

A MALANDROS DO MORRO

DIÁRIO DE UMA RITMISTA

Harue Tanaka-Sorrentino (UFPB)

*Este artigo demonstra os meandros do processo de ensino e aprendizagem na bateria da Malandros do Morro (MM) cuja pesquisa deu origem ao livro **Diário de uma ritmista aprendiz** (2009). A Malandros, espaço em que predomina o prazer de tocar, tem por maior função social o papel sociocultural que ela desempenha junto a sua comunidade – a “malandrense”.*

BATERIA DA MALANDROS, EDUCAÇÃO MUSICAL POPULAR, CULTURA POPULAR, ESCOLA DE SAMBA, CONTEXTO NÃO ESCOLAR, PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

TANAKA-SORRENTINO, Harue. A Malandros do Morro: diário de uma ritmista. *Textos escolhidos de cultura e arte populares*, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p. 21-38, mai. 2012.

THE MALANDROS DO MORRO

DIARY OF A PERCUSSIONIST

Harue Tanaka-Sorrentino (UFPB)

*This article demonstrates the intricacies of teaching and learning in the drum section of the Malandros do Morro, samba school whose research led to the book *Diário de uma ritmista aprendiz* (2009). The Malandros, a space dominated by the pleasure of playing percussion, has as its biggest social function the socio-cultural role it plays within its community - the “malandrense”.*

PERCUSSION OF MALANDROS, FOLK MUSICAL EDUCATION, POPULAR CULTURE, SAMBA SCHOOL, NO-SCHOOL CONTEXT, TEACHING AND LEARNING PROCESS.

TANAKA-SORRENTINO, Harue. A Malandros do Morro: diário de uma ritmista. *Textos escolhidos de cultura e arte populares*, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p. 21-38, mai. 2012.

INTRODUÇÃO

Do currículo à avaliação, do sucesso ao fracasso escolar, da formação do docente aos mais variados problemas que envolvem a questão da aprendizagem, uma das discussões que mais têm interessado à educação, sem dúvida, diz respeito ao modo como os alunos aprendem e qual a forma de ensino mais eficaz e que lhes proporciona melhores resultados. Essas e inúmeras questões têm sido postas constantemente em discussão, também, pelos educadores musicais interessados em localizar os pontos mais fracos de um processo pedagógico e saber como as dificuldades na forma de ensino e aprendizagem musical poderiam ser superadas.

Pensando nisso, elegemos como objeto de estudo o processo de educação musical popular e comunitário que ocorria na bateria da Malandros do Morro (doravante, MM) tomando-o como exemplo das formas populares de se aprender música e de estrutura de transferência de saber.

Analisando a própria história de fundação da escola, encontrei uma figura exponencial, Dona Eugênia, que, ao que consta, veio do Morro da Mangueira (RJ) com o intuito de fundar uma escola de samba em João Pessoa. Mas, segundo os informantes dessa pesquisa, a história oficial omitiria a real participação dessa mulher. O que ficou conhecido do grande público é que a participação de Dona Eugênia esteve atrelada a atribuições “femininas” (cuidar da criação dos figurinos, da produção das fantasias, fazer contato com as passistas, as baianas, enfim, com as mulheres), enquanto outros contam que foi ela quem deu o nome à Malandros do Morro.

O entrelaçamento dessas pessoas e histórias no mundo do samba são tão comuns quanto as origens de algumas manifestações culturais aparentemente pertencentes a realidades distantes, seja nas histórias profanas e laicas, seja nas transmissões de culturas “erudita” e popular. Vejamos um relato sobre uma das origens remotas da escola de samba:

Não era raro na Europa Medieval o costume de fazer procissões e cultos de igreja com representações teatrais de vidas de santos ou momentos da presença de Cristo no mundo. Procissões com cortejos, procissões com *folias*. Este modo de incorporar autos e danças (ou pelo menos grupos de dança provisoriamente sem danças) nas procissões das grandes festas católicas foi absolutamente comum no Brasil. Até hoje, em muitas cidades, ternos de congos e moçambiques seguem procissões litúrgicas nas grandes festas dos seus padroeiros. Ocupam lugares especiais e, algumas vezes, podem seguir tocando respeitosamente as suas ‘caixas’. Estudiosos

do carnaval brasileiro admitem que uma das origens remotas das escolas de samba foram as grandes procissões da época da Colônia. Procissões em que as irmandades católicas desfilavam festivas, ocupando alas alegóricas e, ricamente fantasiadas, cantavam, dançavam e representavam cenas da vida dos santos padroeiros. Cronistas estrangeiros descreveram com espanto cenas que assistiram na Bahia, dentro das igrejas. Nas Festas de São Gonçalo (um santo piedosamente dançador e violeiro), padres, freiras e ‘o populacho’ arrastavam a um canto os bancos do templo e faziam juntos danças alegres, quase sensuais (BRANDÃO, 1982, p. 59).

Constam deste artigo, portanto, alguns exemplos do modo de transmissão do conhecimento musical, as primeiras lições de uma aprendiz dentro da bateria, a novidade de uma mulher-aprendiz na bateria da MM – um espaço de absoluta hegemonia masculina do qual fui a única mulher a participar, naquele ano (e uma das raras participações femininas, desde sua criação, em 1956) – e de como mais gestos e sinalizações (menos transmissões orais) fizeram parte desse universo de aprendizagem musical. Além disso, a título de contextualização, demonstro a realidade de algumas representações sociais que estiveram presentes nesse microuniverso.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No Brasil, as pesquisas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem musical suscitaram desde os anos 80 uma gama de trabalhos voltados para a questão da troca, do diálogo entre saberes seja entre diferentes áreas como, por exemplo, a educação com interfaces em várias áreas como biologia, história, literatura, educação, antropologia, sociologia e filosofia (GONÇALVES, 2003), seja traçando parâmetros comparativos entre os tipos de educação formal, informal e não formal (BARBOZA, 1995; GOHN, 2001) até serem transplantadas tais discussões para outras áreas que se ligavam à educação popular, bem como para a educação musical.

Na educação musical, pensando em alguns percalços pedagógicos (como a evasão e o desinteresse pelas aulas de música, com destaque para o âmbito da educação básica), ocorrem também às vezes alguns descompassos durante os processos de ensino e aprendizagem dentro das escolas, o que levou os estudiosos e educadores a partir para a análise de outros campos de estudo pertencentes às manifestações culturais populares para com eles aprender através de seus modos de sociabilização e transmissão de saberes culturais e musicais. Essa tem sido, aliás, uma das funções basilares de uma das mais recentes abordagens em educação musical denominada Pontes, cujo aporte

teórico provém das manifestações culturais dos mestres da cultura popular da Bahia, a partir do projeto denominado Mestres de Música da Bahia – MEMUBA (OLIVEIRA et al., 2007).

O ensino de música, desde então, começou a preocupar-se mais amiúde em pesquisar sobre as mais variadas formas de aprendizagem musical em espaços não escolares e sobre o modo como se dava o intercâmbio entre formas distintas de saberes, quer formais, informais e não formais (preferimos escolares e não escolares), mormente os populares,¹ procurando repensar o que lhes era comum e o que os diferiam nos processos educativos musicais humanos.

Na verdade, os primeiros a analisar a questão do ensino e aprendizagem musicais em espaços extraescolares foram os antropólogos e sociólogos; entre uns e outros, apareceram os etnomusicólogos quando perceberam que cada sociedade, cada população e cada comunidade tinham seu “jeito” próprio de transmitir suas músicas e sua cultura. Afinal, a “cultura forma os processos de aprendizagem de acordo com seus próprios ideais e valores” (MERRIAM apud RIOS, 1995, p. 67). Com a publicação de Alan Merriam, em 1964, *The Anthropology of Music*, a etnomusicologia passou, gradualmente, a orientar-se para enfoque e interesses novos direcionados ao comportamento humano. Merriam (1964, p. 7 apud MUKUNA, 2003, p. 14) definiu a música nestes termos: “A música é um produto do comportamento humano e possui estrutura, mas sua estrutura não pode ter existência própria se divorciada do comportamento que a produz”.

Serviram-nos de suporte teórico os autores que trataram de conceituar e delimitar a área da educação popular e seus interesses (JARA, 1984; MELO NETO, 1999; RODRIGUES, 1999), bem como aqueles que discutiram as bases da educação de jovens e adultos – EJA (SUCUPIRA, 1978; PAIVA, 1987; SOUZA, 2000), pois, entenderam que a educação de adultos estava intrinsecamente associada à concepção de educação permanente, renovável ao longo da vida, que convergiria para o fim precípua de se elaborarem formas de ação educativa distintas dos padrões e moldes convencionais de escolarização, em busca de educação continuada e social e educativamente mais abrangente.

Comunidades como a da Malandros, por exemplo, desenvolveram seus meios de preservação de tipos de saberes comunitários e os meios de transferência de uma geração para outra, criaram seus modos próprios de saber e de viver e inventaram seus códigos entre e no interior de suas classes sociais. Principalmente, desenvolveram a solidariedade e a cooperação interclasse e a resistência fora dela. A ESMM constituiu um exemplo de manifestação

popular, enquanto espaço ou “pedaço” de convergência de interesses (CHAUI, 1986, p. 71), de objetivos, em que estiveram presentes a colaboração e o envolvimento da população local nas atividades da MM porque seu público e seus participantes pertenciam ao mesmo grupo social. Uma das marcas fundamentais dos trabalhos dentro de comunidades como essa é a questão da sociabilidade, o código construído através do respeito mútuo e do respeito ao espaço de atuação que constitui, finalmente, a “casa” deles. A toda forma de expressão e estilo em cada comunidade dá-se o nome de cultura popular, que na essência compreende os próprios “sistemas populares de vida e de representação da vida” (BRANDÃO, 1982, p. 105) e, na realidade, são formas próprias e mesmo complexas de um saber.

Por outro lado, os educadores musicais, juntando-se no esteio do pensamento dos educadores populares, seguiram uma nova vertente, que procurava na vivência e nas experiências musicais ou artísticas populares um novo fato gerador. Com isso se quis ampliar não só os espaços de aprendizagem musical, mas tornar suas práticas de ensino acessíveis a todos.

No Brasil, afirma-se que os estudos socioculturais dentro da educação musical aumentaram consideravelmente nas últimas décadas. Na década de 1980, Arroyo (1999) localizou apenas dois estudos preocupados com a relação entre educação musical e cultura, mais especificamente os textos de Alexandre Bispo e de Cecília Conde e José Maria Neves. Já na década de 1990, as citações foram mais numerosas, e seus enfoques, diversos. Alexandre Bispo (apud ARROYO, 1999) procurava introduzir uma orientação musicológica no currículo de licenciatura em educação musical/artística, cujo ideal “fundamentava-se na convicção de uma necessária posição relativista no julgamento estético das várias manifestações musicais”. Cecília Conde e José Maria Neves chamaram atenção para o fato de a experiência musical das crianças dos morros cariocas não ser considerada em escolas locais. Basicamente, a preocupação estava em valorizar a diversidade de experiências musicais em cenários urbanos. Já nos anos 90, foi possível distinguir não apenas vários trabalhos, mas diferentes linhas de estudo. Com destaque para duas: uma concernente à relação entre o cotidiano da escola e a música (SOUZA, 1996), e outra, à aprendizagem musical em contextos culturais diversos não escolares (SOUZA, 2001).

Destarte, foram surgindo trabalhos com base em inserção de campo, como os de Marialva Rios (1995 e 1997) sobre processos de ensino e aprendizagem no terno de reis Rosa Menina e sobre os Meninos do Pelô, ambos de Salvador (Bahia), um dos pioneiros na educação musical com esse tipo de enfoque; Celso Gomes (1998; 2003) sobre a história de vida e formação musical

dos músicos de rua de Porto Alegre; Luciana Prass (1998) sobre os saberes musicais na bateria da escola de samba Bambas da Orgia, e, em João Pessoa, o trabalho sobre a Escola de Samba Malandros do Morro: um espaço de educação popular, que deu origem ao livro *Diário de uma ritmista aprendiz* (TANAKA, 2009) e que tem pontos de contato com outras pesquisas (PRASS, 1998; SILVA, 2007), cujo enfoque, entretanto, se volte mais para a educação popular ou para uma educação musical popular (TANAKA, 2003), expressão por mim cunhada. Nessa linha de análise que liga a educação musical a contextos socioculturais diversos, entre inúmeros outros trabalhos, podemos citar, ainda, a dissertação sobre o sistema de ensino e aprendizagem da banda Lactomia (Salvador, BA) (CANDUSSO, 2002). Mais recentemente, a tese de doutorado em andamento sobre as Ganhadeiras de Itapuã cujas integrantes são mulheres negras, adolescentes, senhoras e idosas, formando um coro popular com repertório predominantemente voltado para o samba de roda (TANAKA-SORRENTINO, 2011).

Na década de 1990, no Brasil, começam a aparecer trabalhos sobre aprendizado nos contextos populares ligados a reflexões de gênero, à educação musical em uma perspectiva relacional (SILVA, 2004).

A educação musical, cujos aportes teóricos ainda parecem estar em construção, necessita de um diálogo interdisciplinar que permita melhor embasar as questões e problemas enfrentados pela área, quer seja com a antropologia e a sociologia (ou mais especificamente com a antropologia da música e sociologia da música) ou dentro da própria área, como a questão da democratização da arte (PENNA, 1990) e a busca do ensino de música com real alcance popular.

Consideramos espaços educativos todos os espaços produtores de educação, pois, na concepção de Brandão (1995, p. 13), “a educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”. Visto por outro ângulo, se poderia dizer que o que difere esse contexto de tradição oral do contexto institucional é que àquele falta “uma teoria musical formalizada” (PELINSKI, 2009, p. 9), e esse foi um dos pontos que permeou toda a pesquisa.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Com o objetivo geral de analisar o macroprocesso educativo da bateria da Associação Recreativa Escola de Samba Malandros do Morro – ARESMM, foram gerados dois objetivos específicos e complementares: a) compreender a organização interna da escola – espaço em que jovens e adultos aprendem

e desenvolvem suas potencialidades artísticas e culturais; b) discutir eventuais contribuições da análise de práticas culturais como essa para aprimorar os processos pedagógicos na educação musical, podendo estender-se a outras áreas do conhecimento, como a da educação, da etnomusicologia ou mesmo os estudos de gênero.

METODOLOGIA DO ESTUDO

A metodologia escolhida para essa pesquisa foi a perspectiva qualitativa, baseada em pressupostos etnográficos, com coleta de dados através da observação participante.

Invariavelmente a pesquisa participante tem ligação com a questão etnográfica, embora o estudo não tenha pretendido chegar a traçar uma etnografia do grupo, pois não foi produzida etnografia tal como a considera Geertz (1973, p. 7), uma “descrição profunda” (*thick description*). De forma mais abrangente, ao estudar qualquer contexto, vale lembrar Wolcott (apud MENGA, 1986, p. 14) que chama atenção para a utilização da etnografia que, em educação, se deve preocupar em “pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Da mesma maneira, as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola”.

Os atores sociais envolvidos no estudo foram os ritmistas da bateria, o mestre de bateria e algumas pessoas ligadas à administração da MM, levando em consideração seu entorno, uma vez que se pode afirmar serem os participantes integrantes de uma grande família – a “malandrense” ou verde-branco (cores oficiais da escola). Nessa ampla rede social, todos pareciam ter pai, tio ou irmão que tocava, cantava, que fazia ou fizera parte da história da Malandros.

CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA DE SAMBA MALANDROS DO MORRO

A presente investigação a princípio deveria desenvolver-se nas dependências da sede social da MM, no bairro da Torre (João Pessoa, PB, Brasil). Aos poucos, entretanto, pude perceber que não conheceria o carnaval da Malandros sem conhecer os espaços externos à escola, uma vez que o prédio que comportava a sede social nada mais era do que um ponto de apoio, um depósito de instrumentos, que ali eram consertados, pintados e preparados para os ensaios e os desfiles. De fato, compreendi que a rua era o verdadeiro palco dos ritmistas, espaço em que a bateria ensaiava e se trabalhavam a

coreografia e a evolução da escola e da comissão de frente. E que os galpões, distantes da sede, abrigavam as oficinas de fantasias e adereços – no teatro Cilaio Ribeiro – localizado no Centro da cidade.

A Malandros do Morro é uma sobrevivente do carnaval-tradição, assim denominado por aqueles que o fazem, em João Pessoa, e do qual faz parte também o carnaval de clubes, com base na classificação de Queiroz (apud GAUDIN, 1997, p.127), segundo o grupo social que organizava a festa. Carnaval que se pode concluir ser originário do “Carnaval Veneziano, Burguês ou Grande” de antigamente, e hoje pouco comentado, além de não ter nenhuma repercussão entre os jovens. O carnaval-tradição seria na acepção da autora o carnaval popular, nesse caso, festejado “entre classes baixas da população e cuja melhor expressão são os ranchos,² blocos³ e escolas de samba”. Uma análise do processo carnavalesco da Associação Recreativa Escola de Samba Malandros do Morro integraria a Liga das Agremiações do Carnaval Tradição – LACAT de João Pessoa, fundada em 29/09/98, procurando seguir a determinação do art. 20, §1º de seu estatuto, que rege: “A LACAT desenvolverá programas e projetos na área de formação, capacitação e reciclagem, objetivando a qualificação em geral dos seus associados”. Oficialmente, faziam parte da LACAT os clubes de orquestra: Bandeirantes da Torre; Dona Emília; Piratas de Jaguaribe; Vinte e Cinco Bichos e Zé Pereira; as tribos indígenas: Africanos, Asa Branca, Papo-amarelo, Pele-vermelha; Tupi-guarani, Ubirajaras e Xavantes; as escolas de samba: Acadêmicos de Cruz das Armas, Catedráticos do Ritmo; Independentes de Mandacaru; Império de Moçambique, Malandros do Morro, Mocidade Cabedelense, Resplendor, Ritmo de Mangueira, Ritmo de Salgueiro, Ritmistas de João Pessoa, Última Hora, Unidos do Baralho e Unidos de São Miguel.

A realidade com a qual se deparavam, por exemplo, os músicos das escolas de samba, é a de que não existia espaço na mídia e nos eventos para o carnaval nos moldes tradicionais que englobam sambas-enredos,⁴ para o carnaval das escolas de samba, em João Pessoa. Os traços do carnaval foram-se modificando para atender às atuais necessidades do mercado capitalista, da política neoliberal e, conseqüentemente, do turismo. Nesse sentido, durante os últimos anos surgiu um novo circuito de carnaval – das micaretas – que vem atraindo os turistas, principalmente jovens, gerando recursos para as cidades que o adotam, ganhando prestígio junto aos empresários. Por sua vez, seguindo essa lógica, os empresários diriam: Por que deixar de investir em um tipo de carnaval rentável, que certamente traz benefícios ao Estado, para investir em um carnaval que não propicia essas benesses? O ciclo está formado. Porque não possui recursos, o carnaval-tradição não cresce, não tem luxo, não tem

patrocinadores fortes; por sua vez, cada escola recebe uma quantia irrisória do governo municipal, algumas vezes proveniente de projetos de incentivo à cultura, para montar sua festa, sua escola e seu desfile que, por não ser luxuoso, não atrai público.

Enquanto os projetos sociais esperados para serem implantados não chegam, a escola permanece, desde 1996, trabalhando com os melhores integrantes da bateria da escola, como grupo autônomo de ritmistas que toca em diversos eventos, garantindo cachê com o qual são feitas a compra e a manutenção de instrumentos, assim como a compra de fardamento para todos os integrantes. Esse grupo compõe a bateria-show da MM, o que não é exclusividade dessa escola, posto que esse segmento é encontrado em muitas outras escolas de samba por todo o país.

O PROCESSO EDUCATIVO: ANÁLISE E DISCUSSÃO

O principal instrumento metodológico utilizado durante a pesquisa, além das entrevistas realizadas com os integrantes da bateria e pessoas da administração da escola, consistiu nos relatos e comentários que fizeram parte de meu diário de campo (“diário de bordo”). Optei por descrever o processo educativo da bateria intitulando os ensaios como lições, ou seja, temáticas predominantes naqueles dias em cada ensaio, respeitando, contudo, a cronologia. Assim, as lições do dia eram assim descritas: “Primeira lição: aprender o samba-enredo (1º e 2º ensaios)”, seguido pelos trechos escolhidos do diário de campo e os respectivos comentários referentes aos trechos selecionados. Cada ensaio correspondeu a uma ou mais temáticas (Tabela 1).

LIÇÕES	ENSAIOS	DIÁRIO – TRECHOS	COMENTÁRIOS
Primeira lição: Aprender o samba-enredo	1º e 2º	“O que deveria ter sido o primeiro ensaio, na verdade, ficou sendo apenas um dia para reconhecimento da letra e dos arranjos do samba (...). No primeiro ensaio com a bateria mais completa ocorreu um fato bastante inusitado. O mestre [de bateria] já começou o ensaio pelo que seria o fim do samba, quer dizer ensaiando os breques finais que concluíam o samba-enredo (...). Os arranjos, os breques são dominados a partir do conhecimento que se tem da letra e da música do samba-enredo”.	Saber a letra do samba-enredo evita, na maioria das vezes, que o ritmista “atravesse” o samba, “cruze”, quer dizer, saia do tempo, da “cadência”, faça as batidas antes ou depois da marcação.
“Respeite meu tamborim” (Os tamborins aprendem)	3º	“Hoje o ensaio começou apenas com os tamborins (...). O mestre posicionando-se na frente dos tamborins, tocava trechos do arranjo, e nós repetíamos. Fez poucas vezes cada trecho (no máximo duas vezes) e devagar. Assim que considerava suficiente a demonstração, passava com todos (...). O mestre chamou a atenção de alguns para o atraso na repetição das batidas (...) deveriam segurar o braço e mexer só o antebraço, evitando-se distanciar do tamborim com a baqueta o máximo possível para não perder o tempo [o andamento].”	O trecho demonstrou uma preocupação com o nível de excelência técnico-instrumental dos ritmistas pensado totalmente em função da música. É função do mestre estar atento à forma de pegar as baquetas, o modo de tocar qualquer dos instrumentos e, quando não existe essa preocupação, logo se torna evidente o prejuízo no resultado sonoro. Em torno dessa discussão, em seu depoimento, o mestre exemplificou o que ocorre com escolas de renome nacional como a Mangueira cujos tamborins trabalham bastante, ou seja, têm uma boa técnica e conseguem excelentes atuações. O mestre diz: “Como disse o puxador de samba da Mangueira, J.: ‘Tem que respeitar meu tamborim’”.

As sinalizações	7º	“Ensaíamos todo o samba-enredo com o puxador (...) A primeira vez será sem breque, mas sempre que o mestre pedir haverá um breque ensaiado. Assim, o mestre fez um sinal em que cruza os braços para cima, que indica: ‘Atenção’. Se ele apenas levantar os braços e os cruzar parado, quer dizer breque pequeno. Mas, se acenar, cruzando os braços, então quer dizer breque grande.”	O jogo de sinais é um código gestual, como um código de trânsito. Demorei um pouco para perceber o significado, pois não havia uma “bula musical”, tampouco houve explicações orais (...) A sinalização dentro da bateria é feita com o auxílio de um apito. O mestre diz que “o apito é imprescindível para chamar a atenção. O símbolo do mestre é o apito, mais do que a batuta.”
Os testes	10º	“Houve outra forma que identificava um teste em andamento. Em um ensaio, o mestre ficou um bom tempo, talvez uns 15 minutos, esperando que alguém do surdo aprendesse a batida correta, em consequência de uma falha detectada na aprendizagem de um dos ritmistas, descoberta quando, intencionalmente, um dos ‘principais’ saiu de cena [do ensaio]. Sem a presença dos mais experientes, alguns perdem o referencial, sentem-se descobertos, sem apoio; as inseguranças acabam aparecendo.”	Outra finalidade a ser perseguida com os testes, depois do ingresso no grupo, encontrou-se no sentido integrativo, ou seja, como aquele ritmista se portaria, evoluiria dentro dos grupos e se, realmente, tinha condições de lá permanecer (...) Em suma, a avaliação será sempre em função de um processo inclusivo e coletivo, daí a preocupação de se dar chance aos iniciantes de conseguirem uma colocação no grupo (...) Trata-se, enfim, de dominar tecnicamente seu instrumento, o que torna o teste a busca da superação de seus próprios limites, numa visão preocupada com o respeito à individualidade no que tange à aprendizagem.
“Eu aprendi sozinho”	13º	Fiquei conversando com F., antes do ensaio. Não levei meu tamborim, mas ele me emprestou o dele, alegando que não estava com vontade de tocar naquele dia. Até fiquei surpresa por ele ter me emprestado o tamborim dele, pois parecia bastante zeloso e ciumento com seu instrumento. Era o único que mantinha o instrumento guardado na capa de couro até o ensaio começar.	A partir da conversa que tivemos em que diz que aprendeu sozinho, entendi que, na verdade, esta afirmativa traduz a necessidade de afirmação das pessoas sobre a sua capacidade de poder aprender por conta própria, às vezes sem ajuda de outros ou mesmo com uma ajuda mínima. Representa a vontade de encontrar sozinho, os próprios caminhos que levem ao saber, à superação das dificuldades iniciais que exige a aprendizagem de um instrumento. Aquele que diz que aprendeu sozinho, de fato, pode não estar enganado, mas muitas vezes esquece que a própria vivência no mundo do samba pode ser considerada uma fonte de aprendizagem.
Múltiplos professores	13º	Em meio ao ensaio um colega de bateria me disse: “Olha, pra você aprender, você treina em casa, fica ouvindo o CD e tentando imitar as batidas, ouvindo vários toques e identificando o que eles estão fazendo; daqui a pouco você estará conseguindo fazer igual” (M., comunicação pessoal)	Ao entrevistar os ritmistas uma verdade imperou entre os inúmeros depoimentos: a de que todos, sem exceção, tiveram ou tinham um amigo mais experiente que os incentivava ou que acabara ensinando os primeiros caminhos da música, do samba. Muitos “professores” até o foram sem ter consciência disso, pois nem imaginavam que serviam de exemplo e inspiração para aquele colega ritmista. A figura do mestre de bateria não representa a de único professor. Muitos ensinam, mas a ninguém está predeterminada a função docente (...) Dessa forma, vê-se que o processo de aprender ocorre de maneira individualizada (...) A aprendizagem deve ser completada com o treino, as tentativas, as experimentações do músico, o que normalmente acontece em casa ou até na casa de um amigo.
“É uma questão de dom”	13º	Ao perguntar ao mestre como ele chegou à escola de samba, ele respondeu: “É um dom mesmo de pequeno. Às vezes, eu ia, olhava o ensaio, voltava, tal e despertou aquela vontade, já era desde pequeno mesmo”	Em alguns momentos das entrevistas que realizei com o mestre, ele enfatizou a questão do dom para explicar a facilidade para a aprendizagem musical de alguns ritmistas, inclusive a sua própria (...) Isso evidencia o “mito do dom”, de bases românticas que integram amplamente as concepções de arte do senso comum. No período romântico, acreditava-se que a genialidade, o dom, bem como o talento, eram fenômenos natos (...) No entanto, a musicalidade, ou seja, a sensibilidade à música é um fator que depende da oportunidade de familiarização com a linguagem. Pois todas as pessoas têm um potencial e o que existe é, de fato, 90% de transpiração e 10% de inspiração.
A mulher na bateria - “Dizem que a mulher é um sexo frágil...”	18º	O mestre disse-me que, apesar das participações femininas, nunca uma mulher tocou um instrumento pesado na bateria da Malandros, como aconteceu na minha segunda ida ao campo. E me disse: “Você está sendo a primeira mulher a entrar e pegar um instrumento pesado, que é o repinique. Nunca uma mulher tocou repinique aqui, nem tarol, nem surdão”.	Qualquer questão relativa à problemática de gênero nesse campo torna-se um capítulo à parte. Pois na academia e na escola, o paradigma feminino de conhecimento é útil e necessário para construir novas relações entre os sujeitos e novos conhecimentos sobre as experiências de sujeitos dominados e excluídos da vida intelectual e da vida social digna. Sob essa perspectiva, estudos sob a égide de uma epistemologia e metodologia feminista interessam, sobretudo, a uma educação que pretende ser popular [esse tópico teve vários desdobramentos].

Tabela 1 – Análise das temáticas apresentadas (alguns exemplos)

POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL POPULAR

A expressão educação musical popular⁷ foi cunhada por mim, na pesquisa, para denominar um tipo de educação que entendo estar relacionada com as características presentes nas associações, agremiações, projetos comunitários, em grupos, como as escolas de samba (PRASS, 1998; SILVA, 2007; TANAKA, 2005), os ternos de congada (ARROYO, 1999), as folias de reis, de músicos populares (GOMES, 1998, 2003; GREEN, 2008) ou os conjuntos de música popular, dentro de inúmeras manifestações espalhadas por todo o Brasil.

Essa pesquisa, entretanto, não pretendeu fazer apologias a uma ou outra prática, tampouco avaliar hierarquicamente métodos e metodologias, modos de aprendizagem, sendo antes uma tentativa de proporcionar reflexões acerca dos modos de aprendizagem musical com o intuito primordial de conhecer e reconhecer essas práticas como válidas. Entender o significado que cada prática musical e educativa tem para o aluno talvez seja um dos principais pontos de partida para qualquer metodologia, e essa foi uma das questões centrais abarcadas.

Acredito que a educação musical deva ser dada a todos, de forma democrática, sem fins predeterminados de orientação profissional, mas como uma necessidade interior, pelo valor que possui no enriquecimento da vida das pessoas e da sociedade como um todo (GONÇALVES, 1992, p. 77). Devido à desatenção sobre essas e outras questões, como o conflito com a visão da escola diante da definição de currículo, por exemplo, o educador musical terá de estar preparado para lidar com a música nas escolas a partir de múltiplas funções e uma gama de universos musicais que se apresentam na dependência de seu público-alvo. Assim, “as diferentes maneiras de *usar* a música dependem de características pessoais do ouvinte (idade, formação musical), da situação (intenção de ouvir, atenção) e do contexto (físico, social, cultural, educativo)” (BOAL PALHEIROS, 2003, p. 7), mas primordialmente de uma postura reflexiva e dialógica (FREIRE, 1981, 1996).

Assim, alguns dos principais pontos decorrentes da pesquisa foram feitos a fim de provocar reflexões sobre práticas que considere passíveis de auxiliar na renovação do ensino formal e se encontram no livro *Diário de uma ritmista aprendiz* (TANAKA, 2009, p. 157-168); foram eles: a) a forma de inserção e a prática musical; b) as aulas em grupo: do individual ao coletivo; c) do ouvir ao tocar e d) do prazer de tocar.

a) O educador deve ter cuidados com o aluno iniciante sob qualquer aspecto que venha a fazer parte de sua prática musical, não vaticinando seu

desenvolvimento. É dever moral oferecer as oportunidades para que o aluno se desenvolva, prepará-lo da melhor forma, sem contudo preconceber habilidades ou predeterminações em relação a seus objetivos musicais futuros. Isso também é ser democrático. Ao procurar evitar a qualquer custo a exclusão de um aluno, avaliando-o em termos de “dom ou talento”, estará atento para e atuante sobre os inúmeros fatores que influenciam o desenvolvimento musical do aluno, incluindo o conhecimento de quem é esse aluno e como poderá ser educado musicalmente.

b) Apesar de existirem formas de aulas coletivas nos espaços institucionais de ensino, há que promover mudança em sua condução. Nesse caso, consideramos mais produtivas as aulas sob um ponto de vista mais interativo, como são as tutoriais, em que haja oportunidade para os alunos apresentarem suas dúvidas e possa haver maior troca de conhecimento, de informações, de experiências entre os participantes. O que significa aprimorar nesses momentos um sentido mais cooperativo, despertando, outrossim, um lado crítico sobre as práticas musicais. Não existem verdades únicas e absolutas, como também não existe apenas um mestre para cada aluno. O mundo está permeado por vários povos e suas respectivas culturas, e esse seria um dos melhores exemplos da existência dessa diversidade humana e cultural.

c) Dar mais valor aos nossos ouvidos. Aquele que se restringe à leitura da partitura perde a capacidade de “ouvir” (*lato sensu*), e essa é a perda mais lastimável para um músico. A perda dessa função de modo pleno prejudica não apenas a capacidade improvisatória do músico, o desenvolvimento de sua criatividade, como dificulta o fazer musical em conjunto e, muitas vezes, as suas mais finas nuances estilísticas e interpretativas, quer estejam ligadas à percepção da música que produz ou que reproduz de outrem, pois, o aluno que “não se ouve” (escuta atenta) fica prejudicado na percepção e na apreciação musical como um todo.

Finalmente, o prazer de tocar. Despertar o sentido e o gosto de tocar é uma das grandes lições que os músicos desses espaços nos ensinaram. Nas escolas, muitas vezes perdemos o sentido da própria música. E qual será esse sentido? Cada professor terá que se perguntar, mas certamente o prazer de executar e escutar estará entre as respostas que obterá. Em pesquisa realizada com crianças portuguesas e inglesas por Boal Palheiros (2003, p. 10), por exemplo, uma das principais razões para as opiniões positivas e negativas sobre as aulas de músicas foram: motivação para aprender e estar ativo, além do conteúdo das aulas. E dentre as quatro categorias de razões para apreciar ou não o repertório das aulas apontadas destacaram-se estilo musical (39,7%),

estado emocional (20,6%),⁸ elementos musicais (15,9%) e razões não musicais (10,3%). Isso demonstra que incorremos no erro de querer passar a todo custo nossos ensinamentos musicais, sem a preocupação do como fazê-lo, muitas vezes, tentando inculcar valores e conhecimentos nos alunos sem os motivar devidamente, assim como não estando atentos para o tipo de repertórios que também os motivam ou sem perceber aqueles em quem simplesmente não há o menor eco. Não se trata de abandonar os “clássicos e eruditos” da música, mas de repensar o quanto se faz imprescindível despertar nos alunos, nas aulas de música, prazer igual ao que eles têm ao ouvir seu estilo de música preferido ou seus intérpretes, músicos ou banda favoritos. Não significa que o professor deva sucumbir a todos os gostos do aluno, mas que deve aprender também a ouvir seus apelos, suas necessidades e, conseqüentemente, procurar ensinar música de um modo motivador e prazeroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola de samba, como sugere a própria expressão, é ambiente que se propõe ensinar e aprender sobre samba. Visto por outro ângulo, é lugar de aprendizagem para as pessoas da comunidade, algumas encontradas à margem dos processos escolares formais. Além disso, é espaço extraescolar, no qual se ensina uma prática cultural e artística que não é contemplada pelo sistema escolar formal. A educação popular concentra-se no saber que pode ser usado diretamente na realização dos objetivos sociais das camadas mais marginalizadas. Consoante essas ideias, entendo que comunidades como a Escola de Samba Malandros do Morro, por exemplo, desenvolvem meios de preservação de saberes comunitários e de sua transferência de uma geração para outra. Trata-se, pois, de novas formas de educação de pessoas jovens e adultas colocadas ou não à margem da educação oficial, mas que detêm um conhecimento legítimo praticado dentro de instituições ligadas à arte e à cultura. No decorrer da pesquisa foi possível perceber principalmente a riqueza multidisciplinar desse espaço cultural, social, artístico, educativo da MM e tomá-lo como mais um dos exemplos para a educação popular que nos brindou sobremaneira com seu visível esforço de inclusão social, valorização da cultura e educação a partir das bases que o mundo do samba e suas escolas de samba nos legam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- AUGRAS, Monique. A ordem na desordem: a regulamentação do desfile das escolas de samba e a exigência de “motivos nacionais”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-103, 1993.
- BARBOZA, Pedro L. *Educação formal e não formal: um diálogo necessário*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1995.
- BOAL PALHEIROS, Graça. Educação musical em diferentes contextos. *Revista de Educação Musical da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 117, p. 5-18, 2003.
- BRANDÃO, Carlos. R. *O que é folclore?* São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CANDUSSO, Flávia. *O sistema de ensino e aprendizagem musical da banda Lactomia: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2002.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CONDE, Cecília; NEVES, José M. Música e educação não formal. *Pesquisa e Música: Revista do Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Especialização do Conservatório Brasileiro de Música*, v. 1, n. 1, 41-68, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GAUDIN, Benoit. Micaretas e a identidade cultural. *Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará*, v. 28, n. 1/2, p. 127-136, Fortaleza, 1997.
- GEERTZ, C. *The interpretation of cultures: selectec essays by Clifford Geertz*, p. 1-30. Basic Books: New York, 1973.
- GOHN, Maria da Glória. Cultura, cultura de massa, cultura popular e cultura política. In GOHN, M. da G. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor*, p. 21-64. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOMES, Celso. H. S. *Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- _____. Formação e atuação de músicos de rua: possibilidades de atuação e de caminhos formativos. *Revista da ABEM*, v. 8, p. 25-28, 2003.
- GONÇALVES, Luiz. G. *Leituras indiciárias e artimanhas da inteligência: os saberes imemoriais e sua reinvenção no universo do aprender humano*. Tese

- (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.
- GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. London: Ashgate, 2008.
- JARA, Oscar. El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. In GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos. A. *Educação popular: utopia latino-americana*, p. 89-110. São Paulo, Cortez/Edusp, 1994.
- MUKUNA, Kazadi wa. Sobre a busca da verdade na etnomusicologia. Tradução de Saulo Adriano. *Revista USP Online*, 77, 12-23, março/maio. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/revusp/n77/03.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. 2011.
- MARTINIC, S. Saber popular e identidade. In GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. *Educação popular – utopia latino-americana*, p. 69-89. São Paulo, Cortez/Edusp, 1994.
- MELO NETO, José. F. de. Educação popular: uma antologia. In SCOCUGLIA, Afonso C.; MELO NETO, José. F. (Orgs.). *Educação popular: outros caminhos*, 31-74. João Pessoa: Universitária/UEPB, 1999.
- MENGA, Ludke (Org.); ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- MERRIAM, Alan. P. *The anthropology of music*, p. 123-144. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1964.
- OLIVEIRA, Alda et al. Construindo pontes significativas no ensino em música. *Revista Ictus*. Salvador, v. 8, n. 2, p. 21-34, 2007.
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- PELINSKI, R. *Etnomusicologia em la edad posmoderna*. Disponível em: <<http://www.candela.scd.cl/docs/pelinski.htm>>. Acesso em: 02 de mai. 2009.
- PENNA, Maura. Musicalização: tema e reavaliações. In PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*, p. 19-37. São Paulo: Loyola, 1990.
- PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria da escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”*. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- RIOS, Marialva. Educação musical informal e suas formalidades. In Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, v. 4, p. 67-72. Escola de Artes, Goiânia, 1995.
- _____. *Educação musical e música vernácula: processos de ensino/aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical), Departamento de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.
- RODRIGUES, Luiz D. Como se conceitua a educação popular? In SCOCUGLIA, A. C. e MELO NETO, J. F. (Orgs.). *Educação popular: outros caminhos*, p. 11-30. João Pessoa: Universitária/UEPB, 1999.

- SILVA, Helena. L. da. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. *Revista da ABEM*, 11, 74-83, 2004.
- SILVA, Áurea. D. *Escola de Samba "Embaixada Copa Lord": a música na construção de espaços de socialização e cultura negra*, 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/etnomusicologia/etnom_ADSilva.pdf/>. Acesso em: 21 abr. 2008.
- SOUZA, J. F. de (Org.). *A educação de jovens e adultos no Brasil e no mundo*. Recife, UFPB/CE/NUPEP, 2000.
- SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de musical concepção didática e exemplos práticos. *Revista Fundamentos da Educação Musical da ABEM*, v. 3, p. 61-74, 1996.
- _____. O formal e o informal na educação musical no ensino médio. *Encontro Regional da Abem Sul. 4, Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFS. 1*, p. 38-52. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2001.
- SUCUPIRA, Newton. *A Unesco e o conceito de educação de adultos*. João Pessoa: Universitária/ UFPB, 1978.
- TANAKA, Harue. *Escola de samba Malandros do Morro: um espaço de educação popular*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.
- _____. Reflexões acerca do modo de ouvir e fazer música a partir de uma pesquisa participante em uma escola de samba. *Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Música*. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2005.
- _____. *Diário de uma ritmista aprendiz*. João Pessoa: Universitária, 2009.
- TANAKA-SORRENTINO, H. Articulações pedagógicas no coro das ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico, 2011. *Revista Espaço Intermediário*. v. 2, n. 1, Projeto Guri: São Paulo. Disponível em: <<http://www.projetoguri.org.br/revista/index.php/ei/index>>. Acesso em: 09 de set. 2011.

NOTAS

1 Quando falo em saber popular refiro-me ao conhecimento necessário à vida cotidiana. Saber, qualquer que seja ele, popular (que agrada ao povo, do próprio povo), que participa e contribui social, educativa e artisticamente, a interpretar a sociedade na qual se insere. Ter conhecimento do saber popular e, por conseguinte, da cultura que cerca determinado grupo resulta fator indispensável para dar sentido e interpretar as experiências e dele se deriva não só uma maneira de pensar, como uma maneira de proceder (OCHOA apud MARTINIC, 1994, p.73).

2 Segundo Augras (apud RIOTUR, 1991), ao longo da história distinguem-se vários tipos de grupos carnavalescos, entre eles: “os ranchos, que desfilam sob forma de cortejos. O desfile dos ranchos incluía: abre-alas, comissão de frente, figurantes, alegorias, mestre de manobra, mestre-sala e porta-estandarte, primeiro mestre

de canto, coro feminino, segundo baliza e porta-estandarte, segundo mestre de cano, corpo coral masculino e orquestra (AUGRAS, 1993, p. 169-170). Vê-se que a organização dos desfiles de ranchos foi transposta para as escolas de samba quase que integralmente. Os autores são unânimes ao ver nos ranchos uma recriação carioca dos ternos de reis nordestinos, trazidos pelas levas de baianos que, no final do século XIX, se haviam fixado na zona portuária do Rio de Janeiro.

3 Blocos significam “conjuntos mais simples [que os cordões], não dramatizados, sem fantasias elaboradas, sem alegorias, que com o desaparecimento dos cordões, foram-se multiplicando” (AUGRAS, 1993, p. 91).

4 A denominação “samba-enredo”, no entanto só apareceria na década de 1950, de acordo com José Ramos Tinhorão, que julga poder atribuir a crescente importância desse quesito à progressiva estruturação das escolas no sentido de encenar dramaticamente seus enredos, sob a forma de uma ópera-balé-ambulante (apud AUGRAS, 1993).

5 Esses extratos são meramente exemplificadores, visto que não configuram todas as discussões de cada temática, que se ampliaram conforme a necessidade e desenlace das narrativas a partir do diário de campo em que se pôde discutir vários elementos do ensino musical nesse contexto.

6 Geralmente, o cantor (raramente cantora) oficial de toda escola de samba que “puxa” o samba-enredo, quer dizer, que está à frente, acompanhado pela bateria, conduzindo a escola por toda a avenida onde desfila a escola toda, através da força do canto do samba-enredo.

7 Trata-se de expressão não encontrada nos escritos sobre educação popular nem educação musical que define um tipo de aprendizagem, informal, comumente encontrado nas práticas pedagógicas e nas manifestações populares próprias da educação não escolar musical, analisada a partir de um contexto de inserção de educação popular, então, uma educação musical popular (TANAKA, 2009, p. 90).

8 Ou seja, por exemplo, se a música era “viva”, “calma” ou “aborrecida”.

Harue Tanaka-Sorrentino é doutora em música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), bacharel em música e em direito pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e autora do livro *Diário de uma ritmista aprendiz*.