrumento], ele não sabe se defender, entendeu? (...) Nos Estados Unidos, na Europa você já tem cursos de música popular, jazz, rock, etc., onde se estudam técnicas específicas para se tocar música popular! Quer dizer [especulando]: hoje você tem aula de pandeiro com o Jorginho [do pandeiro, músico de renome nacional, do universo do choro], ou com o Celsinho [idem] ou com o [Oscar] Bolão, vai estudar técnica, como é que se segura o pandeiro, postura de coluna pra não ficar torto, relaxamento de braço. (...) é um negócio que os músicos populares brasileiros descobriram – não só o percussionista, mas o próprio compositor, o violonista, o cavaquinista, esses instrumentos que eram considerados mais do povo, instrumentos de vagabundos, essas coisas – que também têm direito ao acesso a esse saber, né? O saber que é, digamos, o aprimoramento da escola [da linguagem]. Aprimorar o seu talento. Até pouco tempo atrás, até uns vinte anos atrás, talvez, o cara pra estudar música tinha que estudar no conservatório clássico, tinha que se matricular num curso de piano erudito, estudar Beethoven, Mozart, toda aquela escola européia, pra depois começar a estudar choro, Pixinguinha. (...) Hoje, se requer do músico popular uma competência cada vez maior. O músico popular está estudando harmonia, polifonia, composição. Tem muito baterista, percussionista que é compositor, que sabe harmonia. Não é, talvez, indispensável que o baterista toque todas as percussões, mas ele pode tocar vibrafone, inclusive marimba, instrumentos que o percussionista sinfônico estuda, como o piano. (E.P. 5)

E.P. 5 destaca que o aprendizado de aspectos próprios ao ensino formal de música e o aperfeiçoamento técnico são exigidos tanto nas práticas profissionais do âmbito erudito quanto no popular. Por meio da *gradação*, discorre sobre a diversidade

de habilidades requeridas, cada vez mais, aos percussionistas que atuam profissionalmente no âmbito da música popular, bem como a necessidade desses instrumentistas estudarem, *formalmente*, o universo de práticas e saberes inerentes ao seu meio de atuação, como o “domínio da técnica”, inclusive por questões médicas que freqüentemente os acometem.

De acordo com o que ressaltamos anteriormente no *capítulo 3* deste trabalho, quando abordamos o fato de currículos de instituições de ensino superior dos EUA contemplarem, entre outras práticas e saberes pertinentes às *linguagens* da percussão no âmbito da música popular, uma parte do universo da percussão criada e desenvolvida no Brasil, **E.P. 5** reitera que outros países – alguns deles com uma tradição de música popular, no limite, tão relevante ou presente nas manifestações culturais de suas sociedades como acontece no Brasil, e no Rio de Janeiro em especial – oferecem “ *cursos de música popular, jazz, rock, etc., onde se estudam técnicas específicas para se tocar música popular!*”

Observamos certo consenso no bojo dos argumentos dos “empregadores de percussionistas”, assim como verificamos nas falas dos próprios percussionistas, no sentido de que, atualmente, se requer do músico popular uma competência, um conjunto de saberes cada vez maior, como comprova, mais uma vez, a asserção de **E.P. 5**: “*Hoje, se requer do músico popular uma competência cada vez maior. O músico popular está estudando harmonia, polifonia, composição.*” Percebemos, no entanto, nos relatos dos percussionistas, analisados no subitem anterior desse trabalho, que há lacunas na formação da maioria daqueles instrumentistas, notadamente daqueles que atuam no âmbito da música popular. Lacunas que compreendem a ausência de elementos e práticas pedagógicas próprias ao *ensino formal* de música nos seus processos de formação, e que, portanto, se refletem, historicamente, nas suas relações de trabalho, em dificuldades e deficiências e que, em última análise, cristalizam uma hierarquização de valores onde se vêem numa situação de inferioridade.

Outro ponto de contato que observamos entre muitos dos discursos dos percussionistas e de seus “empregadores” é a identificação de expressões jocosas que explicam e ajudam a consolidar uma posição de inferioridade e de subjugação daqueles instrumentistas no meio musical. **E.P. 6** reitera que

(33) *muitas pessoas têm um preconceito... Eles colocam assim: músicos e percussionistas! [deixando bem claro as duas categorias, de maneira a denotar que o percussionista não é considerado músico] Pessoal fala que o baterista é o melhor amigo do músico, tem essas palhaçadas, né? E aí dizem que o percussionista é o melhor amigo do baterista, então, quer dizer: móveis, utensílios e acessórios!* [corroborando essa hierarquização já mencionada anteriormente entre o baterista, de formação mais completa e abrangente, e o percussionista, essencialmente autodidata e sem contato com a teoria e grafia musical] Mas, pra mim, isso é pura palhaçada! (**E.P. 6**, grifos nossos)

Inicialmente, na sua fala, **E.P. 6** ilustra, com propriedade e bom humor, uma série de analogias – por meio das quais compara a relação entre os percussionistas, bateristas e demais músicos do campo popular com a hierarquia de importância compreendida pela expressão “móveis, utensílios e acessórios” – que configuram *metáforas* onde os elementos se apresentam em ordem decrescente em níveis de importância ou de valor. *Metáforas* utilizadas, segundo o próprio entrevistado, por músicos e demais profissionais que atuam no âmbito da música popular, cujos sentidos construídos sustentam, nas suas práticas cotidianas, uma escala hierárquica de saberes e de valores na qual os percussionistas se vêem numa posição inferior. O depoimento do músico mostra que tais expressões são atuais e corriqueiras, o que, já num primeiro momento, afasta a hipótese de que essas práticas argumentativas sejam algo como “coisas do passado”. Mais do que isso, as *metáforas* acima mencionadas, em destaque no trecho, representam um conjunto de valores que implicam na manutenção da hegemonia de algumas práticas e saberes musicais sobre outros, construída e justificada social e cotidianamente, onde se espera que os percussionistas, notadamente os que atuam no campo popular, *tenham consciência do seu lugar!*

Vejamos o que mais **E.P. 6** nos diz a respeito dessa hierarquização de valores que compreende uma posição de inferioridade e sujeição das práticas e saberes dos percussionistas, também no âmbito da música popular:

Eu já disse isso uma vez num programa de televisão, e vou repetir: *pra mim um zabumba é igualzinho a um violoncelo. Tem a mesma ciência, tem uma coisa que requer uma independência, é como se fosse um piano, né? Requer duas mãos: é uma fazendo uma coisa, a outra (mão) fazendo outra. (...) Assim como qualquer instrumento musical, requer um refinamento no sujeito que toca um instrumento. A gente define entre um *batuqueiro* e um músico! A gente sabe batucar, tem um monte de gente que sabe batucar, mas tocar é outra coisa [o que nos remete, de imediato, a distinção feita pelo prof. Luiz D’Anunciação entre “bater” e “tocar”,*

como conceitos fundamentais a classificação ou não de um percussionista]! Bater é uma coisa, tocar é outra. Tem gente que *bate* em guitarra, tem gente que *bate* no contrabaixo, bate no saxofone, na flauta, e bater, enfim... Eu acho que o instrumento, ele serve pra bater também, mas ele serve principalmente pra tocar, e ele exige essa noção de quê é preciso fazer, e qual som é preciso ser feito pra somar em cada situação. (...) Tem que ser músico, sobretudo! (E.P. 6)

A partir da analogia em que E.P. 6 considera as práticas e saberes próprios ao zabumba em pé de igualdade com as inerentes ao violoncelo, ou ao piano, no que diz respeito à relevância dessas e dos instrumentistas responsáveis pelas mesmas no meio musical, configura-se, novamente, a *dissociação de noções* por meio da qual o entrevistado, além de reconhecer o preconceito historicamente construído acerca do valor atribuído socialmente às práticas e saberes dos percussionistas em relação às de outros instrumentistas no Rio de Janeiro – notadamente os que militam na música popular –, defende a necessidade de se reconhecer a importância do universo de conhecimentos em questão. Curioso notarmos que, a *dissociação de noções* explicitada anteriormente, utilizada pelo músico entrevistado, se baseia no senso comum construído no meio musical no qual *percussão não é música*, e, conseqüentemente, *os percussionistas não são considerados músicos*, conforme observamos no bojo dos relatos coletados nesse trabalho! Mais que isso: por meio da analogia que estabelece entre a relevância das práticas e saberes de percussionistas, violoncelistas e pianistas no meio musical, E.P. 6 parece evocar a *tardia ascensão do naipe de percussão ao universo de instrumentos musicais*, ou melhor, *a ascensão dos percussionistas ao status de músicos!*

De acordo com os argumentos de muitos percussionistas, como observamos no item anterior deste capítulo, E.P. 7 corrobora a idéia da importância daqueles instrumentistas estudarem harmonia, além de outros aspectos musicais que não os inerentes à própria prática instrumental da percussão ao longo dos seus processos de formação. No trecho em que responde à nossa primeira indagação, faz interessante distinção no *grupo social* dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular, com base em sua larga experiência como músico e arranjador:

(34) Tem o percussionista que é mais sensível aos acordes, ao que acontece na harmonia. Isso o leva a ser um percussionista – seria um pouco chato a palavra que vou usar –, vamos dizer, mais racional, porque ele está ouvindo a harmonia, fazendo a percussão e acompanhando a

harmonia. E isso leva esse tipo de percussionista – pode ser uma bobagem isso que eu vou falar – a não ter o tempo [a precisão de andamento] que o *verdadeiro percussionista* precisa [ter]. O tempo que seria, assim, sempre justo [preciso], sempre certinho. Porque ele vai oscilar, de acordo com o que ele ouvir de harmonia. Já o *percussionista-percussionista* mesmo, que não ouve a harmonia, ouve só a percussão, esse tem mais precisão ao tocar. É uma coisa que eu venho notando nesses 45, 46 anos em que toco profissionalmente, como arranjador. Tem o *percussionista harmônico*, que ouve a harmonia e oscila [o andamento] de acordo com o que ela sugere, porque a harmonia é uma coisa flutuante, ela oscila. E tem o *percussionista-percussionista* mesmo, aquele que gosta do som do couro, do som próprio dos instrumentos de percussão. Então esse é mais preciso, é mais confiável assim, no *time*, no tempo. Ele *segura* o tempo e não oscila muito [o andamento]. (E.P. 7)

Quando responde à nossa segunda indagação, acerca de como observa os processos de formação dos percussionistas, e de como esses processos se coadunam com as demandas do mundo do trabalho, E.P. 7 parece incorrer em *paradoxo* semelhante ao que observamos na fala de P 4 (citação 13), explicitada no item anterior. Vejamos:

(35) Eu acho que o percussionista, hoje em dia, já tem muitas informações. (...) normalmente, ele vai naquela direção [das linguagens musicais com as quais se habitua desde cedo] como percussionista. Ele vai na direção daquele estilo de música. E ao longo dos anos, no trabalho dele, vai mudando, ouvindo outros músicos, e os músicos ouvindo outras coisas, vão aprendendo a tocar outras coisas. E é muita informação, existe muita informação de tudo quanto é tipo. *Hoje você entra no YOUTUBE [sítio que disponibiliza vídeos de toda natureza na internet], e vê percussionistas tocando ao vivo, vê músicos, muita coisa tocando naquele momento. Então, essa formação... O percussionista já nasce feito, praticamente. Ele nasce pronto. Resta a ele escolher o estilo que vai tocar. (...) Devido às informações que tem hoje, o percussionista vai para um determinado estilo de música que ele prefere, ele vai ser um percussionista, digamos, de rock. Ou um percussionista de samba. E, normalmente, ele nasce pronto. E o percussionista, quando entra num estúdio de gravação, está praticamente pronto. Ele já passou por um processo de aprendizagem, tanto ouvindo quanto vendo também. Hoje em dia tem muito show, né? Você vai a muitos shows, coisa que era mais difícil há 30 (trinta) anos atrás. Então ele entra num estúdio praticamente pronto para aquele estilo de música. Enfim, ele está pronto para atacar! (...)*

Reparemos o seguinte aspecto da abordagem de E.P. 7: ao mesmo tempo em que, por meio da *hipérbole*, justifica e exalta os motivos pelos quais os percussionistas do samba no Rio de Janeiro, com os quais trabalha há bastante tempo, já “nascem feitos” e se encontram preparados quando entram num estúdio de gravação, também

ressalta a utilidade e conveniência dos saberes adquiridos por Mingo Araújo – percussionista com quem também trabalhou – os quais contemplam a prática fluente da leitura musical como ferramenta essencial às demandas cotidianas no âmbito profissional da música popular:

Têm muitos percussionistas, atualmente, que lêem música. Por exemplo, eu toco com o Mingo Araújo, que é um cara que lê música. É um percussionista que lê música. Ele vê lá: pandeiro. E lê música. Pelo menos segue um cifrado [partitura de harmonia com a numeração de compassos da música], para ele não tem problema, uma partitura não representa problema. Ele reconhece todas as divisões [rítmicas] escritas. Já o pessoal do samba não teve a oportunidade que o Mingo teve! Porque o Mingo estudou, teve uma formação musical onde as pessoas que estavam com ele ensinaram, sabiam música. E o Mingo não frequentou escola, por exemplo. Mas ele aprendeu do mesmo jeito que eu, com os outros músicos, sobre divisão rítmica, essas coisas todas. Já o pessoal que, por exemplo, sai de uma favela, não tem a oportunidade que teve um Mingo, que é de classe média. Ele teve as oportunidades, já começou a tocar em conjunto de baile, foi aprendendo. O pessoal do samba é um... É que nem história: é de boca a boca [transmitida de forma oral]. Um aprende como é que toca um instrumento, quem toca o ensina a tocar, e vai passando de um para outro. E ninguém sabe música! Maioria do pessoal, dos percussionistas de samba não sabe música. Não sabem. Ele tem a música, mas não sabe música, né? (E.P. 7)

Reparemos que, por menos explícito e mais subliminar que apareça nos discursos analisados até então, o conceito do “saber música” encontra-se intrinsecamente vinculado à prática da leitura musical, como comprova a parte final da fala acima destacada. A ponto de alguns *terem a música, mas não saberem a música*; uma idéia que se aproxima um tanto das hipóteses que defendem a existência de certas condições inatas para o aprendizado musical, cuja ocorrência ou incidência independeria da vontade do músico em questão, como o dom necessário para tocar um instrumento ou cantar.

Se, por um lado, **E.P. 7** destaca, como alguns percussionistas no item anterior, o valor e a funcionalidade do *ensino informal* – ou, como definimos no item anterior, das práticas inerentes ao que chamamos de *tradição popular* de formação – pelo qual os percussionistas do mundo do samba se preparam para o que deles se requerem profissionalmente, por outro ressalta a existência de muitos meios que a tecnologia atualmente disponibiliza, por meio dos quais aqueles instrumentistas podem obter informações necessárias às suas formações. Concordamos com uma e outra das

asserções anteriores. No entanto, baseados nas discussões dialógicas que desenvolvemos nesse capítulo, indagamos, novamente, se as práticas pedagógicas desenvolvidas nas “comunidades do samba” (**E.P. 1**) do Rio de Janeiro, ou a quantidade e variedade de métodos de ensino e das informações áudios-visuais vinculadas pelo *YOUTUBE*, mesmo de modo a complementarem umas às outras, consistem em um conjunto de práticas e conhecimentos pedagógica e didaticamente suficientes à formação dos percussionistas em questão?

Alguns depoimentos vão ao encontro das hipóteses e sentidos construídos anteriormente por **E.P. 7**, como observamos na fala anterior de **E.P. 1** (citação 31). Outros entrevistados ressaltam alguns indícios de transformações nos processos mais recentes de formação dos percussionistas no âmbito da música popular:

(36) Eu acho que está melhorando muito. Porque eu acho que já foi um negócio muito mais só intuitivo, na música popular em geral, né? A gente não tinha muito material pra estudar, não tinha muita didática, nem professores qualificados, etc. Então eu acho que isso mudou bastante de uns tempos pra cá, com o esforço de várias gerações pra que isso venha acontecendo, nas décadas de 1970 e 80, como professores aqui da UNIRIO mesmo (...). *Então acho que a tendência é ficar cada vez mais embasada essa história, você ter mais metodologia para abordar isso. Claro que tem a coisa intuitiva que é importante, que sempre é passado, mas hoje em dia você tem muito mais informação, mais elementos pra abordar essas coisas.* (**E.P. 2**)

Conforme apontado em algumas falas dos percussionistas (ver *Anexo*), **E.P. 2** reitera que a falta de professores especializados, bem como a ausência ou mesmo a inconsistência de material didático destinado ao ensino de música no âmbito das *linguagens populares* tenha atrasado, até as últimas décadas do século passado, o surgimento de iniciativas estruturadas para o ensino daquelas *linguagens*, inclusive no campo da percussão. O trecho acima em destaque corrobora o que defendemos a pouco, quanto à importância de transformações didáticas e pedagógicas nos processos de formação dos instrumentistas em questão. (sobre a citação 35, de **E.P. 7**)

E.P. 4 também segue uma linha argumentativa semelhante à de **E.P. 2**. Músicos da mesma geração, verificam, há algum tempo, vestígios da procura dos percussionistas por uma formação que contemple estudos e elementos próprios ao ensino formal de música, como meio de se prepararem mais adequadamente para o que deles vêm sendo requerido nas relações profissionais:

(37) *de uns 15 anos pra cá as coisas têm se encaminhado para esse lado da musicalização mesmo [fazendo alusão a um ensino mais sistematizado de música, formal], das pessoas procurarem estudar música. E hoje em dia, eu acho que é, quase..... geral. As pessoas mesmo quando me procuram pra estudar isso, estudar aquilo, você já não indica um professor oral [que ministre um ensino informal de instrumento], você indica um cara que já vai ensinar – não só percussão, como em todos os instrumentos – a teoria musical junto. Que, antigamente não! O cara só procurava um professor [de instrumento] pra aprender só a levada, ou então só a harmonia, ou então para aprender a tocar umas duas ou três músicas pra depois ver se vai continuar, se vai gostar (...). Aí, no caso do cara que estudou música, que tem a formação musical, apesar de preferir, de dominar determinada linguagem, ele tem muito mais facilidade de transitar por outra linguagem, porque está ali, escrito, né? É muito mais fácil. (E.P. 4)*

Novamente, observamos que o conhecimento e a prática da leitura musical constituem, no trecho acima, um signo indiscutível do “saber musical”, a ponto de configurar a *metonímia* por meio da qual **E.P. 4** simboliza ou representa o *estudo formal da música*, conforme apreendemos na última parte, em destaque no trecho acima. Ressaltamos nas falas da musicista entrevistada a verificação de estreita relação entre a aquisição desses saberes próprios ao *ensino formal de música*, por parte dos percussionistas que atuam no âmbito popular, e as condições de *empregabilidade* que constroem ao longo de suas carreiras.

Nessa mesma perspectiva vemos o depoimento de **E.P. 5** sobre os processos de formação dos percussionistas que atuam profissionalmente no âmbito da música popular:

(38) *É, eu acho que hoje em dia está bem melhor do que sempre foi. Hoje em dia você já tem um caminho. Aqui no Rio, por exemplo, há algumas escolas onde se pode aprender música popular, choro, samba, bossa nova. Até no rock você já tem isso. Em escola particular, ou professor particular, você pode buscar esse conhecimento, não de ouvido, mas por música. Já há vinte anos, era difícil, não tinha escola, não tinha lugar nenhum pra você procurar isso. O cara tinha que estudar só com professor particular. (...) (E.P. 5)*

Destacamos, no trecho acima, considerações de **E.P. 5** em relação aos processos de formação em questão e às discussões que desenvolvemos nesse capítulo. Uma delas corrobora o que afirmamos sobre o as características históricas do ensino da percussão no Brasil, e, por conseguinte, no Rio de Janeiro, cujo acesso se deu e ainda se dá por iniciativas privadas ou *tutoriais* (onde observamos a ocorrência de *ensino informal* ou

não-formal). Esses aspectos sócio-culturais do ensino da percussão, notadamente no âmbito da música popular, geram críticas de nossa parte, já abordadas anteriormente por nós ao longo do trabalho – e, especialmente, nesse capítulo –, tanto em relação a questões metodológicas e pedagógicas quanto às condicionantes sociais do acesso dos percussionistas aos processos de ensino/aprendizagem. Novamente aparece no trecho mencionado a dualidade simbolizada pela *metonímia* “*tocar de ouvido*”, que aparece em antítese com a idéia de *saber música*, onde o entrevistado destaca a importância do estudo de aspectos formais da música na formação do percussionista.

Outra questão, a nosso ver importantíssima para as discussões que desenvolvemos no presente trabalho, é tangenciada na fala de **E.P. 5**, logo após: a relevância do estudo e prática da percussão criada e/ou desenvolvida no Rio de Janeiro, *numa perspectiva de conservação crítica dessas práticas históricas*, que, por vezes, se perdem em meio à dinâmica das práticas sociais e aos ditames da indústria de entretenimento, aliadas ao fato das instituições oficiais de ensino de música não se responsabilizarem por essa iniciativa. Vejamos, abaixo:

Se você pegar um disco da década de 1940, de 50, você vai encontrar ali uma base rítmica muito boa, uma solidez, inclusive muitas coisas, eu acho, até melhores que as de hoje. Em termos de entrosamento, da rítmica, por exemplo, do samba, é um negócio fantástico como as levadas [conduções rítmicas] eram levadas a sério! Como se levava a sério uma condução rítmica, de pandeiro, por exemplo. É uma escola. O Jorginho [do pandeiro], por exemplo, tem uma seriedade, sabe? Não enfeita demais, não fica propondo uma mudança no meio da música que vai “revolucionar” o choro, ou o samba, no meio da música. Está tocando a música, e é aquilo ali: se é polca, é polca. Se é choro, é choro. Então tem aquela seriedade ao fazer a levada. É assim: eu acho que os bateristas... A gente teve a escola do Edison Machado, Milton Banana... Esses caras, sei lá se eles liam música, acho que nem lia, mas foram bateristas de primeira grandeza, que modificaram a música brasileira. (...) Se eu não sinto diferença quando ouço uma gravação da década de 1940 pra década de 2000, quando vejo um choro, quando vejo o Bolão tocar. Eu ouço o Bolão e ouço Jorginho do Pandeiro, ouço o João da Baiana, e não sinto muita diferença, a diferença não é tanto pra nós, é pro músico. Essa diferença é mais importante para o músico. Porque ele é quem desfruta, ele que é o cidadão da música. (E.P. 5)

Ressaltamos no discurso de **E.P. 5** acima, a importância sociocultural das práticas instrumentais em questão ao longo de todo o processo de desenvolvimento e consolidação de vários gêneros da música brasileira, conforme abordamos no segundo capítulo desse trabalho: “É assim: eu acho que os bateristas... A gente teve a escola do

Edison Machado, Milton Banana... Esses caras, sei lá se eles liam música, acho que nem liam, mas foram bateristas de primeira grandeza, que modificaram a música brasileira.” (E.P. 5) A expressão anterior, no nosso entendimento, não configuraria uma *hipérbole*, por meio da qual o músico estaria supervalorizando o papel dos percussionistas na música brasileira, e sim uma constatação histórica referenciada na bibliografia especializada e baseada na vivência daquele como músico, arranjador e professor universitário.

Ao final da sua fala, E.P. 5 corrobora com argumento utilizado por E.P. 6 anteriormente, quando os “empregadores” mencionados comparam as práticas de percussionistas que atuam no âmbito da música popular às de outros instrumentistas, inclusive do universo da música de concerto, bem como os valores socialmente construídos em relação a ambas no meio musical e acadêmico.

Eu acho que hoje, por exemplo, existe um capricho muito grande dessa coisa da percussão, da introdução da percussão nas músicas, do pessoal que está estudando música com leitura... Porque estudar música não é só a técnica da percussão, é o próprio alargamento dos horizontes do músico, né? Que ele pode ler uma partitura, não é só ler ritmo, é ler uma partitura mesmo, ler uma grade de orquestra. É óbvio que ele pode ter só uma referência daquilo ali. Então, é desfrutar melhor da coisa musical. Ele participa mais interdisciplinarmente das outras coisas. *Agora, evidentemente quando você vai fazer um grupo como o do Hermeto, quando ele vai ensaiar, ele precisa que os músicos dele leiam!* Então, eu vi o grupo dele uma vez, a banda toda, o saxofonista, o pianista, todo mundo tocando num conjunto de percussão. Com panelas! Depois o Carlos Malta [saxofonista, flautista] explicou que era uma peça difícilíssima de percussão, com as panelas cheias de coisas dentro: uma com milho, outra com pedrinhas, outra com feijão. E todo mundo balançando as panelas, lendo as partituras no chão. Quer dizer, pra fazer um negócio desse, o percussionista pra fazer um grupo de percussão pra ler, pra fazer uma peça de percussão contemporânea, e tal Hoje você pode fazer uma música popular que seja uma peça só de percussão, por exemplo, só de tamborins, que não seja de *levada*, que não seja de samba. Uma coisa de percussão, um grupo de percussão, de música nova, como se fosse, assim, o repertório do Guinga, uma coisa mais moderna, e que seja um troço que obrigue o cara a ler. (...) *É uma peça que não tem diferença nenhuma pra um quarteto de cordas.* (E.P. 5)

Concluimos que, por meio da *comparação*, E.P. 5 exorta a relevância das práticas da percussão e defende, assim como E.P. 6, a *tardia ascensão do naipe de percussão ao universo de instrumentos musicais*, ou melhor, a *ascensão dos percussionistas ao status de músicos no campo!*

De acordo com o que abordamos no terceiro capítulo, atualmente, cada vez mais escolas, cursos de extensão e oficinas de percussão têm se responsabilizado pelo ensino das práticas e saberes próprios às *linguagens* da percussão no campo da música popular, no Rio de Janeiro. Cada qual com a sua linha de ação didático-pedagógica e conteúdos programáticos, quando os têm. Poderemos creditar, ou confiar exclusivamente a essas iniciativas pedagógicas – louváveis e fundamentais no atual quadro do ensino da percussão no Rio de Janeiro – o trabalho pedagógico e a responsabilidade sociocultural que representa a conservação e o ensino crítico das práticas instrumentais e *linguagens* desenvolvidas, por exemplo, por figuras exponenciais da música brasileira como Jorginho do Pandeiro, Luciano Perrone, Edison Machado, Luna, Marçal, Elizeu, entre outros tantos? Estarão essas práticas e *linguagens*, marcas da riqueza da cultura brasileira, fadadas a morrerem junto com os poucos instrumentistas que as cultivam em suas vidas profissionais (TEIXEIRA, 2006) ou com o fim do *mecenato generoso* de empresas cujos apoios e patrocínios sustentam iniciativas como as da EPM na UNIRIO? Acreditamos que a responsabilidade do ensino das práticas e saberes da percussão, nas dimensões sócio-culturais, históricas e críticas aqui ventiladas, cabe, fundamentalmente, às IES em Música do Rio de Janeiro, até pelas orientações expressas nas DCNs para os projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação da área, as quais abordamos no bojo do terceiro capítulo deste trabalho.

Ao discorrer sobre os processos de formação dos percussionistas no âmbito da música popular, **E.P. 6** reitera a importância da prática da leitura musical e reforça a analogia por meio da qual compara os saberes entre aqueles e outros instrumentistas no meio musical:

(39) Eu vim a aprender primeiro o instrumento, depois vim a aprender a teoria, depois, enfim... Eu acho que o caminho de todo músico é a prática e depois a teoria, entendeu, pra aliar uma coisa à outra. São inúmeros os percussionistas que sabem ler música, e acho importantíssimo que o cara saiba ler, pra você escrever uma coisa que, às vezes, tem uma preparação, às vezes tem uns Tutti que o cara [o percussionista] tem que fazer, entendeu? (...) *eu acho que todo percussionista, além de tudo, é muito safo!* O bom percussionista, todo bom músico, (...) O sujeito tem que saber que, naquela hora, requer uma coisa específica. (...) Vou voltar a falar: pra mim não tem diferença do percussionista pro violinista. O cara tem que ter noção de quantidade, de qualidade, de som e de silêncio. **(E.P. 6)**

No diálogo que parece haver entre os vários atores sociais envolvidos no desenvolvimento das questões aqui abordadas, constatamos a reincidência da predicação “*safo*”, em relação ao percussionista que atua no campo popular, suas práticas, processos de formação e as demandas que desses se requerem no mundo do trabalho. Ao lado disso, **E.P. 6** reitera a *comparação* por meio do que defende a relevância das práticas e saberes dos percussionistas em relação às de outros instrumentistas no meio musical.

No depoimento de **E.P. 3** sobre a segunda indagação de nosso roteiro inicial, encontramos outros pontos de contato com questões levantadas no diálogo com os percussionistas, além de importantes dados históricos sobre o *grupo social* em questão:

(40) Desde que eu vejo essa coisa de percussão, isso na década de 1960, eu acho que a primeira pessoa que eu vi fazer percussão, ou a primeira noção de percussão que eu tive, foi naqueles festivais da Record, com aquele quarteto, aquele grupo que acompanhou o Jair Rodrigues, em *Disparada*, por exemplo, que usava uma caveira de burro, e depois o nosso amigo que foi pros Estados Unidos, o Airto Moreira, que levou isso lá pra fora. Depois disso, já na década de 1970, o Naná [Vasconcelos], que fazia umas performances no Museu de Arte Moderna (...). Eu ia lá ver. *Então essa percussão popular, eu vejo daquela época (...) depois, virou um mundo, essa coisa ficou muito valorizada, porque o próprio Airto foi lá pra fora, e o trabalho dele foi muito valorizado. Essa coisa se espalhou com ele. O mérito dessa percussão brasileira, ou aquela percussão que se fazia, isso aí é muito mérito dele.* (**E.P. 3**)

No trecho abaixo, o músico e produtor musical se utiliza de *metonímia* já verificada anteriormente, com a mesma intencionalidade de construção de sentido: “*o músico de orelha, que existia antigamente*”, a fim de designar aqueles percussionistas pertencentes à categoria de uma *tradição popular* de formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular no Rio de Janeiro. Observamos, inclusive em depoimentos aqui coletados, que os percussionistas pertencentes àquela tradição oral de formação, são encontrados nas diversas atividades profissionais no âmbito da música popular em grande número ainda hoje, e, portanto, longe de fazerem parte do passado ou de uma minoria, como sugere a frase destacada acima. Na sequência de sua fala, reforça a idéia da existência de duas gerações de percussionistas – no âmbito da música popular –, que se antagonizam no que diz respeito aos seus processos de formação, ou à busca pela aquisição de mais elementos e estudos vinculados aos saberes próprios do

ensino formal de música: percussionistas da “tradição popular” de formação versus os da “nova geração”:

Então nunca teve negócio de escola pra isso. Essas coisas foram... a percussão que existia era percussão clássica, de música clássica (...) Não tinha essa percussão de música popular. (...) agora, escola, eu não sei o que é que estão fazendo, mas sei que tem, assim, aqui na faculdade, na UNIRIO. Não sei qual é o trabalho que eles fazem lá, apesar de saber que essa geração nova aí é um pessoal que busca mais as coisas, que lê música, né? Isso é uma coisa muito importante: a leitura da música, quer dizer, não é mais aquele músico de orelha, antigo, que existia antigamente. A percussão veio disso (...). Não sei nem se o Naná lê música. Eu acho que ele não lê música. Acho que o Airto também não lê. São músicos que fizeram sucesso, são grandes músicos, criativos, tudo o mais, mas eles não têm essa formação, uma formação acadêmica musical, de leitura, dessas coisas, eles não têm. E isso é uma coisa que essa geração nova tem, e busca, e tal. Eu acho esse pessoal mais novo, mais recente, melhor preparado que os da minha geração. Porque a gente tinha que tirar leite de pedra, inventar instrumento, inclusive. (...) o negócio da percussão é a criatividade. Então, se você olhar os discos que foram gravados, e a percussão que se usava, você vai ver muita criatividade ali. (E.P. 3)

De modo a ressaltar as qualidades, principalmente *a criatividade*, daqueles instrumentistas precursores das *linguagens populares* no campo, com as quais concordamos totalmente, **E.P. 3** identifica *músicos-modelos* de uma geração intermediária em relação à dualidade identificada por nós no diálogo com os percussionistas: os da *tradição popular de formação* versus os da *nova geração*. Essa geração intermediária surgiria com pujança no cenário dos Festivais da Canção da Record, nas décadas de 1960 e 1970, e é representada na sua fala por músicos como Airto Moreira e Naná Vasconcelos, que apresentavam um posicionamento profissional diferente diante dos seus pares, em relação à posição de inferioridade e subjugação dos percussionistas mais antigos no meio musical. Percussionistas cujas trajetórias e carreiras internacionais influenciaram o desenvolvimento da percussão no Brasil, com uma preocupação maior em relação ao desenvolvimento de outros instrumentos e sonoridades oriundas do nordeste do Brasil, entre outros lugares do país.

Logo após, **E.P. 3** reafirma a existência da dualidade mencionada no campo da percussão, explicitada no parágrafo anterior, quando associa os chamados percussionistas da *nova geração* – como verificamos no conjunto das análises realizadas até então – a uma preocupação maior em adquirir estudos e práticas vinculadas ao

ensino formal de música, como a prática da leitura, o que redundaria num melhor preparo dos músicos das gerações mais recentes em relação aos mais antigos, segundo o entrevistado. A busca por esse conjunto de conhecimentos surge, de acordo com o que verificamos no diálogo com os entrevistados, como resultado de uma *pressão social*, representada por demandas do mundo do trabalho que requerem daqueles um conjunto de habilitações, historicamente, ausentes dos seus processos de formação. Concluímos, portanto, que esse fato configura, desde então, lacunas nos processos de formação dos percussionistas, notadamente do campo da música popular, em relação a demandas sociais presentes nas relações profissionais cotidianas do *grupo social* em questão.

Quando indagamos aos “empregadores” de percussionistas sobre possíveis deficiências observadas nas práticas desses, cuja origem se encontrasse nos seus processos de formação – que configurou a terceira indagação do nosso roteiro inicial – respostas distintas surgiram. No entanto, no bojo dessas respostas encontramos argumentos que explicam e justificam muito dos posicionamentos assumidos nas discussões anteriormente desenvolvidas. Analisemos o que nos disse **E.P. 1** a respeito:

(41) *Eu não acho que haja deficiências na formação desses percussionistas, porque a música popular mantém uma certa tradição de despojamento De despojamento. E isso inclui a improvisação... Inclui o improviso... Não é? E... então, eu não considero isso (???) uma deficiência. Acho é que determinados aspectos sociais apontam para que, futuramente, assim como aconteceu com os violonistas... Aos violonistas, há quarenta anos, não era exigido que eles fossem leitores de partituras. Hoje em dia o que faz com que a gente, a exemplo dos violonistas, preveja que, logo, logo, a percussão vá estar contemplada, por exemplo, nos cursos de música, de uma maneira mais ortodoxa, ou seja, você aprender a tocar os instrumentos populares, assim, assemelhados à demanda que havia, à pressão que havia para a criação de um curso de música popular na universidade.*

Quando, inicialmente na sua fala, o músico e professor universitário tece considerações sobre indagação mencionada, o faz por meio de *comparação* com os violonistas que, como os percussionistas, atuam profissionalmente no âmbito da música popular. Segundo depreendemos de sua fala, a despeito de ambos os grupos de instrumentistas compartilharem, em inúmeras atividades profissionais, o mesmo espaço social de atuação, diferentes demandas de conhecimentos gerais sobre música são requisitadas para cada um desses, para além das distintas funções, habilitações e saberes específicos exigidos para cada grupo de instrumentistas nas diversas circunstâncias de

trabalho. Questões históricas e sociais abordadas, em destaque no trecho acima, justificariam e explicariam essas distintas formas de inserção profissional delineadas por **E.P. 1** entre os percussionistas e os violonistas. A tradição de “despojamento” e de informalidade com que os percussionistas desenvolvem, em sua grande maioria, seu aprendizado e atuações profissionais no campo popular, aliada ao fato de certos conhecimentos, como a prática da leitura musical, não se constituírem numa “regra” nas demandas que se requerem dos percussionistas, segundo o entrevistado, justificaria a ausência das práticas e saberes das *linguagens* populares da percussão, de forma regular e sistematizada, nos currículos das IES em Música no Rio de Janeiro. No entanto, observemos o que o músico entrevistado nos diz sobre demandas atuais do mundo do trabalho no campo de atuação do músico:

Onde é que tem curso de música popular (no Brasil)? Tem aqui na UNIRIO, tem na UNICAMP, e em alguma outra particular também deve ter. Então isso é fruto de uma demanda. *É... hoje em dia, para você gravar um disco, o tempo é dinheiro. Então, se exige mais do músico. O violonista não pode ir para um estúdio sem saber ler, sem saber muito bem ler cifras, sem saber ler notas escritas, não é? Sem saber, sem conhecer os estilos. Essas demandas, para os percussionistas, vão chegar também. (...) Essa necessidade deles saberem a parte, por exemplo, de saber ler uma partitura escrita, eu acho que isso, apesar de tudo, ainda não é uma regra. Porque, como te falei: como a música popular ela não é prospectiva como é a música erudita. (...) Então, o que acontece: se você observar dentro da música brasileira, você continua tocando samba, samba-canção, choro, rock, né? Enfim, o percussionista ainda é um cara escolado nesses estilos. Ele conhece muito bem isso. Então, pelo fato dele conhecer muito bem isso, ele rapidamente pega todas essas convenções escritas, que afinal não são tantas... E ele, rapidamente... Como ele tem na sua vida todo um exercício de memória, né? O camarada que não conhece a escritura musical, ele tem outros dispositivos que funcionam muito melhor. (...) até mesmo a partitura escrita, ele pode não saber ler, mas através daquele mapa, ele visualiza determinados esquemas. Mesmo que não saiba ler. O resto, ele pega tudo de ouvido, que é a grande arma dele. (E.P. 1)*

A respeito de mais um trecho da fala de **E.P. 1**, sobre o fato de poucas universidades no Brasil contemplarem as *linguagens*, práticas e repertórios da música popular nos seus currículos, estendemos a indagação subjacente às análises que desenvolvemos no parágrafo anterior: haverá uma estreita relação, permeada pelo preconceito e por uma disputa pela hegemonia no campo acadêmico, entre os aspectos sócio-culturais da inserção dos músicos e da música popular na sociedade brasileira –

cuja ontologia abordamos em capítulos anteriores – e a ausência dos saberes e práticas próprios àquela, de maneira regular e sistematizada, nos currículos das IES em Música?

Depreendemos do excerto acima que, por meio da *metáfora* de que o percussionista “*rapidamente pega todas essas convenções escritas*”, **E.P. 1** argumenta que o *grupo social* de percussionistas em questão possui outros dispositivos, *até melhores* que os desenvolvidos por outros instrumentistas com maior acesso institucional ao *ensino formal* de música. Por ser “escolado” nos diversos estilos com os quais trabalham comumente no meio musical, por ter desenvolvido, historicamente, estratégias de ação e sobrevivência que compensam o fato de desconhecer, em muitos dos casos, alguns saberes pertinentes aos processos de aprendizagem do *ensino formal* de música, como abordamos anteriormente (citações 4 e 32), o percussionista que atua no âmbito popular não teria as mesmas necessidades que os violonistas têm, por exemplo, para atender às demandas musicais e pragmáticas – como as suscitadas pela questão do tempo exíguo que se tem para produzir no ambiente de gravações – presentes no mundo do trabalho.

Ora, de acordo com os raciocínios e diálogos desenvolvidos ao longo deste capítulo, verificamos que as demandas sociais requeridas ao *grupo social* dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular, as quais abordamos nos parágrafos anteriores, não só estão presentes nas relações profissionais desses músicos há algum tempo, como representam um conjunto de fatores condicionantes, ou limitantes, quanto às suas possibilidades de conseguirem trabalhos – ou, como temos denominado ao longo da dissertação, quanto às suas condições de *empregabilidade*. No intuito de comprovarmos as asserções acima, reportamo-nos às análises realizadas acerca das falas explicitadas nas citações de número 8, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 32, 35, 36, 37, 38 e 40, onde encontramos elementos e fundamentações que corroboram a existência daquelas demandas sociais para os percussionistas no campo da música popular, então relacionadas com as lacunas identificadas nos processos de formação dos instrumentistas em questão.

Outros elementos e afirmações do músico entrevistado no sentido do reconhecimento de uma pressão social crescente, que aponta para a inclusão daquelas *linguagens* e saberes do campo da percussão nos currículos das IES em Música – como a procura por cursos oferecidos com regularidade no âmbito das atividades de extensão

da UNIRIO –, nos levam a configurar uma *antinomia* no seu discurso, quando aborda a relação entre demandas sociais e os processos de formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular no Rio de Janeiro. No próprio discurso de **E.P. 1** encontramos algumas passagens – também destacadas no bojo da citação anterior – onde o músico observa, recorrentemente, indícios sociais de que as práticas e saberes próprias às *linguagens* da percussão no campo da música popular, cedo ou tarde, serão contempladas

nos cursos de música, de uma maneira mais ortodoxa, ou seja, você aprender a tocar os instrumentos populares, assim, assemelhados à demanda que havia, à pressão que havia para a criação de um curso de música popular na universidade. (...) Então, essas demandas, as pressões sociais, elas estão se fazendo, elas estão sendo feitas, existe esse aceno, existem os cursos feitos como extensão dentro da universidade (...). Eu acho que há fortes indícios de que essa coisa tá... Cedo, cedo ela vai ser institucionalizada. Você vê quantos alunos de pandeiro tem na Escola Portátil (curso de extensão da UNIRIO)? Quantos alunos de pandeiro têm aqui (na UNIRIO) com a Clarice (Magalhães, aluna do curso de MPB que dá aula de pandeiro em outro curso de extensão oferecido pela UNIRIO)? Estudando música! Porque não é só aprender o instrumento. (...) O Bacharelado em Percussão vai, sem dúvida alguma, lá adiante, criar a terminalidade Percussão Popular, que vai incluir a bateria, que vai abarcar esses instrumentos todos. Então, não tem como. Enquanto isso, o percussionista... ele vai ensinando como é que se toca esse negócio. É ele que faz mesmo essa escola, essa história. Ele que fez. Então, a gente não é nem tanto ao mar, nem tanto a terra, né: a percussão só entrou no sistema de gravação a partir dos anos 1930. É porque a técnica (de gravação) era precária, e a percussão sujava a gravação. (...) (E.P. 1)

Convidamos os leitores à outra reflexão, suscitada pela discussão que desenvolvemos nos parágrafos anteriores: quais as razões ou motivos que justificariam, ainda hoje, a existência de distinções, inclusive de acesso, entre os processos de formação dos percussionistas e de outros músicos que atuam profissionalmente no âmbito da música popular, quando demandas sociais e musicais comum a ambos ocorrem, há tempo considerável, no mundo do trabalho? Talvez as questões históricas e sociais que permearam a inserção dos percussionistas no mundo do trabalho – algumas das quais abordadas no segundo capítulo deste trabalho –, desde a primeira metade do século XX, expliquem não só a frequência com que expressões preconceituosas a respeito daqueles e de suas práticas e saberes ocorram ainda hoje no meio musical, como a ausência das mesmas nos currículos das IES em Música do Rio de Janeiro.

Na medida em que trazemos as falas dos atores sociais envolvidos nas questões aqui discutidas e procedemos às suas análises, corrobora-se a existência de pressões ou indícios sociais que se verificam na sociedade carioca – explicitados nos relatos aqui analisados e quando constatamos o surgimento de um número crescente de oficinas e cursos de percussão na cidade do Rio de Janeiro –, bem como a relevância histórica das práticas e saberes desenvolvidos pelos percussionistas no âmbito da música popular. No entanto, verificamos que a inclusão das práticas e saberes do campo da percussão nos currículos das IES no Rio de Janeiro já se fez, e se faz, com exceção do conjunto de conhecimentos próprios às *linguagens* da música popular. Pelo visto, um conjunto de conhecimentos não considerados dignos ou relevantes a ponto de serem ensinados e estudados nessas instituições, *de forma regular e sistematizada*.

Ressaltamos, mais uma vez, a coincidência que se verifica nas falas dos entrevistados ao abordarem temas discutidos ao longo do nosso diálogo com os percussionistas e seus “empregadores”, quanto a analogias, figuras de pensamento e até menções a certos personagens que simbolizariam ou sumarizariam determinadas práticas e saberes, relevantes para a construção dos seus argumentos. A exemplo de fala anterior de **E.P. 5** (citação 32), **E.P. 1** também destaca o papel de Luciano Perrone no cenário da música brasileira desde a primeira metade do século XX como modelo de práticas e conhecimentos que, obviamente, compreendiam aspectos de um *ensino formal* de percussão, como podemos observar no trecho abaixo:

*O Luciano Perrone (...) mas tinha uma formação. Ele sabia ler, tocava tímpano, sabia ler os outros instrumentos (...). Foi o [Luciano] Perrone que disse: “Radamés, bota o negócio [as levadas rítmicas] nos trombones, nos saxes (faz com a boca uma levada de instrumento de sopro com esse fraseado da percussão). Isso tem na percussão, bota lá!” Entende? E o Radamés sempre atento a essas coisas. Então, aquela coisa de um conjunto de mediações sociais que levam a coisa pro campo da realização. (...) essa é a realidade, é a lógica da coisa, e esse é o caminho, do qual não tem volta. Porque a coisa já está feita, pronta, seguindo a história dela, que se conecta aqui dentro [presumo que dentro da universidade], na escola de música oficial, porque a escola de ensino formal tem que estar cada vez mais atenta a... [sociedade] (**E.P. 1**)*

Devido à sua formação como músico, segundo o próprio entrevistado, Perrone era capacitado a ler música e a transitar, com fluência, por instrumentos e atividades profissionais em ambos universos de *linguagens*: popular e erudito. Interessante

constatarmos que, se naquela época, uma formação do percussionista no Rio de Janeiro que contemplasse os mencionados aspectos musicais já era desejável, no sentido do atendimento a demandas sociais requeridas ao grupo de instrumentistas em questão, o que dizer do atendimento às demandas atuais, quando aqueles aspectos musicais são requisitados com uma frequência muito maior, como pudemos constatar nas falas dos entrevistados? No entanto, nos parece que, institucionalmente, muito pouco se fez desde os tempos em que Perrone atuava profissionalmente, no Brasil e no exterior, desenvolvendo a percussão na música brasileira, no sentido de incluir nos currículos das IES em Música as práticas e saberes das *linguagens* representativas de sua arte. O que justificaria, ainda hoje, esta lacuna?

Na fala de **E.P. 2** sobre possíveis deficiências nos processos de formação dos instrumentistas em questão, verificamos apontamentos acerca do *paradoxo que vai se constituindo no núcleo figurativo* (MAZZOTTI, 2007) *da representação social dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular*: ao mesmo tempo em que considera a importância das práticas e *linguagens* desenvolvidas, historicamente, pelos percussionistas no âmbito da música popular, o músico identifica a posição de inferioridade e de subjugação desses profissionais nas relações com os outros no meio musical, justa e principalmente pelo fato dos mesmos não terem acesso a conhecimentos próprios ao ensino formal de música. Vejamos abaixo:

(42) *Acho que tem uma questão interessante aí que é: você vê normalmente, até os percussionistas mais antigos, que pertenceram a uma geração onde o percussionista era meio visto como um músico de segunda ordem, e isso existia mesmo, você os caras mais antigos que tinham essa visão, então tinha um certo recalque dos percussionistas, entendeu? Eu acho que isso, hoje em dia mudou muito, claro, o percussionista é um músico como todo mundo, etc. (E.P. 2)*

A categorização que o músico e arranjador estabelece pelo que observa nos discursos e nas práticas socialmente construídas no meio musical, segundo a qual o percussionista que atua no âmbito da música popular brasileira era, e em alguns casos, ainda é, considerado como um “*músico de segunda ordem*”, torna-se emblemática da sua inserção histórica nas relações profissionais e da relação entre suas práticas e saberes e os currículos das IES em Música no Rio de Janeiro, de acordo com as discussões e análises que ora desenvolvemos com os atores envolvidos. Corroboramos relatos anteriores que abordam a submissão desses percussionistas no mundo do

trabalho em relação a outros músicos e profissionais, ao longo do século passado, quando identifica “certo recalque” daqueles por conta dessa sujeição histórica e concorda que os mesmos têm que “se igualar mesmo” aos seus pares no contexto das relações profissionais, como podemos observar na sequência de sua fala:

Então, acho que, em geral, só tem melhorado, assim, esse aspecto. Não vejo problemas; *claro que, problemas, de linguagem brasileira, acho que ainda tem poucos pra fazer, dependendo do tipo de linguagem, entendeu? Bateria brasileira legal, tem mais gente [do que havia], mas poderia ter muito mais ainda, acho nós estamos num processo de formação, sabe? Então, acho que é isso: acho que falta mais gente, eu sinto isso... Acho que está se formando agora, e isso é legal (...)* há muito tempo há várias pessoas trabalhando nisso, você sabe melhor do que eu, *mas eu acho que o percussionista tem que batalhar por isso mesmo, entendeu? Ficar cada vez mais... se igualar mesmo, e A gente convive, assim, com percussionistas mais antigos, (...)* *E você vê um pouco desse tipo de... até de um certo recalque, dos mais antigos, né? Porque era uma época mais complicada mesmo, até já conversei isso com o Jorginho [do Pandeiro], com os caras mais antigos, e eles falam que ganha menos, o percussionista, tinha vários problemas, realmente, e que acho que hoje está mudando. Embora ainda tenha um pouco disso, de... às vezes eu sinto o percussionista um pouco ele está se colocando ali, e é importante se colocar, mesmo. (E.P. 2)*

Propomos uma reflexão ao relacionamos o fato de **E.P. 2** ressaltar que ainda há poucas pessoas habilitadas, no Rio de Janeiro, para realizar o que chama de “linguagem brasileira” na percussão e na bateria – afirmação com a qual concordamos plenamente (TEIXEIRA, 2006) – com o tempo já passado desde quando percussionistas como Luciano Perrone, Walfrido Silva, Marçal, Luna, Elizeu, entre tantos outros, desenvolveram todo um universo de práticas que constitui aquela “linguagem”. Essa “linguagem brasileira”, desenvolvida no campo da percussão, é reconhecida internacionalmente no meio musical e, como observamos nos relatos coletados no presente trabalho, se confunde com a identidade do ser brasileiro, com um sentimento de alteridade mediante os outros no campo. Diante do exposto, perguntamos o quanto não se perdeu, e ainda se perde a cada dia, com a sua ausência nos currículos do ensino superior de música, de maneira *regular e sistematizada*?

Observemos o seguinte trecho onde **E.P. 2** relaciona a prática da leitura musical no *grupo social* dos percussionistas com sua capacidade de ser indicado ou chamado para trabalhos no âmbito da música popular, onde também milita profissionalmente:

Mas acho que já melhorou muito, do que era antes. (...) *Normalmente, o cara que é arranjador, e vai chamar [arregimentar] os percussionistas. O cara sabe o que ele quer, entendeu? Porque é assim: têm os caras [percussionistas] muito bons, que não lêem. E os caras muito bons, que lêem também. Então... Mas, às vezes, o cara que não lê tem uma outra característica muito bacana, que o outro não tem, entendeu? Então o cara [regente] acaba fazendo uma conta de chegada (?) pra ver o que [quem] é melhor para aquele arranjo, por exemplo. [Como que falando por um regente:] É melhor chamar esse aqui, que esse arranjo não tem grandes problemas, e esse cara é melhor, vai suingar mais, não sei o quê... Não que o outro não suingue, mas às vezes tem uma característica diferente, entendeu? Então, acho que isso aí ainda rola bastante, hoje em dia. Mas acho que está mudando, porque a tendência é cada vez mais músicos saberem muito bem sobre música. (...)* (E.P. 2)

Logo após, dá um elucidativo exemplo de como percussionistas, tanto da *tradição popular* de formação quanto os da *nova geração*, que atuam no âmbito da música popular têm, atualmente, procurado uma formação profissional mais abrangente, que compreenda o aprendizado de práticas próprias ao ensino formal de música, práticas cujo aprendizado se constitui em saberes e habilidades requisitadas no mundo do trabalho:

Eu me lembro que tocava no *Carioca da Gema*, e um cara que era fantástico é o Trambique (percussionista conhecido no meio do samba), que é um percussionista excepcional: toca tamborim, toca surdo, toca tudo. E ele já falando que o filho dele, depois que foi tocar com a gente, o Alison, também grande percussionista... E o Trambique já botou o filho pra estudar música, pra aprender tudo, então o cara já sabia ler, já tava aprendendo percussão sinfônica também, Tímpano, o escambau. Achei muito bacana, a postura dele [Trambique], porque era um pouco do que ele não tinha tido e ele botou o filho pra... E o filho estava tanto dominando a *linguagem* do pai, que era de escola de samba, daquela coisa que não é escrita, quanto a outra parte de estúdio, né, que é muito bacana. Acho que é uma tendência que vai ser cada vez maior, entendeu? (E.P. 2)

Depreendemos do trecho acima, mais uma vez, que a prática da leitura musical constitui-se num importante aspecto social da vida profissional do percussionista que atua no âmbito da música popular, porque determinante de quem tenha ou não habilitação para determinados trabalhos, como aqueles realizados em estúdios de gravação. Por meio da *hipérbole* e da *gradação*, E.P. 2 dimensiona e elenca, respectivamente, os benefícios que Alison – percussionista cuja formação o ajudou a transitar com fluência entre as linguagens e atividades profissionais no meio musical –

adquiriu ao ter acesso ao *ensino formal* de música. Esse acesso, além de se constituir num elemento de *inclusão* dos percussionistas no mundo do trabalho, também representaria, segundo o músico entrevistado, um viés de aproximação entre os músicos representantes da *tradição popular* de formação e os da *nova geração* – de acordo com a categorização que fizemos anteriormente nesse estudo –, como comprovam os encaminhamentos dados à formação musical dos filhos de alguns daqueles (vinculados aos processos de formação baseados na oralidade e imitação dos movimentos no campo da percussão no Rio de Janeiro), cujas falas foram aqui analisadas.

A busca por uma formação que contemple o aprendizado de elementos do *ensino formal* de música por parte dos percussionistas pertencentes àquela *tradição popular*, segundo depreendemos da fala de **E.P. 2**, entre outras, advém das próprias vivências e vicissitudes desses instrumentistas nas diversas atividades do mundo do trabalho no Rio de Janeiro e nas relações estabelecidas com os outros profissionais, como meio de se adequarem às demandas sociais que deles se requerem. Configuraria, essa busca, uma tendência a se generalizar em breve, também no campo da percussão, conforme trecho em destaque acima. Porém, sob os auspícios de quais iniciativas pedagógicas? Os currículos das IES em Música no Rio de Janeiro permaneceriam sem incluir as práticas e saberes da percussão no âmbito das linguagens da música popular, a despeito da existência de uma demanda social mais do que significativa no sentido dessa inclusão?

Segundo a fala de **E.P. 3**, a busca freqüente dos percussionistas representativos do que aqui denominamos como sendo os da *nova geração* por uma formação que também contemple aspectos do *ensino formal* de música tem importância, pois representa

(43) uma postura diferente dessa nova geração, hoje em dia, bem mais profissional, no sentido de adquirir técnica, leitura, conhecimento, e também a administração da carreira. *Essa [nova] geração pensa nisso. A minha geração não pensava muito nisso, ou pensava menos, o negócio era tocar!* (**E.P. 3**)

Observamos que a frase em destaque é um epítome do pensamento – no caso, uma *metonímia* – cujo sentido verificamos ao longo do processo de análise das entrevistas tanto de percussionistas quanto de seus “empregadores”, no sentido de demandas sociais forjarem nos percussionistas que atuam no âmbito da música popular,

há um tempo considerável, uma busca por uma formação que contemple aspectos e práticas pedagógicas próprias ao ensino formal de música.

Logo abaixo verificamos, na continuidade da fala do músico e produtor musical a reiteração das razões sociais pelas quais poderíamos explicar as lacunas de formação existentes em grande parte dos percussionistas que atuam na música popular do Rio de Janeiro, sem acesso ao *ensino formal* de música. No trecho, **E.P. 3** também delimita o problema representado por aquelas lacunas no espaço social do mundo do samba, espaço que também é o da atuação profissional do entrevistado:

Eu pessoalmente não tive a parte técnica, que é a leitura de música. Saber ler uma partitura rítmica. Só de ritmo, não precisa nem ler nota. *Na música clássica é obrigatória essa leitura. Então, hoje, acho que, se existe essa deficiência, ainda é em algumas situações como na área do samba. Por exemplo, percussionista de samba. Por quê? Porque são pessoas que vêm de uma classe mais pobre, e que não têm muitas chances, nem informação, nem essa consciência. Só sabem e querem o glamour da profissão, e tal. É o cara do pandeiro, do tamborim, da cuíca, do agogô, normalmente gente da periferia (...). E na hora de gravar complica, embora o músico talentoso e instintivo dê conta. Ele tem um dom. Isso é aquela coisa da naturalidade, nasceu com aquele dom, já. O que ele não tem... e não é incentivado, ou então não existe, ou não sabe onde procurar é a tal da escola, ou não conhece nenhuma técnica com a qual possa evoluir com o seu instrumento.* Por outro lado sei também que esses músicos instintivos contribuem bastante de forma geral, com técnica própria e muito criativa. Muitos chamados de gênios são justamente esses! (**E.P. 3**)

Depreendemos do trecho acima, portanto, que o quadro que delineamos da formação profissional de grande parte dos percussionistas pertencentes a uma *tradição popular* pode, ainda hoje, se configurar dentro do conceito, quase que religioso, do *talento inato*, como já verificamos em análises anteriores. Aqueles que, por ventura, não sejam considerados como abençoados, nascidos com esse talento, esse dom, se vêem limitados em suas práticas musicais por não terem acesso ou não dominarem práticas ou códigos vigentes, determinantes da atuação profissional dos músicos, há algum tempo, também no âmbito da música popular.

Nos relatos de **E.P. 4**, depreendemos uma mesma construção de sentido que acabam por relacionar a ascensão do percussionista ao status de músico com o estudo, ou seja, com o fato daquele obter, em sua formação, aspectos do *ensino formal* de música, como podemos observar abaixo:

(44) *Antigamente tinha aquela brincadeira: tinha os músicos e os percussionistas! Acho que isso está mudando bastante. Hoje em dia o percussionista é músico. Estudou tanto quanto o outro que... Acho que a coisa está mudando pra essa igualdade mesmo de carreiras, de condições dentro do meio de trabalho. Porque o cara [percussionista] estudou tanto quanto o outro. Porque antigamente tinha essa defasagem, na verdade sem sentido, porque o cara não estudou, mas está tocando tão bem quanto o outro. Só que aí existia aquela brincadeira, em que os caras [os outros grupos de instrumentistas] se dirigiam pejorativamente à percussão. Mas eu acho que com essa nova maneira em que, quando as pessoas querem estudar um instrumento, qualquer que seja, já vai procurar uma formação mais integral, isso muda. Acaba mudando tudo.*
(E.P. 4)

No trecho acima verificamos, conforme observamos de maneira reiterada no bojo das citações coletadas neste estudo, que se associa *a condição de músico* às habilidades e saberes que constituem, historicamente, seus processos de formação. *Representa-se comumente, portanto, o percussionista como ou não-músico*, por meio de diversas figuras do pensamento que sumarizam essa idéia. Observamos essa representação, por exemplo, em alguns discursos que se utilizam da *metáfora* por meio da qual se categoriza esse instrumentista como *aquele que dá o molho à música*. Trata-se de práticas argumentativas que se encontram vivas ainda hoje, de modo a manter certa hierarquia de práticas e saberes no meio musical e acadêmico, como vimos ao longo deste estudo.

Nessa perspectiva, a musicista corrobora, no trecho anteriormente analisado, simultaneamente, a existência tanto do preconceito por meio do qual se subjugavam os percussionistas, suas práticas e saberes, quanto de indícios sociais que apontam para a mudança no quadro histórico em que os membros do *grupo social* em questão, notadamente no campo da música popular, não eram considerados como músicos. Seriam-no agora?

E.P. 5 traz em sua fala outros aspectos e circunstâncias que envolvem as relações entre os percussionistas, outros músicos e profissionais do meio musical e seus processos de formação. Quando fala sobre a relação entre os percussionistas e outros profissionais envolvidos em atividades de estúdio (gravação), principalmente maestros ou produtores, explicita as distinções hierárquicas que observa naquelas relações, oriundas das características sociais que marcam os processos de formação dos atores envolvidos:

(45) É, às vezes é complicado, né? Às vezes é complicado! Porque depende um pouco do temperamento de ambos: do maestro e do percussionista. Por exemplo, quando é uma coisa de grupo, uma gravação de estúdio, uma gravação de orquestra, um trabalho que você é chamado pra fazer, e o maestro está lá, você não conhece o cara, e tal.... Como é que fica essa relação? *O músico de orquestra, por exemplo, um violinista, já tem toda uma formalização... É o metiér dele, ele chega, senta, tem a partitura dele lá. Não se espera do violinista que ele improvise nada, que ele entenda nada rapidinho, que ele pegue rápido nada! Ele vai tocar o que ele sabe. Ele vai tocar o que está escrito na partitura. Se estiver mal escrito, ele vai tocar o que está escrito. O arranjador que se dane. E ele [o violinista] não vai se queimar por causa disso. Ele vai tocar a nota que está escrita lá. E se estiver errado, o erro foi do cara [do arranjador]. Agora, o percussionista, que não está preparado, às vezes, não lê partitura, vai lá quando é chamado e lhe dizem: “Vai lá, não precisa ler não. Na hora o maestro te diz como é que é!”. Chega na hora, o maestro é um cara nervoso, um cara mal humorado. O percussionista é um camarada que também pode não estar com essa paciência toda (...). A percussão é um fator estressante, entendeu? Isso eu posso lhe dizer que é, porque é uma relação diferente, diferenciada. Enquanto a flauta toca o que está escrito dentro do naipe de madeiras, os violinos tocam o que está escrito...*

Novamente, a profusão de figuras do pensamento e riqueza de detalhes que nos ajudam a aprofundar as discussões aqui desenvolvidas, quanto às relações entre os processos de formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular e as demandas que daqueles se requerem no meio musical, justificam a extensão do excerto acima explicitado.

Observamos nos trechos inicialmente destacados nessa fala de **E.P. 5** que, não obstante considere a riqueza e contribuição musical dos percussionistas no âmbito das gravações no campo da música brasileira, avalia que a percussão representa, por vezes, “um fator estressante” para maestros e arranjadores, para quem “*a cozinha já é um negócio complicado.*” Frases emblemáticas do raciocínio que vimos desenvolvendo no processo dialógico com os percussionistas e seus “empregadores”, configuram *metáforas* por meio das quais os demais profissionais que interagem profissionalmente com aqueles os representam, por motivos quase sempre vinculados aos seus processos de formação. Esses, por sua vez, têm relação estreita, como observamos em vários momentos do presente trabalho, com a ontologia da inserção desses instrumentistas na sociedade carioca desde a primeira metade do século XX e no mundo do trabalho.

Por meio da *comparação*, o músico e arranjador estabelece, com detalhes, algumas diferenças que observa nas atividades profissionais onde milita, entre maestros e arranjadores, as práticas de violinistas, flautistas e os percussionistas, especialmente pelo fato de grande parte desses não dominar a notação musical, pelo menos não com a fluência e precisão requisitadas no mundo do trabalho.

Na sequência de sua fala, defende a importância dos músicos dominarem, com fluência, a notação tradicional da música assim conhecida no mundo ocidental, o que vem ao encontro da proposta pedagógica do prof. Luiz D’Anunciação para a escrita da percussão (TEIXEIRA, 2006):

Se o camarada [o músico] for até alemão, e o maestro for francês, e um não falar a língua do outro, por estar tudo escrito, às vezes não é preciso falar nada! *Porque, se estiver tudo indicado [na partitura], as articulações todas, as dinâmicas todas, os acentos, se estiver tudo escrito, o maestro só precisa fazer caretas pros caras: “Ó, não fez isso aqui!” E aí aponta! Você esqueceu-se de fazer a ligadura, o crescendo, o diminuindo, o piano, o forte... E ele [maestro] fala tudo no sistema [vernáculo] do italiano, que é uma linguagem universal da música (...). Agora, com o percussionista, é diferente! Aí pára tudo pra falar com a percussão. Quer dizer, já é diferente a relação com a produção. “Ah, então vamos botar a percussão depois.” Então, começa a gravar a percussão depois. Então, a cozinha já é um negócio complicado.*

Aqui ressaltamos, novamente, que não defendemos a *responsabilidade exclusiva* das IES em Música como os espaços sociais adequados ao ensino da leitura musical para os instrumentistas que atuam na música popular, no Rio de Janeiro. Consideramos que as noções fundamentais relacionadas à prática da leitura musical, entre outros aspectos do *ensino formal* de música, deveriam ser processadas, inclusive para os percussionistas, inicialmente, em nível anterior de ensino, ao longo do nível Fundamental ou Médio, por exemplo, em instituições com projetos pedagógicos estruturados com vistas à formação musical básica de estudantes de música.

No entanto, e principalmente, tendo em vista o quadro de ensino de instrumentos no âmbito das *linguagens* próprias à música popular no Rio de Janeiro, onde as práticas pedagógicas ocorrem de forma difusa e dispersa, oferecidas majoritariamente por cursos particulares, oficinas e músicos de maneira autônoma – cada qual com o seu conteúdo programático e didática própria –, temos nos posicionado favoráveis a inclusão das práticas e saberes em questão nos currículos das IES, como forma de aprimoramento e

desenvolvimento críticos das práticas e saberes dos percussionistas nas *linguagens* mencionadas, entre outros motivos abordados ao longo desse estudo.

Impossível não destacarmos a expressão de **E.P. 5** segundo a qual “*a cozinha já é um negócio complicado*” no contexto das relações profissionais de estúdio (gravação). Essa expressão relaciona a figura de pensamento por meio da qual se identifica a percussão e suas práticas com as da “cozinha” e o relato de circunstâncias e situações que, em práticas sociais atuais, denotam uma posição de inferioridade e de dependência dos percussionistas em relação a outros profissionais no meio musical. À metonímia que corresponde à associação direta da percussão à “cozinha” – como vimos anteriormente no final do capítulo quatro, um espaço social que remete a práticas e pessoas de um status supostamente inferior –, **E.P. 5** associa as conseqüências práticas de deficiências ou lacunas nas formações dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular no Brasil. E continua:

Então essa relação, às vezes, é estressante, porque Mas quanto mais a coisa estiver escrita, também, e aí é que tem que se tomar cuidado, porque as pessoas ficam com medo: “Ah, vai escrever pra percussão, vai se perder a bossa, vai perder o suingue!” Isso são mitos que só botam você pra baixo, entendeu? É um boicote nosso, brasileiro, é um auto-boicote: “Já que eu não sei, e nunca vou conseguir mesmo...” É aquele negócio de saber o seu lugar! Onde é que é o seu lugar? Ah, o percussionista tem que saber onde é o seu lugar! O preto sabe o seu lugar! (...) Como é que o maestro, o arranjador, escreve uma parte de percussão? Não é? Eu acho que a música popular ela está muito fundada nisso: na percussão popular brasileira, no samba. Está muito fundada na percussão, então não pode descuidar disso.

Verificamos que o fato da grande maioria dos percussionistas não ter acesso ao *ensino formal* de música gera incertezas e constrangimentos em situações corriqueiras no mundo do trabalho (ver citação 18), como corrobora a fala anterior de **E.P. 5**. Cristaliza-se, com isso, um quadro de exclusão social, explicada historicamente, onde alguns indivíduos, detentores de determinadas práticas e saberes próprios ao *ensino formal* de música, representam *ilhas de excelência* do “saber musical” e dominam boa parte do mercado de trabalho, em detrimento de uma grande maioria sem acesso a esse conjunto de conhecimentos, também no âmbito da música popular.

A relação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular com os demais profissionais do campo também é permeada pelo mito segundo o qual o *músico*

intuitivo, cuja formação não contemplou os códigos da teoria musical, perderia o *suingue* se os estudasse depois de inserido nas práticas profissionais. Trata-se de um conceito recorrente no meio musical, aqui lembrado por **E.P. 5** como mais um argumento que ajudaria a sustentar a condição histórica de “analfabeto musical” do percussionista no Brasil. O entrevistado, então, por meio da analogia em que compara o percussionista aos indivíduos da raça negra na sociedade brasileira – *metonímia* onde o percussionista e o “preto” têm que “saber o seu lugar” em meio às suas relações sociais –, também corrobora a existência de uma posição inferior daquele numa hierarquia de valores e de pertencas no meio musical, desvelada em práticas, ainda atuais, aqui citadas por alguns dos percussionistas e seus “empregadores”.

Em trecho a seguir, parece-nos que o músico entrevistado faz importante avaliação sobre a ausência, histórica, de estudos e de um cuidado maior com os saberes próprios à percussão nos currículos das instituições de ensino musical:

Nós fazemos música, por exemplo, a música melódica e harmônica, com as ferramentas que o Beethoven fazia. É a mesma melodia, as mesmas notas, a mesma harmonia, os mesmos acordes básicos, né? A mesma [armadura de] clave, a mesma coisa. A gente não tem nem uma grafia especial para a música brasileira. A grafia, como se indicam os acentos, usamos tudo como se indica na música erudita. *Na percussão então, que é um negócio cheio de detalhe, que você bate no instrumento em diversos lugares, no meio do pandeiro, no cantinho, no lado do tamborim (...). É, o Luiz D’Anunciação dá esse rumo pra essa questão. Porque, realmente, no Brasil não se fez... Não se preocupou com isso. Os compositores, como é que eles escrevem as percussões? Pauzinhos [referindo ao uso de hastes], assim, mais ou menos... Não têm aquele rigor como têm pro violino, pro fagote, pro Oboé. Quer dizer, porque não têm esse rigor? Não é a mesma coisa? Não é instrumento também? Não está lá na orquestra, tocando? (...)*

E aprofunda a análise sobre a relação entre os processos de formação dos percussionistas e as demandas sociais que deles se requerem no mundo do trabalho, tendo em vista a hierarquização de valores e as distinções de tratamento observadas nas relações profissionais no âmbito da música popular:

É, o percussionista [via de regra] não sabe ler, *o maestro não aprendeu a escrever [para percussão] porque ele acha que música popular não se escreve, então não escreve nada! Então faz aquela parte [partitura] onde escreve [o gênero] “samba”, e bota uma cobrinha lá que o camarada já sabe o que é. Aí ele bota o breque [indica, na partitura, onde tem um determinado breque!], uma pausa, bota um negócio escrito assim:*

“virada” ou fill [querendo indicar um pequeno tempo de preenchimento livre por parte do percussionista] pra um preenchimento lá, qualquer. Aí o cara [percussionista] se vira, e depois, combina de boca, na hora [o que o percussionista terá que fazer na música como um todo]: “Ó, aqui você dá uma parada. Ali, você faz não-sei-o-quê!” Pro violinista, ele trata como “senhor, não-sei-o-quê”, aquela formalidade toda, vai marcar [indicar, através da notação] as arcadas. Então, tem uma coisa que, no fundo, no fundo, é uma coisa que a gente não pode mais aceitar, né? Não se aceita isso, como se fosse uma coisa natural, ou pode ser natural numa determinada realidade, mas isso não pode continuar. Tem que se combater isso. Eu acho que tem que escrever sim. Agora, você pode, na hora que vai escrever para percussão, o arranjador tem que escrever uma coisa, musicalmente, coerente... É a mesma coisa de quando ele escreve pra violino, um instrumento, cordas ou madeiras, uma linguagem que ele domina, ele também tem que saber como é que é o negócio dos instrumentos de percussão. Faz parte das competências do maestro, do arranjador, e do maestro-regente, porque ele pode não ter escrito o arranjo, mas tem que reger e tem que saber pedir!

A despeito da condição social de inserção dos percussionistas nos espaços sociais aqui abordados, **E.P. 5** ressalta a importância das práticas e saberes desses instrumentistas na essência do que conhecemos hoje como música popular brasileira: *“Eu acho que a música popular ela está muito fundada nisso: na percussão popular brasileira, no samba. Está muito fundada na percussão, então não pode descuidar disso.”* Paralelamente, traz novamente à tona um assunto que permeia o histórico das relações sociais dos percussionistas com outros instrumentistas e demais profissionais no mundo do trabalho: *a via de mão dupla* na qual se construiu, socialmente, a condição do percussionista que não sabe ler música, e a do maestro/arranjador que não sabe escrever para a percussão. Nessa perspectiva, reitera a importância do trabalho pedagógico do professor Luiz D’Anunciação, que, entre suas atividades como instrumentista, se dedica à produção de material didático no sentido de atender e suprir ambas as lacunas formativas.

Por meio da expressão, tomada como senso-comum no meio musical, segundo a qual “música popular não se escreve”, e da *comparação*, em trecho acima destacado, **E.P. 5** contrasta o rigor com que se escreve para violinos, fagotes e outros instrumentos – cujas práticas e saberes são contemplados em instituições oficiais de ensino superior de música – em relação à ausência desse mesmo rigor quando se trata das práticas da percussão, fato que se relaciona diretamente com as diferenças de tratamento em relação a essa e àqueles no meio musical. Ilustra, por meio de diversas figuras do pensamento,

situações e encaminhamentos emblemáticos da *naturalização* dessa escala de valores no meio musical, na qual os percussionistas ocupam uma posição inferior, contra a qual o entrevistado também se posiciona. Na perspectiva das distinções nas práticas apontadas anteriormente, **E.P. 5** esclarece como a mencionada hierarquia de valores no campo profissional da música popular se reflete, por vezes, numa “postura superior” dos maestros e arranjadores em relação aos percussionistas, cujos históricos compreendem situações em que ganhavam significativamente menos do que outros instrumentistas e/ou eram, desvalorizados por aqueles pelo fato de não dominarem a notação musical em suas práticas, conforme observamos nessa e em outras falas aqui analisadas. Não o seriam atualmente? Observemos o trecho abaixo, onde o músico entrevistado fala mais especificamente sobre algumas situações que, por vezes, permeiam a relação entre maestros e percussionistas:

*Mas não é ficar escorraçando, por não saber, ficar naquela postura superior, como se fosse humilhar o músico [percussionista]. Porque o maestro é que não sabe, e por não saber, fica naquela postura de superioridade em relação ao músico que tem uma prática popular, em que ele não lê, mas pode ser mais musical que o maestro, e pode saber mais que o maestro. Nesse sentido, ele poderia dar aula para o maestro! Inclusive em termos de ritmo, de *segurar* [o andamento da] a orquestra, porque tem muito maestro que não segura. Quem *segura* a orquestra é o camarada que está tocando prato-e-faca, entendeu, que não lê música, mas é o cara que tem ritmo, e está segurando (...). *O Luciano Perrone era baterista e tocava ambas as linguagens, o Luiz D’Anunciação, que você falou, toca popular e erudito, o Bolão toca popular e estudou música erudita. (E.P. 5)**

Destacamos na fala do músico e arranjador, novamente, a menção de músicos como Luciano Perrone, Luiz D’Anunciação e Oscar Bolão, cujas formações profissionais tornaram-nos *modelos* de instrumentistas, não só pelo fato de apresentarem o domínio da leitura musical e da técnica ao tocarem instrumentos de percussão, mas também pela capacidade de transitarem, com fluência e musicalidade, entre as *linguagens* do *popular* e do *erudito*.

Encontramos na fala de **E.P. 5** alguns apontamentos relevantes sobre práticas sociais (e representações) que corroboram a existência de um preconceito, ainda vigente, contra o repertório da música popular brasileira no âmbito das práticas de orquestra. A identificação daquelas práticas que denotam preconceito pode explicar, de

certo modo, a ausência de grande parte dos saberes próprios à música popular nos currículos das IES no Brasil e no Rio de Janeiro. Senão, vejamos:

E já com negócio de orquestra, você já vê uma orquestra indisciplinada, todo mundo fala ao mesmo tempo, o maestro tendo que fazer: “Psiu, psiu!”, chamando a atenção dos músicos, e o pessoal conversa. Aí você toca uma música brasileira, toca um Radamés, um Villa-Lobos, um Guerra Peixe, na orquestra, e aqueles naipes todos desencontrados, isso é chato, né? (...) A escola de samba ensaia pra caramba, toca todo mundo junto, eles não erram, é aquela coisa bem feita, caprichada, entendeu? Não tem nada a ver com leitura, é a competência de tocar, de tocar bem, de tocar direito. *Ali na orquestra tem músico que está brincando, sabe? Está achando que... Não está levando a sério, está atravessando, não está tocando o ritmo direito. Também não está nem muito interessado. Ta entendendo esse tipo de coisa? Isso a gente nota: a postura do músico que é da elite, que estudou em conservatório, que lê [partitura], que tem nível superior, e que ali tem uma postura, diante da partitura de um músico [compositor] brasileiro, de um negócio que (...). É, quando a obra é brasileira [alguns músicos de orquestra], tocam assim... Não se empenham! Aquele violino está atravessado com os metais que estão lá atrás, não estão se ouvindo direito. Mas também não há um entrosamento, a percussão está atrasada lá atrás, está atravessando aqui, entendeu? E aí você ouve aquele negócio atravessado (...)* (E.P. 5)

Quando nos remetemos ao terceiro capítulo deste trabalho e a algumas análises de vários discursos aqui analisados nesse capítulo, onde constatamos a existência da hegemonia, socialmente construída, dos valores da música de concerto sobre outras formas de expressão musical ou *linguagens* em importantes espaços sociais do meio musical, verificamos que essa hegemonia se reflete, historicamente, não somente em práticas musicais de orquestras no Brasil, mas também nos processos de seleção curricular das IES em Música no Rio de Janeiro.

Longe de incorreremos no erro da generalização de determinados posicionamentos ou categorizações, que nos levem a reagir com preconceito em relação àquele que pensamos identificar, verificamos nas práticas argumentativas analisadas até então que determinadas posturas e comportamentos de alguns profissionais no meio musical erudito são a *representação social* que têm da música popular, suas práticas e saberes (WAGNER, 1994). Logo, quando verificamos que os processos de seleção curricular das IES em Música no Rio de Janeiro são elaborados e implementados por profissionais cujas atividades são vinculadas, majoritariamente, ao conjunto de práticas e saberes da música erudita (FREIRE, 1992) é *provável* (DUARTE, 2004 b, p. 84) que o fato de compartilharem daquela representação social sobre as práticas e saberes da

música popular explique a ausência de grande parte desses nas práticas pedagógicas daquelas instituições, *de forma regular e sistematizada*.

Depreendemos da fala de **E.P. 5**, em trecho destacado acima, que práticas pedagógicas e profissionais do meio musical, identificadas tanto em conservatórios quanto em ambientes de atuação profissional do Rio de Janeiro, como salas de concerto e instituições de ensino superior, se constituem, por vezes, em espaços sociais onde se reproduzem preconceitos que acabam por reafirmar a dualidade entre as *linguagens* da música erudita e da popular. Consideramos lamentável que isso ocorra, principalmente, nos espaços institucionais de ensino de música, espaços de onde esperamos uma política pedagógica mais democrática e multicultural, de acordo com as necessidades e diversidade de identidades culturais presentes em nossa sociedade.

E.P. 6, em sua fala sobre possíveis deficiências nos processos formativos dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular, aborda a influência de outros fatores sociais, como o direcionamento estético, ou de estilos musicais, compreendido nas próprias demandas de mercado no Rio de Janeiro:

(46) De maneira geral, no mercado... Às vezes é a falta de demanda, entendeu? Às vezes nós formamos um monte de músicos, pra executar o quê? Pra tocar um determinado estilo de música, num determinado tipo de trabalho. Pra tocar numa roda de samba, tocar em roda de choro, essa coisa toda. Então isso, às vezes começa a limitar a visão do músico, né? Eu acho que o músico, aqui [no Brasil], teria que ter muito mais acesso a atividades de música moderna, de música contemporânea.....(**E.P. 6**)

Por meio da *hipérbole*, figura do exagero utilizada no início do trecho acima, o músico dimensiona a influência de certo direcionamento no mercado de trabalho da música popular, que configuraria uma espécie de *ditadura estética*, na qual, de períodos em períodos, apenas determinados estilos ou gêneros musicais pudessem ser veiculados na maioria das atividades profissionais no Rio de Janeiro. Segundo apreendemos de sua fala, esse direcionamento no âmbito das atividades musicais profissionais também orientaria as práticas pedagógicas que forjam a formação dos instrumentistas no campo da música popular, de forma *a limitar a visão do músico* – *metáfora* por meio da qual **E.P. 6** sumariza as conseqüências práticas dessa influência.

Uma vez que as práticas pedagógicas que forjam a formação dos músicos citados, que atuam no âmbito da música popular, se dão nos espaços sociais das

próprias práticas musicais, de maneira eminentemente informal, indagamos: até que ponto o fato desses processos de formação serem forjados na rede de variáveis características do *ensino informal* ou *não-formal* – as quais abordamos desde o terceiro capítulo desse estudo – constituiriam causa e efeito desse quadro de limitação estética e idiomática do músico popular no mundo do trabalho, apontado pelo entrevistado?

Observemos alguns exemplos de como o músico entrevistado se relaciona com a percussão, com os percussionistas e suas linguagens no âmbito da música popular:

Quando falo em música contemporânea, falo no Pife Muderno, por exemplo. Eu cito o Pife Muderno e o Coreto Urbano [conjuntos de sopros e percussão que tocam arranjos de música brasileira utilizando a sonoridade dessa formação], que são dois projetos que eu montei quase na mesma época, cuja tônica é ter bateristas atuando como percussionistas, tocando em partes da bateria. Por quê? Primeiro lugar porque eu queria ver três caras atuando como se fossem um só [imagem antagônica ao pensamento fundador do instrumento bateria!], e dando uma atenção especial para aquele instrumento [que está tocando]. (...) E essa coisa toda de juntar isso, por exemplo, no Pife Muderno, juntar um zabumba, um pandeiro, caixa, pratos de choque e triângulo, num trio bem nordestino, que mistura diferentes *linguagens* rítmicas, acho que abre muito a cabeça dos percussionistas. (...) Eu acho que, *se já acreditavam que dava pra segurar um show inteiro sem bateria e baixo* [instrumentos que, juntos, configuram boa parte da seção rítmica de uma formação pop], *os caras quando vêem o Pife Muderno... Pra mim, é a redenção...* Como é que posso dizer? Não é bem a *redenção*! Mas, você imaginar que a música [popular] pode ser feita com duas vozes [no caso, duas flautas] e um trio de percussão que emitem uma determinada altura, e criam uma determinada *cortina* harmônica, que é o que eu acho que acontece, e o que me atrai nessa coisa da banda de Pífano é essa *cortina harmônica* que não é um Dó Maior, não é um Dó 7, não é um Mi com Nona aumentada, é um [faz com a boca um sono onomatopaico que representa uma levada de percussão de um gênero brasileiro], um espectro sonoro que me inspira muito, tanto quanto um acorde! (...) (E.P. 6)

Depreendemos da fala de E.P. 6 que o músico corrobora a riqueza e originalidade das *linguagens* da percussão no campo da música popular brasileira quando discorre sobre os conceitos que norteiam seus trabalhos. Neles, explora a sonoridade de “três caras atuando como se fossem um só”, analogia por meio da qual sumariza aqueles conceitos, onde se prioriza a riqueza de cada instrumento dentro das *linguagens* e formação instrumental desenvolvidas no âmbito da música popular brasileira. Dentro dessa perspectiva conceitual, E.P. 6 promove certa subversão no que tange à formação instrumental e de sonoridade no campo musical em questão, quando

valoriza a presença de instrumentos como o zabumba, triângulo, pratos de choque e pandeiro em detrimento de um contrabaixo e de uma bateria³⁷. Ao ressaltar o papel da percussão nos seus trabalhos, recorre a uma *metáfora* por meio da qual afirma que a junção das percussões, conforme dispostas na formação mencionada, “*criam uma determinada cortina harmônica*”, “um espectro sonoro que me inspira muito, tanto quanto um acorde”. Com isso, a sonoridade obtida por meio dessas formações prescinde, inclusive, de instrumentos com funções marcadamente harmônicas, o que, sem dúvida, contribui com a originalidade e identidade desses trabalhos frente à grande maioria dos outros no âmbito da música popular brasileira, no Rio de Janeiro.

Lembremos que, ao longo do diálogo com os percussionistas, *a harmonia e o seu estudo* foram citados, *várias vezes*, como um conjunto de saberes pertencentes aos *lugares do preferível* no que diz respeito à formação do *grupo social* em questão, de modo a constituir um conjunto de valores hierarquicamente superior àqueles que os percussionistas do âmbito popular, em geral, detinham. Por meio da *metáfora* caracterizada anteriormente no discurso de **E.P. 6**, o músico considera os aspectos rítmicos e harmônicos em pé de igualdade em relação à hierarquização de valores socialmente construídos no meio musical, quando se trata de tocar o repertório da música popular brasileira, em especial.

Quando aborda mais especificamente aspectos sociais dos processos de formação dos percussionistas no âmbito da música popular, **E.P. 6** ressalta que os músicos se vêem na condição de buscar essa formação nos vários espaços sociais onde ocorrem as práticas musicais, o que significa um *processo pedagógico rico e necessário no campo em questão*. Indagamos, no entanto, se esses processos, baseados no *ensino informal*, se verificam como suficientes para o atendimento das demandas sociais que se requerem desses músicos no mundo do trabalho! Verificamos a asserção anterior do músico quando, por meio de *metáforas* em destaque abaixo, afirma que

³⁷ Conforme nosso estudo exploratório, verificamos que a presença do contrabaixo e da bateria na música brasileira torna-se muito forte, quase hegemônica, a partir da segunda metade do século passado, mais ou menos no período de surgimento da bossa nova no Brasil, também como produto da influência da música popular norte-americana nas produções realizadas pela indústria fonográfica em nosso país. Longe de fazermos qualquer juízo de valor em relação ao uso desses instrumentos na música brasileira, uso já consagrado pelas práticas, nas quais nos inserimos profissionalmente, acreditamos que o músico entrevistado preconiza uma formação instrumental e sonoridade que se antagonizam a padrões consagrados pela indústria cultural, e mais do que isso, valorizam a sonoridade de instrumentos e as *linguagens* rítmicas desenvolvidas nos mais diversos lugares do Brasil.

a gente vê é que, *dentro desse processo todo de formação, sempre o músico, aqui no Brasil, vai procurar a informação. A informação está em vários lugares e o músico vai atrás dela, entendeu?* Ele vai o sujeito tocando no candomblé, vai ver o cara *batendo* na quadra da escola de samba, entendeu? Todas essas coisas pra mim são riquíssimas. Se você for reparar, isso [essas vivências] deveria fazer parte da formação de todo músico brasileiro: tocar um instrumento de percussão. Quando eu trabalhava com o Hermeto, e eu sempre na minha vida toda eu gostei de tocar... Toco zabumba, sei tocar triângulo bem, entendeu? Tenho uma noção de grave, médio e agudo nas coisas, mas muitos músicos não têm. Músicos que tocam instrumentos de corda, de sopro, não têm essa vivência de percussionista, e eu acho que todo músico tem que ser percussionista.

No trecho acima, **E.P. 6** corrobora com a relevância das práticas e saberes em questão na formação de “todo músico brasileiro”, como forma de apreensão e estudo das *linguagens* desenvolvidas no universo da música popular, sendo essa música muito “fundada na percussão” (**E.P. 5**), como verificamos no segundo capítulo desse estudo e em vários trechos aqui citados e analisados. Essa afirmação de **E.P. 6** vem, portanto, ao encontro do que defendemos em relação à urgência em se incluir tais práticas e saberes nos currículos das IES em Música no Rio de Janeiro.

E.P. 6 destaca as práticas e saberes das *linguagens* da percussão no âmbito da música popular como um importante aspecto identitário do músico brasileiro no cenário musical mundial, quando afirma que *tem a percussão dentro de sua música*, e que, principalmente por essa característica, seria reconhecido no estrangeiro como um músico brasileiro, conforme observamos em trecho destacado:

Porque a música é composta de ritmo, depois, de melodias, e por último vem essa mistura de várias coisas que se chama harmonia. Pra mim, harmonia não é só aquele troço de cifra, que a gente lê. Como eu já falei, o sujeito que toca uma nota num tímpano, na caixa, no triângulo, isso pra mim já formou um acorde riquíssimo, e eu vou compor aí nesse meio com uma liberdade, bicho, que eu vou me sentir no meu ambiente, um peixe dentro d'água, completamente. Então, por isso eu tenho essa facilidade de transitar com percussão, porque eu mesmo sou um percussionista quando toco [instrumentos de sopro], a minha concepção é muito rítmica [faz som com a boca simulando o que faria com uma flauta, com um fraseado bem rítmico], eu tenho muito isso, tenho isso dentro da minha música. *A percussão é um elemento presente dentro na minha música, e acho que isso só ajuda a nos definir para o mundo, principalmente nós brasileiros que temos tanto ritmo, somos tanto ritmo. Quando eu toco fora do Brasil, nêgo olha e fala assim: esse cara não é jazzista, mas ele sabe a linguagem. Mas o sotaque dele não é cubano também... Os caras ficam olhando, e falam assim: Pô, é brasileiro! Pra*

mim, isso, já foi, é assinatura, entendeu, é o meu tempero! (...) Tem que ter isso, outras coisas. Tocar outros compassos, botar o pessoal pra tocar outras coisas, misturar as linguagens, botar o pessoal do candomblé pra tocar com o pessoal que toca clássico, misturar as atividades, botar cintura nas coisas! Isso é importante! (E.P. 6)

Percebemos, por meio de vários argumentos acima analisados, que o entrevistado considera o domínio de elementos e de padrões rítmicos da música brasileira como uma marca de distinção e de identidade dos músicos brasileiros, por meio da qual são reconhecidos e valorizados fora do país, afirmação que vem ao encontro de outras aqui analisadas, como observamos, por exemplo, na citação 22 (P 3). Perguntamos, diante disso, se os processos de ensino/aprendizagem desenvolvidos nas IES em Música no Rio de Janeiro contemplam as práticas e saberes do campo da percussão em questão de maneira condizente com sua relevância sociocultural para a música brasileira? Esses processos de ensino/aprendizagem se encontram de acordo com as demandas sociais pelo ensino crítico desse conjunto de saberes no âmbito das práticas profissionais, como observamos no processo de análise das entrevistas até aqui desenvolvido?

Assim como em seus discursos anteriores, E.P. 7 destaca o valor dos conhecimentos e práticas desenvolvidas, historicamente, pelos percussionistas cujas formações se dão no contexto que aqui delineamos como pertencentes à *tradição popular*. No entanto, encontramos no discurso do músico e arranjador alguns trechos que, talvez, reforcem a *antinomia* que observamos ao longo dos diálogos, quando os entrevistados abordam os processos de formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular. Senão, vejamos:

(47) Por exemplo: quem sabe tocar percussão são os percussionistas. Quem sabe se organizar... É porque eu gravo muito samba, então, normalmente eu gravo com três, quatro percussionistas, e eles sabem se colocar. Eles sabem, e tanto é que eles têm uma percepção musical fantástica. O pessoal que lê [música] sai lendo! Então, eu, particularmente, nunca falo nada para [o naipe da] a percussão. Porque eu sei que eles vão fazer exatamente o que eu estou pensando. E eles já sabem o que vem! (...) Isso, eles já conhecem a linguagem. Entende? Então, a única diferenciação é a seguinte: eu procuro não falar muito, para o pessoal se envolver mais com a música do que com o que eu estou falando. Então, eu dou uma passada na música [mostra a música, numa primeira audição]. O pessoal que lê, tudo bem, vai ler, e vai tocar a música na primeira vez, na primeira leitura. E eles [os percussionistas que não lêem música] vão ouvir uma vez a música. Vão saber onde tem

uma parada [um breque, ou uma convenção rítmica], onde tem um desenho [idem] que todos têm que fazer, eles decoram esse desenho. Na terceira passada a gente está gravando, pra você ver a capacidade que essa rapaziada do ritmo tem. (...) Na terceira vez, saem cantando a música inteira. Grande parte deles. Você vê que a intuição é uma coisa maravilhosa. Maravilhosa! (E.P. 7)

Assim como temos afirmado ao longo deste capítulo, consideramos as práticas e saberes desenvolvidos pelos percussionistas que atuam na música popular desde a primeira metade do século passado, cujas formações se dão por meio do *ensino informal*, de um valor inestimável. Aqui defendemos a relevância e urgência desse conjunto de conhecimentos ser incluído, de forma *regular e sistematizada*, nos currículos das IES em Música no Rio de Janeiro. No entanto, observamos ao longo dos raciocínios desenvolvidos no processo das análises dos discursos nesse capítulo, nos diálogos com os percussionistas e seus “empregadores”, que o valor daquelas práticas e saberes, inquestionável, não justifica a manutenção do quadro do ensino da percussão no nível superior em música, delineado por nós a partir do terceiro capítulo deste trabalho. Muito pelo contrário, o reconhecimento do valor dessas práticas e saberes, bem como o das demandas sociais pelo ensino desse universo de conhecimentos do campo da percussão nas IES em Música no Rio de Janeiro, vêm ao encontro da pressão social crescente que observamos, pela transformação daquele quadro de ensino no âmbito pedagógico em questão.

No trecho em destaque acima, **E.P. 7** ressalta o desempenho e a percepção musical dos percussionistas do mundo do samba em estúdios de gravação, fazendo menção às suas estratégias de atuação – aqui já abordadas anteriormente –, cujos procedimentos compreendem práticas que, entre outros predicados, compensam o fato da maioria deles não dominar a leitura musical. Segundo depreendemos da própria fala do músico entrevistado, essas estratégias compreendem o desenvolvimento de uma percepção musical privilegiada, onde a *audição da música permite a apreensão dos seus mais variados aspectos, como os de dinâmica e os relativos à forma, a fim de que os percussionistas estabeleçam para si mesmos os conceitos e as escolhas das levadas mais adequadas a cada seção, de maneira a privilegiar a espontaneidade e criatividade, além de incluir o decorar de trechos em que haja a realização de certas convenções rítmicas* (ver citação 16).

Por meio da *hipérbole*, dimensiona o conhecimento das *linguagens* da música popular e a capacidade de percepção musical por parte desses instrumentistas nas suas atividades profissionais, avaliação com a qual concordamos plenamente. No entanto, algumas questões se impõem quando discutimos, ao longo deste estudo, a relação entre as práticas profissionais e os processos de formação dos percussionistas no mundo do trabalho:

- 1) Como observamos nos relatos dos percussionistas e de alguns de seus “empregadores”, a relação estabelecida entre os percussionistas e os maestros, regentes, ou produtores musicais depende dos profissionais envolvidos. Essa relação, de acordo com os relatos e respectivas análises realizadas ao longo deste capítulo, tanto pode ser bem administrada e produtiva como nos casos e procedimentos aqui elencados nas atividades de **E.P. 7**, como arranjador, quanto pode representar o surgimento de situações de *embotamento* e de *constrangimento* para os percussionistas, pelo visto freqüentes, nas suas atividades profissionais, provocadas pelo fato desses *não saberem ler música, em sua maioria* (ver citações 13, 16, 17, 18, 21, 26, 29, 32, 37, 38, 42, 43 e 45).
- 2) De acordo com relatos aqui coletados e com o nosso estudo exploratório, a capacidade de percepção musical dos percussionistas, de modo a lhes proporcionar uma rápida inserção no contexto das atividades profissionais em estúdio, não constitui uma prerrogativa de *todos os instrumentistas do grupo social* em questão. Ao longo da nossa vivência como músicos e no decorrer da realização deste trabalho, apreendemos que os percussionistas que atuam no âmbito da música popular no Rio de Janeiro têm formações musicais e profissionais diversas, forjadas em sua maioria no *ensino informal*, em situações e espaços sociais diversos e que, portanto, apresentam diferentes experiências, referências musicais e capacidade de inserirem-se nas atividades profissionais. Quando esses profissionais não têm acesso à leitura musical, tais variáveis em seus processos de formação têm maior influência no modo como se relacionam com os outros nas suas atividades profissionais. Portanto, ao observarmos que uma minoria de instrumentistas, cujas formações compreendem as práticas pedagógicas próprias ao *ensino*

formal de música, ocupa a maioria das oportunidades de trabalho em estúdios de gravação – situação que decorre também das diferentes formações dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular no Rio de Janeiro, conforme observamos ao longo das análises dos relatos coletados nessa pesquisa –, entendemos que esse fato se vincula, estreitamente, a lacunas nas formações desses instrumentistas e, conseqüentemente, à ausência das práticas e saberes em questão nos currículos das IES em Música.

- 3) O que justificaria, ainda hoje, o fato dos percussionistas que atuam no campo das *linguagens* próprias à música popular no Rio de Janeiro, em sua grande maioria, não terem acesso às “ferramentas” disponibilizadas pelo acesso ao *ensino formal* de música no nível superior, sem as quais se vêem, por vezes, limitados ou sem a autonomia necessária ao atendimento de demandas social mais do que corriqueiras no mundo do trabalho? Será que devemos creditar esse fato à vigência do mito segundo o qual o percussionista formado na tradição popular do ensino informal e da transmissão oral do conhecimento, quando em contato com o aprendizado formal de sua matéria, perca o seu “suíngue”, o seu “dom” musical? Ou devemos nos resignar ao fato das práticas e saberes da percussão, no campo das *linguagens* próprias à música popular, não serem considerados dignos de contemplação, regular e sistematizada, nos currículos das IES em Música, a despeito da existência de uma demanda social mais do que significativa em sentido contrário?

Verificamos que a cristalização das condições históricas e sociais dos processos de formação dos percussionistas que atuam no campo da música popular atende, de modo geral, aos anseios e projetos profissionais de grande parte dos seus “empregadores”. No entanto, essas condições de ensino/aprendizagem, nas quais aqueles instrumentistas forjam suas formações, atendem às suas próprias aspirações como músicos no Rio de Janeiro? De acordo com o que observamos no bojo das entrevistas aqui analisadas, acreditamos que não!

No trecho abaixo **E.P. 7** corrobora a existência do preconceito histórico contra o percussionista e suas práticas no campo profissional da música popular, vinculado a lacunas na sua formação. Por meio de *metáforas*, em destaque, o músico e arranjador

explica o subjugar histórico desses instrumentistas no meio musical onde se inserem, bem como as práticas discursivas que denotam aquele preconceito:

(48) *Mas posso dizer pra você que, há uns trinta anos atrás não existia a palavra percussionista. Existia o termo ritmista. Então existia até uma brincadeira: “Os músicos vêm pra cá, os ritmistas ficam ali!”. Entende? (...) Realmente havia, vamos dizer assim: um preconceito contra o ritmista! Porque o ritmista não sabia música, não sabia nada [na concepção dos outros profissionais do meio]. Ele sabia, como se dizia na época, “bater no couro”! Entende? Mas isso mudou muito! Mudou muito, desde que o Airto Moreira trouxe esse termo. (...) Porque *percussionista sempre foi uma designação para percussionista de orquestra sinfônica.* Entende? (...) É, porque nos Estados Unidos não havia. Os conjuntos não tinham percussionistas, não existia. Os grupos, *Big Bands*, era bateria, não tinha percussão. Ritmistas, vamos chamar assim, havia nas orquestras cubanas, entende? Aí não sei se chamavam percussionistas ou ritmistas, mas era mais conga, eram chamados mais pelos nomes dos instrumentos que tocavam (...). *Era uma coisa preconceituosa! Tinha uma conotação preconceituosa, o termo ritmista!* “Ah, fulano é ritmista!” [com uma expressividade jocosa] Então, o Airto Moreira foi o primeiro, que eu saiba, a se autodenominar percussionista. Foi pros Estados Unidos, e aí o termo começou a surgir [tomar vulto]. Na Europa também não havia percussionista na música popular! Que eu saiba, só no México, em Cuba, que tocavam conga, mas não eram chamados de percussionistas. Posso estar errado. Mas o Airto trouxe essa palavra – percussionista – para designar o cara que monta um *set* de percussão e toca todos aqueles instrumentos. (...) *Porque o percussionista, como ele não lê, ele tem que entrar no estúdio, ouvir a música e ser eficiente.* Entende? *Eu acho que é mais isso, a coisa da [necessidade da] eficiência, pra não perder o trabalho.* Pra garantir o trabalho de amanhã. Então, eles [os percussionistas] são espertíssimos! Ouvem a música uma, duas, vezes e já saem tocando, não têm problema, e sabem exatamente como tocar. A não ser uma coisa excepcional, que você faça um arranjo em que se tente algo diferente, aí você pede pra eles fazerem outra coisa, começar não-sei-o-quê, pra eles fazerem uma *levada* não-sei-o-quê, enfim, mas... *Eu acho que isso que mudou no percussionista é que ele é parte integrante de um grupo.* Ele não pode ser mais colocado de lado: “*Não, ele é um mero percussionista!*” Não é mais! O cara, hoje em dia, é músico, conhece, pelo menos intuitivamente, música, *sabe tudo o que está acontecendo, conhece os estilos dos arranjadores – eles sabem como tocar com cada um desses – enfim, acho que é mais isso que trouxe os percussionistas a serem considerados, vamos dizer, músicos.* (E.P. 7)*

No bojo do excerto em questão percebemos a *antinomia* por meio da qual se estabelece o paradoxo presente em várias falas aqui explicitadas: não obstante o entrevistado exaltar as características e eficácia dos percussionistas que não dominam a prática da leitura nas atividades profissionais de estúdio, o músico entrevistado ressalta

que esses têm “*que entrar no estúdio, ouvir a música e ser eficiente. Entende? Eu acho que é mais isso, a coisa da [necessidade da] eficiência, pra não perder o trabalho. Pra garantir o trabalho de amanhã. Então, eles [os percussionistas] são espertíssimos!*”

Por meio da *gradação*, o músico entrevistado explicita os procedimentos que os percussionistas que não *lêem música* desenvolveram historicamente, aos quais recorrem até hoje, como um conjunto de estratégias necessárias à manutenção de sua empregabilidade no âmbito profissional da música popular, ou “*pra não perder o trabalho.*” Ao levarmos em consideração o conjunto de demandas e de competências, cada vez maior, exigidas atualmente aos percussionistas na diversidade de atividades que compreendem o seu universo de atuação profissional, indagamos se não seria interessante, senão necessário, para os membros do *grupo social* em questão, agregar os saberes próprios ao *ensino formal* de música àqueles que configuram suas habilidades desenvolvidas ao longo de suas práticas sociais?

Verificamos, novamente, que o músico Airto Moreira é considerado por um número significativo dos entrevistados (citado por três dos sete entrevistados) constituintes da unidade de análise dos “empregadores” de percussionistas como um modelo de uma nova postura profissional que acabou por consolidar o próprio termo – percussionista – no âmbito da música popular. Um marco histórico que parece se relacionar com a hegemonia das práticas e saberes próprios à música erudita em vários espaços sociais no meio musical, como explica **E.P. 7** por meio da seguinte *metonímia*: “Mas isso mudou muito! Mudou muito, desde que o Airto Moreira trouxe esse termo. (...) Porque *percussionista sempre foi uma designação para percussionista de orquestra sinfônica*. Entende?”

Apreendemos de relatos como o anteriormente explicitado que, a partir da consolidação do termo que designa o percussionista no âmbito das práticas da música popular no Rio de Janeiro, alavancada pelas práticas musicais em evidência na efervescência cultural dos Festivais da Canção entre as décadas de 1960 e 70 (ver citação 40), surge uma nova visão sobre esse profissional e suas práticas no meio musical, presentes na música brasileira desde grande parte do século passado, mas até então não considerados como músicos. A asserção anterior encontra respaldo no trecho da fala de **E.P. 7** a seguir, onde o termo *ritmista*, anteriormente utilizado para designar aqueles que tocavam percussão no âmbito da música popular, configura uma *metonímia*

que sumariza uma imagem negativa, símbolo de uma posição social considerada como inferior desses instrumentistas no campo: “*Era uma coisa preconceituosa! Tinha uma conotação preconceituosa, o termo ritmista! ‘Ah, fulano é ritmista!’*” Então, o Airto Moreira foi o primeiro, que eu saiba, a se autodenominar percussionista.” (E.P. 7) Na mesma perspectiva, o músico enfatiza no trecho final de sua fala a mudança do *status* social dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular no Brasil nas suas relações profissionais, a partir das práticas musicais anteriormente situadas no espaço e no tempo, por meio de *metáforas* e de *hipérbole*, em destaque na sua fala.

Verificamos por meio do nosso estudo exploratório que, atreladas a essa nova visão sobre os percussionistas, abordada no parágrafo anterior, surgem novas necessidades e demandas sociais para esses instrumentistas, na medida em que vão diminuindo as distâncias entre esses e os outros músicos e profissionais com quem interagem no meio profissional. Músicos esses cujas formações já contemplavam saberes próprios ao ensino formal de música, saberes presentes em suas atividades cotidianas no mundo do trabalho.

Vimos ao longo dos discursos dos “empregadores de percussionistas”, e de suas respectivas análises, que esses profissionais situam muitos aspectos dos processos formativos dos percussionistas aqui categorizados como pertencentes a uma *tradição popular* – aqueles cujos processos de formação se dão em meio às práticas e vivências características do *ensino informal* de percussão no Rio de Janeiro – como *lugares do preferível* em relação à atuação dos mesmos no mundo do trabalho. Por outro lado, assim como observamos em vários discursos dos percussionistas, os “empregadores” identificam no estudo de aspectos musicais como a harmonia e no domínio das *linguagens* musicais predicados necessários àqueles no mundo do trabalho e, obviamente, também os situam no *lugar do preferível* quando abordam os processos de formação dos instrumentistas em questão. Verificamos no mesmo contexto das falas dos “empregadores” o apontamento de dificuldades nas relações profissionais que se estabelecem cotidianamente com os percussionistas que atuam no âmbito da música popular, relacionadas explicitamente pelos entrevistados com lacunas nas formações daqueles, lacunas essas vinculadas, geralmente, ao fato de não dominarem a prática da leitura musical, entre outros aspectos inerentes ao *ensino formal* de música.

Questões técnicas presentes no bojo das atividades dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular no Rio de Janeiro também são abordadas nas falas de seus “empregadores”, de modo semelhante à *antítese* configurada nos discursos dos percussionistas: o *tocar versus bater* percussão! Quando o fazem, esses profissionais e músicos entrevistados identificam lacunas nos processos de formação daqueles percussionistas, que representam dificuldades e situações de constrangimento em algumas de suas relações profissionais, notadamente as vinculadas à prática da leitura musical. Nessa perspectiva, também percebemos a presença da *metáfora* da “via de mão dupla”, que compreende e sintetiza a incapacidade histórica desse percussionista em ler música, e do maestro/arranjador em escrever para percussão, bem como de suas conseqüências nas relações profissionais do campo musical.

Munidos de um significativo conjunto de dados proporcionado pelos relatos aqui coletados e analisados, onde procuramos dar voz aos atores sociais envolvidos nas relações profissionais que envolvem os percussionistas que atuam no âmbito da música popular na sociedade carioca – os próprios percussionistas e os seus “empregadores”, assim categorizados conforme delineamos anteriormente no trabalho –, passamos às considerações finais do presente trabalho. Nessa parte, pretendemos apresentar os resultados obtidos, ao respondermos às questões elaboradas na introdução, principalmente quanto às possíveis relações entre aspectos sociais da inserção dos percussionistas e suas relações profissionais, bem como à análise da ausência das práticas e saberes desse *grupo social* nos currículos das IES em Música no Rio de Janeiro, *de maneira regular e sistematizada*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho procuramos discutir de quê formas alguns aspectos sociais que permearam, historicamente, a inserção dos percussionistas – notadamente aqueles que atuam no âmbito da música popular – nas atividades profissionais do meio musical no Rio de Janeiro desde a primeira metade do século XX interferiram, e interferem, nos seus processos de formação e nas suas relações profissionais. Relacionamos essa discussão com o estudo sobre *a sócio-gênese da ausência das práticas e saberes da percussão no campo da música popular nos currículos das IES em música nesse Estado*.

Verificamos que os percussionistas se caracterizam como um *grupo social*, ou *reflexivo*, segundo as definições e conceitos abordados por Wagner (1994), visto que encontramos nas suas práticas argumentativas certos padrões, recorrências, ênfases e omissões, a despeito de algumas discrepâncias, que caracterizam os seus posicionamentos públicos em relação a determinados *grupos sociais* e situações, cujas *representações sociais* apresentam relevância nas suas práticas profissionais, nas suas tomadas de posição no cotidiano, enfim, na sua vida social. Acrescente-se a isso o fato dos respondentes corroborarem – em ambos os grupos que constituíram as unidades de análise adotadas no presente trabalho –, de maneira reiterada ao longo das entrevistas, o pressuposto segundo o qual a inserção social dos percussionistas nas relações profissionais estabelecidas no meio musical do Brasil, e em especial no Rio de Janeiro, desde a primeira metade do século XX, bem como o histórico da criação e desenvolvimento das suas práticas e saberes musicais, forjaram o compartilhamento de um conjunto determinado de conhecimentos, práticas sociais e valores através dos quais aqueles instrumentistas se reconhecem mutuamente.

Numa abordagem preliminar, verificamos que as práticas e saberes da percussão no Rio de Janeiro, desde a primeira metade do século XX, tiveram um papel de relevância na conformação do que hoje conhecemos como música popular brasileira. Por meio da revisão bibliográfica apreendemos alguns aspectos sociais e musicológicos presentes na dinâmica de consolidação dos vários gêneros musicais que fizeram parte da vida da sociedade carioca desde então. Nesse processo histórico, forjado num

emaranhado de relações onde a necessidade de afirmação e os interesses dos diversos grupos, forças e atores sociais envolvidos confrontavam-se e negociavam-se (LOPES 1981, 2005, SANDRONI, 2001), a presença da percussão e de seus artífices, mais precisamente a inclusão desses músicos nas atividades profissionais que já caracterizavam a lógica de ação da indústria fonográfica na época, se constituíram num marco de transformações e de conformação de práticas musicais em diversos espaços sociais em todo o Brasil.

Conforme apontamos no segundo capítulo, e ao longo desse estudo, a partir da década de 1920 constatamos que instrumentistas, como Luciano Perrone, já atuavam profissionalmente de modo a tornarem-se paradigmas de práticas musicais presentes e consolidadas como referências no cenário da música brasileira. Desde então, de acordo com relatos aqui explicitados e analisados, a formação musical de percussionistas como Perrone, cuja abrangência de conteúdos e de práticas o capacitou a transitar com técnica, fluência e criatividade em ambas as *linguagens* do *popular* e do *erudito*, constitui um paradigma no *lugar do preferível* nas representações sociais dos instrumentistas em questão.

Verificamos, por meio das discussões realizadas no terceiro capítulo desse trabalho, que as DCNs – documentação oficial em vigor, constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais que têm como finalidade nortear a elaboração dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação em Música – apresentam orientações no sentido de uma adequação dos currículos que forjam os cursos mencionados às demandas e características socioculturais da região e da sociedade em que as referidas instituições se inserem. Conforme vimos em citação anteriormente explicitada no terceiro capítulo desse trabalho, a respeito das orientações político-pedagógicas contidas nas DCNs, essas estabelecem

que o curso de graduação em Música deva possibilitar ao aluno ‘*intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática*’, ‘*atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes*’, além de ‘*atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de música*’. (Resolução CNE/CES 2/2004, grifos nossos)

Na mesma seção do trabalho apresentamos números recentes (do ano de 2006 a 2008) que corroboram a demanda social crescente por cursos de percussão que se

responsabilizam pelo ensino/aprendizagem de suas práticas e saberes no campo da música popular na cidade do Rio de Janeiro. Observamos que o crescimento do número de escolas e oficinas de percussão – o qual abordamos no capítulo em questão – é proporcional ao daquela demanda, de modo a ocupar um espaço social onde há poucas instituições oficiais que se responsabilizem pela formação de percussionistas em nível fundamental, médio ou técnico, e inexistem cursos de graduação que contemplem, nos seus currículos, as *linguagens* desse campo de conhecimento desenvolvidas no âmbito da música popular, *de maneira regular e sistematizada*.

Concluimos ainda no terceiro capítulo que conceitos e discussões pertinentes ao campo da sociologia de educação, mais especificamente os desenvolvidos por teóricos da *Nova Sociologia da Educação*, cujo ideário se identifica com o “multiculturalismo” e o respeito à diversidade de identidades nos processos de seleção curricular e no contexto das próprias práticas pedagógicas, vão ao encontro da proposta de inclusão das práticas e saberes da percussão no âmbito da música popular nos currículos das IES em música no Rio de Janeiro. Estabelecemos essa relação de afinidade de idéias e conceitos na medida em que aquele conjunto de conhecimentos no campo da percussão, excluídos dos currículos das instituições mencionadas, se vinculam estreitamente aos anseios e práticas profissionais de um grande número de músicos, professores de música, e outros profissionais do meio, cujas identidades culturais e práticas profissionais não se vêem contempladas nas atividades pedagógicas *eleitas e hegemônicas*, historicamente, naqueles currículos.

Vivenciamos a relevância do conjunto de conhecimentos próprios à percussão criada e desenvolvida no Rio de Janeiro nas práticas musicais presentes nos mais diversos espaços sociais, por meio das experiências que constituem o nosso estudo exploratório. Essa relevância foi corroborada ao longo das discussões promovidas nessa pesquisa no seu quarto capítulo, principalmente quando procedemos às análises dos relatos coletados no processo das entrevistas realizadas. Nesses relatos pudemos comprovar, por diversas vezes, a importância da percussão no âmbito das *linguagens* desenvolvidas no campo da música popular para o reconhecimento, conformação e estruturação rítmico-harmônica das *levadas* que caracterizam grande parte dos gêneros musicais no meio musical brasileiro. Nas falas de percussionistas e de seus “empregadores” encontramos diversos depoimentos sobre a contribuição e relevância

das práticas musicais daqueles para a construção do acervo que constitui a chamada música brasileira, onde aspectos como a criatividade e originalidade ocupam *lugares do único* (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2000 *apud* DUARTE, 2004a, p. 84) no âmbito da atuação dos instrumentistas no mundo do trabalho.

Em meio às falas analisadas, encontramos relatos que denotam como a música popular brasileira “está fundada na percussão” (E.P. 5, citação 45) e como a expressividade das *linguagens* desenvolvidas no campo da percussão na música popular brasileira se confundem com a identidade do músico brasileiro. O domínio das práticas e saberes da percussão, no âmbito das *linguagens* próprias à música popular, aparece nos discursos de percussionistas e de seus “empregadores” como uma característica musical que forja um sentimento de alteridade diante do mundo, conforme observamos no seguinte trecho, onde a *metonímia* epitomiza o conceito daquela expressividade: “A percussão é um elemento presente dentro na minha música, e acho que isso só ajuda a nos definir para o mundo, *principalmente nós brasileiros que temos tanto ritmo, somos tanto ritmo.*” (E.P. 6, citação 46)

Por meio de figuras como a *gradação*, os sujeitos constituintes de ambas as unidades de análise abordaram, de diversas formas, o grande número de habilidades e de atribuições requeridas, cada vez mais, aos percussionistas no mundo do trabalho. Observamos que tanto percussionistas quanto seus “empregadores” fazem apontamentos no sentido de que, não obstante as práticas historicamente desenvolvidas por aqueles no meio musical representem um cabedal de conhecimentos de imensurável valor, há lacunas, igualmente históricas, identificadas nos processos de formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular. De acordo com os relatos analisados, essas lacunas se verificam em meio às práticas características daqueles processos de formação, baseados na transmissão oral e no processo imitativo do conhecimento, que caracterizam o preparo musical da grande maioria dos membros do *grupo social* em questão e configuram o *ensino informal da percussão*.

Tanto percussionistas quanto seus “empregadores” se mostraram profícuos em argumentos e figuras do pensamento por meio dos quais estabelecem *valores, hierarquias e lugares do único e da essência* (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2000 *apud* DUARTE, 2004a, p. 84) em relação às práticas musicais, saberes e aos processos de formação daqueles instrumentistas. Observamos como *os músicos que*

constituem as duas unidades de análise adotadas nesse trabalho se expressam acerca do *lugar* da percussão no contexto das práticas musicais desenvolvidas no Brasil e, em especial, no Rio de Janeiro, por meio de discursos em que se utilizam da *hipérbole*, de *metáforas* e de *metonímias* que dimensionam, enfatizam, sumarizam e/ou simbolizam a *relevância cultural e identitária* das práticas dos membros do *grupo social* em questão.

Encontram-se presentes nos discursos tanto de percussionistas quanto nos de seus “empregadores”, por meio de diversas figuras do pensamento identificadas no bojo das análises realizadas no quarto capítulo, predicados que enfatizam e/ou simbolizam *lugares do único* (idem) nas práticas musicais daqueles profissionais. A sutileza, a delicadeza, a capacidade de *tocar com dinâmica*, e principalmente, *o domínio idiomático das linguagens musicais* com as quais se envolvem, foram as qualidades mais citadas, sendo consideradas como parâmetros de qualidade no *grupo social* em questão. No entanto, verificamos nos relatos analisados, que tanto percussionistas quanto seus “empregadores” observam lacunas nos processos de formação daqueles. Lacunas que, historicamente, vinculam-se também à ausência daqueles predicados, destacados como necessários às suas práticas profissionais no âmbito da música popular.

De modo concomitante, observamos nos discursos analisados em ambos os grupos que constituem as unidades de análise várias expressões, figuras de retórica e do pensamento, emblemáticos dos *lugares da essência* (idem), onde os músicos entrevistados corroboraram a existência, citaram ou sustentaram valores ou crenças na suposta inferioridade das práticas e saberes da percussão, no campo das *linguagens* próprias à música popular, em relação às da música de concerto e às de outros campos de conhecimentos no meio musical. Esses valores ou crenças, hegemônicos em vários espaços sociais do meio musical no Rio de Janeiro, são reproduzidos de modo à reificar a hierarquização na qual os percussionistas em questão se vêem numa posição de inferioridade em meio às suas relações profissionais no campo. A manutenção da hierarquia desses valores e crenças nas trocas sociais presentes no meio musical, de acordo com os relatos colhidos no presente estudo, implica numa situação de exclusão social daqueles percussionistas, tanto no que tange ao acesso à educação, inclusive em nível superior, quanto às suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho, como pudemos observar nos relatos aqui analisados. Encontram-se, esses valores e crenças,

não por acaso, na base das práticas preconceituosas contra os músicos em questão – vigentes ainda hoje no campo, como verificamos nos relatos aqui analisados –, além de explicarem em grande parte a ausência das práticas e saberes da percussão, desenvolvidas no âmbito da música popular, nos currículos das IES em Música.

As asserções e raciocínio compreendidos no parágrafo anterior respondem, parcialmente, às questões preliminarmente formuladas na introdução desse trabalho, quando indagamos sobre as possíveis explicações ou razões para a ausência das práticas e saberes desenvolvidos no campo da percussão, dentro do universo de *linguagens* próprias à música popular, nos currículos das IES em música do Estado do Rio de Janeiro. Práticas argumentativas e fatores sociais abordados pelos músicos entrevistados aliam-se aos já mencionados de modo a explicar essa lacuna nos currículos das IES em música no Rio de Janeiro. Baseados na metodologia compreendida por conceitos e procedimentos próprios a abordagem Processual, delineada por Mazzotti (2007), chegamos ao *núcleo figurativo das representações sociais dos percussionistas* em questão, onde as práticas argumentativas, figuras de retórica e do pensamento elucidaram muito sobre as questões abordadas nesse estudo.

Ao estudarmos a sócio-gênese da ausência das mencionadas práticas e saberes nos currículos das IES em música do Rio de Janeiro, em muito contribuiu chegarmos ao *núcleo figurativo* das representações sociais dos percussionistas, por meio das entrevistas coletadas. Depreendemos dos relatos dos próprios percussionistas em questão, que a *metáfora* segundo a qual O PERCUSSIONISTA É QUEM DÁ O MOLHO À MÚSICA se encontra no *núcleo figurativo daquelas representações*. Observamos que a essa *metáfora* associa-se a *metonímia* segundo a qual a *percussão* é relacionada, historicamente, à *cozinha*, no meio musical, figura de retórica e de pensamento que traz consigo *lugares de essência* nos discursos analisados. Encontramos nas práticas argumentativas dos percussionistas entrevistados a corroboração de que, *tanto a percussão quanto a cozinha* constituem representações sociais de lugares cujas práticas, saberes e indivíduos relacionados a esses são considerados pretensamente inferiores a outros nos seus contextos sociais. Ressaltemos que, não por acaso, *o molho se faz na cozinha!* Assim como nas práticas culinárias, *o molho que o percussionista dá à música* é algo que, embora a torne especial em muitos casos, se compreende, se estuda e se faz à parte do essencial, separado do objeto

principal de interesse e de estudo. As práticas, saberes e processos de formação da maior parte dos percussionistas, notadamente daqueles que atuam no âmbito da música popular no Brasil e no Rio de Janeiro, se dão de modo separado, complementar à matéria que constitui a atividade-fim à qual servem; no caso, a música. Portanto, os valores das práticas e saberes da percussão e de seus artífices, especialmente no âmbito da música popular, são considerados pretensamente inferiores aos de outros naipes de instrumentos e de outros conhecimentos próprios ao universo musical, e, conseqüentemente, não são contemplados nas instituições oficiais que se responsabilizam pelo ensino superior de música no Brasil e no Rio de Janeiro, *de maneira significativa, regular e sistematizada*.

De acordo com o que apreendemos dos relatos dos próprios percussionistas, a *metáfora* do percussionista como o responsável por *dar o molho à música* compreende o paradoxo que permeia o processo histórico da inserção profissional desses instrumentistas no âmbito da música popular, de modo a condicionar as relações sociais que os envolvem no mundo do trabalho. Conforme observamos em várias falas analisadas no presente trabalho (cf. P 4, citação 13 e 17), identificamos e analisamos as *antinomias* que configuram o paradoxo ao qual nos referimos, quando os participantes relacionaram os processos de formação dos percussionistas com as demandas que deles se requerem no mundo do trabalho.

Se, por um lado, o percussionista que atua no âmbito da música popular é visto como aquele que “*chega no estúdio, dá uma contribuição muito grande, porque ele cria! Muito diferente do cara que está tocando uma coisa que está escrita! O cara chega lá e cria, dá todo o molho do negócio, faz uma percussão maravilhosa, às vezes tem que adivinhar o que o cara [arranjador] quer (...)*”, por outro “*se sujeita, e vai lá [num estúdio de gravação ou outro ambiente profissional do meio musical] e ganha um cachê três vezes menor*” pelo fato de não dominar códigos e práticas próprias ao *ensino formal* de música, ao qual a grande maioria dos instrumentistas em questão não têm acesso.

Em vários trechos dos discursos analisados ao longo do quarto capítulo desse trabalho, observamos que a *dissociação de noções* por meio da qual se separa a

PERCUSSÃO DA MÚSICA, sugere a configuração de uma *metáfora idealizada*³⁸, da PERCUSSÃO COMO MÚSICA e, por conseguinte, dos PERCUSSIONISTAS COMO MÚSICOS, também presente no núcleo da representação desse *grupo social sobre eles mesmos*. Isso porque, ao contrário do que se poderia supor como óbvio, os percussionistas, notadamente os que atuam no campo da música popular, ainda lutam para se impor nas relações sociais presentes no meio musical brasileiro, como indivíduos cujo universo de práticas e saberes pertencem à comunidade musical, de maneira condizente com sua relevância e pujança sociocultural. Vejamos como as falas abaixo corroboram e ilustram as asserções anteriores:

A gente tem que fazer música, não é? As pessoas acham que o percussionista é o quê? A cozinha (...) o pessoal fala: faz aí qualquer coisa! Não é isso não! (...) (P 5, citação 1)

Se ele estudou com um cara que tem conhecimento... Rodolfo [Cardoso, professor de percussão da UNIRIO], por exemplo, *músico de Sinfônica*. Ele vai passar *outras* (com ênfase!) coisas pro cara, além de somente o aspecto do ritmo, e tal. *Vai tratar a coisa [o ensino da percussão] como música! A percussão como música*. Então, o cara vai prestar atenção no fraseado, nessas coisas assim. Então, como não há uma escola, nem há um padrão, é uma coisa que é bagunçada mesmo, cada um estuda com quem bem entende, aí vai da experiência de cada um [que se propõe a ensinar] (...) (P 5, citação 11, grifos nossos)

De acordo com o elucidativo relato de P 6 (citação 20), ao longo do período histórico em que se codificaram os sons no âmbito dos estudos sobre música, os instrumentos de altura indeterminada, pertencentes ao naipe da percussão, foram considerados como ruídos, e também por isso, o seu estudo não se desenvolveu, pelo menos até meados do século XX, quando, efetivamente, passaram a integrar as orquestras sinfônicas de maneira significativa. Essa constatação histórica, ainda segundo o próprio músico entrevistado, se reflete na ausência de uma maior preocupação com o estudo da percussão e a formação dos percussionistas no Brasil e no mundo, panorama que começa a mudar nos dias atuais. Daí, também, a consolidação do senso-comum construído no meio musical, reiterado nos relatos aqui colhidos, de que o

³⁸ Assim definimos essas figuras de retórica e de pensamento por estabelecerem analogias entre elementos da mesma natureza, o que, por definição, já descartaria a utilização do conceito de *metáfora*. No entanto, *as recorrentes dissociações de noções* observadas nas práticas argumentativas aqui analisadas – que denotam uma hierarquização de valores na qual as práticas e saberes próprios à percussão e aos percussionistas são considerados inferiores no meio musical – nos sugerem uma *imagem metafórica*, segundo a qual os percussionistas, especialmente os que atuam no âmbito da música popular, ainda lutam no campo pela ascensão ao status de músicos.

PERCUSSIONISTA NÃO É MÚSICO. Junte-se a isso o preconceito de origem social, vinculado historicamente às práticas dos percussionistas no Brasil e no Rio de Janeiro, em que seus instrumentos eram considerados “*instrumento de preto, de pobre, de escravo*” (P 7, citação 21). Esse conjunto de (pré) conceitos contra os percussionistas, suas práticas e saberes, notadamente os que atuam no âmbito da música popular, foi registrado e corroborado significativamente nos relatos analisados nesse estudo, simbolizado na analogia por meio da qual se associa as práticas da percussão, exclusivamente, às atividades culturais dos negros, e se evoca que o “preto”, assim como percussionista, tem que “saber o seu lugar”.

Ressaltemos que a *metáfora idealizada* da PERCUSSÃO COMO MÚSICA, E DOS PERCUSSIONISTAS COMO MÚSICOS, identificada nos parágrafos anteriores, constituinte do *núcleo figurativo da representação social dos percussionistas por eles mesmos*, também foi identificada nos discursos dos seus “empregadores”. Esses, de maneira reiterada, corroboram a prevalência de uma hierarquia de valores no meio musical, construída socialmente, segundo a qual as práticas e saberes dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular ocupam uma posição inferior em relação às de outros músicos e profissionais no campo. Os “Empregadores de Percussionistas” verificam, no bojo de vários relatos aqui analisados, que o fato dos músicos em questão não dominarem conhecimentos e habilidades próprias ao *ensino formal de música* ainda constitui fator determinante de subjugação desses em meio às suas relações profissionais.

Na mesma perspectiva de identificarmos o *núcleo figurativo das representações sociais dos percussionistas*, desta vez verificadas no grupo de seus “empregadores”, verificamos a recorrência da *metonímia* por meio da qual consideram o percussionista “SAFO”, uma qualidade tomada como inerente e representativa das práticas daqueles nesse grupo de pessoas. De acordo com os relatos e as respectivas análises, o fato da grande maioria dos percussionistas em questão não dominar a notação musical tradicional de maneira fluente, além de não terem acesso a outros elementos e práticas pedagógicas próprias do *ensino formal* de música, como o estudo da harmonia, por exemplo, *os obriga a serem “safos” para conseguirem se inserir de modo consistente no mundo do trabalho*. Essa predicação relacionada ao grupo de percussionistas, segundo pudemos desenvolver no processo dialógico com os seus “empregadores”,

compreende o desenvolvimento de uma notável percepção musical e uma prática de exercício de memória que os possibilitariam, historicamente, a “pegar rapidamente” a música e a elaborar, em tempo hábil, o que devem fazer ao longo de sua performance em diversos espaços sociais e atividades profissionais onde atuam. No entanto, essa capacidade, ou habilidade, epitomizada pela predicação “SAFO”, como observamos nos mencionados diálogos e no nosso estudo exploratório, não corresponde às práticas da maioria dos casos dos percussionistas pertencentes à *tradição popular* (vinculados ao *ensino informal* de suas práticas profissionais) de formação, conforme argumentamos no quarto capítulo desse estudo.

Quando tomamos essas representações sociais dos percussionistas no processo de análises dos relatos a que procedemos, verificamos que se cristaliza um quadro de exclusão social, explicada historicamente, onde alguns indivíduos, detentores de determinadas práticas e saberes próprios ao *ensino formal* de música, representam *ilhas de excelência* do “saber musical” e *dominam* boa parte do mercado de trabalho, em detrimento de uma grande maioria sem acesso a esse conjunto de conhecimentos, também no âmbito da música popular, notadamente no campo da percussão.

Ao analisarmos o quadro da formação profissional dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular no Rio de Janeiro, o qual delineamos ao longo desse estudo, verificamos que o mesmo se apresenta de forma dispersa e heterogênea, sendo esse quadro determinante na questão do acesso desses instrumentistas a processos de ensino/aprendizagem que viabilizem a aquisição daqueles predicados, símbolos do *lugar da qualidade* no grupo social analisado.

Observamos também no bojo dos relatos de percussionistas e de seus “empregadores”, por meio de *antinomias*, que aspectos formativos daqueles são determinantes na distinção que os entrevistados – constituintes de ambas as unidades de análise – fazem em relação aos membros do *grupo social* em questão.

Constatamos que as práticas dos percussionistas pertencentes ao que nesse trabalho categorizamos como uma *tradição popular* de formação, vinculados à tradição oral de transmissão de conhecimentos, ao mesmo tempo em que são identificadas pela criatividade e originalidade, são objeto de reflexão e de preocupação, na medida em que *não possibilitam a mediação da leitura musical* entre o que se requer especificamente

desses músicos e a realização dessas práticas nas atividades onde aquele saber [da leitura musical fluente] se apresenta como requisito primordial à sua consecução em tempo hábil. Nessa perspectiva, percebemos também nos discursos analisados, uma distinção entre aqueles percussionistas pertencentes a uma *tradição popular* de formação e os da *nova geração*, *antítese* que encontra seu fundamento, principalmente, numa maior preocupação desses em adquirir uma formação musical mais abrangente, cujas práticas pedagógicas compreendam aspectos do ensino formal de música. Uma distinção que mais parece dizer respeito a *uma questão social de atitude*, mediante a urgência em atender a determinadas demandas requeridas com uma frequência cada vez maior no mundo do trabalho, *do que de qualidade* entre os membros daquelas hipotéticas categorias de percussionistas. Demandas sociais requeridas ao *grupo social* dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular, cujos saberes se relacionam com as práticas pedagógicas próprias ao *ensino formal* de música, como a da prática fluente da leitura musical, do estudo técnico aprofundado dos instrumentos de percussão e de outros aspectos musicais, como da harmonia, entre outros citados.

De acordo com as conclusões a que chegamos ao final das análises dos discursos dos percussionistas, reiteramos a importância da identificação de uma “via de mão dupla” (P 7), que configura uma *metáfora* segundo a qual a incapacidade histórica do percussionista que atua no âmbito da música popular em ler música, bem como a dos maestros/arranjadores em escrever para a percussão, sumariza as práticas por meio das quais se consolidou uma hierarquia de valores que compreende uma posição social de inferioridade desse percussionista em meio às suas relações profissionais. De certa forma *tuteladas* pelos outros profissionais com quem se relacionam no mundo do trabalho, as práticas daqueles percussionistas denotam uma situação de exclusão social nos processos de educação no campo da música, também identificada nos currículos do ensino superior, principalmente naquelas atividades onde a leitura musical fluente se exige como condição precípua de sua realização; onde esses percussionistas não têm acesso, historicamente, em sua grande maioria, a autonomia e independência de atuação que outros músicos, detentores desses códigos excludentes no cenário da educação musical, possuem.

Curiosamente, observamos uma *antinomia* presente no bojo de algumas práticas argumentativas, desta vez identificada nos dois grupos de entrevistados e dentro do

próprio grupo de percussionistas, na qual se desvincula a necessidade de um estudo mais formal de aspectos musicais da formação necessária ao percussionista que atua no âmbito das *linguagens* próprias a música popular, como se suas práticas musicais e atividades profissionais não demandassem tais saberes. Nessas linhas de argumentação, é possível percebermos certa *naturalização* [com certeza, *inventada* e cristalizada ao longo do processo social de inserção daqueles percussionistas no meio musical] da idéia ou conceito em que o mercado não demanda desses músicos uma formação que contemple aspectos do ensino formal de música, como o estudo de harmonia e o domínio da leitura musical. Ou ainda, que as práticas musicais do âmbito popular, em sua grande parte, não demandam desses músicos mais do que o treinamento prático e o ensaio daquilo que pretende executar, em contraste com aquelas próprias à música de concerto. Essas sim, práticas sociais consideradas dignas de um *preparo musical artístico*, que compreenda o estudo de elementos técnicos e interpretativos, como o fraseado, a dinâmica e a inflexão ao tocar.

Consideramos que nas próprias falas aqui analisadas encontramos elementos e asserções que contradizem, em bom número, as argumentações abordadas no parágrafo anterior. Nessas falas encontramos vários casos e relatos que dão conta de certas demandas musicais requeridas aos percussionistas em questão, que denotam lacunas na sua formação. Essas lacunas, como vimos em algumas das falas de percussionistas e de seus “empregadores”, causam dificuldades e constrangimento nas relações profissionais daqueles instrumentistas, onde, por vezes, vêm suas práticas musicais *tuteladas* por outros músicos que detêm o conhecimento de códigos e saberes aos quais aqueles não tiveram acesso. Ao contrário dos sentidos construídos nas argumentações abordadas no parágrafo anterior, observamos nos discursos tanto de “empregadores” como nos dos próprios percussionistas pertencentes àquela *tradição popular* de formação, que a busca por uma formação mais integral e abrangente, que compreenda práticas pedagógicas próprias ao *ensino formal* de música, apresenta-se como uma necessidade atual, além de representar uma tendência cada vez mais perceptível no âmbito da música popular, notadamente no campo da percussão.

Verificamos, portanto, que a *antinomia* a qual abordamos nos parágrafos anteriores, simboliza um conjunto de valores e de crenças que também constituem a representação social dos percussionistas que atuam profissionalmente no âmbito da

música popular, presentes no meio musical e acadêmico. Esse conjunto de valores e de crenças, expressos nas práticas argumentativas e presentes nas trocas sociais do meio musical brasileiro, ajudam a manter e consolidar, como vimos anteriormente, um quadro de exclusão no campo da educação musical, no qual as práticas e saberes próprios aqueles percussionistas ocupam um *lugar de inferioridade* numa hierarquia socialmente estabelecida, hegemônica no meio acadêmico. Concluímos que a situação analisada anteriormente explica, em grande parte, a ausência das práticas e saberes mencionados, no campo da percussão, nos currículos das IES em música do Rio de Janeiro e do Brasil.

A manutenção do quadro social que caracteriza os processos de formação dos percussionistas que atuam no âmbito da música popular, construída e mantida no processo histórico das trocas sociais que marcaram a inserção desses músicos na sociedade carioca desde a primeira metade do século XX, se verificou prejudicial aos mesmos no cotidiano de suas relações de trabalho, na medida em que os limitam, ou mesmo excluem, do acesso a saberes há muito requeridos no campo de suas atividades profissionais. Verificamos, tanto nos relatos dos percussionistas quanto nos de seus “empregadores”, que essas lacunas em seus processos de formação criam situações de embotamento, constrangimento ou mesmo de exclusão daqueles percussionistas no seu meio profissional, devido ao fato de não terem acesso ou dominarem, em sua grande maioria, determinados códigos ou saberes dos quais outros músicos e profissionais do meio musical partilham.

Esse caráter de exclusão nos processos de formação dos instrumentistas em questão forjou, historicamente, *um quadro de elitização nesse campo de conhecimentos*, na medida em que uma minoria de percussionistas que tiveram ou têm acesso a esse conjunto de saberes, próprios ao *ensino formal* de música, concentram boa parte dos trabalhos nos quais esse conjunto de saberes é requerido. Um conjunto de saberes cada vez mais requeridos no mundo do trabalho, segundo boa parte dos relatos aqui analisados, inclusive por parte de percussionistas cujas formações se caracterizam pelo *ensino informal* de música, que encaminham seus filhos a processos de ensino/aprendizagem que compreendam abordagens e práticas próprias ao *ensino formal*, como pudemos verificar no bojo das entrevistas.

Mediante o exposto nos parágrafos anteriores, indagamos qual o papel político-pedagógico das IES em música do Rio de Janeiro em relação ao ensino das práticas e saberes do campo da percussão nas *linguagens* criadas e desenvolvidas na música popular brasileira? Essas práticas e saberes não configuram um conjunto de conhecimentos cuja relevância sócio-cultural não justificaria, há algum tempo, sua inclusão *nos currículos* daquelas instituições? Não estariam esses conhecimentos [da percussão no campo da música popular] suficientemente imbricados, de maneira consistente, em várias atividades profissionais cujas formações são forjadas atualmente por esses currículos, como, por exemplo, nos cursos de Licenciatura?

Ao entrecruzarmos todos os dados e análises desenvolvidos no presente trabalho:

1) acerca da relevância das práticas e saberes da percussão no âmbito das *linguagens* próprias à música popular desenvolvidas no Brasil, e em especial no Rio de Janeiro, no meio musical, corroborada não somente na análise da bibliografia revisada, mas também nos discursos tanto de percussionistas como nos de seus “empregadores”, profissionais do meio musical das mais variadas inserções sociais e ocupações,

2) ao identificarmos a existência de uma demanda social, presente já há algum tempo no cenário da educação musical no Rio de Janeiro, inclusive no âmbito do ensino superior de música, no sentido de que os currículos das IES contemplem aquelas *linguagens*, práticas e saberes no campo da percussão, *de maneira regular e sistematizada*;

3) ao estabelecermos que a essa demanda social corresponde não somente algumas das principais orientações sobre a elaboração de projetos político-pedagógicos contidos nas DCNs, conforme vimos anteriormente, mas também toda uma rede de conceitos forjada em discussões presentes no campo da Sociologia da Educação,

parece-nos que a ausência do conjunto de conhecimentos do campo da percussão em questão configura um equívoco histórico e social por parte daqueles que se responsabilizam pela seleção curricular nas IES em música do Rio de Janeiro. Essa ausência, causa e conseqüência de todo um quadro de exclusão que se reflete no campo da educação musical, além de significar grande prejuízo social por conta do não atendimento de demandas mais do que presentes no mundo do trabalho, representa uma

perda gradual, ou o abandono de parte do acervo construído por aquelas práticas e saberes musicais, desenvolvidos desde a primeira metade do século passado, como vimos ao longo desse trabalho.

Finalmente, consideramos que a discussão sobre a inclusão das práticas e saberes da percussão – no âmbito das *linguagens* próprias à música popular – se impõe atualmente no campo da educação musical de nível superior, onde o universo de atividades pedagógicas e os processos de seleção curricular ainda se encontram, em maior ou menor grau, imerso numa espécie de realidade paralela, que mantém distante dos seus bancos escolares um grande contingente de músicos, cujas práticas e identidades não são contempladas. Muito se discute, no meio acadêmico, sobre a superação e o anacronismo representado pela dualidade *erudito versus popular*, mas, de acordo com os diálogos e análises estabelecidas nesse estudo, verificamos que os processos de seleção curricular das IES em música mantêm viva essa dualidade na prática, quando resiste em incluir, *de maneira regular e sistematizada*, práticas e saberes tão presentes no cotidiano dos diversos perfis profissionais no meio musical (cf. BORDA, 2005)

Diante dos diálogos e raciocínio desenvolvidos ao longo dessa pesquisa, acreditamos que o preenchimento dessa lacuna nos currículos das IES em música no Rio de Janeiro pode significar o resgate, a conservação e o estudo crítico de parcela significativa do universo de práticas e saberes desenvolvidos no campo da percussão e da música brasileira desde a primeira metade do século passado, de modo a ampliar e garantir a continuidade de projetos pedagógicos como os desenvolvidos pela Escola Portátil de Música. De outro modo, podemos delegar a conservação e o desenvolvimento desse importante acervo cultural, desenvolvido ao longo de quase um século de história e consagrado nas mais diversas práticas do mundo do trabalho, cujas práticas se confundem com o próprio sentimento de alteridade do músico brasileiro, às inconstâncias, vicissitudes e oportunismo do mercado e de iniciativas esparsas.

Longe de pretendermos esgotar a discussão sobre os temas aqui abordados, esperamos contribuir com uma maior inserção desses no meio musical e acadêmico, de modo a suscitar reflexões e novos estudos sobre a relevância das práticas musicais do campo da percussão em questão. Estudos que entendam a defesa de uma maior circularidade de idéias e de práticas no âmbito do ensino superior em música do Rio de

Janeiro como uma renovação salutar e necessária aos seus propósitos e atividades-fim, que visem à diminuição gradual das possíveis distâncias e dos “muros” socialmente estabelecidos entre seus projetos, atividades pedagógicas e as necessidades de formação de grande parte dos profissionais que atuam no meio musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. (Org.). *Representações sociais: uma teoria sem fronteiras*. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, v. 1, p. 141-150.

ANDRADE, Mario de. *Ensaio sobre a música brasileira*. 3ª edição. São Paulo: Ed. Martins, 1972.

BERKLEE SCHOOL OF MUSIC. Percussion Department. Disponível em <<http://www.berklee.edu/departments/percussion.html>> acesso em 28 de Julho. 2008.

BORDA, Rogério. *Por uma proposta curricular de curso superior em guitarra elétrica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A Gênese da Estética Pura. In: *As Regras da Arte*. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CES 2/2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de Março de 2004, Seção 1, p. 10.

CANEN, Ana e MOREIRA, Antonio Flávio B. Reflexões sobre o Multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____. *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas: Ed. Papirus, 2001, p. 15-44.

DUARTE, M. A. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UFRJ, 2004 a.

DUARTE, M. A. Tópicos Musicais: Produtos de Representações Sociais. In: *IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais - Teoria e Abordagens Metodológicas, 2005, João Pessoa-PB*. IV JORNADA INTERNACIONAL E II CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - TEORIA, METODOLOGIAS E INTERVENÇÕES. TEXTOS COMPLETOS. Rio de Janeiro: Letra e Imagem Editora e Produções LTDA, 2005.

DUARTE, M. A. *Apostila didática utilizada no Programa de Pós-Graduação em Música na disciplina Seminário Música e Educação II*. Rio de Janeiro, 14 Ago. 2007.

DUARTE, M.A. e Mazzotti, Tarso. *Análise retórica do discurso como proposta metodológica para as pesquisas em representação social*. Educação e cultura contemporânea, Rio de Janeiro, v. 1, n 2, p. 81-108, 2004 b.

DUARTE, M. A. e Mazzotti, Tarso. Percepção, cognição e apreciação musical: etapas de um mesmo processo. In: *PRIMEIRO SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES*

MUSICAIS, 2005, CURITIBA. ANAIS DO PRIMEIRO SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS. Curitiba: DEARTES - UFPR, 2005, p. 145-151.

FREIRE, Vanda Lima B. *MÚSICA E SOCIEDADE: Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música*. ABEM – Série Teses 1. 1992.

GNATTALI, Roberto. *História da Música Popular Brasileira I*. Apostila, 2002.

GOLDEMBERG, Ricardo. *A impropriedade do raciocínio por análise comparativa entre música e linguagem verbal* < http://www.anppon.com.br/opus/opus11/N_Ricardo%20Goldemberg.pdf > acesso em 20 de Out de 2008.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. Tradução de Lilian Ulup. In: _____. (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.17-44.

KLINKENBERG, Jean-Marie. Métaphore et cognition In CHARBONNEL, Nanine; KLEIBER, Georges (1999). *La métaphore entre philosophie et rhétorique*. Paris: Presses Universitaire de France (Linguistique nouvelle), pp. 135-170. Tradução para uso escolar, Tarso Mazzotti, 2002.

LOPES, Nei. *O SAMBA, NA REALIDADE... (A utopia da ascensão social do sambista)*. Rio de Janeiro: Ed. Codecri, 1981 (Coleção Alternativa; v. 5)

_____. *Partido-alto: Samba de bamba*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2005.

MAZZOTTI, Tarso. Linguagem, as metáforas na constituição do núcleo central das representações. *Workshop sobre Representações Sociais e Práticas Educativas, Goiânia, 3 a 5 de Novembro de 1999*.

MAZZOTTI, Tarso. Confluências teóricas: Representações Sociais, sociolinguística, pragmática e retórica. In: *Texto de referência da V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais*. Brasília, de 31 de Julho a 3 de Agosto de 2007.

MAZZOTTI, Tarso e ALVES-MAZZOTTI, A. J. Análise retórica na pesquisa em Representações Sociais. 2009, no prelo.

MOORE, Bob e YOUNG, Michael. O conhecimento e o currículo na Sociologia da Educação: Em busca de uma ressignificação. In: *Ênfases e Omissões no Currículo*. Canen & Flávio (Org.). Campinas: Ed. Papirus, 2001, p. 195 – 227.

MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FUNARTE/INM/Divisão de Música Popular, 1983.

Musicians Institute. The Percussion Institute of Technology. Disponível em < <http://www.mi.edu/ProgramByDegree/Associate-of-Arts/Drums> > acesso em 28 de Julho. 2008.

ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. 5ª edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

REBOUL, Olivier. *Introdução à Retórica*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2000.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Ed. UFRJ, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 2ª Edição. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 1999.

SLOBODA, John A. *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*, Oxford, UK: Clarendon Press, 1985.

TEIXEIRA, Marcello. *Oscar Bolão – Ensino de Percussão e Bateria e seus pontos de contato com a vida acadêmica*. Monografia de conclusão de curso de Licenciatura plena em Educação Artística com Habilitação em Música. UNIRIO, 2006.

_____. *A inserção dos percussionistas no contexto social do início do século XX*. Monografia de final do curso Nação, Identidades: Música Brasileira, 1870 – 1950. Curso de Mestrado, UNIRIO, 2007 a.

_____. *Os processos de formação dos percussionistas na música popular e a seleção de conteúdos curriculares no ensino superior*. Monografia de final do curso sobre Teorias do Currículo. Curso de Mestrado, UNIRIO, 2007 b.

_____. *O “Nacional-Popular” como paradigma cultural e o processo histórico de seleção curricular no ensino superior em Música no Rio de Janeiro: contrastes e indagações*. Trabalho final da disciplina da disciplina Música Rural e Urbana. Mestrado em Música e Educação. 2008.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena História da Música Popular, da Modinha à Canção de Protesto*. Petrópolis. Ed. Vozes, 1974.

TRAVASSOS, Elizabeth. *Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras*. In: ABEM, nº 12, março, 2005.

_____. *Modernismo e música brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1ª Edição, 2000.

WAGNER, Wolfgang. *Sócio-Gênese e características das Representações Sociais*. In: *Social Science Information*, 33, 1994.

*ANEXO***ENTREVISTAS DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SOBRE A FORMAÇÃO DO PERCUSSIONISTA**

Entrevistado: P 1

CATEGORIA: PERCUSSIONISTA

Idade: 19 anos

Percussionista atuante no mercado

Formação: Banda de Cordeiro – Município do Estado do Rio de Janeiro com o qual a Escola Portátil de Música (atualmente curso de extensão promovido pela Unirio) tem um convênio de caráter educacional; estudou pandeiro com o prof. Celsinho Silva, e bateria com Oscar Bolão.

Data: 20/10/2007

Marcello Teixeira: Quais as competências, as habilidades que você espera de um percussionista que atua profissionalmente na música popular brasileira? Quais aspectos musicais que você enxerga, fazem com que você avalie um instrumentista como um bom percussionista?

P 1: Ah, a maneira dele se comportar diante do grupo com que ele está tocando. A maneira dele tocar, como ele está tocando, se juntando ao grupo, somando ao grupo, pra soar tudo legal, né? Pra tocar com delicadeza... É isso que eu considero.

Eu: Como você avalia, como você acha que acontecem os processos de formação do percussionista que atua no campo da música popular? Ou seja, em relação à grande maioria dos percussionistas que atuam profissionalmente na música popular, o que você acha da formação deles, de uma forma geral?

P 1: Na música popular, eu acho uma boa formação ...

Eu: Bem variada?

P 1: É, bem variada, mas eu acho boa. Na música popular tem muitas pessoas que aprenderam mesmo com *os caras* que foram *os caras*... Que subiram em morro pra aprender, né, que é o caso de muitos percussionistas. Eu acho uma boa formação sim.

Eu: Esses processos, então, caracterizados por um ensino informal?

P 1: Isso, isso aí, um ensino informal.

Eu: E você considera que há problemas, que há deficiências nesses processos de formação, e que esses percussionistas levam algumas dessas deficiências para suas práticas? Você enxerga que isso ocorra? Você acha que alguns aspectos poderiam ser trabalhados de outra forma nesses processos, de acordo com as exigências que eles encontram por aí, no mercado?

P 1: Isso, tem algumas deficiências sim. Mas é isso aí mesmo, os caras também têm que, depois dessa aprendizagem meio informal, procurar correr atrás de aprender uma leitura, pra poder corresponder às exigências que vão aparecer pra eles aí.

Eu: Tem a relação deles (percussionistas) com os outros músicos, né... Como rola essa questão de, por exemplo, ter a necessidade de leitura? Aí rola uma certa dificuldade?

P 1: Rola sim, sempre rola.

Eu: E isso é requisitado? Você vê isso (a leitura) como requisito no mercado atual?

P 1: É um requisito fundamental, aí.

Eu: E é fundamental pra quê tipo de atividades?

P 1: Pra gravação, e até também pra outros trabalhos, de shows, né, essas coisas.... Rola muito... Eu acho.

Eu: E aí eles teriam que correr atrás disso?

P 1: É.

Eu: Como uma coisa extra?

P 1: Isso, como uma coisa extra.

Eu: Falou, obrigado.

P 1: Falou!

2ª ENTREVISTA:

Entrevistado: **P 2.**

CATEGORIA: PERCUSSIONISTA

Baterista atuante no mercado, além de atuar como professor do instrumento na Escola Villa-Lobos.

Formação: Começou a estudar bateria desde 1992, já estudou percussão sinfônica em Londrina, onde morava e fez faculdade de música, fez pós-graduação em música popular em Curitiba, teve uma formação sempre *Tutorial* nos instrumentos – Bateria e Vibrafone. Atualmente, leciona bateria na escola Villa-Lobos de música, no centro do Rio de Janeiro.

Data: 20/10/2007.

Eu: Quê competências você espera de um percussionista que atua profissionalmente no campo da música popular? Quê habilidades faz com que você os avalie como um bom percussionista?

P 2: Eu acho que antes de tudo a gente tem que ser bons músicos, entendeu? Estudar, além do instrumento, conhecer música, estudar música, no sentido... Você pode estudar técnicas e mais técnicas de instrumento e... Claro né, conhecer as *linguagens*, conhecer as *levadas*, conhecer os estilos, mas a gente tem sempre que estar tentando estudar música, entendeu? Se você puder estudar harmonia, ter contato com o lado melódico da coisa, história da música Esse tipo de coisa, tudo soma, e na hora pode fazer uma diferença legal, entendeu? Eu acho que o tipo de competência é essa: técnica musical... Basicamente isso.

Eu: Como você avalia, como você acha que acontecem os processos de formação dos percussionistas que sobrevivem no campo da música popular?

P 2: O processo de formação, né? Eu acho que essa coisa da percussão, é aquela coisa que eu falei de um contato mais musical, né? De um aprendizado musical mais geral, né, pra percussão também! Que eu vejo muito percussionista que... Aquele papo, né? A gente tem que tentar acabar com aquela história de que baterista e percussionista não é músico, entendeu? Não sei se você já ouviu isso, mas eu já ouvi bastante. Não se referindo a mim diretamente, mas se referindo a classe. E eu acho que a gente está aqui pra mudar isso. E eu acho que muitas vezes a formação é muito técnica. Muito técnica, técnica, e pouco reflexiva. Acho que a técnica é importantíssima, tem que ter mesmo, mas, às vezes, não ficar só nesse lado, entendeu?

Eu: Uma formação muito específica da *linguagem* do instrumento?

P 2: É, fica muita técnica, você estuda técnica, repetição de mão, golpe, não-sei-o-quê..... E questões musicais, que você poderia estar estudando, também acaba deixando de lado, entendeu?

Eu: Entendi. Você considera que haja problemas, deficiências, nesses processos de formação dos percussionistas que atuam na música popular? Se sim, quais seriam essas, se isso se reflete nas práticas desses profissionais que já se encontram inseridos no mercado?

P 2: Eu acho que, em alguns casos, há deficiências sim, cara. Mais ou menos aquilo que eu estava falando, de aprendizado muito técnico... Isso vem de professor, que passa pra

aluno... Professor que estudou... É aquela idéia, né? A gente tem que deixar de ser ritmista pra ser músico, entendeu?

Eu: E as questões que significariam esse diferencial seriam quais, em sua opinião?

P 2: Eu acho que, por exemplo, um percussionista estudar um instrumento melódico-harmônico. Não como instrumento de apoio, que você vai sair tocando *à vera*, profissionalmente, mas isso aí pode ser um caminho legal, pra dar uma diferenciada. Não que seja obrigatório, mas acho que isso vai engrandecer bastante o trabalho do percussionista, que vai poder trocar idéia de igual pra igual com qualquer músico. Do mesmo jeito que os outros músicos – os outros músicos eu digo o pessoal que toca os instrumentos de harmonia, melódicos – deveriam ter contato com percussão também. Você vê muita gente por aí dando uma de percussionista, sendo que não é. Acha que tocar um surdo é... tocar um surdo de samba é marcar o segundo tempo e tá bom, entendeu? Tem um monte de coisa envolvida por trás disso aí, de articulação, de fraseado... Uma sutileza que o pessoal parece que não está muito interessado, assim, entendeu? Acho que tem esses dois lados: do percussionista estudar o lado melódico-harmônico, e esses outros músicos que citei estudarem esse lado mais percussivo também. Tem gente que estuda, que eu sei, mas tem muita gente que fica: harmonia, harmonia, harmonia, e esquece da rítmica, entendeu? E o percussionista, às vezes, no sentido contrário.

Eu: E essas demandas ocorrem no campo da música popular também?

P 2: Ah, claro, acho que até mais às vezes, não sei. Não tenho parâmetro para comparar o popular e o erudito assim, mas eu acho que ocorre sim. É só uma idéia, uma opinião...

Eu: Ok, obrigado!

P 2: Valeu!

3ª ENTREVISTA

Entrevistado: **P 3**

CATEGORIA: PERCUSSIONISTA (BATERISTA)

Baterista atuante no mercado carioca, atua esporadicamente também como professor do instrumento.

Formação: Iniciou sua formação como baterista na Igreja (Evangélica), instituição que lhe ofereceu um curso de música, depois passou a estudar numa escola particular – a Riomúsica – a partir de 1990, onde estudou por dois anos. Desde então implementa sua formação através de cursos *Tutoriais*, com diversos músicos, em busca de aperfeiçoamento técnico e de domínio de *linguagem* em diversos gêneros. Atualmente estuda bateria com Oscar Bolão.

Data: 20/10/2007.

Eu: Quais são as competências que você espera de um percussionista que atue profissionalmente na música popular? Quê aspectos musicais fazem com que você avalie um instrumentista como um bom percussionista?

P 3: Pergunta difícil..... Na verdade a formação do percussionista hoje, no Brasil, não tem uma escola, assim, certa. A gente aprende muito no... Um passa pro outro, informalmente. Tem as escolas de samba, que tem servido ao pessoal da comunidade. Que é uma maneira de inserir os percussionistas no meio, né? E eu acredito que poucas pessoas tenham a oportunidade de estudar a parte teórica, a parte da partitura, que é uma coisa fundamental pra um profissional. Aprender a ler partitura, até mesmo estudar percepção musical, que é uma coisa que vai ajudar ele. A questão da harmonia também é importante, mas que, infelizmente, está longe da maioria dos percussionistas, que não sabem harmonia, não têm uma noção, assim, dum todo da música. Então...

Eu: Mas quando você vê um profissional que atua, que sobrevive da música popular tocando percussão, quê habilidades, quê competências você avalia como sendo aquelas que um bom percussionista tem?

P 3: Na realidade eu veria a técnica, né? A técnica que ele usa no instrumento, a musicalidade é uma coisa importante, e musicalidade eu falo no sentido da pessoa saber o que fazer em determinada música, né? Ela tem que ter a sensibilidade de saber o que fazer naquela determinada música. Realmente, fazer o que a música pede, né? Não simplesmente tocar de qualquer maneira.

Eu: Você já falou um pouco sobre isso, né, mas só pra completar com alguma coisa a mais que você se lembre: como você avalia que aconteçam os processos de formação dos percussionistas que atuam profissionalmente na música popular? Há deficiências nesses processos que você identifica, que os percussionistas levam para suas práticas? Coisas que os percussionistas não tiveram na sua formação?

P 3: Há deficiência, porque como não há uma escola assim, formalmente, pra todos, então acaba que os percussionistas aprendem um pouco e já começam a ter que trabalhar, a ter que tocar na noite sem ter um preparo para aquilo. Um preparo adequado. Então, infelizmente tem muitos profissionais que não estão aptos a determinados trabalhos e acabam fazendo porque precisam daquele dinheiro, né, e ao mesmo tempo o mercado não tem condições de pagar um bom profissional, e tem trabalhos que um bom profissional não vai se sujeitar a fazer aquilo, e então acaba tendo que contratar pessoas que não são adequadas pra aquela função. Então uma coisa acaba levando a outra.

Eu: Entendi. Só pra terminar, como você vê a relação dos bateristas e percussionistas com os outros músicos, nas diversas situações do mundo do trabalho, no mundo profissional? Eles ficam a dever nessas relações por conta das deficiências na sua formação (dos percussionistas)?

P 3: É, na verdade todo mundo brinca, né, que o baterista não é músico. A gente está em qualquer ambiente e aí se fala: “vem cá só os músicos, depois o baterista, o percussionista.” Sempre tem essas brincadeiras, porque muitos bateristas não têm a formação de saber harmonia, né? De não tocar um instrumento de harmonia, então às vezes são colocados de lado. Às vezes não são tão valorizados.

Eu: Relacionando isso com a questão da formação, o que você acha que falta, qual seria o caminho para que essas diferenças fossem *encurtadas*?

P 3: Então, na verdade eu acho que essas deficiências deveriam começar a ser trabalhadas na escola, né? Deveria ter, desde o ensino primário já, a inserção da música nos currículos das escolas, né? E até a faculdade também, ter uma faculdade específica para bateristas e percussionistas. Pra música popular, que é uma coisa que não tem. O músico brasileiro é valorizado no mundo inteiro pelo samba, pela música brasileira, e aqui não tem uma escola popular, voltado pro ensino dos percussionistas.

Eu: Ok Rafael, muito obrigado.

P 3: De nada.

4ª ENTREVISTA

Entrevistado: **E.P. 1**

CATEGORIA: EMPREGADOR DE PERCUSSIONISTAS

Formação: Violonista e compositor, nascido em **Belém do Pará** em 1953, tem larga atividade como instrumentista e arranjador no país e exterior. Exerce também atividades docentes, ministrando atualmente disciplinas tanto na graduação como na pós-graduação da UNIRIO, onde acumulava o cargo de diretor do Instituto Villa-Lobos, no período em realizamos as entrevistas. É autor dos livros *O Violão Brasileiro*, ed. Europa, 1988 e *O Violão de Sete Cordas: Teoria e Prática*, Lumar, 2002

Data: 23/10/2007

Eu: Quais são as competências que você, como músico, espera de um percussionista que atua profissionalmente na música popular? Ou mais claramente: quais aspectos musicais fazem com que você avalie, você como instrumentista, um percussionista como um bom percussionista?

E.P. 1: As competências: primeiro que ele toque muito bem, né? Essa é a primeira coisa, fundamental. Que ele toque muito bem. No caso da música popular especialmente. Que ele toque muito bem o seu instrumento. Ao lado disso, já faz parte dessa prática que ele tem, que ele conheça o repertório. Se ele não conhece o repertório nas suas... novidades, ele não sabe que aquele repertório, aquela novidade, se insere numa prática da qual ele é muito bem conhecedor. Então, essa qualidade que ele tem, de aprender rapidamente, de rapidamente se preparar, isso é fundamental, e isso tá amarrado na... Nesse tocar bem. Conhecer bem o instrumento dele, os instrumentos próximos que ele também domina – normalmente o percussionista na música popular

domina vários instrumentos. Então essa é a primeira qualidade: tocar bem o instrumento. Tocar bem, conhecer bem a tradição... O percussionista normalmente conhece, porque ele se insere rapidamente em qualquer contexto: de apresentação pública, de gravações, etc. E isso é mais importante, ainda é mais importante do que o conhecimento teórico musical. Eu vivi experiências em que a pessoa tinha competência para ler o que estava escrito, mas não tocava absolutamente nada daquilo que era... né? Músicos que inclusive são competentes, porque eram músicos de orquestra, entendeu? Então, o exemplo melhor que dou disso são os Concertos Cariocas do Radamés (Gnattali), né? Que ele colocava os percussionistas, botava o Luciano Perrone tocando bateria, embora o Luciano tocasse... Mas é... O fato dele não ter, em determinadas obras sinfônicas dele percussionistas populares tocando, conferiu um traço até pitoresco em determinados lugares dos trabalhos. Por exemplo: *Sinfonia Popular nº 1*, que é uma beleza de música. Tem uma parte lá do Baião, que a gravação, embora regida pelo Claudio Santoro, que era um regente super-competente, mas, por exemplo, a parte de percussão lá... Era um negócio tão pitoresco que em determinados momentos mais parece música árabe do que música brasileira, né? Então se lá tivessem ali uns bons percussionistas populares tocando o Baião com o Claudio Santoro, ia sair bem melhor. Então a principal competência do percussionista é conhecer muito bem... tocar muito bem os instrumentos que ele se habilitou durante toda a vida dele. Isso implica em saber o repertório, conhecer o repertório, conhecer os autores, e, portanto, se inserir rapidamente nas transformações criadas, isso também é fundamental.

Eu: Ok. Como você avalia os processos de formação desses percussionistas que atuam profissionalmente no campo da música popular?

E.P 1: Bom, historicamente eles aprenderam música com os seus pares, nos seus locais de origem. Então, a gente quando estava estudando educação musical, estudando todas aquelas teorias, aqueles métodos, coisa e tal, uma vez ouvi comentários, num dos encontros, de que os meninos lá no morro eram muito mais musicais, muito mais bem musicalizados do que os garotos da zona sul do Rio de Janeiro, que frequentam os bons colégios. Que eles (os meninos do morro) já nasciam naquela musicalização que tinha a base no samba, né? Em tocar instrumentos de percussão, em dançar, porque eles cantam e dançam desde pequenos, principalmente os que moram perto das comunidades de samba: Oswaldo Cruz, Madureira, ali na Mangueira, na Serrinha... Os meninos são musicais. Nascem cantando, nascem dançando, e nascem tocando instrumentos, né? A escola de samba infanto-juvenil que tem em Vila Isabel, que o Trambique (percussionista) sempre trabalhou com isso, é um exemplo de que música e musicalizar é uma coisa muito mais ampla do que se pode pensar. É muito menos escolástica do que se pode pensar. Então essa é a tradição do percussionista brasileiro, né? Mais recentemente, eu acho que... Não tenho base pra isso, mas acredito que mais por parte dos bateristas e de alguns percussionistas que se notabilizaram, como, por exemplo,

Airto Moreira, o Naná Vasconcelos, o Marçalzinho, né? Mas no caso desses, me parece que eles sabiam música também... Mas eles vêm de uma tradição, de um momento em que os bateristas... Que normalmente o baterista sabe música, sabe ler, né? Grande parte deles sabe ler. Eles começaram a se interessar também por essa coisa... Não é só a bateria, mas são os instrumentos de percussão. Um exemplo é o Wilson Moreira, que sabe tudo de samba, dos tipos de samba, da diversidade que existe no samba em termos de batida, de levadas. Então, hoje, talvez em função dessa maior aproximação, e desse maior interesse mais recente, principalmente de alguns músicos de Jazz, em ter percussionistas brasileiros trabalhando nos seus discos, e até mesmo nos seus shows, isso gerou uma perspectiva de... que tem impulsionado determinadas gerações de percussionistas a estudarem. A estudar pra saber música, a escrita musical, né? Pessoas ligadas ao samba, ao choro, hoje em dia você vê que grande parte deles está estudando música, sabem música. Lêem e acompanham muito bem uma parte (partitura) cifrada, lêem as divisões que estão marcadas nos *Tutti*... Alguns bateristas lêem bem, se você escrever para eles. Mas a tradição mesmo, de formação dos percussionistas é aquela coisa ligada ao corpo, né? À dança, ao canto... nas proximidades ali do samba.

Eu: Se você considera que há problemas, deficiências, enfim, nessa formação, e se essas deficiências são verificadas por você nas práticas profissionais desses percussionistas?

E.P. 1: Eu não acho que haja deficiências na formação desses percussionistas, porque a música popular mantém uma certa tradição de despojamento de despojamento. E isso inclui a improvisação, inclui o improviso, não é? E, então, eu não considero isso (???) uma deficiência. Acho é que determinados aspectos sociais apontam para que, futuramente, assim como aconteceu com os violonistas... Aos violonistas, há quarenta anos, não era exigido que eles fossem leitores de partituras. Hoje em dia o que faz com que a gente, a exemplo dos violonistas, preveja que, logo, logo, a percussão vá estar contemplada, por exemplo, nos cursos de música, de uma maneira mais ortodoxa, ou seja, você aprender a tocar os instrumentos populares, assim, assemelhados à demanda que havia, à pressão que havia para a criação de um curso de música popular na universidade. Onde é que tem curso de música popular (no Brasil)? Tem aqui na UNIRIO, tem na UNICAMP, e em alguma outra particular também deve ter. Então isso é fruto de uma demanda. É... hoje em dia, para você gravar um disco, o tempo é dinheiro. Então, se exige mais do músico. O violonista não pode ir para um estúdio sem saber ler, sem saber muito bem ler cifras, sem saber ler notas escritas, não é? Sem saber, sem conhecer os estilos. Essas demandas, para os percussionistas, vão chegar também.

Eu: Você acha que já não tenha chegado há algum tempo?

E.P. 1: Essa necessidade deles saberem a parte, por exemplo, de saber ler uma partitura escrita, eu acho que isso, apesar de tudo, ainda não é uma regra. Porque, como te falei: a música popular ela não é prospectiva como é a música erudita. O músico popular não está nem aí se ele toca uma música que é de 1930, se ele compõe num estilo que é de 1920, se a harmonia é mais alterada do que... Ele está se lixando pra isso. Ele não é um cara que compõe ligado a uma tendência estética. Ele compõe! Então, o que acontece: se você observar dentro da música brasileira, você continua tocando samba, sambacação, choro, rock, né? Enfim, o percussionista ainda é um cara escolado nesses estilos. Ele conhece muito bem isso. Então, pelo fato dele conhecer muito bem isso, ele rapidamente pega todas essas convenções escritas, que afinal não são tantas... E ele, rapidamente... Como ele tem na sua vida toda um exercício de memória, né? O camarada que não conhece a escritura musical, ele tem outros dispositivos que funcionam muito melhor. Então, a minha geração, por exemplo, tem uma facilidade tremenda para tocar tudo de cor. O que a gente via nessa história é que só se escrevia em última hipótese. Então, os violonistas *da antiga* rapidamente memorizavam dezenas de músicas, centenas. Então, essa coisa: se você perguntar a um percussionista desses sobre um samba-enredo de Mil Novecentos e não-sei-quando, ele sabe cantar. Ele conhece. Então ele, rapidamente, assimila no conjunto, ali nos *Tutti*, aonde tem aquele negócio (convenções, alguma marcação importante na música). Uns melhores que outros, evidentemente, que há diferenças. Mas, de um modo geral... então isso ... Até mesmo a partitura escrita, ele pode não saber ler, mas através daquele mapa, ele visualiza determinados esquemas. Mesmo que não saiba ler. O resto, ele pega tudo de ouvido, que é a grande *arma* dele. Mas eu acho que, exatamente como aconteceu no caso dos violonistas, dos cavaquinistas, né? Que também eram... que é percussão, né? Eles tiveram que aprender a ler, ler bem cifras, ler bem as convenções. Então, essas demandas, as pressões sociais, elas estão se fazendo, elas estão sendo feitas, existe esse aceno, existem os cursos feitos como extensão dentro da universidade... [interrupção para troca de lado na fita cassete com alguma perda de conteúdo] É bem provável que, proximamente, haja cursos de música lá, pra comunidade mangueirense e tal... Aliás, tem projetos sociais dentro de Mangueira mobilizando música. O Rodrigo Maranhão trabalhou anos ali na Mangueira, com um projeto da escola Villa-Lobos, tinha uma orquestrinha... Então eles aprendem música ali também. Então, essa é uma coisa que vai se ampliar nos próximos anos, sem dúvida. E a percussão vai deixar um pouco esse lado dela, né, de “marginal” (literalmente), de: “chama um percussionista aí pra fazer a base... então se ensaia o samba, ensaia-se o choro, pererê, pererê... Aprendem-se as convenções e vamos embora“. Eu acho que há fortes indícios de que essa coisa tá... Cedo, cedo ela vai ser institucionalizada. Você vê quantos alunos de pandeiro tem na Escola Portátil (curso de extensão da UNIRIO)? Quantos alunos de pandeiro têm aqui (na UNIRIO) com a Clarice (Magalhães, aluna do curso de MPB que dá aula de pandeiro em outro curso de extensão oferecido pela UNIRIO)? Estudando música! Porque não é só aprender o instrumento.

Eu: Há inclusive uma demanda (orientação) da instituição pra que teoria e prática caminhem juntas (nesses cursos de extensão), né?

E.P 1: Isso é bom porque, digamos assim: mesmo que só os mais abastados possam... Porque a gente dá bolsa também nos cursos de extensão. Na minha gestão, a política de bolsas é para as escolas estaduais e municipais. Os alunos das escolas municipais e estaduais estudam de graça nesses cursos. Então, isso vai chegar também, porque, (... pequeno trecho indecifrável... “tocar pandeiro”... “classe média”) aqui na oficina de choro tem muito mais gente misturada, então, isso vai chegando, né, isso vai ampliando. O Caboclinho dava curso de percussão lá na Pró-Arte (instituição particular de ensino de música). Aquele pessoal todo do Pedro Luís e a Parede, aqueles percussionistas todos, estudaram com o Caboclinho na Pró-Arte. Então, são essas demandas, são essas pressões que, da mesma maneira que puseram o violão na universidade, puseram um curso de música popular na universidade. Daí pra diante, isso é uma questão de estrutura. No caso da UNIRIO, está criado o Bacharelado em Percussão, e o Rodolfo (Cardoso, professor de percussão na UNIRIO) já aponta inclusive para a compra de equipamentos e de instrumentos, pra que a gente dê cursos de percussão. *Para o camarada aprender a tocar pandeiro, sim senhor, a tocar caixa. E o cara tem que saber tocar caixa não só para acompanhar o Bolero de Ravel não. É para poder sair daqui e poder trabalhar, né?*

Eu: Ou seja, esse curso, a idéia do currículo é que contenha todas as linguagens...

E.P. 1: Tem a disciplina *Bateria*, entendeu? Então, é você criar a demanda, e você cria, então, mais adiante, o concurso para você ter o curso de bateria. Não tem escapatória.

Eu: Isso está na ementa, inclusive, do...

E.P. 1: A gente não tem escapatória para essas coisas. São demandas sociais. E, hoje em dia a música popular está de novo em pauta. Você vê nos programas de mestrado e doutorado, o que se faz? Muita música popular!

Eu: Realmente tem passado muitas pessoas com esse perfil (popular)...

E.P. 1: Muitas. Muitas teses e dissertações estudando a cultura popular. Isso cria uma... Se valida determinado repertório. Repertório de práticas. Então, eu não acredito que a gente crie um curso de percussão que vá formar, diretamente, percussionistas da música popular. É uma coisa que vai caminhar de acordo com essas demandas, e que, cedo, vai dar uma terminalidade nesse sentido. Como o curso de Canto, nosso, que já está apontando para a criação de uma terminalidade em canto popular. Por quê? Porque as cantoras vêm buscar técnicas, vêm estudar o repertório erudito, poder sair daqui e fazer um concurso para o Teatro Municipal, parará... Mas elas cantam, também, música popular. Então, as próprias professoras do bacharelado em canto daqui já aventaram, já apontaram, já queriam fazer... Já tinha ido para essa reforma (dos bacharelados, na UNIRIO, realizada recentemente) a criação da terminalidade *Canto Popular*. O Bacharelado em Percussão vai, sem dúvida alguma, lá adiante, criar a terminalidade *Percussão Popular*, que vai incluir a bateria, que vai abarcar esses instrumentos todos. Então, não tem como. Enquanto isso, o percussionista... Ele vai ensinando como é que se toca esse negócio. É ele que faz mesmo essa escola, essa história. Ele que fez. Então, a gente não é nem tanto ao mar, nem tanto a terra, né: a percussão só entrou no sistema de gravação a partir dos anos 1930. É porque a técnica (de gravação) era precária, e a percussão *sujava* a gravação. Esse era o termo que o *alemão* lá da..... o Mister Herber (?), da Phillips Não sei se era esse o nome...

Eu: É porque a cultura musical dele era outra, né?

E.P. 1: Não, é porque a técnica... Não era questão da cultura musical dele. O Francisco Mignone, em 1934 – ele escrevia sobre música popular –, ele dizia que, com a criação do sistema elétrico (de gravação), ele dizia que agora poderia se ouvir a “música de pancadaria”. “Música de pancadaria” era como se chamava a parte percussiva da orquestra sinfônica. Não é um termo pejorativo. As gravações de piano, agora eram perfeitas. Ele dizia que se poderia ouvir a “música de pancadaria” de Beethoven. Porque agora você poderia ouvir os graves, os Tímpanos, e outros instrumentos de percussão, piano...

Eu: As frequências...

E.P. 1: Exatamente. Então, a partir daí, há uma troca né... Eles se misturam (?). O Walfrido Silva era um baterista popularíssimo, pode-se dizer. O Luciano Perrone idem. Mas tinha uma formação. Ele sabia ler, tocava tímpano, sabia ler os outros instrumentos...

Eu: E isso era um diferencial desde aqueles tempos, né?

E.P. 1: E essa relação, é uma relação que [alguém, hipoteticamente] diz: Caramba, a coisa não é separada. Foi o [Luciano] Perrone que disse: “Radamés, bota o negócio [as levadas rítmicas] nos trombones, nos saxes (faz com a boca uma levada de instrumento de sopro com esse fraseado da percussão...). Isso tem na percussão, bota lá! ” Entende? E o Radamés sempre atento a essas coisas. Então, aquela coisa de um conjunto de mediações sociais que levam a coisa pro campo da realização.

Eu: Que levam a ser validada nas instituições?

E.P. 1: E com essa identidade, porque, ela, num determinado momento, ela está sem chão (ou *chance*, não ficou perceptível no processo de transcrição!), se ela é da praça ou da é da sala de concerto. Esse é o caminho da percussão e dos percussionistas, como eu vejo. Veja, por exemplo, o caso do Bolão: ele é um percussionista criado nessa farra de tocar os instrumentos livremente, coisa e tal, mas que foi estudar música, lê muito bem, estudou com o Pinduca [Prof. Luís D’Anunciação], beirou a fazer concurso pro teatro Municipal, mas não fez porque ficou com medo de assumir aquele negócio ali – ele passaria! – e se afastar da música popular, e depois não dar conta... Mas é um percussionista que você escreve e ele toca! E tem essa coisa: sabe música, procura saber, conhece música como um percussionista deve conhecer música. Ele pode não conhecer música como o Pascoal Meirelles (baterista conhecido no meio do Jazz brasileiro, que estudou em Berklee) conhece, mas conhece música. E pode ensinar, pode ensinar a tocar. Inclusive nos cursos de choro que eu dei, o chamava para fazer a parte de percussão, e ele cansou de fazer peças para os percussionistas tocarem lendo ali. Peças para dois, três pandeiros...

Eu: Para trio de tamborins...

E.P. 1: Exatamente. A exemplo do Hermeto Pascoal. Então, essa é a realidade, é a lógica da coisa, e esse é o caminho, do qual não tem volta. Porque a coisa já está feita, pronta, seguindo a história dela, que se conecta aqui dentro [presumo que dentro da universidade], na escola de música oficial, porque a escola de ensino formal tem que estar cada vez mais atenta a...

Eu: A essa troca com a sociedade...

E.P. 1: Ainda mais uma escola de Música, de artes, né? Em que a música, as artes têm essa tradição ‘mundana’, né? De tratarem de uma coisa mais do espírito, menos da conformação, menos daquela coisa mais restritiva e objetiva. Então, a impressão que tenho é essa: hoje, se o canto aponta para a terminalidade ‘Canto Popular’, o curso de percussão que acabamos de criar logo adiante vai sinalizar para a terminalidade em ‘Percussão Popular’. Com privilégio provavelmente para bateria, para o ensino de bateria, pandeiro.

Eu: Entre tantos, né?

E.P. 1: Instrumentos brasileiros, né? E outros...

Eu: Professor, muito obrigado.

E.P. 1: De nada.

5ª ENTREVISTA

ENTREVISTADO: E.P.2

CATEGORIA: EMPREGADOR DE PERCUSSIONISTA.

Formação: Começou a tocar violão, depois passou para o bandolim, quando estudou com Afonso Machado (Conjunto Galo Preto). Fez bacharelado em Regência na UFRJ, onde também fez o seu mestrado. Atualmente atua como músico, além de fazer doutorado em Musicologia na UNIRIO e participar da coordenação da Escola Portátil de Música, curso de extensão da referida universidade, onde também realiza atividades docentes. Aprendeu tocando muito em rodas de choro, no contato com músicos mais experientes.

Eu: Quais as competências que você espera de um percussionista que atua profissionalmente na música popular? Ou seja, quais aspectos musicais fazem com que você avalie um instrumentista como um bom percussionista?

E.P. 2: Eu acho assim: não necessariamente o cara tem que saber ler [música], leitura musical. É claro que é sempre importante, ainda mais em estúdio, nesse contexto assim, é muito importante. Mas o mais fundamental, pra mim, dentro dessa *linguagem* popular... é claro que 'o popular' também é enorme, né? Mas dentro da música popular brasileira, é o fundamento do cara dentro da *linguagem*, assim, do samba, do choro, desses gêneros, entendeu? Aí eu percebo: bem, esse cara tem, sabe do que a gente está falando, sabe a linguagem. Tudo são *linguagens*, né? Então, o cara sabe essa *linguagem* ou não sabe. Então, eu acho que é assim: se o cara conhece esse tipo de *linguagem*, se ouviu essa música. Porque não é só conhecimento teórico, é se o cara tem vivência, domínio...

Eu: Domínio da *expressividade*.

E.P. 2: Exatamente, dessa *expressividade*, e muito relacionado também, eu acho que é importante, se o cara toca em conjunto realmente, se o cara está dialogando com outros aspectos, com a harmonia, com a melodia, entendeu? Acho que isso é fundamental.

Eu: Entendi. Como você avalia, como você pensa que vêm acontecendo os processos de formação desse percussionista que atua profissionalmente no campo da música popular?

E.P. 2: A formação desse [percussionista] Eu acho que está melhorando muito. Porque eu acho que já foi um negócio muito mais só intuitivo, na música popular em geral, né? A gente não tinha muito material pra estudar, não tinha muita didática, nem professores qualificados, etc. Então eu acho que isso mudou bastante de uns tempos pra cá, com o esforço de várias gerações pra que isso venha acontecendo, nas décadas de 1970 e 80, como professores aqui da UNIRIO mesmo, que faziam apostilas... Não só professores daqui [da UNIRIO], mas outros músicos que também faziam esse tipo de abordagem. Então acho que a tendência é ficar cada vez mais embasada essa história, você ter mais metodologia para abordar isso. Claro que tem a coisa intuitiva que é importante, que sempre é passado, mas hoje em dia você tem muito mais informação, mais elementos pra abordar essas coisas.

Eu: Entendi. Você considera que haja problemas, deficiências, nesses processos de formação que a gente está abordando, dos percussionistas, e que essas deficiências sejam visíveis nas práticas profissionais desses percussionistas? Quais dessas deficiências, que por ventura você se lembre, você poderia apontar?

E.P. 2: É uma questão, assim... Eu não sei. Acho que a gente tem o privilégio de termos muito bons percussionistas, e isso é muito bacana. Eu acho que o percussionista está, cada vez mais, sabendo... Acho que tem uma questão interessante aí que é: você vê normalmente, até os percussionistas mais antigos, que pertenceram a uma geração onde o percussionista era meio visto como um músico de segunda ordem, e isso existia mesmo, você os caras mais antigos que tinham essa visão, então tinha um certo recalque dos percussionistas, entendeu? Eu acho que isso, hoje em dia mudou muito, claro, o percussionista é um músico como todo mundo, etc. Então, acho que, em geral, só tem melhorado, assim, esse aspecto. Não vejo problemas; claro que, problemas, de *linguagem* brasileira, acho que ainda tem poucos pra fazer, dependendo do tipo de *linguagem*, entendeu? Bateria brasileira legal, tem mais gente [do que havia], mas poderia ter muito mais ainda, acho nós estamos num processo de formação, sabe? Então, acho que é isso: acho que falta mais gente, eu sinto isso: acho que está se formando agora, e isso é legal, e acho isso...

Eu: Até porque, quando veio esse *surto* de metodologias, quando houve esse primeiro *surto*, foi um *boom* estrangeiro, né? Acabou atendendo mais aos interesses... Não que não houvesse interesse pela música brasileira, mas esses métodos diziam respeito mais ao *Jazz* e ao *Rock*...

E.P. 2: É verdade, exatamente. E agora está se criando um método... Quer dizer, há muito tempo há várias pessoas trabalhando nisso, você sabe melhor do que eu, mas eu acho que o percussionista tem que batalhar por isso mesmo, entendeu? Ficar cada vez mais... Se igualar mesmo, e... A gente convive, assim, com percussionistas mais antigos, né? E você vê um pouco desse tipo de... Até de um certo recalque, dos mais antigos, né? Porque era uma época mais complicada mesmo, até já conversei isso com o Jorginho [do Pandeiro], com os caras mais antigos, e eles falam que ganha menos, o percussionista, tinha vários problemas, realmente, e que acho que hoje está mudando. Embora ainda tenha um pouco disso, de... Às vezes eu sinto o percussionista um pouco... ele está se colocando ali, e é importante se colocar, mesmo. Mas acho que já melhorou muito, do que era antes.

Eu: É, a última questão que ia te colocar era justamente essa: da relação do percussionista com os outros grupos de instrumentistas, com os regente, com os

compositores, né? Qual a relação que você traçaria da formação dos percussionistas com essa relação; se há uma defasagem, ou um comportamento de defasagem visível, principalmente nessa questão da imposição do mercado quanto à [necessidade da] leitura, por exemplo? Dessa relação do percussionista com os outros instrumentistas, e regentes, etc.

E.P. 2: Eu acho que é assim: normalmente, o cara que é arranjador, e vai chamar [arregimentar] os percussionistas. O cara sabe o que ele quer, entendeu? Porque é assim: têm os caras [percussionistas] muito bons, que não lêem. E os caras muito bons, que lêem também. Então... Mas, às vezes, o cara que não lê tem uma outra característica muito bacana, que o outro não tem, entendeu? Então o cara [regente] acaba fazendo uma *conta de chegada* (?) pra ver o que [quem] é melhor para aquele arranjo, por exemplo. (Como que falando por um regente:) É melhor chamar esse aqui, que esse arranjo não tem grandes problemas, e esse cara é melhor, vai suingar mais, não sei o quê... Não que o outro não suingue, mas às vezes tem uma característica diferente, entendeu? Então, acho que isso aí ainda rola bastante, hoje em dia. Mas acho que está mudando, porque a tendência é cada vez mais músicos saberem muito bem sobre música. Eu me lembro que tocava no *Carioca da Gema*, e um cara que era fantástico é o Trambique (percussionista conhecido no meio do samba), que é um percussionista excepcional: toca tamborim, toca surdo, toca tudo. E ele já falando que o filho dele, depois que foi tocar com a gente, o Alison, também grande percussionista... E o Trambique já botou o filho pra estudar música, pra aprender tudo, então o cara já sabia ler, já tava aprendendo percussão sinfônica também, Tímpano, o escambau. Achei muito bacana, a postura dele [Trambique], porque era um pouco do que ele não tinha tido e ele botou o filho pra... E o filho estava tanto dominando a *linguagem* do pai, que era de escola de samba, daquela coisa que não é escrita, quanto a outra parte de estúdio, né, que é muito bacana. Acho que é uma tendência que vai ser cada vez maior, entendeu?

Eu: Engraçado que parece até um *revés positivo* daquele “recalque” que você estava falando.

E.P. 2: Exatamente, mas acho que é uma coisa legal isso. Acho que é uma forma construtiva de você acabar com esse recalque. Acho que é a melhor forma possível, entendeu? E quando eu vi esse cara, achei muito bacana a postura. O filho já estava mandando muito bem em vários tipos de percussão, lendo, e achei muito legal. E acho que, no futuro, essa é a tendência: de você não ter mais *aqueles que não lêem*, entendeu? Acho eu. Tá bom?

Eu: Muito obrigado, valeu.

6ª ENTREVISTA

ENTREVISTADO: P 4

CATEGORIA: PERCUSSIONISTA

Formação: Mineiro, veio cedo para morar no Rio de Janeiro, começou sua trajetória musical tocando na bateria da escola de samba de Vila Isabel, convidado na época pelo “Mestre Ernesto”. Fundou uma bateria mirim dentro da referida escola de samba, os *Herdeiros da Vila*, que hoje já tem 33 anos de atividades. Um dos exemplos de seu trabalho como educador musical em comunidades carentes: além do Morro dos Macacos, em Vila Isabel, exerce essa função também na Rocinha e no Borel. Percussionista cuja formação se deu de maneira informal, começou a se inserir no meio musical “dando canjas” em orquestras que tocavam na Praça Tiradentes, através dos percussionistas Luna, Eliseu e Marçal. Passou a trabalhar como músico substituto em musicais da Rede Globo, e a partir daí foram surgindo outras oportunidades profissionais.

DATA: 22/11/2007.

Eu: Quais são as competências, as habilidades, que você espera de um percussionista que atua profissionalmente na música popular? O que você espera, quais são os aspectos musicais que você repara, que fazem com que você avalie um instrumentista como um bom percussionista?

P 4: Olha, um Marçalzinho: uma sensibilidade fora do comum. Um Marcos “Esguleba”... É outro papo, não tem aquela... Tem muitos caras que tocam, mas com muita força, tocam com muita violência no instrumento, e o Marçalzinho, o Esguleba, o Jaguará mesmo (percussionistas conhecidos no meio do samba, bastante inseridos no meio musical como músicos de estúdio e de apresentações ao vivo), são caras que tiram som dos instrumentos sem maltratá-los. Esses são os mestres do samba, da parada...

Eu: Que sabem que *tocar não é bater*, né?

P 4: É, que tocar não é bater.

Eu: Sutileza, né, seria a palavra?

P 4: É, sutileza, no caso. Isso eu aprendi, assim, com o Marçal, com o Luna. O Luna era fora de série tocando um pandeiro, o Wilson das Neves mesmo. O Wilson das Neves é um senhor baterista, mas ele toca tudo quanto é instrumento [de percussão], entendeu?

Eu: Ou seja, você considera que seja importante para o baterista que ele toque outros instrumentos de percussão para poder ter uma concepção melhor...

P 4: É bom, é bom, pra ter uma concepção. O *das Neves* é isso, por exemplo, o [Oscar] Bolão também, tem vários. Eu acho legal. Não pode ficar só naquela [de tocar um só instrumento]. Você vê que tem um show do Chico [Buarque] aí que, de vez em quando o *das Neves* faz uma cuíca. Não desmerecendo, dizendo que deveria ter um Cuiqueiro [um instrumentista específico do instrumento, no caso], mas o *das Neves* já está lá, e tal, versátil, cara bom...

Eu: Entendi. Como você avalia, como você acha que têm acontecido os processos de formação dos percussionistas que atuam no campo da música popular? Você acha que, dessas pessoas que atuam profissionalmente, têm sido legais os seus processos de formação?

P 4: Têm, têm sido legais. Olha, tem muitos garotos que vêm de uma formação, por exemplo, do Villa-Lobos, tão tudo já tocando na Lapa. Tiaguinho, mesmo. E eles são o seguinte: não vêm só naquela de querer *tocar de ouvido* não. Eles tão tocando a percussão, mas sempre envolvidos também com a harmonia. Tiaguinho toca percussão e toca um cavaquinho. O Pretinho toca uma percussão e toca um cavaquinho. Eles estão vindo com outra concepção. Não podem ficar só naquela: não, eu sou percussionista. Porque, antigamente, tinha aquilo: você só faz assim... Porque, senão, o trabalho... É aquele negócio: antigamente os caras achavam que, por exemplo, se você é percussionista e, de repente, faz um cavaquinho, os caras tinham bronca desse cara: pô, está tirando o trabalho do outro! Ele faz o que ele quer! Deu vontade, deu tempo, ele está dentro da música, ele vai à luta.

Eu, pelo menos, meu filho mesmo, eu peguei meu filho... Isso foi exemplo que eu vi, do Mestre Marçal fazer com o Marçalzinho. Eu peguei meu filho e botei na Escola Brasileira de Música que era pra...

Eu: O Conservatório?

P 4: É, que era lá no Humaitá, e hoje está na Lapa, senão me engano. E na época o professor era o Pinduca (Luís D'Anunciação), de percussão. Um dos diretores de lá era o senhor Nelson Macedo. Meu filho ficou oito anos lá, Hoje em dia toca com vários caras por aí, se for de ouvido ele está, se botar partitura na frente ele também está. Deus é que vai guiar o caminho dele.

Eu: Essa, então, pra terminar: você considera que haja algumas deficiências, problemas, na formação de alguns desses profissionais, que eles levam pro cenário profissional deles, ou seja, que no âmbito das suas práticas profissionais eles apresentam, eles trazem algumas deficiências, como, por exemplo, nessa relação dos percussionistas com os músicos dos outros naipes, quando pinta aquela questão de ter uma parte [partitura] escrita para ler, você considera que haja esse tipo de deficiência na formação dos percussionistas?

P 4: Não, não está havendo mais não, porque o produtor, praticamente, ele já chama aquele que ele sabe que tem intimidade com a partitura, como Marçalzinho, como meu filho, o Gordinho mesmo, e tem muitos caras que podem não ler uma partitura, como, por exemplo, o Marcos Esguleba. Ele não lê uma partitura, mas decora o que tem que fazer mais rápido do que o cara que sabe ler.

Eu: Até porque, mal ou bem, *ler de primeira* é praticamente impossível, né? O cara sempre vai passar algum tempo estudando a parte.

P 4: Quando o cara vai tentar fazer a coisa, ele já está por dentro! Entendeu?

Eu: Até porque ele já saca a *linguagem* toda, né?

P 4: É um lance Não tem mistério. Eu pelo menos, em gravação, eu nunca vi igual a ele [Esguleba]! Eu mesmo, gravando junto com ele: meu cumpadre, o negócio é o seguinte: a parada é só assim: Pá-pá-ri-pá, pá-pá-rá-pá-pá-ri-pá (simulando uma frase rítmica). Já era! Ele decora rápido. É aquele negócio: não precisa ter partitura pra ele. Agora, geralmente, quando tem esse tipo de trabalho que tem partitura, o maestro, os produtores chamam pessoas que já lêem, né. Aí, sabe que...

Eu: Você acha que, hoje, já há uma tendência de conjugar valor, né? O cara que sempre trabalhou, digamos, de ouvido, e que tem a *linguagem* já embaixo do dedo, também agregar outros valores, cada vez mais, de ser versátil, né? Aquele negócio que a gente estava falando antes: do cara tocar outros instrumentos, ter uma visão cada vez mais abrangente da música?

P 4: Mais abrangente, é. É legal. Pedrinho Miranda, por exemplo, do grupo Semente. A gente viaja, ele toca pandeiro no grupo, mas ele leva a flauta, ele pega o cavaquinho do João e faz algumas coisas, faz aulas de canto, entendeu? E gosta. E é o seguinte: vai nas escolas! Eu tinha uma...

Eu: “Vai nas escolas”, você diz nas escolas de samba?

P 4: Não, ele vai na escola de música aprender, assim, entendeu? Eu tava dando uma aula, dia de quinta-feira, aqui no Centro Cultural Banco do Brasil, na Rua do Mercado; então a maioria deles tudo já tocando na noite, e todos eles vindo me prestigiar, queriam aprender mais. Quer dizer, o negócio [o curso] era aprender caixa, repique, tamborim e cuíca. Então, todo mundo: João Callado, Bernardo (integrantes do grupo Semente, que toca com a cantora Teresa Cristina) pra aprender caixa... Chegou no carnaval, no Cordão do Boitató (bloco carnavalesco já conhecido no Rio de Janeiro), o que eles aprenderam lá, eles botaram em prática. *Não estavam acostumados, mas tiveram essa oportunidade...*

Eu: *Então talvez seja interessante que, cada vez mais, instituições pudessem dar oportunidade pra galera que tem o som no ouvido, que tem a prática, poder agregar mais valores, né?*

P 4: É, dar oportunidade. Por exemplo, tem a ONG que eu estou (através dela é que o entrevistado ministra aulas de percussão nas referidas comunidades)... As crianças da Rocinha, Borel e Tabajara, então eu peguei os garotos pequenininhos. Hoje em dia estão todos crescidos, e já estou com oito anos [de trabalho] nessa ONG. Então, quer dizer, o Morro do Borel é uma facção, da Rocinha é outra... Mas lá [durante as aulas] não tem isso. Botei na cabeça deles, nos primeiros dias. Eu disse: eu moro na comunidade do Morro dos Macacos. “Ih, a lá, o tio é ADA (nome de uma facção criminosa)” (declaração dos referidos meninos). Não sou nada disso! Então, um papo que vocês têm que colocar na cabeça de vocês (ainda se referindo aos meninos): sai fora daquilo lá!

(do movimento, das drogas) Vocês podem conviver lá, mas vocês não precisam ser o que eles são! Vêm por aqui. Aí eu mostrava filmes, coisas que eu tenho minhas, de viagens [a trabalho], explicando a eles que eu moro lá na comunidade do Morro dos Macacos, mas eu e meu filho, nós sempre tocamos nosso tamborim, e conseguimos chegar aonde estamos chegando aí! E vocês também [podem conseguir]. Então, isso é um lance já de oito anos [de trabalho]. Em Vila Isabel, é dia de hoje (quinta-feira), hoje não tem porque é dia de ensaio técnico da escola, mas vai das seis às nove [horas, que o entrevistado dá aulas na referida comunidade]. Eu saio de lá correndo, venho pra cá (no Centro Cultural Carioca, onde se deu a entrevista, e o entrevistado toca normalmente acompanhando Teresa Cristina e o Grupo Semente), é uma correria danada, porque boto cuíca dentro do carro... Tenho a ala das cuícas, que eu botei o ano passado. Dez garotos... Eu mesmo que compro, hein (os instrumentos). Eu não tenho vínculo com a escola [de samba]. Eu só levo o nome da escola pro bem, e as crianças também. Eu não peço nada a escola, as peças [instrumentos] mesmo que tem lá, foi tudo eu que arrumei, entendeu? Até couro, o “Esguleba” mesmo ajuda, vários amigos, o Zero (percussionista), vários empresários que são meus amigos (falam): *Trambique, está precisando de alguma coisa?* Estou precisando de couro. Não aceito dinheiro. Você quer doar dinheiro, doa pro presidente, pra tesoureira da escola, aí ela sabe se tem que comprar pano, se tem que comprar sapato pro carnaval, elas é quem sabem. O que eu quero aqui é couro, baqueta, material. E a minha vida é essa!

Eu: Valeu, mestre, muito obrigado.

P 4: Falou, meu irmão!

7ª ENTREVISTA

ENTREVISTADO: **P 5**

CATEGORIA: PERCUSSIONISTA

Formação: Entre o ensino formal, o informal e o não-formal. Ver detalhes em monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – TEIXEIRA, 2006 – ou artigo publicado em 2007, na Revista Advir, número 21: *Oscar Bolão e a formação do percussionista no âmbito da música popular.*

DATA: 24/11/2007.

Eu: Quais são as competências que você espera de um percussionista que atua profissionalmente na música popular? Ou seja, quais são os aspectos musicais que fazem com que você avalie um instrumentista, que atua no campo da percussão, como um bom percussionista?

P 5: Cara, é assim: o que eu presto atenção é a educação do cara pra tocar, entende? É, tem muito percussionista de música popular que acha que chega lá, sobe no palco, começa a *sentar o pau* e toca forte o tempo inteiro. A primeira [parte da música] é igual a segunda [idem] e não tem uma Então uma coisa que me chama a atenção, que eu gosto de ver, é a coisa da delicadeza, do cara trabalhar com a cabeça, de fazer as dinâmicas, tocar fraco, tocar forte quando tiver que tocar, isso me chama a atenção. Quer dizer, o trabalho de um cara musical, que é o que... eu aprendi isso com o Pinduca [Prof. Luís D'Anunciação], né? A gente tem que fazer música, não é? As pessoas acham o percussionista é o quê? A *cozinha* (como se chama o conjunto de músicos que compõem a seção rítmica de um grupo ou orquestra, segundo vocabulário dos músicos populares), o pessoal (os músicos de outros naipes, que não os percussionistas) fala: *faz aí qualquer coisa!* Não é isso não! Então eu acho isso [importante]: a educação, a *finesse*. A coisa da sutileza! Pronto, encontrei a palavra que eu queria. O que me chama a atenção mesmo é a sutileza. Afora o talento, enfim, mas a sutileza de um percussionista é um negócio que eu fico até emocionado.

Eu: Ok. Como é que você avalia que estejam acontecendo, se quiser pode até falar um pouco desse processo histórico disso, que você tem conhecimento, dos processos de formação desses percussionistas que atuam na música popular? Como é que você avalia que estejam acontecendo esses processos de formação das pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho, já estão tocando por aí, e que as que estão começando a se inserir no mercado de trabalho?

P 5: O que eu percebo é o seguinte: há uma disparidade muito grande, né? Como não tem uma escola [responsável por essa formação], então as pessoas estudam com quem elas escolhem, né? E aí há uma disparidade, porque um músico tem uma experiência que o outro não tem, segue mais um caminho... Eu acho que é meio confuso, né? Não tem uma... Como é que eu vou dizer?

Eu: Uma unidade?

P 5: É, não tem uma unidade. Depende muito de com quem ele estudou, por exemplo. Se ele estudou com um cara que tem conhecimento... Rodolfo [Cardoso, professor de percussão da UNIRIO], por exemplo, músico de Sinfônica. Ele vai passar *outras* (com ênfase!) coisas pro cara, além de somente o aspecto do ritmo, e tal. Vai tratar a coisa [o ensino da percussão] como música! A percussão como música. Então, o cara vai prestar atenção no fraseado, nessas coisas assim. Então, como não há uma escola, nem há um padrão, é uma coisa que é bagunçada mesmo, cada um estuda com quem bem entende, aí vai da experiência de cada um [que se propõe a ensinar]...

Eu: Ou seja, é uma formação completamente diversa, que depende das formações individuais de cada professor?

P 5: Exatamente o que eu queria falar, isso aí. Se o cara for estudar com alguém que se preparou, ele vai ter um tipo de educação. Se for estudar com alguém que, apesar de ser um bom músico e tal, mas não tem uma *educação musical* [grifos nossos], não tem a coisa da sutileza, de perceber, da percepção das coisas, assim, ele vai ficar sem isso.

Eu: Ou seja, esses processos de formação estão, ainda, ao sabor das ofertas de mercado?

P 5: Exatamente, é isso.

Eu: Ok. Você considera que haja problemas, deficiências – a gente já falou um pouquinho disso, né – nesses processos de formação, e se essas deficiências se refletem nas práticas desses sujeitos [percussionistas], como você vê isso?

P 5: Perfeitamente, a gente já falou, essa pergunta vem a reboque da outra, né?

Eu: Sim.

P 5: Claro, claro!

Eu: Quê deficiências você enxerga que advenham desses processos meio...

P 5: Olha, quer ver uma coisa que eu prezo muito, cara? É a leitura. O cara saber ler uma partitura. Parece que é bobagem, eu fico batendo nessa tecla porque Mas, por exemplo, isso já é uma deficiência, quer dizer, o cara vai entrar no mercado, ele tem que estar preparado pra tudo, não é? *Ah, não precisa ler!* (como uma afirmativa de outrem, que seja senso-comum) Tá, não precisa e tal, mas o cara que sabe ler, ele aproveita muito mais o tempo dele, ele resolve as coisas mais rápido. Então, acho que é o preparo, né? O cara está preparado pra tudo, pra qualquer tipo de música, não é? Aquilo que falava: a música ou é boa ou é ruim (!?) Então, acho isso: o cara ter uma educação que o permita o mercado é difícil, que ele faça um concurso pra uma orquestra sinfônica, não é? E, mesmo que o cara não toque... Por exemplo: eu fiz cachê na [Orquestra Brasileira, eu fiz tudo, e optei por música popular. Mas, caramba, tudo que aprendi com o Pinduca, Nossa Senhora! Pôxa, é tudo.

Eu: Como ele mesmo diz: “sem fronteiras entre o popular e o erudito”.

P 5: É lógico. A música ou é boa ou é ruim. Então essa é a deficiência. Porque todo mundo tinha que estar estudando tudo! Percussão é um mundo vastíssimo, não é, cara? Então, é isso: tinha que juntar todo mundo. Não tem essa de *Percussão Erudita*. Percussão é percussão, é música! O cara vai estudar música. É isso.

Eu: Muito obrigado!

8ª ENTREVISTA

ENTREVISTADO: **E.P. 3**

CATEGORIA: EMPREGADOR DE PERCUSSIONISTA.

Formação: Natural do Rio de Janeiro, é músico, compositor, arranjador, e atualmente também trabalha como produtor musical. Tocou com artistas como Cartola, João Nogueira, Rafael Rabello, Elton Medeiros, Roberto Ribeiro, Raul de Barros e Beth Carvalho, para citar alguns. Participou de diversos trabalhos como produtor musical junto a grupos como: Galo Preto (choro), Jota Maranhão, Xangai, Galocantô (samba), entre outros. Também atuou como diretor musical em espetáculos teatrais, e como professor de música (violão).

DATA: 03/12/2007.

Eu: Quais são as competências que você espera de um percussionista que atua profissionalmente na música popular? Ou seja: quais são os aspectos musicais que fazem com que avalie um instrumentista como um bom percussionista?

E.P. 3: Bom, primeiro ele tem que ter ritmo, é óbvio... Mas tem que ter regularidade nos andamentos. Isso é a primeira coisa. E o que eu acho que as pessoas esperam de um percussionista, principalmente, é criatividade, né? Porque não é o cara fazer só o padrão. O que as pessoas querem, não só eu, acho que todo mundo, é que a pessoa seja criativa. Do percussionista! De alguns [outros] músicos, acho que não. Nem tanto. Se você pegar um camarada pra tocar violão, de harmonia, você espera que ele faça a harmonia correta da música. Você não está esperando muita (com ênfase) criatividade dele. Agora, o percussionista, não, né? Você quer que o cara faça, *dê um molho*. O percussionista é o cara que dá o molho na música.

Eu: Aquele famoso *colorido*?

E.P. 3: É o *colorido*. É o *sal que tempera* e tal. Isso também. Esse é o lado mais técnico da coisa. Agora, tem o lado humano, que não é só com o percussionista, é com todo mundo, mas esse lado também é importante: de você trabalhar com gente correta, aquele cara que não atrasa, que não *fura* com você, que não é maluco, que não é *doidão*, né? Quer dizer, você atura até um pouco de insanidade do sujeito desde que aquilo não vá *ferrar* com você, com o seu trabalho. Isso também. Então são dois lados: o lado técnico – em sendo percussionista, o fato de ele ter que ter essa regularidade rítmica, não pode ficar vacilando, tem a criatividade, que seja um cara antenado com as novidades. Porque também tem isso, né, isso também é outro dado: o cara pode ser músico bom, e tudo, mas tem que estar *up to date* (atualizado), né? Tem que estar atualizado com as maneiras como as coisas estão sendo feitas hoje! Entendeu?

Eu: Com o que os diversos tipos de música demandam?

E.P. 3: Exatamente, ele sabe como é que se tocava em 1930, e tudo, sei lá, mas ele sabe como se usa aquele *molinho (mole) de chaves*, hoje, já não funciona mais, já era. Então, o cara não vai ficar usando coisas que, não sei, ultrapassadas. Então ele tem que estar por dentro *da moda*, como se diz... de saber. Então, é isso aí.

Eu: Entendi. Como é que você avalia que estejam acontecendo os processos de formação desses percussionistas que atuam profissionalmente na música popular? Como você vê que eles estejam acontecendo, enfim, como é que você vê essa dinâmica da formação atual, ou se você quiser fazer uma retrospectiva de outras épocas, também, tudo bem. Como você vê esse processo histórico da formação do percussionista que atua na música popular?

E.P. 3: É, eu não estou por dentro do que tem hoje, totalmente por dentro. Quando eu comecei, ou melhor, desde que eu vejo essa coisa de percussão, isso na década de 1960, eu acho que a primeira pessoa que eu vi fazer percussão, ou a primeira noção de percussão que eu tive, foi naqueles festivais da Record, com aquele quarteto, aquele grupo que acompanhou o Jair Rodrigues, em *Disparada*, por exemplo, que usava uma caveira de burro, e depois o nosso amigo que foi pros Estados Unidos, o Airto Moreira, que levou isso lá pra fora. Depois disso, já na década de 1970, o Naná [Vasconcelos], que fazia umas performances no Museu de Arte Moderna, né? Eu ia lá ver. Então essa percussão popular, eu vejo daquela época, mas a primeira coisa que... Laudir de Oliveira também, que era um cara importante, tocou com o Milton [Nascimento], era o percussionista do *Som Imaginário* (grupo conhecido da época). Laudir é um cara que ninguém fala nele, mas ele é pré... Ele é de antes um pouco do Naná. São da mesma época, mas o Naná, quando começou a tocar, olhou muito o trabalho do Laudir. O Airton já vinha do trio com o Hermeto, o Quarteto Novo, né? Acho que era o Quarteto Novo. Isso aí, depois, virou um mundo, essa coisa ficou muito valorizada, porque o próprio Airto foi lá pra fora, e o trabalho dele foi muito valorizado. Essa coisa se espalhou com ele. O mérito dessa percussão brasileira, ou aquela percussão que se fazia, isso aí é muito mérito dele. Então nunca teve negócio de escola pra isso. Essas coisas foram... a percussão que existia era percussão clássica, de música clássica, né? Não tinha essa percussão de música popular.

Eu: Ou seja, seria um fato relativamente novo?

E.P. 3: É novo. Teve o Pedro Sorongo, que tocou com o Baden [Powell], né? Que era outro músico que foi importante. Esse cara tocava uma Marimba, que era uns bambus, tipo esse instrumento... Xilofone. Ele fazia uma Marimba com bambus, e o Baden gravou com ele. Então tinha essas coisas assim. Mas essa coisa foi crescendo, e... Agora, escola, eu não sei o que é que estão fazendo, mas sei que tem, assim, aqui na faculdade, na UNIRIO. Não sei qual é o trabalho que eles fazem lá, apesar de saber que essa geração nova aí é um pessoal que busca mais as coisas, que lê música, né? Isso é uma coisa muito importante: a leitura da música, quer dizer, não é mais aquele *músico de orelha*, antigo, que existia antigamente. A percussão veio disso, né? Não sei nem se o Naná lê música. Eu acho que ele não lê música. Acho que o Airto também não lê. São

músicos que fizeram sucesso, são grandes músicos, criativos, tudo o mais, mas eles não têm essa formação, uma formação acadêmica musical, de leitura, dessas coisas, eles não têm. E isso é uma coisa que essa geração nova tem, e busca, e tal. Eu acho esse pessoal mais novo, mais recente, melhor preparado que os da minha geração. Porque a gente tinha que *tirar leite de pedra*, inventar instrumento, inclusive. Muito instrumento foi criado justamente a partir da..... é o que eu falei antes: o negócio da percussão é a criatividade. Então, se você olhar os discos que foram gravados, e a percussão que se usava, você vai ver muita criatividade ali. Inclusive, negócio de usar *molho de chave*, pra fazer ruído. O Hermeto foi também um cara muito responsável, apesar dele ser um pianista, um violonista, um multi-instrumentista, ele trabalhou, deu muita força nessa coisa da percussão, né? Ele tocava muito: bacia, panela. Aquela coisa de pegar os animais e...

Eu: De aproveitar toda e qualquer sonoridade em prol da música.

Th: Exatamente. Esse conceito da percussão é isso aí. Então é isso. É aquela história, que é meio engraçada, mas que também mostra um pouco o lado: o Naná levou aquele... usou aquele sino de vaca como instrumento de percussão quando foi tocar com o Milton Nascimento, e foi pros Estados Unidos, levou aquele sino de vaca enferrujado, que ele tocava, usava muito. Um ou dois anos depois, sei lá, aquilo virou esse instrumento, o Cowbell, que é o nome – sino de vaca – e eu recebi um catálogo americano com aquilo registrado como instrumento de percussão americana, com vários sinos, em todas as afinações: um sino em dó, em ré, em mi, em sol, em fá... Tudo cromado, uns dourados, de todos os tamanhos...

Eu: Não sabia que a origem era essa!

E.P. 3: É, a indústria americana pegou uma criação absolutamente brasileira. Os caras pegaram o *Cowbell* enferrujado do Naná e o transformaram numa *nave espacial*. Você vê que é, hoje, um instrumento [Norte]-americano de percussão. A ficha, no catálogo, diz isso.

Eu: Bom, pra finalizar, gostaria de pegar um gancho em uma coisa que você já apontou na sua fala: você considera que haja deficiências nesses processos de formação desses percussionistas que atuam na música popular? Falo isso de “pegar um gancho” porque, em determinado momento, você falou sobre “novas demandas”, demandas mais recentes nos trabalhos na música popular, que estão requerendo, dos percussionistas, novas capacitações. Capacitações que, senão me engano, você disse: “esse pessoal dessa geração mais recente já está buscando mais, né? Então, em cima disso, te perguntaria

quê deficiências, nesses processos de formação, você observa na prática profissional dos percussionistas?

E.P. 3: Bem, como eu disse, eu não sei exatamente. Acho que há uma postura dessa nova geração, hoje em dia, bem mais profissional, no sentido de adquirir técnica, leitura, conhecimento, e também a administração da carreira. Essa [nova] geração pensa nisso. A geração que começou com essa história [da percussão] não pensava muito nisso, o negócio era tocar! Se vou casar, se vou ter filhos, se vou ter dinheiro pra sustentar os filhos, se vou ter aposentadoria, se.....

Eu: Uma postura mais romântica, né?

Th: É, totalmente, absolutamente. Era só pura criação, né? Não tinham nem a parte técnica, que é a leitura de música, né? Saber ler uma partitura rítmica. Só de ritmo, não precisa nem ler nota, porque ritmo não necessariamente... O que, na percussão [da música] clássica, tem. A música clássica tem essa leitura [prática, suponho]. Então, hoje, acho que, se tem deficiência, ainda é muito na área do samba, entendeu? Por exemplo, percussionista de samba. Por quê? Porque são pessoas que vêm de uma classe mais pobre, e que não têm muito essa consciência, que querem só ver o glamour de uma profissão, e tal. É o cara do pandeiro, do tamborim, da cuíca, do agogô...

Eu: Na hora de gravar, como é que fica?

E.P. 3: Pois é. E na hora de gravar o cara aprende aquilo. Ele tem um dom. Isso é aquela coisa da naturalidade, nasceu com aquela perspectiva, já. Só que ele não tem... E não é incentivado, ou então não existe, ou não sabe onde procurar a tal da escola, ou não conhece nenhuma técnica com a qual possa mexer com o seu instrumento, e acha que aquilo... às vezes até supõe, né, que aquilo é difícil, que aquilo é coisa de gente que tem que ter dinheiro pra fazer. Então, eu acho que eles, de certa forma, têm até razão, de pensar assim, entendeu? Mas, no geral, eu acho que... se essas coisas chegam a essas pessoas, se essas informações chegam, eu acho que precisaria isso. É ter mais coisas, porque isso é igual a futebol, no Brasil. Música é igual futebol: você tem no Brasil inteiro. E o Brasil é, fundamentalmente, um país de músicos e de jogadores de futebol. É isso que o Brasil é. Não é um país de advogados, de engenheiros... Tem também, claro [esses profissionais], mas 90%%... O engenheiro brasileiro é um grande jogador de futebol. E é um grande músico, um compositor, às vezes um cantor. Essa é que é a questão. O cara tem que trabalhar como engenheiro, porque tem o outro lado, não tem a

coisa da formação, é difícil, tal, então ele vai escolher a engenharia pra viver, e vai ser um bom engenheiro. Mas esse engenheiro, esse médico, é um excelente compositor, né? Muitos amigos meus, por exemplo, com os quais eu comecei trabalhando [na música], hoje são médicos, advogados. Meu parceiro de música, letrista, é juiz! [risos] Músicos com quem, inclusive eu toquei, cavaquinista, hoje é juiz lá em São João de Meriti, de vara de família. O Clóvis é juiz em São Paulo. Então, são pessoas que deixaram de fazer música. Entendeu? Acho que é isso, não?

Eu: Entendi. Ok, valeu. Obrigado.

9ª ENTREVISTA

ENTREVISTADO: P 6

CATEGORIA: Percussionista

DATA: 08/05/2008

FORMAÇÃO: Percussionista (Autor, compositor, pesquisador dedicado à linguagem rítmica brasileira e sua escrita no ensino formal.

Cursou em tempo integral os Seminários de Música (atual EMUS) da Universidade Federal da Bahia.

Estudos complementares na Pro-Arte do Rio de Janeiro.

Cursou percussão na Colorado University (Boulder - Colorado, EUA).

Estudos complementares em N. York, Chicago e Havana.

Detém uma experiência de mais de 40 anos de música sinfônica dirigindo a percussão da Orquestra Sinfônica Brasileira nas excursões da Europa, Estados Unidos e Canadá.

Consultor na Edição brasileira do *Dicionário Groove de Música* (Zahar, 1994).

Responsável pela didática de implantação do Núcleo de Percussão da Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul.

Dirigiu juntamente com Altamiro Carrilho a VI Caravana Oficial da música popular brasileira à Europa e Oriente Médio (Lei Humberto Teixeira).

Arranjador e Regente por 18 anos na TV Globo (Rio de Janeiro) onde, inclusive, dirigia o conjunto orquestral da Discoteca do Chacrinha.

Desenvolve uma didática de conteúdo inovador na percussão, com 19 títulos publicados. Autor dos livros *Os instrumentos típicos brasileiros na obra de Heitor Villa-Lobos*, publicado pela Academia Brasileira de Música e *Melódica Percussiva* – norma de grafia para a percussão com som de altura indeterminada.

Citado no *New York Times* por Jeniffer Dunning pela música *Contra-Ataque*

Ária final – ballet de Regina Miranda no *Dansespace Project* – St; Mark's Church (N. York).

Eu: Queria saber do senhor quais são as competências que espera de um percussionista que atua profissionalmente na música popular? Quais são os aspectos musicais que fazem com que o senhor avalie um instrumentista, nesse campo, como um bom percussionista?

P 6: Bom, quanto ao instrumentista que toca na música popular, em relação à música, eu acho que não há diferença entre o músico que toca popular e o que toca na música erudita, eu acho que não há diferença. Você se prepara para ser músico e escolhe a área para a qual tem maior aptidão ou aquela que você tiver mais vontade de trabalhar. Agora, o preparo musical é um só! Se você não sabe ler música, você é analfabeto em música. Isso não quer dizer que você não venha a tocar, e a tocar bem. Porque uma coisa é o intérprete/artista que já nasce com o dom de tocar bem, e só tem que fazer a prática, e tem o outro que tem que ser o músico, que vai decidir por uma linha que ele goste mais. No entanto, a música é uma só!

Eu: É, isso é uma convenção.....

P 6: A música é uma só, e o aprendizado é um só! Qual foi a outra pergunta que você fez?

Eu: Dentro disso, lidando com esse conceito de percussionista, sem essa limitação de práticas entre o erudito e o popular, com a qual eu concordo, quais seriam os aspectos musicais que o senhor enxerga no instrumentista que fazem com o avalie como um bom percussionista?

P 6: Pra mim é muito simples: a percussão, você tem que tocar! Se você toca, você, esteticamente vai ser um bom profissional. Se você não *toca*, você *bate*, aí a coisa muda

de lugar, muda de figura. Então a diferença está entre você tocar e você bater! É só essa a diferenciação que eu faço.

Eu: E isso se resumiria em quê, mais especificamente? Você ter quê tipo de instrumentos? Quando digo instrumentos, falo em coisas próprias que te fariam galgar esse degrau técnico, que fazem com quê você *toque*, e não *bata* na percussão?

P 6: Não é o instrumento, é o seu estudo, é a sua preparação, é a sua educação. Uma pessoa que teve uma boa educação em casa, ele sabe se conduzir, e aquele que não teve [esse preparo] vai fazer tudo de acordo com as suas vivências, experiências. Então, isso é uma questão de princípios. Partindo do princípio que a educação já começa em casa e depois se complementa na escola.

Eu: Bom, professor, como que o senhor avalia que aconteçam atualmente os processos de formação do percussionista que atua profissionalmente? De uma forma geral...

P 6: Bom, diria que avalio essa questão da formação do percussionista de uma forma mais abrangente, não só no Brasil. Digo isso, mesmo universalmente. O percussionista, de um modo geral, sempre mal preparado! Porque ele não estuda música, ele estuda *cabeça de nota* [querendo dizer, talvez, que o percussionista só se interesse pela transcrição pura e simples de *levadas*]. É muito comum vc ouvir: “não, eu leio *cabeça de nota*”. *Cabeça de nota* não é nada, é como aprender a assinar o nome e não sair dali, não desenvolver autonomia, além disso.

Eu: Ou seja, ser um *analfabeto funcional* dentro da música?

P 6: Exatamente, é isso. Se você, para ler um livro, tem que estar com dez, doze dicionários de lado, você tem muito que estudar ainda.

Eu: Entendi. Então, nesses processos de formação, o que o senhor acredita que esteja faltando neles? Que tipo de metodologia, que tipo de formação estaria faltando, nos próprios professores...

P 6: Isso eu não posso lhe dizer assim Se está faltando este ou aquele aspecto, porque é uma questão generalizada com relação à percussão. A percussão ainda é um naipe de instrumentos ignorado pela comunidade musical. Então, a partir daí, você tem que educar... Professor tem! Alguns professores são melhores, outros piores, aquela coisa: isso é normal em toda profissão. Mas a verdade é essa: que a percussão, como instrumento, como matéria [disciplina], é ignorada ainda pela comunidade musical. Ninguém sabe qual a diferença entre um tambor que é percutido com as mãos e o que é percutido com baquetas. Não se sabe por que um é percutido de um jeito ou de outro, ou melhor, porque tem que ser tocado de um jeito ou de outro.

Eu: Quer dizer, tem essa questão fundamental, que é a ignorância de grande parte da comunidade musical quanto aos próprios fundamentos, quanto aos rudimentos da percussão, já começa por aí...

P 6: É isso aí, exatamente. Ou seja, esse é o grande problema! E é a grande realidade.

Eu: E isso, em sua opinião, se reflete na prática profissional? No mundo profissional? De quê forma? Quais são as conseqüências visíveis que o senhor destacaria dessas deficiências na formação do percussionista?

P 6: Você só pode chegar a determinadas condições [técnicas] quando na formação das orquestras sinfônicas, onde você é obrigado a mostrar, realmente, uma capacidade de músico, de artista, com o trato de artista dentro daquele elemento estético da música, da beleza, da sonoridade, que você tem nos outros instrumentos, e que, na percussão ela é relegada, pelo fato de não se julgar necessário você ser um músico pra ser um bom percussionista. Agora, isso não invalida que existam grandes percussionistas, grandes músicos, grandes bateristas... É aquilo que Deus deu: você tem que tocar, você vai tocar, e vai tocar bem. Uma coisa é você tocar aquilo que você criou, outra coisa é você tocar bem aquilo que outros criaram. Radamés [Gnattali] dizia sempre: “escrever é fácil. Difícil é tocar.” E é uma verdade.

Eu: Então o senhor acha que seria um desenvolvimento dentro desse campo da música popular se essa quantidade... É óbvio que você observa mais [frequentemente] na música de concerto essa formação mais adequada, por isso que estou...

P 6: Não, na música de concerto, ela exige que você tenha uma formação melhor! Porque você não vai tocar aquilo que você praticou em casa, na garagem. Você vai ter a sua parte que você vai ter que tocar, e vai ter que tocar bem! Há um aspecto diferente entre um e outro no aprendizado. Existe o fato do músico popular, hoje em dia, já se interessar mais pelo estudo, porque antigamente ele não queria saber de estudar, e não precisava estudar. E, na realidade, pra fazer o que ele faz, não precisa! Ele vai fazer bem, ele tem que praticar bem, ser inventivo, tem que ter alguma coisa que agrade ao público, pra ele vender. É uma outra linha de atuação. Só que eu, pessoalmente, acho que, quando você estuda música, você tem que tocar o popular sendo bom músico, sendo capaz, entende?

Eu: Hoje em dia o mercado demanda cada vez mais do músico popular. Quando eu falo mercado, falo na grande diversidade de atividades que ali existem, né? Gravação, coisa e tal... Existe essa demanda da leitura... Da necessidade dela, né? E que a gente não verifica, como o senhor já disse, nos processos de formação desses músicos [populares, em especial, os percussionistas] esse tipo de educação musical. O que torna esse processo muito elitista, ou seja, só um pequeno número de músicos, dentro do campo popular, está capacitado a responder por essas demandas do mercado. Portanto, se isso fosse expandido, né, talvez fosse um grande ganho [para a formação desses músicos], não acha?

P 6: Eu não sei se isso é um problema do mercado. Porque o *tocar* implica, acima de tudo, em você tocar bem. Saiba ou não saiba música. Você pode até saber muito sobre música, mas não toca bem, e aí você também não resolve coisa nenhuma. Então, é complexo. É complexo. É uma questão de, vamos dizer, de educação mesmo. É a educação musical. A profissão é levada para outro caminho por desconhecimento do que são as competências e atribuições no campo da percussão. Esse é o grande problema. E que já está começando a chegar [mudar]. Já foi pior. Já foi muito pior.

Eu: Entendi. Uma outra indagação, cujo conteúdo a gente já até abordou aqui grande parte dela: se o senhor considera que haja problemas na formação A gente já tocou no assunto, mas se o senhor quiser falar algo mais específico quanto às práticas profissionais, tanto na música de concerto quanto na música popular, na percussão como um todo, o senhor poderia destacar algumas deficiências fruto dessa ignorância educacional, digamos assim?

P 6: Não! Eu acho que não é deficiência [no âmbito da formação do percussionista que atua no campo da música popular]. A partir do momento em que você não tem, no início, uma base, uma educação elaborada, ou bem cuidada, eu acho que o que existe até

que funciona para atender às necessidades. Porque o elemento gerador disso, agora que, talvez, comece a chamar a atenção, a provocar situações, que antigamente não se provocava. Antigamente, falar em percussão e de ler música, não existia isso. Isso não existia. Então, não considero que haja deficiências, que se deva creditar a um aspecto ou outro, uma falta ou falha na formação do percussionista. Não é. Eu acho que a criação desse universo da percussão foi deixada de lado no círculo da música, e só hoje é que ela [a percussão] começa a se tornar evidente.

Eu: Entendo. E quais seriam as razões desse desprezo que relegaria a percussão, digamos assim, pra um último plano dentro da comunidade musical?

P 6: Não, não digo que seja “um último plano”. Quando se codificaram os sons musicais, aqueles sons que não atingiam uma determinada quantidade de vibrações por segundo foram considerados *sons não-musicais* ou ruídos. E isso permanece até hoje: existe o som musical e o som não-musical, chamado de ruído. E isso deixou alguns instrumentos musicais fora da área de estudo, você estudou...

Eu: os da percussão, né?

P 6: Sim, estou falando sobre a percussão. Os instrumentos considerados como de altura indeterminada são os da percussão. Então eles foram considerados ruídos, e não foram estudados durante quase todo o século XX. Você pôde estudar piano, estudou flauta, estudou vibrafone, estudou xilofone, estudou tímpanos, mas todo instrumento que não tinha altura [de notas] determinada, era considerado ruído, e como tal não era estudado. No momento que esses instrumentos, considerados ruídos, foram trazidos para o âmbito das orquestras, por uma questão de transformação de conceitos estéticos, de progresso, digamos, nos processos de criação musical, então esses instrumentos passaram a ser objeto de atenção e de algum estudo. Então, hoje você tem caixa, você tem bombo, você tem pratos, você tem maracás, você tem tudo isso, e começaram a ser estudados, pois já era tarde para eles serem estudados. Nesse momento, começaram a despertar questões pedagógicas inerentes ao campo da percussão, como: “está faltando professor, está faltando currículo...” E há cinquenta anos atrás ninguém pensava nisso.

Eu: Então, professor, para finalizar, eu te pergunto como você vê a relação dos percussionistas, dentro desse universo que estamos tratando aqui, da formação dos percussionistas e dos músicos como um todo, das relações de trabalho, como é que você

vê a relação dos percussionistas com os músicos dos outros naipes, mediante essa diferença de formação?

P 6: Bom, essa relação, hoje em dia, já está melhor. Ela foi muito separada, mas hoje já avançou bastante. Mas existe uma coisa que, mesmo que não fique evidente pra todo mundo, marca, de certa forma, o profissional ou o próprio naipe ao qual ele pertence: quem é analfabeto, é sempre um analfabeto. Ele terá, sempre, aquela coisa de pegar um material e não poder ler. Por mais que ele seja bom músico, ele se sente diminuído por ser analfabeto. Então, na percussão, que não era instrumento, por ser considerada como ruído, e por estar no meio dos caras que fazem música, há uma lacuna. Por pior, por menor que ela seja, mas ela existe, então...

Eu: Então, isso se reflete, né?

P 6: Isso se reflete, com certeza.

Eu: Inclusive na relação com os regentes, né? Com os compositores, por exemplo: na hora em que você faz parte de uma orquestra, e que, de repente, não há a partitura da percussão, e ao mesmo tempo você é exigido de apresentar um resultado [musical] ali na hora. Só que a pessoa ou não escreveu, ou não escreveu adequadamente...

P 6: Mas aí, quando você não tem uma parte escrita, ninguém pode lhe cobrar isso. Quando não tem a parte escrita, num trabalho em que isso é necessário!

Eu: Mas, por vezes, acaba cobrando, né?

P 6: Não, depende do tipo de trabalho. Tem trabalho onde você tem a obrigação de ter a sua parte, então você está isento de qualquer cobrança quando você não a tem. Eu digo nesse livro [apontando para sua mais recente publicação, com conteúdo eminentemente pedagógico sobre a escrita para a percussão, voltada para maestros e arranjadores] muita coisa que ninguém nunca disse, nunca quis dizer, por falta, talvez, do *ambiente*, que hoje já me possibilite escrever as coisas, do jeito que estão aqui. Isso significa que o *ambiente* já cresceu. Eu já posso chegar e dizer: se pode escrever para um instrumento de som [altura] indeterminado dentro da notação musical [tradicional], e comprovo! Porque o livro traz partes gráficas gravadas, para você ver que o que está escrito ali

corresponde [aos exemplos musicais]. Isso, quer dizer, eu não creio que pudesse fazer um livro desse [com esses conteúdos] há dez, vinte anos atrás.

Eu: Quando o senhor fala que o “ambiente” cresceu, seria o “ambiente” de recepção das idéias [de escrita para os instrumentos de percussão]?

P 6: As idéias avançam sempre. Avançam sempre! A música já foi concebida estritamente dentro do limite do Tonalismo, e hoje ela ultrapassou isso. Depois de Schoenberg, de Webern, a coisa mudou completamente.

Eu: E dentro dessas obras a percussão passou a ter... a ser presente

P 6: Passou a estar sempre presente! Está sempre dentro! E a partir disso é que começaram a surgir os problemas [de formação, da necessidade de professores, etc], está entendendo? Como você detectou na sua universidade esse problema, quer dizer: ora vem um e diz uma coisa, o outro diz outra sobre as competências e grafias próprias a percussão. E agora começa a ter, a surgir uma outra situação, outro ambiente. E é através de coisas assim: de uma tese como a sua, de teses de outros, que ela vai...

Eu: Que a percussão vai ocupando outros espaços?

P 6: Tem um rapaz que está fazendo uma tese de mestrado sobre o meu trabalho didático: o Pedro Sá. Eu fui uma vez ver um trabalho dele lá na universidade e vi o interesse que despertou nos professores o problema de existir uma grafia para o pandeiro. Uma grafia musical, não uma grafia inventada. Você inventar símbolo é uma coisa; você pegar o símbolo [já existente] dentro da notação musical [tradicional], e dizer que isso traduz uma função [uma articulação], isso já é fruto desse avanço.

Eu: Professor, só pra finalizar, fale um pouco sobre essa sua mais recente publicação. Já é uma série, né?

P 6: Já é uma série. Eu comecei trabalhando nisso fazendo métodos para os alunos aprenderem a tocar por música. Depois de certo tempo eu cheguei à conclusão que não adianta o aluno saber tocar por música se o maestro ou o compositor não sabem ler por

música o que você toca. Então, pra quê que você está aprendendo música? O *cara* [maestro, compositor, no caso] não sabe! Então, estou fazendo esse livro mais para eles: o maestro, para o compositor, para o regente, do que para o aluno aprender. Quando eu quero que um aluno aprenda uma coisa eu falo: veja lá no meu livro tal, vá lá que tem exercício para você aprender. Agora, o cara que escreve, o cara que rege, ele tem que saber que isso pode ser feito assim. Ele tem que ter respeito por aquele músico [percussionista].

Eu: Ou seja, em se tratando da percussão, as duas pontas do processo de aprendizagem têm lacunas ainda a serem preenchidas, né? Tanto o percussionista quanto o outro profissional de música que com ele trabalha?

P 6: Exatamente. E essa lacuna é que é o grande problema. Eis as duas pontas que têm que ser unidas. Senão não acende a luz.

Eu: Ok, professor, muito obrigado.

P 6: Espero ter satisfeito às suas perguntas, que tudo corra bem, e que você consiga o que deseja.

Eu: O que *nós desejamos*. Muito obrigado.

10ª ENTREVISTA

ENTREVISTADO: **P 7**

CATEGORIA: Percussionista

Data: 21/05/2008

Idade: 52 anos (percussionista há 35 anos)

Formação: Sua iniciação musical se deu de modo absolutamente intuitivo, através do violão. Quando adolescente tocava o instrumento informalmente em grupos, ao mesmo tempo em que gostava de “brincar” com pequenos instrumentos de percussão, com os quais sempre se identificou. Quando passou a tocar bateria, sentiu a necessidade de estudar o instrumento, o que fez de forma autodidata durante um bom tempo. Começou a estudar música formalmente quando entrou para a universidade de música de Brasília,

onde fez Licenciatura em Música e estudou Clarinete como instrumento *complementar* por dois anos com o prof. Luiz Gonzaga Carneiro. No entanto, não desistiu dos seus estudos na bateria, ainda que de modo informal, ouvindo e *tirando* discos, observando as apresentações de outros bateras de destaque na época, como Élber Bedaque, Nenê (Hermeto Pascoal), Tutty Moreno, Robertinho Silva, João Cortêz, Rubinho (Zimbo Trio), sem falar na influência do jazz, sobretudo de bateristas como Gene Krupa, Elvin Jones e Jack DeJohnette. Fez parte de um trio de Bossa Nova e Jazz que teve relevância nas práticas de música popular na universidade. Seu aprendizado formal na percussão teve início nos cursos de verão oferecidos por Luiz D’Anunciação em Brasília, com quem teve contato com a *linguagem* e os instrumentos próprios da música de concerto, além de realizar um estudo sistemático sobre a rítmica e os instrumentos típicos brasileiros, como parte de sua formação. Atua profissionalmente desde os anos 70, como baterista e percussionista, tanto no âmbito da música popular como no da música de concerto.

Eu: Quais são as competências que você espera de um percussionista que atua profissionalmente na música popular? Ou seja, quais são os aspectos musicais que fazem com que você avalie um instrumentista como um bom percussionista? Aí, na música em geral, no âmbito da percussão, tanto popular quanto erudita...

P 7: Bom, aí lembrando o já citado “Gonzaguinha” (prof. Luiz Gonzaga Carneiro), meu professor de clarinete, ele falava assim: “Na música, é fácil: música é só você tocar as notas certas, no ritmo certo, com a dinâmica certa, com a inflexão correta, e com a interpretação e com o fraseado adequado.” Então, está respondida a sua pergunta, entendeu? (risos) O que eu espero? O cara tem que se preparar tecnicamente, o que pode ser... E essas coisas todas se interagem: não existe técnica sem o aspecto musical, e não existem as dimensões musicais da música, de fraseado, etc., sem o aspecto técnico, porque o aspecto técnico é uma ferramenta. Que vai lhe permitir realizar a música. A técnica é um meio! Não é um fim. O fim é a música. Você precisa da técnica pra realizar aquilo. E essa técnica pode ser formal ou não. E muita gente, que você sabe, de diversos instrumentos, que veio da música popular, que teve uma formação intuitiva, como vários de nós começamos, inclusive eu, como acabei de dizer (quando das informações preliminares sobre sua formação), ficou só nessa coisa intuitiva, mas o cara toca pra caramba! Porque o cara fica dez horas com o instrumento debaixo do braço... Existem vários casos assim: o cara nunca teve um professor, só de observar o outro e tocar, desenvolveu, às vezes, a própria técnica, é um cara talentoso... Ou seja, ele teve um adestramento! Ele pode não ter tido um ensino formal, um professor que lhe ensinou a técnica, mas teve o adestramento, que seja por ter ficado horas por dia, durante tantos anos, com o instrumento debaixo do braço. Então ele tem essa parte do adestramento, a parte física, mecânica da música. Seja o violão, clarinete, piano ou percussão, etc. Então, o percussionista, certamente, precisa disso, né? É claro que, se ele tiver um

professor, é uma outra história. Teoricamente, o professor deve ajudá-lo. Se for um bom professor, espera-se que ele encurte os caminhos. Mas, então, ele precisa desse aspecto técnico, e quanto mais ele tiver uma, uma... que aí entram certas sutilezas, que a gente às vezes difere determinada pessoa, ou algum grupo seletivo, digamos assim, da maioria: que é aquele requinte de acabamento [na performance], de refino. Aí, esse cara já estudou mais um pouco, ele teve acesso a mais informações. Ele pode até não ter um estudo formal, pode não ter cursado uma universidade, mas ele teve mais acesso a informação mesmo, do ponto de vista de que entra aí o lado musical. O que quero dizer com “lado musical”? No “lado musical” aí entra... o cara tem que ter noção de fraseado, tanto na música popular quanto na de orquestra, cada uma com suas particularidades. Não sei se você vai perguntar mais a frente algo específico sobre essa dicotomia, ou não, essa identidade e diferenças entre a música popular e a erudita, mas de qualquer forma, são aspectos de fraseado, de sutilezas, de dinâmica, e uma coisa que é importantíssima: a *linguagem*. O cara [percussionista, e o músico, em geral] tem que conhecer a *linguagem*, o cara tem que ouvir! Outro dia, dando até uma entrevista, bati uns papos com um colega nosso daqui, na verdade da tua geração, que fez mestrado aqui há pouco tempo, excelente guitarrista, e conversando sobre música, falei uma coisa que chamou a atenção dele: Falei que Mozart tinha suingue, que Beethoven tinha suingue. E ele falou: “É mesmo, né?” Aí, eu falei: “Claro! É o suingue de Beethoven!” É que tem essa crença que tem muito: “Ah, música erudita não, é aquilo *quadrado*! O cara lê!” Ele lê se for ruim! Ele lê *quadrado* se for ruim, aí toca *quadrado*! Toca *acadêmico* no mau sentido. Toca *escolástico* no mau sentido. Para o cara fazer arte, fazer música, ele tem que tocar tanto melhor lê quanto mais solto estiver da partitura, ou seja, a música escrita é uma referência. Entendeu? Então você tem que fazer música, e pra fazer música você tem que conhecer, tem que imergir naquele universo, entrar naquele universo. Se você está estudando música de concerto, tem que conhecer o universo *beethoveniano*, *mozartiniano*, é Shumman, Schubert, Stravinsky, Debussy. Você não vai tocar um piano, um Mozart como você toca Debussy. Não só porque o que eles escreveram foi diferente, mas porque [ambos] têm particularidades de *linguagem*. Então, você tem que entrar nesse universo. Mesma coisa na música popular: o cara tem que entrar naquele universo. Se o cara quer tocar samba bem, tem que ouvir certas coisas. Ele não pode abrir mão de ouvir certas coisas de música popular, de música instrumental, de música vocal. É o Bituka, é o Wilson das Neves, é o Paulinho Braga, é o Tutty Moreno, de quem eu falei. Esses caras mais novos que estão aí, né? É o Bolão... Cada um no seu estilo. São todos completamente diferentes uns dos outros. É o Jurim Moreira, é o Kiko Freitas, seja lá quem você quiser. É o Celsinho, no pandeiro, entendeu? Um Beto Cazes, um [Marcos] Suzano, numa outra coisa [estilo]! O pai do Celsinho, o Jorginho [do pandeiro], que é *mais das antigas*. Enfim, ouvir o conjunto Época de Ouro, ouvir o Paulinho da Viola, ouvir Clara Nunes, ouvir Elizeth Cardoso, ouvir o Zimbo Trio, você tem que entrar nesse universo. Ouvir o Quinteto Violado, já numa praia mais nordestina, o cara que faz música popular tem que entrar nesse universo, porque é assim que você vai absorver a *linguagem*. Pra pegar o *sotaque*...

Eu: E isso está dentro dos aspectos musicais que você espera dos percussionistas?

P 7: Está dentro dos aspectos musicais que eu espero. O cara tem que ter isso também, porque não basta ele saber de dinâmica, que você tem que fazer contraste de dinâmicas, de *piano*, de *forte*. Mas como que você vai fazer? Aonde? Em quê momento? Então você tem que ouvir. O cara vai reparar que a banda está com um *groove* lá, tem um sax improvisando, de repente a cantora entra e já dá uma mudança de clima, e se você vê... É porque tem sutilezas. A música de concerto trabalha com mais intensidade isso [esses aspectos musicais], mas a música popular também trabalha. E esse fino trato, eu penso assim pelo menos, é que dá a diferença. Você saber que um... Não é que o cara precise fazer música erudita não, tem vários músicos que fazem só música popular que têm isso: o cara tem aquele fino trato de saber que Tocar bateria *piano* [intensidade], por exemplo. Nós temos grandes colegas aí, profissionais, grandes referências, que tocam bem à *pampa*, mas aí tem outros colegas, que tocam outros instrumentos, falam: pô, fulano, *não agüento!* Tenho que colocar um tampão [de ouvido] pra tocar, porque toca [o tal fulano] descendo o cacete o tempo todo! Então, quando o som requer isso [tocar *forte*], tudo bem. Mas às vezes, não. Às vezes tem aquele momento que “ssshhhh” [onomatopéia aludindo a um *piano súbito*], deu aquele *piano súbito* em que vai entrar uma flauta improvisando. Estava um trombone improvisando, aí entra a flauta, não pode continuar com o mesmo gás. Final de improviso de trombone: aquele clímax, né? Solo do Raul do Trombone, o cara mandando todas, aquele improviso, final, a banda lá em cima [na dinâmica], de repente ele entrega [o solo] para a flauta, e neguinho [não baixa a dinâmica]... Pô, não dá! Primeiro, tem que *pianar* [aludindo ao ato de tocar *piano*], não só porque é um instrumento que tem muito menos som [volume], como deixa o cara construir o improviso dele, ele vai construir *a fala* dele. Pra ele construir a fala dele, tem que conhecer o idioma, tem que ter vocabulário, tem que ter repertório de idéias, que é o que a gente chama de vocabulário, tem que conhecer o idioma. E isso faz parte da formação musical! Pra um flautista conduzir um improviso, pra um baixista acompanhar, pra um batera acompanhar, saber onde e como ele tem que ficar... Acompanhando aonde que o solista vai começar, no exemplo [dado] né, onde ele vai começar a puxar Porque, na coisa de tocar junto um dá uma idéia, o outro vai: essa coisa da prática de tocar junto, né? Então, acho que essas ferramentas são importantes. O preparo técnico e o preparo musical, e o preparo musical passa, desde o estudo – quanto mais ele tiver, melhor – seja ele até um estudo informal, e se for informal, esse estudo passa, pelo menos, pela questão da observação e da audição. Ver muito e ouvir, ao vivo, e ouvir muito, nem que seja indiretamente...

Eu: Pra entrar essa questão idiomática da música...

P 7: Certamente, da idiomática. Senão fica como [norte] americano tocando samba, e a gente tocando jazz. Não ache que é igual, porque não é! Os caras tocam com um suingue de jazz que a gente não tem! E é, realmente, a coisa do idioma, né?

Eu: Rodolfo, como é que você avalia, ou acha que têm acontecido, ou que acontecem, os processos de formação dos percussionistas que atuam profissionalmente no campo da música popular?

P 7: Como é que eu vejo a formação deles?

Eu: É, eu sei que é difícil, senão impossível, generalizar, mas de um modo geral, como você acha que têm acontecido esses processos, mediante de repente você pode até fazer um paralelo com uma realidade [temporal] anterior, mas como você tem visto isso?

P 7: Olha, o que eu vejo, hoje, é o seguinte: é De um modo geral, acho que as pessoas têm mais acesso ao estudo. Por mais que a gente ainda veja problemas nessa área, que eu sei que inclusive é uma preocupação sua, porque conheço mais ou menos as suas inquietações, do ensino formal e tudo [de percussão], hoje já está melhor do que quando eu comecei, há 30, 35 anos atrás. Sendo que hoje, é uma coisa inegável, o acesso às informações é muito maior, né? Às vezes, acho isso até problemático. Em quê sentido, que eu estou dizendo? É que, hoje, a informação é tanta... Hoje o mundo está pequeno, por causa da globalização, né?

Eu: E você não tem muito como diferenciar *o joio do trigo*, né?

P 7: *Às vezes, você não tem parâmetro. Exatamente. Hoje, o cara entra na internet, ele vê tudo! Você tem tudo, então hoje a informação é demais, e isso, às vezes, gera angústia na pessoa. Problema existencial: o cara acha que tem que ler tudo, que ouvir tudo. Igual ao cara que está na musicologia, num universo mais teórico, né? Ninguém lê tudo, ninguém ouve tudo, e nem estudou todos os métodos. O Pinduca [Luiz D'Anunciação] já na época em que comecei a estudar com ele, ele tem uma frase em que dizia o seguinte: “o problema do brasileiro é o método! Brasileiro adora comprar método!” Isso na época em que não se tinha tanto acesso à informação. Então, o cara tem 25 métodos de bateria, e não estudou um, direito! Porque ele pega uma página de um [método], uma página de outro, tem 10 que ele nunca viu, e não leva aquele*

negócio, não tem... Ou porque não tem professor, ou porque não tem o rigor de estudar regularmente, etc e tal.

Eu: Não há uma sistematização do seu estudo...

P 7: Não há uma sistematização do próprio estudo, e, no caso, às vezes o cara não tem uma orientação. Então hoje tem esse problema, mas, de qualquer forma, ele tem mais acesso. Eu vejo o seguinte: na música popular, eu faria, só para efeitos, digamos, didáticos, de tentar entender a idéia, uma diferença entre o *percussa* e o *batera*, entre o percussionista e o baterista, embora, evidentemente, tenha o cara que preencha as duas competências, os dois setores, em menor ou maior grau, né? Tem um ou outro que toca muito bem batera e muito bem vários instrumentos de percussão, mas esse que faz muito bem, mas muito bem mesmo, os dois [“setores”], você sabe que se conta nos dedos! O cara que é um tremendo *batera*, e pega as *congas* e toca pra caramba, toca pandeiro pra caramba, e outros instrumentos de percussão. Mas, em maior ou menor grau, tem aqueles que fazem os dois, os dois.....

Eu: *campos* da percussão...

P 7: os dois *campos*, é! Mas fazendo essa diferenciação, eu diria que o *batera*, e isso desde a minha época, é aquele que, pelo menos, já teve a preocupação, na sua formação, de aprender a ler. É muito comum – e você talvez confirme ou não o que vou dizer, pela sua experiência – você ver, num grupo tem um batera e um percussionista, o batera lê, divisão [rítmica] pelo menos, e o percussionista não lê! É muito por aí, né?

Eu (acenando em afirmativo)...

P 7: E aí ele [o percussionista] vai, *faz o molho*, toca o caxixi, toca o ganzá, toca o pandeiro, mas ele não lê. Mas, de qualquer forma... Na minha época, já tinha essa preocupação, dos bateristas... Mas, de qualquer forma, hoje, acho, sobre isso, pra ser mais objetivo dentro da sua pergunta, que as pessoas têm mais acesso. Até porque tem mais informações. Tem mais escolas também. Não tem muita, mas... Não tem muita em terceiro grau, em nível de terceiro grau, né? Mas você tem alguma coisa: hoje você tem aqui, na UNIRIO, com os cursos de extensão, você tem escola de choro [EPM], a Escola Portátil, *que preenche um bom espaço nessa lacuna que a gente tem* [grifos nossos], mas eu vejo que hoje, o percussionista está... Ele tem mais acesso, ele estuda

mais. *Mas eu acho que ainda não é uma exigência de mercado* [grifos nossos] tão forte, pra ele... Pra ele estudar música, mais profundamente. Entendeu? Sobretudo o percussionista! Fazendo essa diferenciação, não é? Tem muito percussionista por aí que trabalha, que lê um pouquinho, *divide* [lê as subdivisões rítmicas] às vezes meio *catando milho*, uns nem catam tanto, *dividem* razoavelmente, alguns bem, mas acho que são poucos, entendeu? E ele consegue trabalhar, e trabalha bem, *porque o próprio mercado não demanda isso dele* [grifos nossos]. O cara vai fazer uma gravação, o arranjador não escreve! Ou porque ele acha que o percussionista não sabe ler... Aí uma coisa está ligada a outra: que o percussionista não vai ler, ou que, muitas vezes, o arranjador não sabe escrever direito pra percussão. Então ele [o arranjador] quer que bote [toque] um pandeiro, e ele coloca ali: pandeiro – samba. Aí o cara [percussionista] começa: ta-qui-ti-cá/ta-qui-ti-cá/ta-qui-ti-cá... (onomatopéia aludindo a uma levada de samba no pandeiro), e então o cara conta 16, 32 [compassos]...

Eu: Um dos problemas é quando a música vai começar com a percussão, né? Ou então, aí o arranjador fala: “mas aí, ô percussionista, você começa com uma *anacruse*, no “E” do três, hein [noção de colcheia do *tempo fraco* depois do terceiro tempo do compasso] !!!!”. Isso num compasso quaternário, hipoteticamente. Aí, você *ferrou* meio mundo, né?

P 7: Aí você ferrou meio mundo, você falou uma verdade. Às vezes o... E eu já vi colegas percussionistas experientes, bons, caras tarimbados, com quem já tive a experiência de estar em estúdio, do lado do cara, e aí ele começa a ficar embotado, começa a ficar *grilado*. Porque o outro, de lá do aquário [compartimento próprio do ambiente de gravação], o arranjador, às vezes o produtor, começa: “faz aí, no tal compasso...” E, às vezes, é um negocinho de nada pra ler, um negócio simplérrimo, que o cara [percussionista] faz coisas muito mais incríveis tocando, e já vi nessa situação o cara se embotar e eu, no caso, né, estar ao lado dele e não poder ficar dizendo como é que é pra não ficar mal pro cara. Tentando meio que *soprar*, entendeu? Dizendo: “não, vem aqui, faz aqui...” essa coisa meio de escola. E o cara, meio nervoso! “não, está certo, mas é um pouquinho mais adiantado, você está atrasando um pouco.” Sabe? E isso falando baixinho pro cara pra não... Entendeu? E muito menos eu ia pegar o instrumento e fazer, entendeu? *Por isso, pelo fato do cara não ter esse estudo, isso é uma coisa que faz falta, mas, via de regra, não faz.* [grifos nossos] Mas é claro que, se o cara tem esse recurso... *Mas não é uma exigência do mercado* [grifos nossos] assim, forte, eu diria, do percussionista. Normalmente ele vai, vai dando o molho, né?

Eu: O que eu sinto é que talvez não seja uma “exigência forte do mercado” no sentido em que há uma minoria que já executa [com essas competências]

P 7: E você acha que essa minoria é chamada?

Eu: Então essas pessoas são chamadas sempre...

P 7: Que executa lendo?

Eu: Que executa da maneira que for. Se for só musicalmente, vai executar, se for lendo, também. E aí se cria uma certa *elitização* do acesso, né? [aos diversos tipos de trabalhos]

P 7: Em quê sentido isso?

Eu: *No sentido em que só fulano, beltrano e cicrano são passíveis de serem chamados pra determinados trabalhos.*

P 7: É, entendi. O que você está falando, na verdade, vem ao encontro do que eu estava falando: então é aquela coisa que eu disse de, hoje, eu ter a impressão do pessoal ter mais acesso. Hoje, seja por que meio for, formal, em escola, ou seja, formal ou não, institucional ou não, o cara aprende, formalmente, em maior número do que antigamente. Agora, eu não usaria esse termo “elitização”, no meu ponto de vista, ou o usaria sem nenhuma conotação pejorativa. Só pra deixar claro: não estou dizendo que você usou assim, só deixar claro. Porque eu acho que “elitização” aí, é sinônimo de competência. E as pessoas não podem ser punidas por adquirirem competência. Que, às vezes, acontece. Aí gera uma coisa que é: “Ah, neguinho só chama fulano. Aí cria a *panelinha!*” Pô, a *panelinha* vai e funciona! Entendeu? Então tem isso também. Então, o que acontece: *esse cara que não estudou* [grifos nosso], o percussionista... Não, e a tendência, não se iluda, podes crer, é isso acontecer cada vez mais: o que eu disse aqui sobre não ser ainda uma exigência de mercado, é que ainda não é tão forte quanto o é pro *batera*. Não sei se você concorda. Porque o *batera* cai nas coisas... Cai muita coisa só de ouvido, musicalmente, só no ouvido. Mas eu acho que pro *batera* é mais fácil cair coisa de arranjo, do cara ter, pelo menos, a coisa da divisão [rítmica]...

Eu: Eu acho que isso [essa pretensa defasagem de preparo entre o percussionista e o baterista] foi construído socialmente, né? As próprias competências que foram surgindo, foram dando esse *feedback* que você falou, da questão, por exemplo, da relação do percussionista com o arranjador: na medida em que o arranjador vai vendo que o batera está lendo, que ele está se tornando mais apto [a realizar às diversas demandas musicais do mundo do trabalho], então, agora, ele vai até demonstrar um pouco mais de competência como arranjador, porque eu também sei escrever pro cara!

P 7: Não tenha dúvida. E por mais limitação que ele [arranjador] tenha pra escrever pra bateria, porque não tem muita prática, vai escrever... Qualquer coisa ele [o batera] me dá um *feedback*, me corrige aqui. Não, mas você tem razão: é exatamente essa reciprocidade, é uma via de mão dupla. E no momento em que tiver mais percussionistas, no universo da música popular, lendo, eu acho que vai acontecer a mesma coisa. O cara [um arranjador, ou qualquer outro profissional que com os percussionistas trabalhe] vai falar: “Ih, rapaz, que gozado, aquele cara veio tocar cuíca, aqui...” Já pensou, que legal? Zabumba... E os caras lêem. “Agora vou escrever pra aquele cara!” Aí você chega pro cara, e fala: “Ô fulano [arranjador], quando você escrever pra Zabumba, não faz só a divisão, você pode dividir [determinar as diferentes articulações], você pode escrever o *bacalhau* [vareta de percutir na membrana inferior do instrumento] em cima, e a membrana embaixo³⁹. Você pode dizer a sua idéia [de levada].” “Ah, é mesmo?” [indagaria o arranjador] Aí o cara vai ver que ele não sabe, não conhece direito Zabumba! É natural, porque ele teve a preocupação de aprender mais, na formação dele, de saber mais sobre instrumentos de sopro, guitarra, baixo, bateria... É uma questão histórica. É igual a compositor de música de concerto: o cara se preocupou mais em aprender sobre instrumentos de cordas, sobre madeiras, sobre metais. Não só se preocupar, em ambos os casos – tanto o arranjador de música popular quanto o compositor da música de concerto – como eles tiveram mais acesso a material formal dessas áreas do que da percussão. Aí os caras [compositores, arranjadores] começam a se tocar que não sabem escrever direito pra zabumba. *Na outra área [da música erudita], que não sabem escrever pra tímpano, e daí começam a se preocupar também. Só que na música de concerto, esse veículo [a notação musical] é inerente e imprescindível. Então, a coisa não é tão... É fundamental. É óbvio! Agora, na música popular, é isso! Eu acho que não é uma exigência ainda tão forte do mercado, por isso que você mesmo falou: acho que a tendência é isso aumentar, porque está se tornando...* Já é muito diferente do que quando eu comecei. Quando eu comecei, quase

³⁹ O professor entrevistado toma, no caso, o exemplo de um diagrama com uma só linha, suficiente para determinar a notação de uma levada de Zabumba, com suas articulações características: as do *bacalhau* na membrana inferior do tambor e as da maceta na membrana superior.

ninguém lia, cara. Mesmo *batera*. Quando diziam: “Pô, fulano lê!” Era um cara que se destacava. “Pô, fulano lê!”

Eu: Imagino que seja uma coisa bem gradativa, né?

P 7: É, estou falando de trinta e cinco anos atrás. Já tinha, né, na época que o meu professor começou, em 1940, certamente ninguém lia [dos percussionistas]. Nem em orquestra. Eram poucos! Às vezes o cara era chamado pra tocar... Tinha a figura do *pratileiro*, do *pratista*, do *bumbeiro*, o cara que tocava bumbo – *bumbista*, o que tocava só prato. Lia mal, dividia mal, cara que vinha da banda militar, que também não era muito preparado. Isso também mudou muito. Hoje o percussionista quer ter uma outra formação, e tudo, mas voltando à música popular, é isso: vejo essa formação Enfim, ainda com problemas institucionais. Precisam ter mais escolas, mais escolas boas...

Eu: A responsabilidade desse ensino [que forje a formação musical e profissional dos percussionistas] ainda está muito no campo do ensino *Tutorial*, ou seja, como você teve, com o Bituca, com o Pinduca, com o Rodolfo Cardoso, com o Bolão Como figuras exponenciais dentro da sociedade que se predispõem a dar esse ensino, né, mas, institucionalmente, isso não é oferecido.

P 7: Embora seja aquele negócio, né? Tem que melhorar muito. Ainda não se compara à tradição do cara ensinar sax, trombone, violino, piano, fagote... Ainda não se compara. Mas, avançou, mudou muito, em relação a quando comecei, eu acho que avançou.

Eu: É, sobre a última indagação, tem muito a ver com o que a gente já falou aqui, sobre quê problemas, quê deficiências que você encontra nas práticas profissionais desses percussionistas. Se você quiser falar um pouco mais de alguma outra coisa que te venha à cabeça sobre isso, pode nos dizer sobre essas lembranças, E, pra terminar, além disso, eu queria que você dissesse um pouco de como vê a relação dos percussionistas com os outros músicos, tendo em vista essas diferenças de formação. Por exemplo, me vem à cabeça que, nas poucas experiências que pude ter tocando em orquestra de música popular, impressionou a mim, e a outras pessoas do nosso naipe de instrumentos, os outros percussionistas que inclusive revezavam comigo, como que a gente é exigido na obtenção de um resultado musical que, ou não está exatamente escrito ou não está escrito de jeito algum na partitura. Mas a gente é exigido do mesmo jeito [mediante a condição, pretensamente equânime, dos músicos tocarem aquilo que estaria previamente

imagina e grafado nas suas respectivas partituras], porque a coisa tem que acontecer ali, naquele instante. O tempo de ensaio é curto, as oportunidades são poucas [de experimentar, tocar mais de uma vez a mesma peça ou trecho], coisa e tal. E como isso acaba fazendo falta, né? No sentido dessa

P 7: De você ter essa referência ali, escrita

Eu: É. Até pra você poder ser exigido [musicalmente] como os outros. Mas aí, enfim...

P 7: Bom, foi muita coisa que você perguntou. A primeira pergunta foi o problema dos profissionais...

Eu: É, deficiências, se é que há deficiências. Quê problemas você vê como oriundos dessas questões formativas deles, né, dos caras que atuam na música popular, que você observa... Se é que elas existem.

P 7: É, em que medida que elas existiriam, né, porque tem gente aí que faz só

Entenda esse “só”, né, não como demérito. É porque não fazem música de concerto, só nesse sentido. Que fazem apenas música popular. Têm caras que não têm problema formativo nenhum! Pra gente não ficar naquela postura de que o cara que faz só música popular vai ter sempre algum problema de formação, e nós que tivemos a oportunidade do ensino formal... Não tem nada a ver. Tem pessoas que são apenas da música popular que não têm [deficiências]. Têm várias, poderia citar: bateristas e percussionistas, sobretudo bateristas. Então, eu diria que essa resposta talvez já esteja dada naquilo que a gente falou... Em quê sentido, pra ser objetivo: que tem alguns percussionistas que vão ter problemas. Como tem gente na música de concerto que também tem problemas decorrentes da sua formação. Eu vejo percussionistas, por exemplo, colegas, às vezes trabalhando em orquestra, que são bons, são hiper-musicais, mas que não se atentaram para certos detalhes. Certos detalhes como, por exemplo, *ponto de toque*⁴⁰, precisão do ponto de toque. O cara toca bem, mas toca com ponto de toque distante um do outro [em relação às duas mãos]. Você percute num teclado, num prato ou numa membrana em pontos de toque diferentes, isso daí contribui pra uma desigualdade sonora. Então, às vezes o cara já tem 15 anos de orquestra, tem 15 anos fazendo música de orquestra, música de câmara, e é um problema de quê? De escola! O meu professor [Prof. Luiz D’Anunciação] era *chato* nesse sentido. *Chato*, no melhor dos sentidos possível. Ainda

⁴⁰ Conceito que corresponde à região onde incidem os toques das baquetas na superfície do instrumento de percussão. Mais detalhes, ver D’ANUNCIACÃO, 2003.

bem, né? Então, o Luiz pegava mesmo: “Mesmo ponto de toque!”. Então é coisa de escola. O cara não está atento ao fraseado, entendeu? Têm sutilezas... Também na música popular, mas na música de concerto têm sutilezas de fraseado... Na caixa-clara, o cara vai tocar com delicadeza, pela própria situação acústica, de leveza, de botar aqui *o toque duplo*, misturar com *múltiplo*, com *o de dedo* (ver definições desses conceitos em TEIXEIRA, 2006, em Monografia de final de curso de Licenciatura em Música na UNIRIO), com o não-sei-o-quê, certas sutilezas de fraseado que tem percussionista que está tocando em orquestra que não tem idéia, ou tem uma idéia *meio assim*... É um problema formativo. Também vai ter na música popular. Aqueles que têm [essa capacitação, esses fundamentos presentes desde sua formação], porque tiveram acesso ao ensino formal, institucionalmente e formalmente, como tiveram também menos vivência, aquela coisa também que a gente falou de ouvir, de entrar no mundo, no mundo do samba, no mundo da música popular. Então, isso vai dar deficiência.

Eu: De se adequar ao idioma?

P 7: De se adequar ao idioma. Tudo isso vai gerando problemas formativos. Da mesma forma que você tem percussionistas nos dois lados [no campo da música de concerto e na música popular], também na música popular, que você não tem o que dizer, a não ser tirar o chapéu e reverenciar o cara. O cara é fabuloso, entendeu?

Eu: E aquela questão, só pra terminarmos, da relação do percussionista com os músicos dos outros naipes, tendo em vista essa discussão sobre a formação dos mesmos?

P 7: *Percussionista tem muito essa brincadeira, né? Da cozinha, né? Que muitas vezes é falada com carinho, e eu não tenho, absolutamente, nenhum grilo, nenhuma paranóia com isso. As pessoas brincam: “ah, é a cozinha”, às vezes de uma forma carinhosa, mas já foi muito vítima de preconceito [grifos nossos]. E ainda é, às vezes, né? E de que forma que é esse preconceito? Esse preconceito, ele se dá... Em orquestra, você imagina como isso não devia ter? Porque você imagina um universo de tradição européia, de instrumentos como violinos, cordas, violoncelos, oboés, etc., e de repente, um cara lá atrás tocando reco-reco? Alberto Nepomuceno, que foi um pioneiro, um lutador pela música brasileira, foi o primeiro a colocar reco-reco, numa suíte dele. Muito bem escrito, inclusive, em uníssono rítmico com os segundos violinos. Imagina, na época [início do séc. XX], o preconceito [que tinha]. Pô, os caras vêm aqui tocar reco-reco? Era instrumento de preto! De pobre, de escravo, entendeu? [grifos nossos] Tocar na orquestra, de casaca, botar um cara que, provavelmente, não lia direito, não tinha... Entendeu? Isso foi diminuindo com o tempo. Eu estou falando isso com você pra chegar ao ponto: hoje, mesmo hoje ainda há, ainda há [preconceito em relação ao*

percussionista], porque sempre vai haver aquele preconceito, né, sempre tem aqueles caras mais conservadores..... Mas hoje também sinto que melhorou muito em relação à época que comecei. Por exemplo, nas próprias cordas [naipes de cordas nas orquestras] que são, até por tradição, os mais conservadores, hoje tem muita *gente de cordas* com outra cabeça, que ouve música popular, que toca mesmo erudito, mas que ouve música popular. Alguns tocam, entendeu? Hoje tem, hoje a cabeça está muito melhor [dos músicos de orquestra]. Ainda tem algum preconceito? Tem, talvez vá haver sempre! Porque o preconceito é uma coisa humana, e tem gente que sempre vai ter. Mas hoje já melhorou, e por um lado eu diria o seguinte: por um lado, eu tenho colegas também, que, ao contrário, seria o lado oposto do preconceito, que admiram muito os percussionistas. Que falam: “pô, o percussionista... o cara! [em tom de admiração]” e vêem o trabalho que o cara tem. Porque, primeiro, o cara tem que ser de uma precisão absoluta, o cara tem que ter aquilo na veia: a coisa do ritmo, entendeu? Sobretudo, por dever de ofício. E a própria questão da musicalidade. O percussionista, no caso, o da orquestra, ele tem que estudar música! Tem que estudar harmonia, tem que estudar contraponto, ele tem que ter solfejo, tem que tocar vibrafone, tem que tocar tímpano, caixa, etc. E na música popular, tudo bem que ele, talvez em 99% das vezes, vá tocar mais instrumentos de altura indeterminada O que não quer dizer que ele não saiba harmonia! Hoje em dia você já tem gente que sabe, do batera que está tocando e acompanha a progressão harmônica. Ele pode até não ser um especialista, mas ele tem ouvido, ele sabe acompanhar, e quanto mais ele tiver isso, melhor, ele é um músico! Entendeu? E até eu diria o seguinte: até um *feedback* que o Caio [Senna] deu, nosso colega e professor daqui [da UNIRIO] de harmonia, me falou uma vez. E, certamente você está incluído nisso, porque você foi aluno dele, né? E foi nesse período, que ele falou uma vez pra mim: “Meus melhores alunos são os percussionistas!” Aí, até não me lembro se falei com ele ou se pensei: talvez, os caras [percussionistas], por não ser [fazer parte] do universo deles, de maior atuação, os caras se empenhem mais?

Eu: Sim, com certeza!

P 7: E você tem que compensar isso. O percussionista tem que ser um cara esperto. O percussionista não pode ser lerdo! Tudo bem, eu diria que o músico tem que ser esperto. Claro que, o cara pra tocar bem qualquer instrumento, em alto nível, tem que ser esperto. Tem que ter ritmo, tem que ter suingue, tem que ter tudo. Mas o percussionista, bicho, esse tem que ser esperto, cara! Guardada toda a relatividade do que eu vou falar, e as idiosincrasias de cada um, as particularidades de temperamento de cada um, o percussionista em geral, é um cara... Às vezes até nem é um cara muito extrovertido. No meu caso, sou até extrovertido. Mas, às vezes, o cara não é. Ele é até quieto, mas é inquieto por dentro! Ele é agitado por dentro, ele tem que ter uma agitação interior, cara. Ele tem que ter a coisa do ritmo, da precisão, da *agulha* [da atenção máxima na execução], entendeu? E o percussionista, então, quando começa a estudar, ele vai

embora, bicho. Por isso que o Caio falou que os melhores alunos dele eram os percussionistas. Eles vão embora. E aí começa a ver o tanto que eles têm que estudar! O percussionista é danado! Na música de concerto ele tem que estudar tímpano, caixa-clara, vibrafone, marimba, xilofone, glockenspiel, bombo, triângulo, pratos... Tudo bem, alguns instrumentos exigem mais [estudo], outros menos, mas... Não estou dizendo que é mais difícil ou mais fácil, que eu acho isso até uma besteira. Cada instrumento com a sua dificuldade, mas a gente [percussionistas] tem muita! A gente tem que estudar muito instrumento.

Eu: São muitas competências, né?

P 7: São muitas competências. O cara que faz música popular, que toca batera e percussão, ele tem muita competência. É a batera, que por si só já é um mundo! É o pandeiro, que também é um universo. São as congas, é o surdo, é o tamborim, é o não-sei-o-quê. Então, tem que ser um cara esperto. Agora, essa questão que você falou, também é uma deficiência dos arranjadores. Eles não sabem escrever pra percussão, na maioria dos casos. Tudo bem, isso é aquele negócio da via de mão dupla, da reciprocidade. Eu acredito que na medida em que o músico for lendo mais, for adquirindo mais ferramentas, mais estudo, tendo mais capacidade de ler, o arranjador vai escrever mais. O músico também vai poder chegar pro arranjador, entendeu, e falar: escreve aí! Que às vezes tem...

Eu: Porque isso [determinadas demandas musicais] que você [arranjador, por exemplo,] está pedindo, eu não estou entendendo, tipo: “Faz um ‘tremidinho’ aqui, um ‘clima’ ali...”, esse tipo de argumento...

P 7: Não é? Isso quando o cara é legal, você ainda fala legal. Quando o cara é chato, aí se você tem essa ferramenta [de dominar a notação, a escrita musical],... Eu já tive que fazer isso, às vezes, do cara dizer: faz isso assim, assado. Aí você fala: “Não, escreve aqui, vou tomar um café, escreve que não tem problema, eu faço exatamente o que você quer.” Aí o cara *tira o time*, o cara muda o tom, entendeu, pára de encher o teu saco!

Eu: Porque se a questão é aptidão [querendo dizer competência]...

P 7: Não, aptidão é uma coisa! Agora, se o cara não sabe também o que quer dizer, esse é que é o problema, bem mencionado. Se o cara não tem clareza do que quer... Se é um

problema de aptidão, tudo bem. Às vezes eu vejo que não estou soando do jeito que o cara quer, e eu vou tentando chegar perto do cara [da demanda musical requisitada], mas quando vejo que não é isso, o cara não sabe com clareza o que quer, né?

Eu: Exatamente. Mas, a questão é que, num coletivo de músicos, numa orquestra, numa banda que tenha um arranjador, um regente, um maestro, a pessoa quando, digamos, faz esse tipo de ponderação [solicitação] ao percussionista, parte, na minha opinião, de um *lugar comum construído*, socialmente construído, que o faz pensar que pode falar isso pra esse naipe de pessoas, porque eles não sabem! Então, é assim: “Olha, dêem o seu jeito de saber o que estou tentando falar! Porque vocês nem músicos são!”

P 7: Ou seja, devia ganhar mais [os percussionistas]. É, mas tem isso. É aquela história, Marcello: Hoje em dia é menos. É menos, claro, mas ainda tem, porque isso é um ranço. Você sabe que meu professor, Pinduca, ele conta o seguinte, ele viu muito isso quando mais jovem... Você sabe que tem a figura do ritmista e do percussionista, né? Muitas vezes chegava lá na [Rede] Globo, ou em outros estúdios. É que o Pinduca pegou aquele período áureo de gravação, né? Gravação a dar com o pau! E os caras queriam ritmistas. E os caras chegavam pra gravar em estúdio, e era um nível mais baixo – os caras ganhavam menos! Como o *pandeirista* que, no início, ganhava menos, nos regionais de choro. No início, na época do Pixinguinha, os caras [percussionistas] ganhavam menos. Não ganhavam igual ao flautista, ao *bandolim*, o *violão*.

Eu: Caramba, e você sabe disso de estórias? Ou tem alguns relatos escritos...

P 7: De estórias. Não sei se tem relatos, mas de estórias já, várias pessoas já me falaram isso.

Eu: Quem te falou?

P 7: Ah, não me lembro, tanta gente: arranjador, músico... Os caras ganhavam menos. E os ritmistas ganhavam menos. E o Pinduca, ele diz o seguinte: “Pô, o cara chega no estúdio, dá uma contribuição muito grande, porque ele cria! Muito diferente do cara que está tocando uma coisa que está escrita!” O cara chega lá e cria, dá todo o molho do negócio, faz uma percussão maravilhosa, às vezes tem que adivinhar o que o cara [arranjador] quer, como você acabou de falar, e muitas vezes é um cara chato, e se acha no direito de falar de uma maneira, às vezes, não tão educada assim, *porque acha que o*

cara [percussionista] não é músico, que o cara vai se sujeitar. E o cara [percussionista] se sujeita, e vai lá e ganha um cachê três vezes menor [grifos nossos]. Agora, no momento em que isso começa a mudar, que o ensino da percussão começa a mudar, o informal, ou formal, e sendo formal, institucional ou não, agora, é claro que quanto mais puder ser formal e institucional, melhor, porque isso vai dar mais segurança ao cara! [grifos nossos] Entendeu? Isso vai dar segurança ao cara. Se o cara...

Eu: E isso também *forçaria uma barra* no sentido do *outro lado* [músicos de outros naipes, arranjadores, etc.] não só respeitar mais as práticas dos percussionistas, como também ter que, definitivamente, colocar isso [estudar a percussão como um todo, inclusive sua grafia específica] em pauta para sua formação.

P 7: Claro, com certeza. A evolução é feita assim. Eu faço uma analogia disso, na chamada música de concerto, na relação entre o compositor e o instrumentista... E o próprio instrumento, porque a coisa vai evoluindo junto, a própria linguagem musical. E o próprio instrumento, por quê? Por exemplo: Beethoven foi um cara muito importante para tudo, né? [na música] E para os tímpanos, especificamente. Eu costumo brincar dizendo que o Beethoven devia ter um excelente timpanista na orquestra dele. Porque ele devia chegar pro cara [timpanista] e falar: “Vê se isso funciona!” [uma idéia musical escrita para tímpanos]. Entendeu? Aí o cara tocava...

Eu: Tipo o Radamés com o Luciano Perrone? (ver TEIXEIRA, 2006, 2008)

P 7: É, mas a coisa vai assim! E então, às vezes chega o instrumentista pro compositor, chega o instrumentista para o fabricante – o tímpano tocado na época de Beethoven não é o tímpano de hoje. Hoje tem tímpano de pedal, em que você muda a nota com muito mais facilidade. Na época devia ser um duro pra cacete, devia ser ruim de afinar pra caramba –, então a coisa vai evoluindo também porque o instrumentista vai dando os toques pra quem constrói [os instrumentos] e vai começando a realizar as idéias do compositor. E essas idéias vão demandando instrumentos melhores, e, portanto, o compositor cria determinadas idéias porque teve o *feedback*, informação do timpanista, do percussionista, do instrumentista de maneira geral, do que funciona e do que não funciona. Então, a coisa funciona vai evoluindo assim, e a linguagem vai evoluindo. É a mesma coisa dentro da música popular: eu acho que a coisa vai ser construída socialmente também, da mesma forma que foi construído o preconceito, essa virada vai ser um processo histórico e social, que vai vir conjuntamente, de todos os lados. As escolas, porque começa a ter mais escola, mais acesso ao ensino formal, e os caras [percussionistas] começam a exigir mais dos arranjadores, o arranjador começa a se

tocar: “pô, tenho que estudar, tenho que começar a aprender a escrever [pra percussão]. Cheguei aqui e o batera sabia ler. Chegou o cara aqui tocando berimbau e lia tudo: até berimbau, cuíca, zabumba, e o cara ainda me deu uma dura: Pô, escreve aí, cara!” Ou então o cara escreveu uma coisa toda arranjada, não deu No dia que começar a acontecer isso, né? Vai fazer uma banda instrumental, tudo cheio de arranjo, tudo *cheio de cachorro* [expressão que significa frases convencionadas em grupo, que denotam um maior cuidado com o arranjo], cheio de convenção, aí chega lá o percussionista e fala [iniciando um diálogo hipotético entre um percussionista e um maestro ou arranjador]:

“Escreve aí pra mim.” [percussionista]

Aí o arranjador: “Não, não sei escrever [pra percussão]”

[Percussionista] Então escreve só a divisão [rítmica]! Eu toco o meu instrumento aqui. Pode escrever a zabumba. Nessa música vou tocar zabumba, berimbau, triângulo, pandeiro, caixa-clara e tumbadora. Você pode escrever aí pra mim, só a divisão...

Chegar o cara e sair lendo tudo... No dia em que vários começarem a fazer isso [grifos nossos], o cara [arranjador] vai falar: “pô, bicho, eu tenho que...” Ou então alguns tomarem um puxão de orelhas, tipo ficar enchendo o saco do cara [percussionista], falando de mau jeito como você falou, e o percussionista responder: “Não cara, faz o seguinte: escreve o que você quer, porque não está clara a sua idéia pra mim, e aí tudo bem, eu toco. Numa boa. Vou tomar um café, e você escreve.” Se você está seguro de si, que não é um problema de concepção [musical] seu, que não é um problema de aptidão, como você falou anteriormente, usando suas palavras, quando você tem segurança e sabe que é *enchimento de saco*, que é o cara que não sabe, e não assume que não sabe [escrever pra percussão], e quer jogar a responsabilidade pra você [percussionista], que é isso que às vezes acontece, aí é ótimo! Aí você *dá uma* no cara, entendeu? Não precisa brigar! Quando a gente é novo, a gente é mais Coisa da idade, né? Quando eu era mais novo, me enfurecia mais nessas situações, mas hoje não, falo numa boa com o cara. Bato nas costas dele e falo: “faz o seguinte, bicho: escreve aí [o que o arranjador idealiza para o instrumento de percussão em questão] que eu vou tomar um café.” Isso se você não estiver ganhando por hora, né? Se você estiver ganhando por hora, tudo bem: “Vou tomar um café e daqui a quarenta minutos em volto!” Se estiver ganhando por faixa, você fala: “Escreve aí, mas eu não tenho muito tempo!” Entendeu? Eu acho que é por aí. Mas, sem dúvida, ainda existe isso que você vivenciou, que você deu de exemplo na sua formação, da coisa não estar preparada [de não ter partitura para a percussão em trabalhos onde se verifica esse procedimento como padrão para os outros naipes de instrumentos], e estar sendo exigido [um resultado musical, independente de não haver a indicação adequada do que se fazer], é por isso: *é uma via de mão-dupla. É a incapacidade histórica do instrumentista de ler, e a incapacidade histórica do arranjador de escrever* [grifos nossos]. Só que fica sempre, imagino que é o que você sente, fica sempre parecendo que o percussionista é o errado! É o [músico] ruim, é quem está atrasando o ensaio, está errando, entendeu? Às vezes é,

mas às vezes não é! E a gente tem que dizer pros caras, quando não for. Isso é um papel nosso [dos percussionistas]. Mas a coisa, acho que vai melhorando.

Eu: Ok, muito obrigado pela entrevista.

P 7: Que nada. Desculpe aí pelo excesso de informação. A gente demorou pra se encontrar, mas...

Eu: É, mas compensou (risos).

11ª ENTREVISTA

ENTREVISTADA: E. P. 4

CATEGORIA: Empregador de percussionista.

Data: 31/05/2008.

Formação: Começou a tocar com cinco anos de idade, incentivada pelo pai, músico. Sua formação foi, inicialmente, informal, tocando de ouvido, de forma autodidata. Começou o aprendizado formal de música ainda em casa, com seu pai, que teve continuidade na UNIRIO. Hoje trabalha profissionalmente com música como cantora, instrumentista (cavaquinho) e produtora.

Eu: Quais são as competências que você espera de um percussionista que atua profissionalmente contigo, ou na música popular em geral? Quais aspectos musicais fazem com que você avalie um instrumentista como um bom percussionista?

E.P. 4: É complicado, porque, às vezes... Depende do gênero musical. Vou falar do gênero com que eu estou mais ligada, que é o samba, o choro. Não necessariamente o cara tem que ser aquele percussionista, vamos dizer, *sistematizado*, que trabalhe com a teoria musical, ou que..... Não que seja o importante, mas é muito importante que ele tenha o que o pessoal fala muito: o suingue, né? Que ele se utilize disso, principalmente quando ele não teve essa sistematização [acesso ao ensino formal, a grafia musical]. E tem aquele percussionista, que é com quem eu procuro trabalhar, que é aquele que tem o suingue e também estudou! Que sabe o que está fazendo! Que você chega numa hora em que não tempo pra ensaiar, tem que levar uma coisa escrita e o cara [percussionista] tem que ler. Esse seria o ideal. Infelizmente, nem todos são assim, mas não é pelo

motivo do cara não saber ler que ele não vai fazer. Ele vai fazer, vai levar um pouquinho mais de tempo, mas vai fazer, com certeza, às vezes até melhor [do que o que sabe ler partitura]! Porque ele vai ouvir, vai internalizar aquilo, e vai sair perfeito, bonito.

Eu: Entendo. Só pra ver se eu entendi direito, você privilegia, você acha que é importante no percussionista principalmente o domínio da linguagem, né?

E.P. 4: É. Dependendo do ritmo [gênero] que for, o domínio da linguagem é importante. Aí vem aquela questão: se você tem ou não tem o tempo pra ensaio, o tempo de preparação. Essa é a questão que, hoje em dia, *pega* mais, né? Porque tudo é muito imediato, tudo você tem que fazer rápido, aí o cara [percussionista] que estudou leva uma certa vantagem em cima do outro [que não teve o ensino formal].

Eu: Aquele tem algumas “cartas na manga”, prontas, que o outro [que não “estudou”] precisaria de um tempo prévio para se preparar, né?

E.P. 4: Certo. Eu acho que a diferença básica é essa!

Eu: E isso, na medida em que vai se encaminhando na direção, cada vez mais, do imediatismo que se requer dentro do mundo profissional [das condições de produção no mundo do trabalho], vai se acirrando esse negócio, né?

E.P. 4: Vai se acirrando. Mas eu vejo também que as pessoas vão se ligando, mesmo que... Eu conheço alguns percussionistas que eram totalmente autodidatas, e já estão começando a querer estudar, porque já sentem que, quando o cara [produtor, compositor, algum profissional que delibere quanto à arregimentação dos músicos para gravação] vai gravar, é preciso... “Ah, chama o fulano, porque o fulano lê!” E aí ele [o percussionista que não lê] acaba perdendo o trabalho. Mas já conheço algumas pessoas que têm procurado estudar, os percussionistas que vêm de famílias tradicionais, que usam essa tradição oral da música, hoje já procuram estudar música, porque sabem que têm que correr atrás desse lado [complementar a sua formação], porque hoje é tudo imediato. Como o *Pretinho da Serrinha* [jovem percussionista que atua com vários artistas no mundo do samba], como o filho do *Trambique*, o Alissom, então você vê que os caras já estão... Apesar de já terem esse “pedigree”...

Eu: De terem toda uma parte prática, né?

E.P. 4: É, apesar de terem toda essa prática, eles [os percussionistas] estão correndo atrás, pra chegar junto!

Eu: Entendi. Como é que você avalia, como você tem visto..... Você já começou a falar nesse sentido, né, mas como você avalia que têm acontecido os processos de formação dos percussionistas atualmente, no campo profissional da música? Você tem visto algumas diferenças já apontando outros caminhos desde que você começou até agora, como você tem observado isso?

E.P. 4: É, observo, como já tinha falado na resposta anterior, que, de um tempo pra cá..... Bom, eu comecei a tocar com 5, e já estou quase nos 40 [anos], de uns 15 anos pra cá as coisas têm se encaminhado para esse lado da musicalização mesmo [creio que fazendo alusão a um ensino mais sistematizado de música, formal], das pessoas procurarem estudar música. E hoje em dia, eu acho que é, quase..... geral. As pessoas mesmo quando me procuram pra estudar isso, estudar aquilo, você já não indica um *professor oral* [que ministre um ensino informal de instrumento], você indica um cara que já vai ensinar – não só percussão, como em todos os instrumentos – a teoria musical junto. Que, antigamente não! O cara só procurava um professor [de instrumento] pra aprender só a *levada*, ou então só a harmonia, ou então para aprender a tocar umas duas ou três músicas pra depois ver se vai continuar, se vai gostar. E hoje não, a pessoa já procura [o aprendizado de instrumento] fazendo a inicialização musical, e a partir daí...

Eu: Ou seja, hoje em dia há uma procura maior por uma educação *mais integral* do músico? Por uma formação que responda mais pela gama de coisas que o mercado demanda do músico?

E.P. 4: Exatamente, que responda pelo que ele possa vir a fazer. Aí, no caso do cara que estudou música, que tem a formação musical, apesar de preferir, de dominar determinada *linguagem*, ele tem muito mais facilidade de transitar por outra *linguagem*, porque está ali, escrito. É muito mais fácil.

Eu: É, tem um atalho fornecido pela sistematização da coisa [da notação musical], né?

E.P. 4: É. Provavelmente ele não vai fazer aquela coisa [transitar por uma nova linguagem, um novo gênero musical] com a veia que o outro que domina a *linguagem*, com a mesma fluência, mas ele vai fazer. Ele vai fazer.

Eu: Bem, você considera – dentro do que você observa, seja profissionalmente, seja quando você assiste uma apresentação, quando *está no público* – que haja problemas, deficiências na formação, que se reflitam nas práticas dos percussionistas que atuam profissionalmente? Aí, tanto no seu lado, no palco, como quando você assiste a uma apresentação, observando a performance dos músicos nos trabalhos de outras pessoas. Você as verifica? Já se pegou comentando ou pensando sobre isso, nessas deficiências, se é que você considera que [essas] existam?

E.P. 4: Acho que em tudo, a gente olha e vê que tem shows nos quais há os caras que são experts no assunto, e têm outros que não. Você sente que o cara está ali meio *quebrando um galho*, né? Mas aí, é o que eu digo: dependendo do tempo de ensaio... Você vai a shows e a *shows* [conotando diferença de qualidade musical entre esses], e dependendo do tempo de ensaio, o cara, de repente, não é um expert no assunto, mas ensaia e faz o negócio direitinho. E, às vezes, não. Uma coisa que achei interessante quando fui assistir a um show do Arranco [de Varsóvia, grupo vocal de música brasileira], o percussionista não chegava: teve um problema de trânsito, e tinha um percussionista que estava na platéia que foi *jogado*, assim [pra fazer parte do espetáculo], Mas, eu falei: “Nossa, ele vai?” E eu sabia que ele era um cara muito bom! E você sabe que a participação dele no show foi surpreendente? Assim, o cara chegou e tocou... Eu que já conhecia, que já tinha assistido o show outras vezes e sabia mais ou menos do que se tratava. E foi perfeito, parecia que ele era *o oficial!* Tem umas coisas loucas, assim, mas você encontra de tudo. Às vezes você vai a lugares em que nada ali se conecta. Mesmo com percussionistas experientes, mas é aquela coisa: não rolou um entrosamento. Que tem essa coisa do entrosamento: às vezes são excelentes músicos, mas não se entrosaram, e.....

Eu: Ou, sei lá, então um ou mais pessoas não dominam aquela *linguagem*...

E.P. 4: É, não dominam aquela *linguagem*, ou um cara está ali *quebrando um galho*, tocando num instrumento que não é o dele. E mesmo, por vezes, você vê que são músicos maravilhosos, mas não rolou a sintonia. Tem muito disso também. Existem várias coisas: o cara pode não tocar muito, mas se rolou uma sintonia, se rolou um ensaio... “Vou fazer isso aqui eu sei fazer, porque até aqui eu sei fazer, e eu vou fazer bacana!”. Mas, às vezes o cara tenta fazer demais e acaba atrapalhando a coisa.

Eu: Entendi. E como é que você vê a relação dos percussionistas, como um todo, com os outros grupos de instrumentistas? Refiro-me a grupos sociais, né, tendo em vista essa questão de uma formação, de formações diversas que eles tenham.

E.P. 4: Aí é que está. *Antigamente tinha aquela brincadeira: tinha os músicos e os percussionistas!* Acho que isso está mudando bastante. Hoje em dia o percussionista é músico. Estudou tanto quanto o outro que... Acho que a coisa está mudando pra essa igualdade mesmo de carreiras, de condições dentro do meio de trabalho. Porque o cara [percussionista] estudou tanto quanto o outro. Porque antigamente tinha essa defasagem, na verdade sem sentido, porque o cara não estudou, mas está tocando tão bem quanto o outro. Só que aí existia aquela brincadeira, em que os caras [os outros grupos de instrumentistas] se dirigiam pejorativamente à percussão. Mas eu acho que com essa nova maneira em que, quando as pessoas querem estudar um instrumento, qualquer que seja, já vai procurar uma formação mais integral, isso muda. Acaba mudando tudo. Conheço muitas pessoas que começam a estudar violão e depois passaram para a percussão, a ser bateristas, e tal, entendeu? Tem é que estudar!

Eu: E você acha que hoje essa relação [entre os percussionistas e os outros profissionais do meio musical com que aqueles se relacionam] já está sendo construída de outra forma?

E.P. 4: De outra forma, exatamente. Aquela brincadeira já não cabe mais [anteriormente citada pela entrevistada, que desqualifica os percussionistas, ao não considerá-los como músicos], entendeu? (risos).

Eu: Ok, muito obrigado, viu?

E.P. 4: De nada, imagina!

12ª ENTREVISTA

ENTREVISTADO: **E.P. 5**

CATEGORIA: Empregador de percussionista.

Data: 06/06/2008

Formação: Começou a estudar música com oito anos, com o seu pai, em casa, desde então com um aprendizado que contemplava um processo integral de musicalização, com acesso à teoria musical, ao estudo da rítmica e da grafia musical, paralelo ao ensino de piano. Até os dezesseis anos, estudou “para ser concertista”, dentro dos parâmetros de ensino da *linguagem* própria à música de concerto. Mais tarde, a partir dos 17 anos, voltou suas atenções para a *linguagem* da música popular. Entrou para a faculdade (UNIRIO) aos vinte e quatro anos, onde se formou em Licenciatura, em 1975. Em 1983 obteve o título de especialista em Educação Musical, na própria UNIRIO. Autodidata em arranjo, estudou análise musical com a professora Esther Scliar, e orquestração com o maestro Alexandre Gnattali, seu tio. Formou, em 1984, a Orquestra de Música Brasileira, projeto pelo que coordenou por oito anos, exercendo atividades de regente, compositor e arranjador. Fundou, em 1992, o Conservatório de Música Popular Brasileira, em Curitiba e a Orquestra do Conservatório, com ênfase no repertório de música popular brasileira. Tem 59 anos.

Eu: Professor, quais são as competências que você espera de um percussionista que atua profissionalmente na música popular? Ou seja: quais aspectos musicais fazem com que você avalie um instrumentista como um bom percussionista?

E.P. 5: Bom, eu acho que esse perfil tem mudado, de alguns anos pra cá. Eu acho que, no Brasil, pelo menos, você tem dois tipos de percussionista: o percussionista sinfônico, que vem do conservatório, [do ensino tradicional] da escola de percussão sinfônica européia, e você tem o ritmista, que é o chamado percussionista de música popular, que, geralmente, até um passado recente, não lia música, tocava mais *de ouvido*. E o que se exigia desse percussionista [popular] era que ele fosse um bom músico, que fosse bom percussionista, e que pegasse tudo rápido, porque se ele não lê, tem que ser *safo*, né? Aquele cara que ouve uma, duas vezes e já pegou, e tal. Mas, também, quando tem que ler é um problema! Quando tinha que ler, tinha que chamar um percussionista que lesse, pra algumas coisas de mais responsabilidade, de gravação e tal, tinha os percussionistas que liam.

Eu: E isso desde quando?

E.P. 5: É, por exemplo: vou falar aqui do Luciano Perrone [baterista conhecido por ter tocado muito tempo com Radamés Gnattali, ver TEIXEIRA, 2006], que foi meu amigo, tinha muita proximidade com ele, trabalhou muito com o Radamés, e foi uma espécie de coordenador [do naipe] da percussão da Rádio Nacional; ele que organizava a percussão. A Rádio Nacional, em 1943, exatamente quando o Radamés ampliou a orquestra, ele colocou um naipe de percussão lá, de ritmistas, que era nada menos que João da Baiana, Heitor dos Prazeres e outros tocando na orquestra. E o Luciano Perrone era timpanista, baterista, tocava percussão sinfônica e percussão popular.

Eu: Ele tinha formação em ambas?

E.P. 5: Tinha formação em ambas. E era percussionista *de bossa* [tocava de ouvido] lá da orquestra. Ele que comandava toda a percussão na orquestra da Rádio Nacional. E o respeitavam pra burro! Então, sobre os percussionistas da época [*de ouro* do rádio], eu me lembro que o Radamés falava: o Heitor dos Prazeres tocava prato-e-faca, o João da Baiana era o maior pandeirista da sua época. Agora eu me esqueci dos nomes, mas tinha um naipe de uns cinco percussionistas, porque o Radamés quando ampliou a orquestra, ele disse pra direção da rádio que pra fazer uma orquestra de música brasileira boa, tinha que botar os instrumentos da orquestra sinfônica – os violinos, madeiras, metais, etc – mas tinha que ter, também, um bom *regional*, uma boa base de música brasileira. Então ele botou três violões: o Zé Menezes, o *Bola Sete* e o Garoto. Botou o Perrone na bateria, que era “um baterista extraordinário”, como dizia o Radamés, colocou o Pedro Vidal, que era um contrabaixista acústico de orquestra sinfônica, mas tocava *de bossa* muito bem, e esse naipe de percussão, de ritmistas. Agora, desde as décadas de 1970/80, isso tem modificado, né? Hoje você já tem percussionistas brasileiros, de música popular, bateristas, que estudam música, estão lendo, escrevendo livros pedagogia da percussão, sobre a bateria, bateria de escola de samba, percussão de choro, etc. Tem o livro do Bolão [*Batuque é um privilégio*, 2003]. Então, da década de 1970 pra cá eu acho que vem mudando muito esse quadro dos percussionistas. Tinha aquela brincadeira, antigamente, de dizer que percussionista não era músico, essas sacanagens que fazem os músicos, entre si, brincadeira, gozação. Porque percussão... Realmente, você às vezes, tem que lidar de uma maneira diferente com o percussionista, por causa desse mito: percussionista não lê! Então o percussionista, vamos dizer, vai tocar o quê, né? Se não tem partitura pro percussionista, ele vai tocar como? Vai tocar qualquer coisa? Vai improvisar tudo? Não! Tem que dizer como é que vai ser. É claro que, no estúdio, o arranjador tem que explicar, tem que ensaiar e tal. O percussionista não vai tocar qualquer coisa. Ele vai tocar exatamente o que está previsto para ele tocar. Só que, se ele não lê música, fica um pouco mais difícil a comunicação.

Eu: Então, o percussionista [principalmente os que não lêem] tem que dominar muito bem a *linguagem* que é proposta...

E.P. 5: Claro, o percussionista é como qualquer outro músico. Não tem nada de diferente, entendeu? Uma vez eu telefonei pro Bituca [Edgard Rocca, baterista e percussionista de renome no meio musical, com trabalhos pedagógicos relevantes sobre o ensino de percussão no Brasil, em alguns livros e métodos publicados], já falecido, grande percussionista, com quem aprendi muita coisa de percussão, da *linguagem* [popular], e perguntei pra ele se podia me indicar um percussionista pra fazer uma gravação, porque tinha uma gravação no dia seguinte. Aí ele me perguntou: o quê é que você quer [indagando sobre o perfil do instrumentista requisitado]? E eu disse: eu quero um percussionista pra tocar cuíca, surdo e tamborim. *E aí ele falou: Bom, você quer um ritmista, né?* Então ele fez essa diferenciação, entre um percussionista e um ritmista. Ele perguntou: Ele [o percussionista requisitado] tem que ler? E eu respondi: Não, tem que tocar percussão de samba, né? [E retomando a resposta anteriormente dada por Bituca] *Ah, então você quer um ritmista!* Quer dizer: ele [Bituca] estava colocando uma diferença entre o *ritmista* e o *percussionista*, e ele era um cara que tocava popular e erudito, não tinha preconceito algum [quanto às duas *linguagens* musicais], tanto que tinha uma escola, um livro sobre percussão popular, *mas o que se entende, então, por percussionista é um cara com uma formação geral, de percussão!* Não acho que o percussionista erudito tenha que tocar [música] popular, não acho que seja obrigatório. Nem acho que o percussionista popular tenha que tocar o erudito, entendeu? Acho que deve haver um conservatório onde você vá estudar pandeiro, choro, vai tocar tudo muito bem tocado, inclusive tímpano pra tocar popular também, numa orquestra de música popular pode ter tímpanos. Mas você não precisa, talvez, pra fazer o repertório, pra tocar música popular, fazer todo o repertório de música erudita. Ou isso poderia ser um aperfeiçoamento, poderia ser um derivado do curso de percussão sinfônica, num determinado momento do curso o aluno poderia optar por um aprofundamento na música popular...

Eu: Uma *terminalidade Popular* na área de percussão?

E.P. 5: É, uma *terminalidade Popular*. E aí ele ia aprofundar, pois já tendo o domínio [técnico] de baquetas, do pulso, aquela coisa toda... Porque isso tudo se exige em todo o lugar. Não é só porque o músico é popular que não vai ter [esse estudo técnico]. O domínio da técnica só pode melhorar pra ele [percussionista popular]. Muitas vezes você vê que o camarada que tem um talento danado, um percussionista, um cara que toca caixa em escola de samba, ele toca muito bem e tudo, mas pode ter um vício [técnico, de uso das baquetas] que atrapalha ele, que pode causar um problema muscular nele, não toca relaxado, fica com tendinite, ele bate a mão demais no aro [borda do

instrumento], ele não sabe se defender, entendeu? Esse cara é bom, mas ele poderia ser melhor, se ele tivesse se preparado. E não é só a música erudita que prepara pra isso não! Nos Estados Unidos, na Europa você já tem cursos de música popular, *jazz*, *rock*, etc., onde se estudam técnicas específicas para se tocar música popular! Quer dizer [especulando]: hoje você tem aula de pandeiro com o Jorginho [do pandeiro, músico de renome nacional, do universo do choro], ou com o Celsinho [idem] ou com o Bolão [ver TEIXEIRA, 2006], vai estudar técnica, como é que se segura o pandeiro, postura de coluna pra não ficar torto, relaxamento de braço. O Jorginho [do pandeiro] estava até me mostrando uma vez um exercício [técnico] que ele faz de manhã: ele pega o pandeiro e fica meia hora balançando assim [girando o pulso pra direita e pra esquerda, num movimento tradicional da levada do instrumento na música brasileira], pra lá e pra cá, só o punho, entendeu, com o pandeiro na mão, sem tocar nada, só pra aquecimento.

Eu: Pra evitar o desgaste muscular?

E.P. 5: Pra evitar o desgaste muscular. São exercícios que os percussionistas populares estão se conscientizando, cada vez mais, que têm que ter igual [ao dos percussionistas da música de concerto]! Quer dizer, não é uma frescura, um...

Eu: Não é uma prerrogativa da música erudita...

E.P. 5: Não, imagina! Aí é que está: é um negócio que os músicos populares brasileiros descobriram – não só o percussionista, mas o próprio compositor, o violonista, o cavaquinista, esses instrumentos que eram considerados mais do povo, instrumentos de *vagabundos*, essas coisas – que também têm direito ao acesso a esse saber, né? O saber que é, digamos, o aprimoramento da escola [da linguagem]. Aprimorar o seu talento. Até pouco tempo atrás, até uns vinte anos atrás, talvez, o cara pra estudar música tinha que estudar no conservatório clássico, tinha que se matricular num curso de piano erudito, estudar Beethoven, Mozart, toda aquela escola européia, pra depois começar a estudar choro, Pixinguinha. Foi assim com a maioria dos músicos que buscavam estudar música popular. O próprio Radamés [Gnattali] foi um grande pianista, concertista, depois ele foi tocar popular. Foi pianista erudito, tinha aquele saber todo. Mas, hoje, já se pode fazer isso também a partir da música popular, com excelentes professores. E já há ~~existem~~ escolas que preparam o estudante para aquele determinado tipo de música, pra aquela *linguagem*, mas qual música? A música erudita ou popular. Hoje, se requer do músico popular uma competência cada vez maior. O músico popular está estudando harmonia, polifonia, composição. Tem muito baterista, percussionista que é compositor, que sabe harmonia. Não é, talvez, indispensável que o baterista toque todas as

percussões, mas ele pode tocar vibrafone, inclusive marimba, instrumentos que o percussionista sinfônico estuda, como o piano. Isso é normal, entendeu?

Eu: Entendi. Como você avalia que estejam acontecendo... Você já deu uma pincelada nisso com essa resposta anterior, mas como você avalia que estejam acontecendo os processos de formação dos percussionistas que atuam profissionalmente no campo da música popular hoje em dia? Ou, se você quiser fazer um paralelo com o que havia antigamente...

E.P. 5: É, eu acho que hoje em dia está bem melhor do que sempre foi. Hoje em dia você já tem um caminho. Aqui no Rio, por exemplo, há algumas escolas onde se pode aprender música popular, choro, samba, bossa nova. Até no rock você já tem isso. Em escola particular, ou professor particular, você pode buscar esse conhecimento, não de ouvido, mas por música. Já há vinte anos, era difícil, não tinha escola, não tinha lugar nenhum pra você procurar isso. O cara tinha que estudar *só* com professor particular. A bateria, acho até que não. Como sempre foi um instrumento dessa área popular, o estudante sempre procurava um lugar que tivesse aula de bateria, sempre com um professor particular, né? Porque pouquíssimas escolas tinham um professor de bateria. Aí, a aula se dava, talvez, não por música, mas por leitura rítmica, não sei exatamente o que dizer. Você sabe mais do que eu como é que se ensinava bateria no passado. A Bateria popular. Se era mais *de ouvido*, entende? Mas, talvez, por aí, né? Mais de ouvido, aprendendo técnicas de condução, aprendendo aqueles Paradiddles [exercícios de combinação de toques *alternados* e *duplos* que visam à aquisição de aprendizado técnico com alguma musicalidade, com combinações musicais de toques] aquelas coisas que são elementos da rítmica. Mas sem ler partitura. Fazia-se muito isso também. Sem ler partitura você pode ir fazendo os exercícios, de cor, né?

Eu: E você tem percebido, hoje em dia, que, digamos, nessa transformação dos processos de formação desses percussionistas [do campo popular], na prática, já há reflexos visíveis hoje em dia por conta dessas transformações? Que efeitos você observa em relação ao passado, ao longo da segunda metade do século XX pra cá, o que você tem visto de diferença por conta dessas transformações, em matéria de competências?

E.P. 5: Olha, aparentemente, você me perguntando assim de sopetão, sem refletir muito, eu não sei se vejo muita diferença de competência, entendeu? Se você pegar um disco da década de 1940, de 50, você vai encontrar ali uma base rítmica muito boa, uma solidez, inclusive muitas coisas, eu acho, até melhores que as de hoje. Em termos de entrosamento, da rítmica, por exemplo, do samba, é um negócio fantástico como as *levadas* [conduções rítmicas] eram levadas a sério! Como se levava a sério uma

condução rítmica, de pandeiro, por exemplo. É uma escola. O Jorginho [do pandeiro], por exemplo, tem uma seriedade, sabe? Não enfeita demais, não fica propondo uma mudança no meio da música que vai “revolucionar” o choro, ou o samba, no meio da música. Está tocando a música, e é aquilo ali: se é polca, é polca. Se é choro, é choro. Então tem aquela seriedade ao fazer a levada. É assim: eu acho que os bateristas... A gente teve a escola do Edison Machado, Milton Banana... Esses caras, sei lá se eles liam música, acho que nem liam, mas eram bateristas de primeira grandeza, que modificaram a música brasileira. O próprio Airto Moreira, que é um percussionista que foi pros Estados Unidos logo que começou a fazer sucesso no Brasil, a ele, por exemplo, pode-se creditar, talvez, o surgimento dessa percussão moderna, a introdução de “penduricalhos”, ruídos, queixada de boi, esses sons que são diferentes daqueles que se usavam na percussão: que era o pandeiro, aquele afoxé de contas que se tocava nos conjuntos, a clave, aqueles pauzinhos de madeira que se tocava nos boleros, né, as maracas. Então ele introduziu coisas mais do Brasil, como atabaques. Ele e o Djalma Corrêa. Então eles vieram com uma proposta nova de percussão. Isso não tem muito a ver com leitura, nem sei se lêem música, mas era uma coisa necessária você incluir nos efeitos de percussão sons de coisas brasileiras. De atabaques, de tambores. Não só nos sambas de terreiro, mas também lá nas *músicas da classe média*, do Chico Buarque... Então o Airto Moreira quando vai tocar no Quarteto Novo, com o Heraldo do Monte [guitarrista], com o Hermeto [Pascoal], ele vai tocar [as músicas do] Edu Lobo, vai tocar baião, frevo, bossa-nova, samba, e tal, e tem essas sonoridades. A [música] *Disparada*, né? O primeiro ano [2º Festival de música Popular Brasileira da TV Record, em 1966], com o Trio Novo, foi com *Disparada*, com o [Geraldo] Vandré. Depois, no outro ano, já com o Quarteto Novo, eles tocaram com o Edu Lobo o *Memórias de Marta Saré*. Então ele [Airto Moreira] bota aquela queixada de boi, sei lá, de burro, e foi um troço novo, o pessoal ficava doido: “o que é isso que passava na televisão?” Todo mundo queria ver essa música, me lembro que a gente ia ver na televisão o vídeo-tape: “Ah, olha lá, o cara batendo aquele negócio, aquele estalo [da queixada]!” Era uma novidade isso. Só pra ver o negócio batendo, que era um osso lá que ele cruzava. Então, isso era uma coisa sensacional. Então, isso tudo vem se modificando, né, acho que da bossa nova pra cá. A sua pergunta era com relação à questão...

Eu: Dos processos de formação dos percussionistas. Quê diferenças você observa, desde então, nas práticas desses caras?

E.P. 5: Eu acho que hoje, por exemplo, existe um capricho muito grande dessa coisa da percussão, da introdução da percussão nas músicas, do pessoal que está estudando música com leitura... Porque estudar música não é só a técnica da percussão, é o próprio alargamento dos horizontes do músico, né? Que ele pode ler uma partitura, não é só ler ritmo, é ler uma partitura mesmo, ler uma grade de orquestra. É óbvio que ele pode ter só uma referência daquilo ali. Então, é desfrutar melhor da coisa musical. Ele participa

mais interdisciplinarmente das outras coisas. Porque aquele percussionista que está lá, na hora da percussão ele entra e toca, depois quando está fora da música ele sai, porque

Eu: Sem contextualizar muito o universo musical ao redor dele...

E.P. 5: Exatamente. Até tinha aquele mito do *Ringo Star* [baterista dos Beatles], na juventude, a gente encarava ele, naquela época... *Quem era o pessoal que pensava a música ali: era o Paul McCartney, o John Lennon e o George. O Ringo era baterista!* O Ringo, na hora de tocar bateria ele estava lá tocando. Quer dizer, na hora, ele não pensava nada. Era como se o *Ringo* não pensasse! Nem se sabia se era isso! Mas era um estigma, porque era baterista. O guitarrista, o baixista, esses não. São os filósofos, esses são os músicos. Então isso é um troço que talvez seja forjado pelo próprio baterista, pelo próprio músico. Um preconceito assim, tão... O próprio músico foi se largando disso, foi se afastando desse estigma, e hoje... Pro conforto mesmo do próprio músico, percussionista. Em primeiro lugar, o importante não é a gente sentir a diferença, é ele sentir a diferença [do que pode proporcionar uma formação mais integral]. Entendeu? Se eu não sinto diferença quando ouço uma gravação da década de 1940 pra década de 2000, quando vejo um choro, quando vejo o Bolão tocar. Eu ouço o Bolão e ouço Jorginho do Pandeiro, ouço o João da Baiana, e não sinto muita diferença, a diferença não é tanto pra nós, é pro músico. Essa diferença é mais importante para o músico. Porque ele é quem desfruta, ele que é o cidadão da música. Agora, evidentemente quando você vai fazer um grupo como o do Hermeto, quando ele vai ensaiar, ele precisa que os músicos dele leiam! Então, eu vi o grupo dele uma vez, a banda toda, o saxofonista, o pianista, todo mundo tocando num conjunto de percussão. Com panelas! Depois o Carlos Malta [saxofonista, flautista] explicou que era uma peça difícilíssima de percussão, com as panelas cheias de coisas dentro: uma com milho, outra com pedrinhas, outra com feijão. E todo mundo balançando as panelas, lendo as partituras no chão. Quer dizer, pra fazer um negócio desse, o percussionista pra fazer um grupo de percussão pra ler, pra fazer uma peça de percussão contemporânea, e tal Hoje você pode fazer uma música popular que seja uma peça só de percussão, por exemplo, só de tamborins, que não seja de *levada*, que não seja de samba. Uma coisa de percussão, um grupo de percussão, de música nova, como se fosse, assim, o repertório do Guinga, uma coisa mais moderna, e que seja um troço que obrigue o cara a ler.

Eu: Uma coisa elaborada?

E.P. 5: Elaborada pra ler, porque tocar de cor aí já não vai dar. Não é uma *levada*, que tem um breque, ou tem uma convenção. Essa coisa do Hermeto, por exemplo, difícilíssima...

Eu: Composta por detalhes?

E.P. 5: Composta por detalhes. É uma peça que não tem diferença nenhuma pra um quarteto de cordas. Não sei se foi o Carlos Malta, ou o Vinícius Dorin, que é o saxofonista, que falou pra mim: “Cara, isso é difícil pra cacete. A gente ensaiou pra burro!” E, no final da peça, todo mundo joga as panelas pra cima e as deixam cair no chão, e abre [a dinâmica] tudo, fazendo um espôrro danado, aquela panelada caindo. Mas tudo mundo ali numa precisão milimétrica [fazendo com a boca ruídos ritmados, que simulam o que ouviu na peça], parece o Stomp, aquele grupo [de percussão corporal e que também se utiliza de objetos variados para percutir, de forma a construir música]... Uma coisa virtuosística, entende? Agora, imagina que... Nem todos do grupo eram percussionistas, né? Fico imaginando um grupo de percussão, no Brasil, fazendo um trabalho de percussão que não seja um trabalho de música erudita, contemporânea, mas uma coisa contemporânea brasileira, popular, com base no samba, no frevo, nas formas populares, mas com essa... Talvez o UAKTI [grupo onde se destaca a percussão, que se utiliza muito de materiais alternativos pra fazer música] tenha uma proposta assim, porque tem também um vibrafone, aqueles laminados lá deles, instrumentos tubulares, uns percussionistas muito bons, tocam juntos há bastante tempo... É genial! Eu vi uma vez o show deles, nossa, fiquei impressionado, como todo mundo toca tudo! E é muito baseado na coisa da percussão, do ritmo.

Eu: Entendi. Então, a última indagação que eu lhe faria é a seguinte: se você considera que há, por conta desse histórico todo que a gente está abordando aqui, deficiências na formação dos percussionistas, notadamente os do campo popular, como você relaciona isso com as relações desses com os outros grupos de instrumentistas, com os arranjadores, com os compositores? Tentando elaborar melhor: tendo em vista esse histórico da formação dos percussionistas ser, em geral, diferente da dos outros grupos de instrumentistas, como você vê isso inserido no contexto dessas relações no mundo profissional?

E.P. 5: É, às vezes é complicado, né? Às vezes é complicado! Porque depende um pouco do temperamento de ambos: do maestro e do percussionista. Por exemplo, quando é uma coisa de grupo, uma gravação de estúdio, uma gravação de orquestra, um trabalho que você é chamado pra fazer, e o maestro está lá, e você não conhece o cara, e tal..... Como é que fica essa relação? O músico de orquestra, por exemplo, um violinista, já tem toda uma formalização... É o *metiér* dele, ele chega, senta, tem a partitura dele lá. Não se espera do violinista que ele improvise nada, que ele entenda nada rapidinho, que ele pegue rápido nada! Ele vai tocar o que ele sabe. Ele vai tocar o que está escrito na partitura. Se estiver mal escrito, ele vai tocar o que está escrito. O arranjador que se dane. E ele [o violinista] não vai *se queimar* por causa disso. Ele vai tocar a nota que

está escrita lá. E se estiver errado, o erro foi do cara [do arranjador]. Agora, o percussionista, que não está preparado, às vezes, não lê partitura, vai lá quando é chamado e lhe dizem: “Vai lá, não precisa ler não. Na hora o maestro te diz como é que é!”. Chega na hora, o maestro é um cara nervoso, um cara mal humorado. O percussionista é um camarada que também pode não estar com essa paciência toda...

Eu: E o produtor, ou o arranjador, pressionado pelo tempo [que tem pra finalizar o trabalho]...

E.P. 5: Exatamente. Então o cara já fica estressado. É um momento... *A percussão é um fator estressante, entendeu? Isso eu posso lhe dizer que é, porque é uma relação diferente, diferenciada.* Enquanto a flauta toca o que está escrito dentro do naipe de madeiras, os violinos tocam o que está escrito... Se o camarada [o músico] for até alemão, e o maestro for francês, e um não falar a língua do outro, por estar tudo escrito, às vezes não é preciso falar nada! Porque, se estiver tudo indicado [na partitura], as articulações todas, as dinâmicas todas, os acentos, se estiver tudo escrito, o maestro só precisa fazer caretas pros caras: “Ó, não fez isso aqui!” E aí aponta! Você esqueceu-se de fazer a ligadura, o *crescendo*, o *diminuindo*, o *piano*, o *forte*... E ele [maestro] fala tudo no sistema [vernáculo] do italiano, que é uma linguagem universal da música...

Eu: Própria ao sistema da notação musical...

E.P. 5: Ele fala nesses termos e aí pronto: um africano, o outro é tailandês, entendeu, e eles estão se entendendo. Agora, com o percussionista, é diferente! Aí pára tudo pra falar com a percussão. Quer dizer, já é diferente a relação com a produção. “Ah, então vamos botar a percussão depois.” Então, começa a gravar a percussão depois. *Então, a cozinha já é um negócio complicado. Então essa relação, às vezes, é estressante, porque Mas quanto mais a coisa estiver escrita, também, e aí é que tem que se tomar cuidado, porque as pessoas ficam com medo: “Ah, vai escrever pra percussão, vai se perder a bossa, vai perder o suingue!”* Isso são mitos que só botam você pra baixo, entendeu? É um boicote nosso, brasileiro, é um auto-boicote: “Já que eu não sei, e nunca vou conseguir mesmo...” *É aquele negócio de saber o seu lugar! Onde é que é o seu lugar? Ah, o percussionista tem que saber onde é o seu lugar! O preto sabe o seu lugar!*

Eu: Você já ouviu muito isso?

E.P. 5: É, esse tipo de coisa... Mas o próprio percussionista, o próprio músico é que também se coloca, entendeu? Porque ele não vai permitir muito isso. Hoje está difícil. Já não tem muito isso. Está mudando. Mudou já, está entendendo? Porque o cara... Escrever música... *A música não difere percussão do violino.* Pode diferir, e aí eu acho que tem uma coisa diferente, realmente, é a intenção, como que se processa o entendimento de uma partitura de percussão, como é que um violinista, no naipe, entende uma partitura para violino, e como é que um percussionista entende uma partitura... *Como é que o maestro, o arranjador, escreve uma parte de percussão?* Não é? Eu acho que a música popular ela está muito fundada nisso: na percussão popular brasileira, no samba. Está muito fundada na percussão, então não pode descuidar disso. Nós fazemos música, por exemplo, a música melódica e harmônica, com as ferramentas que o Beethoven fazia. É a mesma melodia, as mesmas notas, a mesma harmonia, os mesmos acordes básicos, né? A mesma [armadura de] clave, a mesma coisa. A gente não tem nem uma grafia especial para a música brasileira. A grafia, como se indicam os acentos, usamos tudo como se indica na música erudita. Na percussão então, que é um negócio cheio de detalhe, que você *bate* no instrumento em diversos lugares, no meio do pandeiro, no cantinho, no lado do tamborim...

Eu: Cada lugar é uma articulação diferente...

E.P. 5: Cada lugar é um negócio, *deveria ter, por exemplo, um monte de sinais*, uma espécie de etnografia, uma grafia inventada para grafar ritmos brasileiros.

Eu: É, o Prof. Luiz D'Anunciação, acho que o trabalho [pedagógico] dele aponta para suprir essa necessidade.

E.P. 5: É, o Luiz D'Anunciação dá esse rumo pra essa questão. Porque, realmente, no Brasil não se fez... Não se preocupou com isso. Os compositores, como é que eles escrevem as percussões? *Pauzinhos* [referindo ao uso de hastes], *assim, mais ou menos...* *Não têm aquele rigor como têm pro violino, pro fagote, pro Oboé.* Quer dizer, *porque não têm esse rigor? Não é a mesma coisa? Não é instrumento também? Não está lá na orquestra, tocando?*

Eu: E, talvez, fique uma conversa de loucos [entre os percussionistas e os compositores, maestros], né, porque um não sabe escrever, o outro não sabe ler, e aí, como é que faz?

E.P. 5: É, o percussionista [via de regra] não sabe ler, *o maestro não aprendeu a escrever [para percussão] porque ele acha que música popular não se escreve, então não escreve nada!* Então faz aquela parte [partitura] onde escreve [o gênero] “samba”, e bota uma *cobrinha* lá que o camarada já sabe o que é. Aí ele bota o breque [indica, na partitura, onde tem um determinado breque!], uma pausa, bota um negócio escrito assim: “virada” ou *fill* [querendo indicar um pequeno tempo de preenchimento livre por parte do percussionista] pra um preenchimento lá, qualquer. Aí o cara [percussionista] se vira, e depois, combina de boca, na hora [o que o percussionista terá que fazer na música como um todo]: “Ó, aqui você dá uma parada. Ali, você faz não-sei-o-quê!” Pro violinista, ele trata como “senhor, não-sei-o-quê”, aquela formalidade toda, vai marcar [indicar, através da notação] as arcadas. *Então, tem uma coisa que, no fundo, no fundo, é uma coisa que a gente não pode mais aceitar, né?* Não se aceita isso, como se fosse uma coisa natural, ou pode ser natural numa determinada realidade, mas isso não pode continuar. Tem que se combater isso. Eu acho que tem que escrever sim. Agora, você pode, na hora que vai escrever para percussão, o arranjador tem que escrever uma coisa, musicalmente, coerente... É a mesma coisa de quando ele escreve pra violino, um instrumento, cordas ou madeiras, uma linguagem que ele domina, ele também tem que saber como é que é o negócio dos instrumentos de percussão.

Eu: *Faz parte das competências desses profissionais?*

E.P. 5: *Faz parte das competências do maestro, do arranjador, e do maestro-regente, porque ele pode não ter escrito o arranjo, mas tem que reger e tem que saber pedir! Mas não é ficar escorraçando, por não saber, ficar naquela postura superior, como se fosse humilhar o músico [percussionista].* Porque o maestro é que não sabe, e por não saber, fica naquela postura de superioridade em relação ao músico que tem uma prática popular, em que ele não lê, mas pode ser mais musical que o maestro, e pode saber mais que o maestro. Nesse sentido, ele poderia dar aula para o maestro! Inclusive em termos de ritmo, de *segurar* [o andamento da] a orquestra, porque tem muito maestro que não segura. Quem *segura* a orquestra é o camarada que está tocando prato-e-faca, entendeu, que não lê música, mas é o cara que tem ritmo, e está *segurando* A bateria de uma escola de samba, por exemplo, ela atravessa alguma coisa, na avenida? Aquilo ali é como se fosse uma orquestra que não erra. E se ficar de palhaçada [os ritmistas] o mestre de bateria enfia uma *baquetada* num músico lá. Não pode ficar de sacanagem, não pode ficar fazendo bagunça. É uma disciplina incrível. É disciplinado o negócio [de tocar numa bateria de escola de samba].

Eu: Há ainda um respeito por tudo que está envolvido ali, né?

E.P. 5: É o negócio do respeito pelo professor [o mestre de bateria]. E já com negócio de orquestra, você já vê uma orquestra indisciplinada, todo mundo fala ao mesmo tempo, o maestro tendo que fazer: “Psiu, psiu!”, chamando a atenção dos músicos, e o pessoal conversa! Aí você toca uma música brasileira, toca um Radamés, um Villa-Lobos, um Guerra Peixe, na orquestra, e aqueles naipes todos desencontrados, isso é chato, né?

Eu: Desencontrados por conta de quê?

E.P. 5: Porque não ensaiou, porque A escola de samba ensaia pra caramba, toca todo mundo junto, eles não erram, é aquela coisa bem feita, caprichada, entendeu? Não tem nada a ver com leitura, é a competência de tocar, de tocar bem, de tocar direito. *Ali na orquestra tem músico que está brincando, sabe? Está achando que... Não está levando a sério, está atravessando, não está tocando o ritmo direito. Também não está nem muito interessado. Ta entendendo esse tipo de coisa? Isso a gente nota: a postura do músico que é da elite, que estudou em conservatório, que lê [partitura], que tem nível superior, e que ali tem uma postura, diante da partitura de um músico [compositor] brasileiro, de um negócio que...*

Eu: Ah, isso quando a obra é brasileira, né?

E.P. 5: *É, quando a obra é brasileira [alguns músicos de orquestra], tocam assim... Não se empenham! Aquele violino está atravessado com os metais que estão lá atrás, não estão se ouvindo direito. Mas também não há um entrosamento, a percussão está atrasada lá atrás, está atravessando aqui, entendeu? E aí você ouve aquele negócio atravessado...*

Eu: *Ou seja, há um desdém pelo repertório, é isso?*

E.P. 5: *Eu não quero julgar, porque eu não posso... Não quero fazer esse julgamento, mas alguma coisa acontece! Na bateria de escola de samba a coisa rola com uma precisão de relógio, né, e na orquestra sinfônica, às vezes uma música de câmara brasileira, aquela coisa meio frouxa, está entendendo? Aí você fala: “Ah, é músico erudito tocando popular!” Mas não é bem isso, também. Não é querer desmerecer os músicos eruditos, porque tem o Alceu Bocchino é músico erudito e rege música popular. O Iberê Gomes Grosso era violoncelista de música erudita, dos melhores*

violoncelistas que o Brasil já teve, e tocava música popular na Rádio Nacional. O Radamés Gnattali era pianista de música erudita, compositor, e tocava popular muito bem. O Luciano Perrone era baterista e tocava ambas as *linguagens*, o Luiz D'Anunção, que você falou, toca popular e erudito, o Bolão toca popular e estudou música erudita. Não é um problema do músico erudito. É um problema do músico. Aí, tem aquele músico popular que leva a sério, tem aquele músico erudito que leva a sério, e aqueles que não, né? É uma postura do músico, independente de ser popular ou erudito, ter uma postura de seriedade e de interesse de querer fazer. Eu conheço muito músico popular preguiçoso, entendeu?

Eu: Entendi. Professor, muito obrigado, viu?

E.P. 5: De nada!

13ª ENTREVISTA

ENTREVISTADO: **E.P. 6**

CATEGORIA: Empregador de Percussionista

DATA: 22/06/2008

FORMAÇÃO: Instrumentista, flautista, produtor musical. Teve uma formação essencialmente autodidata, ensejada nos primeiros momentos nas aulas de música do colégio Infante Dom Henrique, então, obrigatórias nos currículos da rede oficial no Ensino Fundamental. Aprendeu muito com suas vivências, observando as performances instrumentais, como as oferecidas pelo IBAM – Instituto Brasileiro de Administração Municipal – e na prática, como nos anos em que tocou com Hermeto Pascoal. Também estudou música mais formalmente com os professores Celso Woltzenlogel (UFRJ) e Paulo Moura (Escola Villa-Lobos).

Eu: Quais são as competências que você espera de um percussionista que atua profissionalmente no âmbito da música popular? Ou seja, quais aspectos musicais fazem com que você avalie um instrumentista como um bom percussionista?

E.P. 6: Eu acho que, sobretudo, ele tem que ter um senso de coletivo, né? Eu acho que todo músico tem que ter um grande senso de coletivo. Tem que ser disciplinado, tem que saber tirar um bom som do seu instrumento, como qualquer outro. Eu acho que o percussionista, que fique bem claro, muitas pessoas têm um preconceito... Eles colocam

assim: músicos e percussionistas! [deixando bem claro as duas categorias, de maneira a denotar que o percussionista não é considerado músico] Pessoal fala que o baterista é o melhor amigo do músico, tem essas palhaçadas, né? E aí dizem que o percussionista é o melhor amigo do baterista, então, quer dizer: móveis, utensílios e acessórios! [corroborando essa hierarquização já mencionada anteriormente entre o baterista, de formação mais completa e abrangente, e o percussionista, essencialmente autodidata e sem contato com a teoria e grafia musical] Mas, pra mim, isso é pura palhaçada! Eu já disse isso uma vez num programa de televisão, e vou repetir: pra mim um zabumba é igualzinho a um violoncelo. Tem a mesma ciência, tem uma coisa que requer uma independência (ver TEIXEIRA, 2006), é como se fosse um piano, né? Requer duas mãos: é uma fazendo uma coisa, a outra (mão) fazendo outra. O pandeiro tem seus mistérios. Todos os instrumentos de percussão. Assim como qualquer instrumento musical, requer um refinamento no sujeito que toca um instrumento. A gente define entre um *batuqueiro* e um músico! A gente sabe batucar, tem um monte de gente que sabe batucar, mas tocar é outra coisa [o que nos remete, de imediato, a distinção feita por Luiz D’Anunciação entre “bater” e “tocar”, como conceitos fundamentais a classificação ou não de um percussionista]! Bater é uma coisa, tocar é outra. Tem gente que *bate* em guitarra, tem gente que *bate* no contrabaixo, bate no saxofone, na flauta, e bater, enfim... Eu acho que o instrumento, ele serve pra bater também, mas ele serve principalmente pra tocar, e ele exige essa noção de quê é preciso fazer, e qual som é preciso ser feito pra somar em cada situação.

Eu: Entendi.

E.P. 6: Tem que ser músico, sobretudo!

Eu: Como você avalia que têm acontecido os processos de formação dos percussionistas que atuam profissionalmente no campo popular, através da sua convivência com eles...

E.P. 6: De acordo com a demanda, eles vão como todo músico no Brasil, né? A minha formação foi assim: de acordo com a necessidade eu ia evoluindo. Eu vim a aprender primeiro o instrumento, depois vim a aprender a teoria, depois, enfim... Eu acho que o caminho de todo músico é a prática e depois a teoria, entendeu, pra aliar uma coisa à outra. São inúmeros os percussionistas que sabem ler música, e acho importantíssimo que o cara saiba ler, pra você escrever uma coisa que, às vezes, tem uma preparação, às vezes tem uns Tutti que o cara [o percussionista] tem que fazer, entendeu? Então, é legal que o cara saiba ler, que saiba *guardar* aquilo que está escrito... Nem que ele saiba escrever, por exemplo, eu já vi grafias da música africana, que o cara escreve o tempo dele [a divisão] e o tempo dos outros, entendeu? Então, cada cultura tem a sua forma de

guardar a música, do sujeito memorizar aquele troço. Acho que é importante. Nem que o sujeito [músico] saiba escrever de outra forma, com outra concepção...

Eu: Com outros símbolos?

E.P. 6: Claro. Acho que o importante é o sujeito ter esse recurso. De escrever um número, de saber que depois daquela quantidade de compassos, ele vai ter que fazer determinada obrigação [convenção rítmica], e de saber realizar essa obrigação, escreva ele como quiser. Ele pode escrever uma letra e botar lá: pausa de semicolcheia, “Ah meu Deus do céu”, e vamos s’imbora, entendeu? Eu acho que a prática nos fez *safos*, entendeu? E eu acho que todo percussionista, além de tudo, é muito *safo*! O bom percussionista, todo bom músico, né? O sujeito tem que saber que, naquela hora, requer uma coisa específica. Eu acho que a percussão, principalmente a *percussão de clima* [que realiza, prioritariamente, efeitos sonoros], requer uma precisão cirúrgica pra não ser excessiva, pra não utilizar muito shaker [chocalhos], muitos sons e chaves, aqueles preenchimentos todos, pra não ficar *over*, entendeu? Como todo músico. Vou voltar a falar: pra mim não tem diferença do percussionista pro violinista. O cara tem que ter noção de quantidade, de qualidade, de som e de silêncio.

Eu: Ok. Você considera, nessa sua interface com os percussionistas, nos mais variados trabalhos em que você atua, que haja problemas, deficiências nos processos de formação desses profissionais, e se considera, quais as que você apontaria, quais deficiências você percebe, você apontaria na prática?

E.P. 6: As deficiências, sinceramente... De maneira geral, no mercado... Às vezes é a falta de demanda, entendeu? Às vezes nós formamos um monte de músicos, pra executar o quê? Pra tocar um determinado estilo de música, num determinado tipo de trabalho. Pra tocar numa roda de samba, tocar em roda de choro, essa coisa toda. Então isso, às vezes começa a limitar a visão do músico, né? Eu acho que o músico, aqui [no Brasil], teria que ter muito mais acesso a atividades de música moderna, de música contemporânea..... Quando falo em música contemporânea, falo no Pife Muderno, por exemplo. Eu cito o Pife Muderno e o Coreto Urbano [conjuntos de sopros e percussão que tocam arranjos de música brasileira utilizando a sonoridade dessa formação], que são dois projetos que eu montei quase na mesma época, cuja tônica é ter bateristas atuando como percussionistas, tocando em partes da bateria. Por quê? Primeiro lugar porque eu queria ver três caras atuando como se fossem um só [imagem antagônica ao pensamento fundador do instrumento bateria!], e dando uma atenção especial para aquele instrumento [que está tocando]. Então sai um som muito mais legal, entendeu? E essa coisa toda de juntar isso, por exemplo, no Pife Muderno, juntar um zabumba, um

pandeiro, caixa, pratos de choque e triângulo, num trio bem nordestino, que mistura diferentes *linguagens* rítmicas, acho que abre muito a cabeça dos percussionistas. Eu sinto que, depois que esses grupos foram inventados, abriu muito a cabeça do pessoal, sabe? Eu acho que, se já acreditavam que dava pra segurar um show inteiro sem bateria e baixo [instrumentos que, juntos, configuram boa parte da seção rítmica de uma formação pop], os caras quando vêem o Pife Muderno... Pra mim, é a redenção... Como é que posso dizer? Não é bem a *redenção!* Mas, você imaginar que a música [popular] pode ser feita com duas vozes [no caso, duas flautas] e um trio de percussão que emitem uma determinada altura, e criam uma determinada *cortina* harmônica, que é o que eu acho que acontece, e o que me atrai nessa coisa da banda de Pífano é essa *cortina harmônica* que não é um Dó Maior, não é um Dó 7, não é um Mi com Nona aumentada, é um [faz com a boca um sono onomatopaico que representa uma levada de percussão de um gênero brasileiro], um espectro sonoro que me inspira muito, tanto quanto um acorde! Quando eu toco com o Durval [percussionista reconhecido no cenário nacional, principalmente por sua atuação na zabumba], por exemplo, às vezes a gente sai pra gravar alguma coisa pra televisão, eu e ele, e eu faço música assim, saio descarregando assim, em profusão, uma idéia atrás da outra, sai xote, sai galope, sai um monte de coisas, entendeu? Então aquele instrumento me inspira a compor. E quando junta com o pífano, parece que um foi feito pro outro. É fogo no tanque de gasolina! Um negócio muito doido! Então, eu acho que esse estímulo todo... A presença de certos caras [no cenário da música popular brasileira] mostrou que era viável essa coisa de você subir no palco, principalmente os cantores: me lembro da Zizi Possi cantando com o Marcos Suzano [percussionista, exímio pandeirista], o Alex Meireles e o Lui Coimbra, um trio mínimo, né, que não era baixo, bateria e piano [formação oriunda do jazz, tradicionalmente utilizada também na música brasileira]. Era violoncelo, piano e percussão. Um *set* muito rico de percussão com sonoridades variadas, e estava tudo ali. Então, a gente vê é que, *dentro desse processo todo de formação, sempre o músico, aqui no Brasil, vai procurar a informação. A informação está em vários lugares e o músico vai atrás dela, entendeu?* Ele vai o sujeito tocando no candomblé, vai ver o cara *batendo* na quadra da escola de samba, entendeu? Todas essas coisas pra mim são riquíssimas. Se você for reparar, isso [essas vivências] deveria fazer parte da formação de todo músico brasileiro: tocar um instrumento de percussão. Quando eu trabalhava com o Hermeto, e eu sempre na minha vida toda eu gostei de tocar... Toco zabumba, sei tocar triângulo bem, entendeu? Tenho uma noção de grave, médio e agudo nas coisas, mas muitos músicos não têm. Músicos que tocam instrumentos de corda, de sopro, não têm essa vivência de percussionista, e eu acho que todo músico tem que ser percussionista. Porque a música é composta de ritmo, depois, de melodias, e por último vem essa mistura de várias coisas que se chama harmonia. Pra mim, harmonia não é só aquele troço de cifra, que a gente lê. Como eu já falei, o sujeito que toca uma nota num tímpano, na caixa, no triângulo, isso pra mim já formou um acorde riquíssimo, e eu vou compor aí nesse meio com uma liberdade, bicho, que eu vou me sentir no meu ambiente, um peixe dentro d'água, completamente. Então, por isso eu tenho essa facilidade de transitar com percussão, porque eu mesmo sou um percussionista quando toco [instrumentos de sopro], a minha concepção é muito rítmica [faz som com a boca

simulando o que faria com uma flauta, com um fraseado bem rítmico], eu tenho muito isso, tenho isso dentro da minha música. A percussão é um elemento presente dentro na minha música, e acho que isso só ajuda a nos definir para o mundo, principalmente nós brasileiros que temos tanto ritmo, somos tanto ritmo. Quando eu toco fora do Brasil, nêgo olha e fala assim: esse cara não é *jazzista*, mas ele sabe a *linguagem*. Mas o sotaque dele não é cubano também... Os caras ficam olhando, e falam assim: Pô, é brasileiro! Pra mim, isso, já foi, é assinatura, entendeu, é o meu tempero!

Eu: Entendi. Você começou falando que agora a formação é um pouco direcionada para determinados tipos de trabalho, queria que você falasse um pouco mais sobre isso.

E.P. 6: Ou estilos. Sobre essa coisa, acho que quanto mais diversificar a atividade [musical, no que tange às possibilidades de estilos e linguagens a serem estudadas e tocadas]... Eu não vejo porque não, a gente ter na programação de uma dessas casas noturnas [do Rio de Janeiro], outros estilos que não sejam... Certos [determinados] estilos, entendeu? Por quê?

Eu: Quebrar com o determinismo em que, em determinada época, só pode tocar um ou outro estilo específico?

E.P. 6: É, cara, eu não concordo com isso. Sabe por quê? Os freqüentadores [das casas noturnas onde se toca música brasileira ao vivo] não estão querendo saber o que é que os caras [os músicos] vão tocar. Eles querem saber que vai ter um cara tocando lá, entendeu? E seja o estilo que for, bicho. Isso é que tem que ser, cara. Agora, ficar essa ditadura estética, entendeu, aonde só arruma emprego quem faz aquele tipo de som.....

Eu: Aquele tipo de linguagem, né?

E.P. 6: Não concordo com isso, porque existem outras coisas. Um dia desses, eu toquei com um conjunto de Maracatú, que não era o Rio-Maracatú, era um outro negócio – era o Maracutaia –, e as meninas tocavam com um refinamento, bicho, fazendo um som, entendeu? Tem que ter isso, outras coisas. Tocar outros compassos, botar o pessoal pra tocar outras coisas, misturar as *linguagens*, botar o pessoal do candomblé pra tocar com o pessoal que toca clássico, misturar as atividades, botar cintura nas coisas. Isso é importante.

Eu: Muito obrigado, cara.

E.P. 6: Valeu!

14ª ENTREVISTA

ENTREVISTADO: **E.P. 7**

CATEGORIA: Empregador de Percussionista

Data: 04/09/2008.

Formação: Músico e arranjador atuante na música popular, trabalhando em estúdios de gravação e acompanhando artistas ao vivo. Começou a tocar de ouvido, por meio de um ensino informal, aprendendo com o seu irmão a tocar cavaquinho, acordeom e piano. Com o tempo, passou a estudar música em Presidente Prudente. No entanto, começou como baterista em uma orquestra com formação de *Big Band*. Ao ouvir do maestro, dono da orquestra, que possuía “ouvido harmônico” e não tinha “ouvido rítmico”, e, portanto, teria que aprender um instrumento de harmonia, passou a estudar piano, com o seu irmão, e acordeom, instrumento com o qual passou a tocar na orquestra. Depois, por incentivo do seu irmão, estudou vibrafone, instrumento com o qual passou a tocar por dois ou três anos. Atuou bastante como músico de bandas de baile, até chegar ao Rio de Janeiro, onde se firmou como músico e arranjador, além de ter tido contato com o ensino formal de música no curso coordenado por Ian Guest. Lá, aprendeu a “dar nome às coisas” que ele já sabia, por meio da prática.

Eu: Quais são as habilidades, as competências que você enxerga no percussionista que atua profissionalmente no campo popular, que lhe chamam a atenção. Ou seja, quais as habilidades e competências que fazem com que você avalie um instrumentista como um bom percussionista?

E.P. 7: É uma pergunta difícil de responder, porque, como eu te falei logo no começo [quando deu as informações preliminares sobre sua formação musical e profissional], quando o dono de uma orquestra me falou que eu tinha ouvido harmônico e não rítmico, então eu teria que aprender um instrumento de harmonia, a mesma coisa acontece com o percussionista: tem o percussionista que é mais sensível aos acordes, ao que acontece na harmonia. Isso o leva a ser um percussionista – seria um pouco chato a palavra que vou usar –, vamos dizer, mais racional, porque ele está ouvindo a harmonia, fazendo a percussão e acompanhando a harmonia. E isso leva esse tipo de percussionista – pode ser uma bobagem isso que eu vou falar – a não ter o tempo [a

precisão de andamento] que o *verdadeiro percussionista* precisa [ter]. O tempo que seria, assim, sempre justo [preciso], sempre certinho. Porque ele vai oscilar, de acordo com o que ele ouvir de harmonia. Já o *percussionista-percussionista* mesmo [“zagueiro-zagueiro”, do Luxemburgo!], que não ouve a harmonia, ouve só a percussão, esse tem mais precisão ao tocar. É uma coisa que eu venho notando nesses 45, 46 anos em que toco profissionalmente, como arranjador. Tem o *percussionista harmônico*, que ouve a harmonia e oscila [o andamento] de acordo com o que ela sugere, porque a harmonia é uma coisa flutuante, ela oscila. E tem o *percussionista-percussionista* mesmo, aquele que gosta do som do couro, do som próprio dos instrumentos de percussão. Então esse é mais preciso, é mais confiável assim... no *time*, no tempo. Ele *segura* o tempo e não oscila muito [o andamento]. Quer dizer, uma coisa engraçada isso, né? Eu toco com um baterista que toca, mas ouve a harmonia, entende? Então, eu sinto que ele *flutua*, com a harmonia. É bonito, também! É bonito! E tem o baterista que não ouve a harmonia, ele vai na melodia, no som em geral. Mas ele está mais ligado no tempo [andamento], na batida [levada]. Então, geralmente esses bateristas e percussionistas são mais precisos⁴¹.

Eu: Entendi. Outra pergunta seria a seguinte: Como você tem percebido, no seu convívio, nas suas práticas profissionais junto aos percussionistas, os processos de formação dos percussionistas? Você percebe que os percussionistas têm entrado no mercado de trabalho com uma formação condizente com aquilo que deles se requer?

E.P. 7: Eu acho que o percussionista, hoje em dia, já tem muitas informações. Ele já, praticamente, nasce e cresce ouvindo música. E, muitas vezes, no ambiente da casa dele, vai ouvir o que os pais estão ouvindo. Então, normalmente, ele vai naquela direção [das linguagens musicais com as quais se habitua desde cedo] como percussionista. Ele vai na direção daquele estilo de música. E ao longo dos anos, no trabalho dele, vai mudando, ouvindo outros músicos, e os músicos ouvindo outras coisas, vão aprendendo a tocar outras coisas. E é muita informação, existe muita informação de tudo quanto é tipo. Hoje você entra no *YOUTUBE* [sítio que disponibiliza vídeos de toda natureza na internet], e vê percussionistas tocando ao vivo, vê músicos, muita coisa tocando naquele momento. Então, essa formação... O percussionista já nasce feito, praticamente. Ele nasce pronto. Resta a ele escolher o estilo que vai tocar. Agora eu me perdi um pouquinho...

Eu: Estávamos conversando sobre o seguinte: se, das demandas que se requerem dos percussionistas, você percebe que os seus processos de formação têm atendido àquelas? Se eles têm aparecido nas práticas, nos estúdios de gravação, nas apresentações ao vivo,

⁴¹ Mais uma vez, ao longo das entrevistas, se faz menção a uma distinção entre bateristas e percussionistas, que denota o fato de pertencerem a diferentes categorias dentro do campo da percussão.

com uma boa formação musical? Com uma formação condizente com aquilo que os arranjadores pedem, que os outros músicos requerem deles [percussionistas]?

E.P. 7: Ah, sim. É isso mesmo, é que eu me perdi um pouco. Devido às informações que tem hoje, o percussionista vai para um determinado estilo de música que ele prefere, ele vai ser um percussionista, digamos, de rock. Ou um percussionista de samba. E, normalmente, ele nasce pronto. E o percussionista, quando entra num estúdio de gravação, está praticamente pronto. Ele já passou por um processo de aprendizagem, tanto ouvindo quanto vendo também. Hoje em dia tem muito show, né? Você vai a muitos shows, coisa que era mais difícil há 30 (trinta) anos atrás. Então ele entra num estúdio praticamente pronto para aquele estilo de música. Enfim, ele está pronto para atacar!

Eu: Entendi. Então você acha que a formação dos percussionistas, de uma maneira geral, aqui no Brasil, é feita de modo empírico, ou seja, por meio das práticas musicais, mesmo?

E.P. 7: Exatamente. Ouvindo! Têm muitos percussionistas, atualmente, que lêem música. *Por exemplo, eu toco com o Mingo Araújo, que é um cara que lê música. É um percussionista que lê música. Ele vê lá: pandeiro. E lê música. Pelo menos segue um cifrado [partitura de harmonia com a numeração de compassos da música], para ele não tem problema, uma partitura não representa problema. Ele reconhece todas as divisões [rítmicas] escritas. Já o pessoal do samba não teve a oportunidade que o Mingo teve! Porque o Mingo estudou, teve uma formação musical onde as pessoas que estavam com ele ensinaram, sabiam música. E o Mingo não frequentou escola, por exemplo. Mas ele aprendeu do mesmo jeito que eu, com os outros músicos, sobre divisão rítmica, essas coisas todas. Já o pessoal que, por exemplo, sai de uma favela, não tem a oportunidade que teve um Mingo, que é de classe média. Ele teve as oportunidades, já começou a tocar em conjunto de baile, foi aprendendo. O pessoal do samba é um... É que nem história: é de boca a boca [transmitida de forma oral]. Um aprende como é que toca um instrumento, quem toca o ensina a tocar, e vai passando de um para outro. E ninguém sabe música! Maioria do pessoal, dos percussionistas de samba não sabe música. Não sabem. Ele tem a música, mas não sabe música, né?*

Eu: Ok. Então, a outra indagação que eu lhe faria é a seguinte: Você considera – e você já fez alguns apontamentos sobre o assunto anteriormente – que haja deficiências nos processos de formação dos percussionistas que surjam nas relações de trabalho, nas gravações, em relações aos outros músicos e profissionais? E, se você considera que haja deficiências, como é que você relacionaria isso no trato dos percussionistas com os

outros instrumentistas, com os arranjadores? Ou seja, os arranjadores e outros profissionais tratam os percussionistas de uma forma diferente, em relação aqueles instrumentistas pelo fato de, em alguns casos, como você citou anteriormente, não saberem ler música? Como você essa questão da formação dos percussionistas com as relações desses com os outros instrumentistas no mundo do trabalho?

E.P. 7: *É, não tem, não há diferenciação. A única coisa... Por exemplo: quem sabe tocar percussão são os percussionistas. Quem sabe se organizar... É porque eu gravo muito samba, então, normalmente eu gravo com três, quatro percussionistas, e eles sabem se colocar. Eles sabem, e tanto é que eles têm uma percepção musical fantástica. O pessoal que lê [música] sai lendo! Então, eu, particularmente, nunca falo nada para [o naipe da] a percussão. Porque eu sei que eles vão fazer exatamente o que eu estou pensando. E eles já sabem o que vem!*

Eu: Quer dizer que eles já conhecem a *linguagem*?

E.P. 7: *Isso, eles já conhecem a linguagem. Entende? Então, a única diferenciação é a seguinte: eu procuro não falar muito, para o pessoal se envolver mais com a música do que com o que eu estou falando. Então, eu dou uma passada na música [mostra a música, numa primeira audição]. O pessoal que lê, tudo bem, vai ler, e vai tocar a música na primeira vez, na primeira leitura. E eles [os percussionistas que não lêem música] vão ouvir uma vez a música. Vão saber onde tem uma parada [um breque, ou uma convenção rítmica], onde tem um desenho [idem] que todos têm que fazer, eles decoram esse desenho. Na terceira passada a gente está gravando, pra você ver a capacidade que essa rapaziada do ritmo tem.*

Eu: Capacidade de memorização?

E.P. 7: *De memorização, de tudo. Muitos saem cantando a música. Na terceira vez, saem cantando a música inteira. Grande parte deles. Você vê que a intuição é uma coisa maravilhosa. Maravilhosa!*

Eu: É verdade. Mas nessas relações entre os percussionistas e os outros profissionais do meio, em que você não estivesse envolvido – já que você trabalha de uma maneira tão espontânea, e me parece que essas relações, pra você, estão bem resolvidas – dentro de outras situações que você tenha presenciado, você nunca viu alguma questão que lhe

chamasse a atenção, no sentido de haver alguma diferença no tratamento entre os percussionistas e o regente, o maestro, ou outros músicos pelo fato daqueles terem uma formação diferente desses?

E.P. 7: *Não, nunca vi, não. Mas posso dizer pra você que, há uns trinta anos atrás não existia a palavra percussionista. Existia o termo ritmista. Então existia até uma brincadeira: “Os músicos vêm pra cá, os ritmistas ficam ali!”. Entende?*

Eu: Havia essa diferenciação?

E.P. 7: Havia. Realmente nunca se deu muita... Realmente havia, vamos dizer assim: um preconceito contra o ritmista! Porque o ritmista não sabia música, não sabia nada [na concepção dos outros profissionais do meio]. Ele sabia, como se dizia na época, “bater no couro”! Entende? Mas isso mudou muito! Mudou muito, desde que o Airto Moreira trouxe esse termo. Posso estar errado sobre isso, mas tenho quase certeza absoluta. Lembro-me direitinho, eu era menino, conheci o Airto Moreira, a gente tocava em São Paulo, embora não tocássemos junto, mas a gente sempre se encontrava. O Airto começou a tocar com o Geraldo Vandré, e o Airto era baterista. Aí o Geraldo Vandré, ouvindo o Hermeto Pascoal, formou um quarteto chamado *Quarteto Novo*, com o Airto, o Hermeto Pascoal, o Heraldo Do Monte e esqueci o nome do outro componente...

Eu: Era um baixista que faltava?

E.P. 7: Era um baixista que tocava violão também. Esqueci o nome dele. Então, o Airto começou a tocar percussões diferentes naquela época. Naquela época tinha bongô, pandeiro, alguns outros instrumentos. Aqui no Rio de Janeiro se tocava mais instrumentos de percussão por causa do samba. E o Airto tocava “Queixada de burro”, começou a inventar instrumentos de percussão.....

Eu: Inspirado nas culturas de outros lugares do Brasil, né?

E.P. 7: Exatamente. E aí, ele não queria ser chamado de ritmista, que era o termo usado para o pessoal que tocava percussão na época. Ele falava: “Eu sou percussionista.” E daí

em diante esse termo foi pegando, *apareceram outros percussionistas*, e o Aírto foi pros Estados Unidos...

Eu: E isso vem dos Estados Unidos, esse posicionamento, essa atitude, digamos assim, você acha que veio de lá, veio da Europa? Onde ele teria se referenciado pra utilizar esse termo?

E.P. 7: Não sei. Porque *percussionista sempre foi uma designação para percussionista de orquestra sinfônica*. Entende?

Eu: Ah, então teria sido uma tentativa de equiparação ao *status* do percussionista de sinfônica?

E.P. 7: É, porque nos Estados Unidos não havia. Os conjuntos não tinham percussionistas, não existia. Os grupos, *Big Bands*, era bateria, não tinha percussão. Ritmistas, vamos chamar assim, havia nas orquestras cubanas, entende? Aí não sei se chamavam percussionistas ou ritmistas, mas era mais conga, eram chamados mais pelos nomes dos instrumentos que tocavam...

Eu: Como *congueiro, timbaleiro*?

E.P. 7: É, timbaleiro. A primeira vez que eu ouvi falar de percussionista, em música popular, foi com o Aírto Moreira. Por isso que eu falei que poderia estar errado, mas ele foi o cara que deu dignidade ao termo percussionista, na música popular. Entende? *Percussionista* ficou uma coisa chique. Não era mais *ritmista*! Ritmista era horrível, né?

Eu: Na época deveria ter uma conotação...

E.P. 7: *Era uma coisa preconceituosa! Tinha uma conotação preconceituosa, o termo ritmista!* “Ah, fulano é ritmista!” [com uma expressividade jocosa] Então, o Aírto Moreira foi o primeiro, que eu saiba, a se autodenominar percussionista. Foi pros Estados Unidos, e aí o termo começou a surgir [tomar vulto]. Na Europa também não havia percussionista na música popular! Que eu saiba, só no México, em Cuba, que tocavam conga, mas não eram chamados de percussionistas. Posso estar errado. Mas o

Aírto trouxe essa palavra – percussionista – para designar o cara que monta um *set* de percussão e toca todos aqueles instrumentos. Então, isso começou a se chamar percussionista. Eu acho que é isso mesmo. E o Aírto tocava várias coisas com o Geraldo Vandré, no Quarteto Novo. Tocava chocalho, tocava não-sei-o-quê, enfim, vários instrumentos de percussão. Raramente no Quarteto Novo ele tocava bateria. Em duas, três músicas, no máximo.

Eu: Entendi. Talvez a proposta do grupo fosse quebrar um pouco com essa hegemonia já construída da presença da bateria numa formação pop [configurada por bateria, baixo elétrico, guitarra e teclado], né? E trazer uma sonoridade mais brasileira, né?

E.P. 7: Exatamente. Foi ele que começou essa coisa de tocar vários instrumentos. Dizem até que quando ele... Nos Estados Unidos, pra você entrar num grupo, precisa fazer uns testes, né? E ele foi fazer um teste pra tocar com o Miles Davis, e ele levou um susto! Não sei se isso é folclore. Dizem que o Aírto entrou na sala jogando uma caixa cheia de percussão no chão [faz um som com a boca simulando um barulho enorme], e saiu cantando umas coisas do Nordeste [do Brasil], uns cânticos, umas cantorias, e começou a chacoalhar os instrumentos, e aí o Miles teria dito: “É esse aí!”. E entrou para o conjunto do Miles Davis. Não sei se é verdade essa história, mas me contaram.

Eu: Então, pra terminar, eu fiquei curioso sobre o seguinte: você falou que, nos últimos anos, nesses processos de formação dos percussionistas muita coisa mudou. Que eles estão adquirindo informações – você citou a internet e tal – mas eu queria te perguntar o que você percebe... Da onde os percussionistas estão tirando, mais recentemente, essas novas informações que fazem com que eles não sejam mais classificados como *não-músicos*, ou como ritmistas, como antigamente, né? Que fazem com que tenham adquirido competências que os tenham integrado à categoria de músicos, digamos assim. O que eles têm feito para adquirirem essas informações?

E.P. 7: Ah, essa coisa vem de gravação [das práticas cultivadas nos estúdios de gravação]. Vem de gravação. *Porque o percussionista, como ele não lê, ele tem que entrar no estúdio, ouvir a música e ser eficiente.* Entende? *Eu acho que é mais isso, a coisa da [necessidade da] eficiência, pra não perder o trabalho.* Pra garantir o trabalho de amanhã. Então, eles [os percussionistas] são espertíssimos! Ouvem a música uma, duas, vezes e já saem tocando, não têm problema, e sabem exatamente como tocar. A não ser uma coisa excepcional, que você faça um arranjo em que se tente algo diferente, aí você pede pra eles fazerem outra coisa, começar não-sei-o-quê, pra eles fazerem uma *levada* não-sei-o-quê, enfim, mas... Eu acho que isso que mudou no percussionista é que

ele é parte integrante de um grupo. Ele não pode ser mais colocado de lado: “*Não, ele é um mero percussionista!*” Não é mais! O cara, hoje em dia, é músico, conhece, pelo menos intuitivamente, música, sabe tudo o que está acontecendo, conhece os estilos dos arranjadores – eles sabem como tocar com cada um desses – enfim, acho que é mais isso que trouxe os percussionistas a serem considerados, vamos dizer, músicos. Coitados! (risos de ambas as partes!)

Eu: Valeu, então, muito obrigado!

E.P. 7: De nada. Estou à disposição pra ajudar!

15^a ENTREVISTA

ENTREVISTADO: P 8

CATEGORIA: Percussionista

Data: 27/09/2008

Formação: Nascido em 1963, tem, portanto, 45 anos, dos quais 25 anos como músico profissional. Nascido no Morro da Casa Branca, vem de uma família que ajudou a fundar a Escola de samba Unidos da Tijuca. Desde cedo se envolveu com a música por meio do samba. Quando, ainda menino, se mudou para o bairro da Piedade, passou a freqüentar, com o seu pai, a Escola de samba do Império Serrano. Começou a trabalhar cedo, aos treze anos como *Office-boy* e aos dezessete já começou a tocar profissionalmente. Sua formação como percussionista se deu, predominantemente, em meio a um ensino informal.

Eu: Quais são as competências que você espera de um percussionista que atua profissionalmente na música popular, ou seja, quais são os aspectos musicais que fazem com que você avalie um instrumentista como um bom percussionista?

P 8: Hoje em dia, ele será mais exigido do que era antigamente. Antigamente ele era exigido e tinha menos chance. Agora, ele vai ser mais exigido, mas tem mais chances. Eu acho que ele tem que aprender a tocar todos os instrumentos, e o instrumento mais essencial pra ele aprender de forma a se tornar um grande percussionista – que hoje é *percussionista*, mas antigamente se denominava *ritmista*. Era *batuqueiro*, virou *ritmista* e agora é *percussionista* – é o pandeiro. O pandeiro junta todos os atrativos da música. Eu acho que o percussionista tem que se formar bem, aprender bem a *batucada*, no

surdo, no pandeiro, no tamborim. Tocar bem com as duas mãos. Não achar que uma das mãos só serve pra segurar o instrumento. Ou seja, fazer funcionar as duas mãos. Se ele é destro, a mão esquerda tem que fazer funcionar muito bem. Se for canhoto, da mesma forma. Tentar executar as funções com as duas mãos, enfim. E aprender o *BE-A-BÁ*: surdo, pandeiro, tamborim, agogô, reco-reco. Isso tudo com muita propriedade. Os outros *instrumentos de efeitos*, que são superimportantes, se o sujeito tiver um tempo... Não se for músico como a gente, que começou quando já havia leitura [musical], mas isso era uma coisa complicada. Até pra você tirar carteira de músico [procedimento ordinário no meio musical que condiciona, autoriza a atuação profissional do músico nos lugares e espaços mais situados na formalidade da economia, e, portanto, mais sujeitos à regulamentação de funcionamento de práticas musicais nas suas dependências dentro dos parâmetros legalmente constituídos], você demorava mais para tirar. Você tinha que ir lá [na Ordem dos Músicos, órgão que ainda se responsabiliza pela situação legal do músico em atividade no Brasil e, conseqüentemente, no Rio de Janeiro] e tocar bem três instrumentos. Eu peguei esse tempo de ter de ir lá e ter que tocar três instrumentos bem. E aí você passava [o que significa obter a carteira profissional e o direito de trabalhar como músico]. Agora, o cara tem que ter uma chance de estudar. Eu, por exemplo, não sei ler [partitura], mas meu filho, que está querendo aprender a tocar percussão, e está aprendendo a ler. Ele estuda lá na UNIRIO...

Eu: Ele está fazendo Licenciatura em Música?

P 8: Não, está fazendo o curso do Bolão, aos Sábados [na Escola Portátil de Música, curso de extensão da UNIRIO cujas atividades educativas já foram mencionadas anteriormente no trabalho] e faz outro curso com o Robertinho Silva e com o Carlos Negreiros [professores de percussão, que, como aludimos anteriormente, promovem o ensino não-formal das habilidades e competências em questão] de Segunda a Sexta-feira. Lá ele aprende a movimentar o corpo, movimentos com as mãos [adequados à técnica e ao manuseio dos instrumentos], aprende canto..... Quer dizer, eu tenho um filho de dezessete anos que tem vontade de ser *batuqueiro*, e eu estou dizendo aquilo que estou fazendo com ele. *Eu acho que o cara [o percussionista] precisa, de verdade, aprender agora a ler [música], se quiser ser um bom batuqueiro! Porque quando o cara [o compositor, ou maestro] chegar pro percussionista ou baterista com uma partitura, ele vai ter chance de mostrar que também sabe!* Tudo bem que isso eu não sei, mas eu tive um dom, que acho que foi Deus que me deu, dos caras me passarem [oralmente] a introdução [de uma música] ou uma determinada convenção [rítmica], e eu ter a facilidade de pegá-las muito rápido. Mas tem amigos meus que demoram mais, e isso está complicando a situação da gente que não teve tempo para estudar. Eu, por exemplo, não tenho tempo para estudar. Agora nego está me chamando para dar aula! Como é que eu posso estudar? Então, eu estou tentando montar um curso com o Xande Figueiredo, que é meu amigo, baterista...

Eu: Muito bom, por sinal!

P 8: Nós temos um grupo chamado *Pagode Jazz Sardinha's Clube*, então, estou tentando criar um curso, chamado *Café com Leite*, que ensine a prática e a teoria [das práticas da percussão na música popular]. Vou ensinar a parte prática e o Xande, depois, na parte da tarde... Tudo isso gravado no computador, ele escreve e ensina tudo que eu toquei de manhã. Para as mesmas pessoas que aprenderam a prática comigo de manhã, ele ensina a teoria, no caso, a teoria da prática. Eu penso isso: é isso que, pro meu futuro, estou tentando fazer, no momento, de mais importante. E, de verdade, o que acho de mais importante é isso: o cara aprender a tocar todos esses instrumentos que são superimportantes, e estudar.

Eu: Entendi. Como você tem avaliado que têm acontecido os processos de formação dos percussionistas que atuam profissionalmente na música popular? Como você os tem visto? Têm sido bons, os percussionistas têm vindo para o seu campo de atuação bem preparados para aquilo que se demanda deles?

P 8: É, estamos num momento muito bom. Um momento muito bom, porque os rapazes que chegaram depois, que estão chegando agora... Por exemplo, eu, tive o prazer e a honra de conviver com muitos que já morreram, e outros que ainda estão por aí, vivos, que pra mim – talvez eu não saiba nem dizer, com certeza, se estou certo no que vou afirmar – tenha sido igual a uma escola, como frequentar a UNIRIO. Convivi muito com o mestre Marçal, com o Luna, com quem aprendi muito. Convivi muito com o Gordinho, e desde desse tempo todo que estou lhe falando, conheço o Wilson das Neves [todos esses, percussionistas conhecidos e consagrados nas práticas profissionais, principalmente no universo do samba]. Conheço algumas pessoas muito importantes [no desenvolvimento das *linguagens* da percussão, no âmbito da música popular], como o Trambique, por exemplo, é uma pessoa muito importante, que transmite muitas coisas pra todos, se as pessoas prestarem atenção ao que ele tem a mostrar. Se prestarem atenção no Trambique, no Wilson das Neves, no Gordinho. Tem o pessoal da banda do Zeca Pagodinho, com quem trabalho desde o início, um pessoal também antigo: Ura, Macalé... Quer dizer, a minha formação, eu tenho 45 anos, que completei agora, em 29 de Agosto de 2008, mas meus amigos todos têm acima de 60 anos. É o caso do Trambique, do Gordinho, do [Wilson] das Neves, do Ovídio, do Macalé, do Paulinho da Aba, do Ura, o Beloba que tem cinqüenta e poucos anos, o Jaguará... É esse pessoal que é *das antigas*. Mas, a partir de agora, já chegou um pessoal novo, como foi o meu caso, ao chegar novo ao convívio do mestre Marçal que, na época, já tinha entre quarenta e cinqüenta anos, chegou um pessoal novo, que está aí, e representando muito bem [o quadro de percussionistas que atuam no meio da música popular]. É o caso do Alissom, filho do Trambique, que é o primeiro, na verdade desse pessoal [novo] que tocou na

sinfônica, é o nosso maior orgulho no momento, o Pretinho da Serrinha, o Tiaguinho, o pessoal que começou tocando com o Dudu Nobre: o Tiaguinho, o Miudinho, o Pretinho... O Pretinho está muito bem, ele toca bem instrumento de harmonia, ele toca bem todos os instrumentos de percussão. O Tiaguinho, da Serrinha, também toca instrumento de harmonia, toca cavaquinho, toca percussão bem, e é isso que o meu filho está aprendendo também: a tocar cavaquinho, não-sei-o-quê... Porque no futuro, talvez, o cara que toque também harmonia tenha mais campo [de trabalho]... Já está tendo mais campo. Estou vendo muita gente chegar bem [preparado]. Estou vendo muita gente chegar bem, e também estou vendo muita gente, que tem chance de ficar muito bem, mas que – e esse é o maior conselho que posso dar pra essas pessoas agora – prestassem atenção nas pessoas que já estão aqui [cujas práticas são conhecidas e consagradas no campo], vivendo disso. Porque essas pessoas têm muita coisa pra passar [transmitir]. Às vezes o cara não presta atenção, e aí o sujeito mais experiente, que tem muito a passar para aquele, se fecha, por orgulho, pelo fato do outro ter chegado agora e não ter tido a humildade de ficar perto e de... O cara [mais experiente] se fecha, e tudo que ele poderia passar pro outro de melhor, deixa pra lá! Entendeu? Tem muito cara legal: o Pedro Miranda [percussionista, com quem toca acompanhando a cantora Teresa Cristina] é um que fica perto da gente, aprende com a gente, pergunta. Se você for perguntar a ele, duvido que ele não vá te dizer que aprendeu muito nesse convívio. Você está na estrada, entendeu? Antigamente, o ritmista mais velho, que já estivesse tocando há muito tempo, não passava muita coisa pra gente, não! A gente tinha que ir à luta para aprender. Hoje em dia, quando o cara me pergunta [alguma questão musical, sobre como fazer determinada prática, sobre o manuseio técnico de algum instrumento] eu mando ele ir lá na minha casa e mostro pra ele como é que é. Aí é que está a diferença. Mas tem caras que chega tocando agora, nem começou direito e já acha que sabe tudo, que sabe dar a volta no mundo. Então, sinceramente, tudo isso que estou falando é de coração! Porque eu acho que as pessoas têm que ter um pouco mais de calma, um pouco mais de respeito por tudo que já aconteceu [em relação às práticas musicais dos percussionistas já desenvolvidas e consagradas no meio, e também aos próprios instrumentistas responsáveis por esse desenvolvimento e manutenção das referidas práticas], saber muito bem onde estão pisando, pra eles não pisarem muito fundo e os pés não agüentarem a *pressão* e afundarem. Depois, pra voltar, é muito difícil, então, é ter muita calma. Se ele [percussionista, ou alguém que queira estudar as linguagens próprias à percussão] aprender um pouquinho, ele corre atrás, porque a música... Eu acho que ainda tenho muito que aprender, e olha que eu já fiz muita coisa, hein, cara? Já toquei com muita gente, sei tocar muitos instrumentos, mas acho que ainda posso aprender mais. Talvez até, quando eu tiver mais um tempinho, dê mais uma estudada. Agora não estou tendo tempo, pois as pessoas estão me pedindo pra eu ensinar, e como é que eu posso fazer as duas coisas juntas? Mas o que eu acho, de verdade, é isso.

Eu: Entendi. A última indagação que eu lhe faria é a seguinte: você considera que haja problemas, ou deficiências, nos processos de formação dos percussionistas que se reflitam nas suas práticas profissionais, atualmente, na música popular?

P 8: Problemas em relação ao quê?

Eu: Problemas de formação musical, algo que você perceba nas práticas profissionais desses percussionistas, que você pense, por exemplo: “Está faltando tal aspecto pra esse cara...”

P 8: Já te falei. Vou repetir o que eu falei agora há pouco: Precisa, realmente, sim, mesmo, aprender. O cara começa a tocar aqui e ali... Agora tem acontecido uma história muito grande e muito complicada pra ser resolvida: muitas pessoas foram ouvir muita coisa [músicas] antiga, escutam e pesquisam coisas antigas, e com isso, acham que já sabem tudo. O que é antigo é bom, só que você tem que viver *o agora* [o presente]. Então, essas pessoas, por ouvirem as coisas antigas acham que já sabem tudo e que, com isso, não precisam saber mais nada. Pensam que já sabem de todas as situações que podem acontecer [no meio profissional], então, eu acho que os [percussionistas] que estão chegando agora – não todos – têm que ter mais calma, pois eles podem aprender mais. E, às vezes, quando pensam que já sabem muito, eles deixam de *correr atrás* pra aprender, e por isso *ficam no meio do caminho*.

Eu: Entendi. E você percebe se, por conta dos modos de formação profissional dos percussionistas, em grande parte realizados por meio de um ensino informal, e, portanto diferentes de boa parte dos instrumentistas com quem interagem no meio, as relações com esses com os percussionistas se dão de maneira diferente? Ou seja, há um tratamento diferente entre os outros músicos, arranjadores, maestros, produtores e os percussionistas nas atividades profissionais por conta dessa diferença de formação musical e profissional? Por exemplo, por conta do fato de muitos de nós, percussionistas, não dominarmos os códigos de uma leitura musical.

P 8: Eu acho assim: pro cara [percussionista] chegar no patamar de entrar num estúdio de gravação, ele é muito Ele já chegou... Agora está mais fácil para gravar. Mas pra quem está há muito tempo no estúdio [inserido nas práticas profissionais de gravação], e talvez não saiba ler [música], tem certas situações que esses são mais requisitados e respeitados do que os caras que sabem. Aí depende do que ele [percussionista] significa [para aquele universo musical em questão], do que ele transmite tocando. É claro que você não vai... Agora mesmo fizeram um disco aqui na Fundação [Progresso, casa de espetáculos diversos, ao lado do Circo Voador, na Lapa] em que chamaram os caras que sabiam ler. Tinham três caras: o Alisson, o Beto Cazes, o Pretinho e o Jaguará, que não sabe ler, mas deu tudo certo, porque o Jaguará sabe muito!

Eu: O domínio da linguagem é muito importante.

P 8: Exatamente. Já toquei em estúdios, já fizemos gravações com percussionistas que sabiam ler, e nós fazemos, criamos muitas convenções [rítmicas] na hora, e os produtores respeitam essa nossa característica. E é por isso que nós somos chamados, pelo fato de criarmos muitas coisas no momento, no estúdio. A gente aprendeu a fazer isso, e estamos conseguindo nos aprimorar cada vez mais nesse aspecto, fazendo isso cada vez melhor. E já vi caras que sabem ler e escrever música, e que, mesmo tendo a sua parte escrita, não saber tocar. Quer dizer, isso é muito relativo. Tem a cabeça do produtor, que vai ditar mais isso [de quê perfil de músico é necessário para cada trabalho]. Os preconceitos vêm de dentro da pessoa mesmo, quando mostram, é porque já têm mesmo. Mas tem aquela coisa: de chamar o cara por chamar, tem o lance de orquestra... Teve um lance, que o Pascoal Perrota ia fazer no Municipal, e eu não fui porque o maestro só queria músicos que lessem.

Eu: Mas era pra tocar música popular?

P 8: Era música popular, mas ele queria chamar só aqueles que soubessem ler. *Mas tem músicos que lêem e não têm o molho que a gente tem!* Então, eu já fiz os *Clássicos do Samba*, já fiz vários trabalhos com maestros, já trabalhei várias vezes com o Sílvio Barbato, trabalho direto com o Wagner Tiso, que são maestros renomados, Leonardo Bruno, Lincoln Olivete, Ivan Paulo. Fizemos o “Clássicos do Samba”, que foi uma coisa sensacional. Lá na orquestra não tem contagem alta [como ocorre no meio da música popular comumente, imediatamente antes do início da música, como parâmetro de estabelecimento do andamento e do compasso inicial da peça], tudo é feito por meio de gestos. E, na época fomos chamados eu, Gordinho, Ovídio, Trambique e Jaguará, e o [Oscar] Bolão foi chamado para dar os sinais [para as entradas e saídas da percussão nas músicas em questão] pra gente, em certas situações. Porém, quando se davam os sinais, a gente já sabia que era pra entrar, ou seja, a gente também sabe contar, sabe tudo. Quer dizer, tem horas que o cara... Não quero dizer que o Bolão não foi importante ali, mas a gente, se ensaiar... A diferença fica bem mínima. E, talvez, se o músico que é bom músico e não sabe ler – não desmerecendo, e tenho o maior respeito por aqueles músicos que sabem ler, tanto que eu falei o tempo inteiro que a leitura é superimportante – se ensaiar, ele vai render bem pra caramba e, talvez, sem falsa modéstia, às vezes faz melhor que aquele que sabe ler. Mas a importância da leitura, hoje, é muito maior. Hoje em dia, se eu estivesse começando a tocar agora, como o meu filho, tanto que botei o meu filho pra estudar... A história é essa: o mundo está ficando diferente.

Eu: *E, talvez, o presente e o futuro dos processos de formação dos percussionistas compreendam a abordagem desses dois lados: da teoria e da prática musical?*

P 8: *Claro. Se Deus quiser meu filho vai ser um grande batuqueiro, e também vai saber ler bem. Porque ele começou com sete anos lá na “Herdeiros da Vila” [Isabel, escola de samba mirim que trabalha a prática musical de crianças e adolescentes de comunidades do bairro, trabalho sob a responsabilidade do Mestre Trambique], e aprendeu a tocar com o pessoal da [escola de samba] Vila Isabel, com o Trambique, pois, pra mim, ele é um dos melhores [percussionistas com trabalhos pedagógico-musicais voltados para a percussão] que tem. Em termos de tocar, de ensinar, de passar as coisas boas, sabe? E eu aconselho a todos os pais que queiram que os filhos saibam tocar, desde cedo, a colocá-los numa escola de samba mirim. Mas que procure saber quem são os responsáveis pelo ensino no local, se são pessoas que tenham paciência, porque lá se aprende muitas coisas boas. É isso que eu acho.*

Eu: Ok, obrigado pela entrevista.

P 8: De nada, e que você seja muito feliz.