

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM
PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

EDUARDO FIORUSSI

RODA DE CHORO: PROCESSOS EDUCATIVOS NA
CONVIVÊNCIA ENTRE MÚSICOS

São Carlos

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM
PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

EDUARDO FIORUSSI

RODA DE CHORO: PROCESSOS EDUCATIVOS NA
CONVIVÊNCIA ENTRE MÚSICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Processos de Ensino e Aprendizagem.

Linha de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ilza Zenker Leme Joly.

São Carlos

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F521rc Fiorussi, Eduardo.
Roda de choro : processos educativos na convivência
entre músicos / Eduardo Fiorussi. -- São Carlos : UFSCar,
2012.
130 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2012.

1. Educação musical. 2. Choro (música). 3. Processo
educativo. I. Título.

CDD: 372.87 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Ilza Zenker Leme Joly

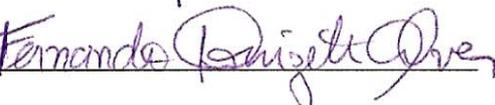
Prof. Dr. Ivan Vilela Pinto

Profª Drª Elenice Maria Cammarosano Onofre

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves







Agradecimentos

À Mariana e João, pelas inspirações e felicidades do dia a dia.

À todos que me ajudaram com a vida, com o mestrado e com o Joãozinho enquanto eu estava (pre)ocupado estudando: Sandra, minha mãe, e Mário; Milton, meu pai, e Rose; André, meu irmão, e família; Áurea e Paulo; Gilson, Luciana e família; Edu de Maria, Anabela e Francisco; Bia, Lívia e Fred; Néia e Maiara; Nil, Chico e Luzia; André e Naná.

À todo o pessoal de minha família.

Aos amigos músicos: Márcio Modesto, Lucas Arantes, Roberto Amaral, Tucun (Álvaro Tucunduva), Edu Guimarães, Lorena Lima e Bia, Ênio, Dani e Luan, Alfredo Castro, Lucas da Rosa, Rafael Toledo, João Camarero, Júnior Pitta, Vitor Casagrande, Guilherme Soares, Jorge Cirilo, Edinho, Roberto Seresteiro, André Ribeiro, Priscila Mattos, Danilo Penteadó, Chico Santana, Eduardo Lobo, Dudú Baradel, Pedro Romão, Felipe Guimarães (Bemol), Rodrigo Eisinger, etc.

Aos professores e alunos que conheci na UFSCar.

Aos alunos que tive e que tenho, que muito me ensinam e alegram minha vida.

Aos integrantes do Bloco do Cupinzeiro e todos os outros amigos.

Aos colegas de mestrado, em especial, à Manuela Souza e à Ilza, minha orientadora.

Roda de choro

Outono de 2010, ao cair da noite paulistana,
no bairro de Perdizes,
próximo à badalada Vila Madalena, ao luar,
num sobrado com aparência de inacabado,
tijolos à vista, janelas por colocar.

Segundo andar,
lugar aparentemente frio,
aquecido nas pessoas,
pelo sentimento,
pelo respeito,
pelo prazer de se encontrar.

Noite musicada pelas primas,
bordões de violões,
cordas de aço do cavaco, do bandolim,
soprar da flauta, do saxofone,
piano e delicadeza,
ritmo balançado do pandeiro,
que leveza!

À toda esta riqueza sonora,
somam-se cantores e cantoras,
Senhor, senhora.
Serestas, valsas e sambas.
Roda de choro vai se formando,
chega o piano, chega um violão,
O espírito enobrece.
Outro violão, o cavaco,
aos poucos a roda cresce.

Nas próximas horas, até surgir o dia,
- ainda é noite agora,
a música une as pessoas,
umas tocando,
outras ouvindo.
Instrumentos,
Cantoria.

Numa sexta-feira,
em todas as sextas-feiras,
na grandiosa São Paulo, de ritmo acelerado,
incansável,
essas pessoas na roda de choro,
passam horas de lazer,
vivendo cultura, fazendo cultura.
Conhecem-se uns aos outros,
aprendem e ensinam uns com os outros,
criam e vivem relações,
simplesmente por prazer.

Todas são importantes,
não no sentido de mercadoria – lá não se via,
mas de saberes,
musicais,
experiências de vida.

De tempos em tempos,
De solos em solos,
Sorriso, com sentimento, gentil,
Ouve-se ao final das músicas,
da plateia ou de dentro da roda:
Isto é Brasil!¹

¹ Eduardo Fiorussi. Poema escrito durante o trabalho realizado com a roda de choro do Silvinho, em São Paulo, como parte das atividades da disciplina “Pesquisa em Processos de Ensino e Aprendizagem: Práticas Sociais e Processos Educativos”.

Roda de choro: processos educativos na convivência entre músicos

Resumo

O objetivo desta pesquisa é descrever e compreender processos educativos decorrentes da interação entre músicos em uma roda de choro. Baseado nas experiências do pesquisador, oriundas da convivência com músicos e outros amigos em práticas sociais/musicais e ambientes de educação musical, e nos estudos realizados na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (PPGE-UFSCar), é apresentada discussão apoiada em referencial teórico que envolve Paulo Freire (1992, 2005, 2007), Ernani Maria Fiori (1986) e Jorge Larrosa Bondía (2002), entre outros. Realizada com o conjunto Chorando na Sombra, que faz rodas de choro em Campinas, tem-se como inspiração a pesquisa etnográfica, utilizando de procedimentos metodológicos da observação participante, uma vez que o pesquisador é músico e participa das práticas sociais referidas. Roda de choro é uma prática musical coletiva, onde as pessoas se encontram para tocar músicas do repertório popular brasileiro. Nela ocorrem, dialogicamente, trocas de experiências, de olhares, de gestos, enfim de aprendizagens. A partir da coleta de dados com os participantes da pesquisa, pudemos chegar à conclusão de que o aprendizado musical do choro, embora apresente semelhanças nos processos de cada músico, acontece para cada indivíduo de maneiras distintas; os processos de aprendizagens não são lineares, mas envolvem uma organização individual que se dá a partir da interação com outras pessoas em rodas de choro e outras práticas sociais que envolvem a música. A presente dissertação trata também de outras aprendizagens que ocorrem a partir dos encontros musicais, referentes ao respeito, à comunhão, ao ouvir os outros, e ao que mais se compartilha na convivência com os outros, e que são, muitas vezes, levadas para as demais atividades da vida cotidiana.

Palavras-chave:

Processos educativos. Roda de choro. Educação Musical.

Abstract

The objective of this research is to describe and understand the educational processes arising from the interaction between musicians in a “roda de choro”. Based on the experiences of the researcher, from the interaction with musicians and other musical friends in social musical practices and musical education environments, and the studies done in the research of Social Practice and Educational Processes (PPGE-UFSCar), it is presented in the discussion supported referential theory involving Paulo Freire (1992, 1995, 2007), Ernani Maria Fiori (1986), and Jorge Larrosa Bondía (2002), among others. Held together with the Chorando na Sombra, that performs “rodas de choro” in Campinas – Brazil, ethnographic research has been the source of inspiration, using methodological procedures of participant observation, since the researcher is a musician and participates in social practices mentioned. “Roda de choro” is a musical manifestation, collective, where people meet to play the repertoire of Brazilian popular music. In these experiments occur dialogical exchange of glances, gestures, finally learning. From the collection of data with the research participants we have come to the conclusion that the musical learning process of choro, although presenting similarities in the processes of each musician, happens to each individual in different ways; learning processes are not linear, but they involve an individual organization that occurs from the interaction with others in rodas de choro and other social practices that involve music. This thesis also deals with other learning processes that occur from musical encounters, related to respect, fellowship, listening to others, and that most shares in coexistence with others, and are often taken for other activities of daily life.

Keywords:

Educational processes. Roda de choro. Music education.

Lista de figuras

Fig. 1 – Roda de Samba - Núcleo de Samba Cupinzeiro	8
Fig. 2 – Roda Chorando na Sombra	68
Fig. 3 – Roda Chorando na Sombra (2)	69
Fig. 4 – Roda Chorando na Sombra – interação entre bandolim e pandeiro .	74
Fig. 5 – Roda Chorando na Sombra – cavaco e pandeiro	76
Fig. 6 – Roda Chorando na Sombra – violão e cavaco	76
Fig. 7 – Roda Chorando na Sombra - violão e cavaco (2)	76
Fig. 8 – Roda Chorando na Sombra – saxofone e bandolim	9
Fig. 9 – Roda Chorando na Sombra – faluta e saxofone.....	83
Fig. 10 – Aprendizagem musical do choro	96
Fig. 11 – Processos educativos na roda de choro	114

Sumário

Da Música à Educação – minha trajetória	6
CAPÍTULO 1 - Da educação ao choro.....	21
O choro	30
Música, Educação Musical e choro	35
Escolas de choro	41
Choro e africanidades	44
A roda de choro.....	47
CAPÍTULO 2 - Metodologia.....	55
As rodas do Chorando na Sombra e o processo de pesquisa	63
CAPÍTULO 3 – Processos educativos nas rodas de choro.....	67
Diálogos na roda de choro	69
Diálogo na troca de olhares	74
Linguagem gestual	79
Diálogos Musicais	83
Dinâmicas.....	86
A roda como ambiente de conhecimento da linguagem do choro e de ampliação de repertório.....	89
Aprendizagens para a vida nas rodas de choro	97
Choro: uma cultura de respeito, uma cultura que promove respeito.	102
Considerações.....	116
Referências	118
ANEXOS	125
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	126
Roteiro para entrevista com os músicos do Chorando na Sombra	129
Roteiro entrevista – Tucun.....	130

Da Música à Educação – minha trajetória

Esta pesquisa, realizada com músicos de uma roda de choro, é inspirada em minhas experiências como músico e como educador musical. Durante alguns anos vivenciando a cultura do choro, fui percebendo como as pessoas interagem nos momentos da roda e como esse encontro motiva os músicos para estudarem e conhecerem mais o repertório, a história e a memória do choro e da música brasileira em geral. Percebi-me crescendo e amadurecendo com amigos músicos, participando não só das rodas de choro, mas também de rodas de samba, ensaios, apresentações, oficinas e viagens com os grupos. Refletindo sobre essas práticas e aprendizagens que se dão na convivência, que tem a música como motivo dos encontros, resolvi realizar esta pesquisa de mestrado na área da educação.

A partir das conversas com os amigos, dos estudos nas disciplinas do curso de mestrado, de muitas discussões e reflexões, cheguei à seguinte questão de pesquisa que permeia essa dissertação:

Como se educam as pessoas na roda de choro?

E para direcionar o olhar ao longo da pesquisa, estabelecemos como objetivos:

Descrever e compreender como ocorrem processos educativos dentre os músicos da roda de choro do conjunto Chorando na Sombra.

Como a escolha do tema se deu a partir de minhas experiências como músico e como educador, relato a seguir um pouco das vivências que tive com a música e com amigos, para que o leitor possa compreender o contexto em que surgiu a pesquisa e de que forma ela se desenvolveu.

Obtive o título de bacharel em Música Popular em 2006, na Unicamp, Universidade Estadual de Campinas, e atuo profissionalmente na área desde 2002. Percebi, ao longo de meus estudos, que a prática técnico-musical exercida de maneira isolada não fazia muito sentido para mim (estudar horas e horas diariamente, sozinho). Certamente essas práticas contribuíram para o meu desenvolvimento como instrumentista, mas eu sentia falta de algo.

Desde a adolescência eu participava de rodas de samba com os amigos, com os quais ouvia, aprendia e praticava as músicas e maneiras de se tocar os instrumentos desse gênero musical nacional. Mas ainda insistia no estudo da guitarra. Ingressei na universidade tocando guitarra, e tive a felicidade de ter um professor, Marcos Siqueira Cavalcanti, que fazia com que os dois créditos da disciplina “Instrumento” – que, pelas normas da Instituição equivalem a duas horas/aula por semana - se transformassem em dezesseis horas/aula por semana.

Além de aulas de guitarra com o professor, também tive aulas de violão brasileiro, cavaco e prática de choro, com dois alunos/monitores, Alessandro Penezzi e Eduardo Lobo², dentre outras aulas com outros alunos/monitores. A partir desse primeiro ano cursando guitarra, mas tendo, ao mesmo tempo, diversas aulas de violão e de música brasileira, percebi que meu instrumento, na verdade, era o violão. Vendi a guitarra e comprei um violão de sete cordas, e, dia e noite, me dediquei a ouvir samba e choro e a tirar as músicas “de ouvido”. À medida que fui adquirindo domínio sobre esse instrumento, passei a compreender que a musicalidade é mais importante do que a técnica. Nessa época, tocava samba com amigos no grupo “Os Morredeiras”, do qual também faziam parte Danilo Penteado, no cavaco, Chico Santana, no pandeiro, e Gabriel Toledo, no azulão, apelido dado pelo grupo ao tan tan que era utilizado. Tan tan é um tambor de som grave, que cumpria o papel de marcação do ritmo no quarteto de samba que tínhamos; nesse caso, ele substituíria o surdo, que é o instrumento de marcação mais característico do samba. Tocávamos nas casas de amigos, em bares e nas viagens que fazíamos juntos.

No início de 2004, fui convidado a integrar o Núcleo de Samba Cupinzeiro (grupo de Campinas que pesquisa, promove rodas de samba, oficinas, gravações e shows ligados à cultura do samba). O violonista que fazia parte do grupo era o Eduardo Lobo, meu professor/monitor por um semestre, e que muito me orientou nos corredores da universidade e quando nos encontrávamos nas festas das repúblicas estudantis. Por indicação dele é que fui convidado a integrar o Cupinzeiro.

² Alessandro Penezzi é considerado um dos maiores violonistas da atualidade; natural de Piracicaba, ele tem uma trajetória de vida ligada à cultura do choro, do samba e das serestas. Eduardo Lobo é um dos integrantes do grupo Quatro a Zero, conjunto de música instrumental, reconhecido por tocar choro com qualidade, utilizando instrumentos elétricos, como guitarra, baixo e teclado, além da bateria.

O Núcleo de Samba Cupinzeiro foi fundado em 2001, em Barão Geraldo, Campinas-SP, por Edu de Maria³, Anabela Leandro⁴ e Ênio Bernardes⁵. Essas pessoas começaram a se encontrar quinzenalmente, nas tardes de domingo, na casa de Edu e Anabela, para cantar e tocar os sambas de que gostavam. Convidavam alguns amigos e deixavam os portões abertos; aos poucos, o “boca a boca” de que ali acontecia uma roda de samba se espalhou, e a comunidade do bairro passou a frequentar a casa, e o grupo se consolidou como um núcleo de samba. A roda acontecia no quintal da casa, embaixo de uma mangueira, onde havia um cupinzeiro, e as pessoas falavam: “vamos lá fazer um samba no cupinzeiro” – por isso o nome do grupo.



Fig. 1 – Roda de samba, Núcleo de Samba Cupinzeiro⁶

Convivendo com as pessoas do Cupinzeiro, conheci outras visões e concepções de cultura e de música; o samba passou a fazer parte de minha vida, não só nos estudos e em apresentações, mas no cotidiano. Comecei, então, a estudar a fundo a linguagem do violão de sete cordas, instrumento característico não só do samba, como

³ Edu de Maria é o nome artístico de Eduardo Conegundes de Souza, que desde 2006 é professor do Departamento de Artes e Comunicação do Centro de Ciências Humanas da UFSCar.

⁴ Hoje em dia também é professora da UFSCar, no curso à distância de pedagogia da UAB-UFSCar.

⁵ Ênio Bernardes atualmente não participa mais do Cupinzeiro. Mora na Bahia e desenvolve atividades com o samba em Salvador.

⁶ Foto de Mariana Rampazzo, 25/04/2010. Local: Barracão Teatro, Barão Geraldo, Campinas-SP.

também do choro. Além do Cupinzeiro, passei a integrar outros grupos e regionais de choro⁷, em Campinas, como o Chorando na Sombra, Gafieira Acerta o Passo, Sururú na Gafieira, entre outros.

Uma das atividades que o Cupinzeiro realiza é o bloco de carnaval, que, desde 2001, sai pelas ruas de Barão Geraldo, em Campinas, na segunda-feira de carnaval. Ao participar dos ensaios do bloco tocando instrumentos de percussão – cerca de três ensaios semanais durante um ou dois meses que antecedem o carnaval -, pude me aprimorar como músico. O bloco reúne pessoas para formar uma pequena bateria com instrumentos como os das escolas de samba, tocando alguns sambas compostos por integrantes do Cupinzeiro e outros sambas que gostamos de tocar. É um carnaval de rua, aberto, organizado pelo próprio grupo que tenta conseguir apoio da prefeitura para uma estrutura de policiamento, com agentes de trânsito para fechar as ruas, e para a instalação de banheiros químicos. Alguns comerciantes do bairro apoiam esse evento com um pequeno valor em dinheiro que cobre alguns gastos que temos: carro de som, manutenção dos instrumentos e confecção de camisetas. Todos participam pelo prazer de tocar, de se reunir nas semanas que antecedem o carnaval para ensaiar e de ir às ruas para cantar samba. Há outros blocos de rua em Barão Geraldo, e, juntos, cada um com suas características, formam um carnaval divertido, espontâneo e no qual não se gasta dinheiro para participar.

O bloco tinha como mestre nosso querido amigo Lucas da Rosa, que faleceu em 2009. Ele muito nos ensinou. Um grande amigo, percussionista e baterista, e que marcou a vida de todos no Cupinzeiro e em outros grupos dos quais participou. No ano seguinte ao seu falecimento, eu me propus a dirigir a bateria do bloco, para darmos continuidade ao maravilhoso trabalho que vínhamos realizando sob a maestria de Lucas.

Foi espelhando-me nele que assumi o papel de coordenar as pessoas na bateria, e fizemos um belo carnaval em 2010, com um samba em sua homenagem: “Sonho de Ícaro”, composto por Edu de Maria.

Do bloco participam diferentes pessoas, poucos músicos profissionais, e muitas pessoas com vontade de tocar, com vontade de aprender. Num curto período de tempo antes do carnaval, com ensaios intensos, atingimos o objetivo que é o de sair às ruas tocando bem o ritmo do samba. Todos se entregam de tal maneira ao longo da preparação do carnaval e no dia do bloco, e isso é algo que nos alimenta: a união em

⁷ Regional de choro é o nome dado a um conjunto instrumental que toca choro; o termo não faz referência à região em que o grupo se localiza.

torno de um objetivo, a solidariedade com todos ali que passam por - e vencem - dificuldades técnicas para tocar os instrumentos, e a sintonia e a comunicação necessárias para que cerca de quarenta pessoas - a maioria inexperiente nos instrumentos - toquem juntas. Participam pessoas de diferentes idades, em torno de oito a quarenta anos, homens, mulheres, pais e mães, filhos e filhas, e, nessa comunhão, todos se empenham de igual maneira, pois sabem que cada um ali é importante, que a soma do trabalho de cada um resultará na beleza do samba que será tocado. E muito do que está escrito nesta dissertação vem também a partir da energia e inspiração do carnaval de 2012.

Entre 2002 e 2003, todas as segundas-feiras à noite nos encontrávamos com amigos do curso de música da Unicamp em uma pizzaria, a Borda de Ouro, para tocar choro. Um dia, estávamos procurando um local para tomar uma cerveja e tocar, e encontramos essa nova pizzaria que estava vazia. Pedimos licença ao Carlinhos, o proprietário, para pegar os instrumentos e tocar, e ele consentiu. Devíamos estar com uns dois violões, um bandolim, um cavaco e um pandeiro, e tocamos alguns choros. O Carlinhos e outras pessoas da pizzaria adoraram a música, e, a partir desse dia, passamos a fazer a roda de choro toda semana, o que acabou se tornando um evento permanente, frequentado principalmente por alunos dos cursos de artes, letras, e ciências humanas da Unicamp, e também por outras pessoas do bairro. Essa roda de choro era muito descontraída; a maioria dos músicos estava se iniciando na linguagem do choro. Lembro-me de que, na primeira vez em que fui, eu sabia tocar apenas uns três choros; a cada semana, eu estudava mais um ou dois, chegava na roda e tentava tocar, e, às vezes, errava bastante, mas voltava para casa e estudava mais. Assim, o repertório - não só o meu -, mas de todos que frequentavam a Borda de Ouro, foi se ampliando. Alguns grupos se formaram a partir daquelas vivências na pizzaria, de samba e de choro, e muitos músicos que ali se iniciaram no choro, hoje tocam profissionalmente também.

Atualmente, toco nos grupos Cupinzeiro e Chorando na Sombra, dos quais participam e/ou participaram pessoas com diferentes histórias de vida, e que nasceram em diversas cidades, como: São Paulo, Campinas, Araraquara e Taquaritinga, no estado de São Paulo, Curitiba, no Paraná e Santo Antônio de Jesus, na Bahia. Barão Geraldo, subdistrito de Campinas, no qual se localiza a Unicamp, é um local onde se concentram pessoas de distintas cidades e até de outros países, assim como ocorre em muitas “cidades universitárias”; essa diversidade cultural é muito rica para a cidade.

Alguns músicos dos grupos dos quais eu participo são formados na Unicamp, outros não frequentaram cursos de música, mas todos têm conhecimentos construídos ao longo da vida e dos estudos musicais, tenham sido estes formais ou não. Nos grupos musicais referidos todos têm a mesma importância; a busca pela ampliação do conhecimento é constante, e todos têm algo a ensinar e a aprender com os colegas.

Com esses conjuntos de músicos, e com pessoas que atuam na área cultural, principalmente em Campinas, compreendi que a educação não se limita aos espaços escolares e à convivência familiar. Foram as discussões que tivemos dentro dos grupos, e também nas rodas de samba e de choro, que alimentaram essa compreensão do caráter cultural de encontros como esses, e de como se aprende para a vida vivenciando-se cultura, fazendo cultura e sendo parte dela.

E essa compreensão se deu antes que eu conhecesse um pouco da obra de Paulo Freire, Enrique Dussel, Ernani Maria Fiori e Jorge Larrosa Bondía, autores fundamentais da linha na qual esta pesquisa se insere: Práticas Sociais e Processos Educativos. A compreensão de como aprendi com as práticas de rodas de samba e de choro - e de como outras pessoas sempre aprendiam algo nestes momentos de lazer e cultura -, me ocorreu também antes de pensar em fazer uma pós-graduação. O que me levou a buscar o mestrado em educação foi a vontade de compreender - com mais fundamento - o que eu já vinha percebendo com as práticas musicais, impulsionado pela influência de Edu de Maria que fizera sua pesquisa de mestrado na área de Educação não formal, na Unicamp, e que teve como tema a roda de samba como espaço de educação não formal.

Meu aprendizado musical ocorreu por meio de alguns processos ao longo de minha vida (e, logicamente, continua ocorrendo) mas, ao participar dos grupos citados, a música passou a fazer mais sentido para mim, e hoje tenho a certeza de que o fazer musical em práticas sociais gera aprendizagens que não se dão no estudo individual, nem em aulas particulares de instrumentos. Práticas sociais, nesse meu processo de amadurecimento como músico, foram as rodas de samba e de choro, os ensaios, os encontros informais para ouvir música, conversar e discutir sobre questões relacionadas à música; a partir de tais práticas passei a ter mais estímulos para prosseguir com os estudos musicais e continuar trilhando meu caminho com relação a essa carreira artística. Relações de amizade foram criadas desenvolvendo trabalhos coletivos em que se pensa no grupo como um todo, em que o envolvimento com a comunidade é fundamental; eventos organizados (como o Bloco do Cupinzeiro),

arranjos elaborados, viagens, participações em congressos e seminários sobre educação e cultura: tudo isso contribuiu muito para o meu desenvolvimento como pessoa, cidadão e como músico/educador.

Desde 2003, venho trabalhando com ensino de música, e, em 2007, ingressei como professor substituto no Departamento de Artes e Comunicação da UFSCar, no curso de Licenciatura em Música onde ministrei, até 2009, as disciplinas: “Ensino Coletivo de Violão”, “Linguagem, Estruturação e Percepção Musical”, “Cultura Musical Brasileira” e “Percussão”. Essa época foi marcante em minha vida, pois passei bruscamente de estudante de graduação a professor universitário.

Eu me formei em 2006, como bacharel em música. Nesse ano, teve início na Unicamp o curso de Licenciatura em Música, e havia a possibilidade de os alunos formandos solicitarem reingresso no novo curso. E foi o que fiz quando me vi terminando a graduação e com aquelas sensações e pensamentos que muitos devem passar: “e agora, o que será?”

Durante os cinco anos de graduação toquei muito. Estudei muito. Ouvi muita música. Mas, ao pensar o que se passaria dali em diante, comecei a refletir sobre outras coisas que gostava de fazer, tentando encontrar respostas para o que seria da minha vida, se o trabalho com a música me satisfaria; enfim, lembrei-me que sempre gostei de escrever, desde criança. E notei que escrevi pouco durante a graduação, pois toquei muito, o que era realmente necessário. Por isso me animei em reingressar na licenciatura, disposto a fazer uma iniciação científica. Conversei com a professora Olga Rodrigues de Moraes von Simson, diretora do Centro de Memória da Unicamp na época e professora da área de Educação Não-Formal. Ela - que frequentava as rodas do Cupinzeiro, e orientou o Edu de Maria em seu mestrado e tem também pesquisas com o samba -, se animou e logo desenvolvemos um projeto de pesquisa, intitulado: “O samba na região de Campinas: das fazendas de café aos cordões carnavalescos”.

Realizei essa iniciação à pesquisa durante aproximadamente um ano, e, faltando alguns meses para concluí-la, resolvi prestar o concurso para professor substituto no curso de Licenciatura em Música da UFSCar. Estudei a bibliografia proposta, e me preparei para as provas. Edu de Maria, do Cupinzeiro, também era professor substituto no curso da UFSCar, e me incentivou a fazer a inscrição. Um dia antes do concurso, fui pela primeira vez a São Carlos, com meu fusca, dando carona a Edu de Maria. Fomos conversando sobre ensinar, sobre aprender música, e contei a ele como eu tinha me desenvolvido nas rodas de samba e de choro, e ele disse que percebia

isso. Conversa vai, conversa vem, ele sugeriu que eu falasse sobre essas experiências na minha “aula” para a banca. Levei em conta essa sugestão, prestei o concurso e passei. E o fusca quebrou em São Carlos. Nunca tinha dado uma aula em grupo, sempre evitava participar dos poucos seminários que apresentei na graduação, mas resolvi enfrentar a timidez e dar o melhor de mim. Estudei bastante, preparava as aulas com muita dedicação, e, na interação com os estudantes e professores, me descobri como professor.

Mas não consegui prosseguir com os estudos na licenciatura da Unicamp, e acabei não concluindo o curso. Por conta do ingresso como professor na UFSCar, também tive que encerrar as atividades da Iniciação Científica antes do prazo estipulado para seu término, entregando o último relatório com os dados pesquisados até a data de contratação na UFSCar.

A partir desses processos que vêm ocorrendo em minha vida, passei a compreender o conceito de educação musical como algo mais amplo do que apenas o estudo de instrumentos e elementos técnico-teórico-musicais (que considero muito importantes também). Percebo, no dia a dia, que os processos educativos decorrentes de práticas sociais contribuem não só para o aprendizado do indivíduo, como também para sua integração na comunidade em que está inserido, ampliando sua compreensão como sujeito ativo no mundo.

Com meus amigos do grupo Chorando na Sombra, Márcio Modesto, Roberto Amaral e Lucas Arantes, todos integrantes do Cupinzeiro também, organizo mensalmente uma roda aberta a músicos e ao público, em Campinas, desde 2007. E foi com o olhar voltado para aprendizagens na roda de choro que eu escolhi prestar o exame de mestrado, no qual fui aprovado para ingressar em 2010.

Cursando as disciplinas do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar), pude ampliar o conhecimento na área da educação, lendo textos de autores importantes para a área e refletindo sobre o que aprendia com os textos, com as discussões em aulas e com as minhas vivências cotidianas.

Conheci e aprendi alguns conceitos centrais da linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” nas disciplinas com as professoras e com o professor da linha. Estudando textos de alguns autores que apresento como principais referências nesta dissertação, como Paulo Freire, Enrique Dussel, Ernani Maria Fiori e Jorge Larrosa Bondía, compreendi que todo esse aprendizado que tive - nas rodas de samba e de choro, nos encontros e na convivência com amigos- teve lugar no que se considera como práticas sociais. As discussões em aula sobre os textos lidos, e sobre

as pesquisas em práticas sociais de outros colegas do mestrado, me auxiliaram no direcionamento do olhar para processos educativos que ocorrem nas rodas de choro. Mas ainda era difícil definir a trajetória da pesquisa; algumas questões foram se resolvendo durante os dois anos e meio de mestrado, como: que grupo pesquisar? Como fazer a pesquisa, que procedimentos utilizar, o que estudar? O que observar durante as rodas de choro? Olhar para a interação entre músicos, ou entre músicos e público, ou ambos?

Uma disciplina importante nesse processo de elaboração do projeto de pesquisa e de definição de como realizá-lo foi a “Teoria da Educação: Aportes de Africanidades”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Inscrevi-me nessa disciplina, que era optativa, consciente de que as músicas que eu gosto de tocar, samba e choro, principalmente, foram criadas por pessoas negras entre o final do século XIX e início do século XX. E foi pelas mãos dos negros, sobretudo, que elas se desenvolveram ao longo do século passado. Conhecer a visão do Pensamento Negro em Educação, a partir do referencial teórico estudado e das discussões em aulas, foi fundamental para uma melhor compreensão do que são africanidades, e de como a cultura brasileira é rica por conta delas. O conhecimento dessa forma de ver a educação trazida da África ao Brasil pelos negros escravizados é o que dá embasamento ao tema aqui proposto: considerar a educação na convivência entre músicos em uma roda de choro, pois na África a educação se dá, tradicionalmente, na comunhão entre as pessoas, na vida em comunidade e na manutenção das tradições pela oralidade, respeitando-se e ouvindo as pessoas mais velhas.

Na disciplina “Pesquisa em Educação”, conheci diversas visões de pesquisa científica, de ciência, de educação e de mundo. Na diversidade apresentada, no estudo de diferentes tipos de pesquisa em educação como: *qualitativa e quantitativa, pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica, estudo de caso*, entre outros, e de diversos procedimentos metodológicos possíveis, fui trilhando a metodologia desta pesquisa: etnográfica com procedimentos da observação participante.

A definição dos objetivos de pesquisa e de seu desenvolvimento se deu a partir de um trabalho realizado em 2010, para a disciplina “Pesquisa em Processos de Ensino e de Aprendizagem: Práticas Sociais e Processos Educativos”, o qual foi fundamental também para a preparação deste novo pesquisador, formado em música e nas rodas de música, mas ainda com muitas dificuldades de se encontrar no meio da pesquisa científica em educação. A proposta do trabalho era que cada estudante se

inserir em algum grupo, em uma prática social, realizando procedimentos metodológicos como observações, anotações em diários de campo, conversas e entrevistas, de acordo com o que mais conviesse para cada pesquisa. Escolhi para o trabalho um grupo de São Paulo, a roda de choro do Silvinho.

Os irmãos Silvinho e Sorriso são proprietários de um estúdio localizado na Vila Pompéia. Os dois são músicos, não profissionais, e, desde a infância, convivem em ambientes onde a música é muito presente, tanto em casa como em reuniões entre amigos. Há cerca de quatro anos convidaram dois de seus amigos, os irmãos Izaías e Israel Bueno, para realizar as rodas de choro no estúdio. Desde então se encontram semanalmente, às sextas-feiras, entre oito e meia da noite e meia-noite e meia, aproximadamente. O espaço é aberto a músicos que queiram tocar, e também ao público. A roda não é divulgada na mídia, e sim pelo “boca a boca”; portanto, a roda é frequentada pelas pessoas que vivem a cultura do choro na cidade, e também por pessoas de fora que buscam conhecer um pouco do choro de São Paulo.

Conheço alguns participantes dessa roda desde 2006. Fui apresentado a eles por amigos músicos, com quem visitei o local algumas vezes para ouvir, tocar, conhecer os mestres chorões e aprender com eles. Silvinho, dono do estúdio, fabrica artesanalmente dedeiras para violonistas.⁸ É uma das poucas pessoas que faz esse tipo de trabalho. Ele já fez algumas dedeiras para mim. E não cobra nada por isso. Mas faz questão de que a pessoa esteja lá com ele enquanto realiza o trabalho, quero dizer, ele não faz por encomenda. Quando fiz minhas dedeiras fui até lá, conversamos, tocamos, ele me mostrou seus violões, me pediu para tocar. Enquanto isso ele fabricava o artefato de metal.

Dentre os organizadores da roda, estão os irmãos Izaías Bueno de Almeida, que toca bandolim, e Israel Bueno de Almeida, que toca violão de sete cordas. Eu e os amigos do grupo Chorando na Sombra, fomos à roda do Silvinho diversas vezes para tocar e para conhecer o Izaías e o Israel que, para nós, são mestres no choro, e sempre fomos muito bem recebidos. Antes mesmo de conhecê-los, ensaiávamos alguns choros gravados por eles e estudávamos suas maneiras de tocar; poder sentar junto com eles e tocar é algo que nos alegra, motiva e... como nós aprendemos tocando com esses mestres! A partir desse contato que tivemos com eles nas rodas do Silvinho, por

⁸ Dedeira é um objeto que é colocado no polegar da mão direita, muito usado pelos violonistas de choro. Ela pode ser de plástico, osso ou metal e a finalidade de seu uso é obter mais volume de som nas cordas graves do instrumento, nas quais o músico realiza as baixarias (passagens melódico/harmônicas utilizando os baixos do violão).

intermédio também de outro amigo, o Eduardo, mais conhecido por Sig, que é amigo deles também, participamos juntos de outras rodas de choro em Campinas, São Paulo e Atibaia, em confraternizações entre amigos. Eles nos convidaram para fazer alguns shows, e de vez em quando fazem uma visita à nossa roda de choro em Campinas.

A aproximação que já tinha com os proprietários do estúdio e com alguns músicos que a organizam, facilitou a inserção no grupo para a realização da pesquisa. A roda é aberta, ou seja, os músicos podem entrar e sair quando convier; desta forma, pude participar da roda como músico, ou fora dela como espectador/observador. O processo de observação participante que vivenciei com eles, ocorreu em quatro rodas, e fiz registros de observações em diário de campo, registros de conversas, registros fotográficos e em vídeo. Atentei-me para a interação entre os músicos na roda, observando como se dá a comunicação entre as pessoas e entre os instrumentos, por meio da linguagem verbal, de olhares, de gestos e de notas musicais. Com estas vivências, pude observar que ocorrem processos educativos em uma roda de choro: percebendo que era na interação entre as pessoas, na compreensão da importância de se dialogar durante o encontro musical. Mas ainda muitas dúvidas persistiram inquietando este novo pesquisador: o que mais se aprende nessa convivência? As pessoas se percebem aprendendo e ensinando os outros? O que se aprende na roda de choro limita-se àquela atividade ou é levada para outras atividades cotidianas?

O foco da pesquisa está voltado para a interação entre os músicos que participam tocando na roda de choro, pois diálogos acontecem na roda. A roda é um espaço em que as pessoas se olham, olhos nos olhos, olhos nos instrumentos. Todos são ouvidos, os sons chegam por todos os lados e, somados, constituem os choros. Apesar de as falas serem raras durante as músicas – mas podem acontecer –, a comunicação é intensa. Essa comunicação ocorre por meio do sentido auditivo principalmente, pelos sons dos instrumentos, pela intenção que se dá nas passagens musicais. Os olhares dizem ao outro e compreendem o outro com constância.

A partir do trabalho com a roda de choro do Silvinho, e da busca por compreender outras inquietações que surgiram, continuei a realizar a pesquisa nas rodas do conjunto Chorando na Sombra, em Campinas. As entrevistas e conversas que tive com os organizadores da roda foram fundamentais para a compreensão dos processos educativos que ocorrem na convivência com músicos na roda de choro. A visão de cada um deles me orientou no processo de análise dos registros que vinha realizando. Desta forma, compreendo que esta dissertação de mestrado seja fruto de um trabalho coletivo,

que se inicia e se desenvolve, principalmente, na convivência que tenho com amigos em rodas de samba e de choro.

Realizou-se levantamento bibliográfico em bancos de teses, dissertações, artigos e outros trabalhos acadêmicos, buscando textos com enfoque semelhante ao tema aqui pesquisado, processos educativos na roda de choro. Foram encontradas pesquisas em diversas áreas de conhecimento, dentre as quais destaco: na área de música (GREIF, 2007), educação musical (TEIXEIRA, 2008), etnomusicologia (LARA FILHO et al, 2011), sociologia (BEZERRA, 2011) e antropologia social (FRYDBERG, 2011). Especificamente na área de educação, encontramos suporte para a presente pesquisa em uma dissertação de mestrado, de Souza (2007), que trata da roda de samba como espaço de educação não-formal.

Alguns trabalhos, na área de música, principalmente, não foram inseridos nas discussões, por tratarem de assuntos específicos de nível técnico-musical a respeito do choro, como estilos interpretativos e de fraseados musicais, os quais, embora muito importantes para a compreensão acadêmica da linguagem musical do choro, não são pertinentes para o desenrolar das discussões aqui propostas.

Greif (2007) e Frydberg (2011) realizaram pesquisas com a Escola Portátil de Música, do Rio de Janeiro, a primeira com o olhar voltado para as aprendizagens musicais no Bandão, e a segunda analisando de forma mais abrangente as atividades da escola.

A tese de doutorado de Frydberg (2011) traz discussões sobre modernidade e tradição, a partir de pesquisa etnográfica realizada com grupos de samba, fado e choro, nas quais aponta que esses gêneros musicais estão sendo redescobertos e recriados por jovens músicos, fato que, segundo a autora, só é possível por meio do contato intergeracional, com músicos mais experientes e com gravações de antigos chorões. No caso da Escola Portátil de Música, a autora salienta

a valorização da aprendizagem do choro através da prática coletiva, seja através das aulas em grupo, das rodas de choro, dos grupos que se formam a partir da escola e, principalmente, da experiência coletiva e da catarse musical que representa o Bandão (FRYDBERG, 2011, p. 203)

Na pesquisa de Greif (2007), realizada especificamente com o Bandão, discute-se sobre processos de ensino e aprendizagens realizados na Escola Portátil de Música, que se dão nas aulas coletivas de instrumentos, nos ensaios de regionais, em

outras aulas de música e nos ensaios do Bandão. O Bandão é um ensaio geral de todos os participantes da escola, que reúne centenas de pessoas para tocar repertório em comum, direcionado pelos professores; dele participam desde os mais experientes músicos ali presentes, até os alunos que não aprenderam uma nota musical ainda. A partir das observações e entrevistas realizadas com professores e alunos da escola, ela conclui que “o aprendizado do choro se dá no grupo, ouvindo, vendo e observando o outro, freqüentando os saraus e entrando nas rodas” (p. 141).

O choro na cidade de Brasília é o tema da pesquisa realizada por Teixeira (2008). O autor traça o desenvolvimento do gênero musical na Capital Federal, que é trazido por músicos de outras regiões, principalmente do Rio de Janeiro, que se mudam para Brasília por motivos profissionais (de outras profissões que não a música) ou em busca de um novo local para morar. As rodas de choro foram se formando em encontros em bares e nas casas das pessoas, a partir das quais, foi criado, em 1977, o Clube do choro de Brasília, que deu origem à Escola de Choro Raphael Rabello em 1998. Segundo o autor,

do ponto de vista da avaliação do êxito da Escola, parece que um fator relevante a considerar é que o choro tenha se transformado num tipo de música representante ou identificadora da cultura brasileira, de difícil execução, necessitando de técnica apurada e de muita dedicação (Portela, 2003, p. 52⁹). Como consequência, ela se viabiliza como um excelente meio para o aprendizado da teoria musical, juntamente com o domínio da técnica instrumental (TEIXEIRA, 2008, p. 38-39).

Lara Filho et al (2011) realizaram pesquisa etnográfica com músicos de uma roda de choro de Brasília, na qual, a partir dos relatos dos sujeitos participantes, “apontam para a importância da existência de Rodas para manutenção e recriação da tradição musical do Choro” (p. 1). Segundo os autores,

Conseguir apreender o sentido do Choro como gênero musical talvez seja o maior desafio da musicologia que pretende estudá-lo, e esse trabalho mostra que a Roda de Choro tem muito a nos revelar sobre isso. Nessa modalidade os elementos não musicais encontram-se, de alguma maneira, dentro da música, como partes importantes em sua execução, interpretação e criação. A Roda de Choro é um local em que a música é tão importante quanto a existência pessoal de músicos e ouvintes, porque não se separa dos demais

⁹ PORTELA, Luciana Magalhães. Resistência e transformação: o choro em Brasília. Monografia de Graduação apresentada ao Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2003.

aspectos da vida, e funciona como ponte comunicativa, que permite o encontro e a relação entre pessoas (LARA FILHO et al, 2011, p. 160).

Lara Filho et al (2011), dialogam com a pesquisa de Moura (2004), o qual realiza também pesquisa etnográfica, com rodas de samba do Rio de Janeiro. Uma das idéias centrais de Moura (2004) aponta que a roda, no sentido do encontro entre pessoas e de seu formato que possibilita a interação entre elas, antecede a formação do samba enquanto gênero musical. Lara Filho et al (2001) acrescentam que o mesmo se deu com o choro, que se consolida como gênero musical nos mesmos espaços que o samba no Rio de Janeiro, sendo a roda, portanto, também espaço que proporcionou seu desenvolvimento. Souza (2007), que realizou pesquisa de mestrado com três grupos de São Paulo que realizam rodas de samba, também dialogando com Moura (2004), considera a roda de samba como espaço de sociabilização, onde as pessoas se educam na comunhão gerada pela prática musical, caracterizando-a como espaço de educação não-formal.

As pesquisas realizadas com grupos, escolas e rodas de choro e de samba, de Greif (2007), Frydberg (2011), Teixeira (2008), Lara Filho et al (2011), Moura (2004) e Souza (2007) são muito significativas para a compreensão do samba e do choro enquanto, antes de gêneros musicais, músicas populares que nascem no encontro de pessoas, e nos encontros se desenvolvem, ao passo que as pessoas se desenvolvem, sociabilizam, vivenciam cultura, vivenciam o *estar com os outros*.

A partir da leitura de outras pesquisas científicas com temas relacionados ao tema aqui proposto, proponho o olhar focado para a interação que se dá na convivência entre músicos de uma roda de choro. Durante a prática musical há diálogos que se dão na troca de olhares, de gestos, de sons musicais, cujas intenções comunicam algo e nessa interação, geram processos educativos dentre todos que participam da roda de choro, músicos e ouvintes. E isso é algo que vem das tradições do choro, música que há um século e meio vem sendo transmitida de geração a geração, principalmente pela oralidade.

A dissertação, portanto, está organizada da seguinte maneira:

No capítulo 1, o leitor encontra discussões sobre práticas sociais, cultura popular, memória, educação formal, informal e não-formal, choro e roda de choro, educação musical, choro e africanidades, as quais trazem o referencial teórico construído ao longo do curso de mestrado, tendo como principais autores: Freire (1992,

2005, 2007), Dussel (1991, 1995, 2001, 2005), Fiori (1986), Larrosa Bondía (2002), Tedla (1995), Greif (2007), Frydberg (2011), Teixeira (2008), Lara Filho et al (2011), Moura (2004) e Souza (2007). São discussões importantes que preparam, subsidiam e contextualizam a pesquisa de campo e análise dos processos educativos observados e discutidos com os participantes da pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia utilizada, que tem bases na pesquisa etnográfica e utiliza de procedimentos da observação participante, como observações e registros em diário de campo, conversas e entrevistas, filmagens e fotografias.

No capítulo três compartilhamos os dados da pesquisa, que partem dos estudos bibliográficos, das observações, da convivência com as pessoas na roda de choro e das entrevistas realizadas com as pessoas que organizam a roda.

A partir das minhas experiências relatadas nesta Introdução, e de discussões, reflexões e pesquisas realizadas no curso de mestrado, proponho algumas considerações ao final da dissertação, levando em conta que o conhecimento da cultura popular, os saberes de experiência, as formas de transmissão e os meios de ensino e de aprendizagem acompanham o desenvolvimento das culturas populares. A partir da análise dos dados coletados, compreendi que processos educativos que se dão na roda de choro ocorrem por meio da interação entre as pessoas, e que isso é próprio da cultura popular. Considero equivocado afirmar que o ensino escolar seja sistematizado e que os saberes populares não o são, e essa discussão se dá ao longo da dissertação. Na cultura popular há uma sistematização que não se dá de um para o outro, mas sim de uns com os outros, cada indivíduo trilha seus processos de aprendizagens a partir das experiências que vivencia. O presente texto não é, portanto, uma descoberta de que há aprendizagens em rodas de choro, mas sim uma leitura do pesquisador, com a contribuição dos participantes da pesquisa, na tentativa de aproximar algumas das formas dos saberes populares à compreensão acadêmica sobre educação em práticas sociais.

CAPÍTULO 1 - Da educação ao choro

Encontros, conversas, olhares, trocas de experiências, consciência de mundo, ações, cultura, compreensão de si mesmo, percepção dos outros. Esses são apenas alguns exemplos do que pode ocorrer em práticas sociais. Segundo Oliveira et al (2009, p. 4):

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência natural e simbólica das sociedades humanas.

Os autores do texto citado complementam: práticas sociais são construídas nas relações entre pessoas, relações comunitárias, que fazem parte de um contexto cultural mais amplo. A partir da percepção de si mesmo no ambiente sociocultural em que a pessoa está inserida - por meio de reflexões, discussões e de vivências com os demais integrantes de sua comunidade -, pode-se ampliar os horizontes de uma cultura local, compreendendo-a como parte de um todo dentro da diversidade encontrada em uma região e/ou país. E essa discussão não se limita a um único país, ou nação, mas contextualiza-se num âmbito continental e também no mundial. Nessa direção, Freire (1992), ao se perceber como um pernambucano nascido na pequena cidade de Jaboatão, após conhecer diversas culturas mundo afora, antes, durante e depois do período em que esteve exilado, com seu jeito particular de dizer e significar as palavras, afirma que: “o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental” (FREIRE, 2002, p. 87). E essa percepção surge a partir do local, da comunidade, do conhecimento da própria cultura.

As práticas sociais podem ser atos, gestos, conversas, que realizamos no dia a dia, e podem parecer algo de pouca importância, mas são elas que dão significado ao viver, ao estar no mundo com os outros. Quando se vivem ou se vivenciam práticas sociais, adquirem-se experiências. Com base nos estudos, discussões e reflexões, que tiveram lugar na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, compreendi que minhas experiências e saberes – não só musicais, mas de indivíduo que convive em uma comunidade e consciente de que as ações dentro dela podem causar transformações

–, decorreram da interação com outras pessoas em práticas sociais: nas rodas de samba e de choro, nas viagens em vans para a realização de rodas e shows em outras cidades, nos ensaios, nas festas em que a música está sempre presente, e em muitos outros momentos. Aquelas experiências vividas foram tomando mais significado a partir dos estudos realizados no curso de mestrado.

Se, ao longo deste texto, escrevo sobre experiências como músico, educador e pesquisador, e mostro as aprendizagens que tive, e tenho, na informalidade com amigos e na formalidade de cursos de graduação e pós-graduação; e, além disso, o olhar na pesquisa está voltado para processos educativos que ocorrem na interação entre músicos de uma roda de choro, faz-se necessário estabelecer o entendimento que me orienta a respeito de educação formal, não formal e informal. Segundo Afonso (1989, p.78, *apud* FERNANDES e GARCIA, 2006, p. 16),

(...) por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade) diverge ainda da educação formal no que respeita à não-fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, 1989, p. 78).

Embora haja tal diferenciação entre educação formal, informal e não formal, não é tarefa fácil definir o que se enquadra em um ou outro termo, pois pode haver pontos de transição entre essas formas diferentes em que as pessoas se educam e/ou são educadas. Gohn (2006) contribui para essa discussão ao diferenciar os espaços em que ocorrem processos educativos:

Na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação). Já a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu, etc. (p. 29)

A autora complementa falando sobre quem é o educador nas três possibilidades de educação:

Na educação formal sabemos que são os professores. Na não-formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. 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. (GOHN, 2006, p. 29).

Desta forma, concludo que venho passando ao longo de minha vida tanto pela educação formal, nas escolas que frequentei, pela educação não formal, em eventos com músicos em que há uma intencionalidade de interação entre música, músicos e público, como nas rodas de samba do Cupinzeiro ou nas rodas de choro do Chorando na Sombra, em que as pessoas se educam no fazer musical e na organização e desenvolvimento da prática social realizada. E, por fim, passo também pela educação informal, que se dá em casa, nas ruas, nos encontros espontâneos para tocar e ouvir música, etc. Tudo isso faz parte das práticas sociais às quais nos referimos nesta pesquisa. Em um ambiente formal de educação, por exemplo, há também práticas sociais, pois há interação entre as pessoas; nos momentos de recreio nas escolas, por exemplo, ou nos corredores das universidades. Por mais que sejam ambientes de educação formal, na interação entre as pessoas também ocorrem processos educativos, ou seja, nas práticas sociais. E as experiências que cada um vive, seja na formalidade ou na informalidade, vão se somando e fazem parte do processo de constituição do sujeito enquanto ser social e cultural, que vive no mundo com os outros.

Larrosa Bondía (2002, p. 21) diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. O que nos acontece diariamente? O que nos toca em conversas, em trocas de olhares, em observar e viver a vida? O autor alerta que a experiência, neste sentido, é cada vez mais rara. Passam-se muitas coisas diariamente, mas o que realmente nos toca, o que vivenciamos, é cada vez mais escasso. Atribui à escassez de vivências de experiências alguns fatores da vida moderna, como o excesso de informação, a necessidade de absorver esse excesso de informações, o excesso de trabalho, os quais resultam na falta de tempo. O viver acaba sendo tomado pela busca da informação, pelo trabalho (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 22-23).

Mas cada sujeito no mundo é constituído por diversas experiências, as quais ocorrem ao longo do tempo, em diferentes ocasiões e espaços:

Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado. Daí que eu tenha falado antes no ‘parentesco’ entre os tempos vividos que nem sempre percebemos, deixando assim de desvelar a razão de ser fundamental do modo como nos experimentamos em cada momento (FREIRE, 1992, p. 28).

A cultura carrega memórias do passado, e refaz-se no presente, nas interações entre pessoas, na busca pela plenitude da vida, nos fazeres cotidianos, na arte, na música. O choro é um gênero relativamente novo, com cerca de cento e sessenta anos de história na cultura brasileira. Mas é uma música atemporal; os chamados clássicos do choro são conhecidos e tocados até os dias de hoje, como músicas de Pixinguinha que foram compostas há cerca de cem anos. Há quem prefira tocar as músicas mantendo-se a instrumentação original, e há quem prefira experimentar instrumentação diferenciada. Em ambos os casos, quando compreendida a linguagem dos mais antigos, as propriedades da cultura do choro, reinventa-se com raízes no passado uma expressão musical, ou seja, sem deixar perder suas características fundamentais, que fazem parte da linguagem do gênero musical mesmo. Não parece ser possível tocar a música como era há cem anos, mas compreendidos os principais elementos de sua execução, bem como seu papel de reunir pessoas em torno de uma atividade cultural, o sentido da música permanece, e o que ela é capaz de transmitir aos ouvintes também, trazendo elementos que cada indivíduo propõe nos dias de hoje.

Dussel (1995) considera cada indivíduo como um ser-no-mundo; cada qual tem seu mundo, que se dá a partir das vivências em casa, nas comunidades, em sua classe social. A compreensão de mundo parte dessas experiências prévias, dos saberes constituídos ao longo da vida. “El mundo es la totalidad dentro de la qual todo que nos acontece se nos avanza” (p. 87). “(...) la totalidad de nuestra experiencia está situada dentro de un horizonte, que hace que todo lo que se encuentra en mi mundo me se ‘comprensible’ (p. 88). Desta forma, situado na totalidade mundana, em diversas práticas sociais (ou horizontes), o indivíduo compreende seu estar no mundo com os outros, e como Dussel (1995), Freire (1992, 2005, 2007), Fiori (1986) e Bondía (2002) apontam, avança na compreensão de sua existência a partir da convivência e da interação com os outros.

A roda de choro é um espaço onde uns estão com os outros, no sentido mais profundo da expressão, como apontam os autores citados. Obviamente todos estão juntos ali, mas o estar com o outro, neste caso, é ouvir o outro, perceber o outro, respeitar e ser respeitado, tocar da maneira correta e nas horas corretas, de acordo com o que o grupo se propõe em cada momento de uma música. Isso faz com que a prática social seja realmente realizada de forma coletiva, mesmo que haja um ou mais líderes, pois isso é próprio de algumas culturas: todos ali são ouvidos nos momentos em que se fizerem ouvir, inclusive quem não estiver tocando.

Oliveira et al (2009, p. 7) consideram que “nas práticas sociais promove-se formação para a vida na sociedade, por meio dos processos educativos que desencadeiam, [e] assim tem sido em todas as sociedades, ao longo da história humana”. Esses processos educativos decorrentes de práticas sociais não são, necessariamente, processos sistematizados de um para o outro, de forma que a pessoa deva acumular determinado conhecimento em um tempo pré-definido. São os conhecimentos que o indivíduo adquire por meio de experiências, de vivências. São saberes construídos ao longo da vida, os quais formam e transformam a consciência, trazendo às pessoas compreensões de mundo, sentidos e significados para a vida com os outros. Fiori (1986, p. 3), ao discutir sobre educação e conscientização, aponta que estas “se implicam, mutuamente. [...] Educar, pois, é conscientizar, e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana”.

Sempre fazemos parte de uma cultura, mas nem sempre podemos nos perceber como alguém que faz parte no sentido de poder gerar transformações, principalmente quando dominados pelas indústrias culturais. Quando inseridos de forma ativa em uma comunidade, em atividades de lazer e cultura, possibilitamo-nos compreender que a vida pode ser diferente daquela que se baseia nos moldes da televisão, por exemplo. A consciência se transforma quando aquilo passa a se tornar um hábito, quando vivenciar a cultura passa a ser tão importante na vida como se alimentar. A cultura também nos mantém vivos, e a busca por perceber-se um ser ativo culturalmente é um processo de conscientização.

Nessa busca, nesses processos de conscientização e educação, o homem é responsável por construir sua história, é o protagonista de sua busca pela libertação (FIORI, 1986), e isso se dá na convivência com os outros. A busca pela libertação é

discutida pelos três autores centrais da linha de pesquisa¹⁰. Fiori (1986), ao discutir as relações entre conscientização e educação, considera a cultura como importante meio para a autocompreensão no mundo.

A cultura é um processo vivo de permanente criação: perpetua-se, refazendo-se em novas formas de vida. Só se cultiva, realmente, quem participa deste processo, ao refazê-lo e refazer-se nele. [...] Participação que radica na comunicação do saber da cultura: participação no saber, no saber fazer, no fazer que se sabe. E nisso consiste, essencialmente, o aprendizado. Ninguém aprende o que lhe ensina: cada um aprende o que aprende. [...] o verdadeiro aprendizado é participação ativa, comprometida no processo histórico-cultural. [...] Toda cultura é assim, medularmente, aprendizado. Em sua dinâmica, o homem se faz, aprendendo a refazer-se, aprendendo a humanizar-se e a libertar-se. Cultura autêntica é aprendizado e aprendizado autêntico é conscientização (FIORI, 1986, p. 8-9).

Freire (2005) discorre sobre a libertação nas relações opressor/oprimido, onde o oprimido, para criar e re-criar sua humanidade, precisa se libertar do opressor, preocupando-se em não se transformar num novo opressor, invertendo assim os papéis, mas restaurando a humanidade em ambos, buscando uma sociedade igualitária. Essa relação de opressão é notável em diversos planos, como social, político, cultural, e também dentro da sala de aula. Para Freire, o primeiro passo nessa busca pela libertação, é que o oprimido se descubra como tal; ele é o responsável pela sua libertação, e também pela libertação do opressor. A partir do momento que homens e mulheres conseguem se perceber como “seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos” (FREIRE, 1992, p. 100), é preciso engajar-se politicamente na busca pela transformação do mundo. “A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (idem).

Dussel, ao discutir a “Filosofia de la Liberación”, ressalta também a necessidade de se romper com os sistemas de dominação¹¹, visando atingir uma nova ordem, construindo relações “[...] persona-persona en el nivel de igualdad, fraternidad, solidaridad” (DUSSEL, 1991, p. 19).

Podemos identificar pontos em comum nos pensamentos dos três autores, ao compreender que os homens e as mulheres são os sujeitos da própria história. Apesar de vivermos em sociedades marcadas pela dominação - de acordo com Dussel (2001) são eurocêntricas -, em que as culturas europeias e norte-americanas vêm historicamente

¹⁰ Paulo Freire, Enrique Dussel e Ernani Maria Fiori.

¹¹ O autor destaca a libertação opressor/oprimido nos planos político, cultural, econômico, fetichista, erótico, dentre outros (DUSSEL, 1991).

se impondo às culturas periféricas (indígenas, africanas, asiáticas, latino-americanas), é possível mudar essa realidade. Fiori (1986), Freire (1992, 2005), e Dussel (1991, 2005) creem na conscientização do povo como sujeito da própria cultura, em sua autovalorização e na compreensão de sua situação de oprimido, como pontos de partida para buscar essas mudanças. A cultura popular é oprimida pela cultura de massa; a cultura popular é a que parte do povo, enquanto que a cultura de massa parte das classes dominantes.

Bosi (2008) traz uma discussão importante a respeito de cultura, ou, nas palavras dele, de *culturas*, termo do qual se utiliza afirmando que não existe uma “unidade ou uniformidade [...] em sociedade moderna alguma e, menos ainda, em uma sociedade de classes” (p. 308). Com o entendimento de que a cultura agrega “herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso” (p. 309), o autor delinea quatro tipos diferentes de cultura no Brasil. A cultura erudita, “centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades)” (idem). A cultura popular, “basicamente iletrada, que corresponde aos mores materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna” (idem). A cultura criadora “individualizada de escritores, compositores, artistas plásticos [...], enfim, intelectuais que não vivem dentro da universidade” (idem). E por fim a cultura de massas, “que, pela sua íntima imbricação com os sistemas de produção e mercado de bens de consumo, acabou sendo chamada pelos intérpretes da Escola de Frankfurt, *indústria cultural*, *cultura de consumo*” (idem).

A cultura popular, segundo Bosi (2008), abrange “um sem-número de fenômenos simbólicos pelos quais se exprime a vida brasileira [e] tem a sua gênese no coração dessa vida, que é o imaginário do povo formalizado de tantos modos diversos [...]” (p. 323). O autor complementa dizendo que:

Nessa complexa gama cultural, a *instituição* existe (no sentido sociológico clássico do termo), isto é, as manifestações são grupais e obedecem a uma série de cânones, mas elas não dispõem da rede do poder econômico vinculante, nem de uma força ideológica expansiva como a Universidade e as empresas de comunicação. São microinstituições, dispersas no espaço nacional, e que guardam boas distâncias da cultura oficial. Servem à expressão de grupos mais fechados, apesar de seus membros estarem também expostos à cultura escolar ou aos meios de comunicação de massa. (BOSI, 2008, p. 323).

Desta forma, o choro é uma expressão das culturas populares brasileiras, por isso o mencionamos como uma das culturas musicais brasileiras, pois existem diversas culturas distintas. Sua origem, que será discutida no próximo tópico deste capítulo, se deu nas mãos do povo negro, ex-escravos e descendentes de escravos, e, durante algumas décadas, o choro foi uma cultura marginal à sociedade. Com o desenvolvimento do gênero musical e da sociedade brasileira, o choro foi adentrando em outras camadas sociais, e hoje é tocado por pessoas brancas, negras, homens e mulheres de diferentes classes sociais, mas ainda caminha à margem da cultura universitária e da cultura de massas, embora essas relações não sejam rígidas a ponto de se dizer que uma cultura não se mistura com a outra. Bosi (2008) discute também as relações entre diferentes culturas, e transcrevo abaixo um trecho sobre cultura popular e cultura de massa:

A cultura de massa entra na casa do caboclo e do trabalhador da periferia, ocupando-lhe as horas de lazer em que poderia desenvolver alguma forma criativa de auto-expressão: eis o seu primeiro tento. Em outro plano, a cultura de massa aproveita-se dos aspectos diferenciados da vida popular e os explora sob a categoria de reportagem popularesca e de turismo. [...] é o capital à procura de matéria-prima e de mão-de-obra para manipular, elaborar e vender (BOSI, 2008, p. 328 e 329).

Evidencia-se, portanto, a importância da manutenção das práticas das culturas populares, nas quais se criam e recriam formas de expressão, mas que são cada vez mais raras por conta da massificação da cultura, em que as pessoas mais recebem as informações culturais pela mídia do que as vivenciam.

Dussel (2005) discute sobre “El ‘proyecto de liberación cultural’ [que] parte de la cultura popular, todavía pensada em La Filosofía de La Liberación em el contexto latinoamericano” (p. 7). É na cultura popular que o povo manifesta seus costumes, seus sotaques, sua linguagem. E linguagem não é só a falada e/ou escrita, mas é também corporal, é a arte, são os gestos, a sexualidade representada nos dizeres do corpo. Segundo Bosi (2008, p. 324), “cultura popular implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, [...] as relações de parentesco, [...] as crenças, os cantos, as danças, os jogos, a caça, a pesca, o fumo [...]”. Fiori (1986, p. 9) considera que “cultura popular é cultura do povo – do homem que trabalha e humaniza o mundo, e ao fazê-lo, reproduz-se a si mesmo, livremente em comunhão com os demais”.

Dussel considera trágico que não se conheça a própria cultura. Referindo-se ao povo latino-americano, apesar das miscigenações culturais encontradas (indígenas, europeus, africanos, asiáticos, etc), enfatiza que “su originalidad es evidente, em el arte, em su estilo de vida” (DUSSEL, 1991, p. 4, *apud* DUSSEL, 1968c. p. 48).

Olhar para a própria cultura é se autovalorizar. Apesar de vivermos historicamente intensas invasões culturais e de, diariamente, sobretudo pelos meios de comunicação de massa, estarmos expostos às imposições de padronizações de vida, a cultura popular existe e resiste. É o caso do choro, do samba, do maracatu, do jongo, da capoeira angola, do frevo e tantas outras culturas (não só as musicais).

Koellreutter (1998) discute sobre a arte e a música na contemporaneidade, e diz que no modelo social em que vivemos, com a emergência das culturas de massas e da revolução tecnológica, o artista deve ter consciência “de que a sua missão é uma missão social no mais amplo sentido” (idem, p. 86).

Na sociedade de massa, tecnológica-industrial, a arte tornou-se um meio de preservação e fortalecimento da comunicação pessoa-a-pessoa e de sublimação da melancolia, do medo e da desalegria (...). Como um instrumento de liberação, a arte na nova sociedade se torna um meio indispensável de educação, oferecendo uma contribuição essencial à formação do ambiente humano. (idem, p. 86)

E a roda de choro é uma expressão artística de uma cultura musical, realizada coletivamente, que fortalece esta comunicação pessoa-pessoa, contribuindo para a autocompreensão de cada um como indivíduo ativo socialmente. Entendemos que a roda de choro é também um instrumento na busca pela libertação que vem sendo discutida.

É na cultura popular que o povo encontra suas raízes, suas origens. Voltar o olhar para a própria cultura é encontrar-se no mundo com os outros; no contexto em que vivemos hoje em dia - com a necessidade de se buscar o máximo no excesso de informações disponíveis, e com a escassez de experiências vivenciadas -, como colocou Larrosa Bondía (2002), tem sido comum que se deixe de olhar para o próprio passado - este num sentido coletivo, comunitário, sociocultural. É a memória de um povo. A memória que é transmitida de geração a geração, em família, entre amigos, em práticas sociais, vivenciando-se cultura.

A memória rodeia, roça e penetra os materiais de cultura, neles se apoiando, neles se agarrando e se arraigando, compondo o campo de uma economia, de uma geografia e de uma arquitetura intrinsecamente existenciais: aí onde a

paisagem humana convida não ao olhar insolente, desdenhoso, dos vínculos consumistas, em que as coisas todas, intercambiáveis, reduzidas ao espectro de uma mercadoria, perderam sua intimidade, sua atmosfera; mas aí onde a paisagem humana convida à fruição de um olhar semiológico, comovido e distanciado, que toma as coisas em seu valor distintivo (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 107).

Considerando as discussões sobre práticas sociais, nas quais o indivíduo, por meio de experiências, constrói junto com os demais integrantes e/ou participantes de tais práticas sua visão de mundo, sua compreensão de ser e de estar com os outros num contexto cultural que está inserido em um contexto mais amplo, buscamos com esta pesquisa compreender como se educam as pessoas na prática social de uma roda de choro.

O choro

Choro é um gênero de música instrumental surgido nas camadas populares urbanas do Rio de Janeiro, ao qual se dedicavam pessoas que eram, em sua maioria, segundo Tinhorão (1998) e Severiano (2008), pequenos funcionários públicos e músicos de bandas militares brancos, negros e mulatos.

À semelhança de outras culturas populares latino-americanas, e também de outros países que tiveram colonização europeia e a presença de negros escravizados, a música popular no Brasil é formada a partir da fusão entre as culturas indígenas, europeias e africanas. Receitas culinárias, rituais religiosos, danças, elementos musicais como instrumentos, células rítmicas e letras, são alguns aspectos em comum entre culturas de diferentes países. Diversas culturas musicais têm, em sua formação, instrumentos semelhantes, como violão, cavaco, bandolim, viola, dentre outros, e aproximam-se também por elementos musicais como forma, estrutura harmônica, melódica e rítmica¹², apesar dos diferentes sotaques. Segundo Cazes (1998, p. 17):

por onde houve colonização portuguesa, a música popular se desenvolveu basicamente com o mesmo instrumental, de modo que podemos ver cavaquinho e violão atuarem juntos aqui, em Cabo Verde, em Jacarta na Indonésia ou em Goa. O caráter nostálgico, sentimental, é outro ponto em comum na música das colônias portuguesas em todo o mundo.

¹² Harmonia, melodia, contraponto e ritmo são os principais elementos que constituem a música como fenômeno sonoro.

O processo de criação do choro e seu desenvolvimento se deram a partir da música que negros escravos e ex-escravos tocavam. Utilizando instrumentos vindos da Europa, como violão, cavaco e flauta, tocavam polcas, schottiches e mazurcas, todas músicas europeias; essa foi a chamada música de barbeiros¹³, ocorrida no Rio de Janeiro e em Salvador, no século XIX. Mas esses ritmos que eles tocavam eram marcados por seu sotaque originário da música africana, que representavam, na verdade, diversos sotaques, pois os negros foram trazidos ao Brasil carregando consigo as características culturais de diferentes regiões de seu continente (MUKUNA, 2000).

O ritmo europeu marcado pelos acentos no tempo foi sendo alterado, amolecido, sincopado¹⁴. O fato de os músicos, em suas interpretações, adaptarem a maneira de tocar, é atribuído à necessidade de se casar a música com os passos de dançarinos e dançarinas negros e negras, que traziam elementos de suas danças características às danças que realizavam ao som da música dos barbeiros (TINHORÃO, s/d, p. 59). Foi introduzida aos poucos a síncopa, elemento rítmico existente em diversos gêneros musicais, mas de forma mais marcante na música africana. A síncopa é considerada hoje uma das principais particularidades rítmicas características não só do choro, mas também do samba e de outros ritmos brasileiros. Segundo Sodré (1998, p. 11), “o corpo exigido pela síncopa do samba é aquele mesmo que a escravatura procurava violentar e reprimir culturalmente na história brasileira: o corpo do negro.” A síncopa foi introduzida, portanto, não só pela maneira de tocar, mas pelos corpos de negros e negras que dançavam.

A partir dessas misturas de ritmos e da forma sincopada de se tocar, no Rio de Janeiro, por volta de 1870, consolidou-se o ritmo do maxixe, tocado em bailes e festas populares da pequena classe média urbana que emergia. Nesse período caracterizava-se a formação instrumental do choro, a princípio com dois violões, cavaco e flauta (TINHORÃO, s/d). O pandeiro viria a ser introduzido no final do século.

Joaquim Antônio Callado (1848-1880), negro, com sua flauta acompanhando violões e cavaco, desempenhou importante papel na constituição do gênero musical do choro. Callado é considerado como o pai do choro, apesar de não ser o único responsável pela consolidação do gênero. Deixou inúmeras composições, dentre

¹³ A profissão de barbeiro era muito comum entre os homens negros e possibilitava que se tivesse algum tempo livre entre um serviço e outro. Nessas horas eles praticavam os instrumentos, por isso sua música ficou conhecida como música de barbeiros (TINHORÃO, 1998).

¹⁴ No meio musical diz-se que o ritmo que tem a síncopa, como elemento fundamental, é sincopado. Sodré (1998, p. 25), define síncopa como “(...) uma alteração rítmica que consiste no prolongamento de um som de um tempo fraco num tempo forte”.

elas polcas, valsas e maxixes, que são tocadas em rodas de choro até os dias de hoje. A mais famosa é *Flor Amorosa*.

Junto com Joaquim Antônio Callado, Henrique Alves de Mesquita (1830-1906), Chiquinha Gonzaga (1847-1935) e Ernesto Nazareth (1863-1934) são considerados os principais compositores representantes da primeira geração do choro. Vasconcelos (1984) delinea seis diferentes gerações, no período de pouco mais de um século (1870-1980), documentando uma grande lista de chorões e de composições no período.

Não pretendemos aqui aprofundar-nos na história do choro, a qual vem sendo registrada por alguns autores, mas situar o leitor para que compreenda os processos expressivos que permeiam essa manifestação popular, relacionados à aprendizagem, no âmbito das rodas de choro. Desta forma destacamos alguns chorões da chamada terceira geração (VASCONCELOS, 1984), que contribuíram para a difusão e consolidação de parte das culturas musicais brasileiras como conhecemos hoje; do choro e do samba. São eles Pixinguinha (1897-1973), Donga (1890-1974), João da Baiana (1887-1974), e muitos outros que, no início do século XX, tocavam choros, sambas e outros ritmos¹⁵. Essas pessoas, negros descendentes de escravos, mantinham vivências comunitárias nas quais a música estava sempre presente. Festas aconteciam nas casas das pessoas, em especial de algumas senhoras baianas que residiam no Rio de Janeiro, e a presença da roda era fundamental nesses encontros, pois eram nas rodas que a comunhão entre as pessoas se dava, no âmbito musical, artístico, na coletividade.

Dona Hilária Batista de Almeida, a Tia Ciata, era uma senhora negra, baiana, casada, nascida em 1854, que residia no Rio de Janeiro, na Praça Onze, desde 1876. Nessa cidade, que era até então a Capital Federal, tinha emprego público no gabinete do chefe da polícia (SANDRONI, 2001). Com esse emprego ela impunha certo respeito perante a comunidade, o que lhe possibilitava realizar festas em sua casa sem que a polícia interviesse¹⁶. Essas festas eram regadas a música, comidas e bebidas alcoólicas, frequentadas por negros, brancos, mulatos, homens, mulheres, crianças. Na sala de visitas da casa de Tia Ciata aconteciam as rodas de choro, onde eram tocadas músicas instrumentais, com mais influência europeia. Nos fundos da casa se tocava

¹⁵ O povo negro praticava (e ainda pratica) diversos ritmos que se formaram no Brasil, a partir de elementos da cultura africana, tendo como principais elementos os toques em instrumentos de percussão, o canto e a dança. Hoje em dia tradições do batuque de umbigada, batuque de Piracicaba, dentre outras como congadas, maracatu, samba de roda e jongo, por exemplo, ainda são mantidas.

¹⁶ Manifestações culturais realizadas pelo povo negro sofreram forte repressão policial ao longo da história brasileira.

samba, e, no terreiro, espaço mais afastado da entrada da casa, tocavam-se as batucadas ligadas às tradições religiosas e às tradições vindas das regiões rurais. A roda de choro na sala da frente da casa acabava por disfarçar o caráter festivo dos encontros, pois trazia elementos da música instrumental europeia, tinha danças aos pares, enfim, não chamava a atenção das autoridades tal qual acontecia com o samba e outras batucadas. Alguns músicos, como os já citados Pixinguinha, João da Baiana e Donga, por exemplo, frequentavam os três ambientes da festa, tocando choro, samba de partido-alto¹⁷ e os batuques no terreiro. Era uma manifestação da cultura popular, que envolvia não só a música, mas também outros elementos como a dança, a culinária, as vestimentas (BOSI, 1981, P. 324).

Em espaços como a casa da Tia Ciata, a música popular urbana se desenvolveu muito no início do século XX. Eram manifestações coletivas, e os sambas eram compostos improvisada e coletivamente nos encontros. Eram, como temos compreendido neste trabalho, práticas sociais. E a música se desenvolveu nessas práticas sociais; músicos se desenvolveram, a cultura afro-brasileira se desenvolveu, o povo negro lutou pela sua libertação, no sentido explicitado anteriormente com as discussões de Freire (1992, 2005), Dussel (1991) e Fiori (1986). Num momento histórico importante, próximo ainda à data oficial da abolição da escravatura, a comunidade negra se fortalecia nesses encontros, se recompunha enquanto comunidade e continuava se impondo perante a sociedade buscando seus direitos igualitários. Tudo isso por meio de sua cultura.

Foi nesse contexto, na década de 1910, que primeiro o choro, e depois o samba se consolidaram como gêneros musicais, nas mãos dessas pessoas que frequentavam, dentre outros espaços, as festas nas casas das Tias Baianas. Com o surgimento e a expansão do rádio no Brasil, e o desenvolvimento de sistemas de gravação e da indústria fonográfica, a música produzida no Rio de Janeiro (samba e choro principalmente) foi divulgada por todo o país, e também pelo mundo. A Era do Rádio durou aproximadamente 30 anos. Segundo Severiano (1998, p. 316), “o rádio reinou no Brasil como o mais importante veículo de comunicação no período de 1932 – ano da promulgação de uma lei que lhe permitiu a propaganda remunerada – ao início da década de 1960, quando a televisão tomou-lhe o cetro”.

¹⁷ Há diversos tipos de samba com características distintas, como o samba enredo, samba-canção, samba de terreiro, e muitos outros. Samba de partido-alto é uma das mais antigas, que se assemelha mais às tradições da música praticada nas fazendas no período da escravidão, onde um refrão é entoado em coro por todos, e os versos são cantados improvisadamente.

O choro deixou de ser veiculado com expressividade nos meios de comunicação de massa desde a década de 1950 aproximadamente. Consideramo-lo como um meio de resistência cultural, pois ele continua vivo nos fazeres cotidianos de muitas pessoas, mesmo sendo tachado de música do passado por pessoas que gostam das músicas da moda, das quais, em geral, depois de um ou dois anos, ninguém nem mais se lembra.

Embora a criação do choro seja atribuída ao povo negro do Rio de Janeiro, concomitantemente em outros estados como Bahia e São Paulo, por exemplo, o gênero também se desenvolvia, com as particularidades e características de cada região.

Moraes (1995) afirma que, enquanto no Rio de Janeiro negros e mulatos eram os principais responsáveis pelas práticas da música popular, em especial do choro e do samba no início do século XX, em São Paulo eram os imigrantes, em sua maioria italianos e portugueses. “Supõe-se [...] a existência de um certo processo seletivo social e racial que impossibilitava os negros de circular nestas áreas ou de alcançar algum sucesso como músicos, fato totalmente oposto ao que ocorria no Rio de Janeiro [...]” (MORAES, 1995, p. 145).¹⁸

Na capital paulista, desde o século XIX, a música popular no meio urbano era praticada principalmente pelos seresteiros, que faziam as serenatas nas ruas. “A tradição de tocar e cantar músicas de caráter romântico durante a noite é milenar e, segundo Câmara Cascudo, ‘todos os povos da história tiveram a serenata’, que no Brasil também ficou conhecida através da seresta” (CASCUDO, 1984, p. 707, *apud* MORAES, 1995, p. 131)¹⁹.

Atribui-se a “jornalistas, bacharéis e boêmios em geral” (MORAES, 1995, p. 131), e também a estudantes da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, a manutenção das tradições das serenatas em São Paulo, desde 1860. É no início do século XX, mais precisamente nas décadas de 1910 e 1920, que o choro adentra na vida cultural da cidade. Moraes (1995) afirma que as duas manifestações,

¹⁸ Mas isso não significa que o povo negro em São Paulo não realizava manifestações culturais. Muito pelo contrário, na capital, nos bairros predominantemente negros, como o Bexiga, a Barra Funda e a Baixada do Glicério, os integrantes dos cordões carnavalescos resistiam e mantinham suas tradições culturais, não só no carnaval mas também em outras datas festivas como Treze de Maio, Três de Maio, e também em outros momentos de festas profanas e religiosas. (SIMSON, 2007, p. 99-101) No interior havia (e ainda há em algumas cidades) os batuques em Piracicaba, Tietê e Capivari; em Campinas o Samba de Bumbo, e muitas outras manifestações culturais. (FIORUSSI, 2007 e SIMSON, 2007).

¹⁹ CASCUDO, Luis da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Itatiaia, 5 ed. Belo Horizonte, 1984.

choro e seresta, caminham juntas, ou seja, os músicos de choro são os mesmos que praticam as serenatas nas noites enluaradas.

Esses conjuntos instrumentais formados por violões, cavaco, flauta e/ou bandolim, e pandeiro, eram até o início do século passado chamados simplesmente de choros; a partir da Era do Rádio (aproximadamente 1930) foram batizados de regionais, ou regionais de choro (MORAES, 1995, p. 140).

De 1930 para cá, inúmeros regionais foram formados, e muitos se consagraram por sua excelência técnica, expressiva, e se immortalizaram por deixar preciosos registros gravados, muitas vezes acompanhando cantores de sucesso. Esses regionais hoje em dia são referência não só para músicos que se propõem a entrar nesse universo que é o choro, mas também para os apreciadores da música popular brasileira. Dois importantes grupos foram: o Regional do Canhoto, que deixou inúmeras gravações com os maiores músicos da época, como Jacob do Bandolim, Benedito Lacerda, Cartola, dentre muitos outros, e o Regional Época de Ouro, que também gravou muitos discos com cantores, cantoras e instrumentistas solistas.

Os regionais de choro podem realizar gravações, apresentações musicais, ensaios, oficinas e também rodas de choro. A roda é um momento em que o músico participa por prazer, para tocar e sentir a música com os demais, onde normalmente não há relação de trabalho, nem um fim lucrativo.

Música, Educação Musical e choro

Tratando-se esta pesquisa de uma investigação em educação, tendo como objeto de estudo as rodas de choro, apresentamos a seguir uma discussão a respeito da educação musical no Brasil, fazendo relações com o choro e a linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos.

De um modo geral, os livros e pesquisas que dão conta da história da educação musical a consideram num plano formalizado de ensino, apontando como suas raízes a sistematização do ensino musical que se inicia no país com os jesuítas, “caracterizado por um rigor metodológico e a imposição da cultura lusitana (europeia). Por influência dos jesuítas, o ensino de música continua a cargo da Igreja durante todo o período colonial” (MACHADO et. al., 2010, p. 33). Ao longo dos quinhentos anos de Brasil, a música é uma das ferramentas utilizadas nos processos de dominação cultural,

a princípio pelos portugueses e demais europeus, e atualmente pela cultura norte-americana também. A imposição da cultura musical europeia foi utilizada nas tentativas de catequização de índios e negros escravos, sendo uma das maneiras de aniquilar suas culturas impondo os padrões de vida europeus no território “descoberto” na América.

Dussel (2005) afirma que, para a Europa central (século XVI), todas as outras culturas são periféricas. Com sua maior riqueza e armamentos de ferro dominam as outras culturas geograficamente, culturalmente e religiosamente. Buscam levar o desenvolvimento às civilizações nativas das novas terras, impondo suas culturas, explorando as riquezas naturais e, de forma violenta, reprimindo os povos que tentam resistir. E a cultura europeia foi se instalando nos territórios colonizados, culminando no que Dussel (2005) chama de eurocentrismo, quando não só os europeus mas também as sociedades dominadas, veem a Europa como centro do mundo, acabando por desvalorizar o que é próprio das culturas locais.

No âmbito da música, instrumentos como violino, piano, instrumentos de sopro e tantos outros, foram trazidos ao país pelos europeus, e passaram a fazer parte de uma cultura elitizada, que era imposta. Os principais educadores musicais considerados nos livros de história da música no Brasil são os jesuítas e os músicos europeus que por aqui se instalaram ensinando a música de concerto aos indígenas, negros africanos e seus descendentes afro-brasileiros. Realmente, essa educação musical sistematizada tem origem nos moldes europeus, sendo o conservatório de Paris, criado em 1794, o modelo que serviu à criação do

(...) Conservatório Brasileiro de Música no Rio de Janeiro, em 1845. São Paulo segue a estreita essa tendência mundial e inaugurou o Conservatório Dramático e Musical em 1906. Na época do individualismo e do virtuosismo, as escolas de música privilegiam a formação do instrumentista virtuose e corroboravam a tendência ao individualismo, ainda hoje presente na formação de grande parte dos músicos (FONTERRADA, 2008 p. 81).

Nos dias de hoje, a educação musical no Brasil vem passando por processos de transformação. Está ainda muito distante das escolas, mas há uma perspectiva de aproximação por conta da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008), que inclui o ensino de música com obrigatoriedade na disciplina de Artes. Projetos culturais e sociais têm desempenhado um papel importante na educação por meio da música, pois “(...) as propostas de educação musical desse segmento lidam com o desenvolvimento individual e coletivo [...] e mostram que o fazer artístico-

musical pode contribuir para a formação e desenvolvimento do ser humano” (FONTERRADA, 2007, p. 30). Algumas dessas propostas em educação musical têm como principais referências o suíço Émile-Jaques Dalcroze (1865-1950), o húngaro Zoltán Kodaly (1882-1967), o japonês Sinishi Suzuki (1898-1998), o canadense Murray Schafer (1933-), dentre outros.

Todos os educadores musicais citados trazem contribuições significativas: o aprendizado por meio de audições críticas e o estímulo à criatividade colocado por Schafer (FONTERRADA, 2008, p. 193); o desenvolvimento por meio da música e de movimentos corporais do sistema “Rytmique” de Dalcroze (idem, p. 131); a utilização das canções locais no ensino de música, por Kodály (FONTERRADA, 2007, p. 30); a “música para fortalecer o moral das crianças, bastante abalado, numa nação assolada pela guerra” (idem), no método Suzuki.

Fonterrada (2007) acrescenta que as propostas apresentadas pelos educadores citados são soluções para a educação musical em suas comunidades ou países, e que se adequaram às épocas por eles vividas. Muitas de suas contribuições são perfeitamente aplicáveis nos dias de hoje e, provavelmente, serão por muitas décadas ainda. Mas no país em que vivemos, “o país de maior população negra fora da África e o segundo do mundo” (CAETANO, 1997, p. 89), será que as propostas dos educadores musicais europeus, norte-americanos e asiático contemplam as necessidades, a cultura, as particularidades da música do povo brasileiro?

Entendemos que a educação não se dá apenas em escolas, mas também em casa, nas comunidades, na convivência com os outros, ou seja, em práticas sociais, e compreendo também que a música no Brasil vem sendo ensinada e aprendida não só nos ambientes formais de educação. Em espaços como a casa da Tia Ciata, e outros locais onde a música fazia parte da cotidianidade das pessoas, a educação musical ocorreu de modo informal, e a música popular brasileira se desenvolveu.

Em comparação com os Estados Unidos e com a Europa, os métodos de música que contemplam linguagens da música popular no Brasil ainda são escassos. Mesmo em cursos superiores de música, a música erudita e o jazz ainda prevalecem nos currículos. Há ainda uma falha na sistematização do conhecimento e do ensino das linguagens artísticas nacionais, principalmente das culturas populares.

Da década de 90 para cá, as pesquisas em educação musical no Brasil vêm avançando, e o reconhecimento sobre a importância da música para o desenvolvimento do ser humano, tanto no sentido individual como no coletivo, vem

ganhando espaço, apesar de ainda não fazer parte da cotidianidade nos ambientes formais de educação.

(...) a Educação Musical vem ampliando seus objetos de investigação, não apenas abordando práticas de educação musical escolares sob um referencial sociocultural, mas debruçando-se sobre outros espaços não escolares de ensino e aprendizagem musical presentes em diferentes sociedades e culturas (ARROYO, 2002, p. 103).

Para Joly (2000), a educação musical considera que “o desenvolvimento musical está relacionado com outros processos de cognição, tais como o desenvolvimento da memória, da imaginação e da comunicação verbal e corporal” (JOLY, 2000, p. 1), no lugar do estudo técnico-teórico que ainda prevalece na maioria dos conservatórios e em cursos superiores de música. E a compreensão de como se dá a educação musical em práticas sociais é fundamental para se ampliar ainda mais essas discussões, pois em determinadas práticas as pessoas aprendem e ensinam umas com as outras, sem que um sistematize o aprendizado para o outro, sendo os processos de observação, audição e imitação os principais agentes formadores, não só quanto a conteúdos musicais mas também em relação ao aprendizado enquanto ser humano inserido em uma comunidade. Segundo Arroyo (1999, p. 78),

as dimensões sociais, cognitivas e psicomotoras estão integradas na experiência musical. A aprendizagem de música não implica apenas tornar-se tecnicamente competente, mas interiorizar representações sociais que lhes dão sentido, como cultura. As organizações sonoras não são neutras, mas investidas de redes de significados (...). Esses significados dão sentido ao fazer musical e parece constituírem-se no estímulo básico para a própria aprendizagem.”

Gainza (1998) ressaltou também a importância da experimentação musical como pré-requisito para uma educação musical, pois o que foi

degustado auditivamente (...) poderá ser identificado posteriormente e também recriado. Só o contínuo fluir da música dentro e fora do indivíduo – estendendo laços para outros seres humanos – assegurará a plenitude da experiência musical, coroada, como toda experiência profunda, pela compreensão e pela consciência mental (p. 107-108).

Lacorte e Galvão (2007), em pesquisa sobre o aprendizado de músicos populares, apontam que a maioria iniciou seu aprendizado junto à família ou com

vizinhos e amigos, tenham eles passado por escolas e/ou professores particulares ou não (p. 29). Dentre os músicos entrevistados para a pesquisa, notam que muitos jovens tocam em bandas, e na maioria das vezes aprendem as músicas de ouvido. Nesse processo de aprendizagem musical, as gravações são muito importantes; segundo os autores:

Green (2000)²⁰ complementa afirmando que a aprendizagem inicial desses músicos populares requer audição e imitação com elevada atenção e com intenção auditiva. Nesse contexto, o “ouvir” é parte fundamental da enculturação, que permeia o desenvolvimento dos músicos populares, desde as suas tentativas iniciais de fazer música até a carreira profissional (LACORTE e GALVÃO. 2007, p. 30).

Corrêa (2008, p. 18), que pesquisou sobre autoaprendizagem de violão com um grupo de cinco adolescentes, discute a importância de se ter modelos para o aprendizado – no caso, os amigos do próprio grupo de adolescentes eram os modelos -, e que a imitação faz parte de um processo de compreensão da música, no qual a observação é fundamental. Entendemos esse processo de autoaprendizagem como aprendizagem em comunhão, que abrange o estudo individual do instrumento e o “tirar músicas de ouvido”, mas conta com o apoio de amigos e/ou colegas que compartilham de seus aprendizados e que, desta forma, ensinam e aprendem com os outros.

Joly (2008) observou a interação entre pessoas jovens e adultas e/ou idosas, no contexto da Orquestra Comunitária da UFSCar, e percebeu que nessa convivência ocorrem muitas trocas de saberes, ou seja, não só os mais idosos servem de modelos aos mais jovens, mas o contrário também ocorre. Na orquestra comunitária, a autora também observou os processos educativos entre músicos amadores e profissionais, percebendo que também ocorrem trocas e que esta convivência é rica para todos. Na roda de choro não é diferente, pois é comum tocarem juntos músicos profissionais com amadores, pessoas com grande experiência nos instrumentos junto com iniciantes, e nessa coletividade e diversidade a música se constitui como um elemento aglutinador.

A respeito deste papel social da música, o de reunir pessoas, que ocorre em diversas culturas, como as do samba, do choro, das orquestras, de coros de igrejas, etc., Fonterrada (2007) diz que “(...) na sociedade contemporânea, o seu papel

²⁰ GREEN, L. Poderão os professores aprender com os músicos populares? Revista Música, Psicologia e Educação, Porto, n. 2, p. 65-80, 2000.

aglutinador e transformador perdeu forças, colocando as pessoas no papel de ouvintes, e não de fazedores de música” (p. 31)

E isso ocorreu pelos processos de massificação da cultura e pelo avassalador desenvolvimento da indústria cultural. Podemos identificar pontos positivos e negativos advindos com a comercialização da cultura. A profissionalização do músico no Brasil é um ponto positivo, apesar da profissão ainda ser inferiorizada com relação a outras profissões “sérias”. O músico popular, por exemplo, que durante o século XX era preso simplesmente por carregar um violão, hoje (com muito esforço) consegue algum reconhecimento e sustento com seu ofício. Mas no âmbito da cultura como elemento social e artístico, sua massificação trouxe alguns problemas.

Koellreutter (1998) alerta que essa massificação pode privar o ser humano de sensações vivenciadas na cultura. O ato de consumir cultura, seja assistindo a um show, peça de teatro ou televisão, ouvindo um disco, comprando ou baixando na internet a discografia de um artista, nos traz sensações totalmente distintas das que sentiríamos se estivéssemos vivendo a cultura, cantando e/ou dançando junto com o artista, criando coletivamente expressões artísticas diversas, ou seja, sendo artistas.

O valor estético da música enquanto arte é alterado com o abuso das novas tecnologias, uma vez que em um computador pode-se fazer uma gravação simulando a instrumentação de uma banda inteira. Uma só pessoa, individualmente, pode fazer um disco, enquanto que há alguns anos atrás precisaria se reunir com um grupo de músicos, fazer ensaios, passar horas juntos dentro do estúdio. Não queremos dizer que as novas tecnologias sejam ruins para a música ou para a arte, pelo contrário, são muito boas. Mas acreditamos que substituir completamente a vivência artística - utilizando somente recursos que distanciam as pessoas e muitas vezes geram produtos pasteurizados e estereotipados (como algumas músicas da moda) -, traz perdas para o indivíduo enquanto ser social, cultural e que vive com os outros. Tanto o artista como o consumidor de cultura perdem em qualidade de vivências e experiências quando não vivem mais a cultura e somente se relacionam com ela por meio do consumo. O consumo faz parte da cultura nas sociedades modernas, mas a cultura não existe apenas para ser consumida, mas também vivenciada.

Desta forma, acreditamos ser a roda de choro um espaço importante também na atualidade, por promover o encontro de pessoas, pela execução de instrumentos de forma acústica, sem utilizar equipamentos de som, e por manter viva

uma cultura musical com raízes negras e que não faz parte das culturas de massas emergentes.

Escolas de choro

Para dar continuidade a essa cultura musical, não só as rodas de choro são primordiais como também alguns trabalhos que vêm sendo realizados no âmbito do ensino musical. Escolas de música especializadas na linguagem do choro como a Escola Portátil de Música (EPM) no Rio de Janeiro, a Escola de Choro Raphael Rabello em Brasília e o Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” de Tatuí-SP, dentre outras, vêm desenvolvendo metodologias de ensino de música por meio da linguagem do choro. Não existem muitas escolas como estas, mas o trabalho das três citadas merece destaque, pois nelas vêm se formando excelentes músicos, novos compositores de choro, novos grupos e, principalmente, pessoas que aprofundam o conhecimento em uma das culturas brasileiras, ampliando, desta forma, sua compreensão de cidadãos brasileiros.

Em ordem cronológica, a primeira escola é a de Brasília, e decorreu das atividades do Clube do Choro, fundado em 1977, por músicos que se encontravam para tocar choro em bares e nas casas das pessoas. Em 1998 fundaram a Escola de Choro Raphael Rabello, que, segundo Teixeira (2008, p. 34), foi a primeira escola de choro do mundo.

O Conservatório de Tatuí foi fundado em 1954 e, em 1999, teve início o curso de choro. Não é uma escola de música específica para choro, pois no conservatório se aprende diversos gêneros musicais, mas no currículo consta um curso de choro, que conta com professores especializados nessa linguagem e na instrumentação característica do gênero.

A Escola Portátil de Música existe desde 2000 e tem hoje cerca de oitocentos alunos. Seus fundadores são Luciana Rabello (cavaco), Maurício Carrilho (violão), Celsinho Silva (pandeiro), Álvaro Carrilho (flauta) e Pedro Amorim (bandolim). Essas cinco pessoas têm histórias de vida ligadas ao choro, pois cresceram em famílias e entre amigos chorões. Daremos um maior destaque à Escola Portátil, pois os músicos do Chorando na Sombra, como veremos no capítulo 3, passam por aprendizagens no choro relacionadas a algumas atividades desta escola.

Frydberg (2011) discute sobre a transmissão da cultura musical do choro pela oralidade, em meio familiar e em espaços de lazer como rodas de choro e de samba. Ela aponta que, na Escola Portátil, três famílias trazem o choro em suas histórias há décadas. São as famílias Rabello, Carrilho e Silva (p. 110). Dentre os músicos destas famílias estão: Jorginho do Pandeiro (pai de Celsinho Silva) e seu irmão Dino 7 cordas (violonista); Altamiro Carrilho (irmão de Álvaro Carrilho que é pai de Maurício Carrilho); Raphael Rabello (irmão de Luciana Rabello, casada com o músico e compositor Paulo César Pinheiro, que foi casado com a cantora Clara Nunes). Dentre os irmãos desta geração da família Rabello há também a cantora Amélia Rabello (que também é professora da EPM), e Lila Rabello (casada com Paulinho da Viola). E alguns dos filhos desses músicos estão seguindo a carreira musical tocando choro e samba, principalmente.

Os músicos das famílias citadas participaram da maioria das gravações de discos de samba e choro por décadas, e são algumas das principais referências para todas as pessoas que desejem aprofundar o conhecimento nesses gêneros musicais.

Luciana Rabello conta como surgiu a ideia de oferecer um curso de choro para as pessoas:

Aparece um menino, aprendiz de violão com a seguinte pergunta: - Vocês não vão a rodas de choro nunca? Como é que a gente pode aprender se vocês, que aprenderam com os mais velhos, não vêm tocar junto com a rapaziada? Vocês vivem dizendo que aprenderam em rodas de choro. E nós, como fazemos? Eu tinha dois filhos na mesma situação. Esses meninos ficam sem ambiente e ainda sem alternativa de aprendizado. Poucas pessoas dessa idade que tiveram acesso a essa música e se interessaram por ela, tinham oportunidade de conhecer seus semelhantes. E sem rodas de choro, como fazer? Lembrei da alegria que eu e Raphael tivemos quando conhecemos Mauricio, Afonso Machado, Paulinho do Bandolim, Celsinho Silva, Pedro Amorim e Ronaldo Souza. Nossos pares. (...) Dias depois de ter recebido a reclamação do menino do violão, Cirley de Hollanda comenta, numa conversa de botequim, que sua filha, estudante de flauta, passa pelo mesmo problema que os meus: não tem ambiente, não tem como aprender. Gosta de choro, de samba e fica parecendo um extra-terrestre diante dos colegas da sua idade. Cirley era diretora da Sala Funarte e lançou a proposta de criar uma oficina de choro lá, no segundo semestre daquele ano, de agosto a novembro, aos sábados pela manhã. Não tinha verba, remuneração zero. Era mesmo para atender às solicitações e necessidades dos garotos, fazendo rodas de choro como aquelas em que aprendemos a tocar (RABELLO, s/d, p. 2).

Além de serem escolas de choro, as três instituições citadas têm em comum o modo como ensinam, ou a metodologia empregada. São aulas coletivas de instrumentos, que priorizam o aprendizado musical de forma memorizada e não por

partituras (embora as técnicas de escrita e leitura musical também sejam aprendidas). Em ambas há práticas de conjuntos de choro, em que cada instrumentista se soma aos demais para tocar o que vem aprendendo em seu instrumento. E, principalmente, ambas reúnem dezenas ou centenas de pessoas com um objetivo comum: tocar choro. Desta forma, relações são criadas no ambiente das escolas e cultivadas em rodas de choro, ensaios, grupos de estudos, não só nos encontros nas escolas como também fora delas. Segundo Frydberg (2011, p. 204) “é através da experiência e da vivência do tocar junto que os alunos de samba e choro conseguem aprender o significado social e cultural desses dois gêneros musicais”.

A importância das escolas de choro, portanto, não consiste apenas no ensino musical do choro, mas também na forma como é ensinado: valorizando a experiência musical, o sentir da música com os outros com o objetivo maior que é o da valorização de uma cultura musical brasileira. E isso nos remete a questões que vêm emergindo entre músicos e educadores musicais: por que na maioria dos conservatórios e de cursos superiores de música ainda se prioriza o ensino da música erudita, europeia, ou do jazz norte-americano como principal forma de expressão da música popular, e o estudo individual e técnico dos instrumentos ainda prevalece em sua maioria? Não cremos que o choro deva ser ensinado exclusivamente em todos os cursos de música, mas por que não incluí-lo nos currículos assim como outras culturas musicais, como o frevo, o maracatu, o samba e muitos outros? E o ponto principal que ainda está muito distante entre essas escolas de choro, os conservatórios tradicionais e alguns cursos superiores de música: as metodologias empregadas. As escolas de choro parecem ter adaptado a metodologia do aprendizado nas rodas de choro para seus cursos; os saberes populares ganham espaço nos cursos de música, mas o ensino tradicional ainda mantém, majoritariamente, os moldes europeus de ensino, muito mais teórico, técnico e individualizado.

Há ainda um distanciamento entre os saberes populares e a academia; desta forma pretendemos contribuir de alguma maneira para o pensamento em educação musical com esta pesquisa.

Choro e africanidades

Venho conhecendo e compreendendo o conceito de africanidades a partir de experiências vivenciadas, principalmente em rodas de samba e de choro, e também após cursar a disciplina “Teoria da educação: aportes de Africanidades”, ministrada pela professora Dr^a. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Africanidades, de acordo com Silva (2009, p. 43),

são expressões de culturas de raiz africana (...), manifestações histórico-culturais diretamente vinculadas a visões de mundo, enraizadas em jeitos de ser, viver, pensar e construir existências próprias do mundo africano. (...) As africanidades contêm conhecimentos, significações que começam a ser elaboradas no continente antes da chegada dos colonizadores.

As culturas do samba e do choro foram originadas em comunidades negras no fim do século XIX e início do século XX; têm, portanto, raízes africanas²¹. Mesmo tendo o choro surgido a partir da fusão da música europeia com a africana, foi na mão de negros, a princípio, que ele se desenvolveu. Segundo Silva (2009, p. 47), as africanidades no Brasil formam-se pelas heranças trazidas “pelos escravizados, em seus corpos, saberes, sentimentos, espiritualidade, (...) pelas recriações dessas heranças e pela constituição de novas formas para o ser, viver, conhecer”. O choro, que é uma recriação da música europeia (polcas, schottische, valsas, etc.), nas mãos dos negros no Brasil, é uma cultura musical com elementos de africanidades.

Silva (2009) esclarece que há diferentes visões de mundo tanto na África como na diáspora. O povo negro tem seus pensamentos, suas crenças, suas culturas, e estes são expressões das africanidades. No Brasil, apesar de a maioria dos negros desconhecerem seu povo de origem na África, todos trazem consigo herança cultural e expressões das africanidades, “pois os ancestrais os mantêm em conexão com o continente-mãe, com o mundo africano” (SILVA, 2009, p. 43).

As africanidades estão presentes na cotidianidade do povo brasileiro, mas o povo negro ainda sofre muitas discriminações que, ao longo de séculos, vêm sendo denunciadas, resistidas e superadas. Silva e Barbosa (1997, p. 9) dizem que o momento não é mais de denúncia, nem mesmo de demonstrar que os negros são também

²¹ Muitas outras culturas brasileiras tem raízes africanas, tais como o maracatu, a congada, o jongo, a capoeira, etc.

“humanos diante dos que os desumanizam, mas sim de expressar conhecimento crítico da realidade vivida e a partir dele organizar suas ações”.

Uma das conquistas do Movimento Negro na atualidade foi a promulgação da Lei 10.639, de janeiro de 2003, que institui no artigo 26, a obrigatoriedade, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, do estudo da história e da cultura afro-brasileira, que foi acrescida pela Lei 11.645, de março de 2008, a qual institui o estudo da história e das culturas afro-brasileira e indígena.

O artigo 26 é acrescido dos parágrafos:

Parágrafo 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Parágrafo 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas Brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2010b)

A promulgação dessa lei traz um avanço significativo para as populações oprimidas e para a sociedade brasileira, uma vez que torna obrigatório o estudo de sua cultura, de sua história e de suas lutas. Mas será que a formação oferecida aos educadores é suficiente para lidar com tais conteúdos de forma consistente? Até então a história foi contada de forma eurocêntrica. Os livros didáticos evidenciam os estudos para o segmento da população branca, colocando e demonstrando que os heróis da história, as pessoas que “descobriram” o mundo são brancas - como se o homem branco fosse “o único representante da humanidade” (SILVA, 1997b, p. 34).

Agora com a nova lei essa realidade precisa ser transformada, e de forma crítica. Não adianta incluir a história da África, dos africanos e dos negros brasileiros nos livros didáticos, mantendo-se o ponto de vista eurocêntrico, colocando o negro na condição de escravo, de submisso, de pobreza. É preciso evidenciar positivamente sua história, sua cultura, seu trabalho, seus pensamentos (SILVA, s/d).

Para dar suporte a este trabalho em práticas sociais e processos educativos nas rodas de choro, sendo o choro um elemento da cultura afro-brasileira, recorreremos também a autores do pensamento negro em educação. As contribuições

dialogam com as apontadas anteriormente por Dussel (1991, 1995, 2001, 2005), Fiori (1986), Freire (1992, 2005, 2007) e Larrosa Bondía (2002), uma vez que:

do ponto de vista africano, salienta Tedla (1995), uma pessoa se educa, constrói sua vida e sua individualidade no seio de uma comunidade que a fortalece e que é por cada um fortalecida à medida que elabora conhecimentos, aprendizagens e que recebe benefícios individuais. “Uma pessoa é uma pessoa”, por meio das outras pessoas, dizem os xhosas, grupo étnico da África do Sul” (SILVA, 2009, p. 44, *apud* TEDLA, 1995²²).

Segundo Jesus (1997, p. 47), nos pensamentos do Movimento Negro Unificado,

a educação como ato de aprender e ensinar, de saber fazer, para ser ou para conviver faz parte da vida, ocorre no dia-a-dia. Nesse sentido, a educação transcende à escola, onde o ensino formal se realiza sujeito a uma pedagogia com métodos, regras e tempos estabelecidos. (...) A escola tem um papel importante na formação do cidadão. É por seu intermédio que a sociedade educa os seus dirigentes, pois é um dos principais instrumentos da classe dominante para impor a sua ideologia alienante a toda sociedade brasileira.

Nas práticas sociais, nas relações entre as pessoas, ocorre educação: educam-se uns aos outros, constituem-se consciências de mundo. E muitas das práticas sociais que vivemos hoje em dia, não só a das rodas de choro, são herança do povo africano. Os africanos trouxeram sua musicalidade, a qual desde sempre foi mantida, criada, recriada e passada aos seus descendentes nascidos no território brasileiro. Se hoje pode-se afirmar que a cultura musical brasileira é muito rica, isso se dá por conta das heranças africanas que temos, por conta da resistência, criatividade e vivacidade do povo negro que manteve, criou e recriou sua cultura em meio a tantos processos violentos de dominação.

As comunidades africanas sempre tiveram seus pensamentos a respeito da criação humana, suas religiões, sua cultura. A educação na África, tradicionalmente, não se dá nas escolas, mas sim nas comunidades. Tedla (1995, p. 11) afirma que a maioria da população africana segue seu modo tradicional de vida e sua forma de interpretar o mundo determina suas maneiras de se relacionar com os outros. “(...) Their understanding of cosmic life is the basis of their political, economic and educational activities”. E esses modos de vida foram trazidos ao Brasil pelo povo negro, ou seja, a

²² TEDLA, Eleny. *Sankofa: African Thought and Education*. New York: Peter Lang, 1995.

educação de suas crianças se deu na convivência com seus familiares e amigos; e nessa educação sempre esteve presente a musicalidade, seja por meio do canto, dos instrumentos de percussão e da corporeidade.

Sendo o ensino de música obrigatório dentro da disciplina de Artes, de acordo com a lei 11.769, de 2008, e a disciplina de Artes uma das áreas responsáveis pelo ensino das africanidades nas escolas, a presente dissertação pode contribuir para a ampliação da visão da educação musical nas escolas também, uma vez que o choro é um gênero musical que surge na musicalidade das rodas realizadas pelo povo negro no fim do século XIX.

A roda de choro

A roda de choro é uma prática musical coletiva, em geral realizada no formato de roda²³, em que cada instrumentista tem um papel pré-definido, e a soma dos sons dos instrumentos caracteriza a formação do grupo regional de choro. Como já dito anteriormente, o choro é um gênero que surgiu no Brasil a partir de processos ocorridos ao longo dos dois últimos séculos, marcado por influências das culturas europeias e africanas. As rodas de choro estiveram muito presentes em festas nas casas das pessoas, em geral “das mais baixas camadas populares” (TINHORÃO, s/d, p. 109). Pinto (1936) registrou como eram algumas dessas festas no Rio de Janeiro, até então Capital Federal, entre 1870 e 1920, aproximadamente, e ressalta o caráter comunitário que havia; os músicos tocavam por prazer, por participar das festas, comendo e bebendo, alegrando as pessoas.

[...] as pessoas daquelles tempos no Rio de Janeiro recordam-se e sente n'alma a vibração das musicas daquella época: os chorões do luar, os bailes das casas de familias, aquellas festas simples onde imperavam a sinceridade, a alegria expontanea, a hospitalidade, a communhão de idéas e a uniformidade de vida! (PINTO, 1936, p. 10)

A roda de choro, então, desde suas origens, configura-se como uma prática social. A descrição da roda por Pinto (1936) vai ao encontro do entendimento de

²³ Pode-se realizar uma roda de choro cuja disposição dos participantes seja em formato de “meia-lua”, ou em linha. Mas o formato de roda é o mais comum.

cultura popular de Bosi (1981), e com o que se define como prática social nesta linha de pesquisa expresso por Oliveira et. al. (2009), ambos destacados no início deste capítulo.

Uma vez que o choro, enquanto gênero musical, se formou nos mesmos ambientes onde se consolidou o samba como gênero, em encontros, festas e reuniões realizadas principalmente por negros no fim do século XIX e início do século XX, trago uma reflexão sobre a roda como espaço que proporcionou o desenvolvimento da música, tendo como referência os trabalhos de Moura (2004), Souza (2007) e Lara Filho et al (2011).

Moura (2004) considera que a fusão dos ritmos europeus com os africanos resultou em uma questão estética musical, que originou o samba, o choro, e outros gêneros brasileiros. Mas o autor afirma que a roda, enquanto espaço físico e que agrega as pessoas proporcionando diálogos, é mais antiga do que os gêneros musicais referidos, e que das práticas musicais utilizando de seu formato culminou o desenvolvimento e a formação do samba. “Foi na roda que aqueles gêneros se fundiram até produzirem uma outra forma musical” (p. 34). Para o autor, a roda de samba configura-se como “(...) uma ampliação do espaço doméstico, o espaço onde o trabalhador dá lugar ao boêmio e a rotina cede vez à criatividade (...)” (p. 37). É também “reunião de pessoas ligadas por afinidades existenciais muito claras. Pessoas que ali vão em busca de recreação e companhia. Que fazem na roda a sua cabeça e fortalecem suas convicções de sambistas” (p. 54).

E, como as histórias do choro e do samba caminham juntas desde suas origens, considero que na roda de choro também são compartilhados os sentidos descritos por Moura (2004), e fortalecidas as convicções de chorões. A linguagem instrumental também traz memória, significados e agrega as pessoas no sentido da coletividade em torno de uma prática cultural, e tudo isso é proporcionado pela disposição das pessoas em roda, pois:

Como em qualquer ritual, a roda preserva e atualiza o que está em sua origem. Nela, o que é tradição dialoga com o presente no curso da história. Tudo ocorre a partir das condições materiais possíveis, mas é imprescindível que os fundamentos sejam respeitados. Quer dizer, os participantes não esperam condições ideais para agir, mas jamais agem contrariando os cânones consagrados pela comunidade.” (MOURA, 2004, p. 23).

A roda traz, portanto, significados e regras características da comunidade em que está estabelecida, que são construídas na sociabilidade entre as pessoas, no fazer cultural num sentido mais amplo, e no fazer musical no caso das rodas de choro e de samba (e outras músicas).

Lara Filho et al. (2011), apoiados no trabalho de Moura (2004) e ampliando as discussões sobre as rodas de samba e de choro, afirmam que

[...] as características das Rodas guardam importantes semelhanças. Do mesmo modo, capoeira e candomblé são exemplos de manifestações de raiz negra que também reúnem características semelhantes às das Rodas de Samba e Choro. Para o caso da segunda, a análise de MOURA (2004) sobre as Rodas de Samba é particularmente pertinente, pois ambas são manifestações culturais em que a música desempenha o principal papel, diferentemente da capoeira e do candomblé, em que elementos de luta, dança e religião são tão importantes quanto a música. Como no caso do samba, a Roda antecede o Choro e é sua matriz física; não foi o Choro que criou a Roda, mas o contrário [grifo meu]. Ao longo de sua existência, o gênero incorporou instrumentos, alterou formas e harmonias, criou novos estilos e sofreu uma série de outras modificações. Mas a Roda permaneceu. Mais do que apenas um dentre vários contextos em que o Choro ocorre, a Roda é elemento fundamental na geração, preservação e divulgação desse gênero musical (MOURA, 2004, p.29). Assim, as características de performance e contexto presentes na Roda são, sem dúvida, cruciais para o entendimento da natureza do Choro.” (p. 150)

Concordamos com Lara Filho et al. (2011) quando afirmam que, como no samba, a roda antecede a criação do choro como gênero musical, pois foi na interação entre as pessoas nas rodas que se fez a música, se criou, improvisou e se estabeleceram suas principais características.

Souza (2007), em pesquisa com dois núcleos culturais de São Paulo²⁴ que realizam rodas de samba, considera a roda de samba como um espaço de educação não formal. O autor apresenta uma reflexão sobre a roda que vem ao encontro do que penso sobre a roda de choro.

Fazendo uma breve incursão histórica, podemos perceber que a roda vem sendo reeditada em momentos diversos, dentro de novos contextos e sob novas bases. Se para o escravo, a roda podia ser o momento de liberdade revelando o labor simbólico como negativo do trabalho forçado, ao longo do tempo temos a roda gerando novos momentos de sociabilidade, de manutenção e até mesmo de socialização da cultura afro-brasileira. No início do século XX o povo, recém liberto, encontrava formas de convívio coletivo até mesmo como forma de superar a marginalização no meio urbano. O caso mais estudado, se tornando o exemplo mais claro, foi o da casa da Tia Ciata (...)” (p. 156).

²⁴ Projeto Nosso Samba e Grêmio Recreativo de Tradição e Pesquisa Morro das Pedras.

Desta forma, o choro – por ser um gênero musical brasileiro com raízes na cultura afrodescendente –, proporciona às pessoas que frequentam a roda não só autoconhecimento, lazer, sociabilização, mas também o formato de roda auxilia nessas vivências e trocas de experiências e de diálogos, que estão no foco desta pesquisa.

Souza (2007) afirma que a roda de samba vive reedições em momentos diversos, e concordamos que o mesmo ocorre no choro. Se nas rodas de choro de hoje em dia temos brancos, negros, homens e mulheres, é porque historicamente os negros lutaram para levar sua cultura adiante, e quem conhece a história do choro sabe disso. As pessoas que frequentam as rodas, músicos ou não, que se interessam por pesquisar mais sobre o gênero musical, percebem que os chorões mais antigos eram negros; que Pixinguinha, um dos maiores compositores do choro, era negro. Desta forma, a consciência de cada um no mundo com os outros pode se transformar ao frequentar os ambientes de rodas de choro.

Segundo Larrosa Bondía (2002, p. 21) “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” representam experiências vividas, e isso é o que acontece na roda de choro. Seu formato de roda permite que todos se olhem enquanto interpretam as músicas. O fato de participarem pessoas com diferentes idades, vindas de diferentes classes sociais, músicos profissionais e/ou amadores, propicia que haja trocas de saberes, de valores, de conhecimentos. Um jovem músico iniciante pode participar da roda junto com alguns dos experientes senhores que tocam choro há cerca de cinquenta anos.

Ribas (2008) discorre sobre a importância de relações intergeracionais no aprendizado musical.

“A constituição de uma pessoa como sujeito social (...) ocorre ao mesmo tempo em que o outro se constitui (OLIVEIRA, 1999²⁵, p. 1, *apud* RIBAS, 2008, p. 142)”. Assim, estabelecer relações intergeracionais é um aspecto estrutural nas relações humanas, pois é no embate com o outro que as identidades se constroem (RIBAS 2008, p. 142).

Embora sua pesquisa tenha sido realizada em um ambiente formal de educação musical, ela afirma que os processos de aprendizagem entre pessoas de diferentes idades, desde crianças até idosas, são importantes para a constituição do

²⁵ OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Vidas Compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo. Hucitec/FAPEPS, 1999.

indivíduo, seja em espaços formais de educação, seja em práticas sociais, como na convivência em escolas de samba, em Ternos de Reis e Orquestras de Bailes (RIBAS, 2008, p. 161).

Além dos conhecimentos musicais que são praticados na roda, o respeito está presente com constância. Respeito ao próximo, respeito à música, respeito a uma das culturas nacionais, respeito à cultura de uma maneira geral. No ambiente da roda existe esse sentimento e, com naturalidade, os mais jovens respeitam os mais idosos. Nas relações que se estabelecem na roda de choro, as pessoas se compreendem como seres culturais e compreendem também seus papéis.

Consideramos a roda de choro como um espaço de resistência, de luta e de conhecimento da própria cultura, que ruma contra a realidade capitalista-cultural em que vivemos. É uma das *unidades na diversidade*, valendo-nos das palavras de Freire (1992). Na roda de choro se conhece e se vive com profundidade uma cultura, cultura popular, cultura brasileira, criam-se visões de mundo, aprende-se uns com os outros. É uma *unidade na diversidade* cultural. Numa perspectiva *multicultural*, o choro é uma cultura que se aproxima de tantas outras como o samba, o frevo pernambucano, e outras manifestações brasileiras²⁶; e pelas suas características - não só musicais mas também estruturais (formato de roda, presença de brancos, negros, mulatos, etc., assim como de jovens, adultos, idosos, homens e mulheres) -, é possível identificar traços em comum com manifestações de outras culturas, como a salsa, o tango e o jazz, muitas das quais também foram criadas por negros na recriação de sua cultura africana com as influências das músicas europeias e norte-americanas. Por meio da linguagem musical é possível se comunicar com várias culturas, e o respeito mútuo entre elas é fundamental, considerando o conceito de *unidade na diversidade* colocado por Freire.

Para Freire (1992), a compreensão do indivíduo e de sua cultura como parte de uma unidade em uma diversidade é fundamental como ponto de partida na compreensão, em sua totalidade, como um ser no mundo com os outros, e

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser. (...) O fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o

²⁶ Como o coco, maracatu, congadas e tantas outras!

começo da criação da multiculturalidade. (...) A multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, vontade de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (FREIRE, 1992, p. 156 e 157).

A respeito destas diferenças culturais, mais especificamente com relação à música, Brito (2003, p. 28) diz que:

As muitas músicas da música – o samba ou o maracatu brasileiros, o blues e o jazz norte-americanos, a valsa, o rap, a sinfonia clássica européia, o canto gregoriano medieval, o canto dos monges budistas, a música concreta, a música aleatória, a música da cultura infantil, entre muitas outras possibilidades – são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico. (...) Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante.

O conhecimento de dentro de uma cultura, como no caso do choro, quando experienciado por quem vive esta cultura musical, ajuda a responder questões que comumente nos ocorrem, muitas vezes num conflito existencial. O conhecimento da cultura do próprio povo traz significados à vida, traz a memória do povo, promove a autocompreensão do indivíduo que convive com outras pessoas. Dussel (2005) relata que, ao conhecer outros países, como Brasil, Portugal, Espanha, dentre outros, descobre-se latinoamericano, e se depara com questões como: “Quiénes somos culturalmente? Qual es nuestra identidad histórica?” (p. 2). A partir de pesquisas e de vivências em diferentes culturas, e de estudos históricos e filosóficos aprofundados de forma mundial, o autor busca respostas a essas indagações, a partir de perspectivas dos povos culturalmente dominados. A busca pela identidade se dá no conhecimento da própria cultura.

As pessoas que adentram no universo do choro profundamente, que pesquisam, ouvem e tocam choros compostos desde meados do século XIX até os dias de hoje, frequentemente ouvem comentários a respeito de sua prática e são muitas vezes chamados de tradicionalistas. O choro é visto por muitos como música do passado, como algo de valor, mas que não parece fazer sentido nos dias de hoje, somente como lembrança de outras épocas. Em outras palavras: por que ouvir e tocar choro “tradicional” nos dias de hoje, quando temos instrumentos modernos como guitarras e

teclados, e tantos recursos de som na informática que nos possibilitam o acesso a diversos gêneros musicais do mundo todo?

A cultura do choro é viva e passa por transformações e, como qualquer pessoa ou manifestação cultural, se transforma ao longo do tempo. As maneiras de se realizar rodas de choro hoje em dia se assemelham às maneiras como eram realizadas no fim do século XIX e início do século XX, mas não são iguais. Ou melhor, uma roda de choro nunca é igual à outra, pois em cada uma se vivem momentos únicos; em cada interpretação de uma música, sensações diferentes são experienciadas. Seria cada roda uma unidade na diversidade do universo do choro, enquanto que o choro seria uma unidade da diversidade cultural brasileira, e a cultura brasileira uma unidade na diversidade multicultural mundana? Procuraremos compreender com a pesquisa de campo como os músicos de choro se percebem na convivência com os outros na roda, no contexto multicultural em que vivemos.

Sendo a roda de choro um espaço de conhecimento e vivência de uma das culturas nacionais, ela é um espaço de conscientização. Desta forma, concordamos com Freire (2005, p. 24) quando ele diz que: “não é a conscientização que pode levar o povo a ‘fanatismos destrutivos’. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir num processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação”. O chorão, portanto, não é um fanático ou tradicionalista, mas sim um indivíduo consciente de sua cultura, que se liberta das imposições culturais de massas, e que, mesmo percebendo-se praticante de uma cultura periférica, resiste e luta para dar continuidade às suas vivências musicais.

Retomamos um trecho da história narrada pela cavaquinista e professora da Escola Portátil de Música do Rio de Janeiro, Luciana Rabello, no qual ela fala sobre o que a motivou a criar a escola: quando em conversa com uma amiga ouviu que a filha dela “gosta de choro, de samba e fica parecendo um extra-terrestre diante dos colegas da sua idade” (RABELLO, s/d, p. 2). E esse estranhamento é normal nos dias de hoje, em que quase todos se relacionam nas redes sociais de internet e em que a música de massas domina as programações das emissoras de rádio e televisão. A pessoa que volta o olhar para a memória de sua cultura pode acabar sendo estranhada por outras que se contentam apenas com a cultura que é veiculada pelas classes dominantes. E o contrário também pode ocorrer, mas há de se encontrar pontos de equilíbrio e maneiras de se respeitar as diferenças em termos culturais também.

A partir da compreensão da roda de choro como uma prática social com origens europeias e africanas, onde vivenciam-se experiências, como espaço de conscientização e luta, como unidade na diversidade cultural e espaço em que ocorre educação entre as pessoas, buscamos uma metodologia adequada para realizar os procedimentos de pesquisa a fim de atingir os objetivos propostos, com o olhar voltado a processos educativos que decorrem da convivência entre músicos de uma roda de choro.

CAPÍTULO 2 - Metodologia

Para atingir os objetivos explicitados e procurar responder à questão da pesquisa – como se educam as pessoas na roda de choro? - definimos como campo de pesquisa as rodas do conjunto Chorando na Sombra, do qual faço parte como violonista, e que acontecem mensalmente, aos domingos.

Realizou-se um levantamento bibliográfico, com o intuito de buscar junto à produção de livros e trabalhos acadêmicos, referências que contribuíssem com informações para o objeto pesquisado, tendo como temas principais: práticas sociais e processos educativos, cultura, educação musical, choro, e metodologias de pesquisa em educação. Maria Isaura Pereira de Queiroz ressalta que isso resulta na ampliação constante do leque de conhecimentos, de uma reflexão crítica intensa, tanto com respeito às teorias quanto no que diz respeito às técnicas e, mais ainda, relativamente ao trabalho de pesquisa que a pessoa se dispôs a efetuar (QUEIROZ, 1992, p.22).

A inspiração para a coleta de dados veio da observação participante, uma vez que “(...) nesse tipo de observação o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados” (VIANNA 2007, p. 50). Segundo Valladares (2007, p. 301),

A observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado. Uma auto-análise faz-se, portanto, necessária e convém ser inserida na própria história da pesquisa.

Essa autoanálise referida ocorre com frequência ao longo do texto aqui apresentado, e a consideramos essencial para a compreensão dos processos educativos estudados, uma vez que o pesquisador participa de rodas de choro, tocando violão, e convive quase que diariamente com os músicos do conjunto Chorando na Sombra.

A preocupação em compreender os diálogos na prática social, na interação entre as pessoas, considerando seu contexto cultural, juntamente com o objetivo maior de “gerar verdades práticas e teóricas sobre a cultura humana com apoio nas realidades da vida diária” (idem, p. 51), configura esta observação participante como um procedimento metodológico da abordagem qualitativa, que se apoiará em elementos da pesquisa etnográfica.

A pesquisa etnográfica vem contribuindo cada vez mais para estudos em educação, saúde e administração, e tradicionalmente é utilizada “para a descrição dos

elementos de uma cultura específica, tais como comportamentos, crenças e valores, baseada em informações coletadas mediante trabalho de campo” (GIL, 2010, p. 40).

Pode-se dizer que a pesquisa etnográfica tem como propósito o estudo das pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização de procedimentos como entrevistas em profundidade e observação participante. [...] As pesquisas etnográficas contemporâneas não se voltam para o estudo da cultura como um todo nem são desenvolvidas necessariamente por pesquisadores estranhos à comunidade em que o estudo é realizado. Embora algumas pesquisas possam ser caracterizadas como estudos de comunidade, a maioria se realiza no âmbito de unidades menores, como: empresas, escolas, hospitais, clubes e parques. E não se valem unicamente de técnicas de entrevista e observação, mas também da análise de documentos, de fotografias e filmagem. (GIL, 2010, p. 40-41).

Sendo o choro um gênero musical brasileiro, inserido num contexto cultural tão amplo, entendemos que ele pode ser caracterizado como uma dessas unidades menores referida acima, ou uma *unidade na diversidade* cultural brasileira. Segundo Ezpeleta (1989, p. 38), “a etnografia proporcionou uma volta à observação da interação social em situações ‘naturais’, um acesso a fenômenos não-documentados e difíceis de serem incorporados às exigências do levantamento e do laboratório”, e o pesquisador desta forma entra “[...] no campo das ‘sociedades complexas’ através do estudo de situações peculiares à vida cotidiana das ruas, bairros e comunidades [...]”. E nestas situações peculiares de cada comunidade, grupo social, ou na roda de choro que é objeto desta pesquisa, há determinadas regras, formas de conduta, linguagens específicas, sentidos e significados simbólicos, que fazem parte de cada cultura. A respeito disso, Macedo coloca que:

No caso da etnopesquisa crítica, valoriza-se intensamente a perspectiva sociofenomenológica, que orienta ser impossível entender o comportamento humano sem tentar estudar o quadro referencial, ou seja, a bacia semântica e o universo simbólico dentro dos quais os sujeitos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. A singularidade e a construção de sentidos – principais dimensões da atitude clínica – são as duas pedras de toque a serem trabalhadas incessantemente pela atitude etnográfica e semiológica dos etnopsiquisadores” (MACEDO, 2006, p. 82).

Para auxiliar na compreensão dos processos educativos que ocorrem na roda de choro - que é um fenômeno peculiar da cotidianidade das pessoas que a frequentam - foi utilizado um diário de campo para registro das observações, no qual as notas foram feitas simultaneamente à prática da roda, enquanto eu não tocava violão, e

também posteriormente, pois se fez necessário tomar notas referentes aos momentos em que tocava junto com os demais músicos. De acordo com Maganani (1997, p. 3),

O caderno de campo (...) pode ser pensado também como um dos instrumentos de pesquisa. Ao registrar, na linha dos relatos de viagem, o particular contexto em que os dados foram obtidos, permite captar uma informação que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais, - obtidos por meio do gravador, da máquina fotográfica, da filmadora, das transcrições - não transmitem.

Procurei ser rigoroso ao descrever o que se passa no ambiente, anotando o horário do registro e a(s) pessoa(s) à que determinada anotação se referia, pois “as notas de campo devem relatar o máximo de observações possíveis no dia-a-dia, ou seja, *aquilo* que ocorreu, *quando* ocorreu, em relação *a que* ou *a quem* está ocorrendo, *quem* disse, *o que* foi dito e *que* mudanças ocorreram no contexto” (VIANNA, 2007, p. 31).

Vianna (2007) ainda ressalta a importância do uso dos demais sentidos na observação, além da visão. A qualquer momento todos os nossos sentidos estão em alerta, seja a visão, o olfato, o paladar, o tato ou a audição. Quando vivenciamos uma experiência, esta pode ficar marcada por uma maior expressividade de um dos sentidos. Na roda de choro não é diferente, e, claro, o sentido da audição é explorado intensamente; considero este como ferramenta fundamental para auxiliar nos processos de compreensão dos dados observados, uma vez que ações, olhares, gestos, falas, enfim, diálogos na roda de choro, estão sempre associados às músicas que estão sendo interpretadas.

Para Macedo (2006, p. 91), “(...) o processo de observação não se consubstancia num ato mecânico de registro, apesar da especificidade da função do pesquisador que observa – ele está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos”. Desta forma, alguns significados vão sendo atribuídos àquilo que é observado, e trazem referências captadas pelo olhar e pela audição, e até por emoções geradas pelas interpretações musicais e pela manifestação coletiva.

Segundo Malinowski (1976), cabe ao pesquisador permitir que sua sensibilidade o prepare para poder ver o que não está explícito em problemas e preocupações presentes em uma proposta metodológica fechada. A adoção do método da observação participante confere à subjetividade um papel de destaque. A pretensão de compreender o grupo em estudo, mediante suas próprias necessidades e expectativas, pode exigir dos investigadores uma disciplina de caráter emocional, pressupondo uma

postura de abertura e tolerância, e outra de caráter intelectual, envolvendo valores morais e categorias de entendimento e compreensão presentes no seu próprio mundo.

Uma das características do método da observação participante é a possibilidade de trazer relatividade à pesquisa, ao acrescentar a perspectiva subjetiva dos pesquisados, o que confere e leva em conta os demais sentidos, além da visão. Cardoso (1986) ressalta que a recuperação da subjetividade como instrumento de trabalho pode ser entendida como uma comunicação simbólica responsável pela criação de significados e de grupos de informantes que constroem sentidos importantes para a compreensão da realidade estudada. A partir do encontro entre pessoas que se movimentam no sentido de aproximação, é possível desvendar sentidos ocultos e explicitar relações desconhecidas.

Durante as rodas de choro, vivenciando o encontro de pessoas, procurei também conversar com os músicos a fim de melhor compreender os processos observados, e perceber como eles viam aquilo que estava no foco de meu olhar, e, se dirigiam meu olhar para outros focos. Procurei nesses momentos seguir as recomendações de Paulo Freire que, ao discorrer sobre o ato de estudar²⁷, diz que o estudante “(...) não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca” (FREIRE, 2007, p. 12).

Foi imprescindível o cuidado para que essas conversas não atrapalhassem o andamento da roda; portanto, elas ocorreram nos momentos possíveis; em intervalos entre as músicas, antes e depois da prática da roda e fora do ambiente da roda de choro. Macedo (2006, p. 104) coloca que esse tipo de conversa, chamada por ele de “conversa corrente”, “é um elemento constitutivo da observação participante: o pesquisador encontra as pessoas e fala com elas à medida que participa das atividades pertinentes, pede explicações, solicita informações, procura indicações, etc.”. Valladares (2007, p. 303) ressalta a importância de “(...) saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos (...)”, e também de compreender em que momentos fazer perguntas (ou não) aos sujeitos da observação participante, complementando que “as entrevistas formais são muitas vezes desnecessárias, devendo a coleta de informações não se restringir a isso” (idem, p. 304). Desta forma, os dados obtidos com essas conversas foram também registrados no diário de campo.

²⁷ FREIRE, 2007. “Considerações sobre o ato de estudar” é o título de um dos tópicos do livro “Ação cultural para a liberdade”.

Ezpeleta e Rockwell (1989) apontam para a importância da análise de processos educativos, considerando não só seu processo de construção, mas também a construção como produto. Desta forma, a análise dos dados ocorreu nesta pesquisa durante todo o processo metodológico, pois “observação e análise (...) caminham inter-relacionadamente com a reflexão e o debate teórico (idem, p.15)”. As ideias foram registradas no diário de campo e no computador e, aos poucos, foram reunidas no processo de cruzamento de dados. Freire (2007, p. 12) considera fundamental esse processo de registros de ideias ao longo dos estudos, pois elas podem ser questões que permitem aguçar ainda mais a curiosidade do sujeito; nas palavras do autor, “desafios que devem ser respondidos por quem as registra”.

Tratando-se esta pesquisa de observação/participação em uma prática musical - a roda de choro -, as intenções colocadas pelos participantes em seus instrumentos foram observadas. Ao tocar uma nota, escala ou passagem musical, o músico coloca sua interpretação, e isso é expresso pelo corpo todo e não só pelo som que é produzido. Diferentes intenções, ao se tocar com os outros, podem gerar diversas compreensões para os demais músicos da roda, e percebi que processos educativos acontecem nesses momentos. Para essas intenções buscamos encontrar significados relacionados à aprendizagem.

Macedo (2006) afirma que, para a interpretação de sentidos e de significados - muitas vezes apresentados subjetivamente -, podem ser utilizadas técnicas projetivas, que são recursos psicossociológicos – tais como músicas, fotos, desenhos. O autor diz que o uso de tais técnicas possibilita ao pesquisador a invenção de métodos; é necessária criatividade e bom senso para se obter bons resultados. “Entra nesse exercício hermenêutico o mundo metafórico no qual todos estamos imersos, visto que, em muitos momentos, a metáfora vai dizer-nos muito mais que a lógica dura das *definições operacionais* cultivadas pelas pesquisas experimentais” (p. 121).

Desta forma, foi feito registro fotográfico de dois encontros, principalmente por um motivo: ter imagens da roda e de seus integrantes, de forma a auxiliar a memória tanto nos momentos de registro das observações - quando estas se deram ao término da roda de choro -, quanto no processo de análise dos dados para reflexões acerca dos objetivos da pesquisa.

Uma vez portando uma máquina fotográfica, aproveitei para registrar os espaços físicos, que são elementos importantes na constituição da roda de choro e dos processos educativos dela decorrentes. Bogdan e Biklen (1991, p. 140) apontam que

esse procedimento de registro é um tipo de “inventário dos objetos no local de investigação”. Os mesmos autores afirmam também que:

A utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjunção com a observação participante. Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio para lembrar e estudar aqueles detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir. As fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades. [...] a aparência das pessoas que participaram em acontecimentos especiais, a disposição de lugares sentados, a disposição de escritórios e os conteúdos das prateleiras podem ser estudados e utilizados como dados quando se emprega uma câmara fotográfica como parte da técnica de colecção de dados. Fotografar completamente uma sala de aula pode facilitar a condução de um *inventário cultural*. (p. 189)

No lugar de um escritório ou de uma sala de aula, como citado por Bogdan e Biklen (1991), nesta pesquisa tivemos o ambiente onde se realizam as rodas de choro: um salão (ou pequeno teatro) de saraus (casa do Tucun). Ao invés de conteúdos nas prateleiras encontramos um salão aconchegante, que fica em um belo quintal arborizado na casa do Tucun. Os mesmos autores alertam para que o pesquisador/fotógrafo tenha o cuidado de ser discreto, para que as pessoas não tenham comportamentos diferenciados ou fora da normalidade diante da câmara (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 191). Não tive problemas quanto a essa questão, pois em ambientes de rodas de choro os registros fotográficos ocorrem com frequência, e é comum que músicos estejam habituados a serem fotografados e filmados durante sua prática musical.

Também utilizamos registros em vídeo: duas rodas de choro foram filmadas, cada uma com cerca de quatro horas de duração.

Com base nas observações realizadas, na análise das filmagens e nas fotografias, percebemos como era importante conversar com mais profundidade com alguns participantes da roda de choro, para melhor compreender como se dão os processos educativos e conhecer a visão dos sujeitos quanto ao tema abordado na pesquisa. Assim, resolvemos entrevistar os integrantes do Chorando na Sombra: Roberto Amaral, Lucas Arantes e Márcio Modesto, para conhecer suas histórias de vida ligadas à música, e de como se deu o aprendizado da linguagem musical do choro e outras aprendizagens que, na visão deles, ocorrem nas rodas de choro. Consideramos importante também ter uma conversa mais profunda com o Tucun, dono do espaço onde

se realizam as rodas de choro, que poderia trazer uma visão mais geral dos encontros, afastando um pouco meu olhar da roda de músicos, abrangendo assim a roda como um todo e conversando sobre a interação entre músicos e público.

Na pesquisa etnográfica, “[...] a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas [...]” (MACEDO, 2006, p. 104), e pode ser realizada de diversas maneiras, ultrapassando a “simples função de coleta instrumental de dados no sentido positivista do termo” (idem, p. 102). Este autor complementa: normalmente a entrevista nesse tipo de pesquisa tem estrutura flexível, aberta, podendo ser realizada espontaneamente nas situações de observações, ou por encontros agendados.

Foi com base nessas diretrizes que realizamos as entrevistas com os sujeitos da roda de choro. As conversas durante as rodas e em outros encontros com os músicos foram, junto com as outras fontes de coleta de dados, encaminhando estruturalmente o que seria um roteiro para as entrevistas agendadas. Pensamos em fazer a entrevista de forma coletiva com os músicos; sugerimos essa ideia a eles, deixando-os à vontade para decidir se faríamos coletivamente ou individualmente. Por conta das dificuldades em agendar um horário em comum, as entrevistas foram realizadas em três etapas: primeiramente, com o flautista Márcio Modesto, depois com Álvaro Tucunduva, o Tucun, e, por fim, conjuntamente com o cavaquinista Lucas Arantes e o pandeirista Roberto Amaral.

Conhecendo previamente um pouco da história musical de cada um, pois todos são meus amigos, sabia que seria interessante fazer a conversa com Lucas e Roberto conjuntamente, pois o aprendizado no choro dos dois começa junto, e há cerca de dez anos eles vêm tocando e estudando juntos.

A primeira questão que fiz aos músicos foi pedindo que contassem um pouco de sua história como músicos e o que os levou a tocar choro. A partir da narrativa deles foram surgindo questões relacionadas às rodas de choro, às aprendizagens com os outros, ao conhecimento da cultura, e ao amadurecimento como pessoa na convivência com os outros. Macedo (2006, p. 112 e 113) aponta que:

a abordagem da história de vida apresenta perspectivas heurísticas interessantes para a educação, por sua orientação fundamentalmente existencial. Trata-se, sempre, de começar pelo vivido, realidade opaca, resistência que constitui a verdade de cada experiência do sujeito social e cultural nas práticas educacionais (MACEDO, 2006, p. 112 e 113).

A conversa com Tucun teve início com sua história de vida em relação à Cia Sarau, que é o espaço onde ocorrem as rodas de choro, no qual Tucun realiza saraus musicais há quatorze anos. Como surgiu o espaço, e de que forma a roda de choro aí adentrou são também processos interessantes que trazem contribuições para a compreensão das interações que se dão lá entre as pessoas.

Apenas um encontro com cada participante foi suficiente para se obter as informações necessárias para a conclusão da pesquisa. Isso foi definido após a análise das transcrições, o que, segundo Lang et al (2010, p. 49), é um procedimento comum na história oral, que adota “o conceito de ponto de saturação”. O número de entrevistas realizadas é definido,

[...] à medida que indica que a pesquisa de campo se completa quando já foram obtidas respostas para os questionamentos propostos e informações começam a se repetir. A adoção desse critério supõe que a análise seja concomitante ao processo de coleta do material, para se saber o momento em que o ponto de saturação é atingido (LANG et al, 2010, p. 49).

Cada conversa com os participantes durou cerca de uma hora, e todas foram transcritas e analisadas.

A análise dos dados ocorreu ao longo de toda a pesquisa. Segundo Macedo (2006, p. 135), esse é um procedimento comum na pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, pois a compreensão da realidade ocorre como um processo durante e depois do período de investigação. O autor complementa: para realizar tais análises é necessária a triangulação dos dados que, coletados a partir do uso de diferentes técnicas por uma abordagem multirreferencial, permitem que se chegue aos resultados com mais confiabilidade (MACEDO, 2006, p. 140).

Fazendo-se uma *redução* dos dados, uma seleção “das partes que são consideradas ‘essenciais’, e aquelas que, no momento, são avaliadas como não-significativas” (MACEDO, 2006, p. 137), são identificadas as *unidades dos significados*, que são conjuntos de “asserções significativas” para o pesquisador, que nos auxiliam na compreensão do fenômeno estudado.

Após a finalização dos procedimentos descritos acima, foi realizada uma conversa com os sujeitos da pesquisa para discutir se as conclusões tiradas a partir da triangulação e análise dos dados obtidos condizem com a realidade prática da roda de choro. De acordo com Macedo (2006, p. 97), “a população pesquisada tem que se envolver na pesquisa, de forma que pesquisadores e pesquisados formem um *corpus*

interessado na busca do conhecimento: o conhecimento é gerado na prática participativa que a interação possibilita”.

Os participantes da pesquisa, que são os músicos que tocam nas rodas de choro referidas, e o Tucun, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias, o qual, com as devidas assinaturas, viabilizou a coleta e o uso dos dados na pesquisa.

As rodas do Chorando na Sombra e o processo de pesquisa

O Chorando na Sombra é um grupo de choro de Campinas, formado em 2006, por quatro pessoas: Márcio Modesto na flauta, Lucas Arantes no cavaco, Roberto Amaral no pandeiro e eu, Eduardo Fiorussi, no violão de sete cordas.

Ensaiávamos toda semana, mas não tínhamos nenhum local para tocar. O mercado para o choro em Campinas é restrito, não há muitos espaços que têm o choro como música. Os bares, em geral, dão preferência ao samba e outros gêneros de música com vocais, e os poucos bares que tinham choro na cidade já tinham seus grupos contratados.

Além dos ensaios, frequentávamos rodas de choro em Campinas e São Paulo. Fomos várias vezes às rodas do Silvinho, nas sextas-feiras à noite; íamos às rodas da Contemporânea²⁸, que acontecem todos os sábados de manhã; fomos na roda na casa do violonista e luthier²⁹ Manuel Andrade, que acontecia no sábado à noite também em São Paulo, dentre outras. Fazíamos esse circuito com o intuito de aprender com os mestres chorões, praticar nosso repertório e conhecer músicos diferentes. Conhecemos muitas pessoas, músicos e amantes do choro, com alguns dos quais mantemos amizade até os dias de hoje.

Em 2006, todos os integrantes do grupo já faziam parte também do Núcleo de Samba Cupinzeiro, com o qual realizávamos rodas, shows, gravações, ensaios, palestras e oficinas, sempre com relação ao samba.

Em um dos ensaios do Chorando na Sombra, conversamos sobre a possibilidade de fazer uma roda de choro, parecida com a roda do Cupinzeiro, mas

²⁸ Loja de instrumentos musicais, localizada no centro de São Paulo, conhecida por ter bons instrumentos de samba e de choro. É um local que atrai músicos pela qualidade dos instrumentos que vende, e, com isso, passou a ser um reduto do choro aos sábados de manhã.

²⁹ Luthier é a pessoa que fabrica instrumentos musicais artesanalmente.

tocando choro. Pensamos que a casa do Tucun seria um espaço legal, pois tem um salão coberto, o que é bom para a acústica sonora e protege do frio e da chuva.

Álvaro Tucunduva, conhecido como Tucun, é um produtor cultural de Campinas, que realiza saraus de música no pequeno teatro que tem em um salão no terreno de sua casa. A Cia Sarau foi criada em 1993, a partir de vivências que Tucun teve com a música junto com alguns amigos: José Eduardo Gramani, Ana Salvagni e Ivan Vilela. Tucun conta que, nas reuniões que esses músicos faziam em suas casas, surgiu a ideia de criar um espaço de saraus aberto ao público.

Além desses músicos, por lá já passaram grandes nomes da música brasileira, como: Mônica Salmaso, Ulisses Rocha, Marcelo Onofre, Teco Cardoso, Léa Freire, dentre muitos outros. Tucun organiza os saraus, faz o contato com os músicos, divulga, faz a bilheteria e apresenta o evento. Eu o conhecia por termos participado juntos de eventos culturais da cidade, festivais de teatro, e também porque ele era curador do Café Filosófico da CPFL, espaço no qual já toquei algumas vezes.

Telefonei para o Tucun, expliquei o que queríamos propor, e ele logo marcou uma reunião em sua casa. Fui até lá (fica a dois quarteirões de minha casa), tomamos um café servido pela Rai³⁰, e combinamos de fazer uma roda de choro “para ver no que dava”. As intenções do Chorando na Sombra eram apenas ter um local para tocar e pessoas para ouvir. Não havia interesse lucrativo; então propusemos que não se cobrasse ingresso para entrar, para que o acesso à roda não ficasse restrito por uma questão financeira. O Tucun concordou com isso, gostou da ideia, mas propôs que passássemos um chapéu, para cobrir os gastos que ele tem: faxineira, segurança na rua, luz, água, etc. Ficou acertada então uma data, ele cuidou da divulgação por e-mail, e nós cuidamos de chamar músicos para participar.

Deu tudo certo. Há quase cinco anos fazemos a roda de choro mensal, aos domingos, com público médio de cem pessoas. Já foram realizadas cerca de quarenta e sete rodas de choro entre 2007 e 2012.

A roda de choro é organizada pelo Chorando na Sombra, portanto, nós quatro temos a obrigação de estar sempre presentes; em apenas uma ou duas rodas um de nós não compareceu, por motivo de saúde. Sempre procuramos acertar uma data - em geral, é no primeiro domingo do mês - em que nós quatro possamos comparecer. Então

³⁰ A Rai trabalha na casa de Tucun e frequenta os saraus que ele organiza. Ela não perdeu uma roda de choro que fizemos!

sempre há na roda ao menos um cavaco, um violão de sete cordas, uma flauta e um pandeiro.

Os outros músicos que frequentam são, em geral, nossos amigos. Edu Guimarães (sanfona e piano), Jorge Cirilo (saxofone), João Camarero, Junior Pita e Guilherme Soares (violão de sete cordas), Roberto Seresteiro (voz), André Ribeiro e Vitor Casagrande (bandolim), Priscila Matos (piano), dentre outros.

Além dos amigos mais próximos, vários músicos já passaram por lá, dentre os quais destaco os cariocas Antônio Rocha (flautista do Conjunto Época de Ouro) e Ana Paes (Escola Portátil de Música), os paulistanos Marco Bailão (violão de sete cordas), Dona Iná (cantora), os irmãos Izaías e Israel Bueno (bandolim e violão de sete cordas), Sorriso (bandolim), dentre outros. Essas pessoas de São Paulo são frequentadoras assíduas da roda do Silvinho, que mencionei na introdução desta dissertação, e com a qual realizei uma pesquisa de observação participante para a realização de um trabalho para uma disciplina do mestrado.

A roda de choro dura cerca de quatro horas. Tem início às 18h e término previsto para às 22h, mas dependendo da empolgação dos músicos pode se estender um pouco mais - já chegou a terminar até onze e meia da noite. Todos os instrumentos são tocados de forma acústica, não há nenhum equipamento de som. Participam também cantores, que entoam sambas, serestas, valsas, e tudo isso é próprio da cultura do choro, que, apesar de ser um gênero musical instrumental, dialoga com a canção desde suas origens.

O espaço onde acontece a roda é um pequeno teatro, de aproximadamente sessenta metros quadrados, que tem um pequeno palco. Os músicos ficam no palco, mas não deixam perder a espontaneidade que tem a roda de choro. O repertório vai sendo escolhido na hora, os músicos conversam, fazem brincadeiras e conversam com o público. O público fica em silêncio enquanto a música é tocada, às vezes alguém se manifesta quando se sente tocado por alguma passagem musical, e isso faz parte da interação entre ouvintes e a roda de músicos na música popular.

Como em qualquer encontro de pessoas, seja informal ou formal (festas, locais de trabalho, rodas de música – práticas sociais), em uma roda de choro há regras de convivência, as quais regem o fazer musical e também o acontecimento geral que é essa reunião de pessoas. A respeito destas “regras” nas rodas de samba, Moura (2004) coloca que:

Como em qualquer prática social semelhante, a roda também tem uma espécie de ‘regulamento interno’: não se pode ousar manejar um instrumento sem competência, falar mais alto do que o som que vem da roda (...), interromper quem está puxando o samba e, pecado venial quando o sujeito se aproximando mas suportável quando ele já pertence ao grupo, puxar um samba e esquecer a letra pela metade (p. 27-28).

Tais “regras” não são necessariamente expressas, elas são criadas a partir do momento em que se inicia a atividade, e as pessoas vão percebendo como devem se postar. Nas rodas de choro que venho pesquisando, às vezes faz-se necessário pedir silêncio para que a música possa ser ouvida com clareza, e isso é fundamental para que a roda aconteça com fluência; mas, em geral, não é preciso falar mais de uma vez, pois todos logo entendem. Quem quer conversar pode simplesmente se retirar para um local mais afastado, e voltar quando quiser deixar se envolver com a música.

As pessoas mais jovens nitidamente respeitam as mais idosas, sem que seja preciso ter a atenção chamada para isso. É o tipo de regra que não é dita, pois o choro tem uma história, e quem vive há mais tempo certamente tem mais bagagem para organizar a roda e “ditar as regras”. O papel do jovem, que também não é pré-definido verbalmente, é observar os mais experientes, ouvir o som de seus instrumentos procurando colocar suas experiências musicais quando conveniente for.

Mais adiante veremos que nas rodas pesquisadas isso ocorre com frequência, e que o jovem quando demonstra segurança, respeito, humildade e habilidades musicais, logo é incorporado ao grupo pelos mais experientes.

Faço parte do Chorando na Sombra; portanto, trago o olhar de dentro do grupo. Nas rodas de choro que acontecem na casa do Tucun, pude deixar de tocar para observar de fora, pois havia mais violonistas presentes. As rodas acontecem mensalmente, o que significa que vivenciei cerca de vinte e quatro rodas ao longo do curso de mestrado. Fiz registros de observações e de conversas no diário de campo em quatro rodas de choro, no primeiro semestre de 2012. Duas rodas foram filmadas e fotografadas, e, por fim, realizei as entrevistas com Márcio Modesto, Lucas Arantes, Roberto Amaral e Álvaro Tucunduva (Tucun).

CAPÍTULO 3 – Processos educativos nas rodas de choro

Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar” (Gainza, 1998, p. 95).

Desde que participo de rodas de choro percebo que acontecem trocas de conhecimentos, e que se constroem relações de amizade não só entre os músicos que delas participam, mas também entre as pessoas que as frequentam para ouvir e para se divertir. Inclusive, comecei a frequentar rodas de choro - algumas das quais eu, junto com amigos, idealizei -, com o intuito de praticar o repertório, aprender mais sobre essa linguagem musical, colocar em prática o que eu vinha estudando em meu instrumento, o violão de sete cordas. A música foi o principal motivo gerador desses encontros, mas a partir deles cresci e vi as outras pessoas também se desenvolvendo enquanto indivíduos ativos numa coletividade, trocando conhecimentos e vivenciando experiências e sensações das mais diversas que podem ocorrer em encontros de pessoas, como alegrias, tristezas, momentos de *êxtase* e brigas, concordâncias e discordâncias a respeito de aspectos da música e das relações entre pessoas. O confronto de visões políticas, de entendimentos diversos quanto às questões raciais e de opções sexuais, a experiência de viver episódios e relações de preconceito e o exercício de lidar com tudo isso, decorrem da interação entre as pessoas na prática social da roda de choro, assim como em outras rodas e outras práticas sociais que não musicais também, como discutimos no capítulo 1. Segundo Lara Filho *et. al.* (2011, p. 160).

A Roda de Choro é um local em que a música é tão importante quanto a existência pessoal de músicos e ouvintes, porque não se separa dos demais aspectos da vida, e funciona como ponte comunicativa, que permite o encontro e a relação entre pessoas. A imbricação entre música e contexto é tão marcante no Choro que não é possível falar de Choro sem se referir ao seu contexto (...). A música é coisa dos homens, das coletividades humanas organizadas por suas culturas. A ordem sonora é reflexo da ordem vigente na sociedade. Então, a música está enraizada na realidade, e é daí que emana seu sentido.

Foi com esse entendimento a respeito das relações entre as pessoas em rodas de choro que realizei os procedimentos de pesquisa, focando o olhar na interação entre os músicos num primeiro momento, fazendo registros de observações e de conversas e, por fim, procurando compreender de uma maneira mais abrangente os

significados dessas interações nas rodas de choro, realizando coletas de depoimentos com alguns integrantes.



Fig. 2 – Roda Chorando na Sombra³¹

A figura 2 apresenta o ambiente da roda. Há um pequeno palco, onde os músicos tocam em formato de meia-lua; se fosse em roda alguns ficariam de costas para o público. Esse formato de meia-lua permite que haja trocas de olhares e comunicação entre todos os músicos, como em uma roda mesmo, e também entre os músicos e o público.

Os músicos buscam na roda um espaço de expressão de sua arte, e nela aprendem a ouvir, a observar, a sentir a expressão dos demais e a compreender as diversas linguagens que ali se estabelecem, por meio de troca de olhares, gestos e também dos instrumentos musicais. Dessa forma elaboram a sua compreensão do choro, não só enquanto gênero musical, mas também como parte de uma cultura popular brasileira e de resistência, pois ele está à margem daquilo que chamamos no capítulo 1 de cultura de massas (BOSI, 2008). Segundo Wazlawick et al. (2007, p. 110) “as pessoas, em grupos, em relações, de acordo com contextos históricos, culturais e pessoais, atribuem e constroem significados à música a partir de suas vivências e

³¹ Foto de Mariana Rampazzo.

experiências”. E, como veremos nos tópicos a seguir, a partir da construção desses significados nas rodas de choro, as pessoas que a frequentam reelaboram também suas significações a respeito da vida, ao perceberem-se como seres ativos num fazer musical que só tem significado na comunhão com os outros.

Diálogos na roda de choro



Fig. 3 – Roda Chorando na Sombra ³²

Para facilitar a compreensão dos dados apresentados a seguir, segue uma relação dos músicos que participaram das rodas do Chorando na Sombra nos dias em que estive presente como pesquisador:

Integrantes do Chorando na Sombra:

³² Foto de Mariana Rampazzo – Músicos, da esquerda para a direita: Márcio Modesto (flauta), Almir Côrtes (bandolim), Vitor Casagrande (bandolim), Eduardo Fiorussi (violão), Guilherme Soares (violão), Lucas Arantes (cavaco) e Roberto Amaral (pandeiro).

Lucas Arantes – Cavaco
Marcio Modesto – Flauta
Roberto Amaral – Pandeiro
Eduardo Fiorussi – Violão 7 cordas

Convidados:

João Camarero – Violão 7 cordas
Guilherme Soares – Violão 7 cordas
Junior Pita – Violão 7 cordas
Vitor Casagrande – Bandolim
André Ribeiro – Bandolim
Almir Côrtes - Bandolim
Edu Guimarães – Piano e sanfona
Edinho – Voz
Rafael Toledo – percussão

Diálogos acontecem na roda. A roda é um espaço em que as pessoas se olham, olhos nos olhos, olhos nos instrumentos. Todos são ouvidos, os sons chegam por todos os lados e somados constituem os choros. Falas durante as músicas podem acontecer, mas são raras; apesar disso, a comunicação é intensa. Essa comunicação ocorre por meio do sentido auditivo principalmente, pelos sons dos instrumentos, pela intenção que se dá nas passagens musicais. Os olhares dizem ao outro e compreendem o outro com constância.

Observei muito as trocas de olhares entre os músicos. Há uma comunicação constante por toda a roda, mas dentro desta pode haver grupos que se relacionam mais intensamente, e isso pode acontecer pelas afinidades entre as pessoas, e também pelas funções dos instrumentos dentro do choro.

Para analisar processos educativos a partir de diálogos nas rodas de choro, discutimos algumas ideias da educação dialógica como prática da liberdade (FREIRE, 2005), compreendendo que o “diálogo, como fenômeno humano” (p. 89), traz à tona a consciência dos seres humanos. O uso da palavra como linguagem, numa perspectiva dialógica, caracteriza a relação ação/reflexão. Amor, humildade e fé são

sentimentos/ações indispensáveis para uma relação de respeito pautada no diálogo; desta forma faz-se possível ter confiança na relação com o outro (p. 94). A esperança por um mundo mais justo a partir de pensamentos críticos é também primordial para se concretizar relações dialógicas (p. 94-95).

Diálogos acontecem em todos os momentos na roda. Com as observações das rodas e das imagens gravadas em vídeo, pude definir que tipos de diálogos são esses, que finalidade eles têm, no que resultam e como são estabelecidos pelos músicos. Além da linguagem verbal, identifico diálogos intermediados pela:

- Troca de olhares;

- Linguagem gestual – com as mãos, com a cabeça, com inclinações do corpo, com expressões faciais e com viradas no próprio instrumento (que acompanha o corpo);

- Linguagem musical – por meio do fraseado musical entre os instrumentos;

- Dinâmica – este é um conceito musical, que se refere a mudanças de dinâmica na música, como de intensidade sonora (ou volume), entrada e saída de instrumentos, e outros recursos. Mais adiante o conceito será melhor detalhado, e veremos que as mudanças de dinâmica na interpretação musical estabelecem diálogos entre os instrumentistas e os ouvintes, e muitas vezes trazem algo que um ou mais músicos querem dizer no momento.

A comunicação é fundamental dentro de um grupo musical, a não ser que todos estejam tocando suas partes muito bem decoradas, ou o tipo de interpretação musical não exija que haja diálogos no decorrer da música. Independentemente disso, o diálogo musical sempre acontece. Mas no caso de um concerto em que todos estejam lendo uma partitura – e apresentem habilidades suficientes para que a música aconteça com fluência apenas fixando-se o olhar na partitura e o ouvido nos demais instrumentos –, não parece ser necessário que sempre ocorra um tipo de comunicação corporal, gestual ou verbal.

Mas em uma roda de choro, de samba, ou de outros gêneros da música popular brasileira, o diálogo intenso é fundamental para que a música seja interpretada com clareza, com *boniteza*, como diria Paulo Freire, e isso faz parte da cultura de expressões artísticas realizadas no formato de roda, como explicitamos no capítulo 1 apoiados nos trabalhos de Moura (2004), Souza (2007) e Lara Filho et al. (2011).

Os instrumentos solistas³³ (bandolim, saxofone, flauta, piano, sanfona, violino) conversam bastante entre eles. Durante as músicas eles se revezam; enquanto um toca, o outro pode não tocar, mas pode também fazer melodias secundárias em contraponto com a principal. Nesses momentos o diálogo musical é nítido, pois ocorrem jogos de pergunta e resposta entre os instrumentos. E nos momentos em que há mais de um solista não é necessariamente dito quem vai tocar e quando deverá entrar na música.

O cavaco e o pandeiro são instrumentos que dialogam bastante entre si dentro da roda, pelo papel de condução rítmica que eles desempenham. Apesar de o cavaco ser um instrumento de cordas, que toca os acordes da música, ele conduz o ritmo e “brinca” constantemente junto com o pandeiro.

Os violões, de seis e de sete cordas, cumprem papel harmônico (tocando os acordes da música). O violão de sete cordas, com uma corda mais grave, toca melodias em contraponto com a melodia principal da música, utilizando as notas graves, os baixos. Essa linguagem do violão que fraseia nos baixos é chamada baixaria. Quando há mais de um violão de sete cordas na roda é preciso definir um para fazer as baixarias, pois, mais de um violão fraseando nas notas graves, fazendo linhas melódicas ao mesmo tempo, faz com que o som fique embolado, confuso. E por tradição, no choro, apenas um violão deve cumprir esse papel, ficando os demais com a função do violão de seis cordas, de tocar a harmonia, podendo também tocar algumas passagens nos baixos junto com o violão de sete cordas, formando frases em terças, sextas e outros intervalos.³⁴ Numa roda de choro com mais de um violão de sete cordas, apenas uma pessoa deve fazer o papel do instrumento ou pode ser combinado um revezamento. Esses combinados podem ocorrer verbalmente, pela imposição de um sobre o outro (a pessoa sai tocando os baixos e os demais que se virem), ou por interações de olhares e musicais também.

Tanto no caso dos instrumentos solistas como dos violões (ou quando há mais de um pandeiro e de um cavaco na roda, o que é raro), os músicos se olham e quem for tocar deixa claro com seu olhar que irá começar em instantes; ou, então, com o olhar entrega a responsabilidade para outra pessoa. Não só o olhar, mas a expressão corporal como um todo é fundamental nesses diálogos: é a intenção de tocar expressa no

³³ São os instrumentos que tocam a melodia da música, ou seja, fazem a maior parte dos solos. Por isso são os solistas.

³⁴ Intervalo musical é a distância entre um som e outro. A nota Mi, por exemplo, está uma terça acima da nota Dó, pois entre elas há três notas (Dó, Ré e Mi). Quando tocadas juntas, Dó e Mi formam uma terça. Uma frase musical em terça ocorre quando uma melodia com dois sons simultâneos é tocada, mantendo-se essa relação de terças entre todas as notas.

corpo da pessoa que é compreendida pelos demais. Essa intenção muitas vezes é colocada no próprio instrumento, que, na verdade, parece fazer parte do corpo do músico naqueles instantes.

Santiago (2008) realizou uma pesquisa com estudantes de mestrado, que praticaram vivências corporais na disciplina “Dinâmicas Corporais para a Educação Musical”. A autora discute sobre o corpo como signo, que, na sociabilização com outros corpos, se comunica;

O corpo-signo sugere, indica ou simboliza algo, podendo representar coisas diferentes para diferentes pessoas. Aqui é relevante a relação do corpo em si mesmo com aquilo que ele sugere, indica ou simboliza e a forma como o corpo é percebido por outros. Esse princípio está intimamente associado à questão da socialização e comunicação dos indivíduos dentro do grupo, uma vez que as comunicações entre participantes durante as atividades se deram frequentemente através de meios não-verbais e de gestualizações (SANTIAGO, 2008, p. 47).

Essas comunicações por meios não verbais e gestualizações fazem parte das expressões corporais e ocorrem na convivência entre as pessoas em quaisquer situações. Mas em determinado grupo, cultura ou prática social, há códigos peculiares que são criados no próprio grupo, no desenvolver das atividades; assim ocorre na roda de choro.

As considerações a seguir partem da análise dos registros de observações nos diários de campo, das imagens fotográficas, dos registros em vídeos e da coleta de entrevistas com os músicos do Chorando na Sombra e com o Tucun. Procuramos encontrar significados nos diálogos entre os músicos, ora expressos verbalmente, ora por olhares, gestos e outros elementos corporais, que são, muitas vezes, sutis. Sendo a presente pesquisa um estudo de observação participante com base na pesquisa etnográfica, concordamos com Macedo que:

Praticando uma ciência social dos fatos miúdos e muitas vezes obscuros do dia-a-dia, a descrição etnográfica – *a escrita da cultura* – não consiste somente em ver, isto é, escrever o que se vê, mas fazer ver, isto é, escrever o que se vê procedendo à transformação do olhar em linguagem, exigindo-se uma interrogação sobre a relação entre o visível e o dizível (...) (MACEDO, 2006, p. 82).

Desta forma, a interpretação dos dados obtidos ocorreu muitas vezes simultaneamente aos próprios registros, e tornou-se possível porque o pesquisador compartilha da linguagem utilizada nas rodas de choro, uma vez que:

Quanto mais o pesquisador estiver familiarizado com a linguagem do meio social investigado, mais apuradas podem ser suas interpretações sobre esse meio. (...) a linguagem aqui toma o sentido de comunicação em toda sua amplitude e todo seu poder constitutivo (Macedo, 2006, p. 94).

Diálogo na troca de olhares



Fig. 4 – Roda Chorando na Sombra – interação entre bandolim e pandeiro

Um olhar pode nos dizer muita coisa, e entre músicos não é diferente. O formato de roda, ou de meia-lua, permite que todos se vejam e, se quiserem olhar os outros com alguma intenção, é comum que se façam compreender. “O ato de olhar significa dirigir a mente para um ‘ato de intencionalidade’, um ato de significação que, para Husserl, define a essência dos atos humanos” (BOSI, 1988, p. 65).

Nesses atos de intencionalidade, portanto, pelo olhar, há possibilidade de comunicação e também de compreensão das outras pessoas. Para o músico, observar outros músicos tocando é algo muito interessante, pois se aprende outras maneiras de

tocar, compreendem-se gestos que nem sempre ouvindo gravações em discos são possíveis de serem assimilados. Lucas conta que nas rodas de choro, principalmente naquelas das quais participou com Luciana Rabello, no Rio de Janeiro, aprendeu novas maneiras de tocar o cavaco, pois “a gente ouvia, mas ouvir é uma coisa, ver é outra. Quando você vê a pessoa tocando você entende muito mais do que ouvindo [...]. Ouvindo leva muito mais tempo” (NAHUN, 2012). Segundo Bosi (1988, p. 77),

Este novo olhar [Goethe] é o que, desde sempre, exprime e reconhece forças e estados internos, tanto no próprio sujeito, que deste modo se revela, quanto no outro, com o qual o sujeito entretém uma relação compreensiva. A percepção do outro depende da leitura dos seus fenômenos expressivos dos quais o olhar é o mais prenhe de significações.

Na prática musical da roda de choro é fundamental a percepção do outro a todo momento. Muito do que é tocado ocorre por improviso e nem sempre todos os músicos sabem tocar todas as músicas da roda. É a partir da percepção dos outros que cada um vai se inserindo na música e se comunicando com os demais:

Vitor sugere: “Assim Mesmo” – música de Luiz Americano. João olha para mim e faz um sinal com a cabeça, como quem diz: “manda aí”. Como estávamos em três violonistas de sete cordas, há de se definir quem fará o papel deste instrumento. Os outros dois não devem frasear nas notas graves, para que o som não fique confuso. Apenas com um olhar e um movimento de cabeça ficou definido que eu faria as baixarias nesta música. Vitor fala em tom baixo: “vamos lá?”. Nem todos estavam prontos para começar, mas ao ouvir as primeiras notas do choro todos entram juntos no corretamente (vídeo 01 – 06 de maio, 10min34s).

Este episódio é algo natural que já vivenciei em diversas rodas de choro. A eleição de quem fará o papel do violão de sete cordas ocorre na hora e pode ser comunicada verbalmente, por olhares e gestos também.

A seguir algumas fotografias que retratam a comunicação na troca de olhares entre os músicos.



Fig. 5 – Roda Chorando na Sombra – cavaquinho e pandeiro



Fig. 6 – Roda Chorando na Sombra – violão e cavaquinho



Fig. 7 – Roda Chorando na Sombra – violão e cavaquinho (2)

Na entrevista realizada com Lucas, ao falar sobre seus processos de aprendizagens do choro, conversamos sobre a importância de olhar e observar os outros para a compreensão da linguagem musical. Ele relatou que nas aulas que fez com Luciana Rabello, na Escola Portátil de Música, no Rio de Janeiro, aprendia muito olhando-a tocar.

[...] A oficina da Luciana não é nada teórica. Ela pega o cavaquinho e fala: “Eu vou tocar uma levada de choro”. E você ouve e vê aquilo e tenta fazer. Ela não escreve nada, não existe teoria, não existe... Ela não divide a levada pra poder entender. Não. Ela faz a levada, você tem que ouvir ou ver, porque às vezes ouvindo e vendo fica mais fácil, e aprende. Então, é bem prático mesmo e isso ajudou muito na oficina, vendo, ver a pessoa tocar, você acaba entendendo a maneira melhor de segurar a palheta, a maneira melhor de mexer o braço. Às vezes... quando eu tocava antes de ter a oficina com ela eu mexia muito o braço. E, na verdade, a maneira que ela toca, que é a que eu gosto, é mais munheca, você mexer munheca, não mexer braço. Aí, só que isso aí, ouvindo, você não sabe. Eu tentava chegar no som dela mexendo o braço. Aí, no dia que eu vi eu falei: “Não, não mexe o braço, o braço fica parado. É no punho mesmo, quebra o punho mesmo” [...] (Lucas Arantes).

A observação acontece nas rodas de choro, pois os músicos têm experiências diversas em seus instrumentos e uns aprendem na observação e interação com os outros. Em uma das rodas do Chorando na Sombra estiveram presentes os irmãos Izaías (bandolim) e Israel Bueno (violão de sete cordas), dois senhores que têm cerca de cinquenta anos de experiência com o choro. Eles são organizadores da roda de choro do Silvinho, em São Paulo, com a qual realizei um trabalho de pesquisa para uma disciplina do mestrado. Eles vieram a Campinas para um aniversário na casa de um amigo que temos em comum, o Sig. Passamos a tarde lá, comendo feijoada e tocando choro e, às 18h, fomos para a roda no Tucun. Tocamos alguns choros entre o pessoal do Chorando na Sombra e alguns convidados, e, depois de uns quarenta minutos, convidamos Izaías e Israel a tocarem conosco. O bandolinista “Vitor fixa o olhar no Izaías. Ele não toca a primeira música (Treme-Treme, de Jacob do Bandolim) nem a segunda, que é uma valsa, e fica só observando o Izaías. Vitor observa Izaías tocando o tempo todo” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/03/2012). E não só Vitor como todos que estavam tocando ficaram muito atentos à interpretação de Izaías e Israel, pois os dois têm uma história importante com relação ao choro e são referência para quem toca o gênero.

Nas rodas do Silvinho em que estive, observei intensa troca de olhares entre um garoto, de vinte anos aproximadamente, que toca cavaco, e o Zequinha do pandeiro (senhor de idade que integra o grupo Izaías e seus Chorões). O garoto observa Zequinha, como se estivesse verificando se está tocando o ritmo da maneira correta; Zequinha retribui com gestos afirmativos com a cabeça, como se dissesse: “é isso aí!”. Em outros momentos Zequinha faz alguma variação no pandeiro e olha para o garoto incentivando-o a fazer junto; aí é o garoto quem retribui com gestos afirmativos, após fazer tal variação no cavaco. Provavelmente essa variação que o garoto aprendeu com Zequinha durante uma música será absorvida, será aprendida, e o garoto poderá fazer em outros momentos, inclusive poderá ensinar a outras pessoas com quem estiver tocando futuramente. Os olhares do garoto para alguém mais experiente têm um ar de respeito, de observação para aprender, enquanto que o olhar do senhor com experiência acaba sendo um olhar de zelo, de cuidado. Segundo Bosi (1988, p. 78),

Olhar não é apenas dirigir os olhos para perceber o ‘real’ fora de nós. É, tantas vezes, sinônimo de cuidar, zelar, guardar, ações que trazem o outro para a esfera dos cuidados do sujeito. [...] O olhar conhece sentindo (desejando ou temendo), e sente conhecendo. [...] O olhar condensa e projeta os estados e os movimentos da alma. Às vezes a expressão do olhar é tão poderosa e concentrada que vale por um ato.

Outra situação interessante que pudemos observar ocorreu com um jovem pandeirista. Ele chegou à roda, sentou-se, ouviu, olhou, pensou; observava atentamente o Zequinha tocando pandeiro. Depois de umas duas horas sentado, ouvindo, olhando, provavelmente formulando sua compreensão sobre a maneira de se tocar o instrumento, foi convidado por Zequinha a tocar. Zequinha emprestou o pandeiro a ele.

Enquanto o garoto tocava, olhava bastante para o Zequinha (que notei que também observava o garoto), como quem pergunta: “estou tocando certo?”. Mas as palavras não foram pronunciadas, é o tipo de coisa que fica explícita através dos olhares, dos gestos, das intenções nas notas musicais. (Diário de Campo, 23/04/2010³⁵)

O arranjo da música na roda de choro vai se transformando a partir da comunicação, e a troca de olhares é fundamental quando se tem uma ideia e a ser transmitida aos outros. Voltando à roda do Chorando na Sombra: “Izaías, com um olhar

³⁵ Pesquisa realizada para a disciplina do curso de mestrado: “Pesquisa em Processos de Ensino e Aprendizagem: Práticas Sociais e Processos Educativos”.

para Márcio, entrega a música para ele solar. Sempre que ele quer entregar para Márcio ele olha para ele, e vice-versa” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/03/2012). Os solistas vão se revezando para tocar a música; não há pontos pré-definidos em que apenas um deve tocar. É uma negociação que ocorre espontaneamente na troca, no respeito, tendo os olhares e gestos como meio de comunicação. Quando começam a tocar a música “Lamentos, de Pixinguinha, Izaías toca a introdução e Vitor fica olhando. Ao acabar a introdução Izaías olha para Vitor, que começa a solar na primeira parte do choro” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/03/2012).

É comum que um olhar intencional, dirigido a alguém com a intenção de comunicar algo, seja acompanhado por um gesto corporal, e tudo isso está enraizado nos processos de percepção sensorial. De acordo com Bosi (1988, p. 66), “o vínculo da percepção visual com os estímulos captados pelos outros sentidos é um dos temas fundantes de uma fenomenologia do corpo. O olhar não está isolado, o olhar está enraizado na corporeidade, enquanto sensibilidade e enquanto motricidade”. Foquemos nosso olhar, então, a outros gestos corporais.

Linguagem gestual



Fig. 8 – Roda Chorando na Sombra – saxofone e bandolim

A linguagem gestual é importante no meio de uma roda de músicos, na qual muito do que é tocado ocorre por improviso. Combinados são feitos por gestos, tanto antes de iniciar a música como durante sua execução, o que garante que as pessoas

da roda toquem juntas. Segundo Galard (1997, p. 103), “em nossas relações com outrem, a atenção se focaliza no sujeito, naquilo que ele quer, naquilo que ele é. Os gestos de outrem aparecem como os índices de seu ser. Emitimos os nossos sabendo que eles contribuem para revelar a pessoa que somos.”

No campo da educação musical a experiência musical vivenciada pelo corpo tem sido valorizada, e, no que tange à relação do músico com seu instrumento e às formas de emissão do som, Pederiva (2004, p. 94) aponta que:

A expressão sonora é o domínio do ruído. Para dominar um ruído é preciso dominar um gesto. Além de ser um aprendizado motor, é uma aprendizagem psicológica. Para conseguir exprimir-se em uma evolução progressiva até os meios de expressão mais abstratos, é preciso reconhecer as pulsões da vida, reconhecê-las em seu nível mais primitivo: o nível corporal.

E a expressão musical, que se dá também na expressão corporal, na observação e compreensão de outros corpos-instrumentos, é praticada na roda de choro, na interação com os outros. Pederiva (2004) afirma também que pelo movimento se representam emoções, e que, na convivência dentro de um grupo, a compreensão dos gestos corporais do outro promove a sociabilidade. Em uma das rodas de choro observadas, quando o bandolinista “Izaías faz algumas notas com uma intenção mais rítmica do que melódica, seu corpo acompanha o ritmo que ele sugere. Ora com movimentos de cabeça, ora dos pés, ora movimentos sutis do corpo como um todo” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/03/2012). O corpo sente a música e pulsa junto com ela; são movimentos muito sutis quando comparados a expressões corporais como as da dança ou as do teatro, mas são importantes para a comunicação e expressão, pois são característicos da interpretação musical do choro.

A figura 8 traz um gesto de Jorge em direção ao bandolinista André. Pela imagem não é possível concluir qual a intenção do gesto, mas a comunicação entre os dois é evidente. O gesto de Jorge é sutil: é uma inclinação de seu corpo com seu instrumento em direção ao colega; provavelmente houve um diálogo musical naquele momento.

Mas o gesto não é somente algo referente a movimento corporal: pode caracterizar-se como um ato de humildade e respeito aos músicos, à música, ao ambiente e ao público. Em uma das rodas de choro que foram filmadas, quando o cantor Edinho é convidado a entrar no palco, cumprimenta todos os músicos com aperto de mãos, cumprimenta o público e só então anuncia que música irá cantar (vídeo 12 – 06

de maio, 0min1s). Esses gestos do cantor são também atos de respeito à cultura que ali se estabelece, uma forma de reverenciá-la e pedir licença para colocar um pouco de sua arte naquele momento. Galard (1997) reflete que:

Todos os nossos atos são constantemente suscetíveis de se converter em gestos, de simbolizar um modo de ser, um jeito de tratar os outros. [...] É preciso entender aqui o “gesto” na maior extensão do termo: não só no sentido próprio (os movimentos do corpo, os usos corporais), mas também na acepção figurada (GALARD, 1997, p. 20, 21 e 22).

O gesto do cantor Edinho, portanto, pode refletir a forma como ele se comporta na vida, em outros ambientes que não musicais, ou pode ser também algo que ele aprendeu com a música e que leva para seus comportamentos na vida cotidiana.

Vejamos um trecho transcrito das anotações referentes à roda do dia seis de maio:

Edinho abre espaço para Márcio fazer um solo na flauta. Enquanto Márcio toca, Lucas olha para Vitor, fazendo um gesto com a cabeça, dando a entender que ele deveria solar depois de Márcio. Vitor faz um gesto, tímido, negando. Lucas responde com uma cara de “deixa disso!”. Quando Márcio finaliza seu solo, João olha para Vitor e diz algo (incompreensível), e Vitor logo começa a solar, muito bem por sinal. Mas o cantor que estava de costas para os músicos não acompanhou esta comunicação e começou a cantar junto com o solo do bandolim. Ao perceber que estava entrando na hora do solo de bandolim, Edinho parou de cantar e pediu perdão a Vitor. Algumas pessoas da plateia se manifestaram nessa hora, percebendo o ocorrido, dando risadas. (vídeo 12 – 06 de maio, 11min23s).

Aqui houve a comunicação gestual entre Lucas e Vitor, que não resultou em um consenso, mas que foi resolvida pela expressão verbal de João. Apesar de ser incompreensível na gravação o que ele disse, João fala algo dirigindo-se a Vitor, que logo começa a solar no bandolim. O fato de Edinho ter começado a cantar junto com Vitor foi uma falha na comunicação do grupo como um todo, mas que é normal em uma roda. Ao pedir perdão a Vitor neste momento, Edinho demonstra, mais uma vez, humildade ao reconhecer seu erro e respeito às pessoas ali presentes.

As manifestações da plateia descritas no trecho do diário de campo são bem comuns na roda de choro. Todos são muito atentos e, cientes de que ali muita coisa acontece de improviso, se divertem vendo os erros e acertos dos músicos. Algumas pessoas até já me disseram que gostam de ver esse tipo de surpresas acontecendo e observar como nós fazemos para superar o erro e dar continuidade à música.

Em um outro momento, na roda em que estiveram presentes Izaías e Israel Bueno,

No final da repetição da primeira parte de Lamentos, Izaías, que estava solando, olha para Vitor e com um gesto com sua mão esquerda entrega o solo a ele. Vitor toca a melodia e Izaías entra junto com uma segunda voz. Os dois se olham o tempo todo em que tocam esta melodia a duas vozes. [...] No final da segunda parte, Izaías olha para todos, se coloca mais à frente em sua cadeira, e com um gesto de cima para baixo, em que o bandolim o acompanha, sinaliza um breque seguido por uma diminuição no andamento da música (DIÁRIO DE CAMPO, 04/03/2012).

O gesto de Izaías com as mãos traz um resultado prático, em que a música passa a ser tocada por Vitor, mas simboliza também um ato generoso, convidativo, dialógico e intergeracional – Izaías de setenta e poucos anos convida Vitor, que tem dezenove, a compartilhar do momento musical com ele. De acordo com Galard (1997), “o gesto silencioso e medido, desencadeando por si só a transformação no sentido de uma situação, representará [...] um caso notável do efeito estético” (p. 51). E tal efeito estético é notável, pensando nas transformações que os gestos, citados no diário de campo, geraram na interpretação musical e também nas emoções sentidas por músicos e público.

Na prática gestual e no exercício de observação e compreensão dos gestos dos outros, portanto, as pessoas se percebem com os outros na roda de choro. Tal percepção, que é gerada a partir do fazer musical, interfere diretamente no resultado sonoro praticado. Os diálogos são propiciados pela roda, nela criados e estabelecidos por meio de códigos que as pessoas aprendem vivenciando a roda de choro. E não ocorrem só pelos olhares e gestos, mas também pelo fraseado musical dos instrumentos.

Diálogos Musicais



Fig. 9 – Roda Chorando na Sombra – flauta e saxofone

Os diálogos musicais ocorrem o tempo todo durante qualquer execução musical que abranja mais de um instrumento. Mas há momentos em que duas ou mais pessoas interagem, criando diálogos específicos dentro de uma música. Isso pode ocorrer por improviso ou não, pois nem todas as músicas são compostas com diálogos pré-estabelecidos, mas em todas é possível que o instrumentista comece a dialogar com os demais. Pode haver jogos de perguntas e respostas, realizações de contracantos e contrapontos, imitações de fraseado, citações de outras músicas, e tudo isso é característico no choro como elementos do improviso. A atenção no outro – pelo olhar, pela audição, pela postura corporal –, é fundamental para que o fazer musical crie diálogos, e não imposição e sobreposição do som de uns sobre o som dos outros. A conversa no discurso musical pode ser comparada à conversa verbal. Quando duas pessoas falam ao mesmo tempo, fica difícil compreender ambas. Mas quando uma escuta a outra e intervém nos momentos cabíveis, podendo até interromper em alguns momentos, mas abrindo espaço para a outra falar novamente, há diálogo. De acordo com Bernardes, 2001, p. 77):

A experiência auditiva é integradora e nisso se diferencia da visual. Daí a percepção do contexto. Essa forma de percepção (...) busca integrar e inter-relacionar as partes e o todo, evidenciando a estrutura da linguagem, e ainda permite que a música seja compreendida como um objeto vivo, portador de tantos sentidos quantos forem os percebidos e articulados pelo ouvinte ou pelo intérprete.

Desta forma, a roda de choro é um importante espaço de percepção musical, pois na interação com o outro, nos diálogos, no próprio fazer musical, há de se atentar o tempo todo aos sons que vêm por toda a volta da roda. O exercício da percepção ocorre durante toda a prática musical; mas, quanto mais a pessoa vivencia a roda, mais elementos absorve para se comunicar com os outros utilizando-se da linguagem musical do choro.

Abaixo transcrevemos um trecho das anotações que fizemos ao analisar a filmagem de seis de maio, na qual foi identificado um diálogo entre Lucas e João:

Durante o samba “Banho de Manjeriçã” (João Nogueira e Paulo César Pinheiro), Lucas faz uma passagem harmônica, e João não. Ao passo que Lucas toca os acordes, ao perceber que João não vai junto, aumenta um pouco a intensidade e dirige seu corpo a João. João parece entender o que Lucas quis dizer e faz um gesto com a cabeça como quem afirma que compreendeu. Neste momento Lucas ensinou uma passagem de acordes a João, que aprendeu. Sem verbalizar nada, esta comunicação auditiva e gestual levou três segundos. Aos 11min, a mesma passagem é repetida, e João acompanha os acordes, demonstrando que compreendeu como tocá-la (vídeo 12 – 06 de maio, 10min39s).

(...) ao entrar na segunda parte do samba, Lucas vira seu corpo e seu instrumento em direção a João, como quem anuncia que fará algo e quer que o colega acompanhe. Sete segundos depois, os dois fazem uma acentuação rítmico-harmônica juntos. Bastou Lucas demonstrar que tinha intenção de fazer algo junto com o violão para João compreender e fazer a acentuação da passagem junto. Após a passagem, os dois fazem um gesto “afirmativo” com a cabeça e dão um sorriso, se “cumprimentando” por terem realizado aquilo juntos, o que deu um brilho à interpretação da música. A comunicação entre os dois continua intensa ao longo do restante da música (vídeo 12 – 06 de maio, 11min05s).

É claro que esse tipo de aprendizado, que se dá em uma questão de segundos, é resultado de processos anteriores de aprendizagem musical que levou anos, o que possibilita que o ouvido logo compreenda o que os outros músicos estão dizendo. Na verdade é resultado de uma grande experiência em rodas (de choro, samba e outras músicas); é uma “malandragem” que só a prática musical possibilita, e as rodas de choro certamente proporcionam que adquiram tal “malandragem” aqueles que delas participam com frequência. Isso ocorre quando as pessoas que ali estão compartilham

das mesmas linguagens: a linguagem musical, a linguagem do choro e do samba, e a linguagem corporal que se estabelece após certo tempo de convivência e tocando juntos.

Na repetição do mesmo trecho citado acima, em que Lucas “ensina” uma passagem musical a João, eles nem se olham e tocam a passagem como Lucas havia sugerido. Fica evidente que concretizou-se o aprendizado de João, de uma passagem de acordes, e que Lucas o ensinou sem falar nada, apenas tocando e se comunicando com ele pelo som e pela mudança em sua postura corporal.

Outra comunicação pela linguagem musical se deu ao longo da mesma música;

(...) abre-se espaço para todos fazerem um solo. Edinho senta em uma cadeira que estava vazia, na roda e ouve. Sola o Guilherme, depois o João, depois o Lucas. Enquanto Lucas sola ocorre claramente uma comunicação pelo fraseado de seu instrumento e o violão de João. João capta uma ideia musical que Lucas repete, e faz também no violão. Fica bonito e os dois dão uma risada e Lucas continua solando (vídeo 12 – 06 de maio, 13min30s).

Neste trecho eles estabeleceram uma conversa entre os dois instrumentos. João se sentiu à vontade para entrar no discurso (solo) de Lucas e argumentou junto com ele com algumas notas ao violão. A música foi enriquecida com essa intervenção de João no meio do solo de Lucas.

O Sr. Izaías é o solista mais experiente da roda do Silvinho, de São Paulo. Há instantes em que ele não se manifesta, mas, quando quer entrar nos próximos compassos, deixa isto claro para os demais tocando algumas notas no bandolim sem interferir na melodia principal, e todos rapidamente compreendem que dali a pouco será a vez dele tocar.

Abaixo uma anotação referente à filmagem do dia 21 de maio de 2010:

Um olhar do Izaías para todos da roda durante um breque, para ver se todos estão atentos. Ele retoma a música em um novo andamento. Todos entendem, não é necessário dizer com palavras que a dinâmica da música vai mudar. Bastam olhares e a intenção ao instrumento (Diário de Campo).

A música, tocada por cerca de dez pessoas, sofreu uma mudança de andamento brusca após um breque (ficou mais rápida). O bandolinista Izaías conduziu todos a entrarem junto com ele, não foi necessário um ensaio nem alguém para reger essa mudança. Todos se entenderam, pois possuem uma linguagem em comum, a do choro.

Dinâmicas

A Luciana [Rabello] falou isso pra gente uma vez, vocês lembram, a gente estava naquela aula prática lá em São Pedro [em 2008], que a Luciana ouviu a gente tocar um pouco, aí ela parou a música e falou assim pra mim: “Você tem que fazer mais a dinâmica, porque você é o centro. Se você fizer mais dinâmica, todos vão ter que fazer, porque você é a referência, você é o centro”. Então assim, além do solista, cada um tem sua função. Então, o solista está lá. Se eu entender que ele fez uma dinâmica, se eu puxar a dinâmica, provavelmente todos vão juntos (Lucas Arantes, depoimento para esta pesquisa).

A partir da fala de Lucas pode-se compreender o que é a dinâmica na interpretação musical do choro. Em termos musicais, dinâmica é um recurso interpretativo e de arranjo que consiste em variar a intensidade sonora (volume) do que é tocado. Na música erudita, por exemplo, as dinâmicas são especificadas pelo compositor ou pelo arranjador na partitura de cada músico. Lendo a partitura, ao se deparar com sinais escritos que simbolizam uma dinâmica – que pode sugerir mais ou menos volume, de forma crescente ou decrescente -, o músico interpreta o que está escrito e o resultado sonoro esperado pode ser obtido. Na música popular a dinâmica pode também ser previamente combinada, inclusive pode ser escrita em partituras. Mas na cultura do choro, e de outras músicas populares, isso ocorre por improviso, dependendo do momento, da interação que acontece entre os músicos, e da capacidade de compreender o outro e de se comunicar por meio da música. Lucas deixa claro que a melodia do choro é que sugere as dinâmicas, pois ela tem que sempre estar em primeiro plano:

A princípio a gente tem muito o lance da cópia. A gente ouve o disco e tenta copiar o disco. Mas só que aí [frequentando rodas de choro] a gente começou a entender a essência do choro, que é o quê? O solista. O solista é a essência do choro. Então, a gente tem que prestar muita atenção no que a melodia está fazendo, no que ela pede, qual a região que pede dinâmica, porque isso tudo está lá. Então, a gente começou a entender que não era só copiar as gravações, porque senão... se a gente ouvisse uma gravação que não tem dinâmica nenhuma, então a gente vai tocar sem dinâmica nenhuma (Lucas Arantes).

Dinâmicas trazem brilho às músicas, proporcionam diferentes sensações aos ouvintes, trazem as emoções que os músicos sentem e que são expressas pelo corpo-instrumento. Cada interpretação de uma mesma música pode soar completamente diferente, e o uso de dinâmicas é fundamental para isso. A compreensão das dinâmicas ocorre na vivência musical, na experiência de realizá-las com outras pessoas. Posso

aprender o que é dinâmica lendo um livro de teoria musical ou com um professor de música. Mas só é possível senti-la no fazer musical. Lucas conta que ele e Beto realmente compreenderam a importância das dinâmicas quando participaram de algumas rodas de choro no Rio de Janeiro, com Luciana Rabello (Cavaco), Maurício Carrilho (violão de sete cordas), Joel Nascimento (Bandolim), Antônio Rocha (Flauta), dentre outros.

Você vendo eles tocando, é a total interação. Eles fazem tudo juntos. Um olha um pouco pro outro, já sabe o que vai acontecer. São mais de 30 anos tocando juntos! É, e passavam pra gente também. Então... às vezes, algumas situações de estar o Beto e a Luciana numa roda tocando. Daí ela olhava pra ele mostrando que ali tinha dinâmica, ali fazia essa levada, mas isso no olhar, ela não falava. Não gritava a dinâmica. Ela olhava, o Beto estava esperto, ele olhava pra ela e ele percebia que ela tirava a mão. Porque, quando você está tocando junto, você percebe que o volume do cavaquinho diminuiu, alguma coisa aconteceu. Então, essa interação, eles ajudaram muito também, porque a Luciana, eu tocando com ela, às vezes ela mostrava: “Aqui mudou a levada, está vendo, a melodia pro C estava choro, mas mudou samba-choro”. A levada do cavaquinho muda quando vira samba-choro. Isso aí eles ensinaram pra gente também nas rodas. E aí vai da pessoa estar atenta, porque a roda de choro é isso: você não pode tocar pra você, você está tocando pra música, você tem que estar ouvindo a melodia, você tem que estar prestando atenção... Cada instrumento tem o seu lugar. Não pode... você vai tocar numa roda... você tocar mais alto que o solista. O solista é a referência. Isso a Luciana um dia falou: “Você quer saber se uma roda de choro é boa? Se você ouvir o solo”. Se você não ouve o solo, a roda não é boa. Os músicos não estão lá tocando pelo choro. Eles estão tocando pra si próprio. Então, a referência é o solista. E aí... só que isso aí não existe teoria, você tem que entender [...] (Lucas Arantes).

Uma pessoa pode sugerir uma dinâmica na roda de choro e isso, como Lucas falou, tem que dialogar com o que solista está tocando. Pode-se sugerir apenas diminuindo o volume de seu instrumento, o que exige muita atenção auditiva dos outros para que a interpretação do grupo caminhe junta; gestos com o corpo e olhares costumam acompanhar as intenções de dinâmicas, o que facilita uma compreensão mais rápida do que se quer comunicar, como no seguinte exemplo: “Quando Vitor entra na melodia (segunda parte de Lamentos), com uma pequena inclinação do corpo sugere uma dinâmica, e todos o acompanham tocando mais baixo, e depois crescendo ao passo que Vitor ergue seu corpo (Diário de campo, 04/03/2012).

Em outro momento da música “Banho de Manjeriçã”, “Lucas faz um gesto com o corpo, para baixo, e todos diminuem a intensidade de seus instrumentos. Neste momento a música entra no refrão, e a plateia começa a cantar” (vídeo 12 – 06 de maio, 19min55s). Esse foi um recurso de arranjo improvisado no momento. Sabendo

que todos da plateia cantariam o refrão, os músicos atenderam à sugestão de Lucas compreendendo seu gesto corporal e fizeram uma dinâmica, diminuindo o volume sonoro, para que o coro das vozes fosse ouvido. Compreendemos essa atitude como um ato de respeito, principalmente à música que ali se fazia no momento. Certamente ela ficaria mais bonita com o volume dos instrumentos mais baixo do que o coro da plateia entoando as melodias letradas do refrão. E realmente ficou! Com a participação do público no fazer musical, todos dialogam juntos, uns com os outros, numa manifestação da arte musical.

Segundo Koellreutter (1998, p. 86),

Arte e artista, numa escala sempre crescente, tendem a tornar-se o instrumento universal da comunicação entre os homens; porque tais áreas da sociedade em que a comunicação se processa tornam-se importantes universalmente; e porque a arte precisa de uma função social a fim de realizar eficientemente seu papel na sociedade.

Esses momentos nas rodas de choro, quando o público interage junto com os músicos, são expressões que ocorrem, muitas vezes espontaneamente, no diálogo estabelecido entre todos ali. Na verdade músicos e público compreenderam o gesto corporal de Lucas e juntos entraram no refrão da música – músicos tocando mais baixo e público cantando. Entendemos que esse tipo de interação fortaleça a compreensão de uns com os outros num mesmo fazer artístico-musical, pela música, pelo bem-estar de todos os presentes.

Com o entendimento de que “(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79), consideramos que ocorre educação no ambiente da roda de choro, e, no tocar e cantar coletivamente, de improviso, a partir de e na criação de um diálogo entre todos os presentes, todos se educam concomitantemente. É uma educação que difere da visão tradicional, pois não há um conteúdo programado, ela abrange a aprendizagem de elementos musicais de forma sensitiva (afinação pelo cantar e pelo ouvir, arranjo e dinâmica na compreensão dos gestos, ritmo ao cantar batendo palmas), e também aprendizagens para a vida em comunidade, respeito aos outros e à música, autocompreensão do eu com os outros no fazer musical, na prática social da roda de choro.

A partir das entrevistas realizadas com os músicos do Chorando na Sombra e com o Tucun, pude ampliar a compreensão de processos educativos na roda

de choro, conhecendo a visão deles a respeito da prática social e de como eles se percebem na interação que ocorre na prática musical da roda de choro.

A roda como ambiente de conhecimento da linguagem do choro e de ampliação de repertório

A roda é quase sempre um ambiente de conhecimento de repertório. É raro participar de uma roda em que todos sabem tocar as mesmas músicas. Ocorre, então, um processo de conhecimento do repertório do outro, em que todos ouvem, aprendem e tocam juntos. Na roda adquire-se conhecimento de novas músicas, novos compositores e motivação para buscar a assimilação desses conhecimentos posteriormente.

Segundo o flautista Márcio Modesto, em entrevista para esta pesquisa, “quanto mais repertório de choro uma pessoa tiver, melhor, eu acho, ela vai tocar o gênero”. Márcio se refere a um repertório tocado de memória, e não por partituras. Ele toca, de forma decorada, em torno de duzentos e oitenta choros, e continua se alimentando em rodas, ouvindo discos, lendo partituras de choros, ampliando o seu repertório. Na interação com outros solistas, em especial se esses tocarem instrumentos diferentes como bandolim ou sanfona, ele conhece novas músicas, e busca estudá-las para incluir em seu repertório; “a partir da interação com as pessoas, as necessidades foram se formando. Uma pessoa toca um choro, outra toca outro choro, cada um tem um repertório diferente e aí se juntam pra tocar, fica cada um tocando individualmente. E isso é chato né”. Quando ele atribui à quantidade de músicas do repertório de uma pessoa sua qualidade enquanto chorão, se refere à maior capacidade de comunicação que o músico terá em qualquer roda de choro. A partir do exercício de aprender e decorar uma grande quantidade de músicas, na interação com outros músicos em rodas, o chorão adquire cada vez mais elementos da linguagem musical. E nesses elementos constam, não só cada música em separado, mas fraseados e variações específicas, estilos interpretativos de outras pessoas, nuances de interpretação como dinâmicas e elementos técnicos específicos de cada instrumento.

Quando perguntei a Márcio se é possível escrever tudo o que um chorão toca em uma partitura, ela afirmou que não. Ele considera a partitura no choro um bom instrumento para se registrar as músicas e também para estudá-las, mas compreende que não seja possível escrever exatamente uma interpretação de um choro na partitura, e,

mesmo que se faça um grande esforço no sentido de escrever fielmente aquilo que foi tocado, o choro nunca vai soar da mesma maneira quando lido e tocado por outra pessoa. Ele complementa dizendo que

a partitura é uma maneira de você adiantar as coisas. Ou então, se uma música tem muitas versões, de você aprender uma determinada versão. Mas se você fica, mesmo estudando sozinho, muito tempo com a partitura, eu acho que você fica viciado em fazer exatamente o que ela diz. E isso no caso de uma pessoa que não tenha ainda pego toda essa malícia de mudar a melodia, de inserir ornamentos, enfim, que não toque de acordo com a linguagem específica, pode ser choro, pode ser jazz, pode ser qualquer coisa, tango, ela vai ficar presa se ela não se desvencilhar da partitura logo, eu acho.

Bernardes (2011) discorre sobre processos de aprendizagem musical em disciplinas de percepção musical nos cursos de graduação. Segundo a autora, a disciplina, de uma maneira geral, adota padrões de treinamento auditivo herdados do ensino musical tradicional europeu, e muitas vezes foca o aprendizado na teoria, na leitura e escrita musical, por meio de ditados e solfejos³⁶, enquanto que o ouvir, o fazer musical e a criação são deixados num segundo plano. A autora critica esse modelo de ensino e aprendizagem da percepção musical:

E de fato, o treinamento auditivo leva os alunos a ouvirem, a lerem e a escreverem. Mas a grande questão é a qualidade dessa audição e dessa leitura, ou seja, até que ponto a linguagem musical estaria sendo introjetada, assimilada e compreendida através desse treinamento? Ditados e solfejos, quando trabalhados assim, de modo restrito, são essencialmente atividades de reconhecimento e reprodução, que não aprofundam nem abrangem as possíveis significações e sentidos articulados pela linguagem. Estariam então sendo suficientes para garantir sua compreensão e domínio? (BERNARDES, 2011, p. 76).

Na cultura musical do choro, assim como em outras músicas populares, a percepção é desenvolvida coletivamente, no fazer musical. A linguagem é compreendida no tocar com os outros, no ouvir os outros e no exercício individual de aprimoramento técnico e de ampliação de repertório. Concordo com Bernardes (2011), quando ela afirma que “a constituição da linguagem musical é anterior e independe do processo de alfabetização” (p. 81), pois assim acontece, historicamente, na cultura do choro.

³⁶ Ditado musical: o professor toca algo que os alunos devem reconhecer e escrever em partituras; Solfejo: os alunos leem uma melodia e entoam as notas com a voz, sem o acompanhamento de um outro instrumento musical.

E se não é possível compreender as características de interpretação dos choros pelas partituras, perguntei a Márcio como se aprende a fundo esta linguagem. Ele destacou que a cultura do choro é tradicionalmente de transmissão oral, as pessoas compreendem a linguagem na convivência com os outros, e

Não só o choro como muitas das músicas populares tem muito disso. Essa linguagem que a gente fala, o que é a linguagem? Como que vai pegar isso? Por que é tão difícil numa escola a gente ter uma aula de improvisação? É difícil explicar como improvisar para alguém. É difícil explicar como tocar com a linguagem, porque é dessas coisas que a gente pega na comunicação, no tocar, ou então no ouvir o CD, por que não? Não é todo mundo que pode tocar todo dia com alguém (...), então, vamos ouvir pra tentar entender.

Retomando a importância de se tocar uma grande quantidade de choros de memória; alguém que toca em torno de trinta ou quarenta choros pode ficar a maior parte do tempo em uma roda apenas ouvindo, sem conseguir interagir tocando com as pessoas. Todo chorão já passou por este processo de ampliação de repertório e o exercício de ir a uma roda de choro e ouvir é essencial para a continuidade desse trabalho de acúmulo de repertório. O que é incrível na relação entre pessoas que tocam centenas de choros e outras que tocam ainda poucos é que dentre os poucos choros que uma pessoa toca pode haver músicas que os mais experientes não conheçam, pois o repertório do choro é muito vasto. Desta forma, sempre é possível haver trocas de aprendizado entre os chorões experientes e os iniciantes.

Um fato como este se deu em uma das rodas de choro do Silvinho, em São Paulo, quando estive presente como pesquisador, para a realização de um trabalho para uma disciplina do curso de mestrado. Eu e o flautista Márcio éramos dos mais jovens ali, a maioria dos integrantes da roda tinha décadas de experiência com o choro. Só nós dois sabíamos tocar a valsa de Pixinguinha, “Inspiração”. Com o consentimento de todos na roda, a tocamos; alguns acompanharam tocando ‘de ouvido’, outros ficaram escutando. Apesar de a maior parte dos músicos da roda ser mais velhos, ter mais conhecimentos sobre choro, nesse momento dois jovens demonstraram ter também um conhecimento diferenciado. No dia seguinte o flautista Márcio me contou que o Sr. Izaías Bueno, bandolinista, havia telefonado para ele, pedindo algumas partituras de suas composições. Izaías, apesar de ter enorme conhecimento sobre o choro, continua querendo aprender, continua curioso, como diria Paulo Freire (2005), e apesar de ser considerado um mestre pelo Márcio, com ele também aprende, pois, “(...) toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e

aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também (...)” (FREIRE, 1992, p. 109).

Márcio complementa dizendo que,

acho que todo mundo que toca choro vai falar isso, é muito mais complicado a pessoa tocar sempre sozinha. É uma música essencialmente coletiva. Acho que o aprendizado é muito mais lento se a pessoa não tem com quem tocar. (...) Acho que a roda é o lugar onde se está aberto a experiências e é um lugar onde se tem essa oportunidade de tocar e botar em prática tudo isso. De tentar fazer acontecer uma coisa coesa, (...) um bom resultado sonoro, a partir das influências que cada um traz. E isso não é só do choro, mas de todos os contextos de arte popular, assim, tem esse ambiente onde se realiza a atividade em questão, é o lugar onde se concretiza a atividade (MÁRCIO MODESTO).

No capítulo 1 tratamos da experiência (LARROSA BONDÍA, 2002), e também de conscientização e educação (FIORI, 1986). Se a experiência é o que nos acontece, o que nos toca e se a partir dessas experiências formulamos nossa compreensão do mundo e nossa relação com os outros, conscientizando-nos como sujeitos ativos na história, podemos compreender que trocas também acontecem nas relações entre as pessoas, nas quais todos doam de si e recebem dos outros. Quando Márcio fala que na roda de choro se está aberto a experiências, é porque a prática musical na roda propicia isso. Não só pelo gênero musical do choro, que proporciona diálogos entre os músicos, outros gêneros musicais também proporcionam, mas pelo formato de roda que, como temos discutido, promove a interação entre as pessoas por meio de olhares, gestos e outras formas de comunicação, uma vez que a roda é que permitiu o desenvolvimento do choro (e do samba) enquanto gênero musical (MOURA, 2004; SOUZA, 2007; LARA FILHO et al., 2011).

Lucas Arantes e Roberto Amaral, que tocam, respectivamente, cavaco e pandeiro, têm uma trajetória em comum com a música desde 2003. Cada um com experiências em seus instrumentos; Lucas, que havia feito aulas de cavaco durante algum tempo e Roberto, que aprendeu pandeiro com os amigos do samba e do pagode de seu bairro, se conheceram e montaram um grupo para estudar choro, sob orientação de Luiz Bernardo (músico, violonista de campinas). Na entrevista realizada com os dois, para esta pesquisa, eles contam que o contato inicial com o choro se deu com o Luiz, que convidou Lucas para voltar a estudar com ele, não mais em um formato de aula particular de instrumento, mas como um encontro de estudos mesmo, inclusive sem cobrar para isso. Juntos com seus instrumentos, violão e cavaco, sentiam falta de um

pandeiro para completar o grupo que se formaria para acompanhar algum solista de choro. -“Até que um dia um amigo que na época do pagode tocava comigo falou: olha, eu conheço um rapaz que toca pandeiro aí e ele gosta de choro, porque ele tem CD de choro na casa dele, ele tem pandeiro de couro³⁷” (Lucas Arantes). Nas palavras de Roberto, “a gente conseguiu se unir e tocar [...], foi muito bom. fomos realmente orientados, o pontapé inicial, porque a partir de então a gente não parou mais, [...] começamos a tocar alucinadamente todos os dias”.

Eles contam que nessa época, frequentando a casa do Luiz, praticavam junto, com discos de choro. Ouviam uma música, aprendiam e ficavam tocando. Luiz, que já tinha maior domínio musical, os orientava, dando dicas e ensinando como fazer os ritmos no cavaco e no pandeiro. Ouviam, pesquisavam, aprendiam e ensinavam juntos, na convivência que estabeleceram por meio do fazer musical. Lucas e Roberto, hoje em dia, têm uma amizade admirável, e a sintonia que têm tanto na música como na vida é notável, não só para quem os conhece, também para aqueles que os assistem tocando. A interação entre eles ocorre o tempo todo.

Lacorte e Galvão (2007) discutem sobre o aprendizado de músicos populares, e afirmam que, tenham eles passado por escolas e/ou professores particulares ou não, a maioria iniciou seu aprendizado junto à família, ou com vizinhos e amigos (p. 29). A maioria toca em bandas e, muitas vezes, aprende as músicas de ouvido, processo no qual a audição de gravações são muito importantes.

Assim, apesar de muitos músicos populares afirmarem não estudar (Green, 2001), deve-se salientar que há um aprendizado que vai além da prática intensa da técnica no instrumento. Os músicos aprendem, na verdade, o tempo todo, mesmo quando pensam que estão se divertindo. A aprendizagem ocorre durante a apreciação de vídeos, shows, apresentações informais entre amigos, através da audição de CDs, LPs, entre outros (LACORTE e GALVÃO, 2007, p. 31).

Se na perspectiva de educação dialógica de Freire (2005, p. 79), “(...) Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 79), o aprendizado inicial da maioria dos músicos populares a que se referem Lacorte e Galvão (2007), assim como de Lucas e Roberto, no choro, se dá em encontros, na comunhão com os outros, nas

³⁷ O pandeiro com pele de couro é característico das formações mais tradicionais de choro e de samba, enquanto que o pandeiro com pele de *nylon* é mais característico do pagode dos anos 1980 até hoje.

trocas que realizavam na casa de amigos como o violonista Luiz, que orientava os estudos, mas que praticava e aprendia junto com Lucas e Roberto. Percebe-se, nesta pesquisa sobre processos educativos em práticas sociais, que não só as rodas de choro - foco nos objetivos propostos - são relevantes para as discussões, mas também a história de vida dos músicos que dela participam. Fica claro, em suas trajetórias, que aprenderam muito na comunhão com os outros, em diversos momentos. Lucas e Roberto, diferente de mim e de Márcio, não são formados em um curso de música. Mas não aprenderam sozinhos, aprenderam com os amigos, depois em oficinas e festivais, e também em rodas de choro. A partir do aprendizado na convivência com o Luiz, Lucas e Roberto passaram a tocar com outras pessoas, com instrumentistas solistas de choro, em ensaios e em rodas de choro. Na busca pelo aprimoramento de sua música e pela ampliação do conhecimento do choro, conheceram pessoas, músicos e amantes do choro e das culturas brasileiras, muitos dos quais os guiaram para novos caminhos nessa busca pela compreensão de uma linguagem musical.

Um fato marcante para Lucas, Roberto, Márcio, e para mim também, foi o contato com alguns músicos do Rio de Janeiro, que se deu, primeiramente, em festivais de choro promovidos pela Escola Portátil de Música. Em geral, estes festivais reúnem de duzentas a trezentas pessoas interessadas em aprofundar os conhecimentos sobre choro, em algum local, como um hotel, durante uma semana. Quando não há nenhuma atividade do festival, acontecem oficinas, aulas coletivas de instrumentos e de práticas de conjuntos e rodas de choro (na verdade estas rodas fazem parte do planejamento do festival também). Em 2006 Lucas esteve no II Festival Nacional de Choro, em Mendes – RJ, e conta que:

Aí eu conheci a Luciana [Rabello]. Minha cabeça abriu assim pra outras maneiras de tocar cavaquinho. Nisso eu agitei o Roberto: “Pô, você precisa conhecer essa turma, é muito bom, o pandeiro, a maneira que eles *tocam*, a maneira que tocam o cavaquinho, é outra escola do choro”. Tão boa quanto a que a gente já vinha tendo (Lucas Arantes).

Em 2008, nós quatro, os integrantes do Chorando na Sombra, participamos do IV Festival Nacional de Choro, em São Pedro-SP. Neste festival, novas amizades foram construídas entre o pessoal do Chorando na Sombra e músicos do Rio de Janeiro. Conta Roberto que “a gente viu aquele pessoal novo tocando. ‘Os Matutos’ que, por sinal, trataram a gente super bem. Então, ao ver a rapaziada tocando daquele jeito assim, fiquei pensando: [...] é dessa forma que eu queria tocar”. A partir deste

festival estreitou-se o contato entre algumas pessoas, e os três, Lucas, Roberto e Márcio se inscreveram como alunos na Escola Portátil de Música. Durante aproximadamente seis meses frequentaram a escola, aos sábados, Lucas fazendo aulas com Luciana Rabello, Roberto com Jorginho e Celsinho Silva, e Márcio com Antônio Rocha. Tiveram aulas com outras pessoas também, mas nas palavras de Roberto:

Mais importantes eram as rodas depois. A gente fazia durante, um pouco entre as aulas, e fazia depois, quando a gente ia na casa de amigos chorões , lá do Rio de Janeiro, e aí sim a gente colocava em prática tudo aquilo que tinha aprendido. E pegava os macetes: “Ah, o breque aqui”. O pessoal mexia um pouco a cabeça: “Ó , o breque aqui”. “Olha só, aqui a música *rallenta* um pouquinho” (Roberto Amaral).

E Lucas acrescenta que:

a gente aprendeu muito, porque nessas rodas a gente teve oportunidade de conhecer pessoas que [...] eu, por exemplo, nunca imaginei que ia ter contato. Então, eu conheci o Joel Nascimento, [...] o Toni do violão 7 cordas, [...] o Léo Miranda, grande flautista do Rio de Janeiro, tinha o pessoal da nossa idade que estava dando força pra gente, que era o Yuri Reis, cavaquinho, o Gabrielzinho... assim... o Antonio Rocha, grandes chorões [...] que já tinham uma bagagem enorme do choro, dando uma força pra gente que estava conhecendo, estava aprendendo. [...] A gente fazia aula prática com instrumento no período da manhã e aí à tarde e à noite a gente punha isso em prática nas rodas. Então, a gente conseguia entender muito rápido [...]. A Luciana passava uma ideia de manhã, à tarde eu já ficava pondo em prática nessas rodas. E aí do lado de gente que já entendia aquilo, como o Yuri, já sabia fazer muita coisa. Então, ele me ensinava: “Não, Lucas, não é isso não. É isso aqui, ó”. E isso aí também pro pandeiro, pro solista, tal. Acho que as rodas ensinaram [...] tão bem quanto as aulas de manhã (Lucas Arantes).

Desta forma, entendemos que o aprendizado musical na roda de choro ocorre de uma forma não linear, o que não significa que não haja sistematização. O ensino escolar é sistematizado. Na educação musical, como apresentamos no capítulo 1, discute-se sobre a importância de se reconhecer nos saberes populares, em que ocorre aprendizado de forma não sistematizada, elementos que contribuam para o ensino escolar.

A respeito disso, Sandroni (2000) apresenta discussão em que critica esta visão de que o aprendizado extraescolar é desorganizado, ou sem sistematização.

Hoje já é quase um lugar comum admitir que é possível aprender música fora das escolas de música. Mas é preciso reconhecer que ainda temos uma tendência renitente a pensar que o modo como se aprende fora delas, em alguma medida, é menos importante, ou mesmo irrelevante. O fato é que é muitíssimo comum empregar, para se referir a modos extraescolares de

aprendizagem, expressões como “informal” e “assistemático”. A palavra “informal” tem uma conotação muito simpática, que é a de “relaxado”, “descontraído”. Mas é preciso não esquecer que literalmente ela significa “destituído de forma”, “desorganizado”. [...] Parece-me que o emprego destas expressões denuncia antes de mais nada nosso desconhecimento dos modos pelos quais funcionam os variados aprendizados extraescolares. Elas refletem antes nossa ignorância sobre as “formas” e “sistemas” destes aprendizados do que a ausência, ali, de tais atributos. Não existe educação espontânea; ela não apenas transmite cultura, a educação é ela mesma um artefato cultural, e como tal, por definição, algo de elaborado, organizado. Que sua organização seja difícil de ver, não nos autoriza a considerá-la inexistente.” (p. 20)

Concordamos quanto à importância de se valorizar os saberes populares na educação musical (e em outras áreas também), e concordo com Sandroni (2000) que a educação na vivência da cultura não seja desorganizada. Há sistematização do aprendizado, e isso não se dá de um para o outro, é gerido por cada indivíduo na interação com as outras pessoas, como ocorre com os músicos da roda de choro.

O esquema a seguir procura representar o aprendizado na roda de choro. É um esquema circular, pois não necessariamente tem começo, meio e fim; cada músico trilha um caminho que se inicia em algum ponto do círculo, mas que dialoga com a maioria ou com todos os outros e pode tomar rumos diferentes a partir da interação com outras pessoas.



Fig. 10 - Aprendizagem musical do choro.

Todos os elementos do círculo, “rodas de choro”, “estudo individual e com outras pessoas”, “aulas de música”, “audição de discos”, “ver alguém tocar” e “imitação” são motivos que podem gerar o contato inicial do indivíduo com o choro. A partir do contato inicial, cada um passa por caminhos diferentes neste aprendizado circular; e o contato com as rodas de choro é essencial. A interação que a roda promove, gera, por sua vez, motivações para retornar aos procedimentos em torno do círculo. O que se aprende na roda é praticado em outros momentos, como por exemplo: ao ouvir choros que não conhecia ainda, a pessoa tem motivação para buscar gravações e conhecer melhor; ao se ter dificuldades técnicas para tocar as músicas, tem-se motivação para estudar, individualmente ou com outras pessoas, e também para levar dúvidas para a aula de música, quando for o caso; ao ver pessoas mais experientes tocando na roda, tem-se o exemplo para tentar imitar, e isso é levado para os estudos externos à roda também.

A roda é o principal ambiente de expressão do choro, e é também a fonte que alimenta o desejo pelo fazer musical, pelo conhecer da cultura. Freire (1992, 2005) afirma que despertar a curiosidade epistemológica nos sujeitos é algo essencial nas práticas educativas dialógicas, humanizadoras e libertadoras. Desta forma, a roda de choro é uma fonte que gera e supre curiosidades epistemológicas dos sujeitos, não só no fazer musical, mas na subjetividade comunicada pela música, nas relações estabelecidas por meio de significados constituídos entre as pessoas que vivenciam uma cultura. As pessoas se conscientizam nesse processo dialógico, o que gera aprendizados que as levam para além da música.

Aprendizagens para a vida nas rodas de choro

Além do aprendizado musical, na interação entre as pessoas na roda de choro, assim como em outras práticas sociais, aprende-se muito para a vida.

As compreensões formuladas pelos participantes da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, professores e estudantes da pós-graduação, valorizam as “(...) interações entre os indivíduos, e entre eles e os ambientes natural, social, cultural em que vivem, no interior de grupos, instituições e comunidades” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 4). Em práticas sociais transmitem-se valores,

conhecimentos, tradições, posições políticas, compreensão das sociedades, das culturas e dos direitos como cidadão, e também são proporcionadas discussões, reflexões e ações comunitárias (idem, p. 5). As pessoas, em práticas sociais, são sujeitos da própria história; são atores participantes das relações sociais, “(...) de diferentes gêneros, crenças culturais, raças/etnias, (...)” (idem, p. 6). Segundo as autoras e o autor do texto, “as práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades” (idem).

A música popular se desenvolve no encontro de pessoas, como foi o caso do samba e do choro, nas rodas nas casas de pessoas negras que se encontravam para se divertir, sociabilizar e expressar sua arte. A música que ali se formou é expressão da vida das pessoas e assim vem sendo desde os fins do século XIX. Muitas transformações acompanharam o desenvolvimento da sociedade, mas a essência, que é a reunião de pessoas em torno do fazer musical, quando cada um expressa e reelabora suas compreensões de mundo, não se perdeu.

Nas palavras de Márcio,

Aprende-se de repente algo não da música, é saber dividir as coisas, saber compartilhar com outras pessoas (...). Então, você não vai chegar numa roda de choro e tocar tudo sozinho. Naturalmente vai rolar essa interação, essa conversa, mesmo que não seja conversa mesmo. Se um cara chegar e tocar sozinho, a gente já sabe muito bem por experiência própria, digamos, que é horrível. Enfim, músicos aí que a gente sabe que entram e tocam tudo sozinho, não dividem. E aí a roda já perde praticamente o motivo (Márcio Modesto).

Na compreensão de Márcio, a roda não tem sentido se alguma pessoa quiser discursar sozinha. Como ocorre em ambientes de trabalho, reuniões, elaboração de projetos e outros fazeres coletivos, na roda de choro pode haver pessoas que não estejam dispostas ao diálogo.

Esse tipo de situação também gera aprendizado, pois, ao observar como a roda perde o sentido quando alguém quer discursar sozinho, elabora-se e reelabora-se a compreensão da importância de todas as pessoas naquele ambiente, e a função dialógica da música popular, em sua essência.

Na perspectiva da teoria da ação dialógica, Freire (2005) coloca a revolução cultural como meta para a concretização da liberdade. A união do povo é fundamental nessa busca pela libertação, e a conscientização, concretizada pelo próprio povo, a partir da vivência da cultura é ponto chave nesse processo. A partir dessas relações de amor, humildade, fé, respeito, esperança e confiança, de forma organizada e

com princípios libertadores, é que a revolução cultural se dá, e vejo a roda de choro como um dos possíveis meios mediatizadores para este processo. A compreensão de Márcio, e de outros músicos que compartilham destes sentimentos, a respeito da importância da dialogicidade na roda de choro, vem ao encontro dos pensamentos de Paulo Freire a respeito de uma educação dialógica, humanizadora e libertadora.

Na conversa, Márcio ainda complementa dizendo que os músicos devem perceber quando estão passando dos limites dentro da roda, ouvir os demais e reavaliar sua forma de interpretação quando necessário. É interessante esta afirmação, pois traz uma realidade concreta da roda de choro, e que também gera aprendizado. Como na roda as interpretações musicais realizam-se de forma improvisada e espontânea, por mais que todos ali saibam bem os seus papéis, uns podem se sobrepor aos outros a todo momento, e isso é algo corriqueiro. O desafio está em perceber seus limites e “recuar” ou “tirar a mão” quando necessário, demonstrando assim percepção do outro e respeito a todos.

Quando indagado sobre os significados da música e da roda de choro, para sua vida, Roberto diz que:

Eu acho que todo mundo que vive um pouco a música, de verdade mesmo, se propõe a fazer música de coração, com sentimento, com verdade [...], eu acho que música é sentimento e sentimento é vida. Acho que hoje eu posso dizer que eu não consigo viver sem a música. A música pra mim é vida, entendeu? Se você tirar a música de mim, eu não sei o que vai ser. Vou ser uma pessoa frustrada demais, triste demais. A música, ela me faz viver. A música renova a minha vida todo dia. Eu acordo todo dia com essa motivação: eu vou tocar [...]. Quando você termina de tocar [...], o pessoal fala: “você são maravilhosos, a minha semana ficou ótima, [...] eu vou começar ela muito melhor depois que eu ouvi choro”. Isso pra mim é maravilhoso, sabe, isso aí dá um sentido pra minha vida. Eu falo: “Pô, eu estou aqui, eu não estou aqui à toa”. Eu tenho... eu sou útil (Roberto Amaral).

Ao responder a mesma pergunta, Lucas diz que:

A partir do momento que você faz alguma coisa que gosta isso traz benefício pra você e pras pessoas. Isso é muito importante, porque a partir do momento que eu faço o que eu gosto, eu vou fazer bem feito. [...] Isso aí também é vida. [...] A gente faz a roda no Tucun há quatro anos e meio. E é impressionante assim as pessoas virem falar que... a pessoa fica contando os dias pra chegar a roda. Sabe, isso é muito mais que a música. Isso é um lance assim espiritual, a gente vai lá e dá um gás nas pessoas assim, tipo, “Olha, não é só isso que a mídia mostra [...]”. Então, isso é muito importante e eu acho que isso é a música que traz pra gente assim, esse benefício de poder fazer algo que a gente gosta e levar alegria pras pessoas. Ou até tristeza. Às vezes você toca uma música triste e a pessoa chora. É muita emoção. É uma troca de energias, entendeu? Tem gente que se lembra de algo, chora. Isso é muito gostoso também. Você está lá tocando... levar a emoção pras pessoas

eu acho que é algo assim muito... [...] é um resultado muito bom. Você fala: “Ótimo, alcancei meu resultado”. A partir de uma vez que você vai tocar uma música triste e você interpreta ela, você consegue fazer uma pessoa chorar, o resultado foi bom. Ou uma música alegre, você toca uma música alegre e vê as pessoas dando risada, por exemplo, quando a gente faz “Aí seu pingunça” na roda de choro, as pessoas dão risada, todo mundo se diverte. Ou no final da roda a gente sempre toca em pé e as pessoas levantam pra dançar, pô, isso aí é “a gente fez um ótimo trabalho! (Lucas Arantes).

As palavras de Roberto e de Lucas a respeito dos significados da música e da roda de choro vêm carregadas de sentimento e expressam a emoção com a qual eles se empenham no fazer musical e na troca de suas experiências com outras pessoas. A relação que se estabelece entre músicos, música e ouvintes ocorre pelos sentidos e pelos sentimentos de cada um; a música é linguagem subjetiva que comunica e dá significado à vida das pessoas. Quando Roberto diz que é útil, que não está aqui à toa, e Lucas afirma que todos que estão presentes na roda de choro se beneficiam com algo que se faz bem feito e com sentimento, eles expressam a conscientização que vivem na prática social. A partir da prática musical, na interação com os outros, refletem, discutem e elaboram sua compreensão de mundo. Ao discutir sobre significados e sentidos da música, Wazlawick et al. (2007, p. 112) apontam que:

As emoções e os sentimentos, integrantes da atividade humana juntamente com o agir e o pensar, configuram a construção dos significados singulares da música, de acordo com a vivência do sujeito e com sua própria reflexão acerca de si e de suas experiências. A música, despertando a afetividade, pode construir a forma como o sujeito significa o mundo que o cerca (Maheirie, 2003)³⁸. É de modo emocionado que o sujeito constrói os significados da música, em sua vivência, a partir de seus sentidos, objetivando sua subjetividade, tornando-a “audível” para ele e para os outros. Os significados e sentidos ressoam nas vivências do sujeito e são construídos na sua relação com a música. Estes significados partem das vivências afetivas do sujeito, demonstrando a utilização viva da música, uma vez que mudam, desconstroem-se e são recriados, porque também são constituídos pelos sentidos, ligados ao uso da música de modo idiossincrático e em relação.

Portanto a prática musical, o ambiente de roda do choro, e o “fazer bem feito o que é proposto”, proporcionam relações intensas, intermediadas pela subjetividade da linguagem musical. Esses encontros geram emoções, sentimentos de alegrias e tristezas, afetividade e reflexões que trazem significados para a vida das pessoas.

³⁸ Maheirie, K. (2003). Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 147-153.

Em um momento da roda de choro, enquanto se tocava a música “Vibrações”, de Jacob do Bandolim, anotei no diário de campo que, “enquanto Izaías sola na segunda parte, após fazer um longo trinado, bonito, Roberto [pandeiro] se dirige a Rafael [percussão], que está ao seu lado; mostra o braço esquerdo, e fala que dá até arrepio” [a interpretação de Izaías] (DIÁRIO DE CAMPO, 04/03/2012). Esse é apenas um exemplo da expressão das emoções que podem ser sentidas na roda de choro, por meio da vivência de experiências. Segundo Larrosa Bondía (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de algo que nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar [...]; falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Conforme depoimento de Márcio, anteriormente relatado, na roda de choro se está aberto a experiências. As pessoas, tanto na roda do Chorando na Sombra, como na roda do Silvinho - com a qual realizei pesquisa de observação participante para uma disciplina do mestrado -, e em outras rodas de choro, ficam reunidas durante horas, ouvindo, tocando, se olhando, em silêncio e sentindo o que lá se passa. São *sujeitos da experiência*, dialogando ainda com Larrosa Bondía (2002), pessoas que estão abertas, passiva e receptivamente, são sujeitos “ex-postos”; “é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe ou se propõe, mas não se ex-põe” (p. 24 e 25). E se experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21), a experiência nos transforma. “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (p. 26).

Segundo Koellreutter (1998, p. 89)

Na sociedade de massa, tecnológico-industrial, há um perigo de se tornar o homem cada vez mais desligado e indiferente (...). Ele estará privado do estímulo sensorial, intelectual, emocional que inspira e ativa o homem, que lhe dá a consciência de um sentido comunitário, social e cultural de participação, de compreensão e de solidariedade.

Na roda de choro adquirem-se, portanto, *saberes de experiência*, que são saberes constituídos a partir das reflexões entre conhecimento e vida, “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer que nos acontece” (LARROSA

BONDÍA, 2002, p. 27). O saber de experiência é, portanto, individual. Podem-se experimentar os mesmos acontecimentos, mas cada indivíduo compreende e absorve os fenômenos de acordo com sua realidade, com suas experiências, pois “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (idem). Por mais que seja individual, é na coletividade que se constroem os *saberes de experiência* nas rodas de choro; cada um ali aprende o que aprende, na interação com os demais e com a música. E assim as pessoas se transformam, se conscientizam, se educam, em relações nas quais o respeito mútuo é compartilhado.

Choro: uma cultura de respeito, uma cultura que promove respeito

O respeito à cultura vem sendo discutido ao longo desta dissertação. Estamos tratando da cultura popular, de uma das culturas populares brasileiras que é o choro. Em sua formação, em sua história, os mestres do passado e do presente tratam a música, e tudo o que ela traz de bom à vida das pessoas, com muito respeito. Por meio da relação séria que se tem com a música nas práticas sociais e nas rodas, as pessoas envolvidas passam pelo exercício de praticar o respeito à música e ao próximo.

Abib (2004), ao discutir sobre educação e saberes da cultura popular, com olhar voltado para rodas de Capoeira Angola, afirma que:

O universo da cultura popular, enquanto um campo extremamente rico e diversificado, em que a oralidade e a ritualidade abrigam saberes dos mais significativos, remete (...) a toda uma ancestralidade onde residem aspectos importantíssimos à ‘história não contada’ dos derrotados, aos processos identitários das camadas subalternas da nossa sociedade, ao *ethos* do povo oprimido, enfim, à cultura dos excluídos do nosso país. Infelizmente, esse universo permanece ainda praticamente inexplorado, como uma mata virgem que guarda riquezas, segredos e enigmas, que se mostram vivos e dinâmicos, mas ainda invisíveis aos olhos dos responsáveis por grande parte dos programas envolvendo a educação formal desse país. É vital, como diz Gonh (2001)³⁹, que se coloque a diversidade histórica e cultural e o reconhecimento do outro, como metas na formação dos indivíduos enquanto cidadãos (p. 21 e 22).

Dentro do universo da música popular brasileira, há pessoas que tocam choro em sua forma mais tradicional, utilizando-se de instrumentos característicos, fazendo rodas de choro, ouvindo e estudando as gravações dos mestres do choro e,

³⁹ GOHN, Maria da Glória. Educação Não-Formal e Cultura Política. São Paulo - Cortez, 2001.

quando possível, frequentando as rodas em que estão alguns desses mestres; buscam conhecer suas origens para melhor compreender a linguagem do gênero. A busca pelos “saberes mais significativos”, a que Abib (2004) se refere nas rodas de Capoeira Angola, se dá também na convivência com os outros em rodas de choro, e na audição dos registros fonográficos deixados pelos chorões ao longo do tempo.

Algumas pessoas que tocam choro, de alguma maneira, inovam a linguagem musical do gênero, incorporando novos elementos e instrumentos característicos de outras culturas musicais como música erudita, Jazz, e outras músicas populares. Desta forma o choro se desenvolve há cerca de cento e sessenta anos. Pixinguinha inovou no choro introduzindo o saxofone que conheceu por meio das *big bands* norte-americanas; Jacob do Bandolim inovou fazendo arranjos e gravações de caráter camerístico, sob influência do maestro Radamés Gnattali. Muitos outros músicos fizeram modificações no choro, mas este nunca perdeu sua essência musical e suas principais características.

Márcio contribui para esta discussão ao dizer que:

Eu acho que quem toca choro tem que tocar o choro tradicional, porque por mais que eu concorde com a ideia de que o tempo passa, as coisas no mundo mudam e as pessoas também mudam e cada pessoa é diferente, eu acho que o gênero está aí, ele foi formado em algum momento, e as pessoas tem que pegar esse gênero a partir do que foi formado e aí fazer algumas modificações, mas sem perder aquela essência (Márcio Modesto).

Isso que Márcio diz, na verdade, é o que move o Chorando na Sombra enquanto grupo, é a maneira como o grupo e muitos amigos que frequentam a roda pensam o choro. Essa crença é expressa em cada roda realizada na casa do Tucun, pelo fazer musical e pelo acontecimento que é a roda. A roda foi criada para ser um ambiente de respeito à música e nela, nas palavras de Tucun: “as pessoas aprendem. Aprendem história do Brasil, aprendem história da música brasileira, aprendem a ouvir de boca fechada, aprendem a apreciar”.

Álvaro Tucunduva, o Tucun, dono da casa e da Cia Sarau, local onde a roda do Chorando na Sombra acontece, é uma pessoa muito séria, em se tratando de cultura e dos saraus que promove, e ao mesmo tempo é muito irreverente, extrovertido e comunicativo. Ele conversa com todos que frequentam sua casa, pessoas distintas que vão aos saraus e às rodas de choro para ouvir música, e lá encontram algo raro de se ver nos dias de hoje. As pessoas param, escutam, sentem o que ali acontece, observam os

músicos, observam-se uns aos outros e assim, se conhecem. Na Cia Sarau vivem experiências, no sentido expresso por Larrosa Bondía (2002), e Tucun, nas conversas com as pessoas que frequentam as rodas de choro, percebe como estas experiências as sensibilizam.

nós estamos vivendo num mundo feio, num mundo egoísta, num mundo sem afetividade (...). Então, eu penso que esse ambiente, (...), as pessoas saem daqui e dizem pra mim: “Tucun muito obrigado, transmita esse “muito obrigado” aos meninos, porque eu tive uma semana desgraçada e eu estou saindo daqui com a alma lavada”. Quer dizer, estou feliz, estou pronto pra enfrentar o mundão aí. Então, de certa maneira, isto aqui vira uma espécie de um oásis. No meio do deserto aí de fora, a nossa roda de choro, o nosso sarau, e assim, como eu não ganho dinheiro com isso, é uma coisa que me alimenta de outra maneira (Tucun).

Essas sensações são compartilhadas também pelos músicos. O Chorando na Sombra é um grupo profissional, que se apresenta semanalmente em bares, e vez ou outra em algum teatro e também em festas particulares. Com exceção de ambientes de teatros, em outros locais onde costumamos tocar, a música é apenas um detalhe na festa; algo para estimular as pessoas a conversar, beber e não ver a hora passar. No “bar você vai tocar, as pessoas não estão interessadas no choro. O choro é simplesmente o som ambiente” (Lucas Arantes). Para os músicos é uma questão profissional e financeira. Não é raro, ao finalizar um choro lindo de Pixinguinha, por exemplo, ninguém nem notar que a música parou. Já ocorreu também de tocarmos choro durante uma noite inteira, e, ao finalizarmos com “Brasileirinho”, de Waldir Azevedo, alguém comentar, “Ah, vocês tocam choro também!?”. E isso é característico da música popular nos dias de hoje, no Brasil. Ela se afastou dos fazeres cotidianos das pessoas, transformando-se em produto, que é consumido em bares, festas e outros eventos. A respeito disso Tucun diz que:

Porque com o negócio da amplificação, a música popular foi para os bares, foi para os restaurantes. E nos bares e restaurantes eu sempre pensei, enfim, e hoje tenho mais convicção disso, não é o ambiente ideal pra você ouvir música e apreciar, desfrutar da arte musical. Então, aqui [Cia Sarau] eu optei – temos um barzinho na hora do intervalo, tanto no sarau quanto na roda de choro – mas na hora que está todo mundo ouvindo música, é para ouvir música, pode até ficar de olho fechado, entendeu? É pra ouvir a música mesmo. Então foi esse o espírito da coisa (Tucun).

Portanto a opção de se fazer a roda de choro na Cia Sarau, foi justamente por saber que lá já havia um público com a intenção de estar ali para ouvir música. E

esse é um trabalho de formação de público que Tucun vem realizando há quinze anos em sua casa. Em toda roda de choro vão pessoas que nunca estiveram lá; sempre antes de começarmos a tocar, Tucun fala sobre o que é aquele espaço, porque ele existe e como a música acontece ali. Sobre o início da realização das rodas de choro na Cia Sarau, Lucas fala que:

Inicialmente era uma ideia [...] de se ter um espaço pra gente tocar choro e a gente não esperava muito, assim, de ter público [...]. A gente queria ter um espaço pra tocar choro, um espaço bom, lá tem tudo a ver. A energia do espaço lá é espetacular. É um lugar que você vai e se sente bem, entendeu? [...] A gente achou o lugar certo pra fazer... E aí começou a roda de choro, começou no chão, [...] a primeira roda deu um público de 10 pessoas. Na segunda roda 30 pessoas. Aí a gente viu que no chão não dava pra ser mais, porque precisava de mais espaço porque estava tendo muito público. Aí foi pro palco, mas não perdeu a essência de ser uma roda de choro (Lucas Arantes).

Segundo Frydberg (2011), que realizou pesquisa etnográfica com as atividades da Escola Portátil de Música, do Rio de Janeiro, nas rodas de choro acontecem trocas entre os músicos e entre eles e o público. “A principal característica de uma roda de choro é o respeito que se tem com a música, buscando-se assim o silêncio do entorno (...)” (p. 238). Isso é claro em uma roda de choro, na relação que se estabelece entre as pessoas e a música. Todos estão ali pela música, seja para tocar, seja para ouvir, a expressão pela música e o sentir pela música são os principais elementos daquele encontro. A partir deste princípio, todos ali aprendem a se respeitar, a respeitar o espaço do outro, a forma de expressão do outro, as diferenças técnicas entre músicos, as diferenças de idade e de sexo. E na interação entre os músicos ficam evidentes estas relações de respeito.

Como explicitamos, com base no entendimento de Frydberg (2011), a roda é um momento de interação entre os músicos e o público também. Esta interação se dá por meio da música mesmo, ou pode ser por conversas. Nas palavras de Lucas:

Lá na roda [do Chorando na Sombra] existe certo momento de uma interação de explicar o que é um maxixe, o que é um choro, o que é um choro varandão, o que é uma polca. E isso é cultura. [...] Tem pessoas que não entendiam, que achavam que tudo era choro. E hoje não. Você pega gente lá que sabe até explicar o que é um maxixe. E não são músicos. Então, isso é cultura. [...] E também às vezes a gente faz rodas numa ideia de homenagear alguém. [...] eu lembro que a gente fez uma roda em homenagem ao Índio do cavaquinho. Quem sabia quem é Índio do cavaquinho? Então a gente traz a memória da pessoa. A gente costuma sempre tocar um choro e falar quem é o compositor [...]. Ou, o Márcio gosta muito disso. Às vezes o cara toca um instrumento tal, ele fala: “Ó, esse músico que compôs... Abel Ferreira, ele era

clarinetista. Jacób, bandolinista”. Então, isso é cultura. A gente está trabalhando em cima dessa ideia também de memória e aprendizado. As pessoas que vão lá elas não vão só ouvir, elas vão lá aprender também, agrega, e ensinar também. Tem muitas pessoas que ensinam pra gente lá. É uma troca mesmo. O Dodô⁴⁰, o Dodô é um pesquisador também, nossa, ele sabe muito de canção, de seresta. Ele fez um disco pra gente, deu um pra cada um, todas as músicas do Noel Rosas, todas as gravações [...]. Ele juntou tudo o que ele achou do Noel Rosa e deu pra gente. A gente aprendeu muito com ele, não é? Isso é uma troca, entendeu? Porque eu não tinha tudo do Noel Rosa (Lucas Arantes).

Sendo a roda um espaço de interação e comunicação entre músicos e público, ambos ensinam e aprendem na comunhão da prática social, também num processo de educação dialógica, humanizadora e libertadora (FREIRE, 2005). Lucas relata um episódio em que o Dodô nos deu um CD com todas as gravações de Noel Rosa. Esse é apenas um exemplo de troca entre músicos e público, pois em todas as rodas alguém do público nos traz alguma informação sobre uma música, ou sobre os compositores, ou sobre eventos de choro que se passam em outros locais. As pessoas trazem suas experiências e se sentem à vontade de compartilhá-las também, e isso muitas vezes se dá durante a roda de choro mesmo, não só no intervalo. Não é raro alguém do público estabelecer um diálogo com os músicos enquanto se fala sobre a música tocada, e todos se demonstram interessados em ouvir, como ocorreu em uma das rodas:

Após tocarmos a música “Bonde São Januário”, de Ataulfo Alves e Wilson Batista, Seu Haroldo [86 anos, pai de Tucun], que estava na plateia, levantou-se e começou a contar um pouco sobre a história dos bondes no Brasil. Falou sobre o crescimento da indústria petroleira e como isso acabou com o transporte ferroviário no Brasil, por uma questão de mercado financeiro, principalmente (Diário de campo, 04/03/2012).

Situações como essa relatada são corriqueiras nas rodas de choro na Cia Sarau. Ao falarmos sobre a música, data da composição – o repertório abrange músicas de meados do século XIX até os dias de hoje -, quando alguém que conhece um pouco sobre o contexto histórico em que a música surge e se sente à vontade para falar, contribui para a roda estabelecendo diálogos e trazendo informações que, em geral, todos se demonstram interessados em ouvir.

A comunicação entre músicos e ouvintes se dá também no intervalo da roda, e Tucun tem um importante papel mediador entre as pessoas, pois:

⁴⁰ Dodô é um frequentador/espectador assíduo das rodas de choro na Cia Sarau.

Como é num ambiente aqui dentro da minha casa, enfim, o quintal da minha casa, o que acontece é: eu sou uma pessoa muito espontânea, muito sociável, gosto de apresentar as pessoas, gosto de ver as pessoas felizes. Eu percebo que tanto no sarau quanto na roda de choro o artista também não se sente tão isolado do público. Isso eu acho que é muito importante, porque uma coisa é você ir na sala São Paulo assistir um grande violonista russo. Ninguém pensa em ir ao camarim, você vai ao, o camarim no máximo você oferece uma flor pro violinista, cumprimenta, “muito bom”, se você tiver algum amigo que te leve lá. Não pode ir todo mundo no camarim do cara na Sala São Paulo. Aqui todo mundo pode ir no camarim, mas que isso, a turma sai do camarim e vai pro barzinho conversar. Então, de repente você está lá no meio da turma tomando um vinhozinho com as pessoas. E a pessoa: “ah, aquela música...” Há mais possibilidade ainda de comunicação, quer dizer, além da linguagem musical e do que vocês falaram lá dentro também, fora também há um ambiente de troca de ideias e tudo o mais. E no sarau isso acontece e os artistas gostam muito porque, enfim, eu considero assim. Quando a pessoa é realmente artista, ela tem uma tendência para a simplicidade. Essa coisa de muito orgulho, muita arrogância, muita vaidade, eu não considero muito da arte verdadeira (Tucun).

Como o ambiente da roda de choro é o espaço que Tucun realiza sarau musicais, há um camarim, que é um pequeno quarto com um banheiro, e tem um acesso direto ao palco. Esse espaço é utilizado por nós para deixar as capas dos instrumentos, bolsas e pertences, mas não é um local onde nos isolamos como costuma ser um camarim de espetáculos. A porta fica sempre aberta e as pessoas vêm conversar com a gente, ver o que estamos fazendo – às vezes tocamos um pouco ali antes de começar, para afinar os instrumentos, aquecer e de certa forma sintonizar-se com os outros músicos que ali estão; são momentos que um mostra uma composição para os outros, ou uma nova música que aprendeu, enfim, momentos de trocas também entre os músicos.

E de fato, como apontou Tucun, o intervalo é um momento em que os músicos se misturam a todas as pessoas presentes, onde há amigos, familiares, e outras pessoas que vamos conhecendo a cada roda de choro. É comum Tucun nos apresentar alguém que conheceu na própria roda de choro; os trechos retirados do diário de campo relatam alguns momentos:

Tucun nos apresentou um rapaz, Júlio, que está realizando pesquisa de doutorado na Unicamp, e pretende fazer a pesquisa de campo com a nossa roda de choro. Ele é orientando da Olga von Simson, na área de educação não-formal. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/03/2012).

Fui apresentado pelo Dethloff ao ex-presidente da Bosh, que disse ser apaixonado por choro. Conversamos um pouco, ele contou que sempre ouviu choro e serestas, e como ficava emocionado nos vendo tocar. (Diário de Campo, 08/04/2012)

Conheci hoje um homem que gosta muito de choro. Ele trouxe a família, esposa e filhos; seu filho está aprendendo a tocar cavaquinho. (Diário de Campo, 04/03/2012)

Hoje conheci Etiene no intervalo. Ele é professor da Unicamp, excelente fotógrafo. Ele orientou a Anabela em seu mestrado, conversamos um pouco, ele mandou um abraço a ela e disse que me enviaria algumas fotos que tirou da roda por e-mail (Diário de Campo, 10/06/2012).

Conversando com a Rai hoje, ela me pediu para emprestar alguns CDs do Geraldo Filme [sambista], que ela gosta muito, mas não encontra para comprar (Diário de Campo, 05/02/2012)

Nessas interações que ocorrem no intervalo, as pessoas se conhecem, conversam sobre assuntos diversos, tomam cerveja, vinho e comem as empanadas que são vendidas no barzinho. São momentos para esticar o corpo um pouco - pois antes do intervalo todos ficaram em torno de duas horas sentados, ouvindo ou tocando -, e momentos também para descontrair entre amigos e pessoas que vão se conhecendo.

Sobre a interação entre os músicos, como se pratica o respeito e como isso é levado para além da roda de choro, relato uma situação que é comum em rodas de choro, e que vivenciei em uma das rodas do Silvinho, em São Paulo.

Normalmente, em uma formação de regional de choro, pode-se ter de um a três violões, sendo um deles de sete cordas. Estávamos em três violonistas com sete cordas, e se todos quisessem tocar as baixarias o som ficaria confuso, poderia embolar; dissonâncias podem surgir, um poderia acabar atrapalhando o outro e a música. Eu, como mais novo, normalmente 'tiro a mão', quero dizer, toco leve sem frasear muito no instrumento para não atrapalhar os demais e a música, e também para observar os caminhos de baixos dos colegas mais experientes. Dos outros dois violonistas, um deles tem mais experiência, é mais seguro, é o Balói. Então, sem conversarmos, apenas com olhares e ouvidos atentos, ele foi eleito para fazer o papel do violão de sete cordas, embora tenha sido o último a entrar na roda. De vez em quando eu e o outro violonista colocávamos alguma idéia musical tentando somar com os baixos do Balói. Ele, percebendo que sabíamos tocar bem, começou a deixar espaço para também fazermos as baixarias. E isso não foi dito, ele simplesmente, em alguns momentos, começava a tocar em uma região mais aguda do instrumento, sem frasear nas notas graves, e com olhar discreto nos dava a deixa para ficarmos mais à vontade. Eu e o outro violonista estávamos de frente um para o outro (Balói estava ao meu lado direito), e nos olhávamos bastante nos olhos para decidir quem faria os baixos (Diário de Campo, 23/04/2010).

É um tipo de negociação que acontece. Normalmente, em uma roda de choro, tem-se respeito pelos mais idosos, considerando sua maior experiência. No caso relatado acima o Sr. Balói se sentiu respeitado, apresentou suas idéias musicais, e depois abriu espaço para os mais novos se colocarem também. Respeito mútuo, humildade, valorização de si e do outro e, principalmente, respeito à cultura do choro,

pois a principal finalidade dessa negociação é que a música seja tocada com respeito, com propriedade. Se uns quisessem se impor aos outros ao tocar, a música seria distorcida, desrespeitada, banalizada. É um ato de amor á música mesmo; aliás este é um sentimento notável em ambientes de rodas de choro; as pessoas estão ali por amor à música, ao choro.

A respeito desse ato de amor, Freire (2005, p. 92) diz que, “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.”

E quando há arrogância no ambiente da roda de choro (sim, também há arrogância), todos acabam sendo afetados, podem absorver aquela energia ruim que é transmitida, às vezes por uma única pessoa, e isso pode ser refletido na música também.

Um episódio destes ocorreu em um dos dias em que eu estava na roda do Silvinho, que foi interrompida durante uns três minutos por uma discussão entre duas pessoas; xingamentos e expressões de vaidade foram ditos em tom alto. As demais pessoas presentes fizeram o papel de apaziguar a situação, e logo a música voltou a ser tocada. Mas nitidamente isso abalou as pessoas, e demorou certo tempo até que tudo voltasse ao normal e a música fluísse naturalmente. Esse tipo de situação, apesar de muito desagradável, acontece mesmo, assim como pode acontecer em qualquer grupo de pessoas no desenvolver de atividades coletivas, e também gera aprendizado, pois conflitos entre pessoas ocorrem frequentemente, e também neles e em seus processos de resolução, se amadurece na convivência com os outros.

Anteriormente falamos de uma situação entre violonistas, e como ficou evidente o respeito à música e aos músicos na interação entre três pessoas. Agora com relação aos instrumentistas solistas, Márcio contou na entrevista que uma das rodas que mais marcou sua vida foi em 2009, quando cerca de dezoito músicos compartilharam momentos incríveis na roda do Chorando na Sombra. Fizemos uma homenagem neste dia a Lucas da Rosa, amigo, companheiro músico que falecera.

[...] foi uma roda muito bacana, exatamente por toda essa quantidade de pessoas, e como a gente conseguiu fazer uma música boa com todo aquele monte de gente, cada um solando uma parte e tudo soando harmonicamente, não a harmonia da música, mas tudo... ninguém ultrapassando na frente de ninguém, foi muito bom (Márcio Modesto).

Respeito ao nosso amigo, à música que ele muito nos ensinou que foi o choro e o samba, e a todos ali presentes. Nas palavras de Márcio, ninguém quis se sobressair perante os outros, cinco ou seis instrumentos solistas, três ou quatro violões, dois ou três cavacos, dois ou três percussionistas, todos se ouvindo, se impondo nos momentos convenientes, e a música soando bem. Essa compreensão de que há um objetivo principal, que é o resultado sonoro de uma cultura de respeito, é muito interessante para a vida das pessoas que tocam e que participam como ouvintes em rodas de choro. Todos juntos, cada um com sua função dentro da roda, cada um com sua função fora da roda, compartilham das diversas sensações que a música interpretada promove, podendo ser cada qual em sua individualidade, mas sempre a partir e na comunhão com os outros. E o que se aprende dentro da roda de choro, é absorvido pelas pessoas, fazendo parte de suas vidas.

A música faz eu aprender muitas coisas pra minha vida, não só pra música. O respeito. A partir do momento que eu entendo que eu tenho que respeitar que cada um tem sua função, que cada um tem seu papel dentro da música, isso eu trago pra minha vida também. [...] Eu começo a entender essas coisas pra vida também. Então, eu tenho a minha função, eu tenho que respeitar as pessoas. [...] Você entende o respeitar os mais velhos (Lucas Arantes).

E cada um aprende como respeitar os outros à sua maneira, o que pode se dar a partir da reflexão sobre a própria execução musical. Roberto complementa que,

só porque eu toco pandeiro, fui lá na escola [Portátil], aprendi a fazer 101 convenções, eu vou querer aplicar elas alto, no meio da música, pra poder mostrar que eu sei fazer. Não, não é isso. A música ela tem um respeito, a música tem que ser maior que tudo (Roberto Amaral).

Esta compreensão se dá tocando bastante com os outros. É natural que ao aprender alguma forma nova de se tocar, ou “cento e uma convenções”, como Roberto falou, o músico queira aplicar aquilo nas rodas. E nem sempre isso é um ato de vaidade ou estrelismo, pode ser uma maneira de assimilar o que foi aprendido mesmo, experimentando, acertando e errando, elaborando sua compreensão daquilo que foi aprendido em outro momento. Lucas conta que isso ocorre com ele também, e o aprendizado se concretiza quando se tem a compreensão dos momentos certos de se colocar alguma variação nova na música. Tendo-se ciência de que o respeito à música é o mais importante na roda, cada um elabora a sua compreensão de seu papel junto com os outros no choro.

Se estamos tratando do respeito que o fazer musical promove, relato a seguir o que Tucun percebe nas rodas de choro com relação à generosidade dos músicos.

(...) eu acho que este aspecto toca as pessoas. A coisa da generosidade (...), essa coisa dos convidados, vocês convidarem, o cara vem de São Paulo, o João vem do Rio de Janeiro, quer dizer, é um negócio, é um doar-se, é dar de si pra que o outro tenha. Quer dizer, eu vou tirar de mim. Num mundo em que ninguém está querendo tirar de si, está querendo pegar do outro. Então, acho que isso é também uma coisa muito interessante, (...) de vocês refletirem, que tem um valor muito grande, que não é mensurável em moeda, mas é mensurável em qualidade de vida (Tucun).

Esse ato que Tucun chama de generosidade é comum em rodas de choro. Na verdade entendo como uma via de mão dupla, em que o músico vai a uma roda de choro para tocar sua música, seu instrumento, com os outros. Na roda, cada um doa um pouco de si, mas também recebe dos outros. E de fato alguns músicos que vem sempre à roda, que é em Campinas, moram em São Paulo, Piracicaba e até no Rio de Janeiro. É um ato, como Tucun falou, generoso, e que faz parte da vida do músico de choro, pois essas práticas alimentam as nossas vidas, então o músico ali presente doa um pouco de si mas também se alimenta da arte com os outros.

Para os músicos do Chorando na Sombra, nas palavras de Lucas, a roda “é um espaço aberto. Nossos amigos que tocam choro e que não fazem parte do Chorando na Sombra, participam, todos tocam, não existe vaidade nenhuma. Acho que o segredo do projeto estar até hoje dando certo é esse. Não existe vaidade lá [...]”. Mesmo quando há diversos instrumentistas, como no caso em que o bandolinista Izaías Bueno esteve presente na roda, com mais experiência com choro do que todos os outros músicos presentes, há generosidade entre os músicos. Isso fica expresso quando Izaías, fazendo questão de que os outros solistas que lá estavam (Márcio, flauta e Vitor, bandolim), tocassem também, a eles “entregava a música” por meio de gestos e olhares. Por mais que Izaías seja mais experiente, faz questão de ouvir os demais, e dialoga em seu instrumento o tempo todo com os outros.

O respeito, e também as emoções foram expressas por Lucas quando Izaías e Israel entraram na roda para tocar;

Izaías e Israel entram na roda. Lucas os apresenta. Diz que nós estudávamos muito as gravações deles há uns nove anos atrás, e que eles sempre foram uma importante referência. Agradece pela presença, e diz que era algo

inimaginável que pudéssemos tocar com eles algum dia (DIÁRIO DE CAMPO, 04/03/2012).

Na roda ocorre também a sociabilização entre pessoas de diferentes idades. A idade dos músicos que participam com mais frequência varia, em torno de dezenove a quarenta anos. No público a maioria das pessoas são mais velhas que os músicos, mas há também, em menor quantidade, jovens e crianças. A respeito desta intergeracionalidade que ocorre, Tucun relata que em uma das rodas de choro esteve um senhor polonês,

um homem dos seus 70 anos. Chegou aqui, fala muito bem o inglês, conseguimos nos comunicar. E ele ficou ali fora fumando e tal. Foi trazido pelo Simeoni do Lume Teatro. E lá pelas tantas ele me chamou, me pôs sentadinho e falou assim: “Tucunduva que interessante esse seu espaço”. Quis saber um pouco, eu comecei a contar. E aí tinha umas crianças brincando de pega-pega e esconde-esconde. Os pais vieram pra roda de choro, estavam lá dentro, e as crianças aqui fora no quintal brincando e brincando de esconde-esconde. Eu nunca tinha visto isto. E de repente eu vi isso e fiquei tão feliz e falei: “Olha, que bacana, que ambiente social bacana”. Mas o que eu não tinha observado e ele observou, ele disse: “Tucunduva sabe o que está me chamando a atenção, que o nosso mundo hoje está muito segmentado e fragmentado”. Segmentado no sentido assim: onde estão as pessoas de vinte [anos] não estão as pessoas de quarenta. Onde estão as pessoas de quarenta com filho, não estão as pessoas de quarenta sem filhos. Onde estão as de oitenta, não estão as de dez. Em geral, a menos que seja uma coisa familiar. Mas ele estava se referindo a um espaço público que era o nosso pedaço aqui. E ele disse: “Pois é, e aqui você tem criança de cinco até gente de quase cem anos de idade, e todos convivendo”. [...] Então, eu percebi assim como muito importante. Essa coisa intergeracional que existe no ambiente da roda de choro e do sarau também. A roda de choro, por ser mais informal, até propicia isto. Quer dizer, nunca vi pega-pega ou esconde-esconde durante o sarau, mas na roda de choro eu presenciei isso, porque inclusive a roda de choro começa ainda com a luz do sol. Então, esse aspecto da convivência harmônica, a troca de ideias, podem discordar e tudo, mas estão em contato. Então, se estabelece aí esse vínculo entre as pessoas. Isso é muito importante do ponto de vista afetivo até. Porque, nossa, está difícil. A falta de afetividade é uma realidade (Tucun).

Ribas (2008), que discute sobre processos de ensino e de aprendizagens musicais de uns com os outros, entre pessoas de diferentes gerações, no âmbito de um ambiente formal de educação escolar, afirma que:

“A constituição de uma pessoa como sujeito social (...) ocorre ao mesmo tempo em que o outro se constitui (Oliveira⁴¹, 1999, p. 1)”. Assim, estabelecer relações intergeracionais é um aspecto estrutural nas relações

⁴¹ OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Vidas Compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo. Hucitec/FAPEPS, 1999.

humanas, pois é no embate com o outro que as identidades se constroem (RIBAS, 2008, p. 142).

Esta intergeracionalidade presente na roda de choro se dá, pois o choro é uma cultura musical que teve seu auge nos meios de comunicação em meados do século passado, quando as pessoas idosas de hoje em dia eram jovens. Os músicos que atuam no fazer musical da roda do Chorando na Sombra são jovens. Mas a intergeracionalidade pode se dar, também, pelo fato de não ser cobrado ingresso para frequentar a roda. As pessoas sentem-se à vontade para ir com seus filhos, pois a qualquer momento que precisarem, podem sair e entrar de novo. Não há uma relação financeira com aqueles momentos. Os saraus que Tucun promove são pagos, - um ingresso com valor barato -, e isso é necessário para cobrir gastos e dar algum retorno financeiro para ele e para os músicos que tocam, afinal, todos precisam de dinheiro para sobreviver. Mas a roda de choro é gratuita, e Tucun reflete que:

Por mim, eu faria sempre os espetáculos com entrada franca, porque inexistia a mediação da grana. Então, a pessoa quando vem pra cá e não pagou o ingresso, é como se ela estivesse indo pra casa de um tio querido, participar de uma festa. É um outro espírito, a pessoa já vem com a alma num outro patamar de consciência, tudo isso. O ingresso sempre tem aquela coisa: “Bom, eu paguei, se tal coisa não estiver tão 100% eu vou reclamar com o Tucun”. [...] Eu gosto da roda de choro também nesse sentido. As pessoas chegam aqui na casa de um amigo, eles não estão indo num comércio. Quer dizer, na roda de choro nós não temos clientes, nós temos amigos. Ao passo que num sarau, de certa maneira eu tenho clientes, consumidores. Há uma relação diferente (Tucun).

Como Tucun, falou, a roda de choro é um espaço onde não existe mediação do dinheiro. Isso não quer dizer que as pessoas não gastem dinheiro algum ali, pois há um bar e o que se tem para comer e beber é pago, mas isso não é algo que visa lucro, e sim proporcionar a sociabilização entre as pessoas. E, obviamente, quando se reúne uma centena de pessoas durante quatro horas em um local, há de se ter o que comer e beber. O dinheiro arrecadado com o bar e com o chapéu que é passado no intervalo, no qual as pessoas contribuem com o valor que quiserem e puderem, é usado para cobrir as despesas que se tem com a realização da roda, para que o Tucun e os músicos não gastem dinheiro para a realização da roda de choro.

Inexistindo a mediação de dinheiro, como Tucun falou, as pessoas frequentam o local como se estivessem em um ambiente familiar e, de fato, estão em

um ambiente de amigos, pois lá vão se conhecendo e criando relações. E tudo isso gira em torno do encontro musical, sendo a música o fator aglutinador das pessoas. O fazer musical proporciona, portanto, não só aprendizagens musicais, mas também outros processos educativos compartilhados por todos naquele ambiente, relacionados à cultura; memória, arte, história, dialogicidade, expressão, ouvir, sentir, parar, olhar, generosidade, respeito, afetividade, intergeracionalidade, ect.

Para ilustrar os processos educativos que venho falando neste capítulo, ampliei o desenho da figura 11, colocando outro círculo em torno do círculo da roda de choro, onde estão outros aspectos da vida cotidiana, da cultura, que músicos e público vivenciam a partir do encontro musical.

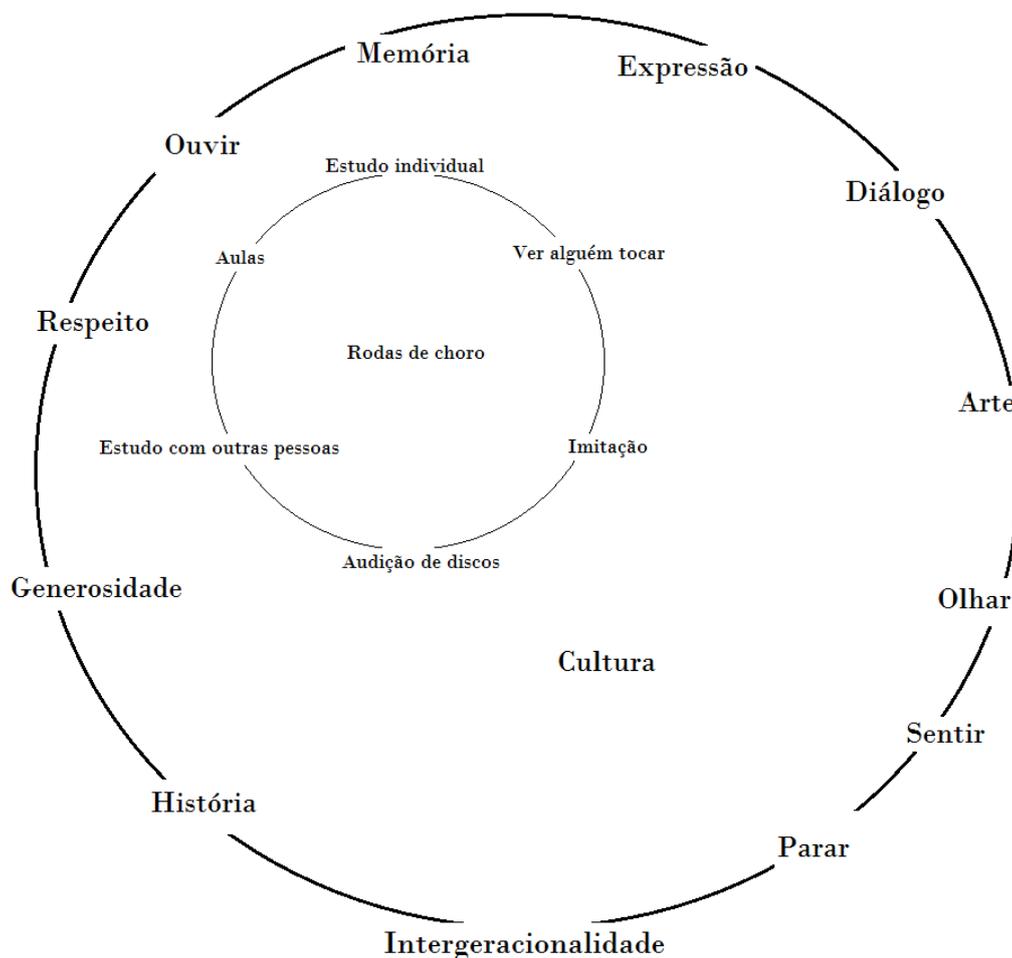


Fig. 11 – Processos educativos na roda de choro

O círculo representa a cultura de uma maneira geral. A roda de choro não está no centro do círculo, pois dentro dele estariam também outras culturas que cada indivíduo vive (cultura erudita, de massas, outras práticas sociais, etc). Em cada uma delas, como no caso da roda de choro, adquirem-se experiências diversas, aprendizagens diversas, por diferentes processos que formam o indivíduo enquanto ser social e cultural. Essas diferentes culturas podem dialogar entre si ou não. Por exemplo, o que se vive numa roda de choro dialoga com o que se vive em outras rodas de música, mas não necessariamente dialogaria diretamente com vivências de um ambiente de trabalho do qual a arte não faça parte. Por isso muitas das pessoas que frequentam a roda como ouvintes, dizem que saem de lá “com a alma lavada” e, de alguma forma, mais preparados para a nova semana que se iniciará no dia seguinte.

Nessas vivências coletivas, nas rodas de choro, em que os significados musicais são expressos, sentidos e compreendidos, onde cada sujeito doa de si e recebe dos outros, numa relação de respeito, generosidade e amor à música e aos que ali estão, é por meio de diálogos, na interação entre as pessoas que as sensações são transmitidas e absorvidas. Processos educativos acontecem, portanto, na interação entre as pessoas na roda de choro.

Considerações

O repertório do choro é muito vasto. Em uma roda cada integrante traz seu conhecimento; somadas as experiências de cada um, constrói-se a roda de choro. Há momentos em que todos sabem, momentos em que uns sabem e outros não, momentos em que ninguém sabe, mas todos são valorizados, todos contribuem, todos aprendem com a roda. De acordo com Freire (1992), assim se constrói a educação das pessoas, processo esse *mediatizado* pelo mundo. No contexto cultural da roda de choro, ocorrem trocas de saberes.

Em um ambiente onde se encontram pessoas de diferentes idades, classes sociais, sexos, profissões, com a finalidade de tocar e/ou ouvir juntos choros e outros ritmos da música brasileira, aprendizagens ocorrem com constância. Na roda de choro há idosos com décadas de experiência musical (e tantas outras experiências!); há jovens iniciantes na música e com sede por aprender. Ambos tocam juntos. Ambos praticam e aprendem juntos.

Retomando algumas questões que direcionaram esta pesquisa, como - como se educam as pessoas na roda de choro? O que se aprende na convivência? As pessoas se percebem aprendendo e ensinando com os outros? O que se aprende na roda de choro limita-se a tal atividade ou é levada para outras atividades cotidianas?

Uma das conclusões a que chegamos foi: a linguagem musical do choro se estabelece para cada indivíduo na convivência e na interação com os outros nas práticas do choro. Essas práticas não envolvem somente as rodas, mas também os ensaios, as apresentações musicais, as aulas de música (para aqueles que as tiveram) e as conversas sobre choro abrangendo desde aspectos da história até diferentes maneiras de se tocar os ritmos, instrumentos e músicas características do gênero. É nessas práticas que o chorão se forma, com muita dedicação individual também, pois choro não é uma música fácil de se tocar: exige domínio técnico dos instrumentos, conhecimento abrangente de repertório, criatividade, improviso e respeito. Mas o chorão se estabelece como tal em rodas de choro. Na roda põe em prática tudo aquilo que estuda em casa, aprende ouvindo discos ou em aulas, e se alimenta das ideias musicais sugeridas por outras pessoas que passam por processos semelhantes de estudo e audição musical no plano individual. Na roda as experiências de cada um se somam e são compartilhadas, e isso se dá na interação entre as pessoas.

Os processos de aprendizagens no choro, assim como em outras culturas populares, não são desorganizados, apenas não são lineares. Cada indivíduo elabora sua sistematização de conhecimento de repertório, de treinamento técnico dos instrumentos, de participação em rodas, grupos, ensaios, de audição de discos e da observação de músicos mais experientes. Não ocorre, portanto, uma sistematização de um para o outro, como ocorre tradicionalmente no sistema escolar; a sistematização se dá a partir das necessidades de cada um e é (re)alimentada na interação com os outros.

Chegamos também às conclusões que não só os conhecimentos musicais são ampliados, mas a compreensão da cultura, o respeito ao próximo, o saber ouvir quando necessário e dizer nas horas certas, expressos nos diálogos entre as pessoas e os instrumentos da roda. Parar, sentir, se expressar, olhar no olho, olhar no corpo, sentir o som do outro, fazer e compreender gestos. Generosidade, afetividade, memória, cultura. Tudo proporcionado pelo amor à música, que reúne as pessoas, e que de certa forma, é levado com cada indivíduo, de diferentes maneiras, para outras atividades da vida cotidiana.

Música é arte. Olhar é arte. Sentir... o gesto é uma arte. A arte da vida é algo muito mais amplo do que uma roda de choro. Mas corre-se o risco de esquecer-se da arte por conta de rumos que a vida vai tomando. As pessoas se educam na arte do encontro; processos educativos ocorrem também ao “permitir-se sentir o que se passa”.

Essas compreensões, de processos educativos na prática social da roda de choro, partem principalmente das observações e das conversas realizadas com os participantes da pesquisa: Lucas, Roberto, Márcio e Tucun. São, portanto, leituras do pesquisador sobre algo que é próprio da cultura popular - as aprendizagens em comunhão -, e que existem independentemente do conhecimento acadêmico na área. Tais compreensões podem contribuir para a prática educativa, tanto escolar como universitária, pois, ao tratar de processos educativos presentes na cultura popular, partem da visão de uma delas, a do choro.

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 8, 2004, Coimbra, Portugal, 2004.

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-formal: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, A. J. e STOER, S. R., **A sociologia na escola**. Porto: editora Afrontamento, 1989, p. 83–96.

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. 1999. Tese (doutorado em música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Mundos musicais locais e educação musical. **Em Pauta**, Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, V. 13, n. 20, p. 95-122, junho/2002.

BERNARDES, Virginia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. **Revista da ABEM**, numero 6, p. 73-85, setembro de 2001. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista6/artigo_8.pdf>. Acesso em: 29/06/2012.

BEZERRA, Daniela Moura. “**Puxo o cavaquinho pra cantar de galo**”: conflito e solidariedade no circuito do choro de Aracajú. 2011. Dissertação (Mestrado em sociologia). Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Snopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1991. (Coleção Ciências da Educação).

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto. et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 65-87.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em:05 de dez./2010a.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei . 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-11645.html>>. Acesso em : 05 de dez./2010b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1>. Acesso em: 05 de dez. 2010c.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2003.

CAETANO, Miriam Expedita. Associando-se para educar e preservar a vida. In: GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997. p. 89-104.

CARDOSO, Ruth (Org.). **A aventura antropológica** - teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CAZES, Henrique. **Choro**: do quintal ao municipal. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 1999.

CORRÊA, Marcos Kroning. Discutindo a auto-aprendizagem musical. In: SOUZA, Jussamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 13-38.

DUSSEL, Enrique D. Filosofía de la liberación desde la praxis de los oprimidos. In: **Revista Liberación**- Libertação, Campo Grande, 1991, v. 2, p 33-49.

_____. La totaliad vigente. In: Dussel, Enrique. **Introución a la filosofía de la liberación**. Colombia, Ed Nueva América, 1995, cap. 1, p. 85-108.

_____. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: _____. **Hacia una filosofía política crítica**. 2001, p. 345-358.

_____. **Transmodernidad e interculturalidad** (interpretación desde la filosofía de la libertación). México City: UAM, 2005.

EZPELETA, Justa. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In: EZPELETA, Justa; ROCKELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 77-93.

EZPELETA, Justa. ROCKELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa; ROCKELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 9-30.

FERNANDES, Renata Sieiro, GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não-formal: campo de /em formação. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.5, n. 13, jan/set. 2006, p. 14-28.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e Educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS. 11(1), p. 3-10, jan./jun. 1986.

FIORUSSI, Eduardo. **O samba na região de Campinas: das fazendas de café aos cordões carnavalescos (1850-1950)**. Relatório de pesquisa de Iniciação Científica, CNPq/FAPESP. Orientadora: Olga Rodrigues de Moraes von Simson. Unicamp – Campinas. Centro de Memória, 2007.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, p.27-33, out., 2007.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FRYDBERG, Marina Bay. **“EU CANTO SAMBA” OU “TUDO ISTO É FADO”**: Uma etnografia multissituada da recriação do choro, do samba e do fado por jovens músicos. 2011, 379 f. Tese (doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GALARD, Jean. **A Beleza do gesto: uma estética das condutas**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: EDUSP, 1997.

GAINZA, Violeta Hensy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Olhar e memória. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **O olhar**. São Paulo. Companhia das Letras, 1998. p. 95-124.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. A palavra é... africanidades. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 15, n. 86, p. 43-47, mar./abr., 2009.

_____. **Crítérios para avaliação, elaboração, seleção de textos e de outros materiais didáticos, com vistas à educação das relações étnico-raciais, ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Texto não publicado. São Carlos-SP, UFSCar, s/d.

_____.; BARBOSA, Lucia de A. Pensamento negro em Educação no Brasil? In: _____. **O Pensamento negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro.** São Carlos: EDUFSCar, 1997. p. 9-16.

GREIF, Elza Lancman. **Ensinar e aprender música: o Bandão no caso Escola Portátil de Música.** 2007, Tese (doutorado em música), Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música - UNIRIO. Rio de Janeiro, 2007.

JESUS, Ilma Fátima de. O pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado. In: GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro.** São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997. p. 41-59.

JOLY, Ilza Zenker Leme. **Um processo de supervisão de comportamentos de professores de musicalização infantil para adaptar procedimentos de ensino.** 2000. Tese (doutorado em Educação). São Carlos, PPGE - UFSCar, 2000.

JOLY, Maria Carolina Leme. **Convivência em uma orquestra comunitária: um olhar para os processos educativos.** 2008. Dissertação (mestrado em educação). São Carlos, PPGE – UFSCar, 2008.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. O ensino da música num mundo modificado. São Paulo: **Cadernos de estudo: Educação musical** 6, 1998.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 29-38, set. 2007.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo; CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **História oral, sociologia e pesquisa: a abordagem do CERU.** São Paulo: Humanitas/CERU, 2010. p. 49.

LARA FILHO, I. G.; SILVA, G. T. da; FREIRE, R. D. Análise do contexto da Roda de Choro com base no conceito de ordem musical de John Blacking. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.23, p.148-161, 2011.

LARROSA BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006. (Série Pesquisa, v. 6).

MAGNANI, José Guilherme Cantor. O (velho e bom) caderno de campo. **Revista Sexta-Feira**, São Paulo, n.1, maio 1997.

MACHADO, Daniela Dotto; GALIZIA, Fernando Stanzione; BARROSO, José Arthur Fernandes; FIORUSSI, Eduardo. **A proposta do estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em educação musical da UAB-UFSCar: fundamentação e possibilidades.** São Carlos: UAB-UFSCar, 2010.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Os argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Ed Abril, 1974.

MORAES, Geraldo Vinci de. **Metrópole em sinfonia: história, cultura e música popular na São Paulo dos anos 30.** São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

_____. **Sonoridades paulistanas: final do século XIX ao início do século XX.** Rio de Janeiro: Funarte, 1995.

MONTRONE, Aida Victoria Garcia. REYES. Claudia Raimundo. **Educación, Formación, Diversidad y Ciudadanía en América Latina.** México: 2005. (Texto apresentado em video conferencia do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos e a Universidade Autônoma do Estado de Morelos).

MOURA, Roberto M. **No princípio, era a roda: um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes.** Rio de Janeiro: ed. Rocco, 2004.

MUKUNA, Kazadi wa. **Contribuição Bantu na música popular brasileira: perspectivas etnomusicológicas.** São Paulo: Terceira Margem, 2000.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana.** São Paulo: Hucitec/FAPESP, 1999.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de, GONÇALVES e SILVA, Petronilha; MONTRONE, Aida; JOLY, Ilza; GONÇALVES, Luis. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais.** In: 32ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: sociedade, cultura e educação: novas regulações. 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009. P.1-17. (CDROM).

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha da técnica: algumas reflexões. In. LANG. Alice Beatriz da Silva Gordo. (Org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica.** São Paulo: CERU, 1992. p.13-29. (Textos CERU, Série 2, n. 3).

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 11, p.91-98, set. 2004.

PINTO, Alexandre Gonçalves. **O Choro: reminiscências dos chorões antigos.** Rio de Janeiro, 1936.

RABELLO, Luciana. **A Escola Portátil de Música, por Luciana Rabello.** Ensaio elaborado especialmente para o projeto Músicos do Brasil: Uma Enciclopédia,

patrocinado pela Petrobras através da Lei Rouanet. s/d. Disponível em:
 <<http://ensaios.musicodobrasil.com.br/lucianarabello-escolaportatildemusica.pdf> -
 >. Acesso em: 01/06/2012.

RIBAS, Maria Guiomar. Co-educação musical entre gerações. In: SOUZA, Jussamara (org). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 141-165.

ROCKELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989. p.31-53.

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, 2000, ANAIS... p.19-26.

*SANDRONI, Carlos. **Feitiço decente**: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p.42-45, mar. 2008.

SEVERIANO, Jairo. **Uma história da música popular brasileira: das origens à modernidade**. São Paulo: ed. 34, 2008.

SILVA, Ana Célia da. Movimento Negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. In: GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997b. p.31-40.

SIMSON, Olga R. de Moraes Von. **Carnaval em Branco e Negro: Carnaval Popular Paulistano: 1914-1988**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: EDUSP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2 .ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SOUZA, Eduardo Conegundes de. **Roda de samba: espaço da memória, educação não-formal e sociabilidade**. 2007. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas – SP, 2007.

TEDLA, Eleny. **Sankofa, African Thought and Education**. New York: Peter Lang, 1995.

TEIXEIRA, João Gabriel L. C. A escola brasileira de choro Raphael Rabello de Brasília: um estudo de caso de preservação musical bem-sucedida. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 1, p.15-50, jan./abr. 2008.

TINHORÃO, José Ramos. **História Social da Música Popular Brasileira**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

_____, José Ramos. **Pequena história da música popular**. Círculo do Livro S.A. s/d.

VASCONCELOS, Ary. **Carinhoso etc** (História e inventário do choro)

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v. 5).

WAZLAWICK, Patrícia, CAMARGO, Denise de, MAHEIRIE, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

e-mail: secppge@ufscar.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar do projeto de mestrado, na linha de pesquisa *Práticas Sociais e Processos Educativos*, sob o título **Roda de choro: processos educativos na convivência entre músicos**. Sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento antes da conclusão da pesquisa, mesmo tendo assinado o presente termo, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

O objetivo deste estudo é descrever e compreender que processos educativos se realizam na interação entre músicos em uma roda de choro. O pesquisador estará presente nas rodas de choro do Chorando na Sombra, realizadas na Companhia Sarau, fazendo registros de observações e de conversas, registros fotográficos e em vídeo, e solicitando, quando for o caso, realização de entrevistas. Todos os músicos desta roda de choro estão sendo convidados a participar da pesquisa.

Sua contribuição neste estudo consistirá em participar espontaneamente das rodas de choro que quiser, consentindo que os registros referentes à sua pessoa sejam utilizados como dados na presente pesquisa.

Segundo nossa avaliação, apesar da Resolução CNS 196/96 considerar que toda pesquisa envolvendo seres humanos tem um risco, acreditamos que neste trabalho o risco é mínimo ou inexistente. Havendo qualquer tipo de constrangimento durante os procedimentos de pesquisa, será resguardado aos participantes da roda o direito de solicitar a não inclusão dos dados na pesquisa.

Consideramos que não haverá danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do participante, em qualquer fase da pesquisa e dela decorrente, visto que a participação é opcional e a forma de coleta de dados (registro de observações, fotografias, filmagens e entrevistas) não oferece riscos à sua saúde.

O benefício de sua colaboração será no sentido de aprofundar a produção de conhecimento referente às práticas de rodas de choro, bem como de ampliar uma compreensão coletiva sobre aspectos relacionados à educação e à educação musical, presentes em manifestações da cultura popular, como a da roda de choro.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone do estudante de mestrado, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Campinas, ____ / ____ / ____ .

Nome do(a) colaborador(a) da pesquisa

Assinatura do(a) colaborador(a) da Pesquisa

RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____

e-mail: _____

O pesquisador responsável garante que todos os esclarecimentos serão dados aos participantes da pesquisa, a respeito dos procedimentos e da divulgação dos resultados. Os participantes estarão isentos de gastos financeiros ao se submeterem aos procedimentos deste trabalho, e a recusa na participação da pesquisa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição.

(Assinatura do pesquisador responsável)

Eduardo Fiorussi

(aluno regular do PPGE/UFSCar, orientado pela Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly)

Roteiro para entrevista com os músicos do Chorando na Sombra – maio/2012

1 - Qual a sua trajetória como músico?

- Instrumento(s)
- Escola(s)
- Tempo de dedicação
- Grupos que participa e participou
- Quando começou a gostar de choro, e por que?
- Como aprendeu choro?

2 - Houve auto-aprendizagem em sua formação? Como se deu? Como se dá? Há troca entre amigos ou colegas?

3 - Como é o processo de tirar músicas de ouvido, hoje em dia. E como era quando começou a estudar choro?

4 - Quem foram seus mestres ou modelos? São pessoas acessíveis ou que de certa forma “escondem” o que sabem? Houve algum caso de decepção com algum mestre que não o tenha recebido ou orientado?

5 - O que é choro? O que é uma roda de choro? O que o choro e a roda significam para você?

6 - Que rodas você frequenta ou já frequentou além das rodas do Chorando na Sombra?

7 - Você diria que aprende algo nas rodas de choro? Caso afirmativo, o que se aprende e como se dão as aprendizagens?

8 - Você acha que o fato de os músicos se colocarem no formato de roda, ou semi-círculo propicia algo diferente do que se não estivessem em roda? Há diálogos durante a execução das músicas?

9 - Como se dão os diálogos na roda de choro? Para que servem? Aprende-se algo com tais diálogos?

10 - Você acha que ocorre educação dentro das práticas da roda de choro? Em caso afirmativo, como se educam as pessoas na roda?

Roteiro entrevista – Tucun – maio/2012

- 1- O que é a Companhia Sarau, como surge?
- 2- Como começou e como se mantém a roda de choro?
- 3- Qual o significado da roda de choro para você? E há um significado no intervalo?
- 4- Você conversa bastante com as pessoas durante as rodas. O que você acha que traz as pessoas aqui, principalmente aquelas que freqüentam quase todas as rodas? Elas aprendem algo? Se aprendem, como se dá esse aprendizado?