



Universidade de Brasília
Instituto de Artes – IDA
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação Música em Contexto
Mestrado em Educação Musical

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves

**O ENSINO DO CHORO NO CONTEXTO DA ESCOLA RAPHAEL RABELLO DE
BRASÍLIA**

Brasília
2013

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves

**O ENSINO DO CHORO NO CONTEXTO DA ESCOLA RAPHAEL RABELLO DE
BRASÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto do Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Musical.

Orientadora: Maria Isabel Montandon

Brasília
2013

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves

**O ENSINO DO CHORO NO CONTEXTO DA ESCOLA RAPHAEL RABELLO DE
BRASÍLIA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Música em Contexto do Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Musical sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Montandon.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Montandon (UnB – MUS) – Presidente

Prof. Dr. José Alberto Salgado e Silva (UNIRIO – MUS)

Membro Efetivo

Prof. Dr. Ricardo José Dourado Freire (UnB – MUS)

Membro Efetivo

Prof^ª. Dr^ª. Delmary Vasconcelos de Abreu (UnB – MUS)

Membro Suplente

Brasília, 10 de outubro de 2013

Aos meus pais, Djalma Barbosa Gonçalves e Vera
Ney Alves de Brito Gonçalves: as pessoas mais
importantes da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido minha existência, concedido força, saúde e determinação para concretizar este trabalho.

Aos meus amados pais, Djalma Barbosa Gonçalves e Vera Ney Alves de Brito Gonçalves, pela educação que me proporcionaram, pelo apoio e amor com que sempre me acompanham.

À minha amada irmã, Michaela Alves Barbosa Gonçalves e minha linda sobrinha, Valentinna Gonçalves Mota, que nasceu quase ao término desta pesquisa e que, por isso, deu-me mais paz, ânimo e alegria em concluí-la.

À minha querida professora e orientadora, Dr^a. Maria Isabel Montandon, por ter me iniciado no mundo da pesquisa e me ensinado, não sem muito amor, seriedade e dedicação pelo o que faz, a ser um professor mais crítico e reflexivo. A você, Isabel, minha eterna admiração e respeito.

À Prof^a. Dr^a. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, por sua capacidade de me encantar com a profissão docente e por ter ampliado o meu modo de ver esta pesquisa em suas aulas e na qualificação. A você, Cristina, meus sinceros agradecimentos.

Aos professores, Dr^a. Cristina de Souza Grossi e Dr. Paulo Roberto Affonso Marins, pelas valiosas sugestões dadas a este trabalho durante as disciplinas cursadas no PPG/MUS-(UNB).

À Prof^a. Dr^a. Delmary Vasconcelos de Abreu, pelo parecer que fez sobre este estudo na qualificação e pelas palavras amorosas, serenas e amigas nas horas em que precisava justamente disso.

Ao professor Dr. José Alberto Salgado e Silva, por ter se mostrado disposto a ouvir pacientemente todas minhas dúvidas no que se refere à etnografia e por gentilmente ter concordado em participar da banca de defesa desta dissertação. A você, um abraço fraterno.

Ao professor Dr. Ricardo José Dourado Freire, por gentilmente ter aceitado participar da banca de defesa desta dissertação. A você, meu muito obrigado.

Aos funcionários do PPG/MUS-(UNB), Ana Claudia Freitas Ramalho, Diana de Sousa Marques Sarkis e Deusdete do Carmo Soares, pelo atendimento atencioso.

Aos meus amigos, por acreditarem no meu empenho e força de vontade, e em especial ao meu amigo Dênio da Luz, pela frase que sempre repete e que passei a acreditar também: “a vida é uma milagre, cara!”.

À Letícia de Menezes Vasconcelos, por ter acompanhado meu processo de aprendizagem como pesquisador e pela paciência com que relevou minhas crises epistemológico-existenciais.

Aos meus amigos do mestrado, Verônica Gurgel Bezerra, Larissa Rosa Antunes, Hermes Siqueira Bandeira Costa, Guilherme Farias de Castro Montenegro, Tânia Maria Silva Rêgo, pelas calorosas discussões sobre nossas pesquisas e por termos compartilhado momentos marcantes dos quais nunca me esquecerei.

Ao diretor e professores da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília, Henrique Lima Santos Filho, Henrique Lima Santos Neto, Vinícius Vianna, Fernando César Vasconcelos Mendes e Luis Roberto Pinheiro, por cordialmente terem aceitado participar desta investigação. A vocês, minha eterna gratidão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos concedida.

O sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática [...] o próprio processo de investigação deve ser transformado em processo de aprendizagem dos modos, conteúdos, resistências e possibilidades da inovação da prática na aula (GÓMEZ, 1998a, p. 101).

RESUMO

Esta pesquisa, que se situa na área de Educação Musical, investigou como o ensino do Choro se constitui no contexto da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília, que concepções os professores tem sobre como deve ser o ensino do Choro naquele contexto, como os professores desenvolvem as aulas, que materiais, conteúdos e estratégias de ensino são utilizadas por eles, como a Escola¹ se estrutura em função do ensino do Choro e quais são seus desafios e objetivos. Para compor o referencial teórico desta investigação, foram estudadas as literaturas que dizem respeito ao Choro, às modalidades de educação formal, não-formal e informal, ao ensino e aprendizagem da música popular, inclusive, dentro de instituições formais de ensino, aos músicos populares que se tornam professores e, por fim, às características da instituição escolar. Esta pesquisa, que é de natureza qualitativa e, portanto, holística, adotou o estudo de caso do tipo etnográfico como metodologia. Para a coleta dos dados, foram utilizadas as seguintes técnicas: a observação participante, a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos da instituição. Os resultados indicaram que a Escola Raphael Rabello, uma instituição que se fez em função do Choro, não só está constituindo o ensino sistemático do gênero como também oferecendo formas e locais alternativos para aprendê-lo. A Escola está mesclando conteúdos, materiais, estratégias de ensinar e aprender do universo da aprendizagem informal com elementos considerados “tradicional” no ensino de música. Essa mescla ocorre, por exemplo, quando se constata a existência de uma Roda de Choro, mas com professores que a todo momento ensinam aos estudantes o que, quando, como e porque fazer. Um dos desafios da instituição é sistematizar o ensino do gênero musical sem, contudo, deixar de lado a forma como o Choro é vivenciado nas Rodas extramuros escolares.

Palavras-chave: Ensino do Choro. Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília. Música popular em instituições formais de ensino.

¹ Nesta dissertação, o termo escola será escrito em maiúsculo para se referir especificamente à Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília.

ABSTRACT

This research, which is situated in the area of Music Education, investigated how the teaching of Choro take place in the context of the Brazilian School of Choro Raphael Rabello of Brasilia, what conceptions teachers have about how the teaching of Choro should be in that context, how teachers develop lessons, what materials, contents and teaching strategies are used by them, how the School² is structured according to the teaching of Choro and what are their institutional challenges and goals. To compose the theoretical framework of this research, we studied the literature about the Choro, the educational modalities of formal, non-formal and informal, the teaching and learning of popular music, even within formal educational institutions, the popular musicians who become teachers, and finally, the characteristics of the educational institution (school). This research, which is qualitative in nature and, therefore, holistic, adopted the ethnographic case study as methodology. For data collection, we used the following techniques: participant observation, semi-structured interviews and analysis of documents of the institution. The results indicated that the School Raphael Rabello, an institution that became due Choro, not only is establishing the systematic teaching of the genre as well as offering alternative ways and places to learn it. The school is mixing content, materials, strategies for teaching and learning from the universe of informal learning with elements considered "traditional" in the teaching of music. This mix occurs, for example, when we observe the existence of the Roda de Choro, but with teachers who teach students all the time what, when, how and why to do. One of the challenges of the institution is to systematize the teaching of the musical genre, but without leaving aside the way that Choro is experienced in the Rodas outside schools.

Keywords: Teaching of Choro. Brazilian School of Choro Raphael Rabello of Brasília. Popular music in formal educational institutions.

² In this dissertation, the term school will be written in capital letters to refer specifically to the Brazilian School of Choro Raphael Rabello of Brasilia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comenda da Ordem do Mérito Cultural	31
Figura 2 – Antiga sede da Escola Raphael Rabello	35
Figura 3 – Escola Raphael Rabello ao lado da antiga sede do Clube do Choro	35
Figura 4 – Espaço Cultural do Choro	36
Figura 5 – Arquitetura da Escola (parte alongada) e do Clube	37
Figura 6 – Principal corredor da Escola	37
Figura 7 – Portão de entrada (lado esquerdo) e da Secretaria	37
Figura 8 – Interior das salas de aula da Escola	38
Figura 9 – Estacionamento da Escola	38
Figura 10 – Sala de Concerto do Espaço Cultural do Choro	38
Figura 11 – Mezanino da Sala de Concerto	39
Figura 12 – Pátio e cantina da Escola à esquerda	39
Figura 13 – Um dos dois camarins localizados no subsolo da Escola	39
Figura 14 – Uma das salas de estudo para ensaio	40
Figura 15 – Centro de Memória e Referência do Choro	40
Figura 16 – Henrique Lima Santos Filho	90
Figura 17 – Fernando César	91
Figura 18 – Henrique Lima Santos Neto	92
Figura 19 – Vinícius Vianna	93
Figura 20 – Luis Roberto Pinheiro	94
Figura 21 – Professores da Escola Raphael Rabello	96
Figura 22 – Roda das turmas iniciais	139
Figura 23 – Roda das turmas avançadas	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 🎵 – Quadro comparativo entre as Rodas de Choro e as Rodas da Escola Raphael Rabello	143
Tabela 2 🎵 – Gênero dos estudantes	109

LISTA DE SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
BRB – Banco de Brasília
CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training
CEF – Caderno de Entrevistas com o Fernando César
CEH – Caderno de Entrevistas com o Henrique Neto
CEL – Caderno de Entrevistas com o Luis Pinheiro
CEP – Centro de Educação Profissional
CER – Caderno de Entrevistas com o Reco
CEV – Caderno de Entrevistas com o Vinícius Vianna
CINE – Classificación Internacional Normalizada de la Educación
CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
GDF – Governo do Distrito Federal
ICBA – Instituto Cultural Brasil-Alemanha
ICEM — Instituto Cultural de Educação Musical
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPOD – Portable On Demand
LP – Long Play
MIDI – Musical Instrument Digital Interface
MEC – Ministério da Educação
MP5 – MPEG Layer 5
MPB – Música Popular Brasileira
NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
RPM – Rotações por Minuto
TERRACAP – Companhia Imobiliária de Brasília
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	20
CONHECENDO O CHORO	20
O que seria o Choro?	20
Qual o contexto e época em que o Choro se originou?	23
Os Chorões	24
Quais são as características musicais do Choro?	25
O Choro e os Chorões de Brasília	26
Em Brasília, uma escola se fez em função do Choro: um breve histórico sobre a Escola Raphael Rabello	32
MODALIDADES DE EDUCAÇÃO	40
Educação formal, não-formal e informal: em busca de definições	40
Educação formal, não-formal e informal na música	49
MÚSICA POPULAR	53
Música popular: um termo e vários sentidos	53
A aprendizagem da música popular	55
Aprendizagem do Choro	61
Algumas crenças no universo da música popular	62
A música popular em instituições formais de ensino e suas implicações	64
Quando o músico popular se torna professor	68
Ensino ou transmissão da música popular? Algumas questões	70
ESCOLA	72
Algumas considerações sobre as características da escola, cultura escolar e escolarização	72
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA	80
SOBRE PESQUISA, METODOLOGIA, ESTUDO DE CASO E ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO	80
Critérios adotados para seleção dos sujeitos da pesquisa	84
Técnicas utilizadas para a obtenção dos dados	85

Observação das aulas de violão da Escola Raphael Rabello	86
Entrevista com os sujeitos da pesquisa	88
Análise de documentos da Escola Raphael Rabello	88
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, REDAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	90
APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	90
A ESCOLA RAPHAEL RABELLO DE BRASÍLIA	95
Sua estrutura organizacional	95
A construção do currículo na Escola Raphael Rabello	97
Material utilizado na Escola e nas aulas	99
Objetivos da Escola Raphael Rabello segundo o diretor e os professores	101
Desafios da Escola	103
Convívio entre duas culturas: o Choro e a Escola	105
A Escola Raphael Rabello e a formação musical dos Chorões de Brasília	107
OS ALUNOS	109
Perfil dos estudantes	109
OS PROFESSORES	110
A aprendizagem do Choro pelos três professores de violão	110
A trajetória de aprendizagem do Choro por Henrique Neto	110
A trajetória de aprendizagem do Choro por Fernando César	113
A trajetória de aprendizagem do Choro por Vinícius Vianna	114
Atuação dos professores na Escola	118
O ENSINO DO CHORO NA ESCOLA RAPHAEL RABELLO	121
Síntese do que foi observado nas aulas dos professores de violão	121
Concepções dos professores de violão sobre como deve ser o ensino do Choro	123
Diferenças entre o que os professores ensinam na Escola Raphael Rabello e em outros contextos	128
Habilidades necessárias para os alunos se tornarem Chorões	130
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DO CHORO NA RODA	133
Na Roda de Choro não se ensina: se aprende	133
“Ninguém aprende Choro tocando só na Roda”	135

“A Roda já é uma aprendizagem muito avançada”	136
AS AULAS DE RODA DE CHORO DA ESCOLA RAPHAEL RABELLO	137
Características das Rodas de Choro da Escola Raphael Rabello	138
Alguns tipos de Roda de Choro	140
Diferenças entre as Rodas de Choro e as Rodas da Escola Raphael Rabello	141
Relações entre as aulas de instrumento e as aulas de Roda de Choro na Escola Raphael Rabello	144
AS AULAS DE PRÁTICA DE CONJUNTO	147
A função da prática de conjunto na Escola	147
AS AULAS DE TEORIA MUSICAL	148
A Função da aula de teoria na Escola Raphael Rabello	148
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE	166
Solicitação de autorização para pesquisa	166
Carta convite aos participantes da pesquisa	167
Carta de autorização individual para a realização de entrevistas	168
Roteiro de entrevistas dos professores de violão	169
Roteiro de entrevista do professor de teoria	172
Roteiro de entrevista do Diretor	173
Roteiro de observação das aulas	174
ANEXOS	175
Agendamento de sorteio ou teste de nivelamento da Escola	175
Ficha de inscrição do 1ª semestre de 2013	176
Comprovante de inscrição 2013	177
Regulamento da Escola	178
Calendário Escolar	181
Recibo Escolar (Carnê)	181
Recibo Escolar (Efetivação da Matrícula)	182
Reportagem sobre o Espaço Cultural do Choro	183
Reportagem sobre o Choro em Brasília	184

INTRODUÇÃO

Com efeito, se o ensino é, acima de tudo, uma prática relacional, esta prática situa-se sempre numa situação particular, em condições singulares e num contexto específico (ALTET, 2000, p. 37, grifos do original).

Em 2007, concluí o curso de violão erudito no (CEP) - Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília. Desde então, comecei a dar aulas particulares do referido instrumento. Em meu caso, a formação que tive como instrumentista advindo de uma escola especializada de música influenciou em minha maneira de ensinar, pois seguia alguns modelos do que seria uma aula de violão, reproduzindo aos estudantes o modo como eu havia aprendido, isto é, por meio de aulas em formato individual das quais o repertório, sempre composto por músicas clássicas, era selecionado e proposto por mim.

Todavia, com o passar do tempo, o número de meus alunos aumentou e adicionalmente surgiram dois interesses por parte deles: (1) tocar em grupo; e (2) aprender música popular. Assim, deparei-me com duas novas realidades, pois até aquele momento não havia ensinado violão em grupo e nem utilizado outro repertório que não o erudito/clássico. Contudo, atendendo aos anseios dos aprendizes, comecei a formatar aulas de violão em que todos simultaneamente pudessem participar, ensinando música popular que, na grande parte, era composta por Choros trazidos pelos próprios estudantes. Talvez essa escolha de repertório por eles realizada possa ser explicada pelo próprio contexto de Brasília. Nesta cidade, o Choro vem marcando presença desde a sua inauguração em 1960, quando muitos funcionários públicos vieram para a nova capital em busca de emprego.

A forma como eu estava lecionando o Choro por meio do violão se compara ao que Green (2002) compreende por ensino “tradicional³”. Entre outros aspectos, eu não contemplava, em minhas aulas, a improvisação, a espontaneidade e, muito menos, o “tirar de ouvido⁴”. Aí, em determinado momento, refleti que ensinar o Choro “tradicionalmente” não seria algo muito recomendável, uma vez que tal concepção “pode levar a pensar que é possível tratar as músicas populares como conteúdos a serem incorporados [...] mas ensinados segundo métodos alheios a seus contextos originais [...]” (SANDRONI, 2000, p. 20).

³ De acordo com Green (2002, p. 128), o ensino tradicional é aquele em que a ênfase reside no desenvolvimento rigoroso da técnica e sua aplicação na interpretação, sendo esperado que os alunos pratiquem regularmente; tanto a instrução quanto os regimes de práticas envolvem uma série de exercícios técnicos como, por exemplo, escalas, arpejos, estudos e/ou peças de música.

⁴ Este fator é considerado por Green (2002) e Feichas (2006) como sendo o mais relevante das práticas informais de aprendizagem usualmente relacionadas à música popular.

Efetivamente, eu julgava estar ensinando o Choro de forma não “autêntica”, pois que não proporcionava aos meus estudantes uma aprendizagem condizente com as práticas informais de aprendizagem da música popular e, sobretudo, do Choro (GREIF, 2007; MORAES, 2011, LARA FILHO, 2009). Por esta razão, senti-me atuando no dizer de Green (2006), como um “*simulacrum*” ou um “fantasma” da música popular. Assim, a problemática surgiu ao constatar em minha prática que não bastava simplesmente a utilização do repertório do Choro em si (o produto). Para mim, o problema residia nas estratégias de ensiná-lo (o processo). O foco no produto, aliás, parece ter sido uma tendência no ensino da música até porque de modo geral, como bem aponta Gómez (1998b), “o modelo didático tradicional caracterizou-se precisamente por sua redução aos produtos, resultados, conclusões, sem compreender o valor determinante dos processos” (p. 60).

Inicialmente, comecei a questionar até que ponto as estratégias de ensino utilizadas pelos Chorões seriam diferentes da minha pelo fato de terem aprendido informalmente fora da escola. No caso desse gênero musical, a aprendizagem exterior aos ambientes institucionais acontece histórica e habitualmente na Roda de Choro, sem a figura do professor (GREIF, 2007; LARA FILHO, 2009).

Aliás, não só no Choro, como em vários outros gêneros musicais ditos populares, não há o único sujeito responsável por ensinar. Pode-se citar, entre outros exemplos, o caso do Jazz (GATIEN, 2009), do Rock (GREEN, 2002), da música tradicional irlandesa (DOWNEY, 2009), do Samba (PRASS, 2004) do Congado (ARROYO, 1999), dos Ternos de Catopês, Marujos e Caboclinhos (QUEIROZ, 2005). Estas pesquisas demonstram que na música popular e/ou de tradição oral, o ensino tende a acontecer coletivamente.

De fato, a música popular começou a ser ensinada por professores (pagos para isso) a partir do momento em que ela adentrou os contextos institucionais (GREEN, 2008; SMALL, 2003). Então, sabendo que em Brasília existe um espaço voltado especificamente para o gênero, acabei selecionando como contexto de minha pesquisa a Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília no intuito de compreender como o Choro que cultural e historicamente acontece fora da escola, está se constituindo dentro de uma instituição que se fez em função desse gênero. Com o intuito de elucidar tal questão, formulei as seguintes perguntas: Como o ensino do Choro se constitui no contexto da Escola Raphael Rabello de Brasília? Que concepções os professores têm sobre como deve ser o ensino do Choro naquele contexto? Como os professores desenvolvem as aulas? Que materiais, conteúdos e estratégias

de ensino são utilizadas pelos professores? Como a Escola se estrutura em função do ensino do Choro? Quais seus desafios e objetivos?

Por meio desses questionamentos, esta investigação tem como objetivos: conhecer como o ensino do Choro se constitui no contexto da Escola Raphael Rabello de Brasília; conhecer as concepções que os professores têm sobre como deve ser o ensino do Choro na Escola Raphael Rabello; conhecer como os professores desenvolvem suas aulas, que materiais, conteúdos e estratégias de ensino são utilizadas; entender como a Escola se estrutura em função do ensino do Choro, quais são seus desafios e objetivos.

A presente pesquisa se justifica pela escassez de estudos que dissertam sobre o ensino do Choro em instituições brasileiras (MATOS, 2009). Este autor, por exemplo, propôs em sua pesquisa de doutorado a aplicação de uma abordagem para o desenvolvimento da técnica violonística por meio do Choro na disciplina Instrumento I oferecida pela Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Estudo semelhante e mais antigo foi o elaborado por Barros (2002). Este autor desenvolveu e aplicou em sua pesquisa, um programa (módulo) de ensino do Choro para os alunos do curso de Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Nessa mesma direção, Araújo (2006) discute a utilização do Choro como material didático no ensino da flauta transversal, defendendo-se a inclusão Choro em uma sistematização de proposta pedagógica diferenciada, que sirva de alternativa ao modelo “tradicional” de ensino do instrumento.

Pesquisas encontradas sobre o ensino do Choro se concentram basicamente, em propostas e discussões sobre aplicações metodológicas e não em conhecer como o ensino desse gênero musical acontece em instituições. Contudo, existe uma tese de doutorado realizada por Greif (2007) que procura compreender como ocorre o ensino-aprendizagem do Choro no Bandão da Escola Portátil de Música do Rio de Janeiro. Outros estudos dizem respeito à aprendizagem do Choro em contextos extrainstitucionais, como, por exemplo, nas Rodas de Choro de um restaurante localizado em Brasília⁵ (LARA FILHO, 2009), na Roda de Choro “Arruma o coreto”, situada na Praça São Salvador no bairro de Laranjeiras da cidade do Rio de Janeiro (MORAES, 2011) e nos grupos de Choro de Mossoró/RN (RIBEIRO, 2008).

⁵ Tartaruga Lanches.

Este trabalho subdivide-se em quatro partes. No primeiro capítulo, encontra-se a revisão de literatura que diz respeito às temáticas que norteiam esta pesquisa. No segundo capítulo, a metodologia da pesquisa. No terceiro capítulo, a redação e análise dos dados realizada de acordo com os conceitos trabalhados no capítulo primeiro. No quarto capítulo, encontram-se as considerações finais desta investigação.

CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

CONHECENDO O CHORO

O que seria o Choro?

Choro, quem não conhece esse nome? Só mesmo quem nunca deu naqueles tempos uma festa em casa!

Alexandre Gonçalves Pinto, 1936.

O texto acima acusa uma popularidade que o Choro transitou. Mas, uma das perguntas que podem surgir da leitura dessa epígrafe aos que não o conhecem é: afinal, o que realmente é o Choro? Pode-se entendê-lo como um gênero ou um estilo da música popular brasileira? Aliás, qual a diferença entre a palavra gênero e estilo? Vale notar que a adoção de um ou de outro termo é algo complexo, uma vez que deles podem derivar conceituações diferentes.

De acordo com o Minidicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda, a palavra gênero vem do latim *genus, eris*; podendo significar (1) agrupamento de indivíduos, objetos que tenham características comuns; (2) classe, ordem, qualidade; (3) **modo, estilo**; (4) a forma como se manifesta, social e culturalmente, a identidade sexual dos indivíduos (FERREIRA, 2010, p. 376, grifo meu). Já a palavra estilo, segundo o mesmo autor, é derivada do latim *stilu*, podendo significar (1) modo de exprimir-se falando ou escrevendo; (2) uso, costume; (3) a feição típica de um artista, uma escola artística, uma época, uma cultura; (4) **gênero**, qualidade, espécie (p. 319, grifo meu). Percebe-se que há uma relação de sinonímia entre os termos em questão, não ajudando muito no entendimento de suas peculiaridades conceituais. Contudo, ainda que a busca pela compreensão do significado desses termos por vezes traga mais confusão do que esclarecimentos, a questão pode ser mais profunda, isto é, não apenas saber as definições de gênero ou estilo, mas, entender o quê faz do Choro um gênero ou estilo musical.

Nessa direção e — antes de tudo —, o Choro pode ser considerado música popular? Deve-se considerá-lo como participante desse “hiper-gênero” (?) (BJÖRNBERG, 1993). Seria ele um “sub-estilo” (?) (GREEN, 2002) — como é o Jazz, o Hip Hop e o Rock — ou o que se chama de “vernacular” (?) (MANS, 2009), isto é, uma música tradicional do Brasil? Se sim, em quê? Esses questionamentos podem complexizar ainda mais a adoção de terminologias que tentem categorizar e/ou classificar o Choro com tal. Por exemplo, em relação ao Jazz, tanto Gatién (2009) quanto Green (2002) concorda que ele não faz parte da música popular — ainda que Green não explique muito bem o porquê — ao menos Gatién (2009) chama a

atenção de que seria mais sensato definir uma categoria musical pelos seus modos de ensino e aprendizagem do que pelas suas características puramente musicais. Nesse sentido, as classificações referentes aos tipos de música, usualmente tendo-se como base suas características estritamente musicais, poderiam sofrer revisões e talvez até recategorizações, desta vez, à luz do parâmetro/sugestão proposta por Gatien (2009).

E mais, se esse for o critério adotado para classificar uma determinada categoria musical, pode-se muito bem questionar até que ponto o Choro se identificaria/assemelharia ou se distanciaria do ensino e aprendizagem de outras vertentes musicais urbanas populares brasileiras. Certamente, a resposta desta questão poderá ser compreendida quando se realizarem mais estudos sobre o ensino e aprendizagem (não somente do Choro), como também de outras manifestações musicais brasileiras afins — tanto dentro quanto fora de instituições — para que se possa ter ampla compreensão sobre o assunto. Aprofundar-se nessa e em outras questões elaboradas no parágrafo anterior levaria a escrita de muitas páginas. Por esta causa, não irei debruçar-me sobre elas aqui. Essas indagações poderão ser pesquisadas em possíveis investigações futuras.

Portanto, nesta dissertação, irei tratar o Choro como gênero musical, entendendo-o como um modo de exprimir-se musicalmente, ou melhor, uma maneira de tocar e/ou de frasear uma música “chorísticamente”, ideia também compactuada por Cazes (2010) e Severiano (2009).

A origem da terminologia Choro é algo controverso. Para Tinhorão (2010), o termo Choro é oriundo da melancolia advinda principalmente das baixarias⁶ realizadas no violão às músicas interpretadas. Cazes (2010) discorda veementemente desta versão, uma vez que em seus estudos, pôde constatar que nas primeiras gravações desse gênero realizadas por volta de 1907 o “violão ainda não era usado com a exuberância a que hoje estamos habituados. Portanto, se algo evocava melancolia era a maneira de tocar a melodia [...] da maneira chorosa de frasear” (p. 17).

Conforme Ary Vasconcelos, citado por Cazes (2010, p. 16), o Choro teria origem nos “cholomeleiros”, uma espécie de aglomeração de músicos que possuíam uma considerável

⁶ Espécie de contracanto/contraponto realizado comumente pelo violão de sete cordas. Vale dizer, no entanto, que as primeiras baixarias executadas no Choro eram realizadas pelo oficleide, instrumento criado pelo francês Jean Hilaire Asté no ano de 1817 e muito utilizado nas bandas musicais [militares] (Diniz, 2008, p. 73).

visibilidade no período colonial; Ary esclarece que apesar do nome supracitado ser derivado das charamelas (instrumentos de palhetas precursores dos oboés, fagotes e clarinetes) — qualquer aglomeração de grupos instrumentais daquela época levava esse nome —, e que por sua vez, depois de algum tempo o termo foi encurtado para Choro.

De acordo com Diniz (2008), concordando com a versão propagada pelo maestro Baptista Siqueira, o termo Choro teria se originado de uma “colisão cultural” entre o verbo chorar e *chorus*, coro em latim. Para o folclorista Câmara Cascudo (1993), o termo Choro derivou-se de festas que os escravos faziam em fazendas e que com o passar do tempo a terminologia mudou de Xoro para Choro.

Para Severiano (2009), o Choro, o tango brasileiro e o maxixe são parentes próximos que teriam em comum o ritmo binário e a utilização da síncope afro-brasileira e que mantém entre si, a polca como gênese — dança de origem camponesa que se originou na Boêmia em torno de 1830. Essa influência foi tão forte que segundo Severiano (2009), até a década de 1910, os Choros no Brasil ainda eram chamados de polca, pois a maioria deles era composto na forma rondó de três partes (A-B-A-C-A), herdada da referida dança estrangeira.

A consolidação do Choro se deu na década de 1910, passando a ser uma forma musical definida de fato, conforme Severiano (2009) e Cazes (2010). Muito se deve ao compositor Alfredo da Rocha Viana Filho (o Pixinguinha) o fato de ter inovado o modo tradicional de compor Choro em outra forma que não o rondó. Por exemplo, tanto as músicas “Lamentos” quanto “Carinhoso” não segue esse padrão, pois há em ambas as peças somente duas partes — foi dessa maneira, inclusive, que Pixinguinha ressignificou e consolidou o gênero, de acordo com Severiano (2009, p. 308).

Tanto para Diniz (2008) quanto para Severiano (2009), o Choro se constitui no gênero instrumental brasileiro mais importante, sendo uma das primeiras manifestações musicais populares do Brasil a merecer uma obra inteira dedicada a ele por meio de um livro lançado em (1936 [1978]) por Alexandre Gonçalves Pinto (conhecido como Animal⁷); ele era funcionário público dos correios e um assíduo frequentador das Rodas de Choro de seu tempo.

⁷Segundo Tinhorão (2010), este apelido se deve ao fato de que Alexandre participava dos “ranchos pastoris organizados por Melo Moraes Filho [tio avô de Vinicius de Moraes] fazendo a [sic] burrinha [sic]” (p. 207).

Vale ressaltar que apesar de sua importância, o Choro pode não ter sido a primeira manifestação musical urbana do Brasil. Alguns autores afirmam que foi o maxixe a obter oficialmente esse posto (SEVERIANO 2009, p. 30; CABRAL, 2009, p. 6), sendo a vertente principal que compõe a musicalidade do Choro (CAZES, 2010, p. 30). No entanto, Tinhorão (2010) vai além e declara que o maxixe também não foi a primeira dança/gênero brasileiro e sim a fofa — termo citado pela primeira vez no Folheto de Ambas Lisboas (Portugal) em 6 de outubro de 1730; dança de escravos africanos e crioulos ligados à Confraria do Rosário — fez bastante sucesso entre os negros deste país e os já existentes em Lisboa que no ano de 1551 contava com 10% de sua população, segundo Tinhorão (2010, p. 29).

Qual o contexto e época em que o Choro se originou?

De uma maneira geral, todas as danças que vieram de fora do Brasil como a valsa (Alemanha), a mazurca (Polônia), a polca (Boêmia), a *schottische* ou xote (Alemanha), a quadrilha (França), o tango (Espanha) e a Habanera (Cuba) só para citar alguns exemplos, foram com o processo de nacionalização do país, “abrasileiradas” por músicos populares oriundos da baixa classe média da cidade do Rio de Janeiro em meados da década de 1870 (TINHORÃO, 2010, p. 204) — a formas endêmicas conhecidas pelo nome genérico de batuque (SEVERIANO, 2009). Aí, com o passar dos anos, o Choro transformou-se em uma maneira de tocar qualquer gênero musical, conforme Cabral (2009).

Apesar dos autores supracitados concordarem que o Choro se originou em torno de 1870, a data de nascimento desse gênero não é consenso — ao menos para Cazes (2010, p. 17), aonde diz sem hesitação que o seu surgimento aconteceu no mês de julho de 1845, onde segundo ele, a polca foi dançada pela primeira vez no Teatro São Pedro no Rio de Janeiro.

Para Tinhorão (2010), o Choro foi uma repercussão das músicas feitas pelos barbeiros da primeira metade do século XIX; estes eram escravos negros das cidades — que realizavam serviços com bastante brevidade (fazer barba, aparar cabelos, arrancar dentes, aplicar sanguessugas — em minutos) o que lhes permitia — sempre trabalhavam cantando — exercer atividades musicais; vale ressaltar que esses barbeiros eram dotados de muita destreza manual ao tocar seus instrumentos e que aprendiam as músicas “de orelha” (TINHORÃO, 2010, p. 166). Eles aprendiam a tocar nas horas vagas e se apresentavam em inúmeras festas. É bem verdade que esses músicos barbeiros eram incentivados por seus senhores, agregando-lhes mais valor na hora de sua venda uma vez que havia naquela época muita compra de escravos músicos (DINIZ, 2008, p. 22). Diante do que foi exposto, pode-se concluir que a definição da

palavra Choro possui variadas versões e que cada uma delas demonstra diferentes significados dessa manifestação musical brasileira.

Os Chorões

Os Chorões, designação para aqueles que tocavam e ainda tocam esse gênero, à época, eram em sua grande maioria funcionários públicos (Alfândega, Correios, Central do Brasil, Tesouro Nacional e Casa da Moeda) que no final do século XIX — residiam no bairro do Rio de Janeiro chamado Cidade Nova; os Chorões não tocavam visando recompensa em dinheiro algum, os únicos retornos que esses músicos esperavam das festanças promovidas era se fartar de comida e de bebida, de acordo com Diniz (2008, p. 14).

A principal característica desses artistas era seu amadorismo, destacando-se apenas os profissionais que tocavam em bandas militares (SEVERIANO, 2009, p. 37). O Rio de Janeiro, cidade que em meados do século XIX possuía o mais numeroso conjunto de bandas militares de todo o Brasil, tornou-se um grande centro de formação musical. Um dos principais colaboradores para que esse fato ocorresse na cidade maravilhosa foi o compositor e músico de Choro Anacleto de Medeiros⁸ (1866 – 1907). Este ficou responsável por criar uma banda para o V Corpo de Bombeiros carioca praticamente na mesma época em que o advento das gravações em nosso país começou, isto é, em 1902 (TINHORÃO, 2010, 195 – 196). A Casa Edison, localizada no Rio de Janeiro, foi a primeira empresa fonográfica brasileira a propagar a música deste país; vale lembrar que nessa época os discos eram gravados em 78 rotações por minuto — RPM (DINIZ, 2008, p. 16).

Não podemos deixar de citar aquele que é considerado o “pai” dos Chorões; autor de quase setenta melodias, mulherengo, muito popular na cidade do Rio de Janeiro e excelente flautista, isto é, Joaquim Antônio da Silva Callado. Este fez parte da primeira geração do Choro, ou melhor, da criação desse gênero — ele formou o grupo de músicos populares mais famoso da época —, o “Choro Carioca” ou o “Choro do Callado” (DINIZ, 2008, p. 15). A formação instrumental desse gênero, no início, era composta por flauta (geralmente feita de ébano), dois violões e um cavaquinho (CABRAL, 2009; DINIZ, 2008); esse formato espelhou-se na formação do citado grupo de Callado, tornando-se um referencial para todos os grupos de Choro que surgiram através dos séculos. Fato interessante de se notar é que

⁸ Anacleto Augusto de Medeiros nasceu na rua dos Muros, na ilha carioca de Paquetá, em 13 de julho de 1866. Filho da escrava liberta Maria Isabel de Medeiros, recebeu o nome de Anacleto em homenagem ao santo do dia de seu nascimento (SEVERIANO, 2009, p. 47).

geralmente só o solista (na maior parte das vezes o flautista) sabia ler partitura, deixando para os outros instrumentistas a função de improvisarem os acompanhamentos harmônicos (SEVERIANO, 2009, p. 34; DINIZ, 2008, p. 15).

As Rodas de Choro, que são reuniões informais entre músicos que aderem a esse gênero, geralmente, acontecem em bares ou na própria casa dos músicos e nos quintais de suas casas — espaços esses que muito contribuíram para o não desaparecimento desse gênero quando a Bossa Nova no final da década de 1950 iria capturar quase a total atenção do público brasileiro; o Choro iria ressurgir somente a partir da década de 1970⁹ (CAZES, 2010, p. 147). Os Chorões comumente tocavam e ainda tocam esse gênero em formato de roda, característica que com o tempo, passou a ser inerente e indissociável desse gênero. Alguns autores acreditam que foi a Roda sua precursora, sua matriz física, pois “[...] não foi o Choro [sic] que criou a Roda, mas o contrário” (LARA FILHO, SILVA e FREIRE, 2011, p. 150). Na verdade, o que caracterizaria a Roda de Choro como tal? É a diversidade instrumental comumente vista nesses encontros? É a interação entre os Chorões que tocam nela? É o formato em círculo? É o repertório? Afinal, o que faz da roda uma Roda de Choro?

Quais são as características musicais do Choro?

Primeiramente e de forma genérica, pode-se dizer que há algumas características típicas do Choro, há aqueles que basicamente são montados em cima de cromatismos, escalas, arpejos e ornamentos variados ou mesmo os Choros que possuem poucas notas, que muitas das vezes mais embaraçam do que ajudam os Chorões na hora da construção e execução dos acordes — pois que as esparsas notas não delineam, de pronto e claramente, os caminhos harmônicos por onde se trilhar. Via de regra, a parte (A) de um Choro começa no acorde da própria tonalidade (I grau – quase em sua totalidade) frequentemente precedido de figuras musicais em ritmo anacrústico ou acéfalo, na subdominante (IV grau – bem menos frequente) ou na dominante (V grau). Os referidos graus também tendem a aparecer no término da música. Logicamente, a utilização de outros graus/funções harmônicas podem ocorrer a critério do compositor.

É comum que as partes (B e C) onscilem entre o relativo, a mediante (esta mais comum na parte B), a subdominante (esta mais comum na parte C), a dominante ou o homônimo (este mais comum na parte C) do campo harmônico; os empréstimos modais são

⁹ Nos anos 1970, o grupo Os Novos Bahianos foi o responsável por resgatar “o interesse por instrumentos como o cavaquinho, o violão sete cordas e o violão tenor” (CAZES, 2010, p. 147).

ocorrentes durante a música e acontecem geralmente em partes em que a tonalidade é maior, utilizado-se na maioria dos casos, o IV grau do tom homônimo menor. A utilização de síncopes e cromatismos na melodia é quase uma constante que enverniza desde os acordes perfeitos maiores e menores em estado fundamental e suas inversões até os acordes diminutos e aumentados. O Choro é habitualmente escrito em compasso binário (2/4). Além disso, é comum nesse gênero musical que o solista, além de improvisar sobre o tema, antecipe, avance e floreie a melodia. Pode ocorrer na Roda de Choro, a proposta de um desafio — este acontece quando o solista pede para outro instrumentista acompanhá-lo em uma música não conhecida pelo acompanhador, pegando-o de surpresa e pondo-o musicalmente à prova.

Diante do exposto, o Choro tem como uma de suas principais características, entre outras que já foram ditas, a utilização de improvisações, a baixaria, a forma musical ternária em rondó e/ou mais recentemente a binária (SEVERIANO, 2009; TINHORÃO, 2010; DINIZ, 2008). Em relação à improvisação, Cazes (2010, p. 44) faz uma constatação até então inusitada, isto é, segundo ele, nas gravações de Choro da fase mecânica do rádio havia a quase total falta de improvisação, partes da música se repetiam muitas vezes sem qualquer alteração. Entretanto, essas gravações que Cazes ouviu é o que foi registrado e o que chegou até nós. Quem garante que as improvisações não aconteciam em outros contextos fora do estúdio de gravação?

O Choro vem se mostrando uma manifestação cultural brasileira dinâmica e flexível, capaz de absorver e reinterpretar inúmeras influências musicais, misturando em sua formação atual, instrumentos típicos de sua matriz com os da atualidade, ou seja, flauta, violão seis e sete cordas, bandolim, clarineta, acordeon, gaita, saxofone, viola caipira, teclado, violino, cavaquinho e pandeiro. Constata-se que esse gênero é uma realidade no Brasil, tendo até um dia no calendário dedicado a ele. O Dia Nacional do Choro (23 de abril) foi criado oficialmente em 4 de setembro de 2000 em homenagem ao nascimento de Pixinguinha. Esse fato ocorreu graças à iniciativa do bandolinista Hamilton de Holanda e seus alunos da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello¹⁰ de Brasília.

O Choro e os Chorões de Brasília

Brasília é uma cidade que por anos ficou conhecida como a “capital da esperança”, tal designação pode ter sido construída pelo fato dela, desde o início de sua criação, acolher em

¹⁰Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/funarte/domingo-e-dia-de-choro-na-funarte-mg/>>. Acesso: 8 de novembro de 2012.

seu território, trabalhadores de todos os estados brasileiros em busca de estabilidade financeira ou da manutenção do emprego transferido para nova capital do Brasil. Dentre toda essa “mão de obra”, excelentes músicos que vieram de outros estados, sobretudo, do Rio de Janeiro, fizeram da “Flor do Cerrado” sua morada.

De acordo com Rios (2012), destacam-se entre os pioneiros, ou mais precisamente, os “Chorões da Velha Guarda do Planato Central” — nomes como os de Pernambuco do Pandeiro (chegou a Brasília no ano de 1959 para trabalhar, a convite do então Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, na Radio Nacional de Brasília – criada em 31 e maio de 1958). O regional de Pernambuco do Pandeiro (um dos prediletos do presidente Juscelino) era formado por Manoel Gomes (na flauta), Hermeto Pascoal (no acordeão), Jorge Charuto (no violão de 7 cordas) e Ubiratan (no cavaquinho).

Neusa França foi uma pioneira por marcar o contexto do Choro em Brasília com a abertura de sua casa na W3 Sul e — posteriormente o seu apartamento na 305 Sul para receber estudantes e amigos, entre esses, Jacob do Bandolim & Época de Ouro, Francisco Mignone, Lamartine Babo, Tia Amélia Brandão. O carioca Raimundo de Brito; Hamilton Costa (baixista acústico e depois violonista - funcionário da Câmara dos Deputados); Walcir Barbosa Tavares (chegou a Brasília logo no início da construção da cidade); José Américo Oliveira Mendes pertenceu à carreira militar sem ter, contudo, exercido a função de músico. Ele foi transferido para Brasília em 1977 e incentivado por Pernambuco do Pandeiro, criou o grupo *Dois de Ouro*, em 1981, com seus filhos Hamilton de Holanda (bandolim) e Fernando César¹¹ (violão de 7 cordas) (RIOS, 2012).

Cincinato Simões dos Santos (funcionário público do Itamaraty, veio transferido em 1970), todavia, só se tornou mais conhecido com a estréia da gravação do álbum “Chorando Callado – Vol 2” em 1991, aos 68 anos de idade. Bide da Flauta (primo de Pixinguinha e integrante da velha guarda no Rio de Janeiro, veio a Brasília em 1969 – para trabalhar na instalação do Superior Tribunal Militar). Waldir Azevedo (Chorão de maior fama a vir para a Brasília, veio transferido “indiretamente” em 1971 pela razão de ter acompanhado sua filha que naquele momento era casada com um funcionário do Banco Central). Em Brasília, Waldir Azevedo compôs “Minhas mãos meu cavaquinho”, em felicidade por conseguir tocar — mesmo após um sério ferimento causado por um cortador de grama que quase amputou seu

¹¹ Um dos professores investigados por esta pesquisa.

dedo anular da mão esquerda — e “Flor do Cerrado”, homenagem por ele feita à Capital Federal.

Algo curioso de se notar é que a trajetória de aprendizagem musical e o perfil dos primeiros Chorões do Distrito Federal é diversa¹². Encontra-se músicos que tiveram lições formais de regente de banda (como é o caso do Bide da Flauta), com professores particulares (como é caso de Avena de Castro e seu professor alemão chamado Tyll); musicistas que aprenderam em conservatórios como, por exemplo, a Marie Thèrese Odette Ernest Dias e Neusa França. Os que tiveram aulas na universidade, como é o caso de Antônio Arantes Lício (ex aluno de flauta da Odette) e aqueles que a partir de uma base prática informal e intuitiva, se dedicaram ao estudo teórico, alcançado destaque na área. É o caso de José de Alencar Soares (conhecido como Alencar 7 Cordas¹³). Músico natural de Ipu (CE), mudou-se para Brasília em 1971¹⁴.

De acordo Clímaco (2010), na segunda metade da década de 1970, os Chorões de Brasília se aglomeravam em vários pontos da cidade, entre outros, no Brasília Palace Hotel, na boate do Hotel Nacional, no Bar Amarelinho, no Bar Xadrezinho, na 407 Norte, no Bar do Cardoso, no Bar do Chorão, no Bar do Xereta, na 314 Sul, no Bar Macambira, na 408 Sul e a Hotel Aracoara onde se fazia feijoada aos sábados a noite. Aí, atuavam, com o grupo de Choro Raça Brasileira: Augusto Contreiras, Bide, Eli, Valdeci, Miudinho e Nina Bentes. Sempre bem frequentados, alguns teatros de Brasília também foram cedendo espaço para o Choro: o Teatro da Escola Parque, o Teatro Galpão, o Auditório dois Candangos da Universidade de Brasília, a Sala de Concertos da Escola de Música de Brasília e a Sala Funarte. Simultaneamente, naquela década, aconteciam encontros nos apartamentos e casas de alguns Chorões.

A idéia de se criar uma agremiação ou sede/local próprio para o Choro foi sendo aos poucos gerada nessas reuniões informais, o que iria resultar alguns anos mais tarde na inauguração oficial do Clube do Choro de Brasília, de acordo com Clímaco (2010). Essa

¹² Na realidade, desde a origem do Choro na cidade do Rio de Janeiro, já existiam diferentes perfis de músicos, isto é, os que frequentaram escolas, os autodidatas, os teóricos, os práticos, os profissionais e os amadores, conforme Pinto (1936).

¹³ Alencar sintetizou a harmonia da música brasileira tendo como base duas tonalidades: maior e menor. Ele atribuiu a esse esquema o nome de “Árvore Harmônica”. Esta pode ser encarada, na realidade, como uma teoria que explica e explicita as relações/combinções/caminhos harmônicos mais comuns de ocorrer em músicas populares, sobretudo, brasileiras.

¹⁴ Disponível em: <http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/o-choro-de-alencar-sete-cordas>. Acesso em: 10/02/2013.

trama começa quando o jornalista Raimundo de Brito¹⁵ morre em um acidente de carro em 1976; com isso, os músicos que frequentavam seu apartamento se reagruparam no apartamento de Celso Alves Cruz¹⁶, segundo Rios (2012).

Habitualmente, os encontros eram abertos aos artistas, alguns já familiarizados com a prática das Rodas de Choro. Não havia discriminação de tipos de formação ou de gêneros musicais cotidianamente executados à época. Buscava-se inclusive, o contato com os jovens; o dono da residência fornecia o endereço e aqueles que tivessem interesse poderiam comparecer, segundo Clímaco (2010). De acordo com Oliveira (2006), o período que vai de 1976 a 1978 ficou marcado pelo “congelamento” do Choro no mercado fonográfico brasileiro, o que reforçaram ainda mais a importância dos encontros e reuniões em bares ou em casas de amigos para perpetuação da tradição que aquele autor chama de “chorística”.

Por um acaso do destino, o apartamento de Celso Cruz se localizava na mesma quadra do apartamento da Odette Ernest Dias, isto é, na 311 Sul. A casa de Odette passa a sediar a reunião dos Chorões nas tardes de sábado; “encontros que foram ponta de lança para a institucionalização do Clube do Choro a partir de 1976” (RIOS, 2012, p. 17). Odette foi contratada para lecionar flauta no Departamento de Música da Universidade de Brasília em (1974). Essa francesa com formação musical erudita estudou no Conservatório Nacional Superior de Paris. Veio ao Brasil para tocar na Orquestra Sinfônica Brasileira do Rio de Janeiro, mas, nessa trajetória ela se encantou pela música popular brasileira, sobretudo com o Choro, divulgando e participando intensamente dos eventos musicais da cidade, segundo Antunes e Vasconcelos (2003).

Conforme Rios (2012), o apartamento de Odette, que foi sede da Assembléia Geral de Fundação do Clube do Choro de Brasília, foi tornando-se cada vez mais o centro dos encontros dos Chorões brasilienses. O movimento na residência da flautista francesa era tão intenso que se tornou sensato pensar na criação de uma sede que fixasse essa agremiação em um local específico. O Clube do Choro de Brasília surgiu dessa maneira.

Foi no governo de Elmo Serejo¹⁷ e por meio do arquiteto da Novacap na época, Dr. Evandro Pinto, que os músicos conseguiram a sede. As instalações do vestuário do Centro de

¹⁵ Raimundo de Brito era jornalista redator dos Anais da Câmara dos Deputados. Tocava piano clássico e cavaquinho. Morava em um apartamento da 105 da Asa Sul/DF.

¹⁶ Clarinetista carioca, funcionário do IPEA/Ministério do Planejamento e então professor de Economia da UnB.

¹⁷ Foi nomeada diretamente pelo regime militar na presidência de Ernesto Geisel para governar Brasília de 02/04/1974 a 23/03/1979.

Convenções de Brasília foram cedidas para constituir o local do Clube. Dessa maneira, a “concessão foi realizada após a elaboração da ata de fundação que foi registrada no Cartório do 1º Ofício de Registro Civil, por Geraldo Dias, o marido de Odette Ernest Dias, no dia 09/09/77” (ANTUNES; VASCONCELOS, 2003. p. 980).

O Clube teve como seu primeiro presidente, o músico Avena de Castro¹⁸. Fazia parte da Diretoria da instituição, o já citado músico Pernambuco do Pandeiro, Diretor de Patrimônio e um dos fundadores do Clube. Inicialmente, o local foi todo equipado com o dinheiro e os esforços dos próprios artistas; as atividades ocorriam durante os finais de semana. No ambiente da sede, comidas típicas eram servidas no intuito de atrair o público para as Rodas que aconteciam naquele mesmo espaço (ANTUNES; VASCONCELOS, 2003).

Com o passar do tempo, ainda na gestão de Assis¹⁹ (Six), o Clube sofreu alguns problemas, entre eles o da falta de estrutura e segurança. Os assaltos eram constantes e o lugar tornou-se abrigo de mendigos e desocupados. Isso resultou em seu completo abandono e fechamento em 1993. Neste mesmo ano, o músico e jornalista Henrique Lima Santos Filho, — mais conhecido como o Reco do Bandolim —, assumiu a presidência do Clube. Ele, o quarto presidente da instituição, foi o responsável por evitar um processo de despejo que estava em andamento no GDF, conseguindo em 1995, a regularização do local junto à Agência de Desenvolvimento do Distrito Federal (TERRACAP).

Em 1997, a sede foi reinaugurada e a Diretoria do Clube do Choro passou a dedicar-se ao trabalho de reaglutinação dos músicos e apaixonados pelo gênero. Casa renovada, executa projetos²⁰ aprovados pela Lei de Mecenato do Ministério da Cultura. A instituição conta com o apoio do Governo Federal, do Governo do Distrito Federal (GDF), da Secretaria de Cultura de Brasília, da Rádio Cultura FM e — patrocínio — (TERRACAP), do Banco de Brasília (BRB), do Correios, do Banco do Brasil e da Petrobrás.

A regularidade com que os patrocinadores atuam permite a continuidade da apresentação de shows musicais de qualidade a preços razoáveis. As apresentações acontecem de quarta a sexta-feira com músicos convidados de outras cidades do Brasil — em grande

¹⁸ Heitor Avena de Castro veio à Brasília como contador de uma construtora. Foi sócio, fundador e o primeiro presidente do Clube do Choro de Brasília, foi também presidente da Ordem dos Músicos de Brasília, faleceu em 1981.

¹⁹ Francisco de Assis Carvalho da Silva tinha o apelido de Six por possuir seis dedos em cada mão. Antecessor de Reco na presidência do Clube. Era advogado, funcionário do Banco do Brasil e músico/cavaquinista.

²⁰ Entre esses, um projeto anual temático que rende homenagens aos grandes compositores da música brasileira. O primeiro homenageado do Clube foi Pixinguinha, marcando o seu centenário em 1997. Neste ano (2013), o homenageado é o violonista, intérprete e compositor Baden Powell.

maioria do Rio de Janeiro — acompanhados pelo regional Choro Livre. Aos músicos locais que vão despontando no universo do Choro, ficou reservado o projeto “Prata da Casa”, que ocorre aos sábados.

A partir de 1997, o Clube do Choro de Brasília começou a ter notoriedade em todo o país, veiculando shows através das TVs Senado, Câmara, Cultura e TVE. Em 29 de abril de 2008 o Clube foi tombado pelo governo do Distrito Federal como patrimônio imaterial de Brasília. Em 2011, recebeu a Comenda da Ordem do Mérito Cultural pela Presidência da República.

Figura 1 – Comenda da Ordem do Mérito Cultural



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=xM7JaQ87nYY>

O Clube pode ser considerado na atualidade, o maior difusor do Choro na Capital Federal, apresentando músicos consagrados e ajudando a revelar novos talentos. Em resumo, Brasília parece estar despontando para ser a nova capital do Choro. Tal constatação pode se apoiar na colocação do sociólogo Sebastião Rios quando não hesita em dizer:

Que Brasília é uma referência brasileira do choro, com projeção internacional, é fato público e notório. Contribuem para este reconhecimento a atuação do Clube do Choro, a partir de sua reestruturação em 1997, e a criação da Escola Nacional [sic] de Choro Raphael Rabello (RIOS, 2012, p. 7).

Em Brasília, uma escola se fez em função do Choro: um breve histórico sobre a Escola Raphael Rabello

Segundo Henrique Lima Santos Filho (Reco do Bandolim):

O choro nasceu no Rio, e sempre foi música da classe média. Entre os artesãos da Cidade Nova e os remediados do subúrbio, o choro povoava muito os quintais dos funcionários públicos [...] quando estes voaram para o Planalto, o choro foi junto, e hoje, por excelência, é música de Brasília [...] onde foi criada a primeira Escola de Choro do País²¹.

A ideia de se criar uma escola de Choro em Brasília foi primeiramente concebida por Six, presidente do Clube (antecessor ao Reco). A expectativa de Six era de que a Escola seria “instituída para lecionar música do gênero chorístico [sic], gratuitamente, aos chamados menores carentes de rua, da faixa de 5 a 14 anos, que sejam vocacionais [sic]” (CLÍMACO, 2012, p. 44). Entretanto, tal idealização só se tornou realidade no dia 29 de abril de 1998, na presidência de Reco. A inauguração da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília não foi decorrente apenas do sucesso que o Clube alcançou, o que, em parte, motivou Henrique Filho, com a ajuda de seu irmão Carlos Henrique e Ruy Fabiano (irmão de Raphael Rabello), a capitanear e concretizar a criação de um local específico para o ensino do gênero. Mas, em grande medida se deve à paixão que Reco adquiriu pelo Choro. Ele mesmo diz o que lhe motivou a criá-la:

Quando eu vi na Bahia em 1974, acabou os Novos Bahianos, tinha um show de Armandinho com Moraes Moreira, os dois no ICBA (Instituto Cultural Brasil-Alemanha), tocando os dois, bandolim e violão, o Moraes Moreira cantando aquelas músicas dele e a última música era o Choro “Noites Cariocas” de Jacob do Bandolim, meu amigo, eu tinha uns 19 pra 20 anos, nunca tinha escutado um Choro na minha vida, você imagina, toda a minha geração cresceu sem saber o que era o próprio Brasil mesmo, aqui em Brasília mesmo, ninguém sabia o que era isso, quando eu escutei aquilo a primeira vez [...] eu fiquei louco, que música é essa, eu não sabia o que era aquilo, aí eu fui falar com o Armandinho — que eu não conhecia Armandinho, depois ele ficou meu amigo, ele falou: isso é Choro rapaz! Isso é Choro! Eu disse, é Choro, que loucura, o que é isso! Quando eu a assisti aquele negócio lá, eu falei, rapaz, eu fiquei alucinado, né, então, quando eu cheguei em Brasília (pausa) eu procurei as escolas as escolas e nenhuma escola... ninguém sabia quem era Pixinguinha, ninguém sabia quem era Jacob do Bandolim e eu fiquei com esse negócio na cabeça [...] quando assumi a presidência do Clube do Choro, eu falei, a primeira coisa que eu vou fazer é criar uma escola (CER, p. 3).

A execução do projeto comandado por Reco foi questionado no Ministério da Cultura por este acreditar que já existiam muitas escolas de música em Brasília — não compreendendo que o projeto não visava à construção de uma escola de música qualquer, mas, de uma instituição voltada exclusivamente para o ensino do Choro. Aí, segundo Reco,

²¹ Reco do Bandolim e Choro Livre. Brasil. Kuarup Discos, 1998. 1º CD (40 mim.), estéreo.

demorou “de cinco ou se seis anos pra tentar comprovar o projeto” (CER, p. 3). Nesse processo de aprovação, o exímio violonista Raphael Rabello morre na cidade do Rio de Janeiro no dia 27 de abril de 1995 e, em sua homenagem, o nome do projeto passa a ser Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello – (ICEM). Esta sigla, que significa Instituto Cultural de Educação Musical é, na verdade, o nome oficial da Escola. Ao ser perguntado sobre o significado da sigla, Reco diz:

É...essa...nós tivemos que formalizar a... figura da Escola, você tem que ter uma personalidade jurídica, né, e nós, então, é... esse nome Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello é um nome de fantasia, né, é, quer dizer, é o nome da Escola, mas, você tem que ter formalmente, você tem que re registrar isso, quer dizer, pra ter o CNPJ, pra ter uma... então, você tem que ter um bocado, nós escolhemos esse no nome, achamos que ficou bom esse nome, né, ICEM, uma sigla, né, Instituto Cultural de Educação Musical, em síntese é isso, pra você formalizar, do ponto de vista jurídico, você tem que ter o Instituto, tem que ter número de...CNPJ, não sei o que lá, é isso (CER, p. 12).

A vontade de Reco inaugurar um espaço unicamente para ensinar Choro pode também estar conectada à sua convicção de que o “Choro, a grande coisa do Choro é o seguinte: [1] nunca foi escrito, [2] nunca teve escola” (CER, p. 5). Pode-se discordar totalmente da primeira afirmação. Pois, sabe-se que o Choro foi escrito por diversos compositores, arranjadores e intérpretes renomados como, por exemplo, Joaquim Antônio da Silva Callado (considerado como o “pai” do Choro, inclusive), Anacleto de Medeiros, Pixinguinha, Ernesto Nazareth, Chiquinha Gonzaga, só para citar alguns.

A segunda afirmação de Reco é melhor explicada quando ele fala de sua própria experiência como aprendiz do gênero musical:

Bem, eu acho o se seguinte que... é...na fase que eu me interessei, me envolvi com o Choro, quer dizer é...na fase em que eu mesmo comecei prender a tocar não havia a menor perspectiva de você ter quem ensinasse, não havia escola, não havia nada, a única maneira que a gente tinha, mesmo de tocar, era...pegando o disco, ouvindo na vitrola e tentando descobrir o instrumento, no meu caso, por exemplo, eu não sabia sequer a afinação do meu bandolim, no começo eu tentava afinar e quebrava as cordas como se fosse guitarra, e não...aquilo não dava pra afinar (CER, p. 8).

Confirmando o que Reco diz, Fernando César assegura que até o momento de criação da Escola, grande parte dos Chorões, ao menos os de Brasília, não teve um aprendizado “didático”²². Se entendermos o termo didático como algo que se relaciona à noção de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 1994; MORANDI, 2008), então, pode-se interpretar/inferir que César talvez quisesse dizer que anteriormente à criação da referida instituição não havia qualquer ensino sistematizado do Choro e que por tabela não existia uma aprendizagem

²² Informação obtida no site: <http://www.youtube.com/watch?v=5jahbUjH-pE>. Acesso em: 10/05/2013.

formal do mesmo — que seguisse qualquer deliberação institucional em termos de sequenciamento de níveis de turma, tempo regulado de aprendizagem, avaliação, hierarquização e seleção de determinados conteúdos, isto é, características de instituições escolares (TARDIF; LESSARD, 2009).

Fernando aponta que na época em que ele vivia em Brasília não se tinha escola onde se pudesse aprender o Choro. No entanto, por sorte, ele teve contato direto com músicos de todo o território brasileiro o que proporcionou uma oportunidade deles observarem como esses artistas tocavam.

Na época não tinha escola [que ensinava Choro em Brasília], na minha época, assim, tinha sorte aqui em Brasília, de vez em quando vinha alguém, né, algum grupo de Choro, algum músico pra tocar aqui e...praticamente todo ano tinha um aniversário do Six, que aí ele trazia os músicos do Brasil todo, então, pra gente aqui, principalmente, pra mim e pro meu irmão, é...uma coisa maravilhosa, né, convivendo com esse pessoal, vendo eles tocarem, conversando (CEF, p. 2).

Escola [que ensinasse o Choro] não se tinha [...] na época [em que Henrique Neto começou a aprender Choro] (CEH, p. 2).

A ideia defendida por Reco, Fernando César e Henrique Neto pode ser fidedigna, ao menos, se evidenciarmos que não se tem registro na história e na literatura, de uma escola criada exclusivamente para ensinar Choro antes de 1998 no Brasil.

O começo do ensino do Choro na Escola foi, de acordo com Hamilton de Holanda:

Muito prático, né, a gente chegou e não...pô, como é, por onde que a gente vai começar, a Escola do Choro é o que? É uma Escola que quer ensinar Choro, então o que, da onde a gente tem que começar? Das músicas [...] a gente escolheu um repertório básico do que que era Choro e a partir daí começamos na raça, não tinha metodologia, fomos é...criando, é...*real time*, né, o tempo que a gente ia dando aula a gente já ia criando a maneira de se dar aula²³.

Reco complementa declarando que o processo inicial de ensino do Choro na Escola foi “aos trancos e barrancos, porque não havia é... nenhum material pra você ensinar o Choro”²⁴.

²³ Informação obtida no site: <http://www.youtube.com/watch?v=5jahbUjH-pE>. Acesso em: 10/05/2013.

²⁴ Informação obtida no site: <http://www.youtube.com/watch?v=5jahbUjH-pE>. Acesso em: 10/05/2013.

Figura 2 – Antiga sede da Escola Raphael Rabello



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=xM7JaQ87nYY>

No estacionamento, a Escola se localizava ao lado do Clube. Na realidade, ela era uma estrutura improvisada de madeirite deixada pelos operários que trabalharam na reforma do Centro de Convenções de Brasília que fica a poucos metros dali. A realidade do antigo prédio do Clube do Choro também não era muito diferente, pois servia de vestiário para os funcionários daquele Centro.

Figura 3 – Escola ao lado da antiga sede do Clube do Choro



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=xM7JaQ87nYY>

Entretanto, em 10 de novembro de 2011, o projeto de uma nova sede intitulado Espaço Cultural do Choro foi assinado pelo arquiteto Oscar Niemeyer em consideração ao bom trabalho desenvolvido pelo Clube em favor da música popular brasileira. São 2.150 m² de

área construída — abrigando tanto o Clube, que funcionou de modo precário por mais de trinta anos, quanto a Escola. Com o novo prédio, a Escola passou a contar com 1.000 m² de área disponível, isto é, corredores com iluminação natural, oito salas de aula, duas salas extras com tratamento acústico que são especialmente voltadas para o ensaio dos alunos e uma sala de concerto com área total de 460 m². Essa sala, que possui um amplo palco, é toda climatizada. Em seu espaço, cabem 100 mesas com quatro cadeiras cada e 400 espectadores. Além disso, a Escola possui uma lanchonete localizada em um grande pátio de convivência de 500 m². Esse ambiente fica sob a marquise que liga as instalações do Espaço Cultural do Choro e é nele que ocorrem os encontros entre os Chorões de dentro e fora da Escola.

A estrutura física conta ainda, no mezanino, com uma cabine de som, luz e vídeo, dois camarins que se localizam no subsolo, um elevador de acesso para as pessoas portadoras de necessidades especiais e duas salas maiores que segundo Reco:

Vão abrigar o Centro de Memória e Referência do Choro. Instalado a partir de um acordo de cooperação científico e tecnológico entre o Clube do Choro e a Universidade de Brasília e, onde estudiosos e pesquisadores poderão ter acesso a vídeos, discos, partituras, livros e documentos relativos à história do gênero musical que está na raiz da MPB²⁵.

A Escola, que se localiza no Setor de Divulgação Cultural de Brasília na Esplanada dos Ministérios, tem capacidade de matricular 1.500 estudantes. A seguir, algumas fotos retiradas da Internet do Espaço Cultural do Choro e seus compartimentos.

Figura 4 – Espaço Cultural do Choro



Fonte: <http://www.gpsbrasil.com.br/Noticias/525/152216/CasaNova/>

²⁵ Clube do Choro de Brasília – Vídeo Institucional, ver site <http://www.youtube.com/watch?v=xM7JaQ87nYY>. Acesso em: 11 de janeiro de 2013.

Figura 5 – Arquitetura da Escola (parte alongada) e do Clube



Fonte: <http://nilrevista.com/espaco-cultural-do-choro-projeto-clube-do-choro->

Figura 6 – Principal corredor da Escola



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=xM7JaQ87nYY>

Figura 7 - portão de entrada (lado esquerdo) e da Secretaria



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=xM7JaQ87nYY>

Figura 8 – Interior das salas de aula da Escola



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=xM7JaQ87nYY>

Figura 9 – Estacionamento da Escola



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=xM7JaQ87nYY>

Figura 10 – Sala de Concerto do Espaço Cultural do Choro



Fonte: http://www.vlt.df.gov.br/042/04299003.asp?ttCD_CHAVE=160193

Figura 11 – Mezanino da Sala de Concerto



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=xM7JaQ87nYY>

Figura 12 - Pátio e cantina da Escola à esquerda



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=xM7JaQ87nYY>

Figura 13 - Um dos dois camarins localizados no subsolo da Escola



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=xM7JaQ87nYY>

Figura 14 – Uma das salas de estudo para ensaio



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=xM7JaQ87nYY>

Figura 15 – Centro de Memória e Referência do Choro



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=xM7JaQ87nYY>

MODALIDADES DE EDUCAÇÃO

Educação Formal, Não-Formal e Informal: em busca de definições

Na área da Educação e Educação Musical, muito tem se debatido sobre as questões que envolvem e definem a educação formal, não formal e informal. Nesses debates, é possível perceber a falta de um único conceito entre os autores, o que pode levar a dubiedades e equívocos. Alguns autores distinguem apenas duas modalidades de educação, isto é, formal e não-formal (GADOTTI, 2005; UNESCO, 1997) ou formal e informal (GREEN, 2002; ARROYO, 2000; PRASS, 2000; OLIVEIRA, 2000; FOLKESTAD, 2006). Outros autores incluem as três terminologias, mas com diferenças entre elas (GOHN, 2010; CANÁRIO,

2006; LIBÂNEO, 2010; MOCKER e SPEAR, (1982); CEDEFOP²⁶ (2008); SCHUGURENSKY, 2000; TRILLA, 2008). Isso indica a complexidade da questão e a necessidade de um estudo sobre as especificidades atribuídas por cada autor a esses termos.

Segundo Gohn (2010), a popularização e reconhecimento dessas práticas educativas ou das “modalidades de educação” (Libâneo, 2010), são atribuídos primeiramente a Philip Hall Coombs em sua obra intitulada “*The world educational crisis*”, publicada pela Oxford University em 1968. De acordo com Gohn (2010), Coombs compreendia a educação não-formal e informal como sendo a mesma coisa. No entanto, de acordo com Trilla (2008, p. 32-33), foi a partir de um trabalho realizado em 1974 por Coombs em parceria com Ahmed, que tanto o termo quanto o campo educacional foram ampliados para três modalidades distintas: formal, não-formal e informal. Não obstante, essa divisão não parece ser recente aos anos da década de 1970, pois Trilla (2008, p. 15) constata que o barão Charles de Montesquieu no século XVIII já tinha concebido essa divisão do campo da educação em três áreas: a educação recebida dos pais (entendida como informal); educação recebida dos mestres da escola (a formal) e a educação do mundo (não-formal). Mesmo assim, essas discussões se tornam mais evidentes a partir da década de 1970 com o surgimento da *Classificación Internacional Normalizada de la Educación CINE*²⁷, concebida pela UNESCO²⁸.

Educação formal

Para a UNESCO (1997), a educação formal é:

Educação oferecida no sistema de escolas, colégios, universidade e outras instituições educativas formais que constituem uma “escada” da educação de tempo integral para crianças e jovens, geralmente com início entre cinco e sete anos e que continua até os 20 ou 25 anos. Em alguns países as seções desta “escada” estão constituídas por programas organizados de articulação parcial e tempo parcial de participação na escola regular e esses programas são chamados de “sistema dual” ou com os termos equivalentes nos respectivos países²⁹ (CINE, UNESCO, 1997, p. 47).

Nessa afirmação, a UNESCO (1997) relaciona o termo com o ambiente ou contexto onde a educação acontece. Trata-se de instituições seculares que foram consagradas historicamente por nossa sociedade.

²⁶ *European Centre for the Development of Vocational Training. Validation of non-formal and informal learning in Europe. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. Disponível em: <www.cedefop.europa.eu/en/files/4073_en.pdf>. Acesso em: 17/02/2012*

²⁷ CINE – *Classificación Internacional Normalizada de la Educación*, UNESCO (1997).

Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147002s.pdf>>. Acesso em 02/02/2012.

²⁸ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

²⁹ Entende-se por sistema “dual” a alternância de participação do indivíduo tanto no trabalho quanto na escola.

Em relação à educação não-formal, a UNESCO (1997) define como sendo:

Qualquer atividade educacional organizada e continuada que não corresponda exatamente à definição da anterior. Portanto, educação não-formal pode ocorrer dentro e fora das instituições educacionais, e atender as pessoas de qualquer idade. Dependendo do contexto do país, pode cobrir programas de alfabetização de adultos, educação básica para crianças não escolarizadas e trabalho de treinamento de formação profissional e cultura geral, os programas de educação não formal não seguem necessariamente o sistema “escalar” e sua duração é variável. (CINE, UNESCO, 1997, p. 47).

De acordo com o entendimento da UNESCO (1997), podemos diferenciar a educação não-formal da educação formal em quatro aspectos: (1) não há um fluxo contínuo de estudo; (2) não existe idade pré-determinada; (3) não se segue um sistema “escalar” hierarquizado; (4) a duração é variável. A semelhança reside no fato de que a educação não-formal, assim como a formal pode estar ligada às instituições educacionais, também.

A exemplo da UNESCO (1997), autores como Gadotti (2005), Cedefop (2008), Canário (2006), Gohn (2010), Libâneo (2010), Mocker; Spear (1982), Schugurensky, (2000), Trilla, (2008), Livingstone, (1999) também definem o que entendem por educação formal. De acordo com Gohn (2010), a educação formal ocorre dentro de um ambiente normatizado, com legislação e padrões comportamentais definidos previamente e que lida com o ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente acumulados, declarando que na educação formal os educadores são os professores, embora diga que “todos (as) os (as) profissionais que atuam na escola têm caráter educativo por seu sentido e significado” (p. 16). Segundo Gohn (2010), na educação formal, é esperado que a aprendizagem escolar efetiva ocorra, e que o indivíduo receba uma certificação que o capacite para avançar cada vez mais em graus superiores. A autora finaliza dizendo que a educação formal:

Requer tempo, local específico, pessoal especializado. Requer normatização das formas de organização de vários tipos (inclusive o curricular), sistematização sequencial das atividades, tempos de progressão, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. [...] (p. 19).

Para Canário (2006), o ensino formal pertence à escola, havendo um horário rígido a ser seguido com o intuito de levar o aluno à certificação. Trilla (2008) relaciona a educação formal como algo inerentemente pertencente ao espaço escolar, expondo uma série de determinações que compõem essa relação, a saber:

O fato de constituir uma forma coletiva e presencial de ensino e aprendizagem; a definição de um espaço próprio (a escola como lugar); o estabelecimento de tempos predeterminados de atuação (horários, calendário escolar etc.); a separação institucional de dois papéis assimétricos e complementares (professor/aluno); a pré-

seleção e ordenação dos conteúdos trocados entre as duas partes por meio dos planos de estudo [...] (p. 39).

Libâneo (2010) a compreende como uma modalidade de educação intencional e que deve envolver “objetivos explícitos, ação deliberada e sistemática, estruturação didática e condições organizativas, uso de métodos e procedimentos, expectativa definida de resultados de aprendizagem” (p. 145-146).

Sendo assim, Trilla (2008) concorda com Libâneo (2010) no sentido que ambos entendem que as práticas educativas formais estão contidas no processo de educação intencional.

No entanto, Libâneo (2010) vai de encontro à concepção de Canário (2006), Gohn (2010), Trilla (2008) e UNESCO (1997) sobre a educação formal, pois Libâneo (2010) entende que essa modalidade de educação não se aplica apenas à prática escolar/universitária, “mas, também, a outras instâncias, como a educação de adultos, educação sindical, educação profissional, educação comunitária, educação em saúde etc.” (p. 145). Ademais, este autor amplia o conceito de educação formal dizendo que onde haja ensino (escolar ou não), ela está presente (p. 88).

Para Gadotti (2005), a educação formal possui objetivos claros e específicos e “é representada principalmente pelas escolas e universidades” (p. 2). Sendo assim, Gadotti, (2005) e UNESCO (1997) discordam parcialmente de Gohn (2010) e Canário (2006), visto que tanto Gadotti (2005) quanto a UNESCO (1997) defendem que a educação formal é representada não só pelas escolas, mas também pelas universidades.

Sobre a aprendizagem escolar formal, Gadotti (2005) diz que “[...] o espaço **escolar** é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade” (p. 2, grifo do original). Sendo assim, Gadotti (2005) e Canário (2006) defendem que na educação formal, o tempo da aprendizagem é algo regulado/rígido e que por isso, muitas vezes o “tempo” de cada um não é levado em conta.

Por sua vez, Schugurensky (2000) se aproxima de Gadotti (2005) e UNESCO (1997), por também acreditar que a educação formal se refere a um caminho gradativo e hierárquico que vai da escola à pós-graduação, portanto, da escola à universidade.

Mocker e Spear (1982, p.13) dizem que na educação formal o aluno não tem controle sobre os objetivos e meios de sua aprendizagem. Ademais, esses autores vão ao encontro de

Gadotti (2005), UNESCO (1997), Schugurensky (2000), ao concordarem que a aprendizagem formal está associada aos colégios e universidades. Mocker e Spear (1982) consideram que, ainda que haja aula ao ar livre como, por exemplo, em uma comunidade pobre, é a educação formal que impera, pois os alunos não dão as diretrizes do ensino e sim os professores, organizadores etc.

Ainda sobre a educação formal, tanto o CEDEFOP (2008) quanto Libâneo (2010) concordam com a UNESCO (1997), por também compreenderem que a aprendizagem formal ocorre em instituições educativas organizadas e estruturadas. Segundo o CEDEFOP (2008), a educação formal normalmente leva o aluno à validação e certificação de seus conhecimentos adquiridos. Além disso, ele ressalta que na aprendizagem formal, o aluno tem a intenção de aprender.

Livingstone (1999) concorda com Canário (2006) e CEDEFOP (2008) no sentido de que todos os três acreditam que a modalidade de educação formal valida e certifica o conhecimento dos alunos. Livingstone (1999) a define como sendo a “[...] responsável por fornecer os principais programas de credenciamento para certificar competências próprias de conhecimento que leve ao início da vida adulta” (p.1, tradução minha) e que “[...] essa modalidade ainda é crescentemente vigente nos anos de universidade e pós-graduação” (p.1, tradução minha). Sendo assim, Livingstone (1999), Schugurensky (2000), Gadotti (2005) e UNESCO (1997) se aproximam no sentido de que a educação formal se faz presente nos ambientes escolares e universitários.

Pode-se afirmar que CEDEFOP (2008), Canário (2006); Gadotti, (2005); Gohn (2010); Libâneo (2010); Mocker e Spear (1982); Schugurensky (2000); Trilla (2008) e Livingstone (1999) se alinham com a definição da UNESCO (1997) em relação ao fato de que a educação formal acontece na escola ou em instituições educativas formais, com estrutura de ensino, hierarquia de conteúdos a ser seguidos e idades pré-determinadas compatíveis com os níveis “escalares”.

Educação não-formal

Gadotti (2005) define a educação não-formal como “uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal” (p. 2). O autor alega que o tempo da aprendizagem na educação não-formal respeita as diferenças e as capacidades de cada um, por exemplo.

Para Gohn (2010), a educação não-formal é aquela “que se aprende no ‘mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos” (p. 16). A autora ressalta que na educação não-formal ainda que haja o emblema do educador social, quem realmente educa é o próximo, aquele com quem nos socializamos. Para a autora, a prática educativa não-formal “ocorre em ambientes e situações interativas construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos” (p.18). Sendo assim, na educação não-formal, os objetivos educacionais não são predeterminados ou não existem *a priori*, eles se constroem na interação, gerando um processo educativo. Ela acredita que a meta da educação não formal é a “transmissão de informação e formação política e sociocultural” (p. 19). Por fim, Gohn (2010) cita que “[...] a educação não-formal não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidade no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo [...]” (p. 16). Aí, podemos afirmar que tanto Gohn (2010) quanto UNESCO (1997) acreditam que a educação não-formal não é organizada por séries/idade/conteúdos.

Para Canário (2006) a educação não-formal acontece fora do ambiente escolar. Segundo o autor, no ensino não-formal, por exemplo, o horário é flexível, com programas locais e caráter voluntário, sem certificados; pensado e feito para as singularidades do grupo. No aspecto temporal, Canário (2006) concorda com Gadotti (2005) e UNESCO (1997) no sentido de que todos os três consideram que o tempo na educação não-fomal é variável/flexível.

Libâneo (2010) entende que a educação não-formal são “aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando relações pedagógicas, mas não formalizadas” (p. 89). Como exemplo disso, ele cita o caso “dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação)” (p. 89).

Segundo Mocker e Spear (1982, p. 13), na aprendizagem não-formal os alunos têm controle dos objetivos, mas não dos meios, eles sabem o que será ensinado, porém não têm controle das ferramentas, ou seja, eles sabem exatamente o quê querem aprender, mas não sabem aprender por eles mesmos, a decisão dos meios ou o como fazer, será propiciado por outro indivíduo.

Para o CEDEFOP (2008), na aprendizagem não-formal, o aluno tem a intenção de aprender. Para ele, ainda que a aprendizagem não-formal possa ser validada e levar à certificação, ela ainda é vista como uma aprendizagem semi-estruturada que não é explicitamente planejada.

Schugurensky (2000) entende que a educação não-formal pertence aos programas educacionais organizados fora do sistema escolar formal e que é marcado pelo voluntarismo e possuem um curto prazo de duração, como aprender outra língua, curso de tênis, cursos de pintura etc..

Trilla (2008) declara que a educação não-formal, assim como a formal, está contida no processo de educação intencional. O autor compreende essa modalidade de educação como sendo “[...] o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferencialmente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados para à [sic] outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado” (p. 42).

Podemos dizer que, no geral, autores como Gadotti (2005); Gohn (2010); Canário (2006); Schugurensky (2000) estão de acordo que a educação não-formal ocorre fora da escola. Porém, na acepção de Libâneo (2010) a educação não-formal se relaciona de alguma forma com o ambiente escolar, citando como exemplo, as atividades complementares extra-escolares (feiras, visitas etc.) que ocorrem no período de aulas (p. 89). Nesse caso, UNESCO (1997) e Libâneo (2010) partilham de mesma concepção, visto que tanto ela quanto ele, declaram que a educação não-formal pode estar também, presente nas instituições educacionais.

Por outro lado, nota-se a existente relatividade histórica dos conceitos relacionados às modalidades de educação formal e não-formal. Nesse aspecto, Trilla (2008) expõe que:

O formal é aquilo que assim é definido, em cada país e em cada momento, pelas leis e outras disposições administrativas; o não formal, por outro lado, é aquilo que permanece à margem do organograma do sistema educacional graduado e hierarquizado. Os conceitos de educação formal e não-formal apresentam, portanto, uma clara relatividade histórica e política: o que antes era não-formal pode mais tarde passar a ser formal, do mesmo modo que algo pode ser formal em um país e não-formal em outro (p. 40).

Educação informal

Para Gohn (2010), a educação informal é entendida como aquela “na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, religião, clube, etc.)” (p.16). A autora declara

que na educação informal, “os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa etc.” (p.17). Ainda segundo ela, a educação informal acontece nos ambientes espontâneos criados pelas relações sociais segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados. A autora alega que a educação informal não é organizada, não há sistematização do conhecimento. Segundo Gohn (2010), a educação informal é transmitida por práticas do passado para o presente e que nessa modalidade de educação, os resultados da aprendizagem não são esperados, simplesmente eles acontecem por e pelo senso comum.

Canário (2006) acredita que a educação informal acontece fora do ambiente escolar, caracterizando-se por situações potencialmente educativas que não são organizadas/sistematizadas e nem estruturadas (p.161).

CEDEFOP (2008) declara que na aprendizagem informal não há a presença da intencionalidade. Segundo ele, a aprendizagem informal ocorre nas atividades ligadas à família, trabalho ou lazer. Portanto, não é organizada nem estruturada em termos de tempo e objetivos. Além disso, ela não leva à certificação.

Libâneo (2010) alega que a educação informal não é institucionalizada e possui caráter não intencional, pois “não há objetivos preestabelecidos previamente” (p. 90). No entanto, o autor complementa dizendo que:

[...] a educação informal perpassa as modalidades de educação formal e não-formal. O contexto da vida social, política, econômica e cultural, os espaços de convivência social na família, nas escolas, nas fábricas, na rua e na variedade de organizações e instituições sociais, formam um ambiente que produz efeitos educativos, embora não se constituam mediante atos conscientemente intencionais, não se realizem em instâncias claramente institucionalizadas, nem sejam dirigidas por sujeitos determináveis (p. 91).

Mocker e Spear (1982) dizem que na aprendizagem informal, os alunos possuem controle dos meios de aprendizagem, mas não dos objetivos. Segundo os autores, é na aprendizagem auto-dirigida³⁰ que o estudante tem controle dos objetivos e dos meios. Sendo assim, ela seria o último estágio a ser conquistado pelo aluno, isto é, a autonomia na aprendizagem. Mocker e Spear (1982) diferenciam os termos educação de ensino-aprendizagem. Para eles, quando se utiliza do termo educação, está se aludindo a uma conotação de sistema, ao passo que quando se fala em ensino-aprendizagem, refere-se ao comportamento individual das pessoas.

³⁰ Self-Directed

Por sua vez, Schugurensky (2000) não utiliza o termo educação informal, e sim aprendizagem informal, justamente porque para ele, se trata de uma modalidade educativa em que não está presente o aval de nenhuma instituição educacional possuidora de instrutores autorizados e muito menos currículos prescritos. Para Livingstone (1999), a aprendizagem informal é caracterizada como:

Qualquer atividade que envolva a busca do entendimento, conhecimento ou habilidade que acontece fora dos currículos das instituições de ensino ou a cursos ou workshops oferecidos pelas agências educacionais ou sociais. As condições básicas de aprendizagem informal (objetivos, conteúdos, meios e processos de duração, aquisição, avaliação dos resultados e aplicações) são determinadas pelos indivíduos e grupos que optam por participarem dela (p.1).

Não obstante, o autor diferencia a aprendizagem informal explícita das percepções cotidianas e da socialização. Para ele, o critério que distingue a aprendizagem informal explícita das outras é que nela há “o reconhecimento de uma nova forma significativa de conhecimentos, compreensões ou habilidades adquiridas por meio da iniciativa própria junto ao reconhecimento do processo dessas aquisições” (LIVINGSTONE, 1999, p. 2).

Por último, Livingstone (1999) traz em seu trabalho o termo e a definição do que seria a educação de adultos. Ele alega que essa educação se refere às atividades educacionais organizadas, incluindo cursos, programas de treinamento e *workshops* oferecidos por qualquer instituição social (p. 1).

De maneira geral, autores como Schugurensky (2000), Gohn (2010); Libâneo, (2010), Trilla (2008); Mocker e Spear (1982) defendem que a aprendizagem informal pode também estar presente nos ambientes escolares/instituições de ensino. Por outro lado, autores como Livingstone (1999), Canário (2006) e CEDEFOP (2008) alegam que a aprendizagem informal tem lugar fora da escola, onde não há a presença de currículos, validação ou mesmo nenhum aval por parte das instituições educacionais.

Por um lado, nota-se que autores como Gohn, (2010), CEDEFOP (2008), Libâneo (2010) e Trilla (2008) defendem que a intenção está presente nas modalidades formal e não-formal de educação. Por outro lado, Trilla, (2008), Libâneo (2010), Canário (2006), CEDEFOP (2008) e Gohn (2010) alegam que na educação informal, a intencionalidade/sistematização/estruturação não se faz presente.

Nesse aspecto, Trilla (2008) declara que sendo a família um dos marcos da educação informal, pondera, por exemplo, que não se pode afirmar que os pais desenvolvam toda sua

ação educativa sem a intenção de educar e que de alguma forma existe uma estruturação e sistematização no ato desse propósito. Sendo assim, Trilla (2008) afirma categoricamente que “em suma, não parece que o critério de intencionalidade seja o que especificamente define a fronteira entre a educação informal e as outras duas” (p. 36).

Educação formal, não-formal e informal na música

Em se tratando da compreensão dos termos formal, não-formal e informal na Educação Musical, Oliveira (2000) afirma que eles são geralmente aplicados em países considerados ricos, para a educação que se desenvolve nas instituições escolares (formal) e não escolares (informal). Sendo assim, a autora declara que no contexto brasileiro o que vem do povo ou da tradição oral é tido como informal, enquanto o que é e vem da tradição escrita e acadêmica seria considerado formal (p. 18-19).

Oliveira (2000) discorda de Trilla (2008), Libâneo (2010), Canário (2006); CEDEFOP (2008) e Gohn (2010) no sentido de que esses autores defendem a intencionalidade como um elemento de diferenciação/delimitação na conceituação das modalidades de educação. Por exemplo, Oliveira (2000) questiona Libâneo (2010), lhe indagando qual seria a “medida ou critério de avaliação da estruturação e sistematização definidas para diferenciar conceitualmente a educação musical formal, informal ou não-formal” (p. 21), já que Libâneo (2010) diz haver na educação não-formal um baixo grau de “estruturação” e “sistematização” e que na educação informal diz ser inexistente tanto a intenção educativa quanto a organização, acrescentando ainda que ela não está ligada especificamente a nenhuma instituição, como já foi visto. Ora, segundo Oliveira (2000):

Qualquer processo educacional em música tem estrutura e processos específicos aos sujeitos e aos contextos, daí questiona-se os conceitos formal, não-formal, informal [...] principalmente quando aplicados à música, uma área de conhecimento que supõe interatividade, afetividade, psico-motricidade, além de vários elementos de justaposição entre mente, corpo e espírito, envolvendo principalmente as emoções (p. 21).

Ela conclui alegando que “qualquer processo educacional intencional ou não, sistematizado ou não, institucionalizado ou não, tem forma, tem estrutura” (p.21).

No entanto, Oliveira (2000) e Libâneo (2010) estão de acordo em um aspecto: tanto um quanto o outro acreditam que de maneira geral, a educação formal ou a formalização da mesma decorre primeiramente das experiências e práticas informais. Libâneo (2010) reitera que “por causa da importância dos processos educativos informais é que se postula a

necessidade da educação intencional” (p. 92). Entretanto, ele alerta que o problema reside em saber como tais processos educativos informais podem assumir atos conscientemente orientados na educação formal e não-formal (p. 92). Ademais, ele complementa que:

Nesse caso, cumpre destacar, no âmbito específico da educação escolar, a necessidade de investigação dos efeitos dos elementos informais da educação nos processos cognitivos e, principalmente, como tais elementos impregnam a própria natureza dos conteúdos e métodos de ensino (p. 92).

Segundo Folkestad (2006), por exemplo, na situação de aprendizagem formal, tanto a mente do professor quanto do aluno estão voltadas para como aprender a tocar música, enquanto que nas práticas informais a mente é direcionada para fazer música (p. 138). Para o autor, a situação formal de aprendizagem é aquela atividade sequenciada dirigida por um professor ou qualquer pessoa que cumpra o papel de organização e condução da atividade de aprendizagem (p. 141). Para Folkestad (2006), a situação informal de aprendizagem é aquela atividade que não é sequenciada e que se orienta pelo modo de trabalhar, tocar e compor em um processo de interação entre os participantes em dada atividade. Segundo o autor, a aprendizagem informal também é descrita como atividade voluntária. No entanto, ele ressalta que não existe a figura do “voluntário” na aprendizagem informal, pois ela ocorre tendo ou não a intenção de aprender (p. 141). Para ele, a aprendizagem formal acontece na escola e a informal fora dela.

Para Queiroz (2003), o ensino formal de música é entendido como aquele “[...] ensino trabalhado dentro das instituições, baseado em padrões tradicionais com regras e disciplinas a serem seguidas visando à formação do indivíduo [...]” (p. 521-522), e o ensino informal como o “[...] processo que busca, sobretudo o fazer musical sem se preocupar com regras e sistemas tradicionais e que tem a intenção voltada para a prática musical antes de qualquer sistematização teórica” (p. 522).

Green (2002) define a aprendizagem formal como referente às práticas de ensino advindo dos professores de instrumento e na experiência que os alunos têm de serem ensinados, educados ou treinados na educação formal.

Aí, nota-se que a concepção que Green (2002) tem sobre a educação formal é semelhante a autores como Queiroz (2003), Folkestad (2006), UNESCO (1997), CEDEFOP (2008), Canário (2006), Gadotti (2005); Gohn (2010), Libâneo (2010), Mocker e Spear (1982), Schugurensky (2000), Trilla (2008), Livingstone (1999).

Sobre a aprendizagem informal, Green (2002) a caracteriza como aquisição de habilidades musicais que acontecem fora do sistema formal e que se refere a uma aprendizagem via conjunto de práticas ao invés da adoção de métodos, pois segundo a autora o conceito de método sugere um engajamento consciente enquanto as práticas sugerem uma maior liberdade de aprendizado.

Green (2002) compreende a aprendizagem informal de forma parecida a autores como Livingstone (1999); Canário (2006); CEDEFOP (2008); Folkestad (2006), visto que eles também entendem que a aprendizagem/educação informal acontece fora do sistema formal/escolar.

É importante ressaltar que, ainda de acordo com Green (2002), tanto a educação formal quanto as práticas informais de aprendizagem na música não se anulam de todo, até porque segundo ela, muitos músicos que tiveram experiências na educação formal se utilizam de algumas práticas informais de aprendizagem, ela cita como exemplo, o fato de alguns deles aprenderem a tocar ocasionalmente uma música popular de ouvido sem nenhuma orientação exterior. A autora também constata o caminho reverso, pois alguns músicos que aprenderam música informalmente vivenciaram a educação formal. Esses músicos são denominados “bi-musicais” segundo McCarthy³¹ (1997) apud Green (2002, p. 6), ou seja, trazem em suas influências as características de aprendizagem tanto formais quanto informais de música.

Para Arroyo (2000), ao qualificar a educação musical como formal, vários significados emergem, tais como: “ensino e aprendizagem em espaços escolares e acadêmicos, ‘mesmo que alternativos’ (escolas alternativas de música)” (p. 78-79); sistemas de ensino regulamentados como (escola de ensino básico, médio, conservatórios, graduações, etc.), ou mesmo práticas de ensino e aprendizagem que acontecem no contexto da cultura popular, citando como exemplos, os Ternos de Reis, Escolas de Samba e Rituais de Congado (p. 79).

Tratando-se da diversidade de ambientes onde as práticas musicais ocorrem, Souza (2000), Prass (2000), Hargreaves (2011) estão de acordo que a educação musical não acontece somente em instituições de ensino. Numa visão holística, Souza (2000) alega que “[...] a educação musical inclui todas as práticas musicais que acontecem dentro e fora da escola, nos espaços não governamentais e nos chamados espaços ‘alternativos’” (p. 199). Por sua vez,

³¹ McCarthy, Maree (1997) Irish music education and Irish identity: a concept revisited, **Oideas**, no. 45, Autumn, pp. 5-22, Dublin: Department of Education and Science.

Prass (2000) constata que “[...] por todos os lados, nos mais diferentes cenários, há gente aprendendo e ensinando música, à sua maneira” (p. 73). Hargreaves (2011) complementa o diálogo entre Souza (2000) e Prass (2000) ao dizer que a aprendizagem formal e informal da música acontece tanto dentro quanto fora da escola, relacionando-as mutua e continuamente.

Arroyo (2000) explica que o termo informal entendido às vezes como não-formal ora significa educação musical não oficial, ora não escolar. Não obstante, esse termo também é “utilizado para referir-se ao ensino e à aprendizagem musical que acontece no contexto das culturas populares e mesmo no cotidiano das sociedades urbano-industriais [...]” (p. 79). O ensino e aprendizagem da música no Brasil acontecem em vários contextos culturais e, talvez por causa disso, Arroyo (2000) declare estar à procura de “denominações mais precisas que dêem conta de contemplar toda essa diversidade” (p. 79).

Essa inquietação sentida por Arroyo (2000) na busca por denominações mais precisas surge de uma contradição originada da própria complexidade sobre as conceituações das práticas educativas na perspectiva de diferentes teóricos, visto que autores como Trilla (2008), Libâneo (1994), CEDEFOP (2008), Livingstone (1999), Schugurensky (2000); Canário (2006), Gadotti (2005); Gohn (2010); Mocker e Spear (1982) definem separadamente cada modalidade de educação. Entretanto, constatou-se que alguns autores acima mencionados como Gohn (2010), Trilla (2008), Libâneo (1994), Gadotti (2005) e Canário (2006) concordam que as modalidades de educação interpenetram-se, complementam-se ou devam se articular; outros autores como, por exemplo, Livingstone (1999), Schugurensky (2000), Mocker e Spear (1982) propõem que elas estão naturalmente imbricadas em diversos contextos e esferas da vida humana. Nessa direção, Trilla (2008) declara que “[...] as educações formal, não-formal e informal, mesmo que nem sempre estejam ligadas orgânica ou explicitamente, estão funcionalmente relacionadas” (p. 46), e que conceituar essas diferenças com precisão não é nada fácil, mesmo porque de acordo com aquele autor, ao partirmos da

Perspectiva do que acontece com o educando, de fato o sujeito integra, na sua experiência educativa global – de uma forma ou de outra –, as influências que recebe dos diversos agentes, sejam eles formais, não formais ou informais. Por exemplo, existindo ou não canais institucionalizados de relacionamento entre a família e a instituição educativa, não há dúvidas de que a experiência da criança em casa afeta (para o bem ou para o mal) o que ela vive na escola (e vice-versa) (TRILLA, 2008, p. 112).

Sendo assim, ainda que seja necessário sabermos a definição e distinção de cada modalidade de educação para estarmos conscientes da multiplicidade de ambientes e/ou

contextos potencialmente educativos no mundo contemporâneo, entendemos que parece ser problemático e mesmo ilusório qualquer tentativa real de enxergar e definir isoladamente uma prática educativa em qualquer área do conhecimento, sobretudo na música do contexto Sul Americano, “que é notadamente marcado por uma herança multicultural e musical extremamente rica” (OLIVEIRA, 2001 apud HARGREAVES 2011, p. 61).

Ainda que consciente por mostrar a complexidade existente na imbricação e relações entre as modalidades de educação formal, não-formal e informal no geral e na música (em particular), adotarei neste trabalho, a terminologia “modalidades de educação” de Libâneo (2010). Não obstante, utilizarei as concepções dessas modalidades na compreensão de Gohn (2010), por considerar a abrangência de dimensões com que ela trata a temática e por concordar com as definições propostas pela autora sobre o educador ou o agente do processo de construção do saber de cada campo de educação; o espaço físico territorial; o contexto; a finalidade e o objetivo de cada uma das práticas; os principais atributos de cada modalidade educativa e os resultados esperados em cada uma delas.

MÚSICA POPULAR

Música popular: um termo e vários sentidos

O termo música popular é de difícil definição por possuir diferentes significados. Por exemplo, Gonzáles (2001) apud Pinto (2011, p. 96) compreende que a música popular é:

Midiatizada, massiva e moderna. Midiatizada em suas relações com o público pela indústria e tecnologia. Massiva porque chega a milhões de pessoas simultaneamente. Moderna em suas relações simbióticas com a indústria e a tecnologia. É a música da moda? Sim! Como outras expressões culturais também (vestimenta, gírias, comida, passeios, etc.). É midiatizada? Sim! A música Folk também o é! É música massiva? Sim! Nos tempos da Pós-Modernidade, Chopin é toque do telefone celular e é também massificado.

Essa difusão/midiatização da música popular não aconteceu por acaso, ela é justificada pela repercussão que o aparecimento e evolução de tecnologias industriais nos últimos anos do século XIX e com o rádio na primeira metade do século XX trouxeram para a sociedade. Aliás, na compreensão de Réa e Piedade (2006), a música popular não pode ser entendida se houver uma separação entre sua história e a da fonografia. Contudo, a música popular não é uma criação do século XIX. Segundo Pinto (2011), a música popular “provavelmente existiu desde sempre nas canções dos músicos itinerantes, executadas em praças e mercados ou mesmo nas festas populares dos primeiros aglomerados urbanos” (p. 91). Nesse sentido, entende-se, porque, no caso do Brasil, alguns autores como Severiano (2009) e Tinhorão

(2010) chamem de músicas populares gêneros que tinham lugar no Rio de Janeiro antes mesmo do início do século XIX como, por exemplo, a modinha e o lundu.

De acordo com Sousa (2005), a música popular pode ser entendida em três diferentes perspectivas, a saber: “música popular como música não erudita, música popular como MPB, um repertório e estilo específico, portanto; e ainda aquela [...] que é disseminada pelos meios de comunicação” (p. 1409). Esta última compreensão é compartilhada por Tagg (1982). Este autor declara, segundo Pinto (2011), que a música popular é aquela que circula como mercadoria. Na realidade, a declaração de Tagg (1982) pode fazer muito sentido, pois, assim que a população dos grandes centros urbanos cresceu, a música popular ficou mais evidente e que com a emergência das tecnologias de gravação e a invenção do rádio, a música popular ficou demasiadamente associada à indústria musical, o que a ligou a uma aura negativa na medida em que começou a ser vista como um produto meramente comercial, uma *commodity*, de acordo com Reily (2006).

A conexão entre música popular e MPB, como relacionou Sousa (2005), pode ser compreendida na medida em que nos anos de 1972 a 1979, aquela sigla, no Brasil, passou a tomar vulto por meio de um processo histórico que começou ainda nos anos de 1920 a 1930 com a consolidação do samba como gênero genuinamente brasileiro e dos anos de 1959 a 1968, com a criação do conceito de “música popular brasileira” (MPB) através do descobrimento de novas técnicas interpretativas e de novas possibilidades sonoras, de acordo com Napolitano (1998). Este autor, que enxerga a música popular como uma linguagem musical própria do século XX, classificou para estudo e análise, a música popular brasileira nos três períodos acima mencionados.

Um dos entendimentos que se expressam anteriormente nas palavras de Sousa (2005) é de que a música popular seria uma música não erudita. Esta ideia é, inclusive, compartilhada por Arroyo (2001), Couto (2008) e Recôva (2006). Conforme Pinto (2011), tal definição de música popular seria simplória por não considerar os “produtos musicais intermediários”, isto é, música para ambientes, música para meditação e produtos musicais religiosos, por exemplo.

Além disso, classificar a música popular como não erudita pode gerar uma compreensão negativa/denegrada/depreciativa da mesma, segundo Menezes (1996). Este autor defende a ideia de que a música popular nasceu em contraposição à música erudita e folclórica. Aí, a música popular fica, conforme Menezes (1996), entre a música artística

(música clássica, acadêmica, erudita, dos mestres) e a música folclórica, sofrendo desqualificações de ambas as partes. Pois, a música popular seria em relação à música erudita algo “vulgar”, inclusive, por se opor às “músicas dos mestres” e prescindir do “acesso ao código da escrita/leitura da música ocidental”, o que a classificaria como um tipo de música “que não supõe o saber” e em relação à música folclórica a música popular seria menos “autêntica” ou “no território negativo da tradição”, conforme Menezes (1996, p. 156).

A dificuldade de definir o que seria música popular é um fato constatado por Pinto (2011), pois, para a autora, “não existe um manifesto oficial, um consenso que ateste o que é música popular e o que não é” (p. 95). Assim, qualquer tentativa de definir música popular de maneira universalizante, por mais exaustiva que fosse a investigação, seria lacônica na medida em que o próprio termo música popular é dúbio, pois “tanto pode ter uma conotação qualitativa, relativa ao povo e nação, quanto quantitativa, relativa ao uso de algo por um número de pessoas” (ULHÔA, 1997, p. 1).

A aprendizagem da música popular

A música popular vem se tornando fonte de pesquisas no campo da Educação Musical tanto no exterior quanto no Brasil, especialmente na área conhecida por “Pedagogia da Música Popular” (VÄKEVÄ, 2009) ou “Educação Musical Popular” (GREEN, 2006), onde as questões relativas ao ensino-aprendizagem e alguns outros aspectos relacionados a essa música são discutidos por Green (2001, 2002, 2006, 2008); Robinson (2010); Downey (2009); Recôva (2006); Dunbar-Hall e Wemyss (2000); Small (2003); Björnberg (1993); Sandroni (2000); Prass (2004); Couto (2008); Hebert e Campbell (2000); Graif (2007); Moraes (2011); Rios (1995); Lara Filho (2009); Silva (2010), entre outros.

De acordo com Robinson (2010), o desejo de aprender música popular está usualmente relacionado a alguma sonoridade cativante para o ouvinte que a escuta e que na maioria dos casos, os jovens aspirantes a músicos sentem-se impelidos a reproduzir no instrumento o que escutam. Aí, para tocar o instrumento musical, muitos sujeitos estabelecem objetivos a longo prazo, alguns até, chegando ao extremo de não dormirem enquanto não conseguirem executar a música que ouviu e se identificou, tornando-se por vezes — pessoas antissociais, segundo Robinson (2010). Essa motivação intensa, que pode até ser extremada, é uma das características mais significativas na aprendizagem dos músicos populares, pois que se dedicam à prática de tocar algum instrumento musical durante grande parte de sua formação, algumas vezes sem a ajuda de educadores musicais, de acordo com Recôva (2006).

Em estudo realizado por Recôva (2006), os músicos populares investigados disseram que no início não tiveram professores que os orientassem e que sendo assim, aprenderam sozinhos ou com colegas em locais variados, como em ambientes de trabalho ou espaços informais. Na verdade, pode ser recursiva a falta de um “tutor” que guie a aprendizagem desses músicos, conforme Green (2002). Por exemplo, nenhum dos sujeitos entrevistados por Robinson (2010) mencionou terem sido motivados, inspirados ou encorajados a aprender por influência de qualquer professor de música.

A aprendizagem autodidata é uma realidade vivida por alguns músicos populares, de acordo com Recôva (2006), Robinson (2010) e Green (2002). A aprendizagem autodidata é para Gohn (2003), aquela em que os indivíduos se situam na qualidade de estudante e tem autonomia em saber como irá aprender algo, por exemplo. Faz parte da aprendizagem dos músicos populares, ao menos, daqueles pesquisados por Recôva (2006), a utilização de brincadeiras e a exploração dos sons; em suas aprendizagens iniciais em parte solitárias, os sujeitos entrevistados por aquela autora disseram ter tocado qualquer utensílio que produzisse algum som (colheres, almofadas, instrumentos feitos de lata); os sujeitos também alegaram ter escutado muita música em casa e que continuamente tentavam acompanhá-las. Com efeito, o aprender fazendo é um modo de aprendizagem bastante comum entre os músicos populares, segundo Gatien (2009).

Os músicos populares propendem a valorizar habilidades ditas “intuitivas” tendo como base a audição, a improvisação e a composição, isto é, aspectos que rotineiramente são compartilhados com os seus pares, conforme Robinson (2010). Este autor assegura que além de copiar músicas de “ouvido”, os sujeitos interrogados por ele frequentemente disseram ter tocado seus instrumentos musicais junto com as gravações, enfatizando que tal atividade é bastante comum em suas aprendizagens.

Alguns autores como, por exemplo, Green (2000, 2002), Recôva (2006), Robinson (2010) e Prass (2004) dizem que já nos primeiros passos rumo à aprendizagem na música popular a escuta vai se tornando ferramenta fundamental para aquisição de habilidades. Por exemplo, Green (2002) destaca que a intenção auditiva, que é um dos elementos presentes na enculturação dos sujeitos, acompanha todo o desenvolvimento dos músicos populares de início de carreira até sua profissionalização. Essa imersão cultural/musical via enculturação³²

³² Segundo Green (2002, p. 22), o conceito de enculturação musical se refere à aquisição de conhecimentos e habilidades musicais advindos da imersão diária nas práticas musicais do próprio contexto social vivido.

exerce uma função importante na aprendizagem dos músicos populares; inclusive, ouvir frequentemente uma determinada música é possivelmente um dos motivos para se gostar dela; por esta causa, é habitual que os músicos populares escolham a canção que mais lhes convém aprender, de acordo com Green (2002).

Conforme Green (2000), o “ouvir”, pode ser diferenciado em três categorias: escuta intencional (*purposive listening*), escuta atenta (*attentive listening*) e escuta distraída (*distracted listening*). A primeira acontece quando o objetivo reside na aprendizagem, o músico geralmente a aplica para aprender a tocar uma gravação tentando reproduzi-la exatamente como ouviu. A segunda envolve uma escuta intencional, muito embora, sem o foco específico na aprendizagem. A terceira e última ocorre quando a música está sendo ouvida sem outra intenção do que o relaxamento, diversão e/ou entretenimento. Todavia, para Green (2000), na perspectiva do ouvinte, aquelas categorias “dialogam” entre si, ou seja, não são estanques. Aí, ao “tirar de ouvido”, o sujeito pode facilmente transitar entre aquelas categorias.

A habilidade de “tirar de ouvido” envolve uma série de atos mentais como, por exemplo, a memória, a atenção e a percepção, segundo Recôva (2006). Esta autora assegura que nem tudo é assimilado no mesmo instante em que a peça é ouvida, há certamente um número de canções com padrões harmônicos, formas e ritmos comuns, isto é, progressões de acordes (como as de 12 compassos do Blues) ou a sequência harmônica I-VI-IV-I, comum em várias músicas. De acordo com Green (2002), na aprendizagem por meio da audição, os músicos populares tendem a resolver seus problemas de aprendizagem por tentativa e erro e por compartilhamento de ideias com os pares.

Alguns músicos, durante os ensaios em grupo discutem sobre harmonia mesmo sem saber os nomes corretos de expressões e conceitos musicais empregados, conforme Pinto (2012). Aí, o entendimento musical parece ser o objetivo primordial a alcançar, então, mais do que entender sobre música, a habilidade de tocar torna-se mais importante do que identificar o nome formal de termos como dominante, *legato*, cadência perfeita ou expressões de andamento, segundo Priest (1993). De alguma forma, os vocabulários e terminologias musicais conectadas com o gênero tocado são compartilhados pelos membros do grupo, segundo Green (2002). Para Lilliestam (1996), é muito comum que algumas “fórmulas” e/ou padrões façam parte de determinados gêneros musicais e tais elementos recorrentes são fontes indispensáveis de comunicação musical efetiva entre os pares.

Pesquisas como as de Prass (2004), Couto (2008), Green (2002), Recôva (2006), Gatien (2009), Lara Filho (2009) indicam que o fazer musical em grupos é algo comum na aprendizagem da música popular. Na verdade, os músicos populares se encontram em sua grande maioria engajados em atividades coletivas consideradas por eles mesmos como situações importantes para seus desenvolvimentos artísticos, segundo Couto (2008). Na realidade, os músicos populares tendem a promover ensaios em grupo espontaneamente, sem a necessidade de ter um tempo específico e consistente para isso, conforme Jaffurs (2004).

Apesar da prática ou a performance musical em grupo acontecer já nos primeiros estágios de aprendizagem dos músicos populares, às vezes, na própria formação de bandas, os integrantes sequer sabem tocar algum instrumento e muitas das vezes inicialmente nem os têm, segundo Green (2002); o que não quer dizer que ainda nos primeiros ensaios já não desponte um líder musical no grupo, um “*expert*” que passa a ser o modelo, de acordo com Campbell (1995) apud Jaffurs (2004). Muitas vezes esse líder é encarado como um mestre pelo grupo. A relação mestre aprendiz é uma constante na aprendizagem da música popular, segundo Downey (2009) e Silva (2010).

De forma geral, considera-se que aprendizagem em grupo ocorre quando há em cena dois sujeitos. Porém, segundo Robinson (2010), se um deles é o educador musical, legitimamente, não há aprendizagem coletiva. Para aquele autor, quando o professor toca seu próprio instrumento musical para o estudante ele acaba se tornando um modelo que poderá ou não ser seguido e, em princípio, imitar o professor não é muito diferente que assistir um colega tocando, por exemplo. Contudo, conforme Robinson (2010), as circunstâncias são diferentes, pois, o aluno e o professor não são pares, pois, o segundo exerce uma posição de responsabilidade, cumpre o papel de acompanhar seus alunos e é pago profissionalmente por isso.

O estudo individual também faz parte da aprendizagem dos músicos populares, estes muitas vezes passam por períodos de práticas musicais intensas, intercalando com outros momentos sem quase nenhuma atividade, segundo Green (2002). Esta autora declara que a intensidade e a frequência com que os músicos populares estudam dependem de alguns fatores como, por exemplo, a motivação ou o “estado de espírito” deles. Aí, muitos músicos populares dizem não estudar, conforme Green (2002). Porém, em pesquisa realizada por Recôva (2006), constatou-se que eles sempre estão aprendendo, seja quando estão se

divertindo, assistindo *vídeo clips*, em apresentações, em shows ou escutando música via Iphone, Internet, Mp5, entre outros meios tecnológicos-digitais³³.

A aprendizagem do músico popular acontece em vários contextos que incluem desde ambientes não escolares a acadêmicos, segundo Recôva (2006). Os principais pilares de apoio para as aprendizagens de habilidades musicais pelos músicos populares encontram-se na rede social da qual fazem parte; aliás, aulas com professores particulares e em conservatório são aspectos que permeiam suas trajetórias como aprendizes, conforme Recôva (2006). Para Gatién (2009, p.108), são numerosos os músicos de Jazz consagrados que inicialmente começaram a aprender em instituições formais que, contudo, à época, não ensinavam o Jazz.

Não só os contextos de aprendizagem variam. Mas, a forma como se aprende a música popular também. Por exemplo, os sujeitos analisados por Robinson (2010) declararam em seus processos de aprendizagem terem copiado gravações de ouvido, ensaiado em bandas, ouvido e tocado música, tiveram aulas e aprenderam a ler música, estudaram técnica e teoria; muitos deles passaram por avaliações, isto é, atividades comumente associadas à aprendizagem formal. Ainda que os músicos entrevistados por Recôva (2006) terem declarado algumas vezes que não aprenderam nada de útil nos conservatórios e nas aulas particulares no que diz respeito à música popular, lembraram, no entanto, que certos aspectos foram muito benéficos para suas formações como, por exemplo, fatores relativos à técnica, à disciplina e ao aprendizado da leitura de partituras (ênfatisados no conservatório) como sendo elementos extremamente importantes para a formação musical em um mercado de trabalho, dito por eles, cada vez mais exigente e competitivo.

De acordo com Moraes (2011), alguns músicos de Choro do “Arruma o Coreto” (uma Roda que acontece em um bairro residencial na zona sul do Rio de Janeiro chamado Laranjeiras) já tiveram — em suas trajetórias — aulas de música com professores particulares e em escolas (majoritariamente na Escola Portátil de Música), sem contar é claro, com a aprendizagem propiciada pela Roda de Choro.

De acordo com Green (2002), as práticas informais de aprendizagem se caracterizam por propiciarem e/ou englobarem vários aspectos como a escolha livre de repertório; a

³³ De acordo com Dunbar-Hall e Wemyss (2002), a tecnologia digital permite aos estudantes obterem vários níveis de experiências musicais como, por exemplo, na criação de canções — sequenciando, gravando e depois editando os sons sem necessariamente conhecer a linguagem musical, todavia, caso a notação seja requerida, então, o *software* poderá ser requisitado.

brincadeira e a exploração dos sons; o aprendizado em grupo por meio da interação com os amigos, familiares e com outros músicos mais experientes que, contudo, ensinam/transmitem sem ter a função formal de atuação de um professor; a presença de fatores como a imitação; a corporalidade e/ou linguagem corporal; o copiar gravações de música de “ouvido”; o tocar junto com as músicas gravadas. Sendo assim, se a música for compreendida como uma experiência basicamente aural, como sugere Priest (1993), pode-se afirmar que, na verdade, as práticas informais de aprendizagem de música, muito presente na música popular e geralmente (mas não somente) praticada pelos músicos populares, existem em quaisquer comunidades onde haja música, espaços que podem ou não compartilhar de características semelhantes (GREEN, 2002). De maneira geral, em seu nível mais elementar, as práticas informais de aprendizagem musical são espontâneas e naturais como resposta físico-cognitiva à música, de acordo com Jaffurs (2004).

Green (2002) afirma existir basicamente duas categorias diametralmente opostas de aprendizagem musical informal comumente empreendida pelos músicos populares, a saber: inconsciente e consciente. A autora entende que a primeira ocorre quando não existe qualquer consciência por parte do aprendiz sobre os processos de aprendizagens musicais que ela considera ser, por exemplo, o copiar gravações musicais de “ouvido”, o tocar e o improvisar; nesta, não há planejamento de como a aprendizagem irá ocorrer, não há objetivos ou metas claras; os músicos não conceituam, consideram ou nomeiam essas práticas de aprendizagem; geralmente este tipo de aprendizagem envolve a enculturação. As práticas de aprendizagem conscientes ocorrem quando os músicos estão a par que estão aprendendo; há metas ou objetivos explícitos a serem alcançados, tornando-se no dia a dia, uma prática estruturada onde os aprendizes já conseguem analisar e conceituar/nomear seus próprios processos de aprendizagem, este tipo de aprendizagem estaria mais intensamente relacionada à educação formal.

Aí, existem músicos formais engajados em aprendizagens informais e existem músicos que aprenderam informalmente, mas tiveram contato com a educação formal e ainda aqueles que foram educados nas duas modalidades. Sendo assim, a aprendizagem formal e informal pode fazer parte da educação de qualquer músico, conforme Green (2002), Robinson (2010), Recôva (2006) e Gatién (2009). Um exemplo disso é o que pode ser observado na aprendizagem em instituições formais onde se misturam a educação formal de um lado e informal de outro na medida em que até mesmo a discussão entre alunos, a escuta de I-pods, por exemplo, pode ser considerado como aprendizagem informal, segundo Mans (2009).

Aliás, na própria trajetória da carreira profissional do músico, pode acontecer dele preferir aprender, por determinados períodos, a tocar certas músicas mais por partitura do que “tirar músicas de ouvido” e vice-versa. Nada impede que um músico em diferentes estágios de vida ou mesmo em um único dia utilize por diversas razões uma ou outra forma de aprendizagem da música.

Aprendizagem do Choro

Sabe-se que o Choro apoiou-se na tradição oral, porém, não excepcionalmente — uma vez que compositores como Anacleto de Medeiros, Ernesto Nazareth e tantos outros Chorões escreviam suas músicas em partituras (LARA FILHO, 2009; GREIF, 2007). Ainda assim, a tradição oral continua sendo a pedra angular desse patrimônio cultural brasileiro, segundo Lara Filho (2009). Este autor alega que o desenvolvimento e a aprendizagem dessa música se deram na maioria das vezes à margem dos contextos ditos formais de música (conservatórios, universidades e escolas de música). Aí, geralmente os Chorões constroem suas identidades por meio de suas próprias trajetórias. Alguns sujeitos investigados por Lara Filho (2009) enfatizaram que para ser um Chorão é necessário conviver no ambiente dos Chorões para assim, aprender o gênero, pois, o músico de Choro “autêntico” seria aquele que transcende a esfera puramente musical. Contudo, também pode se considerar Chorão todos aqueles que convivem, compõem, tocam, ouvem ou escrevem sobre o Choro, de acordo com alguns sujeitos entrevistados por Lara Filho (2009).

Atualmente o aprendizado nesse gênero musical ocorre no cotidiano das interações dos Chorões e via tecnologias da comunicação (principalmente a Internet); mas, ainda assim, é no convívio diário que os conhecimentos são compartilhados e a identidade dos músicos que tocam o Choro se estabelece, de acordo com Lara Filho (2009). As formas de aprender o Choro estão vinculadas ao ato “de ouvir e assimilar intuitivamente ritmos, melodias e harmonias” (LARA FILHO, 2009, p. 88). Segundo este autor, tanto a formação quanto o aperfeiçoamento do Chorão expande-se com o passar do tempo através de anos de dedicação. Nas palavras dos Chorões entrevistados por Lara Filho (2009), esse aprendizado não ocorre apenas quando se estuda a técnica do instrumento, mas também inclui ouvir o repertório, observar como os Chorões mais experientes tocam, imitar (que vai da simples observação dos músicos tocando ao vivo à observação de outros instrumentistas via Internet), perguntar como se toca a instrumentistas mais experientes, procurar orientação com professores e frequentar as Rodas de Choro.

Em entrevista realizada por Graif (2007, p. 180), Luciana Rabello garante que a Roda de Choro é o modo mais significativo de aprendizado do gênero. Segundo Lara Filho (2009), a presença de aprendizes é comum de se ver em Rodas de Choro. Muitas vezes os interessados participam com o objetivo explícito de observar e aprender, as apresentações ao vivo propiciam o início de relacionamentos e conversações. Assim, é nesse contexto que o aprendiz pode pedir aos Chorões, demonstrações musicais práticas e esclarecimentos orais no ato.

A Roda é uma espécie de encontro social informal, ou seja, nela, *a priori*, não há ensaios prévios e em princípio “todos” podem tocar, desde que possuam uma mínima destreza técnica no instrumento e sejam “aceitos” pelos músicos que estão tocando, segundo Lara Filho (2009). Para Moraes (2011), a Roda pode ser vista basicamente de duas maneiras: (1) pelas relações sociais que ele propicia ao se fazer música e (2) pelo aprendizado proporcionado. Esse aprendizado é muitas vezes propiciado por um músico mais experiente da Roda, conforme Lara Filho (2009). Em geral, na música popular, a aprendizagem que se busca por meio da convivência e observação de músicos, geralmente, dos mais vividos — é um fato comprovado por diferentes pesquisas realizadas por autores como Prass (2004), Green (2002), Recôva (2006), Gatien (2009), Lara Filho (2009), entre outros.

Assim, é comum que desde o começo, os músicos populares iniciantes busquem aprender com os pares mais experientes. Estes, segundo Recôva (2006), na maioria das vezes transmitem o conhecimento que tem de modo informal, ensinando sem muitas explicações teóricas, questões sobre harmonia, acompanhamento de músicas e/ou letras. Conforme Gatien (2009), para além do exemplo musical, os músicos mais experientes acabam servindo de modelo comportamental aos iniciantes em termos de estilo de vida, de caráter, de modo de se vestir e da maneira de falar, por exemplo. É assim que os músicos populares passam a adotar e imitar determinada cultura musical como escolha de vida, segundo Small (2003).

Algumas crenças no universo da música popular

Diz-se que o músico popular pode passar anos tocando um instrumento sem estudar aspectos relativos à técnica; alguns afirmam que as habilidades que possuem já são o suficiente para conseguirem compreender e se expressar musicalmente no gênero que escolheram, conforme Green (2002). Muitos músicos populares, ao menos, em algum momento de sua carreira, acreditaram que a aquisição de técnica podia até comprometer a identidade e a originalidade pessoal, segundo Small (2003). Ai, a aprendizagem de

conhecimentos musicais começou a ser atribuída ao talento ou ao “dom” divino, segundo Gomes (2003). Essa ideia parece ter sido construída com o passar do tempo na medida em que os processos de aprendizagem da música popular foram demasiadamente marginalizados por instituições formais de ensino de música, segundo Couto (2008) e Björnberg (1993).

Para Sandroni (2000), os processos de aprendizagem informal sempre existiram de alguma forma, mesmo que não sendo contemplados pela a maioria dos conservatórios. Assim, pode-se dizer hipoteticamente que por eles (os processos de aprendizagem informal) terem sobrevivido fora das instituições é que ainda vemos em alguns discursos a concepção valorativa do músico “bom de ouvido”. No estudo realizado por Prass (2004) sobre os “saberes musicais de uma escola de samba”, vemos claramente essa crença na voz de Estevão (mestre de bateria) quando enfaticamente pronunciou a seguinte frase para aquela pesquisadora: “se tu é [sic] música, tu deve ter bom ouvido” (p. 67). O que Estevão pode ter querido dizer é que pelo fato de Prass ser musicista — tenha sido treinada para ter um “bom ouvido”. Esta ideia de treinamento é compartilhada por alguns Chorões de Brasília na medida em que para muitos deles não existe talento inato/tácito, isto é, a habilidade de tocar bem de “ouvido” vem tão somente com o treino (LARA FILHO, 2009).

De acordo com Lara Filho (2009), no mundo do Choro, o músico “bom de ouvido” é algo que pode incitar orgulho e ainda é válido como critério para julgar a “musicalidade” de um Chorão. Alguns deles chegam a denunciar a existência de preconceitos para aqueles “outros” que são “ruins de ouvido”. Aí, existem Chorões que leem partituras. No caso de Brasília, Lara Filho (2009) diz que a influência recente de ler o Choro em vez de “tirá-lo de ouvido” talvez seja o fruto do intercâmbio entre a música clássica e o Choro, ou melhor, entre os sujeitos que tocam um e outro repertório. Pois, entende-se que a música popular se dá muito habitualmente por meio da oralidade/auralidade sem necessariamente utilizar-se da leitura de notação musical (PRASS, 2004; LILLIESTAM, 1995) e que algumas pessoas se sentem não musicais por não saberem ler, segundo Small ([s.d]) citado por Priest (1993, p. 104).

Alguns músicos populares que aprenderam de uma forma oral/aural acreditam não serem dignos de pertencerem à categoria de músico justamente por esse motivo, isto é, por não saberem ler partitura³⁴, segundo Luedy (2009). Talvez porque o ensino “tradicional” de

³⁴ De fato, mesmo sendo exímios intérpretes — muitos músicos populares dizem não saber música simplesmente por não dominarem a escrita e a leitura de partituras, segundo GRIEF (2007).

música dê grande ênfase ao desenvolvimento da habilidade de interpretar os códigos da escrita musical usualmente de “tradição” clássica/europeia. Aí, o conhecimento dessa arte pode ter ficado durante algum tempo bastante atrelado à noção hegemônica implicada na capacidade de ler esse tipo de notação e na compreensão da teoria musical dessa “tradição” clássica, conforme Lilliestam (1995). Este autor afirma de modo categórico que praticamente toda a pedagogia musical do ocidente é formalizada tendo a escrita como princípio basilar.

Sendo assim, o valor que alguns músicos populares podem atribuir à habilidade de saber ler partitura, como forma até de pertencimento de um grupo/categoria, é uma realidade social que pode estar interligada com a noção de “analfabeto musical”, designando os sujeitos que não sabem ler e escrever música. Para Luedy (2009), aquele termo é empregado com frequência em ambientes acadêmicos. Para ele, essa conotação pejorativa/negativa está ligada à noção de legitimação social e à importância do significado cultural que se costuma dar aos que possuem o domínio da escrita e leitura musicais, isto é, um pré-requisito fundamental para admissão em cursos superiores e em muitas escolas onde se oferece o ensino de música, conforme Luedy (2009). Esse fato não deixa de ser uma forma de “etnocentrismo” musical³⁵.

A música popular em instituições formais de ensino e suas implicações

De acordo com Björnberg (1993), vários “estilos” da música popular anteriormente negligenciados por instituições estão sendo incluídos e tendo importância e significado para a área de Educação Musical no tocante à questão curricular. Com efeito, a inserção da música popular em ambientes formais de ensino parece ser uma tendência mundial, haja vista algumas pesquisas como, por exemplo, as de Arroyo (2001), Small (2003), Dunbar-Hall; Wemyss, (2000), Green (2008), Couto (2008) que comprovam a relevância e pertinência da temática.

De acordo com Hebert e Campbell (2000), o simpósio de músicos e educadores ocorrido em *Tanglewood* no estado de Massachussetts (Estados Unidos) em 1967, pode ser considerado um marco importante no que diz respeito à inclusão da música popular em ambientes institucionais. A declaração dessa conferência reclamou uma maior participação da música *Folk* e gêneros da música popular em espaços formais de ensino. Na realidade, a maioria das revoluções currículo-musicais ocorridas nos Estados Unidos nas três décadas que

³⁵ Bruno Nettl (2010, p. 5) assegura que tanto educadores europeus quanto educadores musicais em quase qualquer outro lugar do mundo consideram a notação musical europeia como algo importante do aluno aprender. Desse modo, presta-se muito menos atenção na capacidade de aprender música escutando-a via “tradição” oral, de acordo com Nettl (2010).

se seguiram foi possível graças às publicações de artigos na então principal revista de música daquele país, isto é, *Music Educator Journal*. Aqueles ensaios pioneiros defendiam a inserção da música popular em sala de aula.

Em livro que veio à baila em 2008, Lucy Green, imersa em um projeto inglês que faz parte do programa nacional de Educação Musical chamado *Musical Futures*³⁶, revela como as práticas informais de aprendizagem dos músicos populares podem, dentro de sala, promover uma série de habilidades e conhecimentos musicais que, segundo a autora, têm sido negligenciados no âmbito da educação musical formal. Na abordagem de Green (2008), os estudantes não têm aulas teóricas sobre leitura de partituras, por exemplo. Sugere-se que os alunos escutem e copiem as gravações musicais contidas em CDs. O intuito das atividades é que os alunos possam: aprender músicas escolhidas por eles mesmos; aprender pela audição e cópia das gravações; aprender com os colegas de classe; aprender solitariamente sem a direção de nenhum professor; aprender a integrar a audição, a performance, a improvisação e a composição.

De acordo com Green (2008), os professores de música têm que dar séria atenção para a “voz” e a “cultura” dos adolescentes. Pois, para ela, a música popular é a mais escutada e próxima culturalmente do universo dos jovens estudantes³⁷. Muito embora, Downey (2009) lembra que, apesar dessa suposição de Green, é importante reconhecer que a cultura jovem é “multifacetada” e por isso, pode incorporar/ouvir diversos tipos de músicas que não somente a popular — dependendo da nacionalidade, da região e de diferentes locais.

Fica bastante claro logo no início do livro de Green (2002) que a inserção da música popular na educação musical veio acompanhada de um despreparo tanto dos professores quanto das instituições na medida em que naquele momento os educadores musicais conheciam muito limitadamente as práticas de aprendizagem abraçadas/adotadas pelos músicos populares³⁸. Assim, para Green (2002, 2008), apesar da música popular, o Jazz e a *World Music* terem entrado nos currículos institucionais, os processos de como as habilidades

³⁶ Para saber mais sobre o programa *Musical Futures*, acessar o site www.musicalfutures.org.

³⁷ Com efeito, Green (2009) alega que enfocou em seus trabalhos mais a música popular em detrimento de outro gênero, estilo ou tradição musical porque para ela “o mundo da música popular foi provavelmente o mais disponível para o maior número de alunos, tanto no sentido cultural quanto em termos de disponibilidade de recursos materiais” (p. 121, tradução minha).

³⁸ Em relação à música popular, Green (2001) declara que os “professores geralmente a usam no final da aula como um ‘deleite’, para entreter as crianças ou para pacificar as ‘baixas habilidades’ musicais dos alunos, ao invés de estudá-la seriamente” (p. 52, tradução minha). Essa foi a conclusão da autora sobre o que obteve de respostas a um questionário aplicado por ela em 61 escolas no ano de 1982 no Reino Unido.

e conhecimentos relevantes são repassados e adquiridos em seus contextos extraescolares foram deixados de lado pelos professores, levando-se em consideração, na prática, apenas o que diz respeito ao conteúdo, no produto, isto é, na música em si.

Aí, segundo Green (2006), quando o professor de música não se apropria das práticas de aprendizagem informais inclusas na “pedagogia da música popular”, ele atua como um simulacro, sendo um “fantasma” dessa música em sala de aula. Esse fator pode resultar numa aprendizagem não autêntica por parte de quem aprende, para Green (2006). De acordo com Grossi (2009), muito mais importante do que tão somente incluir o repertório da música popular é trabalhá-la em sala de aula sabendo que ela não está no contexto da cultura no qual se originou e/ou ganha vida. Por isso, torna-se um desafio na medida em que essa troca também implica em lidar com as significações resultantes/consequentes das interações sujeito-cultura-música, conforme Grossi (2009). Esta autora esclarece que a transferência de uma música de um lugar para outro acaba não se constituindo apenas de um ato diretivo/de mão única na medida em que as representações culturais estão presentes nos próprios jovens da escola, nos seus saberes musicais e experiências adquiridas informalmente na cultura. Justamente por isso, os professores devem ter consciência dos significados existentes e/ou imbuídos na música, segundo Grossi (2009).

Os alunos tendem a se envolver com a música para além do gostar de sons e silêncios. Nessa direção, os significados musicais por eles atribuídos desembocam em preferências de escuta, de fazer musical e comportamentos que possivelmente irão influenciar no modo de compreender a música e/ou gênero escolhido. Green (2008) categoriza/elabora uma concepção sobre os significados da/na música especificando-as em dois tipos diferentes que, no entanto, são conectados, a saber: o delineado e o intersônico. Este significado, de acordo com Green (2006), compreende os materiais inseridos dentro do objeto musical. Assim, os processos que envolvem o aspecto intersônico (que é construído social e historicamente com seus atributos lógicos de significação) constituem-se pelos “signos” contidos nos materiais musicais, ou seja, uma nota, uma frase, uma pausa e pelo o que ela chama de “referentes” — uma melodia reconhecida, um acorde, uma nota antecipada.

É importante ressaltar que os termos “signos” e “referentes” foram empregados por Green (2006, 2008) justamente para explicar os materiais congregados e inclusos na matéria prima do som que compõe determinada canção. Obviamente que a compreensão do significado intersônico pelo sujeito dependerá da proximidade que o ouvinte tiver das

normas/regras que fazem parte de um determinado tipo de música na medida em que os sons só se tornam música se houver um conjunto de convenções sociais compartilhadas entre as pessoas. De forma explícita, essas convenções fazem parte da organização dos materiais sonoros, conforme Green (2008).

Green (2006) afirma que os significados delineados da música compreendem elementos extramusicais que podem ou não se relacionar com o contexto social vivido pelo sujeito. Os fatores que dizem respeito a esse tipo de “categoria” são, por exemplo: o estilo do cabelo de músicos e as roupas que vestem, seus fás e/ou ouvintes, os contextos em que a música é transmitida, os valores, atitudes sociais e políticas associadas com a música; a prática musical dos ouvintes, etc. Essas convenções que são construídas para além do conteúdo puramente musical, isto é, questões políticas, religiosas, culturais, ideológicas, podem ser aceitas tanto por um único indivíduo quanto pelo grupo social inteiro. Aí, a principal diferença entre o significado delineado e intersônico é que o primeiro envolve relacionamentos entre os materiais musicais junto a outros aspectos que existem fora da música em si e o último a construção mental dos relacionamentos tão somente entre os materiais inerentemente musicais, segundo Green (2008).

Em relação à aprendizagem dos alunos, pode-se dizer, tendo como base a abordagem desenvolvida por Green (2008) que contemplar os significados intersônico e delineado de uma música dentro de sala conduz ao que a autora chama de “celebração”; do contrário, se o estudante responder negativamente para ambos os significados leva à sua “alienação”; e por último, ter uma resposta negativa para um significado e positiva para o outro leva à “ambiguidade”. Para exemplificar na prática como isto ocorre, Green (2006) explica que:

Uma pessoa que pode não estar familiarizada com os significados inerentes de Mozart porque ele ou ela nunca o tocaram ou cantaram, e ouviram apenas raramente essa música. Por isso, ele ou ela são relativamente incapazes de reconhecer detalhes da sintaxe [musical], da forma, das suas mudanças harmônicas ou rítmicas, e ouve a música como algo rebuscado, enfadonho ou superficial. Mas, ao mesmo tempo, ele ou ela gosta das delineações envolvidas na trama operística, o evento social de sair para a ópera com os amigos, e assim por diante (p. 103, tradução minha).

Sabe-se que no Brasil (especificamente em Brasília/DF), um projeto piloto com o nome de “Aprendizagem informal no formal: música no Paulo Freire” aconteceu (em 2008) — tendo como principal objetivo aplicar e avaliar a proposta pedagógico-musical de Green (2008) em uma escola pública, isto é, no Centro de Ensino Médio Paulo Freire de Brasília (GROSSI, 2009). A proposta envolveu 80 jovens entre 14 e 17 anos de idade, disseminados em quatro classes, isto é, três do primeiro ano e um de terceiro ano. Todas as terças-feiras os

encontros aconteciam no período das 10h:00m às 11h:50m nos meses de setembro, outubro e novembro daquele ano. O trabalho pôde contar com o apoio de alguns participantes do Grupo de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da música popular (GPEAMPO) e dos dezesseis alunos da disciplina de Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 3 (PEAM3) do qual o presente pesquisador fez parte como um dos estudantes. Para Grossi (2009), um dos, se não o resultado principal do projeto foi a “experiência de atuar na realidade do contexto escolar, de ensino médio de Brasília, sem tradição com o ensino de música e com a variada vivência musical encontrada entre os jovens” (p. 24).

Quando o músico popular se torna professor

Em sua tese de doutorado intitulada *How Popular Musicians Teach* (título que é a antítese do livro de Green (2002)), Robinson (2010) estuda como músicos que aprenderam fora da “tradição” da música clássica — ensinam. Foram pesquisados oito professores de instrumento. Todos eles cresceram tocando músicas populares. Apesar de alguns terem tido aulas de música clássica, a maioria passou seus anos de formação entretidos/comprometidos com a aprendizagem auto-dirigida, adquirindo habilidades que eles julgavam necessitar para conseguirem tocar “estilos” de música mais comumente praticados por eles, ou seja: o Rock, o Blues, o Jazz e o Folk.

Robinson (2010) constatou uma grande variedade de estratégias de ensino que variou entre um ensino considerado por ele “ortodoxo” da música clássica a aulas inteiras baseadas somente na escuta e cópia de gravações de música. Entretanto, explorando a relação entre a forma como aquele grupo de professores aprendeu a tocar e como eles ensinam música para as pessoas, ficou evidente que não ensinam como aprenderam. Eles (os professores) estavam criando suas próprias estratégias de ensino, tendo como base elementos de suas próprias experiências de aprendizagens. Na verdade, os professores estavam tentando ensinar como gostariam de terem sido ensinados. Os sujeitos também relataram que suas práticas docentes e o sentido de identidade-professor foram fortemente influenciados tanto pelas realidades econômicas — tentando viver como músicos — quanto por seus alunos. Estes vistos geralmente como desmotivados.

Robinson (2010) faz uma crítica ao dizer que estudos que investigam como músicos possuidores de uma bagagem na música popular ensinam é um objeto quase completamente não documentado pelas pesquisas em educação musical. Fica claro ao ler a tese de Robinson (2010) que os músicos populares (comumente aqueles que não tiveram uma formação

docente) quando adentram a sala de aula ou quando são chamados para trabalhar em escolas — ficam inseguros, como foi o caso de um entrevistado chamado Andy, que, ao ficar sabendo de sua convocação para assumir um emprego de professor em um determinado colégio, entrou em pânico dizendo: “[...] não acho que tenho habilidades suficientes para ir lá e ser [atuar como] um professor” (ROBINSON, 2010, p. 205, tradução minha).

Conforme Green (2002), os músicos populares que se tornam professores, isto é, os que em seu estudo se consideraram autoditadas e que tiveram ampla vivência/experiência com as práticas informais de aprendizagem de música, tendem a não ensinar seus alunos da forma como aprenderam por não acharem “válido/digno”. Sendo assim, eles podem acabar adotando para si, métodos bastantes similares utilizados no ensino “tradicional”, segundo Green (2002). Esta autora argumenta que os músicos populares quando professores às vezes podem ser relutantes ou incapazes de recorrer às suas próprias experiências quando alunos:

Não é necessariamente o caso somente porque uma pessoa aprendeu a tocar por meios informais que ela irá levar consigo suas aprendizagens informais para as práticas de ensino formais, uma coisa é experimentar uma forma de aprender, a outra é reconhecer sua viabilidade como um método de ensino (GREEN, 2002, p. 178, tradução minha).

No entanto, deve-se distinguir repertório de estratégia. Uma coisa pode não ter necessariamente relação com a outra. Por exemplo, segundo Robinson (2010), escolas que ensinam Rock têm demonstrado que é possível adotar uma abordagem de ensino da música clássica para a música popular, ou seja, a utilização de notação, exercícios técnicos, testes de leitura e percepção que promovem a reprodução de músicas do Rock, Blues ou Funk, por exemplo. Inversamente, Green (2008) demonstra que é completamente possível adotar abordagens de aprendizagem da música popular para aprender música clássica, ensinando em sala de aula algumas peças de músicas clássicas através do ouvir e do copiar gravações musicais.

Aí, os professores de música têm escolhas a fazer no que tange tanto ao repertório quanto à utilização de tal ou qual estratégia. Esses profissionais são confrontados com uma escolha, seja para adotar um sistema de ensino que não refletem os aspectos mais importantes de suas próprias trajetórias de aprendizagem, seja criando de forma isolada e sem experiência e formação, seu próprio modo de ensinar, de acordo com Robinson (2010). No grupo pesquisado por aquele autor houve pouco sinal de entusiasmo na profissão professor; categoricamente, nenhum dos participantes de sua pesquisa revelou qualquer ambição particular para ensinar e nenhum deles parecia ter preparado e planejado para se tornarem

educadores musicais até porque não tiveram um treinamento formal para atuarem como tal (ROBINSON, 2010).

Ensino ou transmissão da música popular? Algumas questões

Começa-se esta seção interrogando-se qual seria a diferença entre os termos transmissão e ensino no sentido de compreender em quais contextos essas expressões são utilizadas e o que realmente elas significam dentro da literatura que lida com o ensino e a aprendizagem da música popular. Essa discussão pode ser problemática na medida em que os próprios autores que lidam com a temática ora utilizam um ou outro termo (PRASS, 2004; RECÔVA, 2006; QUEIROZ, 2004; GATIEN, 2009).

Nas palavras de Altet (2000), apesar da etimologia da palavra ensinar (em latim: *ensignare*) ser traduzida como sinalização ou imposição de uma marca, o ato de ensinar passou sucessivamente de uma mera transmissão de informação para o desenvolvimento do saber-fazer, para a formação da pessoa, chegando aos nossos dias com uma concepção de “ensino que dê resposta [resultado]” (L. NOT, 1989 apud. ALTET, 2000, p. 13).

Então, se transpormos a idéia de mestre à “indumentária” de professor, pode-se entender porque Prass (2004) relaciona a ideia de ensino ao último. Ela declara que na escola de samba não há uma figura centralizadora no ato de ensinar, pois que muito são os que ensinam, isto é, a ninguém está determinado, de maneira exclusiva, esse papel/função (PRASS, 2004, p. 138). Esta autora conclui que de fato, quem ensina no contexto pesquisado por ela é a vivência socializadora na quadra (onde ocorrem os ensaios da escola de samba), desde a infância, interagindo com a música e dança, com o mundo do carnaval e do samba. Ao analisar a aprendizagem dos alunos no Bandão da Escola Portátil de Música, Graif (2007) afirma que os estudantes aprendem “uns com os outros, não há uma hierarquização do saber (e poder) por parte dos professores” (p. 192).

Quando Gatien (2009, p. 95) cita o termo ensino, vem a este adicionado, a ideia de um repasse formalizado de uma “categoria musical” por ele chamada de Jazz. Em um parágrafo, Gatien (2009) começa dizendo que a forma “tradicional” de transmissão do Jazz tem mudado, isto é, para ele, aquele gênero tem ficado comprometido e subvertido aos métodos formais de instrução que majoritariamente fazem parte dos ambientes formais. Contudo, ao final do mesmo parágrafo ele diz que a discussão que gira em torno de como o Jazz é transmitido pode

promover *insights* de como o ensino-aprendizagem tem afetado o entendimento do mesmo como uma categoria musical (GATIEN, 2009).

Por sua vez, Recôva (2006) usa o termo ensinar aludindo ao músico mais experiente que via de regra ensina informalmente seus conhecimentos musicais para o músico iniciante. O ensino informal seria aquele que incorpora ou reflete as práticas informais de aprendizagem típica dos músicos populares, segundo Robinson (2010). Em artigo publicado na ABEM, Rios (1995) pesquisou o grupo Meninos do Pelô (Pelourinho-Salvador) e Terno Rosa Menina, este em Pernambués-Salvador. Nesse trabalho, abordou-se a repetição e imitação como processos de ensino. Para Rios (1995), a imitação acontece tanto no ensino formal quanto no informal. A autora coloca que a imitação é valiosa na aprendizagem de música, sendo por vezes, a primeira etapa de todo um processo de aprendizagem. Para Rios (1995), no ensino informal a imitação é mais completa do que no ensino formal, proporcionando uma interação total entre o sujeito imitado e aquele que o imitado.

Rios (1995) compara o ensino formal e o informal no que tange ao processo da repetição musical. Conforme a autora, no ensino formal, o erro é repetido separadamente, enquanto que no informal tudo o que se aprendeu se repete, inclusive junto com o erro, isto é, não há repetição separada do erro, até porque, segundo ela, “no aspecto psicológico, esse procedimento é de elevado grau de consciência na promoção do desenvolvimento da autoestima no participante” (RIOS, 1995, p. 70-71).

Parece que o termo ensino está mais comumente ligado à ideia de ambientes ditos “formais” ou “sistematizadores”. Nesse aspecto, as práticas formalizadas de ensino da música têm permanecido em firme confronto com processos de aprendizagem da música em contextos informais, onde a vivência e a descoberta conformam modos particulares de transmissão dos saberes musicais, segundo Queiroz (2004).

Por um lado, parece que a utilização do termo transmissão na música popular, de fato, vem carregado de um sentido “descentralizador” no que tange a existência de pessoas responsáveis/autorizadas por repassá-la. Pois, na música popular de uma maneira geral, o ensino tende a ocorrer sem a figura de uma autoridade, colocando o repasse musical nas mãos dos próprios músicos populares enquanto grupo de aprendizes, de acordo com Green (2002). Aí, o termo transmissão estaria ligado à noção de não sistematização de um repasse musical, ligando-o mais a uma ideia de um ensino baseado na oralidade, isto é, não sistematizado, do que com alicerce na escrita e/ou sistematizado.

Em pesquisa realizada por Luciana Prass (2004), era comum que durante os ensaios na escola de samba não houvesse meramente ensino por parte do mestre e aprendizagem pelos ritmistas; havia também o ensino por parte dos integrantes da bateria-show, muitos dos quais, coordenadores de naipes, que, ao modo deles, ensinavam os mais inexperientes. Prass (2004) coloca que nas culturas de tradição oral, a transmissão dos saberes acompanha a transmissão dos valores e isso ocorre por meio de vivências que vão sendo experienciadas durante toda a vida dos sujeitos em seu convívio social.

Na realidade, de acordo com Hultberg (2002 apud ROBINSON, 2010, p. 127), existem basicamente duas grandes tradições de ensino de música, a saber: “prático-empírico” e “técnico-instrumental”. A primeira representa um método de instrução com base no aprender fazendo. Aí, se enfatiza a consciência auditiva e a improvisação antes mesmo de aprender a ler música. Por sua vez, a segunda ocorre quando, nas instruções impressas na partitura, se enfoca as habilidades técnico-instrumentais. Assim, o método “prático-empírico” guarda uma relação estreita com a maneira como os músicos populares aprendem enquanto que o método “técnico-instrumental” estaria coligado à ideia do ensino da música clássica, para Robinson (2010).

ESCOLA

Algumas considerações sobre as características da escola, cultura escolar e escolarização

A escola vem se tornando objeto de estudo em investigações desenvolvidas no Brasil com variadas perspectivas de análises, de acordo com Silva (2006). Segundo Cortella (2009), a palavra escola em grego significa ócio, isto é, tempo livre, que no contexto da Grécia antiga, só foi possível a uma pequena minoria dos cidadãos daquele território conhecido por ter inventado a democracia. Esta invenção só se tornou factível graças ao uso intenso do trabalho escravo, resultando por esta causa, a um constante aumento, para a classe aristocrática, do tempo livre, noção entendida na época como tudo o que não envolvia diretamente a prática produtiva, ou seja, o trabalho manual. Para Cortella (2009), essa forma de organização de classes permeou as Cidades-Estados gregas no sentido de que o ócio (*otium*) pertencia apenas aos aristocratas que não participavam braçalmente da produção e tinham tempo para estudar, pensar, tramar, treinar bem o discurso falado visando o convencimento dos argumentos defendidos. Já o negócio (*negotium*, i.e, que nega o ócio) pertencia aos comerciantes que ficavam responsáveis por acompanharem todo o processo de produção de seus produtos,

faltando-lhes tempo livre que os possibilitassem refletir sobre o mundo e as coisas, de acordo com Cortella (2009).

Aí, a crença de que o trabalho manual era impróprio aos aristocratas-filósofos era tão arraigada que até mesmo o exercício da escrita, visto como algo servil, era considerado indigno para tal classe. Não é à toa que Sócrates nada registrou, deixando para seus seguidores assim o fazer (CORTELLA, 2009). Percebe-se que essa realidade, da escrita como algo excluído das práticas dos filósofos, se modificou. Pois, se o ato de escrever algum dia não pertenceu à alçada dos intelectuais, ela se tornou com passar dos séculos, um elemento indispensável para aqueles que queriam e querem propagar e divulgar conhecimentos. Nessa direção, a instituição escolar começa a se mostrar um local para se aprender e ensinar conhecimentos culturais produzidos pelos homens (CORTELLA, 2009).

A cultura, que na compreensão de Nettle (2010) é o método pelo qual os seres humanos aprendem os meios de interpretar o mundo e as formas de se comportar adquiridas por meio do convívio com as pessoas, pode se aplicar na relação professor/aluno, professor/professor, aluno/aluno e às demais interações que ocorrem no perímetro dos muros escolares. De acordo com Forquin (1993), há uma cultura escolar. Esta significaria, para ele, um conjunto de saberes que organizados e “didatizados”, passam a compor a pedra fundamental do conhecimento no qual o trabalho de professores e alunos (e outros atores envolvidos com a escola) toma lugar.

De acordo com Dominique Julia (2001), a cultura escolar se resume numa união de princípios que determinam os conhecimentos a ensinar. Adicionalmente, incute determinados modos de agir e uma série de práticas que comportam a transmissão de saberes e a apropriação de normas, comportamentos e práticas empregadas. A expressão cultura escolar³⁹ pode contar com inúmeras definições, inclusive, ela propende a ser um conceito agregador que interliga diversas áreas específicas, isto é, a cultura escolar pode ser vista com as lentes teóricas da Antropologia, da Gestão e da Sociologia, segundo Pol et al. (2007). Na realidade, não existe cultura escolar, existem culturas escolares no plural, pois que é bem provável não haver colégios, escolas, institutos de ensino secundário, faculdades ou universidades que sejam exatamente iguais, ainda que similares; pois, as dessemelhanças aumentam assim que

³⁹ Em se tratando de pesquisa, a cultura escolar pode ser vista como “uma categoria para se estudar o processo de escolarização que se dá num momento determinado” (FARIA FILHO et al., 2004, p. 153).

se confrontam as culturas de instituições que pertencem a diferentes níveis educativos, segundo Viñão (2001, p. 33) apud Faria Filho et al. (2004, p. 148).

A educação⁴⁰ que acontece no âmbito da escola⁴¹ — que não é mais a única instituição ou espaço que exclusivamente a proporciona, isto é, que existem outros ambientes/contextos em que a educação ocorre, mesmo no sentido de formação dos sujeitos, pois que se não existe ser humano sem cultura, como afirma Cortella (2009), esta entendida por ele como o “conjunto dos resultados da ação do humano sobre o mundo por intermédio do trabalho” (p. 37), então, por uma relação intrínseca entre cultura e educação, pode-se supor que também não exista qualquer indivíduo sem a última, entendida em seu sentido mais amplo, ou seja, como uma “prática social” (LIBÂNEO, 2002, p. 66) que experienciada por indivíduos que vivem em sociedade — acaba se tornando algo inseparável da vida humana.

Aí, qual seria a função da escola na sociedade? Dayrell (2006) coloca que a função dessa instituição pode ser vista como asseguradora do acesso (de todos) ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade⁴². De acordo com Saviani (2003, p. 6), a escola surge como um remédio que extingiria a ignorância, uma vez que seu papel seria o de instruir os marginalizados e/ou não instruídos. Para Tardif e Lessard (2009, p. 56), a instituição escolar que conhecemos hoje é síntese de uma evolução histórica que teve início aproximadamente no século XVI com as “escolinhas de caridade” e os primeiros colégios cristãos⁴³. Contudo, é apenas no final do século XVIII que essa nova organização social se concretiza e realmente se propaga. Aí, nos séculos XIX e XX a escola se amplia por meio de sua estatização, da obrigatoriedade escolar e da democratização do ensino, conforme Tardif e Lessard (2009). Estes autores dizem que o ensino democratizado no contexto escolar simboliza há quase três séculos a forma predominante de socialização e de formação das

⁴⁰ Conforme Morandi (2008, p. 30), a etimologia da palavra educação pode ter dois significados: (1) *educatio*, i.e, zelar por algo, criar uma criança e nutri-la com “bons fundamentos”; e (2) *educere*, i.e, retirar algo, transportar para além de, mas também extrair da pessoa o que existe em semente, suas potencialidades, como um parto ou a maiêutica de Sócrates ou do poder à ação (Aristóteles), ou mesmo por forças exteriores — mas também por indagação interna.

⁴¹ A educação escolar tem como núcleo, a sala de aula, espaço onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem fomentado pelo professor, segundo Pinto (2002, p. 170).

⁴² Percebe-se que o conhecimento a ser aprendido na escola parece sempre se encontrar no passado. Isto talvez se dê porque a cultura tende a “caminhar” mais rápido do que a escola, segundo Forquin (1993, p. 40). Aliás, Hannah Arendt declara que “o fato de aprender está inevitavelmente voltado para o passado” (ARENDDT, 1972 apud FORQUIN, 1993, p. 13).

⁴³ Vale registrar que a noção de colégio ao menos na época jesuítica, não era tão somente um lugar que visava à aprendizagem de saberes, mas também, um local de inculcação de formas de agir e de *habitus* que ia moldando, segundo os propósitos, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares, de acordo com Julia (2001, p. 22).

sociedades modernas, se impondo sorrateiramente como uma prática social institucionalizada e formadora.

Mas, qual seria a justificativa de se ter escolas em nossa sociedade? Esta questão torna-se pertinente porque a escola não é mais considerada como sendo a única instituição que possibilita a formação humana. Difícil seria responder plausivelmente a essa questão, aliás, Forquin (1993) declara que as indagações que dizem respeito à justificação cultural da escola são “sufocadas ou ignoradas” (p. 10). Na realidade, isto acontece porque, ao menos para Julia (2001), a história das práticas culturais, da qual a escola fundamentalmente faz parte, é a mais complicada de se reconstruir porque ela pode ser vista cotidianamente como algo óbvio e que não costuma deixar rastros.

Aliás, as práticas cotidianas que acontecem na escola possuem três dimensões que a compõem como tal: (1) a institucional ou organizacional; (2) a instrucional ou pedagógica; e (3) a sociopolítica/cultural, segundo André (2011). Esta autora caracteriza a primeira como aquela que abarca os fatores concernentes ao ambiente da prática escolar: modos de estruturação do trabalho pedagógico, ordens de poder e deliberação, graus de participação de seus administradores, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a trama de interações que se forma e transforma no ocorrer habitual da vida escolar; a segunda dimensão compreende as circunstâncias de ensino nas quais acontece a conjunção professor-aluno-conhecimento, envolvendo as metas e matérias de ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros modos de comunicação entre professor e alunos e as formas de examinar o ensino e a aprendizagem; por último, a terceira dimensão se refere ao contexto sociopolítico e cultural de maneira extensa, isto é, aos determinantes macroestruturais da prática educativa como um todo por meio das próprias situações geradas pelo/no cotidiano escolar.

De acordo com Illich (1985), a escola copiou para ela a forma de estruturação industrial e que na realidade serve para fazer as pessoas ficarem dóceis, submissas, uma vez que essa instituição deixam-nas subordinadas e/ou dependentes dela para poderem aprender qualquer coisa. De maneira geral, Illich (1985) desvela na organização social da contemporaneidade, a tendência de uma espécie de legitimação/tutelação da vida, tendo como consequência um prejuízo na capacidade que as pessoas têm de guiar suas próprias trajetórias de vida. A escola, como apenas uma das muitas instituições, segundo Illich (1985), exclui a autonomia dos sujeitos ao legitimar-lhes o aprendizado na medida em que “aprender por si próprio é olhado [pela escola] com desconfiança” (ILLICH, 1985, p. 23). Este autor afirma

que a noção de escolarização está conectada à ideia de quanto maior o tempo de escolarização, melhores resultados virão⁴⁴, isto é, confundindo-se “ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo” (ILLICH, 1985, p. 21). No entanto, de antemão, Saviani (2003) condena o que ele chama de “apologia da desescolarização” por quem quer que seja; ele coloca que só defendem essa ideologia aqueles que já foram escolarizados, pois, para estes sim, a escola não tem mais importância uma vez que eles já se beneficiaram dela. Para Saviani (2003), “os ainda não escolarizados, estes estão interessados na escolarização e não na desescolarização” (p. 69).

O conhecimento escolar ou mesmo a educação que ocorre por “dentro” das paredes⁴⁵ que a delimitam é feito por meio de uma seleção do que é ou não importante para ser ensinado e aprendido de acordo com os “saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento” (FORQUIN, 1993, p. 16); assim, a escola tende a fazer desses conhecimentos algo “transmissível”, assimilável às novas gerações, perfazendo-se a um “imenso trabalho de reorganização, de reestruturação”, ou seja, redundando no que Forquin (1993) chama de “transposição didática”, embasado nos trabalhos de Verret (1975) e Chevallard (1985). Para Forquin (1992, p. 33-34) apud Faria Filho (2004, p. 147), a cultura escolar seria uma espécie de “cultura segunda”:

A cultura escolar apresenta-se assim como uma cultura segunda com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções.

Com efeito, este esforço de “transmutação didática” (VIÑAO, 2006 apud VIÑAO, 2008, p. 203) que desemboca na escolarização de um saber frequentemente gerado exteriormente ao espaço escolar, ainda que não totalmente, pois que também há “saberes estritamente escolares por sua origem” (VIÑAO, 2008, p. 203). Para Julia (2001), os saberes

⁴⁴ Nota-se que o sentido etimológico/grego de escola como ócio/tempo livre para pensar registrado no começo do texto, pode não caber mais em nossa sociedade contemporânea pelo excesso de aulas e tempo “gasto” pelos alunos — “trabalhando” com as incalculáveis informações e conhecimentos que por alguma razão se tornaram escolares e que a sociedade cada vez mais tende a cobrar aos estudantes que um dia irão se tornar profissionais e encarar o mercado de trabalho, essas informações e conhecimentos aprendidos na escola.

⁴⁵ Segundo Dayrell (1996), arquitetonicamente, os muros da escola deixam bastante claro dois mundos distintos: o da rua e o dessa instituição; a escola arrisca se encerrar em seu próprio mundo, com seus ritmos, regras e tempos; a arquitetura escolar intervém na maneira de movimentação de sujeitos, na fixação “a priori” de papéis para cada lugar; assim, corredores, salas, pátio, cantina, sala dos professores, teriam diferentes funções.

se tornam estritamente escolares muito provavelmente porque a escola não se confina tão somente em reproduzir o que está fora de seus muros, mas sim, molda, altera e também produz um saber e uma cultura próprios que possivelmente não seriam adquiridas fora da esfera escolar. Uma dessas fabricações ou invenções que a ela pertencem são as disciplinas escolares, conforme Viñao (2008, p. 189). Elas são compreendidas na acepção de Julia (2001) como um “produto específico da escola, que põe em evidencia o caráter eminentemente criativo do sistema escolar” (p. 34).

Segundo Viñao (2008), as disciplinas escolares surgem e se ampliam, progridem, se modificam, esvanecem, abocanham umas às outras, se aproximam e se afastam, se partem e se acoplam, concorrem entre si, se tangenciam e trocam conhecimento (ou as tomam de outras), possuem títulos ou denominações que as identifica diante às demais, mesmo que em algumas vezes ocorra disciplinas com nomes diferentes, mas, com conteúdos demasiadamente parecidos e vice-versa, isto é, disciplinas análogas, porém, com conteúdos nem sempre semelhantes.

As disciplinas escolares são um dos pilares da escolarização. Esta última, segundo Vinão (2000) apud Faria Filho (2004, p.149), é responsável por impactar a cultura principalmente na noção de tempo. De acordo com Tardif e Lessard (2009), o tempo escolar é um tempo “fundamental”, “imprescindível”, com implicações sérias para o tempo vindouro dos alunos: as faltas, os atrasos, os descuidos, as ausências se aglomeram e começam a computar, estabelecendo parâmetros de frustração ou de conquista, isto é, de distinção escolar e, logo em seguida, social; o tempo escolar é formador, porque institui, para além dos conteúdos formadores, preceitos independentes de alterações pessoais e empregáveis a todos; o tempo escolar também possui uma dimensão histórica, ou seja, o que ocorre no começo do ano reflete no que ocorrerá mais tarde. É um tempo “fenomenológico” (HARGREAVES 1994 apud TARDIF; LESSARD, 2009, p. 76), ou seja, o trabalho no ambiente escolar acaba conectando as apreensões e tarefas de professores e de outros atores escolares para além do tempo contável em que estão atuando nesse espaço.

Organizacionalmente, a escola pode ser vista como um ambiente de trabalho burocrático, de acordo com Tardif e Lessard (2009). Burocrático porque possui um regulamento protocolar de controle, contendo as cláusulas que dirigem a conduta dos agentes; códigos, leis e regras demarcam os fluxogramas de atividade na escola; há uma estrutura hierárquica de papéis que produz um sistema de comando fundamentado em regulamentos

legais que fixam o poder e a responsabilidade de cada um, um aparelho de controle, por parte dos superiores, das colisões entre os administradores e a designação de conexões de autoridade e de comunicação regular; há um elevado nível de unicidade e de coordenação entre os componentes da organização; os sujeitos se empenham em função de serviços distintos demandando habilidades especializadas, mas essa especialização e essa distinção são bem associadas, graças, fundamentalmente, à concentração das deliberações e um cumprimento planejado; a organização escolar atua como um sistema recluso ou, ao menos, um pouco fechada.

Para além do aspecto organizacional, a instituição escolar pode ser compreendida por diversas perspectivas, isto é, como: (1) um “espaço de síntese” (LIBÂNEO, 2002); (2) “espaço sócio-cultural” (DAYRELL, 1996); (3) “cruzamento de culturas” (GOMÉZ, 2001).

Para Libâneo (2010), a escola pode ser pensada como local de síntese entre a cultura vivida que ocorre numa cidade, nos canais de comunicação etc. e a cultura formal. Aí, enxergar a escola como “espaço de síntese” é concebê-la como local onde os estudantes aprendem a razão crítica para poderem atribuir significados às notícias e ideias oriundas dos meios de comunicação e modos de intervenção educativa urbana. A escola, para Libâneo (2010) precisa se tornar um sistema que permita fornecer significados à informação, proporcionando aos aprendizes as ferramentas/vias de procurá-la, examiná-la, para cunharem significado individual; a importância da aprendizagem escolar reside, especificamente, em incluir os estudantes nos significados da ciência e da cultura por meio de intervenções cognitivas e inter-relações passíveis de acontecer na interação professor/aluno.

Segundo Dayrell (1996), compreender a escola como espaço “sócio-cultural” é encará-la como um espaço cultural próprio composto de duas facetas: institucionalmente, por um sistema de princípios e regulamentos, que procuram congregar e demarcar a atuação de seus agentes e cotidianamente, por uma emaranhada contextura de interações sociais entre os indivíduos envolvidos, que compreendem pactos e tensões, determinação de regras e táticas individuais ou coletivas, de infração ou de concordâncias. Nesse ponto, a construção social da escola é feita a cada dia.

Conforme Gómez (2001, p. 12), a escola pode ser vista como um “cruzamento de culturas” que instigam conflitos, possibilidades, advertências e divergências na construção de significados. Deve-se registrar que a cultura, para Pérez Gómez, simboliza algo muito além do que tão somente um conjunto de valores, conceitos e crenças fixadas. Pois, a cultura não se

atém apenas na reprodução social, muito pelo contrário, ela proporciona diversas formas de interpretar a sociedade, de modificá-la e possibilita a invenção de novas construções sociais. Nessa direção, a escola é um ambiente onde as diversas culturas das quais Gómez (2001) acredita haver cinco diferentes tipos, se encontram e se atravessam constantemente. Dessa forma, no sentido de melhor esclarecer esses cruzamentos, Gómez (2001) exemplifica o que compreende por cultura crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica.

Cultura crítica: representa a plêiade de significados e produções construídas nos múltiplos campos do saber e do fazer que as coletividades humanas foram acumulando ao longo da história;

Cultura social: é caracterizada como uma soma de significados e comportamentos hegemônicos no espaço social possibilitado pela união de normas, valores, instituições, ideias e comportamentos que controlam as relações humanas em sociedades convencionalmente democráticas e que são governadas pela lei do livre mercado e atravessadas e organizadas pelas influentes vias de comunicação midiática;

Cultura institucional: é comumente constituída pelas instituições como, por exemplo, a escola, em que as rotinas, rituais, tradições e costumes seguem modelos de comportamento que reproduzem e controlam tanto os valores do sistema macro social vigente quanto de seu sistema micro escolar, esforçando-se por manter alguns valores e crenças em detrimento de outros;

Cultura experiencial: é construída no ambiente social e na relação intersubjetiva que cada estudante inicia com os outros, com a sociedade e consigo próprio, configurando comportamentos elaborados de forma individual/particular;

Cultura acadêmica: esta se dá por meio dos currículos/conteúdos disciplinares ou do currículo que nasce da construção conjunta entre professores e alunos. Aqui também perpassa a questão da descontextualização dos conhecimentos desenvolvidos pela escola versus as ambições, as vontades, as incertezas e as necessidades dos aprendizes (GÓMEZ, 2001).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

SOBRE PESQUISA, METODOLOGIA, ESTUDO DE CASO E ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO

De acordo com Demo (1987), a pesquisa é a atividade básica da ciência que tem o propósito de abordar a realidade prática e teoricamente. Com efeito, uma investigação científica busca compreender como uma ou mais coisas funcionam em situações específicas, segundo Stake (2011). Conforme Demo (1987), para chegar à compreensão do que se quer estudar, é preciso saber os meios, as ferramentas que serão utilizadas para alcançar os objetivos traçados pelo pesquisador, isto é, a metodologia. Este termo é derivado da junção de duas palavras gregas, a saber: *métodos* e *logos* (GOLDENBERG, 1997, p. 105). Esta autora afirma que o Método expressa organização e Logia se refere, entre outras coisas, ao estudo ordenado/sistemático. Assim, etimologicamente, Metodologia significa, para Goldenberg (1997, p. 105), “o estudo dos caminhos a serem seguidos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”.

A presente investigação percorreu um caminho metodológico de natureza qualitativa. Este tipo de pesquisa, segundo Freire (2010), é subjetivista e holística por buscar um entendimento mais global do que está sendo investigado; os recortes são realizados somente por necessidade de ordem prática, entretanto, no nível conceitual, todo o fenômeno é enxergado como componente de uma dimensão maior, viva e em constante mudança. Por isso, nos estudos qualitativos:

O delineamento da pesquisa ocorre de forma circular e não linear e, assim, a construção do objeto, a definição das questões, a revisão bibliográfica, o trabalho de campo e sua análise podem ser realizados em concomitância, seguindo os princípios de complexidade da própria realidade estudada. Essa singularidade do processo de pesquisa vai além dos aspectos estritamente metodológicos e implica também a forma com que vê e se insere na realidade pesquisada, cujo estudo e entendimento incluem a subjetividade do pesquisador, dos atores e da relação entre ambos (SILVA e CUNHA, 2011, p. 72).

Na realidade, o pesquisador, que é encarado como o principal instrumento de investigação (STAKE, 2011), percorre no âmbito das pesquisas educacionais um:

Processo permanente de indagação, reflexão e comparação, para captar os significados latentes dos acontecimentos observáveis, para identificar as características do contexto físico e psicossocial da sala de aula e da escola e estabelecer as relações conflitantes, difusas e mutantes entre o contexto e os indivíduos (GÓMEZ, 1998a, p. 109).

Para responder as indagações de pesquisa deste trabalho, empregou-se como metodologia o estudo de caso etnográfico. Assim, primeiramente, buscou-se compreender o que caracterizaria o estudo de caso.

Em trabalho intitulado “Estudo de Caso: seu potencial na Educação”, André (1984) assegura que:

Os estudos de caso buscam a descoberta. Mesmo que o investigado parta de alguns pressupostos que orientam a coleta inicial de dados, ele estará constantemente atento a elementos que podem emergir como importante durante o estudo, aspectos não previstos, dimensões não estabelecidas *a priori*. A compreensão do objeto se efetua a partir dos dados e em função deles;

Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’. É um pressuposto básico desse tipo de estudo que uma apreensão mais completa do objeto só é possível se for levado em conta o contexto no qual este se insere;

Estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Neste tipo de estudo o pesquisador se propõe a responder às múltiplas e geralmente conflitantes perspectivas envolvidas numa determinada situação. Ele o faz, principalmente, através da explicitação dos princípios que orientam as suas representações e interpretações através do relato das representações e interpretações dos informantes;

Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso o pesquisador faz uso frequente da estratégia de triangulação, recorrendo para isso a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e provenientes de diferentes informantes. Ele pode usar também a triangulação de métodos – checagem de um aspecto, questão ou problema, através do uso de diferentes métodos. E pode recorrer ainda à triangulação de investigadores – dois ou mais observadores focalizando o mesmo objeto. Finalmente ele pode usar a triangulação de teoria, isto é, analisar os dados à luz de diferentes pontos de vista teóricos. E ainda, ele pode combinar os diferentes tipos de triangulação no mesmo estudo;

Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura descrever a experiência que ele está tendo no decorrer do estudo, de modo que, os leitores possam fazer suas ‘generalizações naturalísticas’. Em

lugar da pergunta ‘este caso é representativo do que?’ O leitor vai indagar ‘o que eu posso (ou não posso) aplicar desse caso para a minha situação?’ A generalização naturalística se desenvolve no âmbito do indivíduo e em função de seu conhecimento experiencial;

Os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo;

Os relatos de estudo de caso são elaborados numa linguagem e numa forma mais acessível do que os outros tipos de relatórios de pesquisa. A própria concepção de estudo de caso implica que os dados podem ser apresentados numa variedade de formas tais como colagens, dramatizações, fotografias [...] os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Após a compreensão do que caracterizaria o estudo de caso, investigou-se sobre as peculiaridades da etnografia para compreender o que pode ser considerado um estudo de caso do tipo etnográfico.

Algumas pesquisas indicam como, por exemplo, as de Vidich e Lyman (2006) apud Weller e Pfaff (2010, p. 14), que investigações etnográficas foram realizadas por pesquisadores da área de Educação ainda no século XVI com o intuito de comparar a “organização da vida escolar” em diferentes regiões da Europa. Conforme André (2011), o estudo de caso etnográfico “surge na literatura educacional numa acepção bem clara: a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de caso” (p. 30). Aí, o estudo de caso do tipo etnográfico na área de Educação deve preencher, para André (2000), os requisitos da etnografia e “adicionalmente [ser] um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social” (p. 31).

A abordagem etnográfica como método de pesquisa é caracterizada da seguinte forma por Angrosino (2009):

Baseada na pesquisa de campo (conduzido no local onde as pessoas vivem e não em laboratórios onde o pesquisador controla os elementos do comportamento a ser medido ou observado);

É personalizado (conduzido por pesquisadores que, no dia a dia, estão face a face com as pessoas que estão estudando e que, assim, são tanto participantes quanto observadores das vidas em estudo);

É multifatorial (conduzido pelo uso de duas ou mais técnicas de coleta de dados – os quais podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa para triangular uma conclusão, que pode ser considerada fortalecida pelas múltiplas vias com que foi alcançada);

Ele requer um compromisso a longo prazo, ou seja, é conduzido por pesquisadores que pretendem interagir com as pessoas que eles estão estudando durante um longo período de tempo (embora o tempo exato possa variar, digamos, de algumas semanas a um ano ou mais);

É indutivo (conduzido de modo a usar um acúmulo descritivo de detalhe para construir modelos gerais ou teorias explicativas, e não testar hipóteses derivadas de teorias ou modelos existentes);

É dialógico (conduzido por pesquisadores cujas conclusões e interpretações podem ser discutidas pelos informantes na medida em que elas vão se formando);

É holístico (conduzido para revelar o retrato mais completo possível do grupo) (ANDROSINO, 2009, p. 31).

A etnografia, que é, segundo André (2011), uma forma de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, significa uma “descrição cultural” (p. 27). Para os antropólogos, a etnografia pode ter dois sentidos: (a) um conjunto de técnicas para coletar dados sobre as crenças, os hábitos, os valores, os comportamentos e as práticas de um grupo social e/ou (b) um trabalho escrito fruto do emprego dessas técnicas, segundo André (2011). Esta autora declara haver diferenças de foco quando a etnografia é feita por antropólogos ou por educadores. Esta distinção pode resultar em uma pesquisa classificada como do tipo etnográfica ou estritamente etnográfica. Assim a autora esclarece:

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas [...] o que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (p. 28).

A etnografia durante muito tempo foi realizada no intuito de descrever “um povo ou cultura estranha, uma vez que fez parte da antiga antropologia colonial” (PFAFF, 2010, p.

254). Esta autora esclarece que, contudo, fazer etnografia em contextos educacionais significa antes de qualquer coisa “investigar um espaço social conhecido e familiar [...] escolas e outras instituições educacionais são de existência global, e, na maioria dos casos [...] trazem algumas estruturas básicas semelhantes” (p. 259).

A etnografia realizada no contexto de sala de aula possui alguns desafios, entre eles, segundo Pfaff (2010), é o fato de que todos os pesquisadores já foram alunos um dia. Por isso, se sentem:

Familiarizados com a maioria das práticas sociais observáveis nas escolas e inclinados a expressar esses entendimentos ao invés de anotar sequências de ação conforme são observáveis [...] nesse ponto, é de especial importância assumir um certo distanciamento em relação ao papel de professor, concentrando-se no acesso às informações, na observação e descrição da vida escolar de forma imparcial. É necessário evitar julgamentos, avaliações e críticas [...] mantendo-se, pelo contrário, contido e na posição de observador (p. 260).

A complexidade em realizar pesquisa na área de Educação Musical tem muito a ver com a citação acima. Pois, ao adentrar a escola ou outro contexto educativo os professores de música podem tender a não deixar de lado suas convicções, suas atitudes, suas crenças, seus valores, suas práticas e sua experiência com/em salas de aula. Mesmo inconscientemente, tal condição pode resultar em comparações e julgamentos por parte do educador. Com isso, inicialmente, torna-se difícil enxergar qualquer situação de ensino-aprendizagem com um olhar de pesquisador reflexivo. Ainda mais quando na investigação, a exemplo desta, se cumpri ao mesmo tempo o papel de professor-pesquisador e aluno-pesquisador — transitando entre o ensino e a aprendizagem da música, no caso, do Choro.

Crítérios adotados para seleção dos sujeitos da pesquisa

No intuito de obter dados suficientes para responder as questões deste estudo, foram selecionados cinco sujeitos envolvidos com a Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília, dentre os quais: três professores de violão, um de teoria e o diretor da instituição. Os seguintes critérios foram estipulados, a saber: ter mais de cinco anos de atuação e/ou ligação com a Escola Raphael Rabello e estarem na ativa. Após os sujeitos terem satisfeito os quesitos acima, foi-lhes entregue cartas-convite no intuito de participarem desta pesquisa. Para visualizar uma pequena descrição sobre o perfil dos sujeitos aqui investigados (ver p. 90).

Técnicas utilizadas para obtenção dos dados

Em geral, as pesquisas qualitativas como um todo normalmente se utilizam das seguintes ferramentas para obtenção de dados: observação participante, entrevista, exploração de fontes documentais (ANDRÉ, 2011; STAKE, 2011; GIL, 2009). Esta pesquisa utilizou todas as técnicas de coleta de dados acima referidas, a começar pela observação.

Os seres humanos a todo instante observam a vida em seu redor muitas vezes despreziosamente. No entanto, a observação no âmbito da investigação é um “processo consideravelmente mais sistemático e formal do que a observação que caracteriza a vida diária” (ANGROSINO, 2009, p. 74). Este autor afirma que a pesquisa de cunho etnográfico tem como base a observação regular e repetida de situações e pessoas com o propósito de responder a alguma questão teórica. Por isso, elaborou-se nesta dissertação um roteiro de observação focalizando justamente o que observar em sala de aula (ver, p. 174). Este pesquisador observou algumas aulas de forma participativa.

A observação participante é, segundo Angrosino (2009), recomendada para pesquisadores que lidam, entre outras coisas, com contextos específicos como, por exemplo, uma escola. Para ele, a principal característica da observação participante é “descrever detalhes do modo mais objetivo possível, e pondo de lado os próprios preconceitos. O etnógrafo deve ser capaz de reconhecer ou inferir padrões significativos em comportamentos observados” (ANGROSINO, 2009, p. 61).

Aí, esse tipo de observação consiste na participação real do “pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo em que é realizada a pesquisa. O observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo” (GIL, 2009, p. 74). Este autor afirma que existem algumas vantagens possibilitadas pela observação participante, uma delas seria disponibilizar, por exemplo, o acesso a dados que a “comunidade, organização ou grupo consideram de domínio privado [...] permitir a percepção da realidade do ponto de vista das pessoas pesquisadas e não de um ponto de vista externo” (p. 75).

Observação das aulas de violão⁴⁶ da Escola Raphael Rabello

A vida da aula deve ser entendida como um sistema aberto de troca de significados, um cenário vivo de interações motivadas por interesses, necessidades e valores confrontados no processo de aquisição e reconstrução da cultura individual e grupal, presididas pelo caráter avaliador e legitimador que a instituição escolar adquire socialmente (GÓMEZ, 1998a, p. 111).

Para dissertar sobre o título que inicia esta seção se fez necessário realizar observações das aulas dos professores de violão Vinícius Vianna, Henrique Lima Santos Neto e Fernando César Vasconcelos Mendes — descrevendo-as “densamente” (GEERTZ, 1926 [2008]). Este autor acredita que a “descrição densa” se equivale à etnografia. Sobre a prática desta, Geertz (1926 [2008]) esclarece que:

Segundo a opinião dos livros-textos, praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os procedimentos determinados que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa [...] (p. 4).

O pesquisador desta investigação descreveu detalhadamente para registro pessoal e reflexão, duas aulas de cada professor anteriormente citado no sentido de conhecer como se dá o desenvolvimento das aulas, os recursos materiais que utilizam, os conteúdos que ensinam, o repertório utilizado, suas estratégias de ensino, as dificuldades que os aprendizes apresentam, o gênero e faixa etária aproximada dos estudantes, os objetivos das aulas, a interação professor/aluno e aluno/aluno, tendo a noção de que “qualquer fenômeno que acontece na aula tem uma dimensão objetiva (um conjunto de manifestações observáveis) e uma dimensão subjetiva (o significado para os que vivem)” (GÓMEZ, 1998a, p. 103).

Para obter um conhecimento panorâmico sobre o “Curso Livre de Choro” no recorte do violão, optou-se por selecionar três turmas de níveis diferentes, a saber: inicial, intermediário e avançado. Metodologicamente, a abordagem deste investigador com as turmas foi diferenciada. Em uma delas, observou-se na condição de aluno-pesquisador, como mostra o esquema abaixo.

⁴⁶ Tanto as aulas de violão, como de qualquer instrumento oferecido pela escola acontecem em grupo e são estruturadas de forma homogênea, isto é, sem a “mistura” de outros instrumentos (CRUVINEL, 2005, p. 74) — bem ao contrário do que acontece na Roda, onde comumente ressoam juntos o cavaquinho, o violão, a flauta, o pandeiro, etc.

- ❖ Vinícius Vianna - (Violão 1) 🎵 Pesquisador como observador
- ❖ Henrique Neto - (Violão 5⁴⁷) 🎵 Pesquisador na condição de aluno da Escola
- ❖ Fernando César - (Violão X⁴⁸) 🎵 Pesquisador como observador

Como foi registrado na página noventa, cada professor de violão aqui investigado possui uma trajetória musical e formação diferente. Eles atuam na instituição há mais de cinco anos e foram os primeiros a participarem do quadro funcional da Escola. Inclusive, um deles (Henrique Neto) acumula o cargo de Coordenador da Escola Raphael Rabello.

Como mostra o esquema abaixo, as aulas foram observadas em horários, salas, dias e meses distintos. Ou seja, em variados períodos do semestre letivo.

As aulas do professor Vinícius Vianna

1ª Aula (Sala 3). Terça-feira (16/04/2013). Horário: 18h30m às 19:20m. Nível da turma: Violão 1.

2ª Aula (Sala 3). Terça-feira (23/04/2013). Horário: 18h30m às 19h:20m. Nível da turma: Violão 1.

As aulas do professor Henrique Lima Santos Neto

1ª Aula (Sala 2). Terça-feira (26/02/2013). Horário: 19h:30m às 20h:20m. Nível da turma: Violão 5.

2ª Aula (Sala 2). Terça-feira (05/03/2013). Horário: 19h:30m às 20h:20m. Nível da turma: Violão 5.

As aulas do professor Fernando César Vasconcelos Mendes

1ª Aula (Sala 0). Quinta-feira (18/04/2013). Horário: 11h:00m às 11h:50m. Nível da turma: X (avançada).

Dia 25/04/2013 – não houve observação porque nenhum aluno compareceu à aula.

Dia 02/05/2013 – não houve observação porque nenhum aluno compareceu à aula.

2ª Aula (Sala 0). Quinta-feira (09/05/2013). Horário: 11h:00 às 11h50m. Nível da turma: X (avançada).

⁴⁷ Este nível de violão ainda não existe oficialmente na Escola.

⁴⁸ Este é o último nível de violão (seis cordas) da Escola. Fernando César relatou-me em conversas informais que ainda não existe classificação formal para essa turma.

Entrevista com os sujeitos da pesquisa

Foram entrevistados os cinco sujeitos selecionados. Todas as entrevistas foram aplicadas individualmente e em dias e meses diferentes (ver p.90). Os roteiros de entrevista foram construídos tendo como base eixos temáticos (ver, p. 169) relacionados às questões de pesquisa deste trabalho.

A entrevista que é para Angrosino (2009, p. 61), “um processo que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes”, é considerada uma técnica eficaz para obter dados em profundidade (GIL, 2009; STAKE, 2011). Para Stake (2011, p. 108), por exemplo, as entrevistas são elaboradas pelos pesquisadores qualitativos por várias finalidades, quais sejam: (1) obter informações exclusivas ou interpretações defendidas pelos sujeitos entrevistados; (2) recolher múltiplas informações de várias pessoas; (3) desvendar sobre algo que os próprios pesquisadores não deram conta de observar por eles mesmos. Apesar de Skate (2011) não citar, provavelmente a quarta opção seria a de aprofundar/explicar algumas questões pertinentes ao que foi observado no contexto de pesquisa selecionado pelo investigador. Este estudo se utilizou da entrevista semi-estruturada que se traduz em “uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimentos”, segundo Laville e Dionne (1999, p. 188).

Todas as entrevistas foram gravadas em um aparelho digital e depois foram literalmente transcritas no computador. Nessa etapa, ao menos para Rosa e Arnoldi (2006), “todos os fatos são muito importantes [...] não deve sofrer exclusão”. Depois desse processo, os dados foram categorizados e analisados qualitativamente. Não sem antes passar pelas fases delineadas por Miles e Huberman (1994) apud Gil (2009, p. 100), a saber: redução, exibição, conclusão. Na primeira, todos os dados brutos são reduzidos ao essencial para possibilitar sua análise e interpretação; na segunda, os dados são organizados de modo a proporcionar uma análise detida das diferenças e semelhanças e suas inter-relações. Na terceira, o investigador tenta decodificar o significado dos dados, seus padrões, suas regularidades e possíveis explicações.

Análise de documentos da Escola Raphael Rabello

Alguns documentos da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília foram analisados nesta dissertação como, por exemplo, seu regulamento escolar e ficha de inscrição.

Tais documentações permitiram conhecer como a Escola Raphael Rabello está sendo organizada/estruturada em função do ensino do Choro. Aí, constatou-se, entre outras coisas, o número total de professores atuantes na Escola, seus nomes e o que lecionam. A frequência em que as aulas ocorrem, os direitos e deveres dos estudantes, o funcionamento das aulas de instrumento e de Roda de Choro. De acordo com Gil (2000), é importantíssimo que o pesquisador, em um estudo de caso, analise documentos confeccionados por uma instituição, pois, “é possível obter informações referentes à sua estrutura e organização [e] complementar as informações obtidas mediante outros procedimentos de coleta de dados” (p. 76).

Também foram utilizadas outras fontes de dados como, por exemplo, fotografias e matérias de jornal que dizem respeito à Escola Raphael Rabello e ao contexto do Choro em Brasília.

Esta dissertação utilizou múltiplos instrumentos de pesquisa para obtenção de dados de várias fontes no intuito de responder às questões desta investigação. Na pesquisa científica, isso se chama triangulação⁴⁹ dos dados. De acordo com Gómez (1998a), o objetivo da triangulação dos dados é:

Provocar a troca de pareceres ou comparação de registros ou informações. Comparar as diferentes perspectivas dos diversos agentes com as quais se interpretam os acontecimentos da aula é um procedimento indispensável, tanto para aclarar as distorções e tendências subjetivas que necessariamente se produzem na representação individual ou grupal da vida cotidiana da aula, como para compreender a origem e processo de formação de tais representações subjetivas (p. 109).

⁴⁹ Este termo, segundo Goldenberg (2009), “é uma metáfora tomada emprestada da estratégia militar e da navegação, que se utilizam de múltiplos pontos de referência para localizar a posição exata de um objeto” (p. 63).

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, REDAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Figura 16 – Henrique Lima Santos Filho



Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=395581703849>

Henrique Lima Santos Filho ou Reco do Bandolim, como é mais chamado, começou a se interessar por música na década de 1970. Nesta época e em Brasília, foi guitarrista integrante do grupo de Rock “Carência Afetiva”. Aí, era conhecido como “Jimi Reco” em reverência ao guitarrista virtuoso Jimi Hendrix. Mais tarde, após se deslumbrar com o Choro numa apresentação realizada por Armandinho Macêdo e Moraes Moreira no ICBA⁵⁰ de Salvador/BA, funda na Capital Federal, o grupo “Choro Livre”, considerado um dos Regionais mais conceituados do Brasil. Em 1993, Reco assume a presidência do Clube do Choro de Brasília e em 1998 cria, com a ajuda de seu irmão Carlos Henrique e Ruy Fabiano (irmão de Raphael Rabello), a Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello — assumindo o cargo de diretor da instituição desde a data de sua inauguração. Entrevistado em 20/03/13.

⁵⁰ Instituto Cultural Brasil-Alemanha

Figura 17 – Fernando César



Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1188>

Fernando César Vasconcelos Mendes ou César, como é geralmente chamado, começou a ter contato com o Choro ainda criança. Integrou com seu irmão Hamilton de Holanda o grupo “Dois de Ouro”. Fernando gravou vários CDS com aquele grupo e participou de inúmeros shows nacional e internacionalmente. Também participou do grupo “Choro Livre”. Em 2013, participou da gravação do primeiro CD do grupo Choro & Companhia intitulado “Nazareth: fora dos eixos”. Além de ser músico atuante na cidade — é produtor e diretor musical. Atua como professor de violão (seis e sete cordas) na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello desde 2001. Foi coordenador da instituição de 2004 à 2010. Entrevistado em 23/05/13

Figura 18 – Henrique Lima Santos Neto



Fonte: <http://stat.correioweb.com.br/arquivos/divirta/materias2007/netoint.jpg>

Henrique Lima Santos Neto teve o contato com o Choro em tenra idade. Em casa, começou a trilhar o caminho da música com a ajuda de seu pai, Reco do Bandolim. Ao lado de seu violão, Henriquinho, como é mais conhecido, já dividiu o palco com grandes instrumentistas como, por exemplo, Hamilton de Holanda, Carlos Malta, Hermeto Pascoal, Danilo Caymmi, Paulo Moura, Dominginhos, Sivuca, Armandinho Macedo, Sebastião Tapajós, Henrique Cazes, Manassés, Guinga, Paulo Sérgio Santos, Sombrinha, Vittor Santos, Oswaldinho do Acordeon, Déo Rian. Como solista, realizou apresentações no Brasil e no exterior. Formado em música pela Universidade de Brasília (UnB), atua como professor de violão (seis e sete cordas) na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello há mais de seis anos, ocupando desde 2011 o cargo de coordenador da mesma instituição. Entrevistado em 19/03/13.

Figura 19 – Vinícius Vianna

Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=118898958319940&set=a.118896>

Vinícius Vianna começou seus estudos na Escola de Música de Brasília sob a orientação dos professores João Bosco e Carlinhos Sete Cordas. Algum tempo depois ingressou na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello. Aí, foi aluno do professor Fernando César. Também teve aulas particulares de música (Choro) com o professor Alencar Sete Cordas. Nessa época, começou a tocar em grupos de Choro como, por exemplo, “Choro Moleque”, o “Pé na Tábua”, o “Cavaco e Choro”. É Bacharel em Violão Erudito pela Universidade de Brasília (UnB). É professor de teoria musical e violão na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello - ICEM desde 2008. Entrevistado em 19/03/13.

Figura 20 – Luis Roberto Pinheiro



Fonte: <http://www.sbme.com.br/associados.htm>

Luis Roberto Pinheiro ou “Chocolate”, como é mais conhecido, é Licenciado em Música pela Universidade de Brasília (UnB) e possui Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua na área de música eletroacústica desde 1986. É um dos criadores da Sociedade Brasileira de Música Eletroacústica. Leciona teoria na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello desde 2002. Entrevistado em 22/05/13.

A ESCOLA RAPHAEL RABELLO DE BRASÍLIA

Sua estrutura organizacional

O proponente interessado em aprender Choro na Escola deve fazer a inscrição na secretaria e se candidatar ao sorteio ou teste de nivelamento. Este teste possibilita, a depender da performance musical do aluno, se matricular em qualquer nível que os professores achem ser adequado para o candidato. O nivelamento consiste basicamente em verificar se o aluno possui alguma vivência com o instrumento, se consegue ler notas no pentagrama, cifras, se sabe tocar a música no andamento aconselhado pelo compositor, se tem noção dos valores das figuras musicais, etc. O teste de nivelamento foi organizado pela Escola de uma maneira que para cada instrumento oferecido houvesse um mês, hora e local para o exame. Os dias marcados para os testes variaram entre os dias 02 de fevereiro de 2013 a 08 do mesmo mês e ano — em horários de 09h:00m, 14h:00m e 19h:00m dependendo do instrumento requerido (ver p. 175).

De acordo com a ficha de inscrição da Escola (ver p. 176), as turmas de violão oferecidas variam dos níveis do que a Escola chama de violão 0 até o violão avançado e os pré-requisitos para se matricular-se em cada estágio é: violão 0 (nunca teve contato com o instrumento), violão 1 (iniciante), violão 2 (iniciação dos acordes, leitura de cifra e reconhecimento de notas na pauta e figuras rítmicas), violão 3 (harmonias dos Choros com inversões de acordes na pauta, leituras de cifras e partituras), violão 4 (leituras de cifras, partituras e baixarias no Choro) e violão avançado (este somente pode ser cursado mediante teste de nivelamento). Novas turmas abrem-se de acordo com a demanda.

A Escola oferece a oportunidade de seus estudantes aprenderem o Choro por meio de treze instrumentos diferentes, a saber: acordeon, bandolim, cavaquinho, clarineta, saxofone, flauta transversal, gaita cromática, pandeiro, percussão, viola caipira, violão de seis cordas, violão de sete cordas e violino⁵¹. Além disso, aprende-se teoria musical. Ao total, são 25 professores ensinando o Choro diuturnamente. Alguns deles lecionam tanto teoria quanto o instrumento violão.

⁵¹ Observa-se que a Escola ensina o gênero através de instrumentos que originariamente não faziam parte da formação instrumental do Choro. Isto demonstra o quão dinâmico e flexível o Choro é.

Figura 21 – Professores da Escola Raphael Rabello



Fonte: <http://vemviverbrasil.com.br/destaques/professores-da-escola-brasileira-de-choro-raphael-rabello>

Após efetuar a matrícula⁵², o aluno deve cursar “obrigatoriamente” as aulas de instrumento, de teoria, de Roda de Choro e prática de conjunto⁵³. As aulas, tanto prática quanto teórica tem duração de cinquenta minutos. As disciplinas da Escola são oferecidas em todos os dias da semana nos turnos matutino, vespertino e noturno. Salvo a aula de Roda de Choro e de prática de conjunto que além de ocorrerem somente aos sábados — possuem a duração prolongada de duas horas, isto é, das 10h:00m às 12h:00m. Essas matérias compõem a estrutura do “Curso Livre de Choro”. Este tem como objetivo, de acordo com o Regulamento da Escola, o propósito de formar o aluno teórica e praticamente.

Para completar o curso, os aprendizes devem perfazer uma trajetória de três anos, isto é, passando progressivamente por níveis de instrumento que vão do zero ao sexto.

No curso básico, a gente dividiu em seis semestres, né? Desde...do aluno que não sabe tocar nada até...esse nível seis (CEH, p. 8).

Henrique garante que após o sexto semestre, o curso ainda continua, ou seja, não tem um fim. Os alunos permanecem aprendendo outros conteúdos e aprofundando em questões técnicas do instrumento.

⁵² A matrícula é realizada após o pagamento de R\$ 90,00 junto à primeira mensalidade de mesmo valor. O valor da mensalidade pode sofrer alterações no decorrer do ano letivo.

⁵³ Esta disciplina entrou em vigor a partir do primeiro semestre de 2013.

Como é um curso livre a gente não tem um final no curso, né, [...] a gente continua vendo coisas... é... pertinentes ao Choro de uma maneira mais aprofundada, explora mais o instrumento, outras...é...assim... linguagens dentro do Choro, né, uma coisa mais moderna, utilizando outras escalas que não são tão comuns (CEH, p. 8).

A Escola não emite diplomas para seus formandos. Ela não é vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Para frequentar as aulas, o aluno deve trazer o seu próprio instrumento musical. Caso o estudante ainda não o tenha, a Escola concede um prazo de espera de até três meses para adquiri-lo. Enquanto isso, a instituição concede o empréstimo para o aluno com a condição que este pratique “no mínimo, **duas vezes por semana**, além da aula, usando o instrumento da Escola” (REGULAMENTO DA ESCOLA, 2013, grifo do original). Este documento enfatiza que a Escola não disponibiliza toda a gama de instrumentos musicais.

Uma vez que o aluno se matricula em uma turma ele só poderá ser remanejado para outra após um mês de aula e com a autorização do professor. Tal fato se concretizará somente se houver disponibilidade de vagas na turma pretendida. A Escola não permite a entrada de acompanhantes em sala. O tempo de tolerância no atraso dos estudantes é de dez minutos. Após esse prazo, automaticamente o aluno ganha falta e fica vetado de participar das atividades da classe. A cada dois meses um Conselho de Classe (reunião dos professores) é realizado para examinar o desempenho e a assiduidade dos alunos nas aulas (REGULAMENTO DA ESCOLA, 2013). Nesse sentido, pode-se concordar com Gómez (1998c) quando diz que “a vida da escola é uma vida em parte artificial, presidida constantemente pelo caráter avaliador dos acontecimentos que se produzem nela” (p. 79).

O aluno da Escola tem direito a 50% de desconto nos shows que ocorrem no Clube do Choro, sendo que nos dias de quarta-feira a entrada é franca para os matriculados que apresentam o pagamento em dia do carnê. Os estudantes também tem o direito de participar gratuitamente dos *workshops* oferecidos pelos músicos convidados pelo Clube do Choro. No segundo semestre de cada ano, a Escola “realiza apresentações dos alunos, formando grupos musicais com objetivo de tocar choro” (REGULAMENTO DA ESCOLA, 2013).

A construção do currículo na Escola Raphael Rabello

De acordo com Sacristán (1998), “o termo currículo provém da palavra latina **currere**, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado” (p. 125, grifo do original). Como se verá a seguir, a confecção do currículo na Escola parece estar levando em consideração três aspectos, a saber: (a) a experiência empírica dos professores que nela trabalharam e trabalham; (b) o que funciona e o que não funciona em sala de aula; (c) o

diálogo permanente entre os coordenadores de área e os professores de instrumento da Escola. A junção desses componentes parece resultar na definição do que será ensinado, portanto, o conteúdo.

Para Sacristán (1998), “sem conteúdo não há ensino” (p. 12). Nesse sentido, o papel do currículo é algo importantíssimo, pois, ele retrata uma “**seleção limitada de cultura**” (SACRISTÁN, 1998, p. 124, grifo do original). Aliás, a própria Escola já é uma delimitação cultural em si. Pois selecionou, para o seu ensino, o Choro e não outro gênero musical popular brasileiro. Segundo Reco do Bandolim, diretor da Escola, em princípio, o ensino do Choro é pensado da seguinte forma:

O bandolim, a gente ensina tendo como base a obra de Jacob, o cavaquinho, se ensina tendo como base a obra de Waldir Azevedo, a base, a flauta: o Pixinguinha, o clarinete: Abel ferreira (CER, p. 7).

Para Reco, o ensino na Escola é elaborado tendo como alicerce a bagagem musical dos professores que lecionaram e lecionam na instituição.

O que a gente tá fazendo é a partir da experiência dos professores, que já teve aqui o... Alencar que mo morreu, Alencar durante muito tempo foi nosso [professor] aqui, o Evandro Barcellos [também professor da Escola] [...] a gente tá pegando pela experiência de cada um (CER, p. 7).

De acordo com Henrique, o currículo da Escola vem “sendo feito assim ao longo de muitos anos” (CEH, p. 10) e construído por meio de reuniões regularmente realizadas pelos professores.

Até hoje ele sofre mudanças, né, a gente tá sempre... renovando, a cada ano a gente acrescenta uma coisa nova, mas, é um processo que não acaba nunca, mas, veio desde a época do Everaldo [Pinheiro] com as contribuições do Alencar [...] e a gente fazendo reuniões, assim, semanais, discutindo..., sabe, o que deve ser dado em cada aula (CEH, p. 10).

São os “Conselhos [reunião de professores] que selecionam o material e o repertório” (CEH, p. 10). Tem-se na Escola, coordenadores que são responsáveis por cada área/naipe instrumental. Esses coordenadores se reúnem, decidem o que e qual repertório será ensinado em sala. Em seguida, eles orientam os professores de instrumento, criando-se um diálogo entre esses sujeitos.

Lá na Escola a gente tem coordenadores de área, né? Então a gente tem reuniões...é...pra discutir isso, né, a questão pedagógica, didática, de material que vai ser passado dentro de sala, então, os coordenadores se juntam, decidem, enfim, qual é o repertório e os coordenadores de área conversam com os professores de cada instrumento. E aí os professores de instrumento são orientados, né, pelos

coordenadores de área... e assim que a gente consegue ter uma comunicação ali com os professores (CEH, p. 10).

Para Henrique, o currículo na Escola é construído na prática, observando diagnosticamente o que funciona e o que não funciona. Desse modo, o que dá certo se mantém e que não dá certo é reformulado para o semestre seguinte.

Como a gente tá formatando esse curso, então, é uma coisa empírica, certas coisas funcionam, o que funciona a gente mantém... o que não rolou, a gente reformula e faz diferente no semestre seguinte... (CEH, p. 10).

Henrique acredita na dinamicidade do currículo ao dizer que não existe como chegar a um fim.

Então, assim, é um trabalho que ainda não... chegou no...a gente não botou um ponto final, né, e nem vai ter esse ponto final porque...é impossível a gente chegar numa coisa... acabada, né (CEH, p. 10).

Fernando relata o processo de como o currículo foi sendo programado no decorrer dos anos em relação ao instrumento violão. O repertório que por um determinado tempo do curso era “aleatório”, se padronizou em todas as turmas, ao menos até o 6º semestre do curso. Realidade que ainda perdura.

É, quando eu entrei aqui, já tinha uma história...avulsa assim, né, que...era...os primeiros semestres... era tentar passar essa coisa de...mão direita, mão esquerda, exercícios de leitura, postura... e aí depois era aleatório, né, o repertório, num determinado período a gente padronizou esse repertório, todo mundo, todas as turmas dividiam com o semestre esse repertório, então, até o 6º semestre tinha a coisa já dividida, pré definido esse repertório, foi assim que foi montando, já com músicas que já existiam aqui escritas, procurando ver o grau de dificuldade e separando por semestre (CEF, p. 6).

Depreende-se do relato acima que um dos critérios para a seleção do conteúdo no currículo para cada semestre é o “grau de dificuldade” das músicas ensinadas.

Material utilizado na Escola e nas aulas

Segundo Diniz (2008), há alguns anos atrás não existiam materiais voltados para a aprendizagem do Choro. Igualmente, Vinícius alega que “não tinha coisa escrita, que nem tem hoje, você tem *SongBook* do Choro, não tinha, *SongBook* do Choro é uma coisa muito nova, não tinha esse negócio” (CEV, p. 14). Nesse ponto, Vinícius compara a realidade do Choro com a do Jazz.

O Jazz tem os livros que já vêm com as gravações, isso é uma coisa que meio que tá começando agora aqui com o Choro, o Marco Pereira fez um livro de ritmo, escreveu...o Rogerinho fez um livro de violão sete cordas junto com o Marco Pereira, as coisas estão começando (CEV, p. 14).

De acordo com Vinícius, no que diz respeito aos materiais escritos, a Escola Raphael Rabello está se estruturando em relação às escolas de Jazz, por exemplo.

É, a...Escola, ela tá se estruturando, é...como a gente não tem essa tradição, aqui da música popular, por exemplo, o Jazz tem uma escola toda pronta, né, tem tudo escrito já (CEV, p. 14).

A comparação que Vinícius propôs acima não parece ser coerente. Pois, ainda que se reconheça que o Jazz faça parte do universo escolar dos Estados Unidos desde 1941⁵⁴ e que por isso tenha mais publicações a nível didático — não soa plausível confrontar dois gêneros com formas musicais, características, nacionalidades e contextos distintos.

Ao que parece, durante muito tempo, quase todo o material utilizado pela Escola foi confeccionado por Everaldo Pinheiro, ex-professor de violão da instituição e importante figura no cenário do Choro de Brasília.

Bom, aqui na Escola tem um grande acervo escrito pelo Everaldo Pinheiro, né, que foi um cara, foi professor do Hamilton de Holanda, Paulo André Tavares lá da Escola de Música [de Brasília] também recomenda ele muito [o Everaldo] (CEV, p. 11).

Bom, é a...do violão, a princípio, foi o Everaldo mesmo, o próprio Everaldo, né, tanto é que a maior parte das partituras da primeira leva, que foram usadas na maior parte do tempo, foi ele quem escreveu todas, né (CEV, p. 12).

O material são partituras com músicas, né, com baixarias de Choros que foi sendo confeccionadas aqui, primeiro pelo Everaldo, depois os professores mesmos foram trazendo outras coisas e foram buscando outras coisas, agora tá com um material novo, um repertório novo aí que foi feito nesse semestre [de 2013] (CEF, p. 4).

Nós temos o trabalho muito importante do professor Everaldo Pinheiro, que transcreveu, né, o repertório do Choro, uma quantidade imensa de melodias do Choro e é com esse trabalho que até hoje, né, que ele fez, as aulas funcionam, né, tanto os solos, como os acompanhamentos, né, de violão de seis e sete cordas (CEL, p. 3).

Em 2013, uma nova leva de material foi elaborada por Ted Falcon⁵⁵ juntamente com alguns professores da Escola. Na verdade, são duas apostilas contendo 25 Choros transcritos de maneira mais próxima às execuções ouvidas em gravações originais de mestres como Pixinguinha, Dino Sete Cordas, entre outros. As partituras foram escritas com riqueza de detalhes que dizem respeito à ornamentação, baixarias, cifras, forma musical, etc. Uma apostila é direcionada para os instrumentos melódicos e outra para os harmônicos.

⁵⁴ Disponível em: <http://www.newschool.edu/lang/subpage.aspx?id=24410>. Acesso em: 01/07/2013.

⁵⁵ Violinista nova iorquino apaixonado pela música brasileira. Mudou-se para o Brasil em 2008. Fixou-se em Brasília um ano depois. É ex professor de violino na Escola Raphael Rabello.

Henrique acredita que anteriormente, antes do trabalho liderado por Ted, o repertório contido nas apostilas era escrito de forma muito simplificada e isso poderia “distorcer” o Choro (CEH, p 5). Além disso, havia um problema que era a não unificação do repertório. Diferentes músicas eram ensinadas por meio de vários instrumentos oferecidos pela Escola ou o mesmo Choro em tonalidades distintas, no caso dos instrumentos de corda e de sopro, por exemplo. A Partir de 2013, todos os estudantes da Escola aprenderão as mesmas músicas na mesma tonalidade, independentemente do instrumento escolhido. O repertório contempla os grandes mestres do Choro do passado. A instituição não ensina composições de Chorões da atualidade, ao menos, se tivermos como base o material utilizado. Traçando um paralelo, o mesmo ocorre em conservatórios que na maioria das vezes ensina e privilegia um repertório que reproduz composições de mestres da música de um período reconhecido como clássico/romântico (VIERIA, 2000).

Objetivos da Escola Raphael Rabello segundo o diretor e os professores

Conforme Vinícius, os principais objetivos da Escola se resumem em criar um ambiente propício à aprendizagem do conhecimento musical e ao desenvolvimento da “profissionalização do aluno como músico” graças ao estímulo dado ao estudante para se apresentar em lugares que a própria instituição determina (via projetos culturais) (CEV, p. 9). Em outro momento, Vinícius assegura que o intuito da escola é ensinar o Choro e difundir essa cultura que não é muito difundida pelos meios de comunicação massificados que, inclusive, comumente privilegiam outros gêneros musicais internacionais (CEV, p. 17).

Para o diretor da Escola (Reco do Bandolim), um dos objetivos da instituição estaria em resistir à globalização que em muitas vezes “impõe” outras culturas/músicas, por exemplo.

Nesses tempos de globalização que a gente vive eu sempre pensei em ter falado isso, a globalização é muito boa, democratiza a informação, encurta a distância, mas, a cultura do forte impõe, então, eu acho que essa importância da Escola é você ó, delimitar o nosso território cultural, eu acho que isso é essencial (CER, p. 11).

Para Henrique, a Escola não tem como propósito a “intenção de ensinar música em si, a gente quer ensinar o Choro, pra ensinar música tem a UnB, tem a Escola de Música [de Brasília], têm vários outros lugares” (CEH, p. 16) A instituição tem como um dos objetivos unir a “organização didática” com a “espontaneidade da Roda”, segundo Henrique. Este cita o caso do ensino do Jazz nas escolas americanas para defender que tal façanha é possível. Mas, não se sabe até que ponto o Jazz “perde” (ou não) em espontaneidade quando é ensinado dentro de uma instituição formal de ensino (GATIEN, 2009).

O que a gente pretende com a Escola de Choro é poder unir esses dois mundos: da organização didática, né, como os americanos fazem brilhantemente com o Jazz e sem perder a espontaneidade, né, a gente pode fazer com o Choro, né, não tem problema nenhum, a gente tá procurando é unir, é... organização didática com a espontaneidade da Roda (CEH, p. 4).

Reco do Bandolim, a exemplo do que ele observou das escolas de Jazz, pretende “regulamentar” a Escola Raphael Rabello sem perder o “sabor da Roda”.

Eu comecei a ver o exemplo dos americanos, os americanos têm escolas de Blues, escolas de Jazz, Berkeley, que formam músicos no mundo inteiro, nós temos que aperfeiçoar isso, é regulamentar isso, colocar isso, que dizer, sem perder aquele sabor das Rodas (CER, p. 4).

Outra meta da Escola Raphael Rabello é, segundo Henrique, divulgar o gênero e “formar brasileiros que conheçam sua cultura” (CEH, p. 7). É também visível o discurso no que tange à preservação do Choro. De acordo com Henrique, a Escola tem o intuito de “preservar a obra dos autores, né, fazendo com que as pessoas conheçam isso” (CEH, p. 15). Reco complementa a fala de Henrique dizendo o seguinte:

Nós temos que ensinar, nós precisamos preservá-lo, sem dúvida nenhuma, saber como é que foi feito, como é que os mestres fizeram, como é que Pixinguinha, como é que Henrique Alves de Mesquita, Joaquim Antônio da Silva Callado, Anacleto, como é que Pixinguinha, como é que Nazareth, todos esses aí tiveram importância, como é que Pixinguinha pegou tudo isso e deu forma (CER, p. 10).

De fato, a Escola “quer formar o aluno pra ser Chorão” (CEH, p. 16). Isto significa para Reco ter:

A formação [musical] mais abrangente [...] um cara que toca Choro toca qualquer coisa, qualquer coisa, eu creio nisso, do jeito que aprende o Choro, os caminhos do Choro, a harmonia do Choro, ele pode tocar qualquer coisa, então, eu acho que essa é a formação essencial...do músico brasileiro (CER, p. 7).

Obviamente o discurso de Reco pode ser contestado por outros instrumentistas que tiveram outras formações musicais.

Segundo Luis Pinheiro, a Escola teria a grande “missão” de:

Continuar atendendo a excelência que ela já demonstrou que tem, né, condições pra isso e manter, né, a oferta pra comunidade que quer se aproximar da tradição, porque é uma...no final das contas, tudo faz parte de uma valorização cultural da música brasileira, sem nenhum tipo de temor, assim, totalmente clara e bem posicionada (CEL, p. 6).

Em suma, a Escola tem os seguintes propósitos: preservar, divulgar e ensinar o Choro, resistir à globalização e conseqüente imposição de músicas de outros países,

“regulamentar/estruturar” ou deixar a instituição mais próxima ao que se entende por uma escola, contudo, sem abrir mão do “sabor das Rodas”.

Desafios da Escola

Um dos desafios apontados pelos colaboradores desta pesquisa é o fato da instituição não se encontrar regularizada junto ao MEC – Ministério da Educação. Henrique diz que:

O desafio é a gente enquadrar dentro da Secretaria de Educação, né, pra ter o reconhecimento do MEC (CEH, p. 12).

Reco do Bandolim relata como está o andamento desse processo.

Olha, nós estamos agora caminhando pra... regularizar a Escola... Henrique [Neto] agora, tomou a iniciativa de... eu não sei como é que eu vou fazer pra arcar, ele contratou dois doutores lá da universidade [de Brasília], os caras super, eles estão formulando os meios pra que a gente entre no Ministério da Educação pra legalizar a Escola, os caras tão trabalhando em cima disso faz seis meses e tivemos aqui umas três reuniões e dissemos a eles o que a gente queria e os sujeitos também estão pegando todas as leis, o cacete a quatro, é... pra formular junto ao Ministério da Educação, que agora nós estamos no Espaço Cultural Oscar Niemeyer, então agora nós temos que fazer isso (CER, p. 8).

Feita a regularização, Reco pretende criar convênios com algumas universidades tendo em vista o crescente interesse pelo gênero.

A partir disso eu quero estabelecer convênios com a universidade do Canadá, dos Estados Unidos, porque há um interesse muito crescente em torno do Choro e, quando a gente fizer isso, meu amigo, você vai ver o que vai acontecer, a quantidade de estrangeiro e de gringo que vai tá vindo pra cá popularizando o Choro (CER, p. 8).

Por sua vez, Vinícius alega que a Escola ainda não está “estruturada”. Ele acredita que uma escola com tal configuração deveria contar com uma metodologia “definida” e com um material que produza “resultados”. Toda a discussão acerca da adoção ou não de diferentes metodologias por parte dos professores parece ainda estar em processo. A Escola já contaria com muito material pronto, mas parece que os professores não refletiram sobre a sua prática no sentido de detectar o que não funcionou em sala de aula, segundo Vinícius.

Eu acho que é uma escola [estruturada é aquela] que já tem toda uma metodologia definida com um material que dá resultado, né, e com o material didático pronto, né, no caso, aqui na Escola, a gente tá nesse caminho ainda, a gente tá estruturando partituras, gravações, a gente geralmente discute... é... metodologias diferentes pra dar na aula, tudo isso ainda tá em... processo, então, eu acho que... tá definido quando o método já tá claro, o material didático já tá pronto e, que a gente tá num processo, a gente já tem muito material pronto, já tem muita coisa pronta, só que a gente ainda não, ainda não, opa, isso aqui não funcionou, talvez nunca fique definido assim, mas, eu acho que ainda não tá tão maduro quanto pode ficar, acho que ainda vai ficar melhor (CEV, p. 16-17).

De acordo com Henrique, um dos desafios que a Escola enfrenta é em sua organização, sobretudo em relação à sua “estrutura pedagógica” que parece traduzir para ele, uma série de elementos como ementas, conteúdos, enfim, um currículo.

É. Então, eu acho que o nosso desafio agora é realmente é nessa parte da organização, né, da estrutura pedagógica da Escola e ter uma (pausa) as ementas muito bem definidas, sabe, uma questão de estruturar essa parte pedagógica do conteúdo, sabe, de aula a aula, porque ela vai a adquirindo assim, uma dimensão muito grande a Escola e a gente precisa disso (CEH, p. 12).

De acordo com Henrique, alguns desafios de ordem física já foram vivenciados pela Escola em relação à época em que as aulas aconteciam primeiramente em cima da antiga sede do Clube do Choro, isto é, no coreto — e depois em barracões de madeirite improvisados.

A gente já teve muito mais [desafios], né, o ambiente físico...hoje a gente tá num paraíso ali, né [...] no Espaço Cultural do Choro, que a gente já ensinou em sala ali naquele estacionamento ali na frente [do coreto], depois na [época dos barracos de] madeirite, então isso era muito complicado (CEH, p. 11).

Para Luis Pinheiro, a Escola ainda não conta com uma “organização curricular coesa” entre a teoria e a prática. Ou seja, a escola não está, por exemplo, contemplando o “tirar de ouvido” de forma imediata.

Nós estamos vivendo ainda até hoje uma situação é...de várias lacunas porque nós poderíamos ter aí, lançar mão, da questão da percepção aural de forma muito mais imediata que não ficaria descolada dessa... né, tradição original do Choro (CEL, p. 2).

Luis atribui esse impasse à “formalização” do ensino de um gênero específico da música brasileira que dentro da Escola geraria uma espécie de “zona intermediária”. Algo entre o ensino informal e o formal.

A Escola ela não tem ainda uma organização curricular, é...coesa, né, entre teoria e prática, entre a relação de teoria e prática, né, ela é uma Escola que nesse sentido de ser pioneira, ela, na formalização do ensino da música brasileira e no caso específico, o Choro, ela tem uma zona intermediária em que tem o aspecto do ensino informal, né, que tenta adaptar tradições de ensino formal, então, não tem ainda uma...um padrão, né, vamos falar assim (CEL, p. 1).

Na realidade, o Choro está passando por um processo de escolarização que implica necessariamente a fusão entre duas culturas, uma oral/informal/musical e outra escrita/formal/escolar. Essa “zona intermediária” a qual Luis se refere é de difícil detecção e definição. Aí, torna-se complicado determinar o que deveria ser ou não “padrão” de ensino do Choro no caso da Escola Raphael Rabello.

Outro desafio da instituição é trazer as características da aprendizagem informal do Choro na Roda para a sala de aula (CER, p. 4). Entretanto, para Henrique, é impossível reproduzir o contexto da Roda de Choro “legítima” numa escola. Mas, ao mesmo tempo, ele assegura que a “essência” da Roda de Choro está preservada.

É impossível você reproduzir dentro de uma escola, né, o ambiente de Roda de Choro..., é...legítima, né, porque, você vai ter cerveja, você vai ter amigos, você vai ter uma coisa comportamental do Chorão, que ali na Escola isso não vai acontecer, então, essa perda... mas, eu acho que a essência tá preservada, né? (CEH, p. 4).

A gente reproduz de uma maneira... eu acho que com as coisas principais, com a essência da Roda de Choro, que é em volta da música; agora, uma autêntica Roda de Choro ela tem outros elementos, é...comportamentais, né, eu acredito, musicalmente eu acho que a gente reproduz, é...bem (CEH, p. 14).

Uma das características da Roda de Choro é a reunião que se faz em torno da música, talvez essa seja a “essência” que Henrique se refira e que se quer reproduzir na aula. Ao contrário de outros gêneros musicais afro-brasileiros como o congado (ARROYO, 1999) os Ternos de Catopês, Marujos e caboclinhos (QUEIROZ, 2005), a capoeira e o candomblé, entre outros, onde a música se confunde com a religião e a dança — o Choro fixa-se como um gênero majoritariamente instrumental — que coloca a atividade musical como importância de primeira ordem. O Choro é profano, não é um gênero musical que possui traços de religiosidade como acontece, por exemplo, com o Samba — seu “parente” mais próximo. Notadamente, existem muitas letras de samba que se remetem a alguma entidade religiosa. No Choro é diferente, quando ele é cantado, a letra gira em torno de temáticas não religiosas.

Convívio entre duas culturas: o Choro e a Escola

No final das contas, a instrução nas escolas é uma forma de transmissão cultural (SACRISTÁN, 1998, p. 122).

De acordo com Coelho e Koidin (2005), pela primeira vez na história do Choro, escolas de música especificamente dedicadas ao ensino do gênero surgiram em vários locais em todo o Brasil. Pode-se citar, por ordem cronológica do que se tem registro na história, o caso da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília e a Escola Portátil de Música no Rio de Janeiro, entre outras.

O Choro é reconhecidamente uma cultura de tradição oral que durante muito tempo esteve à margem de qualquer estabelecimento educativo (TINHORÃO, 2010; LARA FILHO, 2009; DINIZ, 2008). Como coloca Green (2000), a música popular sendo “[...] um tipo de música que teve sua origem quase exclusivamente na aprendizagem informal, encontra-se

agora dentro do sistema formal” (p. 66). De fato, o Choro, que durante muito tempo sobreviveu fora do ambiente formal se faz presente na escola, com conteúdos pré-determinados, sequencialidade, hierarquização de níveis e que possui a figura do professor, profissional inerente desse campo (GOHN, 2010).

O fato de algumas pessoas terem consciente ou inconscientemente dado o nome de escola a um espaço construído especificamente para o ensino do Choro — já traz à tona uma expectativa/representação social majoritariamente escolarizada de como uma escola deve ser concebida e funcionar para fazer jus a essa designação. Porém, não se sabe ao certo até que ponto o nome escola influenciou os sujeitos a pensarem a Escola Raphael Rabello como tal ou em que medida eles querem “obedecer” e/ou construir todo um modos *operandi* e *agendi* típicos de uma escola para legitimá-la ou transparecer um status de seriedade frente à sociedade e a todos os atores que fazem parte daquele contexto. De qualquer maneira, a fusão de duas culturas distintas, a saber: a oral (Choro) e a escolar — pode gerar algumas tensões/conflitos.

Por um lado, temos uma cultura que se preservou e ainda se preserva na informalidade, geralmente na presença de amigos. Isto é, em bares, apartamentos, salas de casas ou em quintais. Aí, as atividades ocorrem sem um tempo rigorosamente delimitado para iniciar ou acabar, sem avaliação formal, sem sistematização do ensino, sem a figura do professor, etc. Por outro, uma cultura escolar que implica uma série de características que se referem basicamente “ao conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar [...] e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos” (JULIA, 2001, p. 9).

De forma ampla, Pérez Gómez (2001) sintetiza os elementos que compõem a cultura escolar. Esta, segundo o autor, reflete:

A organização comportamental dos estudantes, sua agrupação, a hierarquia escolar, a avaliação dos docentes, o currículo, os ritos e os costumes da vida social na escola, as habilidades dos agentes envolvidos, as expectativas da comunidade social, as relações entre os docentes, as relações professor-estudante são características da cultura escolar que condicionam e pressionam o comportamento de todos os envolvidos na rotina escolar (GÓMEZ, 2001, p. 150).

Nesse sentido, a Escola Raphael Rabello parece estar contemplando os aspectos e/ou elementos descritos acima por Gómez (2001). Uma das normas condicionantes na escola diz respeito ao tempo regrado das atividades que ocorrem nela. O tempo escolar é “um tempo social e administrativo imposto aos indivíduos, é um tempo forçado” (TARDIF; LESSARD,

2009, p. 76). Efetivamente, a Escola sequencializa, seleciona conteúdos, avalia, reprova, exige presença obrigatória para as atividades com risco de ter a matrícula cancelada pela instituição.

No contexto da informalidade das Rodas de Choro obviamente não se tem qualquer avaliação formal, hierarquização de níveis, reuniões entre os professores. Além disso, não existe um calendário estipulando o tempo de aprendizagem, profissionais que recebem para ensinar, seleção de conteúdos, mensalidade e pagamento de matrícula pelos alunos. As “modalidades de educação” (LIBÂNEO, 2010) formal e informal parecem que tendem a se misturar com a fusão entre diferentes culturas. Isso talvez aconteça porque o Choro “é uma tradição oral que tá passando por um processo de letramento” (CEL, p. 2). Letramento para Luis é:

Simplemente é pegar uma partitura e...né, ter pelo menos um entendimento da divisão rítmica, né, que tá escrito naquele tema, né, ‘Pedacinhos do Céu’, a.. compreensão da estrutura das cifras, né, do campo harmônico, nesse nível (CEL, p. 3).

De acordo com Luis Pinheiro, o redimensionamento do aprendizado informal de uma tradição oral que começa a ser ensinada na e pela Escola, que não deixa de ser uma cultura da escrita — não foi algo tratado de forma detida. Ele alega que:

Nós temos aí uma dimensão que ainda não está sendo tratada de forma devida, né, que é...essa forma histórica, né, de aprendizado informal via oral que encontra a tradição, né, formal da escrita (CEL, p. 2).

Talvez o que Luis quisesse ter dito é que não se fizeram pesquisas que investiguem o processo de institucionalização/formalização da aprendizagem de gêneros musicais populares brasileiros, sobretudo, em instituições que se fizeram unicamente com o propósito de ensinar um gênero e não outro. Pois, como se sabe, ainda não há registros de escolas voltadas especificamente para o ensino do Samba, do Congado, do Coco, de músicas de Candomblé, do Baião, do Forró, por exemplo. Se em um futuro próximo, escolas fossem criadas em função de outros gêneros musicais do Brasil que não o Choro. Certamente haveria alguns conflitos, inclusive, de ordem religiosa na medida em que alguns gêneros musicais brasileiros guardam em si elementos de religiosidade, como, por exemplo, o Congado, músicas de Candomblé e em parte, o Samba.

A Escola Raphael Rabello e a formação musical dos Chorões de Brasília

Ao ser interrogado se a Escola teria condições de formar bons Chorões, Henrique defendeu o seguinte argumento:

É isso que a gente tá tentando [formar bons músicos que tocam Choro]. Nós estamos, né, sendo os primeiros inovadores nessa questão do ensino do Choro. Então, mas...a gente já vê que os frutos são excepcionais (CEH, p. 6).

A formação de um bom Chorão perpassa a própria vontade de aprender do aluno. Não basta somente receber ensinamentos do professor/orientador se os estudantes não estudarem em casa, segundo Vinícius.

O ensino da música, né, eu acho que é uma coisa que você aprende sozinho, mesmo que, o professor eu acho que desde sempre ele é apenas um orientador, um orientador, porque ele vai te mostrar como fazer, mas, quem vai fazer é você, é uma coisa muito prática, você não vai chegar em casa, se o cara te ensina tudo, te passa a postura e você chega em casa e você não estuda nada, não adianta (CEV, p. 17).

De acordo com Fernando, nenhuma instituição seria capaz de formar bons Chorões. Pois, para isso acontecer dependeria do esforço da pessoa. A Escola serviria apenas como um início de uma trajetória que poderá estar ou não ser ligada ao Choro.

Não, nenhuma escola é capaz disso [de formar bons chorões], nenhuma escola de qualquer coisa...é capaz disso, nenhuma universidade, nada é capaz... de qualquer...depende da pessoa, do empenho dela, isso aqui é só um pontapé inicial (CEF, p. 4).

De qualquer modo, existe toda uma geração de Chorões em Brasília que tiveram um contato estreito com a Escola Raphael Rabello, conforme Henrique.

Se você pegar em Brasília, todos os músicos da nova geração, você pode contar aí, não sei a estimativa ao certo, mas, grande parte dos músicos que tocam Samba e Choro, Forró — passaram pela Escola de Choro. É...as pessoas que movimentam a vida cultural da cidade hoje, muitas dela têm...tiveram, é... passagem pela Escola de Choro, né? (CEH, p. 6).

Inclusive, os próprios sujeitos entrevistados por esta pesquisa tiveram contato bastante próximo com a Escola.

Bom, a Escola é...assim, isso aqui já virou um polo de cultura, né, e...você já tem uma geração de músicos que...pô, o Henrique [Filho?], o Henrique Neto, Márcio Marinho, Rafael do Anjos, eu, Victor Angeleas, Nelsinho Serra...e se eu for pensar aqui eu vou te falar um monte, tem uma geração inteira de músicos que teve um contato muito próximo com a Escola (CEV, p. 9).

Reco do Bandolim cita outros Chorões que passaram pela Escola.

Olha, tem vários que... saíram daqui que estão aí, né? Hamilton tá aqui no Clube desde os 5 anos, Rogério Caetano veio pra cá..., rapaz, aquilo ali tem uma geração, Frango...Rafael [dos Anjos]... né? Tem muita gente, o Victor [Angeleas] do bandolim, aquele negócio fantástico, tem vários por aí, a gente tá formando uma geração (CER, p. 6).

Luis Pinheiro diz que do tempo que ele trabalha como professor de teoria na Escola, já presenciou toda uma geração de músicos exitosos surgirem (CEL, p. 5).

OS ALUNOS

Perfil dos estudantes

Os estudantes da Escola Raphael Rabello são em grande parte — adultos com formações profissionais diversas, sobretudo, servidores públicos. Observou-se que o alunado, em sua grande maioria, é do sexo masculino. Este é o gênero predominante nas turmas de violão, inclusive.

Tabela 2 ♪ – Gênero dos estudantes

Gênero	Masculino	Feminino
Turma: Violão 1	5	1
Violão 5	5	0
Violão avançado	2	0

Com efeito, mesmo nas aulas de Roda de Choro, há nitidamente maior presença de homens do que mulheres. Pode-se observar que a maioria dos alunos da Escola é de classe média alta. Basta olhar seus carros estacionados (novos ou seminovos). Os funcionários públicos que estudam na Escola, por razões de cumprimento da hora de trabalho, não têm muito tempo para se dedicar à aprendizagem do Choro, o que segundo Vinícius, dificultaria o desenvolvimento de um “trabalho sólido”.

A Escola ela tem muito um público que já é adulto, então, aqui...assim...boa parte dos alunos daqui é um pessoal de alta renda, pode ver o estacionamento aí, aí o que acontece? Esses alunos não são alunos que tem tempo pra ter uma dedicação a ponto de você conseguir um trabalho sólido, entendeu? (CEV, p. 7).

Ao detalhar o perfil das turmas, que obviamente retratam a coletividade dos estudantes, Vinícius explica que algumas delas nunca irão começar a “tirar de ouvido”. Este parece ser o último estágio de aprendizagem do Choro na Escola. Enquanto outras se desenvolverão e aprenderão “um monte de coisa”. Para a turma progredir, deve-se ter tempo para dedicação à aprendizagem do Choro, segundo Vinícius.

Aqui tem muito servidor público que não tem tempo pra nada, então, a turma anda devagar e os caras...tem turmas que nunca vão chegar nesse nível de começar a tirar músicas de ouvido, já tem outras turmas que... a galera inventa tempo, não sei da

onde e o andamento vai muito mais rápido e aí você já pode ir acrescentando um monte de coisa, já começa a falar: ó, isso aqui vem dali, tal, não sei o quê (CEV, p. 12).

Henrique considera que o público que a Escola lida é principalmente de amadores. Mas, que existem alguns músicos que fazem parte do perfil de alunos da Escola.

Atualmente, a gente tá trabalhando com um público é... amador, né, principalmente, é...tem músicos também (CEH, p. 17-18).

Fernando tem consciência ao achar que nem todos os alunos que vão estudar na Escola querem aprender a tocar Choro com dedicação

A gente não pode achar que todo mundo que vem pra cá é... que tá estudando aqui, tá estudando porque quer tocar Choro com afinco, né (CEF, p. 2).

Existe, para Henrique, o aluno que se limita a aprender somente o que o professor ensina em sala de aula.

Agora, também tem o aluno acomodado, que ele vai ficar o quê, esperando só o professor dizer o que tem que ser feito e vai se limitar àquilo (CEH, p. 6).

De acordo com Fernando, o aluno que realmente quer aprender Choro provavelmente irá frequentar as Roda. Pois, “quem vai na [sic] Roda é o cara que quer [aprender] realmente” (CEF, p. 2).

OS PROFESSORES

A aprendizagem do Choro pelos três professores de violão da Escola Raphael Rabello

Os professores de violão da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília apresentaram entre si trajetórias semelhantes na aprendizagem do gênero. A cada momento de suas vidas, aprenderam em distintos contextos e situações, a saber: em casa, na interação com familiares, com os amigos e/ou músicos, em instituições de ensino, nas Rodas de Choro e com professores particulares.

A trajetória de aprendizagem do Choro por Henrique Neto

Henrique relatou em entrevista o contexto inicial de sua aprendizagem, os instrumentos musicais que aprendeu com seu pai e o que este lhe ensinava.

Eu comecei [a aprender o Choro] dentro de casa com o meu pai, ele começou me ensinando um pouco de bandolim e aí quando eu já estava tocando duas músicas no bandolim ele me passou alguns acordes no violão. Mas, principalmente...de uma maneira, é...informal, não estudava em escola de música (CEH, p. 1).

O termo informal utilizado por Henrique parece confrontar em seu discurso a ideia de “dentro de casa com meu pai” com “não estudava em escola de música”. Ou seja, a palavra informal parece significar, para Henrique, a aprendizagem que acontece fora da escola, a saber: em sua própria residência. Libâneo (2010) e Gohn (2010) acreditam que a educação informal ocorre, entre outros contextos, no lar.

Henrique começou a aprender Choro por meio dos acontecimentos que tiveram lugar dentro de sua casa, isto é, dos ensaios feitos nesse ambiente e dos discos que seu pai ouvia e “estudava junto”. Esta é considerada uma prática típica na aprendizagem de músicos populares (ROBINSON, 2010; GREEN, 2008).

Principalmente, por...veio de dentro de casa, né, meu pai sempre tocou Choro desde que me entendo por gente. E...veio de dentro de casa. Dos ensaios, sabe? Dos discos que ele escutava... que ele estudava junto (CEH, p. 1).

Se não fosse pelo incentivo dado pelo seu pai, que “sempre tocou Choro”, Henrique acredita que possivelmente não conheceria/aprenderia o gênero (CEH, p. 1).

Para muitos músicos populares, a aprendizagem musical ocorre ainda na infância (ROBINSON, 2010; GREEN, 2002). Desde tenra idade Henrique ia escutando o repertório do Choro. Ele descreve como era sua rotina naquela época, alegando que, ao começar a tocar, não sabia o nome das músicas. Mas, garante que auditivamente já conhecia “praticamente todas”. Pois, naquela época Henrique já ia “introjetando” o Choro.

Então, todo dia na hora que eu ia dormir, meu pai ficava estudando muito bandolim. Eu já ia introjetando. Eu desde muito pequeno, todo esse repertório do Choro. Então, quando eu comecei a tocar, eu não sabia o nome de nenhuma música, mas já conhecia todas praticamente, né? (CEH, p. 1).

O estudo feito por Recôva (2006) revelou que os músicos populares aprendem ouvindo “muita música” em seus lares, seja solitariamente, na presença de familiares e amigos. Na realidade, esse processo de audição pode significar uma enculturação musical. Tal conjuntura possibilita ao músico ouvir repetidas vezes um gênero musical que aos poucos e inconscientemente vai sendo assimilado (GREEN, 2002).

A proximidade com o Choro pode ter influenciado Henrique a obter não só um rápido desenvolvimento musical em comparação a alguns amigos seus como também maior facilidade em aprender o gênero.

Então, quando eu comecei a tocar, minha evolução com relação a outros amigos que começaram na mesma época que eu fui muito mais rápido porque a questão de ver

como é que é a mecânica da montagem dos acordes, de acompanhar aquilo sempre de perto desde muito cedo, facilitou muito o aprendizado (CEH, p. 1).

Henrique declarou que não tinha a escuta boa no início de sua aprendizagem e que, portanto, “pegava muitas cifras”. Apesar dele não dizer exatamente o que seria “pegar cifras” e das habilidades necessárias para isso acontecer, supõe-se que ele as executava no instrumento, permitindo-lhe acompanhar musicalmente seu pai e aprender “os caminhos harmônicos” de “maneira individual”.

Eu no início eu não tinha a audição tão boa, né, então, eu pegava muitas cifras, tinha centenas de cifras lá em casa escritas de Choro e eu ia acompanhando meu pai com todas essas cifras, sabe, repertório do Pixinguinha, Waldir, Jacob do Bandolim...e aí fui formando, familiarizando, fui...é de uma maneira... assim, individual, entendendo é...assim, os caminhos harmônicos (CEH, p. 1).

Assim como Henrique, que alegou não ter tido no início de sua aprendizagem uma audição “tão boa”, alguns músicos populares, especificamente aqueles investigados por Recôva (2006), disseram não ter tido facilidade em aprender a “tirar de ouvido” por não terem “ouvido” ou “malícia” e que, para sanar a dificuldade, compravam revistinhas de música para aprender as formas e o modo de execução das cifras. O uso de material escrito por músicos populares comumente ocorre nos primeiros estágios de aprendizagem, segundo Green (2002). Esta autora declara que após esse período, o copiar gravações musicais de “ouvido” torna-se algo constante na aprendizagem desses músicos.

Ao começar a “tirar de ouvido”, Henrique ia reconhecendo as “passagens repetidas” e os “padrões harmônicos” comuns nas músicas que ouvia.

Sem nome nenhum, sem dar nome aos bois, né, mas eu fui entendendo que certas passagens sempre eram recorrentes, eu já, assim, comecei a identificar certos padrões harmônicos nas músicas que se repetiam sempre, né? (CEH, p. 2).

Segundo Henrique, na época em que começou a aprender Choro ainda não existiam escolas que ensinassem o gênero em Brasília. Sua “escola” foi a Roda (CEH, p. 4-5). Contudo, a aprendizagem de Henrique também se deu, como ele mesmo diz, com professores particulares e observando os músicos que tocavam com seu pai (CEH, p. 2). Dos professores particulares que Henrique teve, Alencar Sete Cordas foi considerado por ele como o principal. Ao se lembrar dos vários professores que teve, Henrique narra o que aprendeu com eles.

Genil Castro me ensinou muito sobre improvisação nas escalas, harmonia, formação de acordes, essas coisas todas. É... estudei também com o Julio [Ribeiro Alves], né, aquele que foi para os Estados-Unidos. Mas, basicamente, esse...e Everaldo Pinheiro também que foi super importante pra questão de repertório de violão solo [...] e teve o Paulo André também que foi super importante. O Paulo André, ele me ensinou muito sobre harmonia e improvisação, também (CEH, p. 2-3).

Além de ter pegado aulas de improvisação com Genil Castro e Paulo André, Henrique alegou ter aprendido a improvisar observando outros músicos tocarem e “tirando de ouvido” as frases melódicas executadas por importantes Chorões.

Veio muito de observar como os outros músicos faziam, então, a partir daquelas ideias eu tirava muitas frases do Dino, do Raphael...Rabello, né, do Waldir [Azevedo], do Valter Sete Cordas e aí você vendo como é que eles fazem, você de tanto reproduzir, você acaba depois dando a sua contribuição também (CEH, p. 3).

Parece que, para Henrique, a observação e a reprodução musical dos mestres já daria uma base para o aprendiz improvisar.

A trajetória de aprendizagem do Choro por Fernando César

Fernando alega que começou a aprender ouvindo os discos que tinha em sua casa. Seu pai, José Américo Oliveira (ex Presidente do Clube do Choro), considerado um dos Chorões da Velha Guarda de Brasília, comprou em determinada época muitos LPS de Choro e um cavaquinho. Isso acabou favorecendo o “despertar musical” de Fernando e de seu irmão Hamilton de Holanda. Pois, como o Choro era o gênero que se ouvia no lar, foi “natural” que eles começassem a tocá-lo.

Eu comecei a aprender ouvindo, os LPS que tinham em casa, meu pai começou a frequentar o Clube do Choro em setenta e...nove mais ou menos e...ele comprou muitos LPS de Choro, comprou cavaquinho e...aí começou, foi quando eu e meu irmão começou [sic] a despertar pra música e aí eu acho que foi uma coisa natural, o que eu ouvia em casa era o Choro e começamos a tocar o Choro, meu pai ajudando, isso aí foi o começo, com a ajuda do meu pai mostrando as músicas (CEF, p. 1).

Lê-se que a trajetória de aprendizagem dos músicos populares é marcada pela interação com parentes (GREEN, 2002; PRASS, 2004; RECÔVA, 2006). Os pais de Henrique Neto e Fernando César foram os primeiros orientadores e incentivadores, como atestaram anteriormente em suas falas. Especificamente no caso do Choro, é o pai (geralmente Chorão) quem muitas vezes se encarrega de iniciar os filhos no universo do gênero, seja trazendo-os para as Rodas, seja mostrando-lhes gravações ou comprando e levando para a casa — instrumentos musicais ligados a essa tradição musical (LARA FILHO, 2009).

Alguns Chorões de Brasília investigados por Lara Filho (2009) como, por exemplo, Augusto Contreiras (violonista), Márcio Marinho (cavaquinista) e Tonho do Pandeiro declararam ter entrado no mundo do Choro graças à influência do pai. Aliás, historicamente, constata-se que no universo do Choro, os homens são maioria (DINIZ, 2008; LARA FILHO, 2009).

Após ter começado a aprender Choro em sua própria residência, Fernando acatou a sugestão de seu pai e por um determinado período estudou na Escola de Música de Brasília (CEF, p. 1). Fernando se recorda de vários instrumentos que teve oportunidade de aprender naquela escola, alegando que por um processo “cabuloso”, talvez burocrático, não conseguiu aprender violão na época em que esteve lá.

Eu lembro que flauta doce era um ano, era um ano de flauta doce será? Era um ano de flauta doce... se não era mais, é, ali eu devo ter estudado uns três ou quatro anos na Escola de Música, depois eu nunca consegui estudar o violão, tinha um processo lá muito cabuloso, e aí eu estudei violino, fiz parte de orquestra, tocando violino, violino era fácil pra mim, assim, eu fiquei tocando e passando, fazendo dois semestres em um, mas aí eu não gostava de violino e aí eu mudei, o que eu fiz primeiro? Eu fui fazer... oboé, oboé porque tinha o Sebastião [ao ser perguntado, Fernando não lembrou o sobrenome dele] que tocava Choro. Mas, aí, sopra não era muito comigo e aí fui pro Violoncello (CEF, p. 1).

Alguns músicos populares estudados por Robinson (2010), assim como Fernando, aprenderam por algum tempo diferentes instrumentos em espaço formais de ensino. No caso deles, o abandono e/ou a troca de instrumentos musicais aconteceu por diversas razões: (1) falta de sintonia com o repertório proposto nas aulas (geralmente música clássica); (2) insatisfação com a sonoridade/timbre próprio do instrumento; (3) não concordância com a atitude de alguns professores com personalidade inflexível.

Ao perguntar Fernando sobre o que ele tinha aprendido com os mestres e o que havia aprendido sozinho ele respondeu o seguinte:

Eu não aprendi nada sozinho, pra mim, autodidata não existe, isso aí é uma grande idiotice, não existe isso, eu aprendi com os mestres tocando, ouvindo o que eles tocavam e tentando reproduzir (CEF, p. 2).

Fernando acredita não haver a possibilidade de aprender o Choro sem qualquer espécie de interação. Por esta razão não existiria autodidata. Entretanto, a concepção que a literatura traz é de que a aprendizagem autodidata não exclui a interação — ainda que seja com equipamentos tecnológicos que permitem ao sujeito exercer certa autonomia no que e como aprender (GOHN, 2003; RECÔVA, 2006).

A trajetória de aprendizagem do Choro por Vinícius Vianna

Vinícius considera que sua aprendizagem do Choro teve início na Escola de Música de Brasília, portanto, em um contexto formal de ensino. Ele relata com que idade começou, o curso que frequentou, os professores que teve naquela instituição e os compositores brasileiros que estudou por meio do violão.

Aprender Choro? Foi lá na Escola de Música de Brasília. Eu entrei lá com 10 anos e aí eu comecei a fazer violão popular... lá com o João Bosco, né? E aí, assim...é...acho que é meio trivial, né, isso do... o começo do violão aqui no...brasileiro é sempre...o pessoal passa pelo o João Pernambuco, Dilermando Reis. E...foi lá, comecei a aprender lá, eu...tinha aula de prática de conjunto com o Carlinhos Sete Cordas, que é o Carlinhos Bombрил, né, aquele do Regional do Waldir [Azevedo] e...comecei a tocar Choro por lá, assim... foi lá. (CEV, p. 1).

Carlinhos Sete Cordas é um dos Chorões que compõem a Velha Guarda de Brasília. Lecionou durante muitos anos na Escola de Música de Brasília e chegou a tocar no Regional de Waldir Azevedo. Carlinhos é estimado por Vinícius como o seu primeiro professor (CEV, p. 4).

Ainda na Escola de Música de Brasília, Vinícius aprendeu improvisação com o professor Paulo André.

Pois é...é...esse negócio do improviso e tal, é...eu tive aula com o Paulo André na Escola de Música de Brasília um tempo e foi muito bom, assim...a questão da linha que ele segue, do pensamento que ele segue, principalmente improvisação (CEV, p. 4).

No relato acima, Vinícius não especifica o que e como esse processo de aprendizagem da improvisação, de fato, ocorreu.

Copiar “vendo o outro tocar” foi apontado por Vinícius como uma ferramenta assaz importante quando o assunto é a aprendizagem do Choro. Na realidade, a cópia/imitação faz parte da aprendizagem da música popular como um todo (GREEN, 2002; PRASS, 2004) e no Choro em particular (CARVALHO, 1998; LARA FILHO, 2009; GREIF, 2007). Prass (2004) declara que a imitação permite ao músico que copia e efetua muitas repetições — realizar uma reformulação musical interna do que foi observado, sentido e ouvido.

Eu aprendi muito copiando, se você perguntar pros outros [professores da Escola Raphael Rabello] eu acho que eles devem ter te falado isso também, ver o outro tocar, isso é muito importante e, você incorpora muito, deve ter... contato com a pessoa, vendo ela [sic] tocar, ver como é que ela faz, que som que ela tira [o som], isso tudo te influencia e se você tá prestando atenção você incorpora isso também (CEV, p. 3-4).

Vinícius utiliza o verbo “incorporar” em vez de aprender ou apropriar. De acordo com o Mini Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, incorporar, do latim *incorporare*, significa, entre outras coisas, “trazer ou reunir a si, em acréscimo, aquisição; assimilar; absorver” (FERREIRA, 2010, p. 419). Assim, para Vinícius, parece que somente “ver o outro tocar” pode ser o suficiente para que a assimilação/absorção do Choro ocorra. Desde que haja o que Lucy Green (2000) chama de “escuta intencional”. Esta somente ocorre, segundo a autora, quando o foco do sujeito reside em aprender a música ouvida.

Vinícius revelou que ao começar a aprender o Choro ele não compreendia harmonia e/ou a “relação dos acordes”. Porém, tinha facilidade em memorizá-los.

[A minha] aprendizagem foi o seguinte é...foi meio um pouco que o caminho a...assim... nas aulas lá com o Carlinhos, eu copiava muito o jeito que ele tocava, né, e decorava as cifras, não entendia harmonia naquela época, não entendia nada, não sabia a relação dos acordes, nem nada disso, mas, eu tinha uma facilidade pra decorar e ficava tocando muito com os discos em casa, muito, muito, muito, muito, né, é...daí até que eu comecei a procurar e tirar musica de ouvido (CEV, p.2).

Em resumo, Vinícius se utilizou de várias estratégias para aprender o gênero, isto é, copiando o jeito de tocar de seu professor, decorando cifras, tocando junto com os discos que ele tinha em casa — para somente depois começar a “tirar música de ouvido”. Nesse sentido, a ordem de aprendizagem de Vinícius foi inversa ao constatado por alguns autores que lidam com a aprendizagem dos músicos populares (GREEN, 2002; RECÔVA, 2006).

Tanto o “tocar junto com a gravação” quanto o “tirar de ouvido” fazem parte das estratégias utilizadas por músicos populares em geral (ROBINSON, 2010, GREEN, 2008; RECÔVA, 2006) e no Choro em particular (LARA FILHO, 2009). Porém, parecem significar coisas diferentes, pois, (1) se assim não fosse, quando mencionadas pela literatura, não apareceriam de forma distinta; (2) Vinícius distinguiu uma estratégia de aprendizagem de outra. Assim, questiona-se até que ponto “tirar de ouvido” se assemelha ou não com o “tocar junto” e por qual razão.

Nem sempre os músicos populares têm em seu círculo social — parentes que os incentivem. Desse modo, alguns músicos populares acabam encontrando nos amigos a motivação necessária para se desenvolver na música (GREEN, 2002; COUTO, 2008). Vinícius se enquadra nesse caso.

O contato com as gravações de Choro e com a Roda aconteceram por intermédio de um amigo de Vinícius, o Pedro. A “vivência musical” do contexto das Rodas despertou a curiosidade de Vinícius para o gênero.

Então, é...eu tenho um amigo, Pedro, que ele é filho do Lício, Lício da Flauta [ex-aluno de flauta da professora Odette Ernest Dias], que ele já foi um dos presidentes aqui do Clube do Choro há um tempo atrás e...esse amigo meu, ele que começou a me mostrar mais as gravações...é...como o pai dele era...bastante do meio assim, tinha muita Roda de Choro pra gente ir e...aí assim eu fui despertando a curiosidade, né, e...e como tinha sempre muito essa vivência musical, eu tava sempre estimulado a aprender mais e a desenvolver mais (CEV, p. 1).

Após Vinícius ter experienciado a Roda e escutado as gravações de Choro, parece ter sentido necessidade de procurar um professor, sobretudo, que tocasse o gênero. Por dois

meses, Vinícius teve aula com o professor particular Alencar Sete Cordas, um dos Chorões da Velha Guarda de Brasília. Em seguida, se matriculou na Escola Raphael Rabello tendo como professor Fernando César. Musicalmente, Vinícius continuou por um determinado tempo a ter o hábito de memorizar as “coisas sem entender”. Todavia, foi no contato com a Escola e com seu professor que Vinícius começou a “tirar músicas de ouvido”. Desta vez, pensando na “relação harmônica”, “nas coisas que se repetem muito”, enfim, no que ele chama de “vocabulário do Choro”.

Saí do Alencar, entrei aqui na Escola de Choro e estudei com o Fernando César. E é...continuei muito assim, ainda, decorando as coisas sem entender... mas, foi a partir daí, cara, aqui, o estudo da Escola [Raphael Rabello] que eu tive esse negócio da começar a tirar músicas de ouvido, mas aí já pensando na relação harmônica, qual o caminho da música, as coisas que se repetem muito, né, o vocabulário do Choro (CEV, p. 2).

Vinícius admite ter aprendido “muito com o César” (CEV, p. 2) e complementa assumindo que foi ele quem o “formou” no Choro, de fato.

Quem me formou mesmo no Choro foi o Fernando César, foi com ele que eu fiz mais tempo de aula, assim, acompanhamento, tirar música de ouvido e...chegou até uma época que ele me dava aula particular aqui na Escola (CEV, p. 4).

Vinícius narra com exatidão como eram as aulas de Fernando César na época em que foi aluno da Escola.

Eu tirava a harmonia e os baixos e aí ele [Fernando] conferia e aí a gente conversava, como é que poderia fazer aqui, chegamos a comparar gravações (CEV, p. 4).

Segundo Vinícius, o processo de “tirar de ouvido” é uma “coisa meio demorada, não é tão direto, né? Não é linear, não é um aprendizado linear” (CEV, p. 4). Vinícius parece compreender a aprendizagem da música popular como algo não linear talvez porque raramente na aprendizagem dessa vertente musical exista um passo a passo a ser seguido. Os músicos populares não se restringem ao estudo metódico e/ou sequencial delineado por instituições formais de ensino (GREEN, 2002, RECÔVA, 2006, PRASS, 2004).

De acordo com Vinícius, a aprendizagem da música popular não seria algo tão bem “formalizado” em relação, por exemplo, à “escola” do violão erudito.

Na música popular, a didática dela não é tão bem formalizada quanto o violão erudito, que já é uma coisa...já tem uma escola (CEV, p. 4).

Talvez Vinícius queira dizer por “didática formalizada” um modo de aprender — onde os conteúdos são pré-determinados e devem ser seguidos pelos alunos por meio de métodos consagrados por uma “escola” relativamente antiga como é a do violão erudito.

Na Escola Raphael Rabello, Vinícius declara ter tido a oportunidade de participar de Rodas de Choro abertas, isto é, onde qualquer um poderia participar. Vinícius alega que esse tipo de Roda não existe mais na instituição (CEV, p. 2-3). Entretanto, observou-se uma constante concentração de alunos no pátio da Escola. Os alunos se encontram, conversam e formam Rodas de Choro de maneira espontânea. O próprio pesquisador deste trabalho na condição de aluno já presenciou e participou de várias Rodas abertas na Escola, como Vinícius descreveu acima.

Em termos de aprendizagem do Choro, Vinícius se considera como um “fruto da Escola Raphael Rabello”. Assim ele declara:

Eu sou fruto da Escola, sob a orientação do Fernando César, claro, eu tive essa vantagem, peguei essa época que tinha... esse negócio da Roda, esse meio cultural ele é muito importante também (CEV, p. 8).

Assim, conclui-se que o “meio cultural” proporcionado pela instituição e as Rodas por ela oferecidas foram importantes para a formação de Vinícius no Choro.

Atuação dos professores na Escola

Henrique assumiu o cargo de professor de violão da Escola quando tinha 19 anos de idade. Ele explica abaixo como foi esse processo.

A partir de determinado momento o Alencar [Sete Cordas] saiu... pra se dedicar a seus alunos particulares, e aí, surgiram algumas vagas de professor, e aí eu entrei pra ensinar, né, por toda a minha ligação, né, com a história da Escola e aí eu assumi quando eu tinha 19 anos e tô até hoje (CEH, p. 8).

Por sua vez, Fernando passou a atuar como professor de violão da Escola a convite de Reco do Bandolim (CEF, p. 3). Inicialmente, Fernando não sabia qual era a proposta da Escola. Segundo ele, “não se tinha muitas coisas definidas, né, era o início, né, quando eu entrei aqui, a Escola tinha três anos só, era o terceiro ano da Escola, terceiro é, não, 98 99 é..., ia começar o quarto ano da Escola” (CEF, p. 3). Reco do Bandolim admitiu que nos primeiros anos de funcionamento da Escola, os músicos que ele conhecia eram chamados para atuar como professores na instituição.

Nós tivemos que escolher, já que é a primeira escola brasileira de Choro, nós tivemos que pegar aqueles amigos que tocavam com a gente aí na rua, nos bares, na

praça, os professores foram todos das Rodas dos amigos que a gente conhecia (CER, p. 4).

A trajetória de Vinícius foi a seguinte: antes de se tornar professor de violão da Escola, ele atuou como monitor de Fernando César na mesma instituição em que passou a lecionar. Ao longo do tempo, Vinícius começou a substituir alguns professores e em algum momento foi chamado para pertencer ao quadro.

É... eu comecei aqui como monitor do César, né, porque eu fiz 18 anos, entrei na UnB pra fazer o Bacharelado [em violão], aí o César me convidou e falou: ó, vamos passeando lá assistindo as minhas aulas que eu quero te preparar pra dar aula, né, eu vinha, assistia a aula do...por um ano eu assisti todas as aulas do César, eu vinha e ficava assistindo e ajudando, auxiliando, como é aula de turma, né, o que eu via eu dava umas dicas, não sei o quê, nesse meio tempo, alguns professores começavam a viajar e eu ia lá e substituía, quando precisava, e aí depois quando surgiu a oportunidade porque a Escola foi crescendo, né, aí eu fui convidado (CEV, p. 10).

Luis Pinheiro, professor de teoria musical da Escola, começou a lecionar a disciplina na instituição a partir de uma sugestão feita pelo então professor de clarineta e saxofone da Escola — Fernando Machado. Ao que parece, nos anos iniciais não havia o ensino da teoria musical. Luis confessou ter introduzido a disciplina na instituição em 2002. No início, por não existir outros professores de teoria, a carga horária de Luis era extensa.

Eu estou ministrando aula na Escola de Choro desde 2002 e...se não me falha a memória, eu comecei a introduzir, né, o elemento, essa prática de ensino da teoria na Escola de Choro, havia uma demanda por pela aula teórica desde o início da Escola e houve, houve um período assim em que não havia professor de teoria, né, aí o professor Fernando Machado é quem sugeriu o meu nome e estou desde essa época, então, no primeiro momento eu era o único professor, dava aula...inúmeras turmas, a carga era pesada, depois, meu tempo foi diminuindo e aí veio o...qual é o nome dele? O Ricardo [José Dourado Freire], depois...veio um outro professor da Escola de Música [de Brasília], o Anselmo [Rocha], que já aposentou e, agora tá mais diversificado, tem outros professores de teoria (CEL, p. 1).

Em suma, os sujeitos aqui investigados tornaram-se professores da Escola porque foram convidados — de forma que eles aprenderam a ensinar Choro na instituição, ensinando. A Escola tem uma peculiaridade em relação à contratação de professores. Ainda hoje, até pela ocupação da maioria dos professores “titulares” com shows, *workshops*, palestras, eventos, apresentações e gravações musicais — nota-se a ausência esporádica dos mesmos em sala de aula. Em conversas informalmente travadas no contexto desta pesquisa, alguns alunos e professores que lecionam na Escola afirmaram que a substituição de professores é uma *praxe* antiga. De certo modo, essa talvez seja uma forma que a instituição encontrou de ir conhecendo o trabalho do proponente que se candidata a atuar em seu espaço.

De acordo com algumas observações e conversas informais feitas por este pesquisador no contexto de pesquisa, alguns professores que nela atuam não possuem formação superior em música. Muitos acabam participando do corpo docente por serem músicos reconhecidos no meio musical do Choro. Até o momento, a boa performance em apresentações pela e fora da cidade, em teatros, escolas, bares e em programas de televisão parece ser, para a Escola, o suficiente para validá-los como membros do quadro. Há na Escola alguns requisitos para atuar em seu contexto. Para Henrique, o sujeito que quiser ser professor da Escola tem que “ter crescido nesse ambiente [do Choro]” (CEH, p. 9).

O Choro é uma coisa muito abrangente, ele chega a ser comportamental, né, eu acho que além de uma coisa musical, uma coisa de você ver a vida, uma maneira realmente de você ver a vida, né, como existe aquela cultura do flamenco, que o cara... tem uma outra concepção, né, de ver a vida, ele...o Blues também, o Rock, o Choro é uma...também uma maneira de... comportamental, eu vejo assim, né, e... principalmente isso, ter a... e aí os outros ele elementos técnicos, né, nem se fala, né? Isso aí é uma coisa..., sabe, mas, uma pessoa principalmente que tenha surgido... de dentro, né, do Choro, né? (CEH, p. 9).

Tal convicção pode ser, por exemplo, um impeditivo aos docentes que desejam lecionar na Escola de Choro. Pois, alguns podem não ter tido a oportunidade de participar ou conviver no meio musical do gênero. Assim, a Escola pode acabar gerando um paradoxo. Pois, ao mesmo tempo democratiza o acesso à aprendizagem do Choro, restringindo o seu ensino a um determinado perfil de professor.

Os requisitos pareçam estar mudando. Segundo Vinícius, o diretor da Escola está solicitando que os professores da Escola busquem obter o curso superior em música (Licenciatura ou Bacharelado) para poderem atuar oficialmente junto ao quadro funcional da instituição.

Bom, é...assim, o diretor aqui, o Reco, ele tá pedindo pra todos os professores é... se... formarem oficialmente, né, terem um diploma, terem um curso superior de música, ou Licenciatura ou Bacharelado, tanto faz (CEV, p. 10).

Mesmo assim, a formação superior em música não seria o suficiente para o professor atuar na Escola, ao menos para Henrique. Este defende a tese de que “tem gente aí formado na UnB; agora, quem sai da UnB não sai preparado para ensinar Choro” (CEH, p. 17). Segundo Fernando, até pouco tempo atrás era exclusivamente Chorões que davam aula na Escola, pessoas que viveram o gênero (CEF, p. 2) e complementa afirmando que muitos professores da Escola não eram Chorões, mas começaram a participar do meio musical do gênero e isso “fez diferença” porque o “contato, essa troca, né, essa busca de informação com pessoas que...vivem, é, dentro do ambiente, isso é muito importante” (CEF, p. 2).

O ENSINO DO CHORO NA ESCOLA RAPHAEL RABELLO

Síntese do que foi observado nas aulas dos professores de violão

Cada professor aqui investigado enfocou determinados aspectos musicais em suas aulas. Vinícius Vianna, por exemplo, demonstrou preocupação com questões relacionadas à postura das mãos direita e esquerda dos alunos, execução de mudanças de acordes/posições no braço do violão, reconhecimento de valores rítmicos, acordes e forma musical. O professor Henrique Neto se ateu em esclarecer alguns pontos sobre a Escola, demonstrando sua concepção acerca das habilidades que os músicos populares devem adquirir e no que o Choro significaria para ele, isto é, mais uma forma de interpretar uma música do que um repertório específico em si⁵⁶. Por sua vez, o professor Fernando César se deteve mais na percepção musical de seus alunos — estimulando-os tanto a reconhecerem os acordes das músicas reproduzidas pelo computador quanto a compreenderem o centro tonal de algumas peças para que talvez conseguissem tocá-las em qualquer tom.

A atitude de Fernando dentro de sala parece ter sido, por vezes, mais passiva. Ao menos, em relação a Vinícius e a Henrique. O papel menos ativo por parte do professor faz parte, por exemplo, da abordagem proposta por Green (2008) ao sugerir a adoção das práticas informais de aprendizagem da música popular em contextos formais de ensino. Na verdade, Fernando parece ensinar Choro informalmente, ao menos, na compreensão de Robinson (2010). Este autor acredita que o ensino informal de música é aquele que contempla ou reflete o modo como os músicos populares comumente aprendem.

Com efeito, dentre os professores aqui pesquisados, somente Fernando contemplou em suas aulas o “tirar de ouvido”. Ou seja, um dos, senão o principal elemento da aprendizagem da música popular, conforme Green (2002), Feichas (2006). A turma de Fernando se traduz em uma “pseudo simulação de Roda de Choro”, como relatou em entrevista.

Você tá acompanhando as aulas, você vê as aulas da turma do Kaio aí, você vê a harmonia, bota a música aqui para tocar... e toca, aí, quando...quer tocar de novo, não, já era, é...uma pseudo simulação de Roda de Choro, mas, já no nível... que ele [o Kaio] tá, né (CEF, p. 4).

Em outras turmas, a aula parece ser desenvolvida de forma diferente por Fernando. Não existe a expectativa de que os alunos “tirem de ouvido”, por exemplo. Nessas aulas,

⁵⁶ Ideia também compactuada por Severiano (2009) e Cazes (2010), por exemplo.

Fernando procura fazer algo que ele considera ser um “diferencial”. Isto é, não toca a melodia no tempo exato como está escrito na partitura.

Nas outras [turmas] não dá, nas outras é tocar, assim, é, eu faço muito... tocar, não toco a melodia do jeito que tá escrito, né, pro pessoal acompanhar, então, aí já dá um diferencial, né, porque eles estão programados pra ouvir aquilo que tá escrito lá, eu faço, outra divisão e tudo (CEF, p. 4-5).

Cada turma aqui observada possui um perfil diferente — até mesmo na quantidade e natureza do repertório trabalhado, como mostra o esquema abaixo.

Repertório trabalhado na turma de Vinícius Vianna (Violão 1)

“Palhetinha” de Everaldo Pinheiro; “Andantino” de Matteo Carcassi; “Exercício em Dó” de Isaías Sávio e “Estudo Nº 6” de Napoleon Coste.

Repertório trabalhado na turma de Henrique Neto (Violão 5)

“Não me Toques” de Zequinha de Abreu e “Sons de Carrilhões” de João Pernambuco.

Repertório trabalhado na turma de Fernando César (Violão X)

“Cinco Companheiros” de Pixinguinha; “Santinha” de Anacleto de Medeiros; “Alice” de Guilherme Cantalice; “Serena” de Luizinho e “Suíte Retratos” de Radamés Gnattali.

Observou-se que dentre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores nas aulas, destacou-se a demonstração musical no instrumento, explicação oral e escrita (na lousa), a memorização das músicas, a repetição das peças (inteira ou em trechos) no próprio instrumento musical ou por meio de gravações sonoras, o tocar junto (executando ora a melodia; ora o acompanhamento). Em termos de aprendizagem, constatou-se que a grande maioria das dificuldades dos estudantes residiu, por exemplo, na realização das trocas de posições entre acordes no violão, no posicionamento das mãos direita e esquerda, na compreensão dos valores rítmicos das figuras musicais na partitura, em “tirar de ouvido” e/ou tocar junto com as gravações.

O “tirar de ouvido”, que segundo Robinson (2010), é um elemento que compõem o ensino informal de música popular, só é contemplado nas turmas de violão avançadas. Nas turmas iniciais e intermediárias, aprende-se por meio da leitura de partitura (cifras e baixarias). Logo, na Escola, o “tirar de ouvido” passa ser não o primeiro, mas, o último aspecto a se ensinar. A instituição parece adotar aspectos hegemônicos do ensino de música que se traduzem, entre outras coisas, na aquisição de habilidades técnico-instrumentais, leitura de notação musical e aquisição de um repertório clássico (ainda que do Choro).

A aprendizagem do gênero na Escola se dá de maneira inversa não só à forma como os músicos populares e Chorões de Brasília aprendem (RECÔVA, 2006; LARA FILHO, 2009); mas, como a maioria dos professores entrevistados nesta pesquisa aprendeu. Ou seja, aprenderam de uma forma; mas, ensinam de outra. Esse fato vai ao encontro de dados obtidos por estudos realizados por Green (2002) e Robinson (2010). Estas investigações comprovaram que quando os músicos populares atuam como professores dentro de instituições, eles tendem a não legitimar/validar e/ou reproduzir a forma como aprenderam, adotando por vezes métodos de ensino “tradicionais” e/ou hegemônicos.

Concepções dos professores de violão sobre como deve ser o ensino do Choro

O ensino no meio escolar consiste em perseguir objetivos, ao mesmo tempo, de socialização e de instrução, num contexto de interação com alunos, servindo-se de alguns ‘instrumentos’ de trabalho: [...] programas, orientações pedagógicas, manuais, etc. que especificam a natureza dos fins e oferecem em princípio meios para atingi-los (TADIFF; LESSARD, 2009, p. 196).

Nas turmas iniciais da Escola, no caso do violão, ensina-se o posicionamento das mãos direita e esquerda e os ligados, habilidade que propiciará que o aluno saiba executar os fraseados do Choro, segundo Vinícius. Além disso, ensina-se uma série de outros detalhes que dizem respeito à técnica do instrumento tendo sempre como o foco a aplicação prática no e para o Choro.

Bom, primeiramente, mão direita, né, mão direita é a alma do violão, né, não tem jeito, outra coisa que é muito importante são os ligados, os ligados no Choro, e eles dão todo o fraseado do violão, né, e aí, pô, depois vem uma série de coisas que, por exemplo, quando você vai acompanhar Choro, né, é importante que você faça aquele toque misto, né, com a polpa [do dedo] e unha, né, se você fizer um toque só de unha, não soa, por quê? A tradição de Choro era um violão de aço com dedeira, então, se você vai tocar sem dedeira, pelo menos que use o toque misto, tem aquelas abafadas [nas cordas do violão] que você precisa fazer pra... pro ritmo ficar mais swingado, tem várias coisas assim, mas, a *grosso modo*, a mão direita e a mão esquerda, junto com os ligados, são...eu acho que são os elementos assim, fundamentais pra poder, o aluno ir desenvolvendo (CEV, p. 13).

Assim como Vinícius, Fernando acredita que inicialmente na Escola, deve-se ensinar o que é considerado ser o básico para aprender o instrumento, isto é, questão de postura, o posicionamento das mãos direita e esquerda. Tais elementos irão propiciar ferramentas para o estudante começar a ler música.

O início são aquelas coisinhas básicas de técnica de violão, trabalhar mão direita e mão esquerda pra ajudar na postura, né, mais é mais coisa de postura, né, o começo é muita coisa de postura e...postura, mão direita, mão esquerda e o básico pra começar a ter uma leitura, né, rítmica e melódica (CEF, p. 4).

Fernando, que alegou ensinar de várias maneiras a depender de cada turma, explica sequencialmente como o ensino do Choro se dá na Escola e o que os alunos aprendem durante essa trajetória. O interessante, como já foi dito na parte em que se fala da aprendizagem do Choro pelos professores da Escola — é que nesse gênero, o “tirar de ouvido” parece não ser um procedimento inicial a ser aprendido como acontece na música popular em geral (GREEN, 2002; ROBINSON, 2010; RECÔVA, 2006), ao menos, se tivermos como exemplo a aprendizagem de Henrique e Vinícius que antes de copiarem gravações musicais de “ouvido”, leram cifras, observaram outros músicos tocando, escutaram não intencionalmente o gênero. Por isso, entre outras coisas, no Choro, muita das vezes parece que se lê primeiro e se ouve conscientemente depois.

Eu ensino...assim, realmente de várias maneiras, depende, se eu pego uma turma que passou já pela por aquela coisa básica, é, os primeiros semestres aqui um e dois, aí a gente começa a trabalhar o repertório é... do Choro em si, fazendo...fazendo harmonia, já...preparando os acordes invertidos, né, que é uma coisa corriqueira no Choro e...nos primeiros semestres o cara já começou a ter noção de leitura, aprender a ler, porque não tem como querer exigir do ouvido, né, dessas pessoas ainda, tem que aprender a ler pra poder ler as coisas, criar...a começar a criar um vocabulário, né, os baixos que estão escritos, né, e a partir de um tempo, que aí, cada um tem o seu ou não tem (risos), né, assimilar a coisa das baixarias e começar a usar na outra música, fazer determinada, né, determinada sequência harmônica e, a galera que já... que já chega tocando, né, aí a gente tem que ver, cada caso a gente tem que saber o que pode fazer pra ajudar, geralmente é... gira muito em torno da harmonia, né (CEF, p. 3).

Vinícius confirma a tese do “lê-se primeiro, ouve-se depois”, no caso do Choro.

A partir... é... de um determinado nível, são só as gravações, porque determinado nível é o quê? É até a fase que o aluno passou essas etapas: a técnica, aprender a leitura de partitura, incorporou o vocabulário, aprendeu um monte de músicas, não sei o quê, começou a conversar sobre harmonia, os caminhos harmônicos, pronto, a partir daqui ele vai tirar músicas de ouvido, e...é assim, esse caminho aqui é longo, né, não é um caminho pronto, né, é demorado (CEV, p. 11-12).

Vinícius explica em sua perspectiva como é a trajetória do ensino do Choro na Escola, detalhando o que ele almeja que os alunos aprendam nesse processo. Nota-se, de novo, que a

percepção e/ou o “tirar de ouvido” é a último elemento a ser ensinado e, portanto, aprendido pelo aluno.

Eu preciso que eles tenham um repertório pra eu aplicar o vocabulário... e a partir desse vocabulário, que aí a gente vai explicar o que eles estão tocando, entendeu, eu acho que o processo é esse (pausa) é... tem que passar toda aquela primeira fase técnica, né, tem que ter técnica, não tem jeito e...a partir desse momento que o aluno passou a fase de...já incorporou a técnica, ele já tem... é...já incorporou o vocabulário, né, que são aquelas frases... que elas sempre acontecem em várias músicas, é...a mesma frase ocorre em várias tonalidades...a partir daí, aí a gente vai ter que começar a trabalhar a percepção, que aí eu acho que é... a hora que o aluno vai aprender mais mesmo (CEV, p. 11).

O ensino do Choro na Escola é pensado da seguinte maneira por Henrique Neto, que também ocupa o cargo de Coordenador da Escola:

É...eu acho... que tem que aliar essas duas coisas [...] tanto de preservar esse espírito livre do Choro, né, espontâneo com... a organização, a sistematização (CEH, p. 5).

Tal convicção parece ser expressa na forma como Henrique idealiza sua aula. Não a deixando muito “rígida” — contemplando, assim, a informalidade advinda da Roda de Choro junto a uma “uma certa organização”.

Eu procuro não deixar a aula muito é...assim... rígida, sabe? Então... eu gosto de estimular, eu acho que a aula precisa dessa informalidade também da Roda de Choro. Então, eu procuro trazer esse ambiente espontâneo e informal pra aula, obviamente com uma certa organização, né, porque se não a gente se perde, pra poder ensinar bem a gente precisa de uma disciplina, e...mas eu gosto de ter um ambiente minimamente informal pra preservar o espírito do Choro, né? (CEH, p. 12).

Em determinado momento da entrevista, Henrique explica melhor o que seria uma aula “rígida”. Basicamente, para ele, é uma aula onde o interesse do aluno em aprender determinados conteúdos seja relevado, ainda que não estejam previstos no plano de aula. Henrique julga que dessa maneira irá facilitar a aprendizagem do aluno.

Aula rígida é uma aula que já vem muito pré-determinada, né, aí você começa com... o assunto e você tem que cumprir aquele assunto, eu acho que às vezes a aula dependendo da interação que a gente tem com os alunos ela vai caminhando pra outros lados, aí você sente que existe uma dificuldade em determinada área, você explora aquela, é... aquela dificuldade, né, pra poder sanar certos problemas e não necessariamente seguir exatamente o que você tinha proposto, que às vezes, né, quando você recebe essa informação de que existe um outro problema, a gente parte pra outro tema, por exemplo, eu vou passar um Samba-Choro, e aí eu pretendo nessa aula fazer uma aula de baixarias, né, de ensinar as baixarias dessa música, só que, eu sinto que meus alunos não tão é... completamente seguros na levada de Samba, Choro, né, que não tão... fluindo muito bem, aí eu vou estudar [ensinar] isso, a levada, enfim, vou passar as coisas de uma maneira mais...e não e, assim, enfiar nos meus alunos goela abaixo essa coisa que eu tava pretendendo fazer, então é isso, ter um pouco de flexibilidade nessa questão, né, pra facilitar o aprendizado (CEH, p. 13).

Está claro na fala de Henrique que o ensino do Choro na Escola deveria interconectar duas culturas distintas, a do Choro e a da Escola. Do informal e do formal. Do espontâneo e do sistematizado.

É... (pausa), procurando aliar [no ensino do Choro] esses dois... esses dois mundos [da espontaneidade e da sistematização], né, sem perder (pausa) é... assim, a espontaneidade, a liberdade do Choro (CEH, p. 9).

Pode-se interpretar que Henrique de alguma forma acredita que a Escola como instituição poderia descaracterizar o Choro completamente. Por isso, ele diz em seguida que por ser a primeira escola do gênero, os professores parecem querer manter as características do Choro, sistematizando-o, mas ao mesmo tempo, querendo preservar o “espírito” dele.

A gente...como a gente é a primeira escola, a gente tem buscado não descaracterizar completamente [o Choro], porque ele nunca foi ensinado em sala de aula — o Choro — então, nossa preocupação é de sistematizar e ao mesmo tempo preservar o espírito dele, né, o espírito livre [...] uma Roda de Choro, né, assim...criada realmente por músicos, ela tem realmente outros elementos, mas, eu acho que essa perda não chega a prejudicar os alunos não (CEH, p. 14).

Henrique parece confessar não ter como avaliar como será o futuro do ensino do Choro na Escola, no que a preservação do “espírito livre” do Choro junto com sua sistematização irá resultar, ou melhor, o que poderá ser perdido ou não nessa fusão.

É...a gente vai saber daqui a um tempo, eu ainda não tenho condições de avaliar o que o que se perde tanto assim (CEH, p. 14).

Apesar da incerteza de Henrique, ele garante que os alunos tem a oportunidade de sentir o “espírito” do Choro na Escola (CEH, p. 14). O ensino do Choro na Escola objetiva, segundo Henrique: (a) limar alguns vícios que o músico popular tem como, por exemplo, não saber ler “direito” ou aprender somente copiando gravações musicais de “ouvido” (o que é típico na aprendizagem de músicos populares); (b) preencher certas lacunas na parte de teoria e harmonia; (c) desenvolver o conhecimento musical prático e teórico do aluno; (d) dar “alguma sustentação” na música clássica, ensinando algumas obras de violão no intuito de ajudar na execução do Choro.

A gente quer combater certos... vícios do músico brasileiro, não músico brasileiro, músico popular principalmente. Por exemplo, de não saber ler direito, então, lá na Escola, a gente ensina a ler, a gente trabalha essa questão da leitura. Mas, não fica preso a ela. Então, a gente não quer perpetuar certos erros, né, que alguns outros músicos têm. Que é essa lacuna na parte de teoria, enfim né, de harmonia [...] é...desenvolver a questão prática, teórica, saber... combater certos vícios, né, como eu falei aqui de dos músicos que tocam de ouvido, né, dando alguma sustentação também da música clássica. A gente estuda algumas peças de violão, né, que vão ajudar na execução da música do Choro (CEH, p. 5).

Primeiro, ensina-se a técnica e depois a teoria musical no intuito de preparar o aluno para as músicas que ele aprenderá em seguida. Esta visão de aprender algo para aplicar no futuro é uma das principais características da escolarização da atividade musical, de acordo com Pederiva (2009).

Primeiro, [damos uma] sustentação técnica, né, a gente explora isso no início do curso pra possibilitar que ele [o aluno] toque as outras músicas que estão por vir, depois... a gente estuda a parte teórica de leitura de partitura (CEH, p. 9).

Ao ser indagado porque não se poderia já início ensinar o Choro ao invés de músicas clássicas, Henrique explica:

Até poderia [começar com o ensino do Choro desde o primeiro nível de violão da Escola], mas, eu acredito que a música clássica ela dá um estrutura técnica que possibilita que o aluno toque é...ele desenvolva essa questão da coordenação motora é...inclusive da notação musical, né, do violão, do p-i-m-a [polegar, indicador, médio, anular], dos dedos da mão esquerda [1-2-3-4] (CEH, p. 14).

A questão que se pode levantar é porque não se poderia trabalhar e desenvolver a coordenação motora do aluno e notação musical do violão com o repertório do Choro ou de qualquer outro gênero musical brasileiro. Henrique defende a tese de que:

O violão clássico [...] é fundamental ao longo de toda a carreira e principalmente no início, né, que ele vai tomar contato com essa, com o instrumento, né, ele que, que...ele ainda não tem consciência, né, de como funciona aquele instrumento, então ele vai, ali naquelas peças, ter essa oportunidade (CEH, p. 14).

Em determinada hora da fala de Henrique ele parece reconsiderar a questão sobre a possibilidade de ensinar o Choro desde o início. Mas, ele retorna seu argumento inicial e conclui que em algum momento o aluno vai ter que tocar o repertório da música clássica. Além disso, para Henrique, a aprendizagem dessa música propiciaria um “refinamento” no aluno, ajudando ele entender como seu instrumento funciona.

Agora, poderia começar direto sim [com o ensino do Choro]; mas, eu acho que isso [a aprendizagem de músicas clássicas] dá um refinamento maior pro aluno, né, se ele já tem isso desenvolvido, porque uma hora ele vai ter que trabalhar esse repertório clássico [o que, de fato, nem sempre acontece], né, então, melhor que seja no início, que ele já vai tendo um pouco de, é... noção de como... é a engrenagem, assim, do instrumento dele (CEH, p. 14).

Depois de conhecer o funcionamento do instrumento é que o repertório de Choro será ensinado e por último, as baixarias.

Depois repertório e depois é...as baixarias...no Choro, que são os contrapontos, que aí é a última parte que a gente vê (CEH, p. 9).

Tal concepção esboçada por Henrique, que em parte também é da Escola e dos professores, pois esses atores são coniventes com o repertório utilizado na apostila do nível violão 1 — é um discurso que parece ecoar num modelo hegemônico que escolheu a música clássica como *standard*, a saber: o conservatorial. Lucy Green (2000) disse ter feito um questionário de pesquisa em 1982 — época em que no Reino Unido, segundo a autora, já havia no currículo escolar o ensino de vários estilos musicais. O questionário foi enviado para 61 escolas. Uma das perguntas direcionadas aos professores era: “você ensina música clássica”? Um dos sujeitos respondeu: “Claro! As razões deveriam ser óbvias: formação básica; técnicas; requisito básico para quaisquer outros desenvolvimentos musicais” (GREEN, 2000, p. 52, tradução minha). Os argumentos de Henrique soam semelhantes. Também, não seria para menos.

Conforme Penna (1995), o modelo conservatorial é tão presente no mundo ocidental que “está tanto fora quanto dentro de nós, quer em nossa prática ou em nossa formação, quer nos compêndios didáticos ou nos modelos que adotamos” (p. 19). Esse paradigma que parece enfatizar um repertório em detrimento do outro, a técnica, o conhecimento do e sobre o instrumento musical, a leitura de notação musical, entre outras coisas, acabou naturalizando-se/acomodando-se de tal modo que muitas vezes não é refletido, apenas — reproduzido (VIEIRA, 2000; PEDERIVA, 2009), o que não autoriza dizer que o conservatório seja uma instituição fracassada, estagnada/ultrapassada. Basta ler a tese de Arroyo (1999) para comprovar essa evidência.

De acordo com Vinícius, as aulas na Escola visam preparar o aluno para a Roda. Justamente por isso, para ele, é necessário que o aluno domine os “conhecimentos técnicos” (CEV, p. 9).

Diferenças entre o que os professores ensinam na Escola Raphael Rabello e em outros contextos

Todos os professores entrevistados e observados em sala de aula não lecionam exclusivamente na Escola Raphael Rabello. Alguns dão aulas em domicílio, festivais, workshops e escolas particulares de música.

Henrique ensina o que ele acredita ser os fundamentos básicos do Choro, em aulas particulares.

Eu ensino os fundamentos básicos do Choro, que é o ritmo, né? A questão das levadas... tchum ta ta tchum ta ta tchum ta ta tchum, né, que é o Choro lento, o Samba-Choro, né, que... já tem mais síncofes, já tem mais...algumas variações (pausa) as baixarias, né? (CEH, p. 8).

O repertório mais conhecido do Choro, a “levada” do gênero e a sua sonoridade característica também são ensinados por Henrique — em aulas particulares.

O repertório dos Choros mais conhecidos...né, quando eu tenho encontros assim, mais rápidos eu me foco nas coisas mais...de uma maneira mais rápida, né, e menos é... demorada. Então, eu já vou em cima disso, da levada, da questão da sonoridade também eu sempre procuro explorar, dar essas noções (pausa), que é super importante pra soar como Choro, né, não se toca Choro como... é... Rock, nem música clássica, sabe? Choro toca com essa pegada do polegar apoiado, né, com mais peso, né, e... é assim... eu me foco principalmente nisso (CEH, p. 8).

Quando Henrique é convidado para fazer uma palestra sobre o Choro, por exemplo, ele redimensiona toda a questão da sonoridade e técnica aplicadas ao violão para o universo do Choro. Por isso, nas aulas, Henrique diz incentivar os alunos a adaptarem todo o conhecimento musical para o contexto do Choro. Dessa forma, eles executarão no violão — uma sonoridade que seja coerente com o gênero.

Eu vou fazer uma palestra sobre o Choro, eu vou falar exatamente [...] da sonoridade, das técnicas, como é a utilização do polegar e vou adaptar toda essa coisa pra o universo do Choro, então, nas aulas eu procuro falar isso, né, motivar os alunos a escutarem mais Choros, tirar o som mais conivente com o som, né, do violonista de Choro, adaptar todo esse conhecimento musical pro mundo do Choro (CEH p. 16).

Foi demonstrado anteriormente que nas turmas iniciais de violão da Escola, foca-se na técnica do instrumento, na postura, no posicionamento das mãos direita e esquerda, etc. Entretanto, Vinícius parece cair em contradição na hora em que tenta diferenciar o contexto de ensino do Choro e de outro gênero musical alegando que na aula de Choro na Escola, “algumas coisas que exigem técnica” ele “deixa passar”. Logo em seguida, ele explica suas razões.

Bom, aqui [na Escola Raphael Rabello], assim, o foco é Choro, né, então, vem, é... algumas coisas que exigem técnica eu deixo passar, como é uma aula em grupo, né, se fosse uma aula de violão erudito eu não deixaria, né, porque... primeiro pelo tempo, né, curto, o tempo é curto! É uma hora de aula que...você tem que exigir sua atenção pra vários alunos, né, então você tem que, você não...você não consegue tirar o máximo deles todo sempre, você traça uma média, né, e você pode deixar uma média alta, assim, de cobrança (CEV, p. 4).

Novamente, Vinícius alega que o diferencial da Escola é o foco — onde alguns elementos específicos são ensinados. Soma-se a isso, o incentivo que os professores dão aos

alunos no sentido deles vivenciarem, ouvirem e comparecerem às apresentações de Choro na intenção de se criar de fato, um movimento cultural na Escola.

O diferencial aqui [na Escola Raphael Rabello] é o foco, né, do fraseado específico, do ritmo específico, do tentar mostrar pros alunos que é importante vivenciar, ouvir, vir nos shows, assistir, esse tipo de coisa, meio que criar um...meio que criar um movimento cultural mesmo, assim, a diferença daqui, se você pegar aula em outro lugar, aí é outro foco (CEV, p. 18).

Com efeito, Vinícius garante que as aulas particulares não têm nada a ver com a “atmosfera” da Escola. Ainda que alguns alunos procurem Vinícius tendo como referência a instituição, nem todos o procuram para aprender Choro.

A aula particular é outra história porque aí é... um serviço que você vai prestar pra cada aluno, individualmente, né, aí, têm alunos que te procuram até pela Escola, mas têm outros que não, querem aprender outros estilos, outras coisas, aula particular já não tem nada a ver assim com... essa atmosfera aqui [da Escola] (CEV, p. 10).

Para Fernando, tirando o aspecto de haver um programa a ser seguido em algumas turmas, não existiria diferença entre o que ele ensina na Escola e em outros contextos.

Nada, não tem nada diferente não. Assim, lógico que tem turmas que têm uns programas pra serem cumpridos, né, na aula particular, por exemplo, o aluno fica à vontade, quem manda é o freguês, lógico que aí, eu... se ele tiver muito fora de rumo aí eu tenho que, sabe, dá um rumo pra ele, não tem nada de diferente não (CEF, p. 3-4).

O ensino de teoria musical na Escola é bastante focado no e para o Choro. Ao menos, na última turma de teoria da Escola. Aplica-se a “compreensão, né, harmônica do Choro, o campo harmônico, as características, né, harmonias próprias do Choro [...] o que em outros contextos [de ensino] eu posso aludir, aqui [na Escola] eu posso desenvolver” (CEL, p. 3).

Habilidades necessárias para os alunos se tornarem Chorões

Um professor apontou que para os alunos se tornarem bons Chorões é necessário primeiramente ouvir muito o gênero que se quer aprender, ter algumas “referências”, isto é, ouvir os músicos e compositores consagrados daquele gênero de música.

Pra pessoa tocar qualquer estilo de música bem, eu acho que a primeira coisa que ele tem que buscar é... são as referências, tem que ter referência, se o cara quer tocar violão erudito muito bem, ele tem que..., pô, ele tem que ouvir os caras, Juliam Bream, né, o... Segovia...o Barrios, se ele quer tocar Jazz é outra...se o cara quer tocar Choro, ele tem que ouvir muito Choro, então...essa é a primeira parte, tem que ouvir muito (CEV, p. 3).

Para tocar Choro, o aluno deve ter uma “condição técnica mínima” e já saber tocar o instrumento, devendo-se passar primeiro pelo ensino técnico musical.

Bom, aí...assim...pra tocar Choro, o aluno ele já tem que ter uma condição técnica mínima, né, ele não pode sair do nada e tocar Choro, ele não pode, isso não dá pra fazer, né, aí...assim...então, a primeira coisa, tem que se passar pelo ensino técnico, o cara já tem que saber tocar o instrumento pra poder começar a tocar Choro (CEV, p. 6-7).

Na Escola, o aluno terá contato com o repertório do Choro e com o seu “vocabulário”. Aprende-se que geralmente as baixarias são padrões que se repetem em diferentes Choros de distintas tonalidades.

Ele [o aluno] vai ter que ser aprova apresentado a esse vocabulário [...], né, então, por exemplo...tem que pegar essas músicas, né, que são do repertório já tradicional, mas...é você mostrar que acontece um baixo que acontece, por exemplo, no “Carioquinha”, ele acontece também no “Vibrações”, que vai acontecer em várias músicas que são nessa tonalidade de Ré menor, entendeu? E essa mesma frase em Sol menor ela acontece em outras músicas e aos poucos você é...deixando o aluno consciente disso, né (CEV, p. 7).

Entretanto, Vinícius deixa claro que o melhor caminho para o aluno aprender é tocar primeiro e entender depois. Pois, talvez fosse cedo falar sobre baixaria antes de os alunos conseguirem executá-la, por exemplo.

Apesar de que eu...o caminho que eu acho... o melhor caminho mesmo, é esse caminho de tocar primeiro e entender depois (pausa) o vocabulário ele vai chegar ele vai vir do repertório, então, a primeira coisa é o repertório, né, agora, é...eu acho que é melhor o aluno tentar tocar decorado antes de começar a entender o que ele tá tocando, entendeu, eu acho que...esse negócio, pô, o aluno tá três semestres de violão, você já começa a falar de baixo, não sei o que... (CEV, p. 7).

O contato com o repertório tem importância vital, primeira. É a partir dele que o aluno irá aprender o “vocabulário” do Choro. Uma vez absorvido esse vocabulário, o aluno poderá começar a entender o que ele está tocando, permitindo-o a buscar outras gravações.

Em primeiro lugar o repertório, em primeiro lugar o repertório, a partir desse repertório, ele tem que absorver o vocabulário tradicional da frase, feito isso, aí ele tem que entender o que ele tá tocando, aí quando ele entendeu, aí já pode começar a buscar outras gravações, né, começar a ouvir o Dois de Ouro [Hamilton de Holanda e Fernando César], aqueles baixos com pentatônica... (CEV, p. 7).

O aluno precisa adquirir um “vocabulário”, ouvir muito Choro para aí sim começar a criar. Vinícius cita o caso de Rogério Caetano que, para desenvolver o seu estilo, ouviu e decorou muitas gravações musicais de Dino e Raphael Rabello, por exemplo.

Para aprender o Choro você parte do princípio de adquirir um vocabulário, antes de mais nada, né, o próprio Rogerinho, Rogério Caetano, ele fala isso sempre, antes dele começar a desenvolver o próprio estilo dele de tocar, ele sabia umas 200 gravações de cor, do Dino, do Raphael [Rabello]. Você precisa absorver um vocabulário muito grande antes de querer começar a criar as suas coisas por conta própria (CEV, p. 4-5).

Para se tornar um Chorão, é fundamental, segundo Henrique, o aluno saber harmonia, ouvir o repertório e produzir uma sonoridade condizente com o gênero.

Saber bastante de harmonia, né, conhecer muito repertório, que é fundamental, questão da sonoridade é importante também (CEH, p. 6).

Henrique explana o que seria essa tal sonoridade.

Sonoridade, é, questão do polegar, sabe, tocado com apoio, isso é fundamental, sabe, tocar com uma...como a gente chama, com pegada, né, então, isso são coisas que são indispensáveis (CEH, p. 6).

Em outro momento, Henrique declara que se o aluno souber tocar o repertório — “já é um ótimo começo”. Mas, sem abrir mão da sonoridade e de ouvir/conhecer as gravações.

É. Basicamente repertório, né, se você tocar o repertório... já é um ótimo começo, depois, as baixarias desse repertório...tocar de cor. Sonoridade, né, que é o que a gente trabalha isso em sala também (pausa) é... conhecimento das gravações, né, é uma importante referência. É isso (CEH, p. 11).

Saber tocar o repertório de Choro é tão importante para Henrique que ele chega a admitir que Choro é repertório e um bom Chorão é quem frequenta a Roda e toca o gênero.

Choro é repertório, né (CEH, p. 1).

E eu conversando com meus amigos músicos e muitos deles falam assim: bicho, Choro é repertório, pro cara ser um bom Chorão, você pode já dizer assim, é o cara que senta na Roda e sabe tocar as músicas, esse é o Chorão! Pronto, a definição [de Chorão] é essa! (CEH, p. 3).

Para Vinícius, o aluno deve incorporar a linguagem, saber utilizar e criar improvisos para depois ir desenvolvendo essa linguagem, saber as convenções, a forma e a estrutura do Choro.

O aluno deve incorporar a linguagem, já que é uma é um estilo que tradicionalmente toca-se com usando o improviso e...criando as linhas melódicas na hora, ele tem que incorporar uma linguagem primeiro e pra depois, ele precisa entender isso pra depois ele evoluir essa linguagem, criar a própria linguagem, eu acho né, ter as frases debaixo dos dedos e...ter o conhecimento da estrutura, é...a forma, como é a forma, onde é que vai acabar, né, é...convenções, porque tudo isso tem várias que já são bem...bem definidas e que se repetem em várias músicas (CEV, p. 15).

Em síntese, para se tornar um Chorão, deve-se conhecer sobre harmonia e repertório e “botar o ouvido pra funcionar”.

Tem que saber harmonia...tem que saber harmonia, tem que conhecer muito repertório, tem que ouvir muito, tem que tirar de ouvido muita música, botar o ouvido pra funcionar (CEF, p. 4).

O ouvido deve ser privilegiado em detrimento da leitura, ao menos, para Fernando. Este acredita que não há como tocar Choro por partitura. Pois, dessa forma, não iria soar como realmente ele deva ser tocado. Para ele, não só o Choro, como a música popular de um modo geral “vai além do papel” (CEF, p. 4). Isto é coerente se pensarmos que, no Choro, raramente há a presença de músicos que leem partitura no instante em que ocorre a Roda.

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DO CHORO NA RODA

Na Roda de Choro não se ensina: se aprende

O ensino denota sempre, ainda que seja implicitamente, a intenção de transmitir, de propor algo (SACRISTÁN, 1998, p. 119).

Para Gómez (1998b) “o ensino nas sociedades contemporâneas se desenvolve em instituições sociais especializadas para cumprir esta função” (p. 70). A terminologia ensino é definida pelo “Glossário para Educadores (as)” de Celso Antunes — da seguinte maneira:

Atividade organizada que visa produzir resultados de aprendizagem para quem a recebe. Atribui-se ao termo, também, o sentido de tudo aquilo que diz respeito à escola, seus recursos materiais e humanos. Etimologicamente, relacionamento do mestre com o aluno, afim de que o primeiro possa ensinar conhecimentos (ANTUNES, 2008, p. 112).

De maneira geral, como se pode depreender da citação acima, a noção de ensino está muito conectada ao “agir na classe e na escola em função da aprendizagem [...] dos alunos” (TARDIFF; LESSARD, 2009, p. 49, grifo meu). Obviamente, o tripé classe/escola/aluno não existe em Rodas de Choro a começar porque estas comumente têm lugar em contextos compreendidos como informais (bares, apartamentos, salas e quintais de casa, etc.). Isto é, em espaços não escolares e, por consequência, não idealmente e/ou “intencionalmente” voltados para o ensino e aprendizagem do gênero de forma organizada/sistematizada/metodizada.

Ao que tudo indica, não há relatos sobre a existência do ensino sistematizado do Choro nas Rodas nem mesmo na época em que o gênero surgiu, ou seja, em meados do século XIX na cidade do Rio de Janeiro. Pois, lê-se no primeiro livro dedicado ao Choro que se tem notícia⁵⁷ que o verbo ensinar quando aparece (três vezes em toda obra e no tempo pretérito) — jamais se remete ao contexto da Roda ou a qualquer professor e/ou mestre que exerça atividade de repasse de conhecimento musical naquele ambiente. Assim, talvez até mesmo

⁵⁷ PINTO, Alexandre Gonçalves (1936). **Chôro**: reminiscências dos chorões antigos. FUNARTE, Rio de Janeiro, 1978.

por falta de registro, não seria absurdo declarar que por hora, em relação ao ensino sistematizado, a Roda de Choro dos anos de 1800 chega ao século XXI praticamente inalterada — até que se prove o contrário.

Com efeito, o sujeito que frequenta uma Roda com o propósito de aprender Choro provavelmente não encontrará naquele espaço o responsável por ensinar. Para Henrique Neto, “na Roda de Choro, não se tem ninguém ensinando ninguém [...] não há um professor” (CEH, p. 7). Abaixo, Fernando César e o próprio Henrique Neto explicam mais detalhadamente sobre o assunto.

Não, não existe ensino não. Na verdade, o... é, assim, o cara vai pra aprender, não tem ninguém ensinando ele não, não existe ensino na Roda de Choro, quem vai [no intuito de aprender Choro] tem que tá esperto, saber observar a Roda, saber aproveitar aquele momento ali (CEF, p. 3).

Na Roda de Choro não tem ninguém te falando nada, você não aprende porque alguém tá te falando, você aprende porque você observa e isso vai da sua percepção, se você for uma pessoa desatenta, muita coisa vai passar. Agora, se você é uma pessoa que se dedica realmente ao gênero, que tá assim, disposto a aprender e tem essa sensibilidade pra pegar cada elemento que tá sendo tocado ali, você vai aprender muito mais, né, [...] aquilo ali é uma aula que é insubstituível, né [...] agora se você tá ali tocando desatento...aquilo...não acontece nada (CEH, p. 6-7).

Depreende-se dos relatos acima que na falta de um docente para ensinar naquele ambiente, a observação atenta torna-se uma ferramenta útil para aprender o gênero. Na perspectiva do professor Vinícius, “o negócio de aprender na Roda vai muito dos seus olhos, né, assim, no sentido de que [se] você copiar você aprende muito copiando” (CEV, p. 3). Além disso, aprende-se Choro na Roda pela auto-observação. Henrique coloca que “você aprende com os seus erros também” (CEH, p. 7). Se o aprendiz não souber executar alguma parte do repertório — aconselha-se que ele procure olhar com atenção para os Chorões que estão a sua volta. Possivelmente algum deles saberá tocar o que se gostaria de aprender. Desse modo, o aprendiz deve ter uma “percepção bem apurada” e “sensibilidade” musical para reparar o que está acontecendo ao seu redor.

Pro músico de Choro, ele precisa ter uma percepção bem apurada [na Roda], porque às vezes você não sabe, mas, o cara do cavaquinho sabe, entendeu, e aí você já cola no cara do cavaquinho, mas, e aí às vezes, o cara do violão sabe, do violão de sete cordas, aí você já presta atenção nele (CEV, p. 8).

Na Roda você tem que tá é... com a sua sensibilidade, com a sua percepção muito aguçada (CEH, p. 4).

De acordo com Vinícius, só de o aprendiz presenciar uma Roda de Choro e ouvi-la, ele já aprenderia a perceber inúmeros elementos da execução musical do gênero.

Bom, é... antes de mais nada, assim, você tem a oportunidade de aprender, né, como ouvinte, você só como ouvinte [...] você senta na mesa só pra ouvir, só isso aí você já, você percebe várias coisas, você percebe o jeito que o solista atrasa ou adianta a melodia em certos pontos, os ornamentos que ele vai usar — o flautista, o bandolinista, o violonista, como é que ele toca, se ele abafa [o som], quando é que ele usa só os esses três dedos [da mão direita no violão], quando ele usa todos, quando é que ele vai fazer a levada com a dedeira⁵⁸ inteira (CEV, p. 6).

Sendo assim, a aprendizagem do Choro na Roda, para Vinícius, se dá por uma espécie de “osmose”, isto é, ainda que de forma passiva, o sujeito aprenderia o Choro somente por estar ouvindo e/ou observando a atividade musical daquele contexto.

A aprendizagem de algo, ao menos para Illich (1985), não prescinde necessariamente do ensino, do professor ou da escola. Tal concepção vai ao encontro da literatura que lida com a aprendizagem dos músicos populares. Estes, como se sabe, geralmente não se restringem a aprender música apenas em ambientes formais de ensino (GREEN, 2002; RECÔVA, 2006).

“Ninguém aprende Choro tocando só na Roda”

Para Vinícius, a aprendizagem do Choro não se dá somente na Roda. Quem diz isso está faltando com a verdade, segundo ele. O estudo em casa não é somente necessário como também, complementar, acredita Vinícius. Desse modo, pode-se deduzir que a Roda seja um ambiente de troca, onde cada sujeito traz e mostra o que já se sabe, como também aprende novos conhecimentos musicais.

Ninguém aprende Choro tocando só na Roda, ele tem que ter um estudo prévio em casa, não... não tem isso...tem gente que diz que: ah, eu só toco aqui [na Roda], mas, é mentira, é mentira, não tem disso, né, uma coisa complementa a outra (CEV, p. 5).

Eu acho que o estudo que você traz de casa é pra mostrar na Roda (CEV, p. 7).

Sabe-se que desde o século XIX é comum que se execute na Roda, Choros antigos e atuais (PINTO, 1936 [1978]; CARVALHO, 1998; LARA FILHO, 2009). Assim, o aprendiz pode ser estimulado pela Roda a “buscar” e “tirar em casa” um repertório que vá além das músicas compostas por Chorões consagrados do passado e que por isso, exaustivamente tocadas.

Você vai ver qual o repertório você precisa buscar [na Roda], porque tem um repertório que o pessoal costuma chamar de as “dez mais”, né, que é “Noites Cariocas”, não sei o quê, “Tico-Tico no Fubá”, “Carinhoso”, essas músicas são músicas que... eu acho que vão sempre ser tocadas, mas, e as outras? Tem um monte de música, do Sivuca, do...Esmeraldino Sales, é... Rubens Leal Brito, o Altamiro, o

⁵⁸ A dedeira é uma espécie de palheta que os violonistas de sete cordas colocam no dedo polegar da mão direita produzindo um som característico.

Altamiro é um compositor maravilhoso, entendeu? [...] você vai ver [na Roda] outro repertório que você vai buscar, que você vai tirar em casa, né? (CEV, p. 6).

Conforme Vinícius, o contato com a Roda estimula o aprendiz a conhecer um leque muito grande de repertório que poderá ser aprendido em casa.

Então, o lance da Roda, você tem contato com tanta música e você fica instigado a conhecer isso que você termina ficando com um repertório muito grande, muito grande, agora, você tem que anotar o nome da música, ir pra casa, aí você vai procurar o disco e você vai tirar a música em casa... você não vai tirar a música na hora, as obrigações do violão, essa coisa toda, entendeu (CEV, p. 5).

Na Roda, o aprendiz não conseguiria “tirar a música na hora” e nem executaria os detalhes e/ou as “obrigações do violão”. Todavia, tanto na Roda quanto em outros contextos musicais que envolvem a música popular como, por exemplo, nos ensaios de banda de rock, na escola de samba ou em *jam sessions*, o “tirar a música na hora” não parece acontecer sempre ou ser necessário a todo instante (GREEN, 2002; PRASS, 2004; GATIEN, 2009). Pois, sabe-se que de uma forma geral, as variadas vertentes musicais guardam em si determinados padrões de fraseado, de harmonia e de ritmo que via de regra se repetem (LILLIESTAM, 1996; RECÔVA, 2006), proporcionando ao músico prever e executar com um certo grau de acerto o que poderá musicalmente acontecer no decorrer da peça e/ou canção.

“A Roda de Choro já é uma aprendizagem muito avançada”

Para Henrique, a Roda é encarada como o último nível de aprendizagem do Choro. Pois, segundo ele, todo o conhecimento musical adquirido é exposto naquele momento pelo músico. Este não teria a chance de refazer/corrigir algo que, na mesma Roda, não deu certo em termos de execução musical.

A Roda é assim, o principal... estágio, acho que do Chorão, porque, você coloca à prova tudo o que você sabe, sem segunda oportunidade...sem segunda chance, né (risos), então, se você errou, agora só na próxima Roda (CEH, p. 3).

Henrique declara que os saberes musicais postos em “xeque” na Roda pelo intérprete são, por exemplo, fazer a música “soar bem” e saber acompanhar um Choro “de primeira”.

E assim, você...no que a gente é testado entre aspas, né, na Roda de Choro? Quanto ao repertório, quanto à desenvoltura técnica, às vezes você pega um solista que é muito... virtuoso e você precisa também é..., enfim, fazer frente, você precisa fazer com que aquilo soe bem, né? É...estar assim, bem sintonizado, porque às vezes a pessoa vai repetir uma parte... ele...você tá indo para a terceira, mas ele não: segunda de novo. Então...o solista é quem manda. A gente precisa tá, né, com a antena ligada no solista. É...que mais? Você pegar uma música que você não conhece, nunca ouviu e você precisa acompanhar ela de primeira... (CEH, p. 3).

Talvez, a dificuldade de se adquirir as habilidades musicais acima mencionadas pode ser o motivo de Henrique acreditar que “a Roda de Choro já é uma aprendizagem muito avançada, né, que já é uma coisa que não tem uma etapa inicial” (CEH, p. 5), ou seja, o músico precisaria, para Henrique, possuir algum conhecimento sobre o repertório do Choro, técnica instrumental e ter uma boa percepção musical antes de começar a tocar na Roda. As pessoas que desejam aprender Choro naquele ambiente devem possuir uma “facilidade” nesse sentido, segundo Henrique.

Na Roda...o aprendizado fica muito prejudicado pra pessoas que não tem tanta facilidade em aprender, né, que não tem tanta...enfim, é uma coisa que você precisa ter já uma vivência, uma experiência porque... é uma coisa muito forte, né, você ser colocado na Roda, não é tão fácil, né? (CEH, p. 5).

Para Henrique, a Roda é uma experiência muito marcante para o músico. Por isso, para atuar naquele contexto deve-se ter uma “experiência” prévia, uma “vivência”. Pois, como já foi dito anteriormente, algumas habilidades musicais podem ser postas à prova na Roda. Esta seria, nas palavras de Henrique, direcionada “realmente para pessoas muito vocacionadas” (CEH, p. 5). A palavra vocação, do latim *vocatione*, significa, entre outras coisas, “inclinação e predisposição para certo gênero de vida, profissão, estudo ou arte; tendência”⁵⁹. A “predisposição” do aprendiz em frequentar as Rodas de Choro é elemento *sine qua non* para aprender o gênero (LARA FILHO, 2009; GREIF, 2007).

AS AULAS DE RODA DE CHORO DA ESCOLA RAPHAEL RABELLO

De acordo com o Regulamento da Escola, as Rodas de Choro são compreendidas como aulas. Estas são oferecidas para os estudantes uma vez ao mês e somente nos dias de sábado no horário de 10h:00m às 12h:00m. Coexistem na Escola dois tipos de Rodas: uma voltada para as turmas iniciais e a outra para as turmas avançadas. Conforme o Regulamento, assim que se matriculam, os aprendizes são obrigados a participar das Rodas. Apesar desse fato, na prática, não existe um controle efetivo por parte dos professores no que tange ao registro da presença dos matriculados. Não há uma lista de chamada, por exemplo. Permite-se, assim, que os alunos faltem sem serem “punidos”. As Rodas são muito bem frequentadas pelos estudantes e constantemente há interessados/as que a assistem. Não raro fotografando-a ou filmando-a.

⁵⁹Disponível em: <http://www.infopedia.pt/pesquisa.jsp?qsFiltro=0&qsExpr=voca%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 23/07/2013.

Em caso de dúvida, os alunos podem contar com a ajuda dos professores da Escola que, atentamente, os observam. Constatou-se, porém, que em termos de execução musical, raramente os aprendizes perguntam o que e como fazer aos professores. Estes regem as Rodas e constantemente fazem chamamentos no sentido de corrigir erros de execução musical que dizem respeito à técnica instrumental, ao timbre, altura, dinâmica, intensidade, forma ou duração da música.

Para aprender Choro tanto na Roda das turmas iniciais quanto na Roda das turmas avançadas, os estudantes parecem se utilizar das seguintes estratégias, a saber: (1) observam, imitam/copiam; (2) conversam com os pares, por vezes, sobre assuntos relacionados com a execução musical; (3) tocam de cor (raramente) ou (4) se utilizam da partitura para acompanhar a música (frequentemente). A grande parte dos estudantes sabe ler música. Eles trazem, além de suas estantes de partitura, toda espécie de material impresso — desde músicas cifradas, *songbooks* a apostilas disponibilizadas pela secretaria da Escola.

Características das Rodas de Choro da Escola Raphael Rabello

Como em uma orquestra, as Rodas da Escola são organizadas em naipes. Aí, existe o que Blacking (2000) chama de “ordem sonora”. Esta, diz ele, “pode ser criada incidentalmente como um resultado de princípios de organização não musicais ou extramusicais [...]” (BLACKING, 2000, p. 11, tradução minha). O *design* das Rodas da Escola representa peculiaridades como, por exemplo, contar com vários músicos tocando o mesmo instrumento, traduzindo-se numa espécie de “identidade sonora” (PRASS, 2004) própria.

Ambas as Rodas da Escola possuem uma forma geométrica e localização espacial distintas no ambiente da instituição. A Roda das turmas iniciais possui um formato mais próximo do retangular, a das turmas avançadas, do circular. Enquanto a localização, a primeira se fixa no pátio de convivência da Escola, a segunda, em cima do coreto onde residia a antiga sede do Clube do Choro.

O repertório ensinado em uma Roda não é ensinado em outra. Aprende-se na Roda das turmas avançadas composições de autores como, por exemplo, Jacob do Bandolim (“Doce de Coco”, “Noites Cariocas”, “Santa Morena”, “Diabinho Maluco”, “Cabuloso”), Waldir Azevedo (“Pedacinhos do Céu”, “Carioquinha”, “Brasileirinho”), Zequinha de Abreu (“Não me Toques”), Abel Ferreira (“Chorando Baixinho”), Pixinguinha (“Carinhoso”, “Proezas de

Solon”, “Chochichando”, “Naquele Tempo”, “Descendo a Serra”), Anacleto de Medeiros (“Santinha”), Pedro Galdino (“Flausina”) Chiquinha Gonzaga (“Corta Jaca”), Joaquim Antônio da Silva Calado (“Flor Amorosa”), K-Ximbinho (“Sonoroso”), Fon-Fon e Mário Rossi (“Murmurando”).

Na Roda das turmas iniciais ensinam-se composições de autores como Chico Buarque (“Valsinha” e “Gente Humilde”), Everaldo Pinheiro (“Palhetinha”), João Pernambuco (“Luar do Sertão”) e Nelson Gonçalves (“Naquela Mesa”), por exemplo. Assim, conclui-se que na Roda das turmas avançadas aprende-se um repertório considerado como Choro — e dos clássicos! Na outra, composições que podem ou não representar o gênero.

As Rodas de Choro oferecidas pela Escola Raphael Rabello são excludentes e classificatórias na medida em que (1) são direcionadas somente aos sujeitos matriculados da instituição e (2) existe uma Roda voltada para as turmas iniciais e outra para as turmas avançadas. Henrique justifica a presença da Roda na Escola assegurando que somente ela pode oferecer “a espontaneidade e essa liberdade que o Choro traz” (CEH, p. 4). A Roda é para Henrique a “essência” do gênero e é por isso que a Escola quer preservá-la (CEH, p. 7). Deduz-se assim que a Roda serviria para trazer um pouco da informalidade para o ambiente formal da Escola.

Figura 22 – Roda das turmas iniciais

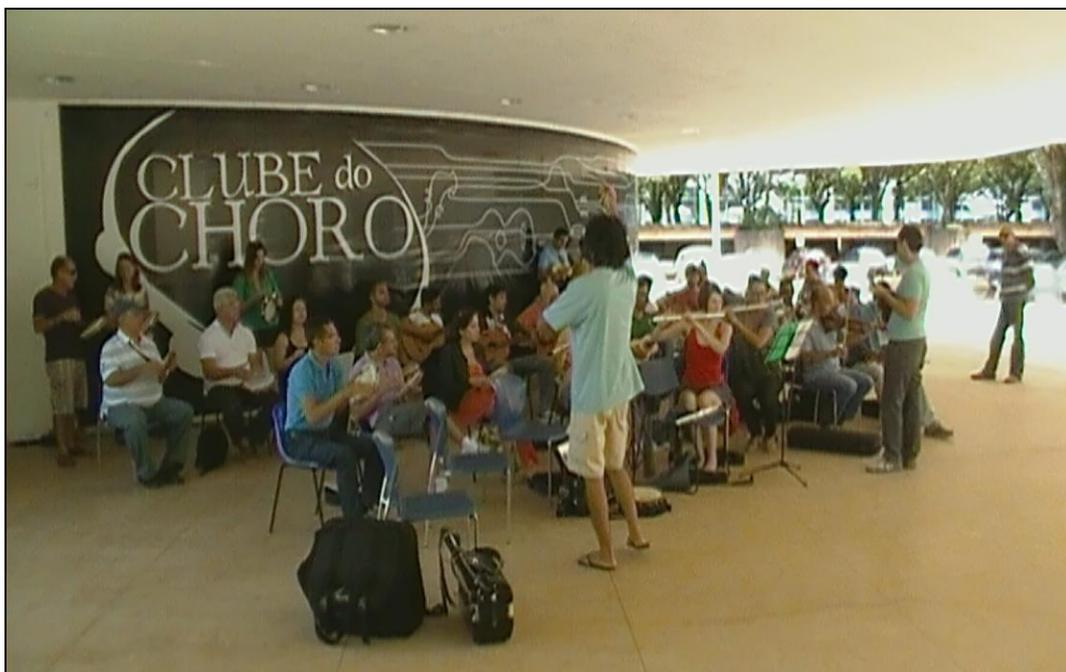


Figura 23 – Roda das turmas avançadas



Alguns tipos de Roda de Choro⁶⁰

Igualmente ao que ocorre na Escola, há várias modalidades de Roda. Vinícius acredita, por exemplo, que a Roda oferecida semanalmente pelo restaurante Tartaruga da quadra 714/715 (Asa Norte – Brasília) seria uma “folia”.

É, a Roda do Tartaruga é uma folia, né, o Tartaruga não é uma Roda dessas que eu tô te falando, o Tartaruga é uma folia, é um bar que...é muito bom, não tô falando que é ruim... o Tartaruga é uma Roda, mas é uma folia, né, não é uma a... por exemplo, o Danilo Brito veio a agora no curso de verão [da Escola de Música de Brasília], a gente fez uma Roda de Choro lá na casa do Victor [Angeleas], tava o Luizinho sete cordas, o Danilo Brito, eu [Vinícius Vianna], o Rafael do Bandolim, o Felipe Pessoa [do violão], assim, tinha mais uns... o Tiaguinho [Tunes] do bandolim, o Pardal [Gabriel Carneiro] do pandeiro, tinha umas dez pessoas, só músicos, só tinha músico, então, assim, pô, numa ocasião assim, não tem barulho externo e aí quando os caras tocam, pô, o Luizinho sete cordas e o Danilo Brito, pô, você só a...fica ali...entendeu? (risos) (CEV, p. 6).

Assim, para Vinícius, existiriam diferenças entre uma Roda de Choro que acontece no bar com “barulho externo” e outra em casa, “mais fechada” (CEV, p. 6). Para Livingsstone-Isenhour; Garcia e Thomas (2005), existem dois tipos diferentes de Rodas de Choro, a saber: a de “apresentação” e a “pura”. Na primeira, os músicos são pagos, exigindo-se muitas das vezes um vínculo empregatício de cumprimento de horas de trabalho. Nela, existe toda uma estrutura de equipamentos que permitem que os instrumentos da Roda sejam plugados,

⁶⁰ Esta seção se refere somente às Rodas de Choro que ocorrem fora da Escola Raphael Rabello.

permitindo uma maior intensidade sonora em relação ao estado natural/acústico dos mesmos. Nem todas as pessoas estão autorizadas para tocar nesse modelo de Roda. Na segunda, *a priori*, todos podem tocar/participar, não há amplificação dos instrumentos e os músicos não recebem salários, não há vínculo empregatício, portanto, não há um tempo delimitado para o acontecimento da Roda.

Pode-se dizer que atualmente existem vários tipos e formações de Rodas de Choro. Estas podem certamente ser compostas por sujeitos de qualquer profissão que se interessem pelo gênero. Na realidade, as Rodas de Choro têm ocorrido em muitos espaços, seja em bares, na rua, em quintais e salas de casa ou apartamento, em universidades, em escolas, em salas de aula, em teatros, em shows diversos. Ou seja, em ambientes considerados formais e informais.

Diferenças entre as Rodas de Choro e as Rodas da Escola Raphael Rabello

Primeiramente, nas Rodas da Escola, os professores não fazem “suas pontuações” somente quando “percebem problemas sérios de andamento e quando os alunos se perdem ou tocam a melodia errada”, como acredita Fernando César (CEF, p. 5). Muito pelo contrário, observou-se que a todo instante indicam aos estudantes a dinâmica a ser realizada, a quantidade de partes que compõem a música, a hora exata de fazer o *ritornello* e coda, a ordem em que cada instrumento deve ser tocado, a execução ideal do fraseado melódico, o modo de tocar “corretamente” o instrumento, a intensidade sonora correta para acompanhar, destacando a melodia, etc. Nas Rodas de Choros que ocorrem fora da circunscrição da Escola não existem professores pagos para ensinar, demonstrar, indicar, por exemplo.

Nas Rodas da Escola, as músicas são executadas repetidas vezes (inteira ou parcialmente) no intuito claro de corrigir algo que não “soou bem” aos ouvidos dos professores. Entretanto, geralmente não se repete a música numa mesma Roda de Choro fora da Escola (LARA FILHO, 2009). Observou-se em Rodas de Choro de Brasília como, por exemplo, as do restaurante Tartaruga (714/715 – Asa Norte/DF), as do bar Feitiço Mineiro (306 – Asa Norte/DF) e as do restaurante Vila Madá (Shopping Deck Norte – Lago Norte/DF) que, quando acontece do músico tocar a melodia ou o acorde inapropriadamente — nem por isso a música é repetida em seguida, por exemplo.

Nas Rodas da Escola, não são os estudantes que escolhem o repertório a ser executado. São os professores. Por sua vez, na Roda de Choro as músicas são escolhidas pelos próprios integrantes. Aí, a descontração é tão presente que Henrique Neto chega a declarar que uma

Roda de Choro “autêntica” seria justamente aquela que conta com a presença de amigos e que seja regada à bebida.

Uma autêntica Roda de Choro é com muita cerveja, com os amigos, uma...é...reunião (CEH, p. 14).

Nas Rodas da Escola, constatou-se não haver a presença de bebidas alcoólicas — até porque a representação social que se faz de uma aula não leva em consideração tais aspectos. Em relação ao deslocamento dos sujeitos, percebeu-se que geralmente na Roda de Choro os músicos revezam entre si, enquanto um descansa da atividade musical, outro assume o lugar. Porém, nas Rodas da Escola isto não acontece.

No que diz respeito à improvisação, pode-se afirmar que numa Roda de Choro não se pergunta quem está ou não habilitado a improvisar. Simplesmente se improvisa. Entretanto, constatou-se que em vários momentos das aulas de Roda de Choro das turmas avançadas os professores perguntavam quem dos alunos se sentiam aptos a improvisar. Já na Roda das turmas iniciais os alunos em nenhum momento improvisaram ou foram estimulados pelos professores nessa direção.

A obrigação de ir para a Roda da Escola é outro elemento diferenciador. Nas Rodas de Choro não há qualquer tipo de participação compulsória que fuja a um acordo travado entre seus integrantes. Assim, raramente existe uma hora marcada que delimite exatamente o momento em que a Roda deve começar e terminar (CARVALHO, 1998), a não ser que seja uma “Roda de Apresentação”, como já diria Livingstone-Isenhaour (2007). A frequência com que a Roda da Escola acontece é bem menor em comparação com as Rodas informais. Estas tendem a ocorrer mais constantemente (LARA FILHO, 2009, CARVALHO, 1998).

As Rodas da Escola e as Rodas de Choro acontecem em contextos que implicam “modalidades de educação” distintas (LIBÂNEO, 2010). Isto é, a primeira acontece em um ambiente formal, portanto, intencional, sistematizado, num espaço construído para o ensino, onde existe a figura do professor, sequenciamento de conteúdo, hierarquização de níveis, calendário das atividades, seleção de conteúdos, provas, matrícula, mensalidade, tempo delimitado para as atividades de ensino e aprendizagem etc. — e a segunda em espaços informais, sem intencionalidade, sistematização de conteúdos, matrícula, hierarquização de níveis, tempo delimitado para aprender etc.

Diante do que foi exposto, parece existir algumas diferenças entre as Rodas de Choro e as Rodas da Escola que se traduzem, entre outras coisas, na frequência em que ocorrem, na forma como se aprende o gênero, no espaço em que a atividade musical tem lugar, na delimitação do tempo, na presença ou não de professores, na obrigatoriedade de participação ou não, na existência ou não do ensino sistematizado, na presença ou não de bebidas alcoólicas, nos distintos *designs* de Roda, no revazamento ou não dos músicos executantes.

Tabela 1 🎵 – **Quadro comparativo entre as Rodas de Choro e as Rodas da Escola**
Raphael Rabello

RODAS DE CHORO	RODAS DA ESCOLA
Acontecem em ambientes informais (casas, bares, etc.)	Acontece em ambiente formal (escola)
Espaços regados à bebida (geralmente alcoólica)	Espaços sem a presença de bebida (alcoólica)
Conta com a presença de amigos	Conta com a presença de alunos e amigos
Aprendizagem informal	Aprendizagem formal
Geralmente os músicos tocam de cor	Geralmente os alunos tocam lendo
Não há obrigação em participar	Há obrigação formal de participação
Não há tempo delimitado para início e fim	Há tempo delimitado para início e fim
Podem acontecer com muita frequência	Acontecem uma vez por mês
Não há ensino sistematizado	Há ensino sistematizado
Aprende-se com músicos experientes	Aprende-se com alunos experientes e com professores pagos pela Escola
Aprende-se observando/copiando/imitando	Aprende-se observando/copiando/imitando e lendo música
Formato circular	Formato circular (das turmas avançadas) e retangular (das turmas iniciais)
Há improvisos	Só há improviso com a permissão dos professores
Composta por músicos profissionais ou sujeitos de diversas profissões	Composta por estudantes e sujeitos de diversas profissões
Não há repetição da mesma música na	Há sucessivas repetições da mesma música

mesma Roda	na mesma Roda
Repertório escolhido pelos próprios integrantes da Roda	Repertório escolhido pelos professores da Escola
Os Chorões revezam ⁶¹ a atividade musical entre si	Os alunos não revezam a atividade musical entre si
Repertório aleatório (dentro do Choro)	Repertório pré-definido pela Escola
Repertório antigo e atual	Repertório “clássico” do Choro

Relações entre as aulas de instrumento e as aulas de Roda de Choro na Escola Raphael Rabello.

Todo o repertório aprendido em sala de aula pelos alunos de diversos instrumentos oferecidos pela Escola são colocados em prática e, inclusive, cobrados pelos professores na Roda. Dessa forma, cria-se uma relação direta entre o que se aprende na aula de instrumento e o que se toca na Roda.

Na realidade, o repertório ensinado entre todos os instrumentos oferecidos pela Escola passou a ser unificado por meio de transcrições feitas por Ted Falcon e alguns professores — a partir do primeiro semestre de 2013. Todos os alunos aprendem as mesmas músicas. A secretaria da Escola disponibiliza a venda de dois tipos de apostilas: uma voltada para os instrumentos melódicos (com melodia e cifras escritas) e outra especificamente voltada para os instrumentos acompanhadores, isto é, violão de seis e sete cordas (com cifras e baixarias escritas). Henrique explica mais detalhadamente sobre o material.

A gente tem uma apostila de violão, lá, pra cada semestre e um livro... um caderno de partituras escrito especialmente pra violão, né, nós temos o livro de melodias e de um pra violão que tem os acordes com as inversões e com os baixos também, então, a gente tem a apostila de violão e esse caderno de partituras também com as músicas que são tocadas na Roda (CEH, p. 9).

Anteriormente ao trabalho de transcrição capitaneado pelo Ted Falcon, o aluno de cada de naipe de instrumento aprendia um repertório em uma dada tonalidade. O repertório era muito “disperso”.

Agora, dentro de sala de aula, no ensino, é (pausa) enfim, eu acho que a gente chegou num termo muito bom, sabe, na questão do ensino, de repertório, de

⁶¹ Os Chorões comumente se revezam numa Roda. Por exemplo, quando um violonista descansa, depois de haver tocado por alguns minutos, outro Chorão que toca aquele mesmo instrumento pode assumir temporariamente a mesma função e assim vai. Na Roda da Escola o revezamento da atividade musical tende a não acontecer porque a Roda é compreendida como disciplina. Aí, os estudantes devem permanecer do início ao fim da aula.

material, agora este semestre [1ª de 2013] a gente tá com esse material, os cadernos de partitura tanto dos sopros...é...em si bemol e mi bemol, né, e pra bandolim também, melodia e, pra violão, isso é uma coisa que vai unificar o repertório que era muito disperso (CEH, p. 13-14, grifo meu).

De acordo com Henrique, um dos objetivos que os professores buscam alcançar na aula é conectar todas as atividades nela desenvolvidas, sobretudo, em relação ao repertório. Em primeiro lugar para facilitar a formação de grupos; em segundo lugar, possibilitar o funcionamento da Roda.

A gente a gente procura é... fazer uma coisa interligada, a aula com a Roda, né, o repertório que seja coincidente, é...que tenha o mesmo repertório, né, nos outros instrumentos também, pra facilitar a formação de grupos, pra que as pessoas toquem a mesma é... as mesmas músicas, né, pra estimular porque cada aluno pega uma música diferente, na hora que vai se juntar, não tem repertório em comum, né, então, a gente procura fazer essa coisa bem casadinha, é... pensando justamente na formação dos grupos e no funcionamento da Roda de Choro (CEH, p. 7).

Uma justificativa para o oferecimento da Roda na Escola é conforme Henrique, “conservar...preservar a questão que tá na essência do Choro, que é a espontaneidade, que somente a Roda de Choro pode oferecer” (CEH, p. 7, grifo meu).

A Roda de Choro na Escola propiciaria ao aluno ter a liberdade de tocar como quiser, sem a fiscalização de um professor dizendo o que é ou não para fazer. É o instante de o aluno experimentar o que funciona ou não, interagir e, não necessariamente reproduzir o que está escrito na partitura.

Esse espírito de liberdade, do aprendizado não fixado em...sabe, sem alguém te dizendo como fazer, na Roda de Choro, cada um tem a liberdade de tocar como quiser, a gente não vai ficar fiscalizando, não, você não fez os baixos que tava escritos na partitura, eu não vou ficar fazendo isso [meio nervoso], porque é o momento dele soltar a criatividade dele e interagir, vê o que funciona o que não funciona, então, a gente quer preservar o espírito do Choro, a gente não pode é...criar ali alunos que somente reproduzam, né, o Choro não é isso (CEH, p. 14-15).

Ainda que Henrique diga que na Roda de Choro oferecida pela escola os professores não queiram fiscalizar, eles a todo instante dizem para os alunos o que e como fazer, indicando a dinâmica, a forma de tocar o instrumento, o andamento ideal, fraseados, a entrada de cada naipe instrumental. Inclusive, ocorreu um episódio com o pesquisador deste estudo que em determinada hora perdeu o compasso em algum Choro que estava sendo tocado na Roda. Imediatamente, um professor, ao perceber a situação, se aproximou e disse quais eram os acordes que deveriam ser executados.

Em determinada parte (perto do final) de uma música, que não me recordo bem exatamente qual era, eu me perdi completamente! Mas, George Costa, professor de violão recentemente contratado pela Escola, percebendo tal fato, veio em minha

direção para me auxiliar. Ele começou a dizer (em voz alta) os acordes que deveriam ser tocados — compasso a compasso — até o final da peça. Concluí depois dessa experiência que, na Roda, ou você está atento (ouvindo o que está acontecendo) ou você se perde! Perde o tempo e o compasso onde a música está (COR, p. 2).

Percebe-se claramente que há orientações feitas pelos professores nas aulas de Roda de Choro.

Dessa vez (na música “Pedacinhos do Céu”), Pablo não acompanhou [tocou junto] com a Roda. Ele estava com “olhos fixos” em nossa execução musical. A cada momento ele dava sugestões, como, por exemplo: “esperem o violão entrar [tocar] primeiro, depois vocês entram [tocam]”; “pessoal, nesse trecho faça um pouco mais suave”; “nesse mais forte”; “agora mais lento [...] mais rápido”; “ouça bem a melodia”; “cuidado, vai mudar para a segunda parte”; “pessoal, olha o ritornello”; “pessoal, olha a coda” (COR, p. 8).

Uma especificidade da Roda da Escola é que ela criaria um “vínculo cultural” nos alunos. Vinícius defende a ideia de que Roda motivaria o estudante. Ademais, acredita que em determinada época os alunos precisam tocar sozinhos (sem contar com a presença do professor) para começarem a perceber, entre outras coisas, seus próprios erros. Nesse sentido a Roda teria uma importância vital para Vinícius.

Eu acho que é a parte da Escola querer criar esse vínculo cultural, né, porque primeiro, quando você vê uma pessoa tocando melhor do que você, você fica mais interessado, você fica mais motivado, é...o segundo é que o tocar é muito importante porque os alunos eles vão tocar aqui comigo na sala, mas eles precisam começar a tocar sozinhos, eles vão errar se não começar a perceber o erro, onde é que vai fazer, como é que...a dinâmica, tudo isso aí, eles só vão aprender tocando, o andamento, entendeu? E aí...isso é fundamental, a Roda é fundamental, a Roda na Escola é fundamental (CEV, p. 8).

A aula de instrumento e a aula de Roda de Choro possuem funções diferentes, segundo Vinícius.

A aula é o momento justamente da gente preparar para o instrumento individualmente, né, e aí na Roda a gente vai fazer o papel da música de câmara, né, de ouvir a música e tal, que aí é diferente, aqui [na aula] é mais pra preparar ou corrigir, né, ó, essa parte tá errada, esse dedo tá errado, pô, esse ritmo...e aí ele vai aplicar quando ele for tocar na Roda (CEV, p. 3).

Ainda que as aulas possuam funções distintas no entendimento de Vinícius, elas se relacionam, isto é, as aulas de instrumento preparam o aluno para aplicar seus conhecimentos musicais na Roda de Choro.

AS AULAS DE PRÁTICA DE CONJUNTO

A função da prática de conjunto na Escola

Fernando declarou em determinado momento da entrevista que as aulas de Roda de Choro não são aulas, são verdadeiras Rodas. Ele considera que a verdadeira aula de Roda de Choro é a prática de conjunto. Disciplina que foi criada na Escola a partir do primeiro semestre de 2013.

A prática de conjunto que tá começando a ser feita, então, já é um avanço, era uma coisa que precisava, na verdade é...essa é a aula de Roda de Choro, essa é a aula de Choro de verdade porque o professor tá ali, né, mostrando o que é, o que não é (CEF, p.5).

Fernando relata como foi sua emocionante experiência quando seus alunos tocaram o Choro “com cara de Choro”. Ainda que não tenha ficado claro na entrevista o que Fernando realmente quisesse dizer com isso. De qualquer maneira, segundo ele, a aula está proporcionando resultados positivos.

Eu fiquei emocionado aqui, no na última aula que eu tive, foi na primeira aula eu falei pro grupo, eu falei ó, isso aí, não tá...soando Choro não, isso aí não é Choro, tá, a música é Choro, mas não...eu peguei a gravação, fui mostrando, mostrando os detalhes que tinha de cada instrumento, e aí na semana, no mês seguinte eles vieram e tocaram aquela música, já com cara de Choro, a aula tá fazendo efeito, eu acho que essa aula é a aula principal aqui e, demorou treze anos pra...pra começar, e tá...começando... devagar, né (CEF, p. 5-6).

A prática de conjunto serviria para os alunos entenderem, entre outras coisas, qual é a função que cada instrumento tem na Roda. Pois, nas aulas de violão não se tem a mesma oportunidade. Henrique acredita que essa experiência poderá, inclusive, elevar o nível musical dos alunos.

A gente criou essas práticas de conjunto, que eles [os alunos] vão entender qual é a função específica de cada instrumento (CEH, p. 14).

As práticas de conjunto são fundamentais pra se entender a interação do instrumento... né, pra saber aonde você vai se posicionar dentro de um grupo de Choro, né, cada instrumento vai se posicionar, porque os alunos às vezes eles aprendem na sala tocando com vários violões e quando for tocar com o cavaquinho? Cavaquinho faz uma levada, o violão tem que complementar, né, essa levada do cavaco, então, nessa prática de conjunto a gente vai poder trabalhar isso e consequentemente elevar o nível dos alunos (CEH, p. 13).

De acordo com Vinícius, é na prática de conjunto e “tirando de ouvido” que o aluno tem a oportunidade de realmente aprender. Pois, o esforço maior certamente partirá do aluno. Ai, o professor passa a figurar somente como um guia/orientador (CEV, p. 11).

AS AULAS DE TEORIA MUSICAL

A Função da aula de teoria na Escola Raphael Rabello

De acordo com Pinto (1936 [1978]), violonista, cavaquinista e carteiro de profissão que viveu o período de infância do Choro, isto é, no final do século XIX e início do século XX — relata que havia naquele período, inúmeros Chorões que tinham o “ouvido apurado” e que sabiam acompanhar músicas com muita destreza. Esses Chorões se socializavam habitualmente nas Rodas de Choro ou nas “rodas dos tocadores”, como diria Alexandre Gonçalves. A aprendizagem dos sujeitos investigados por esta pesquisa se deu em boa parte na socialização com familiares, músicos, amigos e na Roda.

Na Escola, imediatamente quando o aluno inicia o curso, ele começa a aprender Choro por partitura sem necessariamente ter precisado conviver anteriormente com nenhum Chorão, vivenciado o Choro na Roda ou “tirado de ouvido” qualquer música, por exemplo. O papel do ensino da teoria na Escola parece ser o de encurtar um caminho que por muito tempo se precisou fazer para aprender o gênero. Sendo assim, a teoria tem, para Luis Pinheiro, a:

Função mais modesta de..., é... porque veja, como a tradição oral ela é uma...uma tradição de contexto específico, então você tem nesse processo histórico, também um limitante do de quem quer aprender, se você quisesse aprender Choro e não tivesse uma escola, como que eu iria aprender Choro, eu teria que ir atrás, né, de pessoas desse contexto que me possibilitassem uma aproximação, e eu teria que tirar as músicas de ouvido e levar um tempo, né, nesse aprendizado, é...porque eu seria alguém de fora desse contexto, mas, que tem interesse, quem tá no contexto, é filho de alguém que já é músico, ele vai crescendo convivendo com aquilo, vai aprendendo no processo de vivência, né, e...por...afinidade natural, por afinidade natural (CEL, p. 3).

A consanguinidade no universo do Choro é uma realidade. Muitos Chorões possuem grau de parentesco entre si. Pode-se citar, entre muitos exemplos, o caso de Fernando César, Hamilton de Holanda e seu Pai, José Américo, de Raphael Rabello e sua irmã Luciana Rabello, de Maurício Carrilho e seu tio Altamiro Carrilho e pai Álvaro Carrilho, de Henrique Lima Santos Filho (Reco do Bandolim) e seu filho Henrique Lima Santos Neto, de Pixinguinha e seu primo Alcebíades Moreira da Costa (Bide da Flauta), de Odette Ernest Dias e sua filha Beth Enerst Dias e filho Jaime Ernest Dias. Na realidade, a consanguinidade não é algo específico do Choro. Mas, das culturas musicais consideradas como pertencentes à tradição oral (TINHORÃO, 2010, ARROYO, 1999, PRASS, 2004).

Para quem não teve a oportunidade de ter contato com um contexto que propiciasse a aprendizagem do Choro por um “processo de vivência” familiar, pode, a partir da criação da

Escola Raphael Rabello, aprender o Choro passando por um “processo de letramento” que encurtaria um caminho que, segundo Luis Pinheiro, seria mais lento, isto é, por meio da possibilidade de aproximação de “uma tradição de contexto específico” e de “tirar as músicas de ouvido”.

O processo de letramento [...] isso permite o que, permite que um número maior de pessoas, sem... passar por esse processo mais lento e mais de contexto possam ter um acesso imediato ao repertório (CEL, p. 3).

Assim, para que esse encurtamento da aprendizagem do Choro ocorra, é necessário que o aluno compreenda o funcionamento da escrita musical, que na concepção de Luis Pinheiro traduz-se em “letramento da linguagem musical”. É aí que entra em cena o papel da teoria.

Mas, aí depende do que, aí ele tem que entender como funciona... a escrita musical e, a teoria vem pra isso, pra esclarecer o funcionamento da escrita musical, isso que eu to chamando, de letramento, né, da linguagem musical (CEL, p. 3).

Contudo, o ensino do Choro na Escola poderia contemplar, conforme Luis Pinheiro, a percepção aurál de forma mais direta — até para manter coerência com a maneira como o gênero era e ainda é geralmente aprendido, ou seja, pelo “tirar de ouvido” (CEL, p. 2). Copiar gravações musicais de ouvido é um recurso ainda bastante apreciado; há possivelmente razões históricas para isso. Até pouco tempo não era fácil encontrar partituras e cifras de Choro disponíveis; daí, os Chorões da velha guarda naturalmente recorriam às gravações no intuito de “tirar” as músicas. Eles de fato, dependiam do rádio para que tal realização fosse factível; o próprio Jacob do Bandolim treinava sua memória musical “tirando de ouvido” músicas que ele ouvia de Luperce Miranda na rádio, segundo Lara Filho (2009).

Luis Pinheiro enxerga “a questão da teoria musical como parte, né, assim, dessa democratização do acesso a uma tradição” (CEL, p. 6). Igualmente, para Henrique, a Escola permite a entrada de vários tipos de alunos, pois o Choro não deve pertencer aos “escolhidos”. Reco do Bandolim também tem a convicção de ampliar o ensino do Choro para mais sujeitos.

A Escola ela permite uma...assim, maior... abrangência de... perfis de alunos, né, não pode ser pros escolhidos, o Choro não é pra escolhidos, pode ser pra mais pessoas, né? (CEH, p. 5).

Agora o que a gente tá fazendo aqui na Escola é que a gente chegou à conclusão que a gente pode estender esse ensino pra um número maior de pessoas [...] a gente tá sentindo que isso tá democratizando o ensino (CER, p. 6).

O ensino de teoria na Escola é visto por Fernando como algo muito importante. Ele acredita que o básico para tocar algo é saber fazer leitura rítmica e melódica. Fernando

defende o argumento que o aluno no nível básico poderia passar de um ano e meio a dois anos na Escola somente exercitando os dois tipos de leitura musical acima mencionadas. Essa parece ser a função do ensino da teoria musical para ele.

Uma coisa que eu acho que é muito importante é em relação à teoria, a teoria que precisa ser ensinada aqui, principalmente nos níveis básicos, é o básico que precisa pra se tocar e de acordo com todos os programas que têm nos instrumentos, né, o básico que se precisa pra tocar é pura e simplesmente leitura rítmica e melódica, é isso que precisa, não precisa nada além disso, eu acho que...nesse período de nível básico, podia se passar, pelo menos, de três a quatro semestres só, no mínimo, né, no mínimo, de três a quatro semestres só com leitura rítmica e melódica, nada, nada, nada além disso (CEF, p. 5).

Notadamente, a concepção que Fernando tem sobre o ensino de teoria na Escola parece refletir o modelo de ensino conservatorial — onde existe claramente a ideia de que se deve aprender a decifrar os códigos musicais antes de qualquer espécie de execução musical, segundo Vieira (2000). Tal ideia vai não só de encontro à forma como a música popular é habitualmente aprendida (GREEN, 2002; RECÔVA, 2006) como também — difere do modo como o próprio Fernando aprendeu Choro, inclusive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciou-se este trabalho com um pressuposto básico e motivador da pesquisa: o de que professores que aprenderam a tocar o Choro fora de instituições reconhecidas como formais fossem ensinar de modo diferente por terem outra formação musical em relação ao pesquisador desta investigação. Dessa forma, idealizou-se que o ensino do Choro na Escola seria informal, isto é, que refletiria a forma como a música popular comumente é aprendida, se distanciando de organizações, conteúdos, hierarquias e procedimentos típicos das chamadas escolas específicas ou instituições formais de ensino de música. Assim, imaginou-se encontrar uma instituição sem um “currículo”, sem aulas de técnica instrumental, de teoria, onde as relações com professores e colegas primordialmente se apoiariam nas estratégias como o “tirar de ouvido”, aprender uns com os outros observando, ouvindo, por exemplo.

Ao longo deste estudo, com o tempo de convívio com a Escola na condição de pesquisador e aluno, coletando dados por meio de observações, entrevistas e análises de documentos, vários desses pressupostos ou expectativas foram sendo desconstruídos, ao mesmo tempo em que foi surgindo uma compreensão de como o diretor e os professores estão pensando a instituição como uma escola que se propõe a ensinar o Choro.

Um primeiro aspecto a ser revisto foi o de que os professores da Escola não aprenderam somente de maneira informal, e nas Rodas de Choro. Constatou-se que eles aprenderam em vários contextos e situações, isto é, em casa, na convivência com familiares, amigos e músicos, nas Rodas, com professores particulares e em instituições formais de ensino de música. Assim, este trabalho vai ao encontro de outras pesquisas realizadas como as de Green (2002), Robinson (2010) e Recôva (2006) onde declaram que a aprendizagem do músico popular e especificamente dos Chorões (LARA FILHO, 2009; GREIF, 2007) geralmente se realiza em contextos variados.

As estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores da Escola para aprender o Choro foram as seguintes: (1) aprenderam observando o jeito que os músicos e professores tocam; (2) lendo ou decorando cifras; (3) tocando em Rodas de Choro ou somente as observando; (4) reproduzindo as frases melódicas executadas por mestres consagrados do gênero; (5) identificando padrões harmônicos e partes da música que se repetem; (6) tocando junto e/ou “tirando de ouvido” gravações musicais. As estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores da Escola foram múltiplas. Nesse ponto, os dados obtidos por esta pesquisa

se parecem com outros resultados de investigações realizadas por Green (2002), Pinto (2012), Prass (2004), Recôva (2006), Lara Filho (2009), entre outras.

Observou-se que não só as estratégias frequentemente utilizadas pelos músicos populares foram contempladas na trajetória de aprendizagem dos professores, como também, aquela que usualmente se relaciona com o modo de aprender a música clássica, ou seja, por meio da leitura e decodificação de notações musicais escritas (VIEIRA, 2000). Contudo, cada um deles teve uma trajetória diferente, não seguindo um mesmo padrão ou um mesmo caminho.

A multiplicidade das estratégias de aprendizagem usadas pelos professores investigados confirma o que Green (2008) relata sobre a possibilidade de aprender música popular tendo como suporte as estratégias comumente empregadas para aprender música clássica e vice-versa. O repertório não implica/redonda necessariamente numa estratégia exclusiva de aprender. Portanto, não haveria um único modo de aprender o Choro e/ou música popular, e isso foi verificado junto aos professores da Escola.

Algumas das características observadas na Escola condizem com resultados de pesquisas já realizadas. Por exemplo, o receio de músicos populares legitimarem práticas de aprendizagem de ambientes informais ou não escolares (GREEN, 2002; ROBINSON, 2010). Isso foi notado, por exemplo, quando o aprender de ouvido é incluído no currículo — mas apenas nas turmas finais/avançadas. Nas turmas iniciais, são reforçadas práticas que se aproximam mais das escolas regulares de música, como o ensino de teoria, a ênfase na técnica instrumental e no repertório erudito.

Assim como concluiu Robinson (2010), não existe uma única maneira de ensinar música popular. Nem mesmo o Choro, como apontou esta pesquisa. Foram encontradas diferentes formas de pensar o ensino do gênero na Escola, em que se mesclam influências de sistemas escolares já tradicionalmente estabelecidos (TARDIFF; LESSARD, 2009), com a inclusão de estratégias e formatos advindos das situações informais de aprendizagem (GREEN, 2002, 2008). Por um lado, a importância atribuída aos formatos de ensino do instrumento combinado às aulas de teoria é algo visível. Por outro lado, os atores consideram importante usar algumas estratégias do universo de aprendizagem dos contextos informais.

Antes mesmo dos estudantes começarem a aprender o Choro na Escola, algumas peças do período clássico da música ocidental são ensinadas. Na concepção de um dos entrevistados, esse é o repertório que proporcionaria o aluno conhecer os mecanismos de seu

instrumento musical, possibilitando-o obter uma espécie de destreza técnico-instrumental. Essa forma de pensar se aproxima do que Vieira (2000) e Green (2000) comentam sobre o fato de se acreditar que o ensino de música erudita é a única forma de dar uma base para o desenvolvimento musical dos estudantes.

Não se sabe ao certo até que ponto o nome escola influenciou os sujeitos pesquisados a pensarem-na como tal ou em que medida eles querem construir todo um modos *operandi* e *agendi* típicos de uma escola para legitimá-la ou se certificarem de que ela terá um status de seriedade frente à sociedade e aos atores que dela fazem parte. Ao que tudo indica, os sujeitos querem que a instituição se pareça cada vez mais a uma escola com disciplinas, matrícula, avaliação, calendário de atividades, obrigatoriedade de frequência. Isto é, agregando para si, elementos típicos de uma determinada cultura, a saber: a escolar (FORQUIN, 1993; FARIA FILHO et al., 2004). Isso talvez aconteça por insegurança dos sujeitos e/ou por não conhecerem outro sistema. Nessa direção, a Escola está se constituindo como um espaço de ensino sistematizado do Choro, oferecendo formas e locais alternativos de aprendê-lo.

A partir do momento em que o Choro passou a ser ensinado em uma instituição, professores foram contratados e conselhos formados, diferentes níveis de turmas foram criadas, um diretor, secretários e assessores foram instituídos, materiais impressos foram elaborados, prédios e instalações foram erigidos, seguranças escolares convocados, matrículas foram solicitadas, seleção de conteúdos foram realizados, horários delimitando o tempo de aprendizagem dos estudantes foram instaurados, avaliações, calendário programados e disciplinas foram separadas em teórica e prática. Ainda assim, a instituição está se construindo/consolidando e por isso mesmo não seja passível de qualquer classificação fixa que a identifique como uma escola de música regular, particular, alternativa, etc.

Assim como em outros casos, o ensino de música popular em instituições escolares ou formais está se construindo, em processos que combinam conteúdos, estratégias, modos de ser do professor, materiais, buscando referências múltiplas, derivadas tanto de modelos ditos tradicionais de ensino, já consolidados nas escolas específicas, quanto de práticas características dos ambientes ditos informais. Ainda que as classificações do que seja uma ou outra modalidade de educação já não podem dar mais conta de dualizar uma realidade institucional, que assim como as situações de ensino e aprendizagem, é flexível, dinâmica e fluídica. Na realidade, a linha divisória entre uma e outra modalidade de educação muitas

vezes não é tão clara, e novas formas de ver e conceber o ensino de música vão surgindo dessas interconexões cambiantes.

A Escola tomou para si o papel de “ensinar”, centrando mais no professor o que deve ser ensinado e como, sobretudo, nos anos iniciais e, nesse ínterim, passa a ter como referência modelos já consolidados da cultura escolar erudita (os conteúdos, materiais, as estratégias de ensinar) e ainda de forma tímida, os da cultura não escolar popular e/ou de tradição oral. À medida que os níveis de turma vão hierarquicamente se elevando na Escola, o ensino que se considera formal vai se informalizando, bem como a aprendizagem. O processo é da escrita para a escuta, da visão para a audição.

A Escola está mesclando, acatando, usando conteúdos, materiais, estratégias de ensinar e aprender do universo da aprendizagem informal com elementos considerados “tradicionais” do/no ensino de música. Essa mescla ocorre, por exemplo, quando se constata a existência de uma Roda de Choro, mas com professores que a todo momento ensinam aos estudantes o que, quando, como e porque fazer. Observou-se uma grande preocupação dos professores em fazer com que os estudantes realizem o que é solicitado, e aí, trazem para si a responsabilidade de aprendizagem do aluno, ao passo que, em contextos considerados informais como, por exemplo, nas Rodas de Choro fora da Escola, o estudante tem mais responsabilidade/autonomia em aprender.

A instituição possui alguns objetivos, um dele é preservar o Choro. Para tal, os professores utilizam nas aulas, um repertório “clássico” do gênero. Nesse ponto, a instituição parece se assemelhar ao conservatório de música na medida em que se privilegia e se ensina mais os autores “clássicos/consagrados” do passado do que os atuais (VIEIRA, 2000). A Escola almeja divulgar o Choro nacional/internacionalmente e resistir à globalização que, de acordo com o diretor da instituição, impõe culturas/músicas de outros países.

A Escola também objetiva proporcionar um ambiente cultural e desenvolver a profissionalização musical de seus alunos via projetos musicais que ela própria estabelece. O propósito é formar bons Chorões. Para isso, segundo os professores, algumas habilidades são necessárias que os alunos aprendam. Primeiramente, deve-se saber tocar algum instrumento musical e ter uma condição técnica mínima, ter referência, ou seja, ouvir os grandes executantes do gênero. Manter contato permanente com o Choro para adquirir um vocabulário (padrões melódicos e rítmicos). Compreender harmonia musical e a sonoridade de execução

instrumental condizente com o Choro (toque com polegar apoiado nas cordas do violão, por exemplo) e principalmente executar bastante o repertório do gênero.

A instituição tem a missão de continuar atendendo ao público e aproximar a comunidade da tradição musical do Choro. Notou-se um empenho e um interesse grande de todos para que a Escola seja reconhecida como uma boa escola, e que se cumpra alguns dos objetivos propostos: formar ouvintes e executantes do Choro. Inclusive, a Escola pretende em futuro próximo, criar convênios com universidades do exterior, popularizando o gênero em outros locais do mundo.

De acordo com os professores, a Escola pretende se estruturar pedagogicamente. Isto significa, entre outras coisas, ter uma metodologia definida e um material didático que dê resultados, com conteúdos e ementas muito bem delineadas e ter uma organização curricular coesa entre teoria e prática. Pois, a percepção aural, na Escola, não é imediatamente contemplada. Aí, o ensino ficaria incoerente em relação à tradição musical do Choro. Os professores parecem reconhecer que o currículo é uma construção em constante movimento e relatam que não se sabe o que resultará ou se perderá (ou não) com a preservação do chamado “espírito livre” do Choro junto à sistematização do seu ensino na Escola. Esse desafio se traduz em transpor para as salas de aula as características da aprendizagem do Choro na Roda. Aí, surge uma contradição porque apesar de um professor ter relatado ser “impossível” reproduzir o ambiente informal de uma Roda dentro da Escola, alega em outra situação que a essência daquele contexto está preservada. Isto é, pare ele, as aulas na instituição giram em torno da música tal como acontece nas Rodas.

Contudo, mais do que aulas, o espaço da Escola proporciona encontros informais de pessoas que gostam de aprender e ensinar o gênero. Ali, novas amizades se criam. É visível no ambiente da instituição, a alegria e a vontade de tocar o Choro por parte dos estudantes. Aliás, não é raro presenciar a formação de Rodas de Choro assim que as aulas terminam. Dessa vez, sem a presença formal de um professor ou com tempo delimitado de início e término da atividade musical. Nesse sentido, tão importante quanto o currículo da Escola é o ambiente escolar que motiva o encontro dos alunos, dos professores, dos músicos, e de todos estes. Isto é, aspectos formais e informais se misturam tanto dentro da Escola quanto fora dela. Mesmo assim, é o local, é a Escola quem proporciona/impulsiona tal situação, ainda que isso não esteja explícito em seu currículo.

Ademais, a Escola motiva os alunos a assistirem aos artistas que se apresentam no Clube do Choro, fornecendo descontos no preço dos shows. Os estudantes têm a oportunidade de participar de *workshops* proporcionados pela instituição. Aí, grandes expoentes do Choro são convidados a compartilhar e trocar conhecimentos com os estudantes. Estes, ao comprovarem ser financeiramente carentes, contam com a ajuda de bolsas de estudos.

A Escola faz parte da história da Capital Federal, teve e tem um papel relevante no universo musical dos Chorões e músicos de Brasília. Há anos a instituição vem formando uma geração de músicos conhecidos nacional e internacionalmente. Até mesmo os sujeitos aqui entrevistados tiveram e tem uma ligação intensa com a Escola. Esta vem sendo divulgada em Brasília e em todo o Brasil. Virou uma referência nacional quando o assunto é o ensino e a aprendizagem do gênero.

Espera-se que este estudo contribua para fomentar futuras pesquisas que investiguem como o ensino da música popular brasileira em suas mais variadas vertentes se constitui em instituições formais.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. **Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas**. Portugal: Porto, 2000.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso: Seu potencial na educação**. Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, no. 49, editora: Cortez, 1984.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. São Paulo: Papyrus, 2011.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES, Celso. **Glossário para educadores (as)**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ANTUNES, Milena Tibúrcio de Oliveira; VASCONCELOS, Mércia Pinto de. Choro: a força do gênero na capital federal. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14, 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ANPPOM, 2003, p. 977-985.

ARAÚJO, Larena Franco de. **O Choro como material didático para o ensino da flauta transversal**. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Música, Goiânia.

ARROYO, Margarete et al. Transitando entre o “formal” e o “informal”: Um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, Londrina. **Anais...**, 2000, p. 77-90.

_____. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: Um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. 1999. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Música, Rio Grande do Sul.

BARROS, Paulo Emílio Parente de. **Módulo experimental para o ensino de Choro: Um estudo descritivo**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) — Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós Graduação em Música, Salvador.

BJÖRNBERG, Alf. ‘Teach you to rock?’ Popular music in the university music department. **Popular Music**, vol. 12, no. 1, 1993, p. 69-77.

BLACKING, John. **How musical is man?** Seattle and London, sixth printing. University of Washington Press, 2000.

CABRAL, Sérgio. Uma história secular. In: SÈVE, Mário; SOUZA, Rogério; SILVA, Horondino José da. (Org.). **Choro**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009. p. 6-9.

CANÁRIO, Rui. Aprender sem ser ensinado. In: LICÍNIO, C. Lima et al., (Ed.). **A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006, p. 155-200. Disponível em:

<<http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>>. Acesso em: 14/02/2012.

CARVALHO, Anna Paes de. **O violão na escola do choro**: Uma análise dos processos não-formais de aprendizagem. 1998. Monografia (Conclusão de Curso em Educação Artística com Habilitação em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 7ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

CAZES, Henrique. **Choro**: Do quintal ao municipal. 4ª ed. São Paulo: 34, 2010.

CLÍMACO, Magda de M. Assis, o six. In: LION, Ana; RIOS, Sebastião (Orgs.). **A velha guarda do choro no planalto central**. Goiânia, FUNAPE, 2012.

_____. **Alegres dias Chorões**: o Choro como Expressão Musical no Cotidiano de Brasília: anos 1960 – tempo presente. 2010. Tese (Doutorado em História) — Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em História, Brasília.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos. 13ª. São Paulo: Cortez, 2009.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. **Ações pedagógicas do professor de piano popular**: Um estudo de caso. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Música, Belo Horizonte.

COELHO, Tadeu e KOIDIN, Julie. **The Brazilian Choro**: historical perspectives and performance practices, 2005. Disponível em: < <http://www.choromusic.com>> Acesso em: 20/11/2011.

CRUVINEL, Flávia Maria. Educação Musical e transformação social — uma experiência com ensino coletivo de cordas. **Instituto Centro-Brasileiro de Cultura**. Goiânia, 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DINIZ, André. **Almanaque do Choro**: A história do chorinho, o que ouvir, o que ler, onde curtir. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

DOWNEY, J. Informal learning in music in the irish secondary school context. **Journal of the Mayday Group - Action, Criticism, and Theory for Music Education**, vol. 8, no. 2, 2009, p. 46-59.

DUNBAR-HALL, P.; WEMYSS, Kathryn. The effects of the study of popular music on music education. **International Journal of Music Education**, no. 36, 2000, p. 23-34.

FARIA FILHO et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 30, no. 1, 2004, p. 139-159.

FEICHAS, Heloisa F. B. **Formal and Informal Music Learning in Brazilian Higher Education**. 2006. Tese (Doutorado em Filosofia) — Instituto de Educação da Universidade de Londres, Inglaterra.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: O Dicionário da Língua Portuguesa**. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FOLKESTAD, Göran. Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. **British Journal of Music Education**, Cambridge, vol. 23, no. 2, 2006, p. 135-145.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Vanda Bellard. Música, pesquisa e subjetividade: Aspectos gerais. In: FREIRE, Vanda Bellard (Org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro, 7Letras, 2010.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**, 2005. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491Lt003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_ao_formal_2005.pdf> Acesso em: 12/02/2012.

GATIEN, G. Categories and music transmission. **Journal of the Mayday Group - Action, Criticism, and Theory for Music Education**, vol. 8, no. 2, 2009, p. 94-119.

GEERTZ, Clifford (1926). Uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso: fundamentação científica — subsídios para coleta e análise de dados — como redigir o relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOHN, Daniel M. **Auto-aprendizagem musical: Alternativas tecnológicas**. São Paulo: Editora Annablume, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 11ª ed. Rio de Janeiro, Record, 2009.

GOMES, Celson Henrique Sousa. Formação e atuação de músicos de rua: Possibilidades de atuação e de caminhos formativos. **Revista da ABEM**. vol. 8, 2003, p. 25-28.

GÓMEZ, Pérez. A aprendizagem escolar: Da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

_____. Compreender o ensino na escola: Modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

_____. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998c.

GREEN, Lucy. **How popular music learn: A way ahead for music education.** London: Ashgate, 2002.

_____. Poderão os professores aprender com os músicos populares? **Revista Música, Psicologia e Educação**, Porto n. 2, 2000, p. 65-80.

_____. Popular music education in and for 'other' music: Current research in the classroom. **International Journal of Music Education**. vol. 24, no. 2, 2006, p. 101-118.

_____. **Music, Informal learning and the school: A new classroom pedagogy.** London: Ashgate Publishing Limited, 2008.

_____. Response to special issue of 'Action, criticism and theory for music education' concerning 'Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy'. **Journal of the Mayday Group - Action, Criticism, and Theory for Music Education**, vol. 8, no. 2, 2009, p. 120-132.

GREIF, Elza Lancman. **Ensinar e aprender música: O bandão no caso Escola Portátil de Música.** 2007. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Programa de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro.

HARGREAVES, David. J. Intercultural Perspectives on Formal and Informal Music Learning. **Dedica. Revista de Educação e Humanidades**, no. 1, 2011, p. 53-66. Disponível em: <<http://dialnet.uniriosa.es/servLet/articulo?codigo=3625159>>. Acesso em: 21/02/2012.

HEBERT, David G; CAMPBELL, Patrícia S. Rock Music in American Schools: Positions and Practices since de 1960s. **International Journal of Music Education**, no. 26, 2000, p. 14-22.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

LARA FILHO, Ivaldo Gadelha de. **O Choro dos Chorões de Brasília.** 2009. Dissertação. (Mestrado em Música) — Universidade de Brasília. Programa da Pós-Graduação em Música, Brasília.

_____; SILVA, Gabriela Tunes da. FREIRE, Ricardo José Dourado. Análise do contexto da Roda de Choro com base no conceito de ordem musical de John Blacking. **Revista Per Musi**, vol. 23. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 148-161.

JAFFURS, Sheri E. The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learn how to teach from a garage band. **International Journal of Music Education**, vol 22, no 3, p. 189-200.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Revista Brasileira de História da Educação**, no. 1, 2001.

RECÔVA, Simone Lacorte. **Aprendizagem do músico popular: Um processo de percepção através dos sentidos.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica de Brasília. Programa de Pós Graduação em Educação, Brasília.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LILLIESTAM, Lars. On playing by ear. **Popular Music.** Cambridge University Press, vol 15 no. 2, 1995, p. 195-216.

LIVINGSTONE, D.W. Exploring the iceberg of Adult Learning: findings of the first Canadian Survey of Informal Learning Practices. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. In: **NALL Working Paper.** no. 10, 1999, p. 1-22. Disponível em: <<http://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4451/10exploring.pdf>> Acesso em: 23/02/2012.

LUEDY, Eduardo. Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. **Revista da ABEM**, vol. 22, 2009, p. 49-55.

MANS, Minette. Informal Learning and Values. **Journal of the Mayday Group - Action, Criticism, and Theory for Music Education**, vol. 8, no. 2, 2009, p. 79-93.

MATOS, Robson Barreto. **Choro: Uma proposta de ensino da técnica violonística.** 2009. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós Graduação em Música, Salvador.

MENEZES, Rafael J. de Bastos. A origem do “samba” como invenção do Brasil (Por que as canções têm música?). **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** no. 31, 1996, p. 156-177.

MOCKER, Donald. W.; SPEAR, George E. **Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal and Self-Directed.** The National Center for Research in Vocational Education. Educational Resources Information Center (ERIC). Information Series no. 241. 1982, p. 1-39. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/PDFS/ED220723.pdf>>. Acesso em: 09/02/2012.

MORAES, Sabrina L. **Arruma o coreto**: um estudo de caso do aprendizado musical na Roda de Choro. 2011. Monografia (Conclusão de Curso - Licenciatura em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Centro de Letras e Artes, Rio de Janeiro.

MORANDI, Franc. **Introdução à pedagogia**. São Paulo: Ática, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. A Invenção da Música Popular Brasileira: Um Campo de Reflexão para a História Social. In: Latin American Review/ **Revista LatinoAmericana**, vol. 19, no. 1, 1998.

NETTL, Bruno. Music Education and Ethnomusicology: A (usual) Harmonious Relationship. **Min-Ad**. Israel Studies Musicology Online, 2010. Disponível em: <http://www.biu.ac.il/hu/-Bruno-Nettl.pdf>. Acesso em: 12/12/2012.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: Jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, Londrina, **Anais...**, 2000, p. 15-34.

OLIVEIRA, Rodrigo Eduardo de. **Flor-do-cerrado**: O Clube do Choro de Brasília. 2006. Dissertação (Mestrado em História). — Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). — Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília.

PENNA, Maura. Ensino da música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coordenadora). **Da camiseta ao museu**: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa (PB). Ed. Universitária/Universidade Federal da Paraíba, 1995.

PINTO, Alexandre Gonçalves (1936). **Chôro**: reminiscências dos chorões antigos. FUNARTE. Rio de Janeiro, 1978.

PINTO, M. Ouvidos para o mundo: Aprendizado informal de música em grupos do Distrito Federal. In: REVISTA ELETRÔNICA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSCIA, **Anais...**, vol.8. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/anppom/opus/opus_8/sumario.htm>. Acesso em: 13 agosto de 2012.

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação Pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Mércia Vasconcelos. Conceitos em Música Popular. **Revista Música em Contexto**, Ano V, Vol. 1, 2011, p. 91-97.

POL et al. Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões atuais. **Revista Lusófona de Educação**, 10, 2007.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba**: Uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre: IFRGS, 2004.

_____. Transitando entre o formal e o informal para repensar a Educação Musical do Século XXI. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, Londrina, **Anais...**, 2000, p. 67-74.

PRIEST, Philip. Putting Listening First: A Case of Priorities. **British Journal of Music Education**, Cambridge University Press, vol. 10, 1993, p. 103-110.

QUEIROZ, Luis Ricardo da Silva. Educação Musical Contemporânea e Escolas de Música: Enfoques e tendências pedagógicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, Florianópolis. **Anais...**, 2003, p. 521-527.

_____. Educação Musical e cultura: Singularidade e pluralidade cultural no ensino e na aprendizagem da música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, no. 10. 2004, p. 99-107.

_____. **Performance musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros**. 2005. Tese (Doutorado em Etnomusicologia) — Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador.

RÉA, Adriano Maraucci; PIEDADE, Acácio Tadeu de Camargo. **Comentários sobre o Choro atual**. SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA (SIMPEMOS), Curitiba, Paraná, 2006.

REILY, Ana Suzel. **Folk Music, Art Music, Popular Music**: What do these categories mean today? BFE Roundtable, Newcastle, 2006.

RIBEIRO, Gianni Mendes. **A transmissão do Choro em Mossoró**. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Música, João Pessoa.

RIOS, Marialva. Educação musical informal e suas formalidades. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL [s.l], **Anais...**, 1995, p. 67-72.

RIOS, Sebastião. O escopo da pesquisa. In: LION, Ana; RIOS, Sebastião (Orgs.). **A velha guarda do choro no planalto central**. Goiânia, FUNAPE, 2012.

ROBINSON, Tim. **How popular musicians teach**. 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) — Faculdade de Artes e Humanidades da Universidade de Sheffield, Inglaterra.

ROSA, M.V.F.P.C; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Ed: Autêntica, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: Os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez. (Orgs.) **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36 ed. Campinas: Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Vol. 5), 2003.

SANDRONI, Carlos. Uma roda de choro concentrada: Reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL 9, **Anais...**, 2000, p. 19-26.

SCHUGURENSKY, Daniel. The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. In: **NALL Working Paper** No. 19, 2000, p.1-8. Disponível em: <<http://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/2733>>. Acesso em: 18/02/2012.

SEVERIANO, Jairo. **Uma história da música popular brasileira**: Das origens à modernidade. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

SILVA e CUNHA, Elisa da. Compreender a escola de música: Uma contribuição para a sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**. Londrina, vol. 19, no. 26, 2011. p. 70-78.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: Quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, no. 28, 2006, p. 201-216.

SILVA, Valéria Levay Lehmann da. **“Seu Zé, qual é a sua didática”?** A aprendizagem musical na oficina de Pífano da Universidade de Brasília. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Música, Brasília.

SMALL, Stephen. What is hip?: Popular music education and the university. **Music Education International**. [s.l.], no. 2, 2003, p. 143-153.

SOUSA, Francisco Gouveia de. O conceito de “música popular” e as práticas musicais mineiras do século XIX. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA 15, **Anais...**, 2005, p. 1408.

SOUZA, Jusamara. Análise de situações didáticas em música: Os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção docente. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, Londrina, **Anais...**, 2000, p. 137-146.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: Estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batistas Kreuch, 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, João Gabriel L. C. A Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília: Um estudo de caso de preservação musical bem-sucedida. **Soc. Estado. Vol. 23. no 1**. Brasília, 2008, p. 15-50.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: ed. 34, 2010.

TRILLA, Jaume. Educação não-formal. In: ARANTES, Valéria (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

ULHÔA, Martha Tupinambá. Novas histórias, velhos sons: Notas para ouvir e pensar a música brasileira popular. **Revista Debates**, vol. 1, no 1, 1997.

VAKEVÄ, L. The world well lost, found: Reality and authenticity in Green's 'New Classroom Pedagogy'. **Journal of the Mayday Group - Action, Criticism, and Theory for Music Education**, vol. 8, no. 2, 2009, p. 7-34.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música: O modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas (SP).

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. Tradução de Marina Fernandes Braga. **Revista Brasileira de História da Educação**, no. 18, 2008.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. A Pesquisa qualitativa em Educação: Origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

APÊNDICE



Instituto de Artes - IDA
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação *Música em Contexto*
Mestrando: Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves

Ao senhor: Henrique Lima Santos Filho, Presidente do Clube do Choro de Brasília e Diretor da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello.

Assunto: **Solicitação de autorização para pesquisa**

Brasília/DF ___/___/___

Prezado Senhor,

Venho, por meio desta, solicitar autorização para realizar pesquisa na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello. Sou aluno do curso de Mestrado em Música da Universidade de Brasília e os objetivos de minha pesquisa é conhecer como o ensino do Choro se constitui no contexto da Escola Raphael Rabello de Brasília, conhecer as concepções que os professores têm sobre como deve ser o ensino do Choro na Escola Raphael Rabello, conhecer como os professores desenvolvem as aulas, que materiais, conteúdos e estratégias de ensino são utilizadas; entender como a Escola se estrutura em função do ensino do Choro, quais são seus desafios e objetivos.

Esta pesquisa, intitulada “O ensino do Choro no contexto da Escola Raphael Rabello de Brasília”, está sendo desenvolvida sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Montandon, do Departamento de Música da UnB.

Para levantar esses dados, será utilizada como metodologia de pesquisa a análise documental, a observação e entrevistas com os professores. As entrevistas serão gravadas em áudio, transcritas e posteriormente mostradas a cada entrevistado para revisão e aprovação. A identidade dos participantes será preservada se assim desejarem.

Esclareço antecipadamente que todas as informações obtidas serão de uso exclusivo desta pesquisa e para divulgação científica. Coloco-me à inteira disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários, podendo ser usados os contatos abaixo:

Telefones: (61) 33512376 ou (61) 82629518
E-mail: augustocharan.unb@gmail.com

Desde já agradeço a sua valorosa colaboração, que em muito irá contribuir para o desenvolvimento deste estudo. Caso autorize a referida pesquisa, por gentileza, peço que assine o termo anexo.

Respeitosamente,

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves



Instituto de Artes - IDA
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação *Música em Contexto*
Mestrado em Música
Mestrando: Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves

Participação em projeto de pesquisa

Prezados,

Venho, por meio desta, solicitar autorização para fazer entrevista no sentido de concretizar minha pesquisa intitulada “O ensino do Choro no contexto da Escola Raphael Rabello de Brasília”, desenvolvida sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Montandon. Os objetivos são conhecer como o ensino do Choro se constitui no contexto da Escola Raphael Rabello de Brasília, conhecer as concepções que os professores têm sobre como deve ser o ensino do Choro na Escola Raphael Rabello, conhecer como os professores desenvolvem as aulas, que materiais, conteúdos e estratégias de ensino são utilizadas; entender como a Escola se estrutura em função do ensino do Choro, quais são seus desafios e objetivos.

A entrevista deverá ter o consentimento do diretor e será previamente agendada de acordo com sua disponibilidade. A entrevista será gravada em áudio e transcrita. O participante poderá alterar ou suprimir dados ou informações quando considerar apropriado.

Caso aceite participar da referida pesquisa, por gentileza, peço que assine o termo de autorização anexo.

Esclareço que todas as informações obtidas serão de uso exclusivo para fins de divulgação científica. Coloco-me à inteira disposição para possíveis esclarecimentos, podendo ser usados os contatos abaixo:

Telefones: (61) 82629518 ou (61) 3351-23-76

E-mail: augustocharan.unb@gmail.com

Sua participação será de extrema importância para o desenvolvimento e conclusão do presente estudo. Por este motivo, agradeço antecipadamente a sua colaboração.

Cordialmente,

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves

Carta de autorização individual para a realização de entrevistas

Eu _____, portador da identidade nº _____, declaro ceder à Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves, portador da identidade nº 2542996, SSP – DF, residente na cidade satélite de Taguatinga-Sul QSB 02 Casa 13, CEP – 72015-520, Brasília, Distrito Federal, estudante de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília, que pesquisa o ensino do Choro no contexto da Escola Raphael Rabello de Brasília, os meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia __/__/__ na cidade de Brasília/DF para ser usada parcial ou integralmente na dissertação após ser revisada pelo entrevistado.

Estou ciente de que o pesquisador irá disponibilizar as transcrições da entrevista para que eu possa modificar, suprimir ou acrescentar o que considerar adequado e que minha identidade como participante desta pesquisa será preservada, caso assim desejar.

Por estar de acordo com o presente documento, declaro que o autorizo.

Brasília/DF __/__/__

ROTEIRO DE ENTREVISTAS



Instituto de Artes
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação *Música em Contexto*
Mestrado em Música
Linha de Pesquisa: Concepções e Ações em Educação Musical

Professor de violão: _____

1. Trajatória de aprendizagem do professor

- Quando começou a aprender o Choro? Onde? Por quê?
- Conte-me como foi sua aprendizagem no Choro.
- Você já tocou outros instrumentos? Quais?
- Para aprender Choro, você buscou escolas ou professores particulares?
- Com quem aprendeu?
- Como era sua relação com o (s) mestre (s) que você teve contato?
- Ele ou eles estavam preocupados em ensinar ou tocar?

2. Metodologias usadas pelo professor para aprender Choro em variados contextos

- Com quem e aonde aprendeu a improvisar?
 - Como você aprendeu a improvisar no instrumento?
 - Como se dá a aprendizagem do Choro na Roda?
 - Em sua opinião, teria alguma diferença entre aprender Choro na Roda e dentro da escola? Se sim, quais? Quais desafios encontrados em cada contexto?
 - Que funções a Roda exerceu em sua formação de músico que toca Choro?
-

3. A Escola e o professor:

- Como você pensa o ensino do Choro dentro de uma Escola?
 - O que você acha que é importante o aluno aprender na Escola?
 - Você acha que tem diferença entre aprender na escola e aprender na Roda? Por quê?
 - O quê considera importante que o aluno saiba para se tornar um bom músico que toca Choro? Por quê?
 - Em sua opinião, a Escola por si só daria conta de formar bons músicos que tocam Choro? Por quê?
 - Como o Choro é ensinado na Roda?
 - Por que oferecer na Escola uma Roda de Choro aos alunos, além da aula de instrumento e de teoria? Qual a relação da aula com a Roda?
 - Para você, quais são os principais objetivos da Escola?
-
-

4. Trajetória do professor na Escola

- Há quanto tempo você atua como professor de violão na Escola de Choro?
- Conte-me um pouco sobre sua trajetória como professor aqui da Escola?

5. Questões práticas sobre o professor no contexto da Escola

- Quantas aulas por semana os professores de violão têm que lecionar?
 - Você atua como professor de violão em outros contextos fora da Escola? Se sim, o que ensina?
 - Quantas turmas e níveis de violão a Escola oferece?
 - O quê o músico precisa saber para poder atuar como professor na Escola?
-
-

6. Metodologias de ensino:

- Como você ensina Choro na Escola?
- O que você utiliza de material? Por quê?
- O que você acha que funciona ou não?

- Quem propôs o programa de ensino?
 - Quem seleciona os repertórios? Por quê?
 - Que tipos de desafios no ensino do Choro você encontra na Escola?
 - Onde você busca informações para solucionar esses desafios?
 - Quais habilidades musicais você almeja que seus alunos tenham? Por quê?
 - Quais elementos musicais presentes na Roda de Choro você acha relevante abordar na aula? Por quê?
 - Haveria diferenças entre a forma como você aprendeu a tocar Choro e a forma como ensina? Em quê? Por quê?
-
-

5. Conclusão da entrevista com o professor

- Como você avalia a Escola nesse momento? O que tem funcionado, o que pode ficar melhor? Quais são os desafios?
-
-

ROTEIRO DE ENTREVISTA



Instituto de Artes
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação *Música em Contexto*
Mestrado em Música
Concepções e Ações em Educação Musical

Professor de teoria: _____

1. Tempo de atuação do professor

- Há quanto tempo você é professor da Escola?

2. Distribuição dos Conteúdos na Escola

- Como foi pensada por você, a organização das aulas de teoria, organização e distribuição dos conteúdos?
- Como ocorrem as escolhas de conteúdo?

3. Função da disciplina teoria na Escola e seu ensino

- Qual a função da teoria na Escola?
- O que você ensina especificamente na Escola de Choro, em termos de teoria, que não ensina em outros lugares?

4. Diferenças entre a Escola Raphael Rabello e outras escola de música

- Você acha que tem diferença entre a Escola Raphael Rabello e outras escolas de música. Se sim, em quê?

5. Conclusão da entrevista

- O que você gostaria de falar ou deixar registrado?

ROTEIRO DE ENTREVISTA



Instituto de Artes
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação *Música em Contexto*
Mestrado em Música
Concepções e Ações em Educação Musical

Diretor: _____

1. História, Razões e objetivos da criação da Escola

- Conte-me o que levou à criação da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello? Com qual intuito a Escola foi criada?
- Quando você, Carlos Henrique e Ruy Fabiano se propuseram a concretizar a inauguração da Escola de Choro, vocês tinham alguma ideia de como ela seria?
- Como os professores são escolhidos?
- Como o currículo e o programa de ensino foram pensados?

2. Características da Escola

- Como foi pensada a organização das aulas? Por exemplo, aulas de instrumento em grupo, Roda de Choro aos sábados, uma aula de instrumento e outra de teoria e percepção?

3. Concepções que o diretor tem sobre a Escola de Choro

- No seu entendimento, quais são os principais objetivos da Escola?
- Qual tipo de músico a Escola visa formar?

4. Conclusão

- O que tem de diferente entre aprender Choro na Roda e na Escola?
- O que justifica criar uma escola só para esse gênero musical?
- Em sua opinião, a Escola por si só daria conta de formar bons músicos que tocam Choro?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS



Instituto de Artes
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação *Música em Contexto*
Mestrado em Música
Concepções e Ações em Educação Musical

Professor: _____ Nível da turma: _____ Número de alunos: M (___) F (___) - Sala: _____	dia: ___/___/_____ início: _-h-__min término: _-h-__min
Repertório	
Organização da aula	
Desenvolvimento da aula	
Materiais/Recursos usados	
Metodologias/Estratégias de ensino utilizadas	
Conteúdos e objetivos da aula	
Diferenças e semelhanças entre como o professor aprendeu Choro e o ensina	
Concepções sobre como deve ser o ensino e a aprendizagem do Choro	

ANEXOS**Agendamento de sorteio ou teste de nivelamento da Escola**

SORTEIO OU TESTE DE NIVELAMENTO		
INSTRUMENTO	DIA	HORA
Violão	02 de fevereiro (sábado)	9 horas
Cavaquinho	04 de fevereiro (segunda-feira)	19 horas
Bandolim	05 de fevereiro (terça-feira)	19 horas
Violino	05 de fevereiro (terça-feira)	19 horas
Viola	05 de fevereiro (terça-feira)	19 horas
Gaita	06 de fevereiro (quarta-feira)	19 horas
Pandeiro	06 de fevereiro (quarta-feira)	19 horas
Percussão	06 de fevereiro (quarta-feira)	19 horas
Flauta Transversal	07 de fevereiro (quinta-feira)	14 horas
Sax	07 de fevereiro (quinta-feira)	14 horas
Clarinetas	07 de fevereiro (quinta-feira)	14 horas
Acordeon	07 de fevereiro (quinta-feira)	19 horas
Crianças Cavaquinho Violão Percussão	08 de fevereiro (sexta-feira)	14 horas

Obs.: As matrículas serão efetuadas apenas no dia do sorteio ou teste de nivelamento

FICHA DE INSCRIÇÃO 1º SEMESTRE 2013

Preencher e entregar ficha na secretaria da Escola de Choro do dia 28 de janeiro até o dia 01 de fevereiro de 2013, de 09 h às 17: h.

1. Nome completo:

2. Telefone (Fixo): Celular :

3. E-mail:

4. Instrumento: VIOLÃO

Opção/dia	Hora	Instrumento	Pré-requisitos
2ª feira	16h:00m	Violão 0	Nunca teve contato com o instrumento
2ª feira	18h:30m	Violão 1	Iniciante
2ª feira	19h:30m	Violão 2	Iniciação dos acordes, leitura de cifra (reconhecer notas na pauta e figuras rítmicas)
3ª feira	18h:30m	Violão 2	Iniciação dos acordes, leitura de cifra (reconhecer notas na pauta e figuras rítmicas)
3ª feira	18h:30m	Violão 1	Iniciante
3ª feira	19h:30m	Violão 4	Leitura de cifras e partituras
3ª feira	20h:30m	Violão Avançado	Turma avançada (fazer teste)
4ª feira	08h:00m	Violão 0	Nunca teve contato com o instrumento
4ª feira	09h:00m	Violão 3	Harmonias dos Choros com inversões na pauta e leitura

Marque com um X, utilizando a barra de espaço, a opção de horário acima. É Obrigatória a presença do candidato para SORTEIO e/ou prova de seleção.

COMPROVANTE DE INSCRIÇÃO

1 Nome Completo:

2 Instrumento:

3 Opção desejada Dia e Horário da Aula:

Horário do sorteio ou nivelamento

Período de Inscrições: 28/01/2013 á 01//02//13

1. Sorteio Vagas / Nivelamento de Novas Turmas: 02/fevereiro às 09h.

2. Período de Matrícula: somente dia 02/02/13.

3. Início das Aulas : A partir do dia 18/02/2013

Matrícula somente será efetuada com a apresentação dos seguintes documentos:

-Xérox RG, CPF e Comprovante de Residência;

- 01 Foto 3x4; e

- Valor R\$ 180,00 (Matricula e Mensalidade)

OBS: O candidato que pagar o semestre todo á vista terá 20% de desconto nas mensalidades (R\$ 90,00 - 20% = R\$ 72,00 = R\$432,00 + R\$ 90,00 = R\$ 522,00) e 11% (R\$ 90.00 +06 x R\$ 80,00) cheque pré-datado o vencimento dia 10 de cada mês.

4. Trazer preenchida a ficha de Matrícula juntamente com os documentos acima.

- Horário de Funcionamento da Secretaria: 2ª a 6ª Feira de 09h às 17:h

EM CASO DE DESISTÊNCIA O VALOR DA MATRÍCULA NÃO SERÁ DEVOLVIDO.

OBS.: Turmas novas serão abertas de acordo com a demanda.

Ass. Secretaria e Carimbo da Escola

ESCOLA BRASILEIRA
DE CHORO
RAPHAEL RABELLO



REGULAMENTO 2013

A Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello tem por objetivo formar alunos nos seguintes instrumentos:

- ♪ Acordeon – Prof. Marcos Farias.
- ♪ Bandolim – Prof. Marcelo Lima.
- ♪ Cavaquinho – Profs. William Ribeiro, Márcio Marinho, Leonardo Benon.
- ♪ Clarineta – Prof. Félix Alonso
- ♪ Saxofone – Prof. Felipe Vieira.
- ♪ Flauta transversal – Prof. Sérgio Morais.
- ♪ Gaita Cromática – Prof. Pablo Fagundes, Rafael Alabarce.
- ♪ Pandeiro – Profs. Eduardo Júnior, Valério Souza.
- ♪ Percussão – Prof. Francisco Abreu.
- ♪ Teoria Musical – Profs. Aletéa Cosso, Luís Roberto e Ricardo Dourado, Laércio Pimentel, Vinicius Viana,
- ♪ Viola Caipira – Prof. Fábio Miranda.
- ♪ Violão seis cordas – Profs. Fernando César, Henrique Neto, Laércio Pimentel, Vinicius Vianna, George Costa, Danilo Sobreira, Daniel Dalle Molle e Marcus Vinicius.
- ♪ Violão sete cordas – Profs. Fernando César, Laércio Pimentel, Henrique Neto.
- ♪ Violino – Prof. João Dias

1. Do Curso Oferecido

1.1. cursos denominados “CURSO LIVRE DE CHORO”, oferecerão formação **teórica e prática** aos alunos (**acima de 07 anos**) em classes coletivas. Conjuntamente, haverá aulas de “rodas de choro” uma vez por mês, aos sábados pela manhã de 10h às 12h, sendo **obrigatória** a presença do aluno;

1.2. nos outros sábados, serão oferecidas aulas de prática de conjunto de 10h às 12h. Os dias serão informados através do calendário de atividades da escola.

2. Do Instrumento:

2.1. O aluno deverá ter seu próprio instrumento. Caso contrário terá um prazo de carência de 03 meses para adquiri-lo. O aluno que não tiver instrumento se comprometerá a comparecer à Escola para praticar no mínimo **duas vezes por semana**, além da aula, usando o instrumento da Escola.

2.2. A Escola não tem todos os instrumentos para emprestar para o aluno.

3. Das Aulas

3.1. A duração da aula é de **50 minutos**, tanto Prática quanto Teórica.

3.3. Fica ciente que, o aluno poderá ser remanejado do Horário em que foi matriculado, durante o período do curso. O aluno poderá mudar de turma no prazo de um mês e com autorização do professor da turma a qual está matriculado.

3.4. No caso o aluno queira fazer mudança de turma, ele terá o prazo de um mês depois do início das aulas, mediante autorização do professor da turma a qual está matriculado e se houver disponibilidade de vagas em outras turmas.

4. Quanto a Frequência:

4.1. O aluno terá que obter **75%** de PRESENÇA durante o semestre. O aluno que obtiver mais que **25%** de ausência ou **04** faltas consecutivas, terá a sua matrícula cancelada, NÃO ficando desobrigado a efetuar pagamentos se porventura houver algum débito em aberto.

4.2. O aluno BOLSISTA terá que obter **85%** de presença durante o semestre. O aluno que obtiver mais que **15%** de ausência terão a sua Bolsa de estudos cedida pelo Clube do Choro cancelada.

4.3. O aluno que tiver sua matrícula cancelada por motivos de ausência, poderá renovar sua matrícula para o semestre seguinte, ao que estava em vigor. Mediante o pagamento das mensalidades em aberto e de nova matrícula. O aluno será submetido a novo sorteio de vagas.

4.4. Haverá conselho de classe (reunião dos professores) a cada **02** meses para ser analisado o desempenho e a frequência dos alunos.

5. Acompanhantes:

5.1. Somente o aluno poderá frequentar a sala de aula, ficando assim proibido a presença de acompanhantes;

6. Quanto ao Prazo de Tolerância:

6.1. O aluno terá um prazo de tolerância de **10 minutos** para participar da aula. Após o prazo, automaticamente o aluno ganhará **falta**, ficando vetada a presença do aluno em sala de aula.

7. Das apresentações de final de Ano.

7.1. No final do 2º semestre de cada ano, a Escola realiza apresentações dos alunos, formando grupos musicais com objetivo de tocar choro.

8. Da Matrícula e mensalidades

8.1. O valor da Matrícula é R\$ 90,00 (Noventa reais) para cada instrumento, e mensalidade R\$ 90,00 (Noventa reais), podendo ter reajuste no decorrer do ano letivo;

8.2. Os pagamentos serão feitos por meio de **Recibos**, no estabelecimento da própria Escola, em horário comercial (das **08: h às 20: 50h**).

8.3. A mensalidade deverá ser quitada **até o dia 10 (dez) de cada mês**. Após esta data, o aluno pagará multa de R\$ 2,50 (Dois reais e cinquenta centavos) ao mês. A secretaria receberá os pagamentos mediante a **apresentação do Recibo anterior**.

8.4. O aluno da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello terá desconto de 50% nos shows do Clube do Choro de Brasília, mediante a apresentação do **Recibo atualizado**;

8.5. Quarta-feira o Clube do Choro oferece entrada gratuita para os alunos da escola.

9. Quanto ao Trancamento de Matrículas e/ou Desistências

9.1. O Trancamento da matrícula é por semestre. Podendo ser renovada antes do período de inscrições para novos alunos.

9.1. **O aluno que por razões alheias à Escola optar pelo trancamento de matrícula, deverá efetuá-lo até o dia 10 (dez) de cada mês, caso contrário terá que efetuar o pagamento do mês seguinte.**

10. Workshop

10.1. Os alunos EBCRR terão direito de participar dos Workshops oferecidos pelos artistas convidados do Clube do Choro de Brasília, gratuitamente;

Nome do aluno (ou Responsável)

Diretoria da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello

Secretaria Administrativa
ESCOLA BRASILEIRA DE CHORO RAPHAEL RABELLO
INSTITUTO CULTURAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL / ICEM
CLUBE DO CHORO DE BRASÍLIA
SDC Espaço Cultural – Eixo monumental
BRASÍLIA – DF CEP: 70.300-000 TELEFONE: 3225-2761

Calendário 2013

1º Semestre

JANEIRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

01 - Confraternização Universal

FEVEREIRO - 10 dias letivos						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		

12 - Carnaval

MARÇO - 21 dias letivos						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

29 - Paixão de Cristo

ABRIL - 23 dias letivos						
D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

21 - Tiradentes / Aniv. de Brasília

MAIO - 24 dias letivos						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

01 - Dia do Trabalho

30 - Corpus Christi

JUNHO - 21 dias letivos						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

SHOW PROFESSORES

JULHO - 10 dias letivos						
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Feriados / Recessos		
Janeiro	01 - Confraternização Universal	
Fevereiro	12 - Carnaval	
Março	28 recesso / 29 - Paixão de Cristo	
Abril	21 - Tiradentes / Aniv. de Brasília	
Mai	01 - Dia do Trabalho	
Mai	30 - Corpus Christi / 31 recesso	
Dias letivos - 109		
02/mar	06/abr	04/mai
01/jun		
Reunião *	4/02, 7/03, 4/04, 2/05 / 6/06, 4/07	

Mês	Evento	Data
Fevereiro	Semana pedagógica /Sorteio	
Fevereiro	Início das aulas	18
Abril	Avaliação Pedagógica	22 à 26
Junho	Avaliação Pedagógica	17 à 21
Junho	2ª chamada	24 à 28
Julho	Entrega nota	01 à 05
Julho	Renovação	08 à 12
Julho	Recesso escolar	15 à 26
Julho	Término do Semestre	12
Julho	Renovação	1 à 5

OBS: Todos sábados aula prática de conjuntos

Emissão: 04/03/2013
 Valor: R\$ 90,00
 Cod: 1148
 Nome:
 Augusto Charan Alves Barbosa
 Gonçalves
 Responsável por:
 Referente à:
 Mensalidade do curso de Violão 6
 cordas com vencimento em
 10/03/13 no valor de R\$ 90,00
 Observações:

Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello	RECIBO
Setor de Divulgação Cultural, Lote 3, Plano Piloto	N.o 1148
Fone: 61-32252761 Brasília - DF	R\$ 90,00
Recebemos de	Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves
A importância de	R\$ 90,00 (noventa reais)
Referente a	Mensalidade do curso de Violão 6 cordas com vencimento em 10/03/13 no valor de R\$ 90,00
Para maior clareza, firmamos o presente	
Brasília - DF, segunda-feira, 4 de março de 2013.	
 Instituto Cultural de Educação Musical 04.977.820/0001-99	

RECIBO		Nº	VALOR
RECEBI (EMOS) DE		180,00	
Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves.			
ENDEREÇO			
Henrique 3ª às 19:30; Teórica: 6ª às 8h Luis Roberto			
A IMPORTÂNCIA DE			
REFERENTE A			
Matricula e primeira mensalidade.			
RECEBIMENTO ATRAVÉS DE CHEQUE			
CHEQUE Nº:	BANCO	AGÊNCIA	
NOME EMITENTE	DATA		
ENDEREÇO	02.02.2033		
CPF/CNPJ/RG	ASSINATURA		
INSTITUTO CULTURAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL	Giulia Rodrigues		
			Cód. 15.144 

39 ■ Domingo, 6 de novembro de 2011 ■ Jornal de Brasília

CULTURA

Clica Cinema

www.clicabrasilia.com.br/site/blogs/clicaemcinema/

Editor: Freddy Charizim (freddy@jornaldebrasil.com.br). Redatores: Michel Forenaga e Suellem Mendes. Fone: 3343-6059

FOTOS: RENATO ARAUJO

ESPAÇO CULTURAL DO CHORO

Casa nova, som bonito



Músicos festejam a abertura do novo local, quinta-feira, no mesmo lugar da antiga sede

Camilla Sanches
camilla.sanches@jornaldebrasil.com.br

Dois mil metros quadrados. Esta é a área construída da nova sede do Clube do Choro de Brasília, que será inaugurada nesta quinta-feira, às 20h, com o nome de Espaço Cultural do Choro. O novo endereço fica ao lado da antiga sede e foi projetado pelo ilustre arquiteto da capital federal, Oscar Niemeyer. "Sofri um acidente de carro em 2004 e logo depois ele me ligou para saber do projeto, que acompanhava pela TV e tinha ficado encantado com que fazíamos aqui", conta Reco do Bandolim, presidente da instituição. "Seis meses depois, o Niemeyer me deu o projeto de presente, numa reunião que tivemos no escritório dele no Rio de Janeiro", lembra.

O antigo clube funcionou por mais de 30 anos em uma sede provisória, no Café-Concerto, que tem auditório para receber 250 pessoas. A estrutura da nova sala de espetáculos dispõe de 560 metros quadrados, para 420 pagantes. Toda climatizada,

a sala tem espaço para 105 mesas de quatro lugares, palco, mezanino com cabines de som, luz e vídeo, além de bar, restaurante. Dois camarins no subsolo completam as mudanças.

ESCOLA

Outra novidade é que o Espaço Cultural do Choro sedia, desde o início do ano, mesmo sem as obras concluídas – a previsão era que a área fosse entregue em 21 de abril de 2010, no cinquentenário da capital –, a Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello, para receber mil alunos. Entre as previsões, está a criação de um Centro de Memória e Referência do Choro, sob supervisão da Universidade de Brasília, no lugar onde até a próxima quarta-feira funciona o Clube, com show gratuito do músico baiano Armandinho Macedo.

"Armandinho e Raphael Rabello me apoiaram na época em que a casa estava para ser fechada pelo GDF, fazendo shows sem cobrar cachê e com renda para as obras da antiga sede, que perigava ser desativada. Como o Raphael morreu, por essa gratidão, achei justo o convite, afinal, ele me ajudou a reerguer o Clube e manter este sonho vivo", diz Reco.

Em 33 anos de vida, a instituição consagrou-se como a mais tradicional do gênero no País e, dentro da sua programação, homenageou nomes memoráveis da MPB, como Pinguinha, Chiquinha Gonzaga, Jacob do Bandolim e o maestro Heitor Villa-Lobos, num total de 1.500

shows, com a participação de 2.500 músicos, locais e nacionais.

Os números não param por aí. Em seus espetáculos, o clube, apesar do espaço reduzido, recebeu 500 mil pagantes, a ingressos acessíveis (R\$ 20, a entrada inteira). "Não temos vocação empresarial. Lutei para que este clube existisse por sua importância cultural e histórica. Abandonei um cargo de superintendente na Radiobrás (atual EBC), quando assumi a presidência. Nossa intenção aqui nunca foi ganhar dinheiro. Os preços vão continuar os mesmos."

SHOWS

Para a noite de inauguração do Espaço Cultural do Choro e encerramento das atividades do antigo espaço, o público será brindado com várias apresentações. Reco do Bandolim e seu grupo Choro Livre comandam a abertura, seguidos pelo show do bandolinista Armandinho Macedo. O encerramento fica com a Orquestra Maniqueira, de São Paulo, que tocará sucessos do choro.

Até o ano que vem, as comemorações continuam com gente grande: o guitarrista Pepeu Gomes, o pianista João Donato e o multi-instrumentista Carlos Malta, além do bandolinista Danilo Brito, a Tradicional Jazz Band e o grupo Cuba 7. Para 2012, o homenageado é o menino do Rio, autor de *A Banda*, pelo projeto *Meu Caro Amigo Chico Buarque*, o primeiro artista brasileiro vivo a ser celebrado no Clube do Choro.

Alunos do Clube do Choro festejam as mudanças. Reco do Bandolim: "Lutei para que este clube existisse."



SAIBA +

O Clube do Choro é tombado pelo GDF como Patrimônio Imaterial de Brasília e recebeu da Presidência da República a comenda da Ordem do Mérito Cultural.

Durante 34 anos, a sede funcionou em situação precária, num prédio destinado a servir de vestiário para os funcionários do Centro

de Convenções Ulysses Guimarães, ao lado do local.

Shows de encerramento e de inauguração da nova sede – Armandinho Macedo, quarta, às 21h. E quinta, às 21h, no Espaço Cultural do Choro, no Eixo Monumental Grátis, mediante retirada de ingressos. Não recomendado para menores de 14 anos.

Diversão & Arte

CHORO REVIVIDO

de SEVERINO FRANCISCO

Em novembro de 1967, dois amigos brasileiros, o médico Arnaldo Veloso e o advogado Francisco de Assis, apelidado de Six, pelo fato de ter sete dedos em cada mão, se encontraram com Jacob do Bandolim, no Rio de Janeiro. Eles eram fãs do instrumentista e chegaram com uma carta de uma amiga de Jacob, radicada em Brasília desde o início da cidade, a compositora Neusa França. Six era gaúcho e se apresentou na condição de ginecologista. Jacob estava prostrado em uma cama havia quatro meses, com um sério problema na coluna. Veloso estudou na Alemanha e, com a ajuda de Six, realizou aplicações da técnica terapia neural. No dia seguinte, Jacob se levantou, pegou o bandolim, começou a tocar e tudo virou uma festa com a chegada de Elizabeth Cardoso e dos integrantes do seu conjunto regional.

Jacob se animou com o resultado e resolveu complementar o tratamento em Brasília, onde morou durante seis meses, na chácara Estrela Dalva, de Veloso. O contato de Jacob com Brasília durou de 1967 a 1969. Na verdade, já existia um grupo de choro na cidade, liderado pelo citarista Avena de Castro. O fio dessa história será reconstruído no documentário e no livro *Sábado à tarde*, por Beth Ernest Dias, a Beth da Flauta, numa parceria com os cineastas Waldemar de Pina e Marcos Mendes.

As primeiras cenas do documentário foram gravadas no mês passado, em um condomínio de Sobradinho, numa roda de choro realizada na casa de Dolores Tomé, flautista e professora da Escola de Música. Tudo foi desencadeado pela vinda a Brasília do violonista Giovane Pasche, um dos dois remanescentes do grupo inicial do choro na cidade, ao lado de Arnaldo Veloso, Alexandre Pasche, filho de Giovane, procurou Beth para pedir uma partitura de Avena de Castro. Em seguida, o violonista veio a Brasília para participar de um documentário sobre a compositora Neusa França e Beth aproveitou para promover o encontro de Giovane e Veloso com duas outras gerações de músicos brasileiros: os flautistas Dolores e Melia Tomé, o violonista Jaime Ernest Dias, a violinista Lilliana Góssio e a cantora Alineia Tomé.

Jacob havia se encantado com o violão de sete cordas de Giovane, lhe deu um instrumento de presente e

o convidou para tocar com ele: "Mas sem aparecer muito, lembre-se que eu sou a vitrine", Beth e os outros colegas puderam apreciar o que fascinou Jacob com os seus variados aparados de músicos. Foi uma festa movida a feijão, calzadão e histórias saborosas registradas no documentário.

Avena de Castro trabalhava como apontador de obras nos tempos da construção de Brasília. Exímio citarista, atuou como concertista na Orquestra do Teatro Nacional do Rio de Janeiro e na Rádio Nacional durante a década de 1950. Lá, ficou amigo de Jacob, que lhe dedicou o choro *Prá socó*, com a indicação "para meu melhor intérprete".

A senha

- **Museu de Jacob do Bandolim em Brasília**
- **De coração a coração** — Valsa dedicada ao seu médico cardiologista de Brasília, Doutor Luciano Vieira
- **Estímulo n.º 1** — Estudo composto para o doutor Arnaldo Veloso, seu médico em Brasília
- **La Duchesse** — Valsa composta em dezembro de 1967 e dedicada à neta do doutor Arnaldo Veloso
- **No Jardim** — Mazurca
- **Piu piú** — Choro dedicado à Avena de Castro
- **Ternura** — Choro composto na casa do doutor Arnaldo Veloso e dedicado à ele e sua esposa

manças do bandolinista eram impressionantes e despertavam fascínio. Veloso conta que foram tocar em uma casa do Lago Norte e, em determinado instante da noite, Jacob o chamou angustiado: "Precisamos ir embora, pois a dona da casa é casada e está apaixonada por mim, com as malas prontas para fugir", lembrou Veloso. "A sua improvisação entusiástica e destilada carações femininas. Quando morreu, cinco mulheres ficaram na sonoterapia."

A saúde de Jacob era delicada, se alimentava mal e devorava doces, segundo Veloso. Tanto que compôs *Bole-bole*, *Doce de leite*, *Doce de leite*, entre outras peças inspiradas no açúcar. "O doce é altamente inflamatório e pouco recomendável aos que têm problemas de pressão alta. Mas Jacob não resistia a um prato de doce de leite", comenta Veloso, do alto de sua autoridade de médico: "Jacob adora Brasília. Passou muitas técnicas para gente. Compôs uma música para mim e outra para a minha sogra".

HISTÓRIA DO GÊNERO MUSICAL EM BRASÍLIA SERÁ RECONSTITUÍDA EM DOCUMENTÁRIO E LIVRO POR BETH ERNEST DIAS



Roda de choro na casa da flautista Dolores Tomé: reencontro de Arnaldo Veloso e Giovane Pasche

PESQUISA APAIXONADA

O atual Clube do Choro nasceu na casa de Odette Ernest Dias, a mãe de Beth. No entanto, o contato dela com o gênero é muito anterior. Beth Ernest morava no Rio de Janeiro, tocava no conjunto A Fina Flor do Samba, criada para acompanhar a cantora Beth Carvalho, quando recebeu, por correspondência, uma partitura de Avena de Castro: "O Avena não era um peso; era um personagem. Sempre tive prazer de tocar a sua música. É uma obra fabulosa, ainda inerte a ser pesquisada, só conhecida por alguns amantes do choro".

Beth considera fundamental que os brasileiros contem a própria história, pois, caso contrário, ela se perderá ou será distorcida. Ilustra a sua apreensão com

o exemplo da editora norte-americana Global Music, que está realizando um trabalho de recuperação do acervo de partituras da música brasileira.

No livro sobre o Jacob do Bandolim se espantou ao ler que a valsa *De coração a coração* teria sido feita em Brasília, no ano de 1967, e, possivelmente, dedicada ao médico Luciano Vieira, cardiologista de Jacob. "Como assim 'terria'?", indaga Beth. "Essa música foi composta em Brasília. Parece que é assim: 'Apaga Brasília da história porque ninguém vai reclamar'. Então, temos de contar a nossa história. A história é para aquelas pessoas que sentem falta do que já passou. Em Brasília, a cada governo se destrói tudo e se começa de novo."



1 Bide da Flauta

2 Jacob do Bandolim

3 Roda de choro: Arnaldo Veloso, Avena de Castro, Raimundo Brito, Giovane Pasche e Hamilton, primeiro núcleo do choro em Brasília

4 Avena de Castro

5 À frente: Pernambuco do Pandêiro e Bide da Flauta. Recusões: Avena de Castro, Tio Jolo, Dudu, Carlínhos Bombri, Eli do Cavaco e Vasconcelos