

O tamborim e seus devires na linguagem dos sambas de enredo

Andréa Stewart Dantas

Resumo: O presente trabalho tem como finalidade suprir, no que se refere ao tamborim, a lacuna, no contexto escolar. A caracterização de sua linguagem, especificamente nos sambas de enredo, e o mapeamento de seus devires rítmicos permitirão aos professores utilizar esse material como gerador de direções de ensino. Além disso, pretende contribuir no atual questionamento sobre alternativas ao modelo disciplinar.

Introdução

O tamborim é um instrumento importante para a caracterização tímbrica de uma bateria de escola de samba. Por estar inserido numa prática de conjunto, a sua execução requer um aprendizado. Este se faz na compreensão da linguagem específica dos sambas de enredo. Entretanto, a literatura é extremamente escassa no que tange a essa temática. Os livros *Batuque Carioca* (Gonçalves e Costa, 2000) e *Batucadas de Samba: Como Tocar Samba* (Salazar, Marcelo, 1991) foram as únicas fontes encontradas que se propõem a fazer o registro das levadas e a mostrar a maneira de tocar os instrumentos de uma bateria de escola de samba.

Além da lacuna no que se refere ao material de publicação, ocorre uma ausência, nas próprias escolas, desse tipo de repertório com uma

identidade brasileira. O samba de enredo é fruto da produção das camadas populares da sociedade, mais propriamente dos negros. Tendo sido, por isso, discriminado, ficando à margem das instituições formais de ensino. Entretanto, a pluralidade cultural, ora reconhecida nos diversos campos da vida contemporânea, dá legitimidade a que um repertório assim constituído esteja presente nas atuais práticas pedagógicas.

É importante, porém, atentar para o fato de que, embora as manifestações estético-culturais possuam em suas linguagens o viés do dinâmico, do múltiplo e do complexo, o conhecimento artístico, quando incorporado à escola, sofre alterações profundas. Com o intuito de torná-lo efetivamente transmissível e assimilável, é reorganizado, reestruturado e se transforma numa configuração

cognitiva tipicamente escolar, isto é, em conteúdo de ensino distribuído em disciplinas compartimentadas. Como consequência, aparece um saber fragmentado, descontextualizado, esvaziado da sua dimensão expressiva, sem mais nenhuma relação com o fenômeno vivo da cultura. Tal reconstrução opera, conseqüentemente, uma diminuição de potência no material.

É preciso, portanto, refletir sobre os fatos e buscar alternativas ao ensino de música, que levem em consideração a complexidade, concretude e contextualidade do fato musical, numa tentativa de mantê-lo vivo, e também ter alunos e professores mais potencializados.

Levando em consideração tais questões, este trabalho pretende:

1. contribuir para o levantamento, a caracterização e o funcionamento das levadas do tamborim na linguagem dos sambas de enredo, instrumentalizando o professor para consulta e utilização desse material em seu mapeamento, orientando-o nas ações que, posteriormente, serão desenvolvidas na sala de aula;

2. propor uma alternativa para o modelo disciplinar instituído, a partir do tamborim, ultrapassando suas fronteiras rígidas, compreendendo o fenômeno musical na sua transversalidade e complexidade.

Utilizamos como referencial teórico, neste trabalho, o pensamento rizomático proposto pelos filósofos Gilles Deleuze e Felix Guattari. Os conceitos de plano, território, potência, assim como os princípios de conexão, multiplicidade, heterogeneidade, cartografia permitiram-nos transitar pelo território do samba de enredo, num trajeto singular, que nos remeteu da quadra à escola.

1 – O Pensamento Rizomático e o Território dos Sambas de Enredo

O termo *rizoma*¹ foi extraído da botânica, por Deleuze, e implica num tipo de raiz que se contrapõe à raiz pivotante. Essa precisa de uma forte unidade principal, um caule, um tronco, para ser o seu eixo, seu centro, de onde partem suas ramificações em forma de galhos, folhas.

O rizoma ao contrário, não tem um centro. Ele se compõe de inúmeras hastes, filetes, linhas que se entrelaçam, se entrecruzam, se conectam de diversas maneiras entre si, em diferentes pontos, formando um imenso e caótico emaranhado, ora veloz, ora viscoso, mas contínuo, movente. “Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas”(Deleuze e Guattari, 1995, p.17).

Nesse sentido, o rizoma se apresenta como um caos, isto é, uma multiplicidade de linhas se afirmando ao mesmo tempo. “Eu tendo a pensar as coisas como conjuntos de linhas a serem desemanhadas, mas também cruzadas” (Deleuze, 1992, p. 200).

Essa imensa *quantidade de linhas* que compõe o rizoma, nos permite apontar para uma de suas características, a **multiplicidade**. “Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos... O que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõem, que toma emprestado, ou que ela cria” (Deleuze, 1992, p.47).

O *entrecruzar de seus filamentos*, por sua vez, nos remete para idéia de **conexão**. “Qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (Deleuze, 1995, p. 15). As linhas se conectam de diversas maneiras entre si e em diferentes pontos, criando relações de todo tipo. “As conexões...se fazem de uma infinidade de maneiras possíveis e não são predeterminadas” (Deleuze, 1992, p.154).

A *variedade dos tipos de linhas* que compõe o rizoma nos mostra, também, uma outra característica, a **heterogeneidade**. “O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 32). Essas combinações de linhas distintas, transversais, propicia cruzamentos de toda sorte de formações.

O *conjunto de linhas* quebradiças, curvilíneas, diagonais, retas, ziguezagues, se movimentando em diversas direções e funcionando simultaneamente, nos remete para a idéia do rizoma como um mapa movente, sendo a **cartografia** mais uma de suas características.

¹ O pensamento rizomático tem sido objeto de vários estudos, estando presente em textos de comunicação de pesquisa tais como: 1) Santos, Regina Márcia S.; Dantas, Andréa Stewart; Acosta, Kathiuska & Novaes, Pedro. “Um Curso Básico de Música para Professores: Mapa de Trajetos, Saberes e Devires na Prática Pedagógica”. *Anais do 10º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Pôster. Rio de Janeiro, UERJ, 2000, p.427; 2) Santos, Regina Márcia S.; Dantas, Andréa Stewart; Acosta, Kathiuska & Novaes, Pedro. “Maracatu das Múltiplas Escutas e Conexões: Mapa Cartografia Em Um Curso Básico de Música Para Professores”. *IX Encontro Anual da ABEM*. Belém, 2000, p.7.

O que chamamos de um 'mapa'...é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo (as linhas da mão formam um mapa). Com efeito, há tipos de linhas muito diferentes, na arte, mas também numa sociedade, numa pessoa.... Por isso cada coisa tem a sua geografia, sua cartografia, seu diagrama (Deleuze, 1992, p.47).

A estratégia para se lidar com esse emaranhado (rizoma) é produzir um corte, um crivo no caos. Desses recortes emergem planos, territórios, que são um ajuntamento de linhas com consistência provisória.

O plano ou território se compõe de linhas de segmentariedade que lhe dá uma efêmera consistência, mas também de linhas de fuga que se expandem para fora dos seus limites, prolongando-se, até encontrar um outro território ou outras linhas inaugurando um novo território, num contínuo processo de desterritorialização e territorialização. "Todo rizoma compreende linhas de segmentariedade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído etc., mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar" (Deleuze & Guattari, 1995, p.18).

Numa situação de ensino, uma música utilizada pode ser compreendida como um plano/território a ser percorrido pelo professor e alunos. É preciso investigá-lo, reconhecer as múltiplas linhas que o compõe e apontar para os inúmeros trajetos que podem ser trilhados, fazer, enfim, a sua cartografia.

Esse levantamento de percursos, ou melhor, esse mapa virtual é inicialmente esboçado pelo professor com o intuito de fazer emergir o potencial que o material musical pode oferecer, para se retirar daí o máximo de possibilidades de desdobramentos de direções, de derivações e integrações da experimentação. Para isso, o professor desmembra o território em questão, desfia suas linhas, decompõe as relações que lhe dão consistência e o compõe sob novas relações, novos encadeamentos, no exercício de lançar idéias em todas as direções, sem que uma se estabeleça sobre as outras, como prevalente.

Os conteúdos musicais flagrados nas linhas que emergem do mapa devem ser tratados na sua transversalidade, isto é, na sua conexão com várias e simultâneas linhas heterogêneas que compõem aquele território ou o descompõem desterritorializando-o.

Quando Boulez se faz historiador da música, é para mostrar como, cada vez de maneira bem diferente, um grande músico inventa e faz passar uma espécie de

diagonal entre a vertical harmônica e o horizonte melódico.... Então, nessa linha transversal... move-se um bloco sonoro, que não tem mais ponto de origem, pois ele está sempre, e já, no meio da linha (Deleuze, 1997, p.95).

Essas tais linhas desemaranhadas ou as criadas e cruzadas pelo professor não pretendem ser um caminho ideal, pré-definido. São *possibilidades* de trajetos inscritos no mapa virtual. O percurso, numa perspectiva rizomática, não se faz pela ordem do prescrito, mas pelo acaso da potência dos acontecimentos no próprio deslocar. Na prática pedagógica, quando os alunos entram em contato com o material musical, são afetados por suas linhas expressivas e, ao mesmo tempo, também o afetam, numa relação de composição de forças intensivas.

É de toda a arte preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformarmos com eles, ele nos apanha no composto (Deleuze, 1992, p.227).

Dessa interação, uma variedade de afetos se mobilizam e podem fazer com que fluam dos alunos intensos devires. "Cantar ou compor, pintar, escrever não tem talvez outro objetivo: desencadear devires" (Deleuze, 1997, p.63). Nesse momento, certas linhas, antes virtuais, se tornam vivências efetivas. Outras tantas linhas inéditas, vindas dos alunos, surgem: conexões de linhas inusitadas, bulbos surpreendentes, linhas de fuga inimagináveis, gerando outras relações muito variadas, que modificam o percurso no território trilhado, introduzindo novas direções. Essas linhas emergentes são acrescentadas ao mapa virtual, num processo constante de atualização. Os alunos, inseridos numa relação dialógica, se tornam co-autores desse mapeamento.

O tamborim, com suas levadas e devires, constitui uma convergência de linhas sobre o território dos sambas de enredo. O professor ao fazer o seu mapeamento virtual precisa atentar para o fato de que suas linhas estão em movimento incessante, criando uma consistência provisória. Elas não páram de se desdobrar a velocidades loucas, fazendo proliferar, expandir a linguagem musical. Criam novas formas de encadeamentos rítmicos, conexões, desterritorializações, aumentando as multiplicidades que povoam o território. Nesse sentido, o tamborim deve ser percebido na sua complexidade, dinâmica, vitalidade e não reduzido a um funcionamento fixo, estável.

Lidar com o acontecimento musical na sua multiplicidade e intensidade potencializa o ensino,

faz emergir afetos que aumentam a capacidade de agir dos alunos. “Às relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou o modificam, correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo das partes exteriores ou de suas próprias partes” (Deleuze, 1997, p. 42).

Essa vinculação estreita entre o conceito de potência e os de afecção e afeto, (que foi inicialmente apontada por Espinoza no livro III, da *Ética* e depois recuperada por Deleuze) nos importa para a compreensão deste trabalho.

Para esses dois filósofos, “os seres humanos não se definem por uma essência, senão por uma potência... Cada um tem uma potência, cada um efetua essa potência tanto como a tem em si” (Deleuze, 1980, p.1). Mas a potência se efetua de maneira distinta em cada ser, ela é variável: pode aumentar ou diminuir. “Todos os entes... têm mais ou menos potência”, por isso podemos dizer que ela é singular. O que faz variar o grau de intensidade da potência são as afecções e os afetos.

Somos, constantemente, afetados por diferentes afecções (uma idéia, uma pessoa, um objeto), que provocam variações contínuas nos nossos afetos (sentimentos). Passamos de um afeto a outro, da alegria, à raiva, ao medo etc. e a consequência disso é um aumento ou diminuição da nossa capacidade de agir ou da força de existir, enfim, uma variação da nossa potência. A alegria, por exemplo, provoca um aumento na potência, enquanto que a tristeza, uma diminuição da mesma. “A alegria e a tristeza são paixões pelas quais a capacidade de cada indivíduo, ou o seu esforço para perseverar o seu ser, é aumentada ou diminuída, favorecida ou reduzida” (Espinoza, 1979, p.211).

Tendemos a nos relacionar com as afecções e afetos de forma a querer sempre afirmar a nossa potência, isto é a almejar a alegria e a repelir a tristeza. “Tudo o que imaginamos que conduz à alegria, esforçamo-nos por fazer de modo a que se produza; mas tudo o que imaginamos que lhe é contrário ou conduz à tristeza, esforçar-nos-emos por afastá-lo ou destruí-lo” (Espinoza, 1979, p.194).

Conectar o processo pedagógico aos conceitos de potência, afecção e afeto é de grande importância. As quadras de escolas de samba propiciam um contexto que favorece o aumento de potência de agir do aluno por levar em conta a dinâmica da linguagem musical, num processo de recriação permanente. O que se constata, porém,

nas instituições escolares, é que estas, pautando-se em um universo estável, impedem trajetórias, inibem afetos, diminuem a potência.

O presente trabalho faz um paralelo entre os acontecimentos nessas duas situações de ensino. Acreditamos que a construção de projetos que permitam o aumento de potência na escola é absolutamente vital. “Não se pode abrir mão de um projeto educacional, pedagógico-musical que integre a questão do afeto (ou sentimento), isto é, a passagem de um estado de menor potência para um de maior potência, o aumento da capacidade de expressão, da potência de agir, de expressão de vida” (Santos, 1999, p.25).

2 - O Tamborim e seus Devires

O tamborim apresenta toques específicos que caracterizam o seu funcionamento no território dos sambas de enredo. Mestre Louro, diretor de bateria da Acadêmicos do Salgueiro há 25 anos, assim se refere ao instrumento:

São os violinos de uma bateria. O tamborim tem sua batida típica, normal – utilizada em qualquer samba. Mas além dela, é aproveitado pelos diretores de bateria em convenções, ou desenhos - batidas ensaiadas e marcadas, que funcionam como uma espécie de contraponto à melodia do samba (Mestre Louro, s/d, p.2).

Ele faz menção às linhas que compõem o tamborim, inicialmente se referindo à sua *batida típica*, que neste trabalho denominaremos *levada principal (ou carreteiro)*. Esta se traduz pelo preenchimento das oito semicolcheias do compasso binário, e pressupõe competências do ritmista, como coordenação motora e resistência física. Mestre Louro, em seguida, fala de *batidas ensaiadas* e *marcadas*, que se desdobram em *levadas variadas* e *convenções (ou paradinhas)*. As levadas variadas são frases com diferentes desenhos rítmicos, criados em função da letra e do arranjo, e que, portanto, variam de ano para ano. As convenções, por sua vez, implicam numa performance da bateria como um todo, e se caracterizam, normalmente, por um jogo rítmico entre o repinique e os demais instrumentos: em forma de eco (anexo 1), pergunta e resposta (anexo 2), etc.

Existem ainda outras batidas executadas pelos tamborins, como por exemplo a subida, e as viradinhas. Tais batidas e as já mencionadas serão abordadas mais detalhadamente adiante, quando tratarmos de seu funcionamento.

A presença do tamborim no território dos sambas de enredo se dá por linhas rítmicas já convencionadas, mas também com a criação de

inúmeras outras, a cada ano, num funcionamento paradoxal. Essa multiplicidade de linhas acontece pelo exercício da criatividade musical dos mestres de bateria e ritmistas, bem como pela circulação destes em outras escolas.

Os mestres de bateria são instigados, a cada ano, a criar arranjos novos num processo ininterrupto de devires rítmicos, que ampliam a linguagem dos sambas de enredo. Odilon Costa, mestre de bateria da escola de samba Grande Rio, comenta esta questão: "Meu arranjos são sempre diferentes! Nunca a gente faz o mesmo arranjo... Todo ano a gente modifica!". (Costa, 2000, p.2)

Mestre Louro, da bateria do Salgueiro, quando questionado sobre o seu processo criativo, assim responde: "Três de meus diretores cuidam dos tamborins, mas quem acaba criando os desenhos sou eu mesmo. Esses desenhos variam de ano para ano, em função do samba e atualmente são ouvidos já na gravação do CD dos sambas de enredo." (Mestre Louro, s/d, p.3)

Embora seja usual que o mestre de bateria crie as linhas para o arranjo dos instrumentos da bateria, em algumas escolas há espaço para que os próprios ritmistas tracem linhas no plano, com a sugestão de idéias musicais, como acontece nos Bambas da Orgia, em Porto Alegre. Mestre Estevão dá o seu depoimento:

Eu vou passando por naípe. Eu quero o surdo isso, o tarol isso. Pode até às vezes eles terem umas idéias para ficar mais fácil pra eles, "ah vamo fazer assim". Eu deixo fazer assim, se ficar melhor pra mim, de assimilar aquilo que eu quero, de repente... Mas é muito pouco, a intervenção deles é pouca. Eu já venho com o troço pronto de casa (Prass, 1998, p.119).

A expansão do território também se dá com o cruzamento de linhas heterogêneas. No Rio de Janeiro, em 1997, o mestre Jorjão, à frente da bateria da Viradouro, surpreendeu com uma levada funk no meio do samba de enredo. Mestre Jorjão comenta:

Certo dia, em casa, cheguei à conclusão de que a apresentação das baterias havia se tornado uma grande mesmice e, por isso decidi inovar, com essa batida.... Vi que o público consagrou a novidade, mas a gente nunca sabe o que se passa na cabeça dos jurados. Mesmo assim, apostei pra ver (Rodrigues, 1997, s/p).

O jorro de devires rítmicos por parte dos mestres e dos ritmistas, na ocasião do processo de criação do arranjo, aumenta a multiplicidade de linhas do território do samba de enredo, alargando a extensão de seus limites. Há ainda um outro conjunto de linhas que se misturam a estas, estratificando ainda mais o território, são as que

advêm da circulação dos ritmistas pelas quadras de outras escolas. Um fluxo contínuo de saberes e fazeres acontece dessa forma desde o início da história das escolas de samba. Tal prática persiste na atualidade e traz uma grande contribuição com a troca das levadas, dos breques, das técnicas entre os ritmistas.

A circulação, movida por questões de várias ordens, é responsável pela difusão dos saberes musicais que permeiam o mundo do samba... Circulando, os carnavalescos aprendem mais batidas e breques, bem como macetes técnicos para lidar com os instrumentos. Circulando aprendem sobre as relações entre corpo e percussão e, sobre as concepções estéticas dos diferentes mestres de bateria. Todos esses fatores interferem nas identidades sonoras de cada grupo, identidades que não são constantes, mas sim fluidas e transformadas na proporção da circulação dos atores entre as escolas de samba (Prass, 1998, p.91).

O samba de enredo é um território que não se fixa, está em constante modificação. As múltiplas conexões, que ocorrem por conta das criações dos mestres e ritmistas e da circulação dos atores nas diferentes escolas, dão uma dimensão diferencial à sua linguagem. Variações contínuas, que proporcionam um constante remanejar dos elementos musicais e o surgimento de novas combinações sonoras, a caracterizam. Por isso podemos dizer que é pelo viés da multiplicidade e da heterogeneidade que a linguagem dos sambas de enredo se apresenta.

Não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. Não existe locutor-auditor, ideal, como também não existe comunidade lingüística homogênea. A língua é... uma realidade essencialmente heterogênea... A língua faz bulbo. Ela evolui por hastes e fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou de linhas de estradas de ferro, espalha-se como mancha de óleo... Uma língua não se fecha sobre si mesma, senão em uma função de impotência (Deleuze, 1995, p. 16).

3 - O Tamborim em Movimento: Levadas e Funcionamento

Partindo da concepção da linguagem como sistema de fluxos contínuos de conteúdos de expressão, nos interessa compreender o *funcionamento* dos diversos toques do tamborim numa bateria. Para isso, é preciso nos remetermos ao texto verbal do samba de enredo, pois os toques produzem sentido quando inseridos num contexto.

Mestre Estevão, dos Bambas da Orgia, mostra claramente essa vinculação ao falar de seu processo de criação:

O compositor se inspira em alguma coisa, se inspira e faz a letra, eu faço os arranjos. Fico com a música na cabeça e venho cantando ela mentalmente, vendo o que encaixa ali, então eu vou criando certas coisas.

Normalmente, meus arranjos é sempre em cima da letra da música... (Prass, 1998, p.119).

As fórmulas rítmicas utilizadas pelos tamborins no samba de enredo, assim como a descrição de seu funcionamento serão descritas a seguir:

SUBIDA - anuncia o começo do samba de enredo e cada novo recomeço. A sonoridade desse toque tem um brilho especial de chamamento para a abertura, para o início do acontecimento que é o samba cantado (Anexo 3);

- apresenta-se construída, normalmente, com quiálteras podendo variar;

- a reiteração dessas quiálteras é fundamental para o efeito pretendido;

- quanto ao seu começo podem ser anacrústicas, téticas ou acéfalas;

- após a sua execução, normalmente, vem a levada principal.

LEVADA PRINCIPAL - é o toque do tamborim que nos conduz ao gênero do samba, na sua especificação de samba de enredo (Anexo 4);

- se caracteriza pela repetição das oito semicolcheias de um compasso binário;

- tem a função de condução rítmica;

- seu emprego pode se dar tanto nas estrofes, quanto nos refrões.

VIRADINHA (OU BREQUE)- tem um funcionamento paradoxal, na medida em que diz respeito ao encerramento de uma idéia musical e, ao mesmo tempo, ao surgimento de outra nova (Anexo 5);

- essa passagem, normalmente, tem relação com a mudança no próprio texto do samba. Implica na ida de um tipo de levada à outra;

- normalmente, aparece no final da primeira parte, no final da segunda, no final do samba para retornar ao início e, às vezes, precede as paradinhas;

- é importante ressaltar que podemos ter uma passagem brusca no toque do tamborim, de uma levada outra, sem que se utilize da viradinha. Trata-se, portanto, de um recurso opcional.

LEVADA VARIADA - sua presença no samba ameniza o caráter monótono da levada principal. Estabelece um contraste, sendo uma outra alternativa de levada (Anexo 6);

- não se prende a uma única fórmula rítmica. Podendo se apresentar sob diversas formas;

- pode se localizar nos refrões e/ou nas estrofes;

- às vezes, está relacionada à temática do enredo.

PARADINHAS- algumas vezes o tamborim executa, no meio de um samba, certos desenhos rítmicos convencionados, em conjunto com os demais instrumentos da bateria. (Conforme vimos anteriormente).

Foi trazido para este trabalho o arranjo dos tamborins no samba da Mocidade Independente de Padre Miguel: *Sonhar não Custa Nada* (1992), de Paulinho Mocidade, Dico da Viola, Moleque Silveira. Tal arranjo servirá como demonstração do funcionamento das levadas (Anexo 6). O critério de escolha da música se deveu à audibilidade da gravação, bem como pelo fato de ser um arranjo simples, embora de difícil execução.

4 – A Potência e a Bateria de Escola de Samba

Para se tocar tamborim numa bateria de escola de samba exige-se um conhecimento prévio do ritmista no que tange à execução do instrumento. Normalmente, participam da bateria pessoas da própria comunidade que já são integrantes da escola há muitos anos. Pelo processo de imersão, desde a infância, elas vão entrando em contato com o gênero musical, de forma lúdica até se tornarem adultos, com a possibilidade de serem ritmistas.

Entretanto, outros participantes, embora não façam parte da comunidade, também se interessam em participar da bateria. Nesses casos, normalmente, é preciso se submeter a um processo seletivo para verificação da competência na execução.

Uma vez que o ritmista esteja incluído na bateria, ele estará sujeito a um processo de ensino-aprendizagem permanente, pois a cada ano há um novo samba de enredo que propicia a criação de novos devires rítmicos, que precisam ser conhecidos e dominados.

Esse processo de ensino-aprendizagem do tamborim apresenta características próprias que fogem aos padrões institucionais estabelecidos pela educação escolar. Vários aspectos contribuem para o aumento de potência do ritmista/estudante na escola de samba:

1. o ritmista, está inserido numa prática de conjunto, onde faz uso artístico, prazeroso e imediato dos instrumentos musicais. Não se adia o contato com os instrumentos em nome de uma teoria que deva anteceder a prática. A compreensão dos elementos da linguagem musical se dá no próprio fazer, isto é, na possibilidade que o ritmista tem de imergir no conjunto e “entrar no batido” (Arroyo, 2000, p.3), e, não do acervo de informações dado pelo professor;

2. o aprendizado dos ritmos se apresenta contextualizado, ganhando sentidos e formas significativas. As células rítmicas, as frases, as paradinhas executadas no tamborim pelos ritmistas são linhas que, por estarem introduzidas num fato musical concreto, dão mais potência ao aprendizado. Os elementos rítmicos não estão fragmentados em unidades isoladas para “compreensão”, de forma a destituir o sentido musical que lhes é inerente. Estão, sim, articulados com expressão no transcurso da experiência, isto é, num samba de enredo cantado e tocado nos ensaios e no desfile;

3. o ritmista lida com a complexidade da ocorrência musical em si. Não há organização linear e hierárquica do material por graus de dificuldade e complexidade. O acontecimento musical é tomado no seu emaranhado, isto é, no conjunto das linhas concomitantes que o compõe. Numa levada, o ritmista lida simultaneamente com pulso, subdivisões, acentuações, células rítmicas, síncopes etc. Nesse sentido, o processo de aprendizagem se dá traçando transversais, irredutíveis a qualquer linearidade;

4. a poliritmia presente na bateria torna rica a experiência do ritmista. Um arranjo para uma bateria de escola de samba é organizado a partir da superposição das batidas dos naipes de instrumentos, de forma a se ter uma polifonia rítmica. Isso proporciona ao ritmista o contato com outros naipes, com seus timbres diferenciados (surdos de primeira, segunda e terceira, repiniques, caixas e/ou taróis, tamborins, ganzás, cuícas, agogôs, pandeiros); com a levada em ostinato do ganzá, dos surdos de primeira e de segunda; com os fraseados do tamborim; com as diferentes acentuações de taróis e caixas, com os improvisos do repinique ou dos surdos de terceira. A imersão nessa paisagem sonora faz com que se desenvolva a musicalidade do ritmista, no que tange à escuta vertical, à concentração e à execução;

5. a heterogeneidade das levadas do tamborim desafia o ritmista em sua prática. Já vimos que a presença dos tamborins na linguagem dos

sambas de enredo é dinâmica. O material rítmico é conectado a modos de codificação muito diversos: subidas, levada principal, levadas variadas, paradinhas que estão constantemente variando. A multiplicidade e heterogeneidade de toques motiva o ritmista a dominar as levadas e a executá-las com prazer;

6. a força sonora de uma bateria afeta intensamente a quem toca. Essa massa sonora, produzida pela quantidade de pessoas envolvidas, dá à bateria uma sonoridade singular. Propicia um imenso prazer de sentir no corpo a vibração do som. É um bloco de sensações que afeta o ritmista e o impele a tocar mais, a se misturar mais com esse composto de forças. Tornar-se responsável, juntamente com os demais, por este resultado musical do conjunto, estimula o estudo das levadas para uma performance cada vez melhor ;

7. a festa do carnaval estimula a aprendizagem. A existência da festa (o desfile na avenida com todo o ritual de local, data, hora especial para sua realização); a presença da platéia, a disputa entre as escolas, dão sentido à aprendizagem e impulsionam os inúmeros encontros necessários para a performance. A festa tem muita intensidade e opera como força básica na longa preparação anterior .

Cada um desses elementos, anteriormente, apontados afeta o aluno de forma a aumentar a sua potência de agir, propiciando uma imensa alegria de estar aprendendo/tocando. O processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente, acontece com prazer e intensidade.

5 – A Potência e a Escola

Esse trabalho, conforme dissemos, pretende servir como material de consulta e apoio ao professor, em seu encontro com os alunos, no mapeamento virtual das linhas do tamborim. Entretanto, o conhecimento artístico não pode ser transmitido na escola tal qual é produzido em seu habitat. No caso específico da música, ocorre uma ruptura entre o acontecimento musical em si e a disciplina de educação musical, o que requer uma maior reflexão.

Utilizaremos a noção de mediação didática desenvolvida por Lopes, ao fazer uma análise sobre o conhecimento escolar, suas interrelações com o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano. Embora sua investigação se debruce sobre as ciências físicas, achamos interessante trazer tal discussão para o campo das artes, mais propriamente o da música.

Há necessidade de processos de transposição didática, capazes de tornar os saberes escolares dotados de especificidade... Nesse sentido a escola é verdadeiramente criadora de configurações cognitivas... Portanto há uma diferença... entre saber ensinado e saber de referência (Lopes, 1999, p.19).

Pressupor que existe uma continuidade entre o conhecimento musical popular e a música na escola e que é possível passar de um para o outro sem ruptura não permite a real compreensão do acontecimento pedagógico. A apropriação pela escola desse saber, implica no exaustivo trabalho de transforma-lo em objeto de ensino.

Os termos despersonalização e descontemporização também são utilizados por Lopes para mostrar como esse processo descaracteriza o material original, descompondo-lhe as relações, constituindo nova configuração.

No que tange à música, uma diminuição de potência ocorre quando os saberes populares são transformados em matéria escolar. Disciplina-se também o corpo do aluno e do professor. Ficar em pé, dançando, sentindo o ritmo em suas múltiplas possibilidades, lhes é vedado. O corpo deve estar submetido, paralisado na sala de aula, apenas atento à narração do professor. Essa postura contraria frontalmente a prática dos saberes populares, onde o corpo se apresenta como elemento fundamental de expressão, comunicação e serve de elemento mediador no ensino.

É comum, nos nossos cocos de roda, os participantes acompanharem o canto e a dança com palmas e batidas de pés no chão. Nas jornadas dos Reisados, os seus integrantes também batem no chão num passo chamado 'trupé'. Desta mesma forma, os nossos índios quando dançam no centro de suas aldeias, atam aos seus tornozelos conchas ou sementes de frutos que provocam ruídos ao golpearem o solo com os pés (Madureira, s/d, p.9).

Numa bateria de escola de samba, o corpo se desdobra em vários aspectos como fator de auxílio tanto do ritmista quanto do regente. Prass nos fala sobre essa estreita vinculação entre o corpo do ritmista e o ensino:

O corpo que caminha tocando é o principal responsável para a manutenção da pulsação coletiva. ...Há uma relação polirítmica entre a coordenação dos pés para caminhar tocando, as batidas de cada naipe com as suas exigências técnicas específicas, entre as mãos e ainda os ritmos da melodia que é cantada pelos ritmistas, tudo isso aliado a uma escuta dos demais naites e do todo. Todas as vezes que pedi que alguém tocasse o tamborim para me mostrar, o gesto de bater com a baqueta no instrumento vinha acompanhado de uma dança de pés que fazia o corpo gingar na pulsação do que era tocado. Minha batida começou a tomar forma somente quando incorporei essa coreografia de pés... O corpo que toca,

e a expressão musical do grupo é também uma expressão corporal. A própria energia sonora do som da percussão, incita o corpo a movimentar-se (Prass, 1998, p.168).

Coreografias realizadas pelos ritmistas responsáveis pelos tamborins, tanto nos ensaios quanto no dia do desfile, trazem imensa ajuda na memorização da forma do samba:

A princípio as coreografias que os ritmistas (em especial os tamborins) realizavam me pareciam um elemento lúdico. Entretanto, fui percebendo com o decorrer dos ensaios, o quanto as coreografias eram importantes na memorização dos arranjos, demarcando corporalmente as seções de cada obra relacionando a estrutura formal das músicas com linguagens corporais específicas. Na ausência de uma partitura para guiar a performance, cantar e dançar, e as marcas que estes gestos pontuam nas músicas, são os elementos responsáveis pela excelência da performance (Prass, 1998, p.167).

Mauro Costa, ao fazer um estudo comparativo entre o artista nas culturas populares e o artista ou educador na escola, constata a diferença do que é vivido em ambos os espaços. Em seu diagnóstico, ele fala em processo de deformação (que podemos associar à idéia de descontinuidade trazida por Lopes), toda vez que a escola tenta reproduzir uma manifestação popular.

A escola é uma instituição das culturas ocidentais. Seus rituais, seus horários, sua hierarquia, seus valores, desde a mera separação das crianças dos adultos num espaço demarcado, especializado para a aprendizagem e sua divisão em grupos por faixas de idade, são categorias bem diferentes das que regem a aprendizagem nas manifestações populares que estudamos.

A utilização educativas e dramáticas de nossa tradição popular tem pecado por esse desrespeito à diferença. É o sentido e a função da Festa, sua articulação íntima na organização e no modo de viver da comunidade que se perde quando se reproduzem essas festas nas escolas como espetáculos visuais e sonoros que serão indevidamente comparados com os espetáculos ocidentais que a criança está acostumada (Costa, 1980, p.39/40).

Levando em consideração os processos de mediação didática e disciplinarização podemos apontar aspectos que contribuem para a diminuição de potência na escola, cada vez que um conhecimento musical é traduzido em conteúdo de ensino:

- uma ordenação com sentido linear-sequencial de conteúdos previamente determinados, que indo do menos ao mais complexo, cumpre as exigências de um planejamento pré-determinado, sem levar em consideração outras possíveis linhas que mobilizam os afetos dos alunos na sala de aula e no seu cotidiano. Instituído-se uma doxa no trajeto, isto é, uma linha única, dominante, hierarquizante, e autoritária, para se percorrer o território investigado;

· o trabalho com exercícios rítmicos realizados como um treinamento de relações isoladas, visando a sua automação, sem qualquer relação com o fenômeno musical vivo;

· a redução da linguagem de um gênero musical a categorias rígidas e estáveis, sem levar em conta a sua dinâmica interna e o surgimento de novos devires;

· a fragmentação da complexidade do acontecimento musical se desdobrando em disciplinas estanques ao longo do percurso escolar.

Todos estes aspectos fazem com que o fenômeno musical se descaracterize e a potência de agir do aluno decline, produzindo tristeza na escola: "Ora, por tristeza entendemos o que diminui ou entrava a capacidade de pensar da alma; e por conseqüência, na medida em que a alma está triste, a sua capacidade de conhecer, isto é, a sua capacidade de agir, é diminuída ou contrariada" (Espinoza, 1979, p.212).

É preciso questionar a presença da música na atual organização escolar. O fenômeno musical

compreende interações complexas, múltiplas, heterogêneas atuando simultaneamente. Sendo assim, um trabalho que integre os aspectos de percepção, análise e apreciação musical, vinculadas a uma prática de conjunto, estará mais perto da transversalidade que caracteriza o acontecimento musical em si, do que a fragmentação que ora se constata.

Ignorar este fato e enfatizar o treino de relações isoladas, objetivando sua automatização, é reduzir os elementos musicais a categorias rígidas que não guardam mais nenhuma relação com o fenômeno real, vivo em cada contexto, descaracterizando a linguagem (Santos, 1990, p. 34).

O tamborim pode servir como elemento gerador de uma alternativa para o ensino, na medida em que o mapa do funcionamento de sua levadas no samba de enredo for trabalhado transcendendo esses limites disciplinares. Um ensino concebido de forma integrada, em que exercícios isolados sobre os elementos da linguagem musical sejam substituídos por uma prática musical de conjunto, que valorize a sua dimensão estética, o seu caráter dinâmico e complexo, será muito mais potencializador.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Margareth. *Representações Sociais Sobre Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical: Um Estudo Etnográfico entre Congadeiros, Professores e Estudantes*. Transcrição de palestra realizada, na Unirio, Rio de Janeiro, em 15/06/2000.
- COSTA, Mauro Sá Rego. *Manifestações Populares e Educação em Arte*. Boletim de Intercâmbio do SESC, Rio de Janeiro 1(4): 34-42, out/dez. 1980.
- COSTA, Odilon. Entrevista concedida a Andréa Steward Dantas, em 28/08/2000, p.2 (não publicada)
- DELEUZE, Gilles. *Curso de Los Martes – Espinoza*. Vincennes, França, palestra proferida em 21/12/1980. Informação por Correio Eletrônico. <http://www.imagnet.fr/deleuze/TXT/ESP/121280.html>
- . *Diferença e Repetição*, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988
- . *Conversações*. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. *Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro, v.1, Ed. 34, 1995.
- ESPINOZA, Baruch de. *Ética – Livro III*. In: Coleção Os Pensadores, São Paulo, Ed. Victor Civita, 1979
- GONÇALVES, Guilherme & COSTA, Odilon. *O Batuque Carioca*. Rio de Janeiro, Groove, 2000.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano*, Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 1999.
- MADUREIRA, Antônio José. *Instrumentos Populares do Nordeste Através de seus Instrumentos, toques e cantos populares*. Projeto de Pesquisa (síntese) – CNPq, s/l, s/d.
- MESTRE LOURO, *A aula do mestre que comanda a bateria do Salgueiro há 29 anos*. Informação por Correio Eletrônico. http://www.salgueiro.com.br/a_aula_do_mestre.htm (s/d)
- PRASS, Luciana. *Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Música - UFRGS, 1998.
- RODRIGUES, Eliane. *Jorjão: O Mestre da vitoriosa batida funk da escola campeã*. Jornal O GLOBO, Rio de Janeiro, 13 fev 1997.
- SANTOS, Regina Márcia. *Currículos e Tratamento de Programa de Ensino de Música: Contribuições do Pensamento Rizomático* (resumo) Comunicação de Pesquisa no Encontro Anual da ABEM (Resumo), Curitiba, p.25, 1999.
- . *Repensando o Ensino de Música*. In Kater, Carlos (Cadernos de Estudos de Educação Musical), São Paulo: Atravez, v. 1, agosto. 1990.

Discografia

- SAMBAS DE ENREDO - GURPO ESPECIAL (LP). Rio de Janeiro, RCA, lado A, faixa 1 - 1992
- SAMBAS DE ENREDO - GRUPO ESPECIAL (CD). Rio de Janeiro, BMG, faixas 1, 5e 9 - 2000

ANEXO 1: PARADINHA 1

PARADINHA I

Repique $\frac{2}{4}$

Todos $\frac{2}{4}$

ANEXO 2: PARADINHA 2

PARADINHA II

The musical score for 'Paradinha II' is written for two parts: Repique and Todos, in a 2/4 time signature. The score is organized into four systems, each with two staves. The first system shows the initial rhythmic patterns for both parts. The second system continues the patterns, with the Repique part featuring a triplet of eighth notes. The third system shows the Repique part playing a series of eighth notes while the Todos part has rests. The fourth system concludes with both parts playing a final rhythmic pattern. The score uses standard musical notation including stems, beams, and rests.

ANEXO 3: SUBIDA

SUBIDAS (CARNAVAL 2000)

Salgueiro

Musical notation for Salgueiro, featuring a 2/4 time signature and a series of eighth notes with triplets. The notation is presented on two staves. The first staff contains the first four measures, each with a triplet of eighth notes. The second staff contains the remaining four measures, also with triplets of eighth notes, ending with a double bar line.

Caprichosos de Pilares

Musical notation for Caprichosos de Pilares, featuring a series of eighth notes with triplets. The notation is presented on two staves. The first staff contains the first four measures, each with a triplet of eighth notes. The second staff contains the remaining four measures, also with triplets of eighth notes, ending with a double bar line.

Imperatriz Leopoldinense

Musical notation for Imperatriz Leopoldinense, featuring a series of eighth notes with triplets. The notation is presented on two staves. The first staff contains the first four measures, each with a triplet of eighth notes. The second staff contains the remaining four measures, also with triplets of eighth notes, ending with a double bar line.

ANEXO 5: VIRADINHA

VIRADINHA (BREQUE)



ANEXO 6: SAMBA DA MOCIDADE (92)

SONHAR NÃO CUSTA NADA
(Mocidade 92)

Tamborim 

5 

10 

15 

20 

25 

30 

35 

40 

45 

ANEXO 6: SAMBA DA MOCIDADE (92) continuação



