

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

VIBRAFONISTAS NO CHORO E SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO:
MEDIações E ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO
FORMAL

RODRIGO HERINGER COSTA

RIO DE JANEIRO, 2015

VIBRAFONISTAS NO CHORO E SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO:
MEDIAÇÕES E ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO
FORMAL

por

RODRIGO HERINGER COSTA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Dra. Luciana Pires de Sá Requião.

Rio de Janeiro, 2015

Costa, Rodrigo Heringer.

C837 Vibrafonistas no choro e seus processos de formação: mediações e algumas contribuições à educação formal / Rodrigo Heringer Costa, 2015.

193 f. ; 30 cm

Orientadora: Luciana Pires de Sá Requião.

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

1. Choro (Música). 2. Vibrafone. 3. Música - Instrução e estudo. 4. Educação não-formal. I. Requião, Luciana Pires de Sá. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Letras e Artes. Curso de Mestrado em Música. III. Título.

CDD -782.421640981



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM
Mestrado e Doutorado

A FORMAÇÃO DE VIBRAFONISTAS NO CHORO: MEDIAÇÃO E POSSÍVEIS
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FORMAL
por

RODRIGO HERINGER COSTA

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Luciana Pires de Sá Requião (orientadora)

Professor Doutor José Alberto Salgado e Silva

Professora Doutora Margarete Arfoco

Conceito: APROVADO

OUTUBRO DE 2015

À Lourdes e Cremilda, sempre de bom humor.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são muitos e dificilmente aqui poderiam se espremer sem injustiças. Assumo o risco, porém, com o sentimento e a esperança de que aqueles cujos nomes aqui não constam mas contribuíram de uma maneira ou outra para tornar o presente trabalho possível se sintam também contemplados.

Gostaria de agradecer imensamente à minha mãe pelas loucuras, pelos abraços e por aquela força de sempre. Um agradecimento especial também ao meu pai pela paciência, pela persistência e pelos belos desenhos que enfeitaram este trabalho. “Tudo que merece ser feito, merece ser bem feito”.

À minha orientadora, Luciana Requião, pelo enorme apoio, por mostrar vários caminhos e por partilhar conhecimentos essenciais ao desenvolvimento da pesquisa. À minha irmã pela parceria e camaradagem antes, durante e após o carnaval. À minha tia Fátima pelo carinho e por estar sempre presente, mesmo quando distante. Ao mano Twooberrys, pelas viagens que vieram, pelas que virão e por primeiro apoiar tudo isso. À Thais pelo sorriso lindo e por todo o amor que brotou.

Aproveito para dizer um “muito obrigado” também ao Thiaguinho e à Dessa, pela amizade de anos e por me acolherem sempre de braços abertos em momentos de nomadismo. Que venham muitos pagodes no Méier! Aos vibrafonistas entrevistados e aos integrantes da roda no Salomão, pela disposição e atenção concedida ao trabalho. Um abraço especial ao seu Mozart, que hoje promove rodas e esbanja alegria em outros planos.

Ao grande Pigoberto, pela amizade esperta, pelos sons e pelos intercâmbios. À Dirlene, à do Carmo e ao Lourival pelas condições propiciadas e pela imensa ajuda cotidiana. Aos amigos do Assanhado e do Sem Receita, por tantos anos de trabalho coletivo e por reafirmarem cotidianamente o quão desnecessária é a hierarquia.

Ao José Alberto Salgado, pelo exemplo e auxílio profissional e acadêmico. Ao Samuel Araújo por tanto nos instigar à reflexão e pelo apoio extra-acadêmico. Aos amigos do Musicultura e da Maré, pelos enormes ensinamentos, por me permitirem participar de um trabalho maravilhoso e por me indicarem novas perspectivas de pesquisa.

À todos os primos, tios e tias. Aos companheiros de trabalho da UFRJ. À Taísa e ao Pedro pelas trabalhosas e minuciosas transcrições. À Aline Gonçalves, flautista e camarada de primeira, pela amizade-surpresa, dessas difíceis de aflorar quando adultos.

À toda a turma do Tchanzinho Zona Norte e às ações afirmativas. À Juliana Neves Barros e à Laís Grande, pelas dicas do melhor caminho para o Recôncavo. Aos diversos educadores e educandos que muito ajudaram, direta ou indiretamente, na construção do presente trabalho.

Aos amigos, mais ou menos presentes, mas que estão sempre nos fazendo crescer de alguma maneira. Obrigado Feijãozinho-Maravilha, Ladeião, Dedes, Harrisound, PCzera, Big-Boi, Laís Pequena, Sarocas, Cueca, Jac-Johnson, Pedro Zé, Lucas Cunha, Ericonilda, Dereção, Arábia, Thalesche, Xandinho, Léo Vermelho, Milena, Guetão, Túlio Jorge, Fernandinha, Ritinha, e muitos outros.

Às agências de fomento, CAPES e FAPERJ, pelo inestimável auxílio financeiro ao desenvolvimento do presente trabalho.

Aos amigos das Ciências Sociais, por me ajudarem em importantes reflexões. Aos amigos músicos, por fazerem o mesmo, sempre em pesada labuta.

*Estes casamentos, forjados assim, entre companheiros de infância, nunca provaram bem.
Santo de casa não faz milagre.*

Alúcio de Azevedo

COSTA, Rodrigo Heringer. *Vibrafonistas no choro e seus processos de formação: mediações e algumas contribuições à educação formal*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

As características físicas do vibrafone e o seu conflituoso diálogo com a tradição do choro dificultam o acesso de vibrafonistas a um ambiente de fundamental importância para o aprendizado desse gênero musical: as rodas. O condicionamento de tal aprendizagem ao contato ritual com as rodas de choro – sujeição aqui denominada *paradigma da roda* – é, portanto, constantemente desafiada por vibrafonistas que se dedicam à performance do gênero. Estes se aproximam da prática do choro através de experiências múltiplas e heterogêneas, em diálogo com processos educacionais de características distintas. Através da presente pesquisa busco compreender a maneira como cada um desses processos, peculiares à educação formal, não-formal e informal, se relacionam no aprendizado do choro por vibrafonistas. Dado o papel de mediação assumido por tais indivíduos ao buscarem a performance de um gênero inicialmente estranho à academia em um instrumento a ela muito familiar no Brasil, procuro delinear como a ponte entre ambos é ensaiada e erigida por esses instrumentistas. A partir da aproximação com a roda de choro no bar do Salomão, localizado na cidade de Belo Horizonte, reflito ainda acerca da aprendizagem do choro por vibrafonistas à luz da formação dos músicos de choro no contexto das rodas, analisando possíveis interlocuções entre os processos por eles vivenciados. Por fim, partindo das mediações realizadas pelos vibrafonistas quando em contato com o choro, aponto para possíveis contribuições extraídas de suas experiências às instituições formais de ensino em música. Entrevistas com vibrafonistas e músicos integrantes da roda no Salomão aliadas a um processo de observação participante no mesmo espaço compõem os procedimentos adotados.

Palavras-chave: Educação formal, não formal e informal. Choro. Vibrafone.

COSTA, Rodrigo Heringer. *Vibraphonists in choro and their learning processes: mediation and some contributions to formal education*. 2015. Master Thesis (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

Vibraphone's physical characteristics and its rowdy dialogue with *choro* tradition hamper vibraphonists' access to an extremely important place for the learning process of this musical genre: the *rodas*. The conditioning of such process to the ritual contact with the *rodas de choro* – subjection here referred as the *roda* paradigm – is therefore constantly challenged by vibraphonists dedicated to the genre's performance. These musicians approach the *choro* practice through multiples and heterogeneous experiences, in dialogue with educational processes of distinct characteristics. Through this research I aim to understand the way each of these processes, peculiar to formal, nonformal and informal education, are related during the learning process of *choro* by vibraphonists. Given the mediating role assumed by such individuals when seeking the performance of a genre initially strange to the academy on an instrument very familiar to it in Brazil, I try to outline how the bridge between both – the *choro* and the vibraphone – is experimented and built by these musicians. From the approach to the *roda de choro* in Salomão's Bar, located in the city of Belo Horizonte, I also make some reflections about the learning process of *choro* by vibraphonists in comparison to the way *choro* musicians learn in the context of the *rodas*, analyzing possible interlocutions between learning process experienced by them. Finally, based on the mediations performed by vibraphonists when in contact with *choro*, I point out some possible contributions drawn from their experiences to formal music educational institutions. Interviews with vibraphonists and musicians from the *roda* in Salomão's Bar allied to a participant observation process in the same place compound the adopted procedures.

Keywords: Formal, non-formal and informal education. Choro. Vibraphone.

Lista de Figuras

Figura	p.
Figura 1. Educação informal, não formal e formal.....	23
Figura 2. O modelo de círculos concêntricos de Paulston.....	25
Figura 3. Educação intencional e não intencional segundo Libâneo.....	28
Figura 4. Vibrafone e vibrafonista de perfil (Desenho: Helio Rodrigues Costa Filho).....	33
Figura 5. O perfil do Bar do Salomão (Desenho: Helio Rodrigues Costa Filho).....	100

Lista de Quadros

Quadro	p.
Quadro 1: Primeira dimensão de mediação.....	18
Quadro 2: Segunda dimensão de mediação.....	21
Quadro 3: Primeira dimensão de mediação.....	40
Quadro 4: Quarta dimensão de mediação.....	59
Quadro 5: Quinta dimensão de mediação.....	84
Quadro 6: Sexta dimensão de mediação.....	90
Quadro 7: Idas a campo.....	106
Quadro 8: Idade dos vibrafonistas entrevistados.....	107
Quadro 9: Comparação entre educação formal, não formal e informal em relação (a) às instituições ou ambientes com os quais são particularmente associados, (b) às suas principais características e (c) às práticas comuns a seus atores.....	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
Uma curiosa mediação.....	5
Em resumo.....	10
CAPÍTULO 1	13
Conceitos e contextos.....	
1.1 A música popular e a música erudita.....	13
1.2 Alguns conceitos de educação formal, não formal e informal.....	22
1.3 O convergir dos conceitos.....	29
1.4 De dentro para fora da academia: o vibrafone no choro.....	32
1.5 De fora para dentro da academia: o choro na universidade.....	40
1.6 Contextualização do objeto de estudo na produção acadêmica.....	42
1.7 Entrevistas.....	47
1.8 A relevância da roda e a observação participante como meio.....	56
1.9 Em resumo.....	65
CAPÍTULO 2	
Dos regionais ao vibrafone: transformações em diálogo com a tradição.....	68
2.1 Dentro e fora dos regionais.....	68
2.2 Choro, regional e tradição.....	70
2.3 Nem assimilação irrestrita, nem rejeição incondicional: a dinâmica do choro.....	88
2.4 Em resumo.....	97
CAPÍTULO 3	
A roda no Salomão e os vibrafonistas no choro.....	99
3.1 Notas sobre a observação participante no Bar do Salomão.....	99
3.2 Vibrafonistas no choro: traçando perfis.....	106
3.3 A educação formal, não formal e informal relacionada à aprendizagem do vibrafone.....	127
3.4 A educação formal, não formal e informal relacionada à	

aprendizagem do choro.....	148
3.5 Observações e perspectivas.....	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
Considerações finais.....	181
Referências.....	186

INTRODUÇÃO

- Olhe amigo, desculpe a franqueza, mas não tá legal não. Está sem suingue, está universitário. Já lhe disse que, para aprender a tocar choro, tem que ir pra roda. Você toca muito bem, é talentoso, mas tem que ir pra roda.

Uma curiosa mediação

A sentença acima, proferida por um músico de meu convívio social acerca da performance de outro durante um ensaio musical no qual eu me fiz presente, diz muito sobre algumas das motivações para a pesquisa aqui empreendida. O discurso traz consigo uma gama de valorações aparentemente compartilhadas por seu autor, que estão intimamente vinculados a determinados temas sobre os quais pretendo discorrer no desenvolvimento da presente dissertação. Muitas destas valorações estão explícitas na frase enunciada enquanto outras poderiam passar despercebidos por um leitor desatento.

O referido ensaio precedia e se relacionava à apresentação de um grupo musical¹ o qual admiro e, àquele tempo, era integrado por alguns amigos e colegas que tinham como foco principal no conjunto a performance de composições do gênero choro. É nítida a forte associação estabelecida entre este e o ambiente referido na sentença sob a alcunha de “roda²”, e também a oposição posta por seu emissor entre tal espaço e o recinto universitário. O último por sua vez, corresponderia ao local onde uma tal ausência de suingue pode ser comumente percebida e reproduzida, o que claramente se apresenta como um atributo negativo relacionado a tal espaço no juízo do autor da frase.

A dicotomia estabelecida naquele momento entre o “universitário” e a “roda” – uma constante no discurso de pessoas envolvidas com o ambiente musical do choro, me convenci posteriormente – está atrelada a outras, que manifestam-se em diferentes gradações e sob nomenclaturas diversas, tais como erudito e popular; formal e informal; tradição escrita e tradição oral; rua e casa, e escola e vida. Tais categorias, mesmo entre os que evitam sua utilização de maneira estanque, são recorrentes nas formulações discursivas das pessoas

¹ Optei por não revelar o nome do grupo e dos músicos no intuito de preservar os envolvidos.

² As rodas de choro serão abordadas com mais detalhes no Capítulo II. Por ora é suficiente o conhecimento de que são encontros nos quais um dos objetivos manifestos é o de possibilitar aos músicos a execução em conjunto do repertório “chorístico”. Tais reuniões podem ocorrer em ambientes domésticos, comerciais ou públicos e, de maneira geral, possuem um certo grau de informalidade, o que não pressupõe um sentimento de descomprometimento em relação à performance da parte de quem com elas se envolve.

envolvidas com a música, o que torna a sua desconsideração, além de imprudente, pouco recomendada.

As oposições estabelecidas, por sua vez, estão associadas a outras referentes ao ensino e à aprendizagem da música, já que não foi a primeira vez que o destinatário da mensagem foi forçado a ouvir que “para aprender a tocar choro, tem que ir pra roda”. A afirmação, longe de apresentar uma opinião isolada, reflete um lugar-comum no discurso de músicos envolvidos com a performance de choro, de que a roda seria o mais importante local para o aprendizado deste gênero musical³.

Quem proferiu a frase guardaria, então, uma relação de confiança com o ambiente da “roda”. Ele não só se posiciona enquanto detentor de um conhecimento cuja construção estaria a ela relacionada, como aconselha também o seu companheiro a associar-se a tal espaço no intuito de aprimorar determinados atributos de sua performance relacionados ao choro. Tal aprimoramento seria de improvável ocorrência no ambiente do qual o receptor seria oriundo, no caso, o ambiente acadêmico.

Durante muito tempo aquela conversa foi para mim motivo de grande reflexão. Todas as valorações, explícitas ou não, na fala de meu futuro companheiro de trabalho e as associações por elas desencadeadas foram motivo de grande desconforto. Seria a roda o único lugar de aprendizado desse gênero musical? Quais seriam as valorações compartilhadas pelos que a frequentavam? Seriam elas de natureza exclusivamente musicais? A vinculação de seu acesso ao ambiente das rodas seria de fato inquestionável? Por que o posicionamento tão claro de oposição entre a roda e o ambiente universitário? Estariam as universidades de música, por sua natureza, destinadas a um distanciamento em relação a gêneros musicais como o choro?

À época, eu me encontrava recém-vinculado ao ambiente profissional da música e acabara de me envolver com os estudos acadêmicos em um conservatório⁴ de minha cidade⁵.

³ Ver discussão sobre o tema no Capítulo II

⁴ O Centro de Formação Artística do Palácio das Artes (CEFAR), localizado na área central da cidade de Belo Horizonte.

⁵ Diferentemente do que ocorre com profissionais de outras áreas, é muito comum, na vida de um músico, a conciliação temporal dos estudos em música com o da prática profissional da música. A última, muitas vezes, se inicia anteriormente ou em um curto intervalo de tempo após a iniciação dos estudos formais na área por determinados sujeitos. É muito comum ainda a completa dissociação entre as duas práticas por diferentes indivíduos, possibilitando que estes se profissionalizem sem qualquer estudo formal. Tais situações ocorrem por diversos motivos, entre eles o de que a prática profissional de música não pressupõe quaisquer formações institucionais específicas, sendo as exigências dirigidas aos músicos antes relacionadas a uma desenvoltura prática na competência a que se dedica que a uma titulação específica. Para se referir aos agentes que transitam por ambientes em que são alternadamente identificados sob dois rótulos gerais – “estudantes” e “músicos” – e que, portanto, adotam uma dupla identidade em relação a eles, José Alberto Salgado (2005) utiliza a expressão *músicos-estudantes*. Luciana Requião (2002), por sua vez, discorre sobre a atuação concomitante dos músicos como professores de música, característica à atuação profissional de muitos deles. Tais profissionais valem-se de seu desempenho e reconhecimento artístico como atributo relevante no delineamento de sua competência docente e são pela autora referidos sob a alcunha de músicos-professores. Apesar de Requião não ter nos estudantes de música o principal alvo de seu trabalho

Mesmo com minha experiência de alguns anos como músico amador⁶, várias das informações que se apresentavam tacitamente no discurso de meus colegas, aos meus ouvidos soavam como grandes novidades, devido ao meu pouco envolvimento anterior em relação ao ambiente profissional e acadêmico da música. Sendo já um grande admirador do choro eu não possuía, contudo, uma vivência significativa nas rodas, o que talvez tenha contribuído para reforçar minhas indagações em relação à fala de meu companheiro.

O fato do principal instrumento ao qual eu me dedicava em situações de estudo e performance ser a bateria, de pouco provável presença em um contexto de uma roda de choro, deixava-me ainda mais intrigado em relação à vinculação do aprendizado deste gênero musical àquele ambiente. Como poderia, tocando bateria, dedicar-me ao aprendizado do choro? Seria tal aprendizado uma utopia? Um contrassenso?

Durante a minha permanência no conservatório, travei contato com outro instrumento que veio a se tornar o grande motivo da divisão de minhas atenções no meu tempo de estudo musical: o vibrafone⁷. A partir da primeira experiência com ele, passei a me dedicar à melhoria em seu domínio técnico, enquanto mantinha minha dedicação ao estudo de bateria e de alguns instrumentos de percussão que julguei ou que foram julgados como prioritários em minha formação⁸.

Concomitantemente, por motivos diversos, aumentava o meu interesse pela performance de choro. Constantes foram minhas solicitações aos professores do conservatório para que eu, nos recitais semestrais do curso, pudesse apresentar uma peça de choro no vibrafone, em

conceitual, me arriscaria a propor que a condição de músico-estudante-professor, categoria híbrida que parte da fusão dos conceitos de Requião e Salgado, seria capaz de designar a realidade experimentada por grande parte dos estudantes de instituições formais de ensino de música na atualidade. Fração significativa desses discentes atuam profissionalmente não apenas como músicos (instrumentistas, compositores, regentes, etc.) mas também como professores de música, através de aulas particulares, cursos livres, escolas de música, etc.

⁶ Entendo aqui o conceito de músico amador como o que representa o indivíduo que não tem a música como a principal atividade profissional ou que não almeja ter nela, a sua principal fonte de rendimentos econômicos futuros. Tal conceito surge em oposição a outro, o de músico profissional, que Elizabeth Travassos (1999) defende compreender “não só aquele que exerce atividades remuneradas, mas também aquele cuja prática, independentemente da geração de renda, se desenrola num determinado enquadramento de relações sociais que a distingue da prática de estudo (na qual o músico é aluno), de ensaio (que é preparatória da *performance* propriamente dita), ou de passatempo (que dispensa público e uma situação de *performance* formalizada)”. (p.123-124, itálico da autora). Como abordado anteriormente, são considerados músicos profissionais também aqueles que dialogam com tais práticas citadas por Travassos em vínculo concomitante com outras características à realidade profissional da música, a exemplo dos músicos-estudantes (SALGADO, 2005) e dos músicos-professores (REQUIÃO, 2002).

⁷ Sobre a origem do instrumento e sua afirmação no contexto da prática musical ocidental discorrerei mais detalhadamente no primeiro capítulo.

⁸ No conservatório de música no qual estudei, havia uma determinação por parte de seu corpo docente a respeito do repertório a ser trabalhado pelos alunos do local. Tal determinação não era imposta de maneira unilateral, mas negociada dentro dos limites de poder entre professores e alunos no cotidiano daquela instituição. Como no curso de percussão as possibilidades de estudo se abrem a diferentes instrumentos musicais socialmente inseridos sob o rótulo, o repertório trabalhado ocasionava na priorização do estudo de determinados instrumentos por parte dos alunos, afetando a formação de cada um deles.

substituição a outras do repertório obrigatório vinculado às determinações curriculares da instituição. Curiosa foi a resposta que obtive a um desses requerimentos, ao final de meu primeiro e único ano de estudos no local: “ – O coordenador do curso nos solicitou que não mais permitíssemos aos alunos apresentarem peças de música popular nos recitais. A partir do próximo, apenas composições do repertório erudito serão aceitas”. O interesse no estabelecimento de um diálogo entre o choro e o vibrafone se mostrava improvável e guardava com ele um conflito evidente. Se por um lado os envolvidos com o gênero se mostravam resistentes aos mecanismos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos e adotados nos ambientes universitários, realidade cuja supracitada frase de meu colega músico seria uma metonímia, por outro, parte dos envolvidos com o ambiente do conservatório – que, juntamente com a universidade de música da cidade, seria o principal local de acesso ao instrumento no município – apresentava uma rejeição à performance do repertório de “música popular” dentro de seus limites institucionais.

Através do contato com o trabalho desenvolvido por Mark Duggan (2011) acerca da performance de choro nos teclados de percussão⁹, pude perceber que o conflito ao qual me refiro é vivenciado de maneira recorrente por aqueles que buscam a performance do gênero em tais instrumentos. Por meio das entrevistas empreendidas por Duggan em sua pesquisa, e também relatos dos perfis dos vibrafonistas que se dedicam a tal performance, é possível notar que estes são, de um modo geral, oriundos do ambiente acadêmico, principalmente das universidades de música. Duggan aponta que “é muito mais comum escutar um músico treinado sob os parâmetros da música clássica tocar choro em teclados de percussão que um músico popular¹⁰”. (2011, p.76, tradução minha) Tal fato não é nenhuma surpresa se levarmos em conta que a escassa fabricação nacional do instrumento, o elevado preço de mercado do vibrafone, as dificuldades associadas à sua importação e também os altos custos a ela associados tornou o seu acesso no Brasil significativamente restrito aos ambientes universitários e aos conservatórios, principalmente após a expansão dos programas de percussão em tais espaços, a partir da década de 1970 (Ibid., p.76).

Sendo assim, a vinculação estabelecida entre o vibrafone e o choro no Brasil trazem esses instrumentistas que se dedicam à performance do gênero a uma posição emblemática. O estudo do papel de mediação por eles exercido entre a música popular – aqui representada pelo choro –

⁹ São instrumentos musicais cuja principal forma de produção de som se dá a partir do ato de percutir, em geral com o uso de baquetas, teclas de materiais variados, afinadas e dispostas de distintas maneiras. São exemplos de teclados de percussão o próprio vibrafone, a marimba, o glockenspiel, o xilofone, o balafon, entre outros.

¹⁰ [...] it is far more common to hear a classically trained percussionist play *choro* on keyboard percussion instruments than a popular musician.

e a música erudita – muito associada à prática do vibrafone no país¹¹ – corresponde ao objetivo primeiro da presente pesquisa. Uma vez delineada, se faz relevante argumentar que a finalidade exposta demonstra grande potencial de contribuição ao tão atual, e, ao mesmo tempo, já consumido debate acerca da necessidade do fomento deste diálogo entre o erudito e o popular dentro e fora da academia (ARROYO, 1999, 2005; SANDRONI, 2000, GREEN, 2002, 2008; PRASS, 2004, FEICHAS, 2006a, 2006b, 2010)¹². Para uma profunda compreensão da aprendizagem dos vibrafonistas à luz dos processos de aprendizagem que tomam lugar no local tomado como a principal escola do gênero choro – a roda – a aproximação com tal espaço através de um processo de observação participante mostrou-se de importância crucial. Seria ingênua uma tentativa de compreensão da mediação exercida por tais músicos sem confrontar suas formações com as dos músicos de choro em vinculação com o espaço das rodas.

Os principais objetivos perseguidos durante o processo de pesquisa poderiam, portanto, ser assim resumidos:

- ✓ Compreender os processos de aprendizagem que permeiam o relacionamento de vibrafonistas com o gênero choro, levando-se em conta as mediações por eles exercidas;
- ✓ Buscar por possibilidades de aproximação entre os processos educacionais predominantemente vivenciados nas rodas de choro e os experimentados pelos vibrafonistas;
- ✓ À luz da experiência de chorões e vibrafonistas, apontar possíveis contribuições às instituições formais de ensino de música.

Tendo esses vibrafonistas ensaiado e erigido uma ponte entre a performance de um gênero inicialmente estranho à academia em um instrumento a ela muito familiar no Brasil¹³, o conhecimento dos processos que norteiam o aprendizado desses músicos pode vir a estimular um melhor entendimento de como se dão e podem ser trabalhados outros similares em nossa sociedade. Sendo tais mediações constantemente perseguidas por parte significativa dos que refletem acerca das instituições formais de ensino, como um passo para reinventá-las no intuito de as tornarem mais significativas ao mundo do qual fazem parte, o presente estudo objetiva também a construção de desvelar interlocuções possíveis entre a experiência dos vibrafonistas em questão e a educação formal.

¹¹ Me aprofundarei em tais associações e as problematizarei no Capítulo I.

¹² Sobre as especificidades da presente pesquisa em relação aos trabalhos citados, ver a revisão bibliográfica realizada no primeiro capítulo deste documento

¹³ Tais históricos serão abordados mais detalhadamente no Capítulo II.

Em resumo

No decorrer da presente introdução expus minhas motivações pessoais para o desenvolvimento do projeto de pesquisa em questão, bem como busquei justificar o seu empreendimento partindo de parâmetros outros que não os exclusivamente musicais, contextualizando brevemente o objeto de estudo no que concerne às suas dimensões histórica e social. Ao final, expus sucintamente os objetivos do trabalho, que serão abordados de maneira mais detalhada em momento oportuno¹⁴.

No primeiro capítulo realizo uma breve problematização dos conceitos de música popular e música erudita, de importância primordial para o desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente vinculo, através de referências à literatura, tais categorias a processos educacionais e a métodos de ensino e de aprendizagem específicos, experimentados e perpetuados por músicos oriundos de universos musicais distintos.

Descrevo brevemente como o objeto de estudo se insere no campo da Educação Musical em diálogo com outras áreas do conhecimento. A partir da definição dos objetivos do projeto, exponho a metodologia adotada no intuito de alcançá-los. Abordo alguns aspectos relacionados à prática de entrevistas semi-estruturadas e, reconhecendo as limitações destas na compreensão de aspectos de difícil verbalização por parte dos entrevistados, realizo a defesa de sua utilização associada à observação participante, que conveio de suporte à análise.

No capítulo 2, ainda que a partir de escasso material bibliográfico produzido sobre o assunto, abordo a histórica associação entre o vibrafone e a performance de música erudita no Brasil, cujo ensino e aprendizagem possui forte vinculação com as universidades de música e com as instituições a elas relacionadas. Relato também o distanciamento estabelecido entre a prática e o aprendizado do choro em relação ao ambiente acadêmico, exemplificado na fala que dá início a esta introdução. Busco, então, uma problematização da bandeira da autenticidade, levantada por diversos grupos vinculados ao universo do choro em relação a alguns aspectos musicais, sociais e pedagógicos do gênero e mostro como tal bandeira está diretamente relacionada à problemática inserção do vibrafone na performance do choro.

Partindo da perspectiva teórica e de alguns conceitos desenvolvidos por Anthony Giddens (1991; 1995; 2006) e Eric Hobsbawn (1997), defendo ser o regional – formação instrumental de referência para a performance de choro – uma tradição inventada e, então, tomada como um padrão para a prática deste gênero musical. Descrevo também o processo ambíguo de resistência a novos instrumentos e de sua assimilação na performance de choro, a partir da fixação do formato regional.

¹⁴ No Capítulo 1 abordo os objetivos da pesquisa.

Abordo brevemente, no capítulo 3, a importância dos encontros materiais e simbólicos possibilitados aos indivíduos e por eles promovidos em contato com as rodas de choro. Traço ainda um panorama geral sobre o campo e sobre a vivência no local. Descrevo a proposta de observação participante na roda no Bar do Salomão¹⁵, demonstrando como foram utilizadas as informações levantadas a partir de tal experiência. Apresento a maneira como a pesquisa de campo em associação com a observação participante e as entrevistas realizadas com os músicos das rodas deram suporte ao estudo empreendido.

Discorro sobre a formação dos oito vibrafonistas entrevistados¹⁶ em relação aos processos educacionais formal, não formal e informal, com base na discussão teórica empreendida sobre o tema e nos discursos dos músicos em questão. Discuto, a partir das entrevistas, como foi realizada a mediação entre estes diferentes processos educacionais na formação dos músicos bem como a mediação entre o vibrafone e o choro por eles também empreendida. Problematizo as associações exclusivas, recorrentes na bibliografia, entre o ensino formal e os ambientes escolares assim como entre o ensino informal e não formal e os ambientes extra-escolares, relativizando a rigidez das fronteiras que permeiam tais vinculações. Efetuo, ainda com base nas entrevistas empreendidas, uma discussão relacionada às interseções que se colocam entre os três processos educacionais e também à maneira híbrida como se apresentam em relação à aprendizagem dos instrumentistas.

Partindo da discussão de Carlos Sandroni (2000) sobre as aulas ministradas pelo violonista Meira e das reflexões propiciadas pelas anotações de campo e pelas entrevistas realizadas, busco apontar caminhos para o ensino e a aprendizagem do choro no vibrafone, caminhos estes que se vinculem direta ou indiretamente às práticas informais de aprendizagem vivenciada por músicos no contexto das rodas de choro. Discuto possibilidades para a superação do *paradigma da roda*¹⁷ partindo da própria realidade das rodas de choro e também da vivência dos vibrafonistas entrevistados ao longo de sua formação enquanto instrumentistas. Abordo a relevância de tais discussões para a academia na atualidade, diante da difusão do interesse desta na busca por formas de interação com processos educacionais comuns a espaços que não lhe pertencem.

O corpo do texto se apresentará permeado por trechos das entrevistas realizadas para o trabalho. Oito delas referem-se aos vibrafonistas, três aos integrantes e ex-integrantes da roda de choro no Bar do Salomão e a última ao proprietário do local. A exposição de tais excertos

¹⁵ Bar localizado no bairro Serra, integrante regional Centro-Sul da cidade de Belo Horizonte.

¹⁶ Detalhes sobre as entrevistas realizadas serão expostos no Capítulo 3.

¹⁷ Sobre o que aqui denomino “paradigma da roda” tratarei com mais detalhes no primeiro capítulo da presente dissertação.

aparecerão no intuito de complementar, ratificar, confrontar e problematizar o raciocínio desenvolvido em diferentes partes da redação. Busco, desta forma, provocar um diálogo constante entre a teoria que sustenta a presente pesquisa e as formulações discursivas dos diferentes indivíduos envolvidos no trabalho.

Os integrantes da roda entrevistados para a presente pesquisa foram Artur Padua, o Arturzinho, – violonista –, Fábio Palhares – pandeirista – e Emanuel Fulton Madeira Casara – bandolinista –, conhecido entre seus amigos chorões por um de seus sobrenomes, Madeira. “Chorão” é a alcunha concedida a músicos que se dedicam integral ou parcialmente à performance do repertório de choro ou a pessoas muito envolvidas com seus ambientes. Comumente possuem uma forte ligação com o gênero, que vai além de suas práticas musicais, permeando as práticas culturais e sociais relacionadas ao choro. Conversei também com Salomão Jorge Filho, ou somente Salomão, atual proprietário do bar homônimo¹⁸. A eles aqui me dirigirei ora pelos respectivos nomes, ora pelas iniciais de seus nomes, sobrenomes ou nomes e sobrenomes: AP (Artur Pádua), FP (Fábio Palhares), MA (Madeira) e SA (Salomão). Para o leitor mais facilmente diferenciá-los dos vibrafonistas entrevistados, utilizarei sempre, ao lado direito dos nomes ou das iniciais que os identificam, um asterisco ou estrelinha (*).

Tive contato para a pesquisa com os percussionistas Aquim Sacramento, Cláudia Oliveira, Daniela Rennó, Hendrik Meurkens, Marilene Trotta, Mark Duggan, Natália Mitre e Ricardo Valverde. Em alguns momentos, a eles me refiro valendo-me de siglas surgidas a partir da sucessão das iniciais de seus respectivos nomes e sobrenomes: AS, CO, DR, HM, MT, MD, NM e RV.

A utilização de trechos da entrevista de modo a atravessar a totalidade do trabalho visa também imbuí-lo de coerência e organicidade. Ainda que as partes possam ser aproveitadas por pesquisadores e demais interessados, a preocupação com a coerência interna do documento foi constante durante o seu processo de elaboração e revisão. Do primeiro capítulo, que se segue, às conclusões, a ideia é de que a presente dissertação se apresente não como uma coletânea de artigos isolados, resultado comum à atual produção acadêmica, mas como um material coeso que preze pelo pleno diálogo entre suas seções.

¹⁸ O seu nome e também o do bar, porém, foram herdados de seu pai, que também se chamava Salomão.

CAPÍTULO 1 – CONCEITOS E CONTEXTOS

*Jacob do Bandolim*¹⁹ acreditava muito na roda como instituição didática. Ele acreditava muito mais nela que na escola, né? (Madeira, ex-bandolinista da roda de choro no Bar do Salomão)

Busquei resgatar em perspectiva memorial durante a introdução que antecede o presente capítulo as motivações para o desenvolvimento da pesquisa. Expus brevemente seus principais objetivos e flertei com as metodologias adotadas, ainda que não as tenha descrito de modo detalhado.

Neste capítulo discuto alguns conceitos de relevância crucial para o desenvolvimento do trabalho, a exemplo das concepções de “música popular”, “música erudita”, “educação formal”, “educação não formal”, “educação informal”. Relato ainda as diferentes trajetórias percorridas pelo vibrafone e pelo choro em relação às instituições formais de ensino de música no Brasil, a partir de distintos relatos sobre a história do instrumento e também do gênero musical em questão.

Após discorrer sobre a inserção da pesquisa no emaranhado disciplinar hoje presente na academia, trago à discussão algumas referências bibliográficas de importância primordial para o desenvolvimento do trabalho, buscando evidenciar a relevância deste em relação às demais produções. Discorro também sobre a maneira complementar de relacionamento entre o processo de observação participante e as entrevistas realizadas, delineando as principais características de cada uma dessas práticas ao abordar a maneira como elas se relacionam com as etapas da pesquisa.

1.1 A música popular e a música erudita

Embora não seja objeto deste trabalho problematizar em profundidade os conceitos de música erudita²⁰ e popular²¹, é necessário reconhecer que tais categorias são de constante ocorrência no discurso de alguns grupos envolvidos com a música no ocidente e ocultam algumas relevantes questões sobre processos educacionais relacionados a cada uma delas. A

¹⁹ Bandolinista e compositor brasileiro, muito ligado ao choro.

²⁰ É extremamente problemática a utilização do termo “erudito” para referência a uma tradição musical específica. A escolha desta alcunha, hierarquizante por suas adjetivações, se deu por sua utilização frequente em grande parte da bibliografia a respeito do tema (TINHORÃO, 1975, 2010; TRAVASSOS, 1999, 2005; SANDRONI, 2000) e também nos discursos dos envolvidos com a pesquisa.

²¹ Para uma discussão mais aprofundada ver, entre outros, CANCLINI (2008) e FONSECA (2014).

busca na clarificação do que se entende por música popular e música erudita, categorias muitas vezes concebidas em forma de oposição, trazem consigo limitações e contradições dificilmente superáveis em qualquer tentativa de definição generalizante.

Na produção acadêmica em língua inglesa é comum o emprego da expressão *classical music* (música clássica) para se referir à tradição musical que autores nacionais mais comumente trabalham sob o rótulo de música erudita. A distinção, porém, parece fundar-se antes no campo da significante que do significado, já que na literatura os termos *classical music* e música erudita são utilizados, de um modo geral, para se referirem a um grupo de tradições musicais semelhantes.

Sobre tais conceituações Álvaro Neder atribui às direcionadas à música popular complexidades que poderiam se aplicar também à música erudita:

“[...] a busca por pureza de uma definição rigorosa equivaleria [...] à purificação da própria música, retirando-a do cenário histórico específico onde ocorrem sua elaboração e seus confrontos, sempre e a cada vez, o que resultaria em seu empobrecimento e reificação” (NEDER, 2010, p.282)

Tomar a música popular ou a música erudita (considerando-se suas variantes contemporâneas) como entidades estáticas e, a partir deste pressuposto, ir em busca de conceitos universais para lhes atribuir significado é ignorar o caráter dinâmico de manifestações que possuem a transformação como uma de suas principais características. Neder (Ibid., p.187) atenta para o caráter social e histórico do sentido do termo “música popular”, que são construídos em relação com seus outros musicais, e que se modificam em uma mesma sociedade, em diferentes períodos de sua história. A designação, longe de se apresentar como um vazio valorativo ou de possuir significação estática, é estabelecida de modo relacional, em um processo de conflito contínuo.

As categorias possibilitam a organização da experiência, simplificando a realidade de modo a torná-la palpável e transformá-la em objeto de reflexão crítica. Segundo Maura Penna, “são elas que permitem ultrapassar a multidão de entidades individuais, reduzindo a variação sem limites do mundo a proporções manejáveis” (2008, p.50). É reconhecível, portanto, que a omissão em relação ao entendimento de tais parâmetros conceituais prejudica uma necessária e importante apreensão do objeto, dificultando o aprofundamento sólido e bem fundamentado de estudos sobre ele e também acerca das temáticas que nascem a partir de seus desdobramentos. É preciso, portanto, ir em busca de conceitos que dialoguem com o caráter plural do entendimento da música popular e da música erudita e do uso destas por sujeitos concretos, histórica, social e culturalmente situados.

“Popular” e “erudito” foram categorias evocadas espontaneamente por todos os vibrafonistas entrevistados para a pesquisa, à exceção de Mark Duggan e Hendrik Meurkens, o que dá indícios de sua importância para a prática musical desses e para as verbalizações que produzem sobre ela. Além da presença nas diferentes entrevistas é importante destacar também a recorrência de sua utilização em cada uma delas, pois, na maioria dos casos, os interlocutores se reportaram à ideia de “popular” e de “erudito” repetidamente, em distintos momentos. As falas dos demais vibrafonistas – Marilene Trotta, Ricardo Valverde e de Daniela Rennó, Natália Mitre, Aquim Sacramento e Cláudia Oliveira – sobre o processo de formação musical de cada um exemplificam bem a argumentação:

Natália Mitre: Por dois anos foi, nunca passou, nem passava muito pela minha cabeça tocar alguma coisa popular, assim, de eu ter autonomia pra isso, sem ter uma partitura, sem ter um arranjo escrito, né?

Agora que eu tô começando mais, assim, porque, no início do estudo do vibrafone, quando a gente começa mais ligado a música erudita, assim, se você não tem muita iniciativa de pegar e querer, correr atrás, e fazer assim, acaba que você fica um pouco presa, assim. Se não é da personalidade da pessoa já ser mais, tipo, querer buscar muito, assim, e ser mais independente e pegar, tentar fazer e tal, acaba que a gente fica muito no que as pessoas trazem pra gente.

Daniela Rennó: Tive aula, contato com Joe Jackson²², que é um cara que, ele dava aula em *high schools*²³. E ele era formado, em música erudita e tal, mas tocava bateria, tocava popular também, tocava *jazz*.

Fiz aula com o Fernando²⁴, muito importante aqui. Fiz aula quando o Fernando veio pra cá. Porque o Fernando é do erudito e é do popular também. Ele sabe improvisar, ele não é um cara só do erudito, porque isso é... Bem... Diferente mesmo, né?

Aquim Sacramento: Eu estudava piano antes e aí meu pai²⁵ fazia projetos, vários projetos ligados à percussão erudita junto com o popular, como por exemplo o tributo a Pixinguinha²⁶, que ele fez. Aí ele colocava os teclados de percussão na frente, acompanhados por violão e baixo, e o vibrafone solava também.

(...) aí fui tocando muitas coisas de vibrafone, sempre no gênero erudito, mas... o ambiente, sempre foi a escola que, o grupo de percussão lá da Bahia, ele me estimulou muito a tocar vibrafone, e os festivais também que eu ia me ajudou muito a tocar, a melhorar minha técnica.

Eu acho que há bastante divisão entre música popular e música erudita na academia. Então o choro acaba entrando na parte da música popular, mas acho que hoje em dia já tá muito mais aberto a isso, mesmo porque hoje em dia todo mundo tá tentando mudar.

Cláudia Oliveira: Eu tenho, além dessa formação erudita, eu tive uma formação, desde criança, um pouco mais voltada para esse lado de música popular. Eu escutava muito porque meu pai era saxofonista de música popular, né?

²² Segundo Daniela Rennó, Joe Jackson é o nome artístico desse percussionista estadunidense cujo nome completo seria Joseph Hamil Jackson. O músico era formado em percussão erudita, dava aulas de percussão em escolas públicas e era também maestro de bandas de jogos esportivos.

²³ Nos Estados Unidos da América, país onde Daniela Rennó estudou, *high school* é o termo utilizado para designar o período escolar equivalente ao atual ensino médio no Brasil.

²⁴ Fernando Rocha, percussionista brasileiro e atual professor de percussão na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

²⁵ O pai de Aquim Sacramento é o também percussionista Jorge Luis Sacramento de Almeida, professor de percussão na Universidade Federal da Bahia e músico da Orquestra Sinfônica do estado.

²⁶ Flautista e compositor brasileiro, muito ligado ao choro.

Marilene Trotta (sobre o primeiro contato com o vibrafone associado à performance de choro): Veio do grupo de percussão da UFMG, onde o Fernando Rocha apresentou pra nós o vibrafone como instrumento de música popular, porque nós tínhamos o repertório erudito de vibrafone contemporâneo. E no popular é que apareceu. A gente lidava com Friedman²⁷, nas aulas. E no grupo ele apresentou pra gente a possibilidade das peças populares, daí veio a ideia de levar pro choro.

A gente já tinha as partituras dele todas escritas. Tem os Mignone²⁸ da vida, outros autores brasileiros, Guarnieri²⁹, que também escreviam coisas assim, ritmos bem brasileiros, mas nesses aí já não era a cara do choro. O Nazareth³⁰ era mais popular. A Chiquinha Gonzaga³¹ era mais popular. Os outros ainda eram considerados mais elitizados dentro da própria música. Você pega um Lorenzo Fernández³², ele era... um Villa Lobos³³, eles eram considerados músicos eruditos da música brasileira.

Ricardo Valverde: Não, eu estudei, fiz percussão erudita depois que eu já tocava percussão, eu fui, parti para uma banda do Maestro Branco³⁴ em Osasco e acabei cursando lá. Aí fiz formação formal mesmo, estudei caixa, os teclados, essas coisas assim, da música erudita mesmo. Ai depois eu fiz curso aqui em São Paulo de vibrafone na ULM com Beto Caldas³⁵, que é um curso de 4 anos lá, e estudei também com o André Juarez³⁶.

Porque o que acho que a gente que é percussionista, que começa na percussão, o que a gente sente falta realmente é da parte harmônica e melódica, principalmente na concepção popular de compreender a harmonia e melodia, não é?

Mark Duggan e Hendrik Meurkens, por sua vez, valem-se da expressão “música clássica” em contraposição à ideia de “música popular”, que abarca o *jazz*, o choro, dentre diversos outros gêneros. Tal utilização, acredito, está relacionada antes ao idioma que possuem como referência do que a qualquer diferença de valores e tradições a que se refere em relação aos músicos brasileiros, como já foi abordado³⁷:

Mark Duggan: (...) quando tocamos música clássica você não tem que pensar muito no, na forma inteira da música, sabe? Você tem que tocar, você tem que concentrar na música só no momento, para reproduzir o que está escrito pelo compositor. É claro, essa é uma habilidade, não é coisa simples, mas ao tocar *jazz* você tem que pensar como o compositor, você tem que pensar na estrutura que você está criando e como você procederá para interagir com os outros músicos. Eu estou falando disso porque essa maneira de pensar também existe no choro. (...) Essa é uma responsabilidade que os músicos clássicos não têm, não têm que pensar nisso, porque essas coisas já são criadas pelo compositor.

²⁷ David Friedman, vibrafonista estadunidense.

²⁸ Francisco Mignone, compositor brasileiro.

²⁹ Camargo Guarnieri, compositor brasileiro.

³⁰ Ernesto Nazareth, compositor e músico brasileiro.

³¹ Compositora e musicista brasileira.

³² Oscar Lorenzo Fernández, compositor brasileiro.

³³ Heitor Villa-Lobos, compositor brasileiro.

³⁴ Ricardo Valverde aqui se refere a José Roberto Branco, conhecido entre pares como Maestro Branco. O instrumentista, regente, compositor e arranjador é natural da cidade de Pederneiras, São Paulo, e estudou com Cláudio Leal e Hans Joachim Koellreutter. É criador e dirigente da Banda Savana e leciona no Conservatório Musical Villa Lobos, em Osasco – São Paulo.

³⁵ Vibrafonista brasileiro.

³⁶ O músico se refere ao vibrafonista, arranjador e maestro André Juarez. Este estudou música na *Berklee College of Music*, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), e se apresenta com diversos grupos vinculados à prática de música popular e erudita.

³⁷ Apesar de Mark ter concedido a entrevista em português, o resquício da língua inglesa em seu vocabulário foi de provável influência em sua escolha vocabular. Em Toronto, sua cidade natal, o idioma predominante é o inglês, bem como na Califórnia, cidade dos Estados Unidos da América onde cursou o mestrado. A entrevista de Hendrik Meurkens foi concebida e realizada integralmente em língua inglesa, idioma oficial do país em que atualmente reside: os Estados Unidos da América.

Hendrik Meurkens (sobre as aulas de piano que frequentou durante a infância): As usuais aulas de piano que você faz quando criança, sabe? Um pouco de piano clássico, não durou muito tempo, talvez um ano, talvez dois, ou não sei. Mas foi um começo³⁸.

O popular e o erudito/clássico são, portanto, compreendidos de modo separado, como categorias que englobam determinados repertórios, maneiras de lidar com a música e com a prática musical, habilidades e facilidades adquiridas por músicos que com elas se relacionam, instrumentos musicais específicos, locais de prática e de aprendizagem, caminhos para se trabalhar com o material rítmico, melódico e harmônico, trato em relação à obra, dentre outras questões que não foram esgotadas nos diálogos expostos acima.

Vale notar que, ao contrário dos vibrafonistas, os chorões os quais entrevistei para a pesquisa aqui empreendida não se reportaram à distinção popular/erudito ao discorrerem sobre seus processos de formação em música. Tal diferenciação parece ocupar mais significativamente as preocupações dos vibrafonistas, devido, em grande parte, à posição de mediação que ocupam entre ambas tradições.

Como parte significativa das preocupações deste trabalho se voltam para reflexões acerca da educação formal a partir da experiência do vibrafonistas em contato com o choro, busquei aproximar a discussão dos conceitos em questão do significado a eles atribuídos pelos vibrafonistas. Sendo estes agentes que transitam entre dois universos de valores específicos e sendo uma das grandes preocupações de parte da academia na atualidade a realização da ponte por eles proposta, a avaliação dos conceitos de “popular” e “erudito” a partir da concepção dos vibrafonistas mostra-se de grande valor para os objetivos da pesquisa, expostos anteriormente.

A oposição entre as categorias supracitadas tem solidificado e reproduzido valorações social e historicamente situadas, edificando práticas e também comportamentos específicos a elas relacionados. A associação entre o vibrafone e a música erudita bem como a estabelecida entre o choro e a música popular, longe de ser neutra, é, ao mesmo tempo, consequência e causa de valorações e práticas comuns, responsáveis por perpetuar a reprodução de suas principais características.

Na busca pela compreensão do caráter de mediação que se manifesta na prática do vibrafonista de choro, ainda que não me empenhe em realizar uma análise do discurso dos envolvidos com a pesquisa³⁹, faz-se relevante a associação das categorias “popular” e “erudito” à posição simbólica ocupada por tais instrumentistas. Partindo do pressuposto, compartilhado por Clifford Geertz (2013, p.9), de que a cultura é pública, bem como o seu significado, é na

³⁸ The usual piano lessons as a kid that you get, you know? Little classical piano, it didn't lasted very long, maybe one year, maybe two, or I don't know. But it was a start.

³⁹ Sobre discurso e análise do discurso, ver FOUCAULT (1995a; 2000) e PÊCHEUX (1995).

compreensão de tais categorias como concebidas e partilhadas pelos interlocutores da pesquisa que busquei o entendimento da intercessão promovida pelos instrumentistas, cuja formação musical nos propomos a estudar. A partir daí, podemos extrair o que denominarei primeira dimensão da mediação exercida pelos vibrafonistas de choro, relacionada ao contato com o repertório e com as habilidades exigidas para a atuação em vínculo com este repertório.

A idéia de mediação é trabalhada por autores ligados a vertentes filosóficas de orientações distintas, a exemplo da idealista, de origem cristã, da hegeliana e do materialismo histórico marxista⁴⁰. Atualmente, o termo é frequentemente utilizado como sinônimo de outra categoria de uso também corriqueiro, a intermediação⁴¹. A utilização do termo aqui, porém, não se vincula diretamente com as proposições debatidas por filósofos vinculados às vertentes mencionadas e tampouco confunde o termo mediação com a simples ideia de intermediação. Focando nos agentes, compreendo mediação como uma prática social e culturalmente imersa, que relaciona sentidos, modos de vida ou instituições, posicionando-os em espaços de valorações ambíguas, de uma maneira que se apresenta ora conflitante, ora sintetizadora. Tal prática cultural permite a absorção, ainda que parcial, de diferentes discursividades, subjetividades e valorações. Propicia aos agentes a seleção de conteúdos e formas de procedências distintas, relacionando sentidos e modos de vida.

Pelo caráter dinâmico e de interação mútua associado às categorias que compõem as dimensões de mediação propostas, estas devem ser tomadas antes como um *continuum* que como entidades estanques e dissociadas:

Quadro 1: Primeira dimensão de mediação.

erudito - popular

A partir da análise do significado partilhado pelos vibrafonistas entrevistados, é possível afirmar que o “erudito” vincula-se a um repertório de matriz europeia, predominante nos ambientes formais de ensino. Segundo Maura Penna “a ‘academia’ – guardiã da música erudita e notada” (2008, p.55) guarda para si o papel do direcionamento do ensino voltado ao domínio da leitura e escrita musicais, em instrumentos tradicionais, visando a perpetuação de modelos e padrões reivindicados por compositores europeus a partir do século XVIII. Já o termo “popular”

⁴⁰ Para mais informações, ver HEGEL (1997), MARX (2010) e GRAMSCI (1999).

⁴¹ Ver WILLIAMS (1979) e GAMA (2015)

se referiria a um emaranhado de estilos e gêneros que estão apenas parcialmente inseridos no ambiente acadêmico ou encontram-se completamente desvinculados de tais espaços.

Ao considerar a música popular e música erudita e seus significados partilhados como manifestações inseridas em contextos sociais, históricos e culturais específicos, seria inapropriado deixar de estabelecer um vínculo entre elas e os processos educacionais comuns aos contextos em que são praticadas na atualidade. Em relação ao ensino e à aprendizagem, é possível perceber no mundo ocidental uma vinculação mais estreita entre a música popular e a educação informal – esta em maior intensidade – e não formal, e da música erudita, por sua vez, com a educação formal⁴². Acerca de tais associações, Lucy Green argumenta:

As estratégias de ensino, conteúdo curricular e valores associados ao estilo ocidental de educação musical formal derivam das convenções da pedagogia da música clássica ocidental. Uma grande parcela da educação musical do século vinte se preocupou quase exclusivamente com o ensino erudito instrumental fora da sala de aula e com a apreciação e entoação da música erudita dentro do mesmo espaço⁴³. (GREEN, 2002, p. 4, tradução minha)

E acrescenta:

A alguns músicos populares nunca foi ofertada qualquer educação musical formal, mas vários daqueles aos quais ela foi ofertada a acharam difícil ou impossível de relacionar a música e às práticas musicais envolvidas⁴⁴. (Ibid., p.5, tradução minha)

Mesmo com a presença também notória da educação informal e não formal na formação de alguns músicos eruditos e da educação formal no cotidiano dos músicos populares, tais realidades não representam o que há de distintivo nos processos educacionais vinculados a cada uma das tradições, o que vem a favorecer os argumentos de Green⁴⁵. As diferentes práticas de ensino e de aprendizagem características a cada uma das tradições mencionadas também são abordadas pelos vibrafonistas entrevistados.

Cláudia Oliveira: Olha, quando você toca de memória, né? Eu acho que tem uma grande diferença aí, né? Você pode se libertar mais um pouco, né? Do que tá, tocar aquilo que tá lá quadrado na partitura, né? No termo, eu tô falando no caso da música popular, no caso do choro, né? Você tocar e poder se libertar um

⁴² Os conceitos de educação formal, não-formal e informal serão abordados adiante.

⁴³ The teaching strategies, curriculum content and values associated with Western-style formal music education derive from the conventions of Western classical music pedagogy. For a large portion of the twentieth century music education was almost exclusively concerned with classical instrumental tuition outside the classroom, and classical music appreciation and singing inside the classroom.

⁴⁴ Some popular musicians have never been offered any formal music education, but many of those who have been offered it have found it difficult or impossible to relate to the music and the musical practices involved.

⁴⁵ Em consonância com defesa de Lucy Green, Maura Penna (2008) argumenta que as práticas musicais e culturais vinculadas à música popular e à música erudita “assim como seus processos educativos, interpenetram-se e entrecruzam-se dinamicamente, numa multiplicidade de formas possíveis”. No entanto, a autora se levanta em defesa às referências a “visões de mundo e às representações de música dominantes, com seus respectivos padrões de ensino” (p.51)

pouco mais, eu acho que existe uma diferença aí, entendeu? De você poder improvisar também com maior liberdade. Eu acho que tem sim, tem diferença.

Marilene Trotta: O choro no vibrafone foi sempre de ouvido, sempre de ouvido. Porque no piano eu aprendi o erudito, eu aprendi Beethoven, Bach, eu aprendi o Debussy⁴⁶, eu fui passando pelas épocas, com a partitura na frente, com professor do lado, com uma banca me examinando no final de cada semestre, como é até hoje na dentro de uma universidade. Então eu fui crescendo dentro do instrumento tecnicamente, fui aprendendo a ler música, fui entendendo a partitura, com toda aquela informação que além do instrumento você tem dentro de uma universidade.

Daniela Rennó: Ah, escutar sempre, porque a gente tendo a música dentro da gente, né? É bem mais rápido você decorar tudo, porque eu acho que melhor decorar tudo, né? No popular, né? Então, assim, vai tudo mais rápido se você escuta, né? Eu escutei muito choro, né?

No erudito tem as coisas escritas lá pra você tocar, e você aprende técnica pra caramba, que eu acho super legal, mas no *jazz*, ou na música popular, no caso aqui vindo pro Brasil, pra mim o choro é mais ou menos um *swing*, né? Assim, dentro da linguagem, é... brasileira. Não tem muito professor, não.

Agora, com música popular você tem que contar com a galera. E tem que ser em roda mesmo, no boteco mesmo, onde for, se for em outro lugar também, que seja, por causa do entrosamento que é importante um instrumento com o outro, a parada de um instrumento com o outro é importante, assim. Na música erudita você chega, você lê a sua parte, tem um ensaio, o maestro tá ali pra fazer isso, é claro que vai ter... Mas ali na música popular é mais importante com certeza, você tem que ir lá na *gig* de *jazz*, se não você não aprende *jazz*. Você pode estudar a vida inteira *jazz* em casa, assim, se você não tocar lá com a galera. Porque é dividido mesmo.

Mark Duggan: Eu costumava fazer vários exercícios, vários tipos de procedimentos, eu possuía maneiras variadas de estudar o instrumento, entendeu? E algumas foram mais, mais, da música clássica e outras mais relacionadas ao *jazz*. Porque eu acho que cada um tem uma perspectiva diferente, tem uma perspectiva diferente em relação à estética da música.

Natália Mitre: E aí, como tem instrumento (vibrafone)⁴⁷ só nesses lugares (conservatórios e universidades)⁴⁸ o estudo dele é atrelado ao, a, ao ensino desses lugares, né? Que no caso, por exemplo, lugares que eu estudei, e eu acho que a Fundação⁴⁹ não foge disso também, o ensino está muito atrelado ao ensino da música erudita. Ainda. Apesar da gente morar no Brasil, né? E toca música brasileira. O ensino é ainda muito europeu. Ou norte americano.

Ricardo Valverde: (...) acho que a gente que é percussionista, que começa na percussão, o que a gente sente falta realmente é da parte harmônica e melódica, principalmente na concepção popular de compreender a harmonia e melodia, não é? Porque com o ritmo a gente sempre é mais forte, não é? Existe esse processo. Então eu me inspiro muito nos músicos antigos, que eles tiravam tudo de ouvido. Acho que meus estudos foram mais por aí mesmo.

Em países nos quais a introdução de gêneros de música popular nos currículos das universidades de música ocorreu tardiamente, a exemplo do Brasil (BOLLOS, 2008), o distanciamento entre as práticas de ensino e de aprendizagem referidas aparentemente se apresenta de uma maneira ainda mais intensa. Soma-se a tal realidade o fato de que a citada inserção se apresentou no país principalmente como uma assimilação do repertório popular ao cotidiano das universidades de música, deixando de lado muitas vezes os mecanismos informais de aprendizagem desenvolvidos pelos músicos que se dedicam à performance de tal repertório, o

⁴⁶ Compositores não contemporâneos, de origem européia, vinculados à diferentes correntes estético-musicais.

⁴⁷ Parênteses meu.

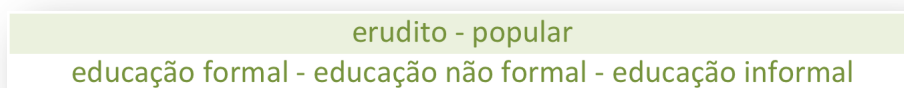
⁴⁸ Parênteses meu.

⁴⁹ Fundação de Educação Artística (FEA), escolar de música situada na regional centro-sul da cidade de Belo Horizonte e direcionada ao ensino e aprendizagem, principalmente, da música erudita em suas diversas vertentes.

que gerou uma situação anômala de adequação deste às metodologias de construção do conhecimento oriundas do universo da música erudita. (SANDRONI, 2000; FEICHAS, 2006b).

A associação da música popular e erudita a determinados processos educacionais, vem reforçar o papel mediador exercido pelos vibrafonistas quando em contato com o choro. A ponte por eles estabelecida entre as estratégias de ensino e de aprendizagem dominantes na academia e a prática de um gênero frequentemente associado à tradição oral⁵⁰, os posiciona diante da necessidade de realização de um diálogo importante entre diferentes pressupostos, objetivos e metodologias vinculados a processos educacionais distintos. A tal diálogo associarei a segunda dimensão da mediação exercida por estes instrumentistas, acrescentando-a à anteriormente proposta, por ser dela um desdobramento:

Quadro 2: Segunda dimensão de mediação.



Como aponta Lucy Green, quando nos referimos à música popular e aos músicos populares aludimos também às práticas de aprendizagem que predominam no processo de formação dos músicos vinculados àquele universo. O mesmo ocorre quando fazemos alusão à música erudita e a seus personagens. Tais práticas de aprendizagem, porém, devem ser compreendidas antes como modelos de ênfase que como entidades estanques e incomunicáveis. O hibridismo é uma característica marcante na formação dos músicos na atualidade, dado que muitos deles, a exemplo dos vibrafonistas pesquisados, possuem formações que permeiam ambos universos educacionais. Como argumenta Elizabeth Travassos (1999, p.124), “A aliança entre saberes erudito e popular reflete um ideal de completude particularmente importante para os artistas da era moderna”.

Exposta a constatação de que, no atual contexto, a tradição erudita e tradição popular estão relacionadas a performances de repertórios com características distintas que pressupõem processos educacionais particulares com os quais são postos a dialogar os mediadores supracitados, me confrontei com uma pergunta que se confunde com um dos objetivos do projeto em desenvolvimento: como a educação formal, não formal e informal se relacionam no aprendizado do choro por vibrafonistas? Para iniciar a busca por uma resposta faz-se necessário,

⁵⁰ Tal associação será problematizada e relativizada no Capítulo III.

portanto, uma breve discussão sobre os conceitos de tais processos educacionais para que possamos, posteriormente, buscar compreender como o ambiente da roda e o ambiente acadêmico se relacionam com cada um deles na formação desses instrumentistas.

1.2 Alguns conceitos de educação formal, não formal e informal

Os pesquisadores da área de Educação⁵¹ têm despertado, principalmente nas últimas décadas, para a necessidade do estabelecimento de um diálogo com formas de construção do conhecimento que fogem aos limites estabelecidos pela educação formal e, conseqüentemente, por seus pressupostos, seus meios e seus objetivos (GOHN, 2010). Tal fenômeno parece estar relacionado à defesa de Philip H. Coombs, Roy C. Prosser e Manzoor Ahmed (1973, p. 10) de que a importância da escola e de seus métodos em relação a outros meios de educação no mundo atual tem diminuído. A atuação comunicativa das instituições escolares em relação a outras práticas educacionais desenvolvidas e exercidas em seu exterior seria, então, além de desejável, uma maneira de fortalecer estas instituições no mundo contemporâneo.

Em relação à área de Educação Musical nota-se que grande parte de suas instituições escolares no mundo ocidental herdou do conservatório um método de ensino de música majoritariamente eurocêntrico, ignorando ou dando relevância periférica à realidade do ensino e aprendizagem de outras tradições musicais (GREEN, 2002, p.4; PENNA, 2008, p.50-65). O diálogo com estes distintos contextos educacionais tem ocorrido de maneira tímida dentro das instituições destinadas ao ensino de música, e a “educação musical tem tido relativamente pouca relação com o desenvolvimento da maioria dos músicos que tem produzido a grande parte da música que a população mundial escuta, dança, gosta e se identifica⁵²” (Ibid., p.5, tradução minha). Segundo Heloísa Feichas, a tradição de ensino nas universidades “privilegia não só o repertório europeu como também as metodologias de ensino da música com foco no ensino da notação tradicional” (FEICHAS, 2006a, p.1).

À luz da discussão acima, debruçei-me sobre alguns trabalhos de autores que se esforçaram para compreender e conceituar processos⁵³ educacionais outros que não os que se

⁵¹ Utilizarei a inicial maiúscula exclusivamente quando me referir à Educação enquanto área do conhecimento. Da mesma maneira procederei para as demais áreas abordadas no trabalho, tais como Educação Musical, Pedagogia, etc.

⁵² [...] music education has had relatively little to do with the development of the majority of those musicians who have produced the vast proportion of the music which the global population listens to, dances to, identifies with and enjoys.

⁵³ José Carlos Libâneo, citando Gaston Mialaret, emprega o termo educação em três sentidos: educação instituição, educação-processo e educação produto. Considerando a educação como uma ação, seria na educação-processo em que se caracterizaria mais propriamente o fato educativo, criando bases para a educação-sistema e para a educação-produto. No decorrer da pesquisa será possível perceber que o lidar com a educação como um processo é algo

vinculam como característicos ao ambiente escolar. Destas produções, busquei realizar uma breve síntese, no intuito de favorecer uma compreensão mais abrangente dos conceitos em questão, de importância capital para o desenvolvimento da presente pesquisa. De maneira alguma pretendo esgotar os pontos de vistas acerca de tais construções conceituais, buscando apenas levantar alguns trabalhos que sirvam para exemplificar distintas visões sobre o tema e, conseqüentemente, contribuir para uma mais ampla compreensão do mesmo.

Antes de discorrer sobre algumas obras que versam sobre a educação formal, não formal e informal, faz-se necessário esclarecer o próprio conceito de educação utilizado. Objeto de estudo de pesquisadores de diferentes disciplinas como a Antropologia, a Sociologia, a Economia, a Psicologia, a Biologia, a História e a Pedagogia, o conceito de educação não poderia aqui ser alvo de uma discussão sistemática e aprofundada sem que, para isso, me distanciasse muito dos objetivos do presente trabalho⁵⁴. Utilizarei, portanto, uma definição de educação que será suficiente para a análise estabelecida posteriormente. Thomas J. La Belle (1976, p.18) a caracteriza como um processo através do qual indivíduos aprendem como agir cognitiva, afetiva e psicomotoramente dentro de seus ambientes, podendo ser fruto dos direcionamentos externos ou da iniciativa pessoal do próprio indivíduo.

Philip H. Coombs, Roy C. Prosser e Manzoor Ahmed (1973) foram alguns dos pioneiros a trabalhar o conceito de educação em três diferentes categorias – informal, formal e não formal –, examinando sistematicamente cada uma delas. Na visão destes autores, a educação deve ser tomada como um processo de natureza contínua, que acompanha o indivíduo desde primeiros passos até a mais distante vida adulta, envolvendo uma diversidade significativa de métodos e recursos de aprendizagem (p 9-10).



Figura 1. Educação informal, não formal e formal.

recorrente também nos demais trabalhos que dissertam sobre os conceitos de educação formal, não-formal e informal. Para maiores informações, consultar LIBÂNEO, 2010, p. 69-104.

⁵⁴ Para uma discussão mais aprofundada sobre o tema, ver DURKHEIM(1952), BOURDIEU (1975, 2007), e LIBÂNEO, 2010.

Na pesquisa mencionada os autores definem a educação informal como um processo através do qual todo indivíduo adquire habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ao longo de sua vida. Tal processo está intimamente relacionado aos estímulos e inibições recebidas a partir da experiência cotidiana, bem como à disponibilidade de recursos e à influência educativa exercida pelo ambiente no qual o indivíduo se insere. Para a constituição do ambiente, os autores consideram como relevantes variáveis diversas e heterogêneas, a exemplo da família, dos vizinhos, do trabalho, das brincadeiras, da feira local, da mídia de massa, entre inúmeras outras.

Através da educação informal, Coombs et al. argumentam, não sem certo sexismo, que:

(...) uma criança adquire um vocabulário substancial em casa, antes de ir à escola, uma filha aprende a cuidar de crianças e a cozinhar a partir da observação e da ajuda a sua mãe, um filho adquire competências profissionais de seu pai e crianças e adolescentes aprendem com seus pares⁵⁵. (Ibid., p.10, tradução minha)

É destacado pelos pesquisadores o caráter muitas vezes assistemático e desordenado do processo educacional em questão. Reconhecem, por outro lado, ser a educação informal a grande responsável pela maior parte de tudo o que uma pessoa constrói no percurso de uma vida.

Como responsável pela educação formal os autores se referem a todo o sistema educacional escolar, através de suas estruturas hierárquicas e sua divisão cronológica e gradual do conhecimento. Tal sistema abrange desde a escola primária (ou outra anterior, quando esta existir) até os cursos de pós-graduação, incluindo programas de ensino especializado, técnico e profissional. Como o ensino formal não faz parte da preocupação principal no desenvolvimento do livro em questão, a discussão sobre o conceito se atém à supracitada.

Por educação não formal Coombs, Prosser e Ahmed entendem quaisquer atividades educacionais organizadas e sistematizadas que ocorram fora do sistema formal estabelecido, ainda que operem em consonância ou de maneira complementar ao último. Tais atividades são pensadas e desenhadas para atender um grupo social específico e atingir objetivos de aprendizado bem delineados. Muitos dos processos educacionais pensados pelos autores como pertencentes à categoria “não formal” não foram sequer originalmente concebidos como sendo educacionais. Grande parte deles foi pensada como atividades de lazer e de esporte, serviços de saúde, projetos voltados ao desenvolvimento de comunidades e de regiões específicas, entre outros. Sendo assim, a educação não formal abarcaria “componentes educacionais de programas

⁵⁵ [...] a child acquires a substantial vocabular at home before going to school, a daughter learns child care and cooking from helping and observing her mother, a son picks up occupational skills from his father and children and adolescents learn from their peers.

projetados para atenderem a metas de desenvolvimento amplas, bem como a objetivos mais acadêmicos⁵⁶. (Ibid., 1973, p.12, tradução minha)

Em seu livro *Nonformal education and social change in Latin America* (1976), Thomas J. La Belle realiza uma revisão bibliográfica a partir das obras de autores que discorrem sobre os conceitos de educação formal, informal e não formal, especialmente preocupado com o último, devido às características de seu trabalho⁵⁷. La Belle cita, além do estudo de Coombs, Prosser e Ahmed já mencionado, outro, de Paulston, que julgo importante ser destacado:

Paulston (1972) define tais tipos educacionais de maneira similar (a Coombs, Prosser e Ahmed) através do uso de um modelo de círculo concêntrico. Ao centro, ou miolo do modelo, ele coloca a educação formal, seguida no segundo anel pela educação não-formal, e no terceiro pela educação informal. Além disso, ele adiciona um quarto, um anel de educação internacional, que inclui influências provenientes de fora dos limites de cada um⁵⁸. (LA BELLE, 1976, p. 21, tradução minha, parênteses meu)

A diferença entre a conceituação de Paulston e a de Coombs, Prosser e Ahmed para a educação não formal reside antes na ênfase e na hierarquização sistemática dos processos realizada pelo primeiro que em qualquer outra característica. Paulston defende ainda que a educação não formal pressupõe a ocorrência em um período curto para se fazer valer como tal, além de atuar com o objetivo de promover transformações concretas em grupos-alvo de características específicas e diferenciadas sob alguma ótica.

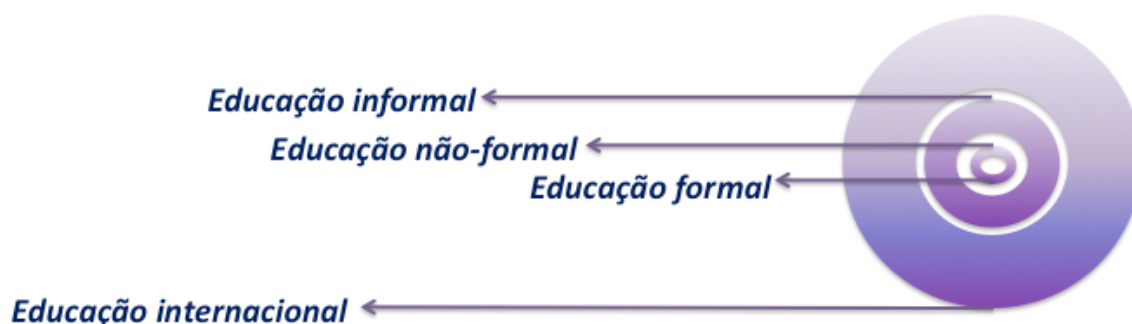


Figura 2. O modelo de círculo concêntrico, de Paulston.

⁵⁶ [...] educational components of programmes designed to serve broad development goals, as well as more academic objectives.

⁵⁷ No livro em questão, La Belle preocupa-se com a avaliação de programas de educação não-formal desenvolvidos na América Latina e, mais tarde, com a proposição de estratégias para o aprimoramento e reformulação de alguns desses programas. O direcionamento das atenções do autor para a utilização de projetos educacionais não formais visando à transformação social mostra-se vinculado aos principais objetivos não apenas dele, mas também de outros autores aqui analisados. Ainda que estes desenvolvam e trabalhem o conceito de educação formal com objetivos inicialmente muito distantes dos almejados por este trabalho, certamente as categorias por eles analisadas, quando trazidos à realidade e à prática da educação musical mostram-se extremamente valiosas.

⁵⁸ Paulston (1972) defines these educational types similarly through the use of a concentric circle model. At the centre, or core of the model, he places formal education, followed in the second ring by nonformal education, and in the third ring by informal education. In addition, he adds a fourth, an international education ring, which includes influences derives from outside of one's natural boundaries.

Como La Belle, Mária da Glória Gohn (2010) também realiza uma revisão bibliográfica entre autores que trabalham conceitos relacionados aos processos educacionais, contudo não discorre de maneira detalhada, na obra em questão, sobre a educação formal especificamente, por esta não ser o principal foco de interesse em sua pesquisa. Além de realizar tal revisão, a autora advoga em torno de um conceito próprio de educação não formal. O conceito por ela adotado parte da ideia de que a educação não formal seria necessariamente articulada com o campo da educação cidadã, sempre vinculado, por sua vez, às virtudes de democratização do conhecimento. Sendo assim, responderia a educação não formal por um processo “sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” (Ibid., p.32).

Tal concepção de educação não deve ser confundida com o processo de socialização do indivíduo nem tampouco com o seu desenvolvimento dentro de núcleos de pertencimento específicos, tais como a família, a religião, o bairro, o clube, etc., pois estes processos estariam intimamente relacionados à educação informal.

Apesar de trabalhar com um conceito muito direcionado de educação não formal, que, em um primeiro momento, poderia parecer destacado das especificidades da educação musical, a autora considera ser a música um dos principais locais de desenvolvimento de tal modelo educacional, sempre subordinada a uma formação cidadã maior e última:

As práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos sociais, nas associações comunitárias, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, educação e cultura. A música tem sido, por suas características de ser uma linguagem universal, e de atrair a atenção de todas as faixas etárias, o grande espaço de desenvolvimento da educação não formal. (Ibid., p.36)

Para Moacir Gadotti (2005, p.2), a educação formal possui objetivos e meios claramente definidos, e tem como local de ocorrência principal o ambiente escolar. Ela responde a uma gerência normalmente centralizada e que se organiza através de uma estrutura hierárquica, burocrática, que atua em nível nacional. Tal estrutura faz-se percebida através dos currículos e dos órgãos fiscalizadores do ministério da educação.

A educação não formal, por outro lado, é um processo que se vale de um menor grau de sistematização e de burocratização. Segundo ele, e aqui opondo-se à compreensão do conceito de educação não formal tal qual entendido por Paulston, esta corresponde a processos de duração variável, a depender da necessidade, da disponibilidade de recursos, da intenção e de outros fatores relacionados aos envolvidos com um processo educativo de tal natureza.

Em seu artigo *A questão da educação formal/não-formal* (2005), Gadotti não trabalha com o conceito de educação informal. Ele argumenta favoravelmente à ideia de que a educação não formal opera também de maneira descontínua, eventual e informal, em múltiplos espaços, não podendo ser denominada, por tais motivos, de “educação informal”. Segundo ele, os autores que assim procedem agem de maneira inapropriada, já que pensam ser a atividade organizada e sistemática um fator determinante para processos educacionais serem classificados como não formais.

O critério de classificação utilizado por José Carlos Libâneo para diferenciar educação formal, não formal e informal baseia-se na intencionalidade. Como intencionalidade o autor entende “processos orientados explicitamente por objetivos e baseados em conteúdos e meios dirigidos a esses objetivos”. (LIBÂNEO, 2010, p.92). Ele compreende a educação separando-a em duas categorias distintas: a educação não-intencional (informal) e a educação-intencional, que se desmembra em outras duas formas: a educação formal e a não formal.

Como educação informal Libâneo entende todas as influências que atuam de alguma maneira sobre o indivíduo, ocorrendo de modo não-intencional, não sistemático e não planejado. O fato desse processo educativo não incidir sobre o indivíduo de maneira intencional não significa que ele não tenha consequências efetivas na formação da personalidade, valores e hábitos do mesmo, mas antes que estas consequências são mais dificilmente percebidas como tais.

A educação não intencional na visão do autor, porém, não pode ser confundida com a totalidade do processo educativo. Sendo assim, sobre a educação intencional de caráter formal ele discorre:

(...) seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal (...) desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do *escolar* propriamente dito. (Ibid., p.88-89)

Já a educação não formal responde pelas atividades de caráter intencional, mas as que, por outro lado, possuem baixo grau de sistematização, estruturação e burocratização, implicando relações pedagógicas não formalizadas. “Na escola são práticas não-formais as atividades extra-escolares que provêm conhecimentos complementares, em conexão com a educação formal (feiras, visitas, etc)”. (Ibid., p.89)

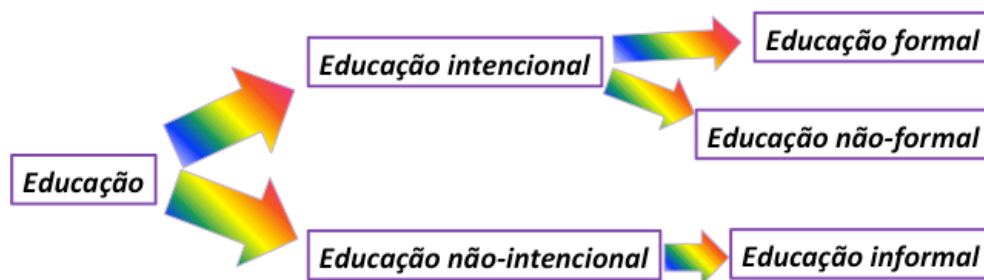


Figura 3. Educação intencional e não intencional, segundo Libâneo.

Contrapondo-se ao defendido por Libâneo, Moacir Gadotti defende que qualquer educação é, ainda que parcialmente, formal. Ele argumenta não haver educação que não seja intencional, mudando-se apenas o cenário onde a intencionalidade opera, o que dá maior ou menor grau de formalidade para a atuação da mesma. (GADOTTI, 2005, p.2).

Pesquisadora atuante da área de educação musical, Lucy Green (2002; 2008) trabalha com categorias que diferem das utilizadas pelos autores anteriormente abordados. Ela trabalha o conceito de educação formal em oposição ao das práticas informais de aprendizado musical.

Com as preocupações mais voltadas para o ensino e a aprendizagem da música, Green (2002) afirma haver uma forte relação entre os sistemas de educação formal e a sociedade ocidental, que os desenvolveu baseada em modelos próprios e com características comuns. Entre elas, a autora destaca a existência de instituições formais de ensino, que vão desde as escolas primárias até os conservatórios, dedicados parcial ou integralmente ao ensino e à aprendizagem de música; os programas de ensino de canto e de instrumento, que ocorrem dentro dos limites de tais instituições ou em cooperação com as mesmas; o currículo escrito, ementas e tradições de ensino explícitas; os professores profissionais ou mestres-músicos que, na maioria dos casos, possuem documentada qualificação na área; o ensino baseado na notação, sendo esta muitas vezes de relevância primordial dentro dos ambientes formais de ensino e aprendizagem; a literatura especializada que inclui materiais que vão desde textos sobre música até os de caráter didático e pedagógico; os mecanismos de avaliação regulares de habilidades, técnicas e conteúdo, a exemplo de provas, trabalhos, apresentações, exames e avaliações; e também a existência de diplomas e níveis de qualificações diferenciados e hierarquizados. (p.3-4)

A autora não trabalha com o conceito de educação informal e, no lugar deste, desenvolve o de práticas informais de aprendizagem musical. Para ela, tais práticas são adotadas por grupos ou indivíduos que desenvolvem maneiras de transmitir e construir habilidades musicais que diferem das práticas relacionadas à mesma finalidade no universo da educação formal. Em tais tradições de ensino e de aprendizagem, os músicos se ensinam ou adquirem habilidades e conhecimentos, geralmente em consequência da “ajuda ou encorajamento de seus familiares e

pares, através da observação e imitação de músicos ao seu redor e também através de referências a gravações, a performances e a outros eventos ao vivo envolvendo o tipo de música escolhido⁵⁹ (Ibid., p.5, tradução minha). Green relata diversas formas solitárias de aprendizagem informal, tais como o aprendizado através da escuta e da cópia de gravações, da leitura e da escrita musical espontânea, da consulta a livros diversificados, mas ressalta que, de maneira geral, tais práticas vêm acompanhadas por outras de igual significância e que ocorrem de maneira coletiva: a de aprendizagem orientada por pares ou em grupo. O aprendizado orientado por pares engloba o ensino explícito de “uma ou mais pessoas por um par e o aprendizado em grupo ocorre como resultado de uma interação entre pares, mas na abstenção de qualquer ato de ensino explícito⁶⁰” (Ibid., p. 76, tradução minha).

1.3 O convergir dos conceitos

É perceptível, como demonstrado anteriormente, a existência de alguns pontos de distinção entre as conceituações dos diversos autores em seus respectivos trabalhos. Podemos notar, por outro lado, alguns pontos de convergência e, possivelmente, de continuidade entre as categorias trabalhadas pelos pesquisadores citados.

Em todos os trabalhos é possível perceber uma preocupação em compreender o papel exercido pelos processos educacionais que se estabelecem fora dos contornos das instituições formais de ensino. Segundo Coombs, Prosser e Ahmed, um dos estímulos pela busca generalizada de uma ampla compreensão da educação não formal em anos recentes tem sido o “crescente reconhecimento de que educação não mais pode ser vista como uma barreira estática, um processo estagnado e limitado no espaço”. Faz-se necessário, portanto, percebê-la como “um processo ao longo da vida⁶¹” (COOMBS, et al., 1973, p.9, tradução minha).

Há também uma defesa unânime de que não existe uma fronteira bem delineada entre as diferentes modalidades de educação. Estas se influenciam mutuamente e operam, quase sempre, através da ênfase em um ou outro processo educacional e não como entidades estáticas distintas. Outra consonância na visão dos autores é a alegação de que a interação entre educação formal, não formal e informal deva ser estimulada dentro e fora das instituições de ensino.

⁵⁹ [...] usually with the help or encouragement of their family and peers, by watching and imitating musicians around them and by making reference to recordings or performances and other live events involving their chosen music.

⁶⁰ one or more persons by a peer; group learning occurs as a result of peer interaction but in the absence of any teaching.

⁶¹ [...] growing recognition that education can no longer be viewed as a time-bound, place-bound process. [...] a lifelong process [...].

Mais uma convergência entre os trabalhos analisados diz respeito ao crescente grau de sistematização, hierarquização e burocratização dos conteúdos, métodos e objetivos dos processos educacionais, em um *continuum* que vai da educação informal à educação formal, passando, na maioria dos casos, pela educação não formal.

Diante de tais perspectivas, utilizaremos os três processos educacionais como categorias de análise durante o desenvolvimento o projeto. A formação eclética, em flerte com cada um deles, seria exigida do vibrafonista que se dedica à performance de choro, devido ao papel de mediador por ele exercido em relação às tradições popular e erudita. A hipótese trabalhada é a de que, imersos em um contexto emblemático que os proporciona o contato com universos musicais atrelados a diferentes processos educacionais, os vibrafonistas de choro dialogam com todos eles de uma maneira mais ou menos intensa, a depender das especificidades da formação de cada um. A vivência de tais instrumentistas na prática de repertórios vinculados a diferentes tradições os induziria, na busca por uma apreensão mais profunda destes repertórios, a um contato com as tradições de ensino e de aprendizagem predominantes em cada um deles.

Utilizarei conceitos de educação formal, não formal e informal oriundos dos trabalhos abordados anteriormente, adaptando-os, quando necessário, às particularidades da presente pesquisa. Sendo assim, sempre que me referir à educação formal, tomarei de empréstimo o entendimento da mesma por Coombs, Prosser e Ahmed (1973) que a dizem representar o modelo adotado pela escola formal, acentuadamente hierárquico, burocratizado e regulado por mecanismos de avaliações sistemáticos. No que tange ao ensino e à aprendizagem de música, as universidades, os conservatórios, as disciplinas relacionadas à música presentes na escola regular e as demais escolas de música com ensino curricular bem delineado, seriam os locais onde tais processos ocorrem de maneira mais evidente. Como sugerido por Lucy Green (2002, p.3-4) tais ambientes apresentam programas disciplinares fechados, predominância da notação musical como mecanismo de construção do conhecimento, divisão gradual do último em níveis que se sucedem, de uma maneira geral, em etapas de dificuldade crescente, material didático de caráter universal, professores profissionais com qualificação avaliada nos moldes perpetuados pela própria escola formal, alguns mecanismos de avaliação regulares dirigidos ao corpo docente e discente, e diferentes níveis de qualificação atrelados a diplomas e certificados.

Como educação não formal entendo a que predomina em atividades educacionais que contam com algum grau de sistematização, mas que, por sua vez, não estão inseridas no escopo do sistema formal estabelecido. De uma maneira geral, apresentam menor burocracia curricular e programática em relação a ações vinculadas ao último, ainda que não ocorram de maneira completamente assistemática. As aulas particulares de instrumento que ocorrem em outros

ambientes que não os relacionados à escola formal, corresponderiam, em sua maioria, a processos educacionais não formais. Estas que, comumente, mostram-se de essencial importância na formação de músicos eruditos, dos vinculados à prática da música popular e também daqueles que transitam entre os dois universos. Outros exemplos ilustrativos de ambientes e de iniciativas nas quais predominam os processos educacionais não formais relacionados à área de música seriam as escolas que adotam parâmetros curriculares flexíveis, os festivais de música, os cursos livres e os projetos sociais relacionados à prática musical. Os processos educacionais não formais relacionados à área de música pressupõem, via de regra, menor frequência de procedimentos avaliativos, material didático voltado às especificidades de um grupo, atuação de professores com qualificações avaliadas a partir de parâmetros mais heterogêneos que os recorrentes no sistema formal, menor preponderância da notação musical como mecanismo de construção do conhecimento e uma divisão gradual do conhecimento menos rígida que a apresentada na grande maioria dos processos de natureza formal.

Por fim, os processos educacionais informais correspondem àqueles através dos quais o indivíduo adquire habilidades a partir da interação com o seu meio cultural, social e material. Tais processos em geral ocorrem de maneira desorganizada, não-padronizada e não-explicita. Quando Lucy Green (2002) fala do aprendizado que se dá a partir da interação com os pares, no intercâmbio com outros músicos, na consulta espontânea a livros, a revistas, e a outros recursos, tais como as gravações musicais digitais e discos, ela se refere ao que entendemos aqui por educação informal. Na maioria das situações em que processos educacionais informais se fazem presentes, não existe uma intenção de ensino ou de aprendizagem explícita por parte dos envolvidos, o que não diminui a sua relevância no processo de formação dos indivíduos. A vivência nas rodas de choro, nos ensaios musicais, nas conversas sobre música, na frequência em concertos, na prática da dança e nas *jam sessions* são exemplos nos quais os processos educacionais informais relacionados à música estão em constante operação.

Como apontado anteriormente, não existem situações em que um destes processos se manifeste de maneira isolada. As complexas formas de interações às quais se submetem e reproduzem os indivíduos em sociedade faz com que o contato destes com diferentes processos educacionais ocorra de maneira multilateral, em um mosaico de relações que torna a compreensão da atuação de cada um deles ainda mais desafiadora. Nas universidades, escolas e conservatórios de música, por exemplo, grande parte do aprendizado ocorre a partir da interação extraclasse entre seus alunos e professores, bem como de outras práticas informais que coexistem em seu interior (ARROYO, 1999; FEICHAS, 2006b). Em ambientes predominantemente associados ao desenvolvimento de atividades educacionais não formais,

práticas inicialmente associadas à educação formal, a exemplo da emissão de certificados e diplomas e da divisão do conhecimento em níveis bem delineados, podem vir à luz sem que com isso se comprometa o caráter predominantemente não formal dos processos característicos àqueles contextos. Do mesmo modo, as formalidades existentes em um contexto de uma roda de choro – o seu currículo invisível⁶² – não comprometem o modo essencialmente informal relacionado à construção de conhecimento que se manifesta nos limites daquele ambiente.

Em contato com complexas redes de interação, a figura mediadora do vibrafonista no choro se apresentaria conectada com os diferentes processos educacionais referidos. Tal suposição se tornaria realidade ao tomarmos a hipótese formulada para o presente trabalho como verdadeira. Como já demonstrado, vários fatores podem ser destacados como favoráveis à sua comprovação, entre eles as diferentes relações estabelecidas entre choro e o vibrafone com a academia, especialmente no Brasil. Tais relações são marcadas por interfluxos inversos, condizentes com os diferentes percursos realizados pelo gênero e o instrumento em relação ao ambiente universitário.

1.4 De dentro para fora da academia: o vibrafone no choro

O vibrafone é um instrumento musical composto por placas de metal afinadas, sustentadas por uma armação que permite ao instrumentista tocá-lo em pé ao percutir cada uma de tais lâminas, que são dispostas de maneira semelhante às teclas de um piano. Um modelo do instrumento próximo ao atual, que conta com pequenas chapas circulares inseridas nos tubos de ressonância para produzir o efeito vibrato e também com um mecanismo de abafamento das placas de metal através de um pedal, teria sido concebido em 1927, pela companhia *J. C. Deagan. Inc.* nos Estados Unidos da América e batizado inicialmente de Vibra-Harp (CHAIB, 2008).

⁶² Sobre o currículo invisível em ambientes informais de aprendizagem, ver MOURA (1997)



Figura 4. Vibrafone e vibrafonista de perfil (Desenho: Hélio Rodrigues Costa Filho).

John Beck (2007, p.399) conta, porém, que outra fabricante estadunidense – a *Leedy Manufacturing Company* –, trabalhava paralelamente na concepção de um instrumento semelhante. Com a intenção de possibilitar uma representação da *vox humana* ou um efeito de trêmolo, a empresa conseguiu inserir em uma marimba de metal um mecanismo motorizado que possibilitava a obtenção do vibrato, em 1922. Em 1924, um conhecido astro do *Vaudeville*⁶³ nos Estados Unidos chamado Signor Friscoe, atraído pelo som do instrumento, gravou as músicas “Aloha’Oe” e “Gypsy Love Song”⁶⁴, utilizando-o sob a alcunha “marimba de metal”. O registro, feito para o selo *Edison*, se tornou popular na rádio que, naquele momento, dava os seus primeiros passos como um veículo de comunicação de massa no país. Segundo James Blades (1992) “aparentemente o *Vaudeville* foi responsável pela introdução do vibrafone. Neste ramo do entretenimento, o xilofone, a marimba e vários outros novos instrumentos de percussão eram atrações populares⁶⁵”. (p.408, tradução minha) O difundido interesse por novas sonoridades, chamou logo a atenção de alguns músicos para o instrumento. Denominado *vibraphone*, até 1927, ano em que sua fabricação foi interrompida, já haviam sido construídos cerca de vinte e cinco deles com fabricação assinada pela *Leedy*.

Os diferentes designs e características dos instrumentos originários da *J. C. Deagan e Leedy Manufacturing Company* associavam-se, portanto, a nomenclaturas sutilmente distintas

⁶³ Formato de entretenimento popular que ganhou força nos EUA após a Guerra Civil (1861 – 1865). O *Vaudeville* fez também muito sucesso no Canadá, entre os anos 1880 e 1930.

⁶⁴ Joshua D. Smith (2008, p.4) refere-se a tais gravações como os dois primeiros registros comerciais do instrumento em disco.

⁶⁵ *Vaudeville* it seems was responsible for the introduction of the vibraphone. In this field of entertainment, the xylophone, marimba and numerous novel percussion instruments were popular features.

para designá-los. Se, por um lado, Chaib reconhece no *vibra-harp* da primeira um instrumento mais próximo ao vibrafone contemporâneo, é inegável a contribuição da *Leedy* para o processo de confecção e difusão de seu *vibraphone*. Em 1928, a *Leedy Company*, ao abdicar da produção de novos *vibraphones*, passa a ofertar um novo instrumento com todas as características do *vibra-harp* produzido anteriormente pela *Deagan*. “Com instrumentos virtualmente idênticos sendo oferecidos sob dois nomes comerciais distintos, uma confusão de termos se iniciou⁶⁶” (BECK, 2007, p.400, tradução minha) Na atualidade o nome mais utilizado para se referir ao instrumento no Brasil é vibrafone ou, de modo mais informal, *vibes*⁶⁷, mas ainda é possível encontrar alusões ao mesmo sob os epítetos *vibra-harp* ou *vibraharp*.

Diferentemente de instrumentos como o *glockenspiel*, a *marimba* e o *xilofone*, também pertencente à família dos teclados de percussão, o vibrafone possui teclas geralmente compostas por ligas de alumínio. O som propiciado pela matéria prima principal que compõe seu teclado contrasta bastante com o de outros instrumentos a ele aparentemente próximos, a exemplo do próprio *glockenspiel*, cujas teclas metálicas possuem um alto teor de carbono em suas composições (SMITH, 2008). Outro fator de diferenciação do vibrafone em relação aos demais teclados de percussão é a existência de um motor acoplado à sua estrutura. Através deste é possível acionar as placas internas dos tubos de ressonância, colocando-as em rotação ao redor de um eixo horizontal e possibilitando a produção do efeito vibrato⁶⁸. A existência do motor não é comum a todos os vibrafones, sendo recorrente a sua fabricação em versão desprovida de tal sistema elétrico no Brasil⁶⁹.

Além das especificidades supracitadas, o pedal que integra corpo do vibrafone, permite ao músico um permanente controle do processo de abafamento e liberação de ressonância das teclas, possibilitando, em consequência, o domínio contínuo da vibração das mesmas. A conexão entre o pedal e o mecanismo de controle do abafamento das teclas é, de uma maneira geral, estabelecida por uma barra de metal fina e cilíndrica, que se estende perpendicularmente entre o primeiro e o último.

A tessitura padrão de um vibrafone é 3 oitavas, extendendo-se do Fá2 ao Fá5. Existem, porém, modelos do instrumento com extensões variadas, desde aqueles com duas oitavas e meia

⁶⁶ With virtually identical instruments being offered under two different trade names at that time, a confusion in terms began.

⁶⁷ Do inglês. (FRUNGILLO, 2003, p.382)

⁶⁸ Beck (2007, p.400) reconhece haver, porém, uma grande variedade de motores e mecanismos de controle do vibrato entre os diferentes vibrafones.

⁶⁹ No Brasil é muito comum o contato direto dos instrumentistas com os *luthiers* e fabricantes, possibilitando a produção de instrumentos sob encomenda que atendam às demandas específicas dos músicos. De tal modo, a subtração do motor é uma requisição recorrente como forma de diminuir os custos de produção e, consequentemente, os valores dos *vibraphones* repassados ao consumidor.

até, mais recentemente, instrumentos que contam quatro oitavas (do Dó₂ ao Dó₆). As extensões apresentadas permitem aos instrumentistas a performance de um número significativo de composições vinculadas ao universo da música popular, mesmo as que demandam instrumentos de grande tessitura, entre elas, o choro.

Inicialmente vinculado aos *Vaudevilles*, o desenvolvimento do instrumento nos EUA deu-se mais intensamente atrelado à história de um gênero musical ainda em estágio embrionários nos primeiros anos do século XX: o *jazz*. Fernando Chaib nos informa que

Lionel Hampton (1913-2002) e Adrian Rollini (1904-1954), vibrafonistas norte-americanos, cumprem o papel de pioneiros na inclusão do instrumento em conjuntos desse estilo musical (desde pequenos grupos até as chamadas Big Bands). Posteriormente nomes como Milt Jackson (1923-1999), Victor Feldman, (1934-1987), David Friedman (1945), Dave Samuels (1948) e principalmente Gary Burton (1943) vão, definitivamente, fazer com que este instrumento se torne um personagem importante no *jazz* instrumental norte-americano, popularizando-o e ajudando a inseri-lo em outros estilos musicais de cunho popular e erudito em diversos países do continente americano, europeu e asiático. (CHAIB, 2008, p. 57)

Bandleaders muito conhecidos dentro e fora do ambiente do *jazz*, tais como Louis Armstrong, Benny Goodman e Dizzy Gillespie incorporaram o vibrafone em alguns de seus grupos, ajudando a divulgar o instrumento entre um público mais amplo que o representado exclusivamente pelos admiradores do gênero. A associação estabelecida entre o *jazz* e o vibrafone se fez tão marcante, que alguns dos vibrafonistas entrevistados para a pesquisa associam de imediato as origens do instrumento ou a sua notoriedade àquele gênero musical:

Cláudia Oliveira: Da onde vem o vibrafone? A maioria das escolas? *Jazz*.

Ricardo Valverde: Mas eu acho importante estudar tudo porque, principalmente a linguagem do *jazz*, que foi onde o vibrafone ficou muito conhecido.

Marilene Trotta: Mas não era um instrumento conhecido aqui, não era um instrumento usado aqui. A origem do instrumento não é brasileira, e era assim, era um instrumento mais jazzístico. Tanto é que mesmo dentro do repertório erudito de percussão, o repertório de vibrafone é pequenininho perto do de marimba.

Sobre a associação do instrumento com a música erudita referida por Chaib e por Marilene Trotta, é importante ressaltar que ela, aparentemente, só veio a se mostrar efetiva em 1947, no momento da estreia do “Concerto para vibrafone e orquestra”, composto por Darius Milhaud dois anos antes. Este teria sido o primeiro concerto escrito especificamente para o vibrafone⁷⁰. Dado o primeiro passo, Smith (2008) se refere a outros compositores primordialmente vinculados à produção de música erudita que fizeram do vibrafone um

⁷⁰ As questões de origem, relacionadas ao estudo de história e à pesquisa historiográfica, não consegue se abster de diversas outras que envolvem, por exemplo, os poderes de quem conta a história. Evito, portanto, a reprodução de indicações de marcos iniciais, pontos de origem, entre outras referências originárias, preferindo relativizá-las indicando ao leitor fluxos que o permitam localizar com desconfiança certos fenômenos no tempo e no espaço.

importante instrumento em algumas das músicas por eles criadas: Alban Berg, Benjamin Britten, Pierre Boulez e Siegfried Fink.

Nos Estados Unidos, seu país de origem, portanto, o vibrafone percorreu um interessante caminho desde os grupos que já o utilizavam até as escolas de música. Quando a academia o absorve, sua utilização já se encontrava difundida entre os grupos de *jazz* e de outros gêneros de música popular. Hoje em dia, o vibrafone é um instrumento de presença essencial em qualquer instituição que se aventure ao ensino de percussão naquele país (BECK, 2007). Sobre tal realidade Daniela Rennó, Mark Duggan e Hendrik Meurkens, que estudaram nos EUA, comentam:

Daniela Rennó: Você vai nos Estados Unidos e na *high school* tem marimba, tem vibrafone, né?

Hendrik Meurkens: (...) em 1977, após eu terminar a escolar, o ensino médio, eu fui para o *Berklee College*, em Boston, e lá eu me formei em vibrafone. Eu estudei por 3 anos, tirei meu diploma e me graduei em vibrafone⁷¹.

Mark Duggan (sobre as experiências de maior importância para o aprendizado de vibrafone): Na minha experiência seria... Seria a temporada que eu passei na universidade. (...) Na universidade, nos dois lugares, na Universidade de Toronto e Também no *California Institute of The Arts* onde eu fiz mestrado.

Apesar da escassez de informações sobre a chegada do instrumento no Brasil, sabe-se que o vibrafone se fez presente como instrumento de apoio em algumas performances e gravações de grupos liderados por Sérgio Ricardo, Sylvio Mazzucca e Djalma Ferreira, durante a década de 1940. Registros de choros com a utilização do instrumento só vieram a partir deste período. Como os mais antigos exemplos, podemos citar as gravações de Luciano Perrone com o conhecido violonista Garoto (Aníbal Augusto Sardinha), ainda na década de 1940, algumas faixas do álbum *Época de Ouro – Jacob e Seu Bandolim*, de 1959, do *Dick Farney e Seu Quinteto*, de 1955, e do *Em Ritmo de Dança*, do pianista Pernambuco lançado em 1957 (DUGGAN, 2011). Tais gravações eram geralmente realizadas por pianistas que se aventuravam no vibrafone, valendo-se de seus conhecimentos no âmbito da música popular.

Como argumenta Duggan (2001), a “introdução dos modernos teclados de percussão na música brasileira não é um resultado de influências internas, mas antes do contato intercultural com outros países⁷²” (p.69, tradução minha). Tais contatos intensificam atitudes de resistência e assimilação em relação à performance musical, sobre as quais discorrerei mais detalhadamente no Capítulo II.

⁷¹ (...) in 1977, after I finish school, high school, I went to Berklee College in Boston and I was a vibraphone major there. I studied 3 years, I did my diploma and I was a vibraphone major.

⁷²Introduction of modern keyboard percussion instruments in Brazilian music is not a result of internal influences but rather, of intercultural contact from abroad.

Na década de 1960, o vibrafone se destacou em diferentes gravações de bossa nova, estilo que absorveu diversas influências do *jazz*, entre elas alguns aspectos relacionados à instrumentação. Vibrafonistas como Breno Sauer, Altivo Penteado, Ugo Marotta, Heitor Barbosa, Jota Júnior, Primo, Chuca-chuca, Caçulinha e José Cláudio das Neves, ligados à bossa-nova, ajudaram a impulsionar diversas gravações relacionadas ao repertório deste gênero. Dentre a intensa produção dos músicos, alguns números de choro acabaram sendo registrados no período, mas a relação do gênero com o instrumento permaneceu periférica. O vibrafone não conseguiu ter na música popular do Brasil o mesmo êxito que obteve no *jazz* norte-americano, ao ser difundido por instrumentistas como os já referidos Lionel Hampton, Milt Jackson e Gary Burton.

A partir do ano de 1965 até o final do século, os teclados de percussão caíram no esquecimento entre os envolvidos com choro no Brasil. As gravações se tornaram escassas e discos do gênero que contam com a sonoridade do vibrafone em seus arranjos, a exemplo do “Choro ontem, hoje e sempre” (1978), de Orlando Silveira, podem ser apontados como verdadeiras exceções. Tal fato se deu por motivos diversos, como o declínio do interesse pelo choro entre o grande público e entre os músicos, somado a uma crescente onda de nacionalismo entre os envolvidos com o estilo no período (DUGGAN, 2011). O vibrafonista Ricardo Valverde também aponta para um vácuo de produção no período e aponta outros motivos para justificá-lo:

Ricardo Valverde: Mas eu acho que tem um hiato aí, principalmente na música popular, que eu fiquei perguntando a vários músicos que viveram essa geração dos anos 60, que tinha bastante coisa, porque que não tem mais vibrafone? Por que deu essa parada? E muita gente falou porque acabaram com as orquestras, que a arena acabou, que o sintetizador também, os caras começaram a substituir com timbre eletrônico, não é?

Entre os fatores apontados por Mark Duggan como facilitadores para o aumento do número de vibrafonistas que se dedicam à performance de choro nos teclados de percussão a partir da década de 1990, principalmente entre os músicos de formação acadêmica, está o início do processo de fabricação de instrumentos nacionais com razoável qualidade, o que tornou-os mais acessíveis aos instrumentistas em geral. Alguns dos entrevistados que travaram contato com o instrumento no período ou em época anterior confirmam a defesa do autor. Quando questionados sobre o processo de aquisição do vibrafone, narram:

Marilene Trotta: Aí apareceu uma pessoa que tinha sido músico de um conjunto e fez muito sucesso nos anos 60, era um conjunto chamado Gêmi Sete, que era um conjunto de baile, de festa, fazia... era o conjunto tchan da época. E esse cara tocou nesse conjunto durante muitos anos e quando eu tava fazendo o curso de percussão ele chegou lá na escola, conversou com o Fernando e pediu se ele podia deixar na sala o instrumento dele, que ele tava querendo vender e pra ver se algum aluno se interessava. E o professor permitiu. Aí nós todos queríamos, todo mundo queria o vibrafone, lógico. Era um vibrafone usado e tal. Não era o melhor do mundo, mas ele era um instrumento bom e a gente queria muito ter, quem não queria, não é?

Só que ele era muito mais barato do que seria importar um vibrafone, porque na época não se fabricava aqui, você não tinha como comprar aqui. Nem baqueta eu comprava aqui, que dirá o instrumento. Aí eu era a única que trabalhava na época, porque eu já dava aula no CEFAR quando eu fiz o curso de percussão. Aí eu falei bom, eu tenho como comprar e o cara ainda dividia de vários pagamentos. Aí deu pra eu comprar o vibrafone, mas assim, acesso ao instrumento a gente só tinha dentro da universidade.

RH: O acesso ao vibrafone fora da universidade era difícil na época, assim?

Daniela Rennó: Cara...

RH: Fora e dentro, né?

DR: Eu tive que ir lá comprar o vibrafone, não tinha vibrafone aqui.

RH: Você foi nos Estados Unidos?

DR: Eu fui lá em, comprei. É. Eu trouxe de lá. Aí lá, eu tive aula lá. Aí lá o ambiente é mais propício do que aqui.

Ricardo Valverde: Eu comecei mais ou menos na década de 90, assim. E o instrumento é muito caro. E eu tive uma dívida danada pra comprar. Depois quando você começa a tocar você precisa também de um carro pra transportar. Aí precisa de um carro grande. Aí é um dinheiro que você investe pro vibrafone. E a coisa dos instrumentos, agora que ele tem algumas possibilidades. O meu instrumento por exemplo é um JOG⁷³, mas ele demorou pra chegar assim num nível que eu acho que é legal de tocar. A importação é muito cara hoje, ainda eu não consegui importar um vibrafone, mas fica quase que inviável, é 40 mil reais, gira em torno disso. Então eu acho que é isso. As baquetas são caras também, não é? O jogo de baquetas, ele custa super caro. Então eu acho que é um instrumento caro pra se aprender.

Duggan destaca ainda, como outro fator responsável pelo aumento do interesse na performance em questão, o processo de “re-popularização” do choro, acirrado também a partir da década de 1990, por diferentes motivos.

Como pôde ser visto, os casos de performance de choro no vibrafone aparecem isoladamente na história da música no Brasil. Não é possível ver uma coerência ou um diálogo entre tais vibrafonistas e, portanto, não é possível defendermos a existência de uma escola originada a partir de estilos ou maneiras características de performance. Ao contrário do que ocorreu nos Estados Unidos, onde o *jazz* estabeleceu um vínculo com instrumentistas e com o próprio instrumento anteriormente à entrada deste na academia, no Brasil, esta penetração foi anterior ao estabelecimento de um vínculo significativo entre o vibrafone e o choro ou qualquer outro gênero de música popular. Sobre o tema, Mark Duggan, Ricardo Valverde e Daniela Rennó realizam defesas semelhantes:

Mark Duggan: Não temos, como vibrafonistas, outros exemplos de pessoas fazendo isso (tocando choro no vibrafone). São poucos exemplos. Sabe? A história do choro é uma questão de passar conhecimento e maneiras de tocar de uma geração até a geração seguinte. É uma conexão, uma linha, e se pode ver essa linha. Esse violonista que estudava com esse cara, que estudava com esse outro cara, até João Pernambuco⁷⁴, né? No mundo do vibrafone e dos teclados de percussão em geral não temos essa conexão. Temos, então, que inventar maneiras de recriar o que os violonistas e cavaquinistas estão fazendo dentro da música. Eu acho que seria difícil, enquanto iniciante, começar a estudar choro no vibrafone. Você tem que ter um certo nível de técnica, já que não temos um vibrafonista de outra geração, sabe? De uma geração anterior, que possa mostrar: “você pode formar a harmonia assim, você pode formar a melodia assim”. Esta nossa geração é a primeira a fazer isso, quase a primeira. Eu achei vários exemplos de pessoas que fizeram isso nos anos 50 e 60, mas acho que não criaram uma linha. Não foi uma onda de muitas pessoas tocando vibrafone. Foram casos isolados. Então o conhecimento deles de como tocar choro nesses instrumentos está perdido.

⁷³ Empresa brasileira que se dedica a confecção de instrumentos musicais, entre eles o vibrafone.

⁷⁴ Violonista e compositor brasileiro.

Daniela Rennó: É uma coisa que eu acho que a gente tem que fazer, já que não tem material pra isso, transpor, dos outros instrumentos, e ele (Jovino Santos Neto⁷⁵)⁷⁶ transpôs do piano dele para marimba de madeira e a melodia pro vibrafone.

Ricardo Valverde: Não, eu acho que a nossa geração é mais articulada nesse sentido assim, mas eu acho que não tem uma escola assim. A gente fica trocando umas informações, igual a gente tá falando assim, mas não tem uma escola como tem por exemplo com o Jacó do bandolim. Então o material que você tem com o Jacó do bandolim você tem uma vida inteira pra você estudar. Por um lado é bom e por um lado é ruim também porque você acaba que tem um monte de instrumentistas tocando igual o Jacó, não é? Tentando tocar igual o Jacó. Nessa o vibrafone não tem, você acaba criando um jeito de tocar.

Aquim Sacramento (sobre a existência de uma escola de vibrafone no choro): Não. Talvez eu esteja falando besteira mas eu desconheço. Eu conheço alguns (vibrafonistas que se dedicam ao gênero)⁷⁷ mas pra dizer escola não.

Atualmente ainda é incomum a existência de vibrafonistas que se dedicam, mesmo que parcialmente, à performance de choro. Músicos contemporâneos como André Juarez, Beto Caldas, Cláudia Oliveira, Mark Duggan, Jota Moraes, Daniela Rennó, Aquim Sacramento, Jorge Sacramento, Amoy Ribas, Natália Mitre, Fernando Rocha, Marilene Trotta, Arthur Dutra, Hendrik Meurkens e Ricardo Valverde são alguns dos poucos exemplos. Muitos deles estreitaram seus laços com o instrumento em universidades dentro e fora do Brasil, que, é pertinente supor, possuem claras limitações no que tange ao provimento de estrutura, recursos didáticos e material humano para o ensino e aprendizado do choro. A relação dos vibrafonistas e a tradição erudita é tão grande no Brasil, que Mark Duggan (2011, p.5) defende que "o estudo do uso dos teclados de percussão no choro, envolve não a entrada, mas a re-entrada de músicos de treinamento clássico no gênero", referindo-se também à primeira geração de músicos de choro, que possuíam formação semelhante. Na contramão dos chorões mais conhecidos na história do gênero, principalmente a partir do início do século XX, estes vibrafonistas, de maneira geral não possuem uma bagagem musical majoritariamente vinculada à tradição oral. Tradição esta que está intimamente associada ao choro no imaginário de seus agentes, como pode ser comprovado nas seguintes palavras:

Ricardo Valverde: (...) chega uma hora que você fala: "Pô, não é bem por aí..." Porque você também acaba tendo muito contato com músico da antiga e você observa que a formação deles sempre foi autodidata de ouvir as coisas e tirar, da malandragem da noite. Isso eu acho importante.

(...) eu me inspiro muito nos músicos antigos, que eles tiravam tudo de ouvido. Acho que meus estudos foram mais por aí mesmo.

⁷⁵ Multi-instrumentista brasileiro. Atualmente residente nos EUA, acompanhou o grupo do músico Hermeto Pascoal entre 1977 e 1992.

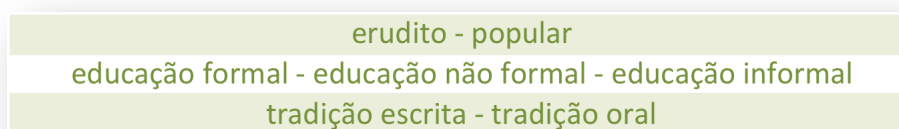
⁷⁶ Parênteses meu.

⁷⁷ Parênteses meu.

Madeira* (ao se referir às rodas): Uma instituição informal da maior importância para a performance do choro, porque ela cria a oportunidade para os interessados no estilo desenvolverem as suas habilidades. Sejam eles estudantes ou músicos interessados que desenvolvem os seus conhecimentos de forma autodidata.

O vínculo estabelecido entre o choro e a tradição oral⁷⁸ e o que se estabelece entre o vibrafone e a tradição escrita estão diretamente relacionados às histórias e percursos do instrumento e do gênero. Ao tentar aproximar esses diferentes universos musicais, os vibrafonistas em vínculo com a performance de choro evidenciam, então, uma terceira dimensão da mediação por eles promovida, proveniente de um desdobramento das duas primeiras.

Quadro 3: Terceira dimensão de mediação.



Em relação à conexão estabelecida entre todas as dimensões supracitadas, Penna argumenta que alguns estudos reforçam a percepção da:

histórica dicotomia entre música erudita e música popular, entre música notada e música “soada” – digamos assim. A oposição entre essas duas formas de produção musical tem se mantido e reproduzido histórica e culturalmente, sedimentando práticas culturais e valores sociais distintos, assim como formas próprias de ensino-aprendizagem, com seus espaços característicos. (PENNA, 2008, p.53-54)

Como já visto, poucos são os instrumentistas que se dedicam à performance de choro no vibrafone, mas, dada a posição emblemática de mediação ocupada por eles, a possibilidade de uma contribuição qualitativa à literatura através do desenvolvimento do presente trabalho se engrandece. A compreensão da maneira como ocorre o aprendizado de tais vibrafonistas se vincula, então, a uma preocupação recorrente na academia na atualidade que nos remete à busca por reconhecimento e conciliação de distintos processos educacionais na formação dos músicos.

1.5 De fora para dentro da academia: o choro na universidade

Nos Estados Unidos da América, já há algumas décadas, a música popular vem sendo incorporada às universidades. Os primeiros cursos de nível superior dedicados ao *jazz* no país surgiram ainda na década de 40 (BERLINER, 1994) e se multiplicaram nas décadas seguintes. Muito inspirado no modelo estadunidense, um fenômeno semelhante ocorreu no Brasil nos

⁷⁸ Tal vínculo será relativizado no Capítulo III.

últimos anos, ocasionando a criação dos cursos superiores em Música Popular, que tem chamado a atenção de músicos e demais envolvidos com a prática de diversos gêneros musicais, entre eles o choro (MARTINS, 2012, p.9).

Tais cursos superiores herdaram do conservatório, porém, metodologias de ensino de música majoritariamente vinculado à tradição clássica e eurocêntrica, ignorando a realidade do aprendizado da música popular. Heloísa Feichas (2006) aponta que a tradição de ensino nas universidades se inclina à prática e aos valores do repertório europeu e, conseqüentemente, às metodologias de ensino que se baseiam na primazia da notação musical.

O choro encontra-se então inserido em algumas universidades do Brasil enquanto conteúdo, mas as práticas informais de aprendizagem que nortearam o fazer dos chorões no decorrer da história do gênero não estão sendo devidamente estimuladas e abraçadas em grande parte do ambiente acadêmico. Carlos Sandroni faz um alerta ao fato de que tal distinção entre conteúdo e método

"se aplicada de maneira irrefletida, pode levar a pensar que é possível tratar as músicas populares como conteúdos a serem incorporados aos currículos de música, mas ensinados segundo métodos alheios a seus contextos originais, quer se trate de métodos já utilizados nas escolas, quer se trate de métodos especialmente inventados". (SANDRONI, 2000, p.19)

Alguns dos vibrafonistas entrevistados, principalmente os brasileiros, atestam a dificuldade encontrada para o aprofundamento nos estudos relacionados à música popular em instituições apropriadas no país, em um passado não muito distante:

Marilene Trotta (sobre a idéia de se tocar choro no vibrafone): Veio do grupo de percussão da UFMG, onde o Fernando Rocha apresentou pra nós o vibrafone como instrumento de música popular, porque nós tínhamos o repertório erudito de vibrafone contemporâneo. E no popular é que apareceu. A gente lidava com Friedman, nas aulas. E no grupo ele apresentou pra gente a possibilidade das peças populares, daí veio a idéia de levar pro choro. (...) Dentro da aula de instrumento eu aprendi o vibrafone dentro do repertório erudito. No popular não. No popular era só no grupo de percussão.

O Ernesto Nazareth quando eu toquei pela primeira vez como peça de autor nacional em uma prova num curso de piano, teve professor lá que contestou, não queria considerar como música, porque era considerado popular. Ernesto Nazareth quando eu fiz o curso de piano nos anos 70, era considerado músico popular. Foi uma briga quando eu toquei, foi a primeira vez que alguém tocou Ernesto Nazareth como autor brasileiro de música erudita que foi tocada numa prova de piano dentro da UFMG. E foi um bafafá porque o pessoal mais antigo da escola não aceitava.

Ricardo Valverde: Ai depois eu fiz curso aqui em São Paulo de vibrafone na ULM com Beto Caldas, que é um curso de 4 anos lá, e estudei também com o André Juarez. Você conhece o André, não é? (...) Com o André estudei algumas coisas de técnica, que ele estudou na *Berklee* e ele tem bastante material e eu fiquei um ano lá com ele, estudando, pegando as coisas dele. Mas o engraçado, com todos os professores de vibrafone especificamente eu parei quando eu comecei a mostrar as coisas do choro, porque aí eu comecei a entrar em choque com as coisas que ele me passavam. Porque eu comecei tocando choro, eu comecei minha carreira musical tocando pandeiro. Então observando os violonistas, tinha coisa que eles falavam que não ia de encontro sobre o que eu pensava de choro, não é?

Ao contrário do vibrafone que se insere na academia anteriormente à sua incipiente difusão no ambiente da música popular, o choro é introduzido formalmente nas universidades de música em um momento em que já se apresenta como um gênero consolidado de música popular brasileira. Tais processos de inserção são importantes devido às distintas características que carregam em consequência de direcionamentos opostos. Muitos dos extremos com os quais os vibrafonistas que se dedicam à performance de choro são postos a dialogar resultam das distintas origens do gênero e do instrumento em questão, bem como das diferentes relações que estabelecem com as instituições formais de ensino de música.

O entendimento de como é realizada a aprendizagem do choro pelos vibrafonistas a partir de um instrumento tão emblemático mostra-se de suma importância para reflexões acerca de possibilidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem de gêneros populares dentro das instituições formais. Ao tratar da aprendizagem desses instrumentistas, a pesquisa levanta ainda questões que se relacionam ao ensino e à aprendizagem de choro em outros instrumentos de características semelhantes e, inevitavelmente, disserta sobre pontos relevantes no que tange à relação entre o choro e a academia e também ao ensino de música popular dentro das universidades.

1.6 Contextualização do objeto de estudo na produção acadêmica

Ainda que alguns trabalhos de José Nunes Fernandes (2006, 2007) indiquem uma grande recorrência de estudos sobre processos educacionais formais e não formais na área de Educação Musical e em áreas correlatas no Brasil, é perceptível que ainda são escassos os estudos que tratem do aprendizado dos músicos imersos no cotidiano e na prática da música popular ou, como preferem alguns autores, dos músicos populares. Dentre as pesquisas que se propõem a tal finalidade, é importante destacar as desenvolvidas por Margarete Arroyo (1999) e Luciana Prass (2004). Na literatura estrangeira, trabalhos de referência sobre os processos informais de aprendizagem destes músicos foram desenvolvidos por Lucy Green (2000, 2002).

De um modo geral, grande parte dos estudos sobre os processos formais e não formais de educação tratam sobre ambientes vinculados à formação infantil ou, e em menor número, de adolescentes, direcionando preocupações a questões distantes do foco de interesse da presente pesquisa. Que tratasse da busca por conciliação entre os diferentes processos educacionais por músicos com formações múltiplas, não pude encontrar qualquer trabalho na literatura pertinente, ainda que fugindo a um recorte exclusivo na área de Educação Musical.

Ao se dedicar à compreensão dos processos de aprendizagem adotados pelos músicos populares no Reino Unido, Lucy Green (2000, 2002) empreende importantes discussões acerca

do relacionamento de alguns deles com o sistema formal de ensino de música. As particularidades dos casos pesquisados pela autora, porém, a leva ao encontro de músicos que possuíram uma formação mais atada às que ela denomina “práticas informais de aprendizagem” de música. Sendo assim, em sua pesquisa Lucy Green trava contato com músicos cujos perfis, a princípio, muito diferem dos percebidos nos vibrafonistas de choro.

Lacorte e Galvão (2007) em estudo sobre o aprendizado de músicos populares residentes na cidade de Brasília, constataram que a maioria entre os pesquisados havia frequentado cursos regulares de formação musical, mas não se debruçaram, porém, na compreensão aprofundada acerca da maneira como a participação desses músicos em tais ambientes interagia com os processos informais de aprendizagem que permeavam a formação de cada um deles.

Elza Lancman Greif (2007) e Augusto Charan Gonçalves (2013) direcionam suas atenções à aprendizagem do choro no contexto da Escola Portátil de Música, no Rio de Janeiro, e da Escola Raphael Rabello, localizada em Brasília, respectivamente. O interesse e o recorte em ambientes educacionais não formais, porém, diferencia os objetivos dos autores dos que me proponho a alcançar a partir da análise da aprendizagem dos vibrafonistas no choro.

Mesmo diante da importância atribuída ao que é popular na prática musical no Brasil e com a clara predominância de uma tradição europeia em suas instituições formais do ensino de música, é árdua a tarefa de encontrar trabalhos de pesquisadores que se dediquem a compreender como os músicos que transitam no interior e também no ambiente exterior a tais instituições propõem um diálogo entre as distintas tradições de ensino e de aprendizagem que preponderam em cada contexto. José Alberto Salgado (2005) chega a circundar o tema, com uma preocupação mais voltada, entretanto, para a compreensão de relações entre contextos educacionais e profissionais de música.

O presente projeto se constrói a partir de um diálogo inevitável entre diferentes áreas do conhecimento. Faz-se, portanto, necessária a correta localização do objeto de estudo no emaranhado disciplinar que representa o atual contexto da prática acadêmica. O campo reflexivo de onde partem e para o qual se direcionam minhas análises no trabalho desenvolvido é, principalmente, o da Educação Musical. Diálogo, porém, de maneira constante com a Etnomusicologia, com a Antropologia e com a Sociologia, por considerar tais disciplinas indispensáveis à reflexão e à prática no campo da educação musical.

O diálogo com tais áreas se estabelece, a princípio, através de uma premissa básica adotada no desenvolvimento do presente trabalho que é o entendimento de que a prática musical, a sua teorização e a própria educação musical são construções sócio-culturais (ARROYO, 1999; BLACKING, 2000). Tal fato implica na impossibilidade de dissociação entre a música

produzida e reproduzida em determinado contexto e a cultura que a circunda e atribuído significado (KINGSBURY, 1988). Sendo assim, a educação musical também não pode ser pensada de maneira independente em relação ao ambiente sócio-cultural na qual está inserida, pois este norteia e atribui significado às práticas e às ideias comuns àquela. Isto implica também, e em um ponto de maior conexão com a pesquisa desenvolvida, no fato de que determinados processos educacionais e suas associações com práticas musicais específicas também são constructos vinculados a práticas e a valorações de caráter preponderantemente social.

O sociólogo Howard Becker empreende em seu livro intitulado *Art Worlds* (1982) uma análise da relação entre arte e sociedade. O autor defende que os caminhos adotados para se referir à atividade artística são, de modo geral, caminhos para reflexão sobre a sociedade e também sobre os processos sociais em um contexto determinado. A organização social, quando relacionada à arte, é concebida como um conjunto de indivíduos que se vinculam e atuam em cooperação no intuito da produção de uma obra artística. Tal grupo se organiza em referência a convenções correntes dentro do universo no qual está inserido, contribuindo para a constante reprodução destas. Tais convenções que, por sua vez, tornam a ação coletiva mais previsível e menos custosa, ainda que não suprima de maneira radical a possibilidade de existência de trabalhos pouco convencionais. Assim sendo, transformações dos padrões convencionados podem ocorrer, desde que o indivíduo ou a coletividade que as propõe seja capaz de mobilizar uma quantidade de recursos materiais e imateriais suficientes em seu favor. O entendimento, disseminado por Becker, da arte como ação coletiva possui implicações objetivas para a análise da organização social. Para o estudo de um evento faz-se, então, necessário observar a rede⁷⁹ de relações de pessoas com ele envolvidas, cuja ação coletiva possibilitou a sua ocorrência de uma maneira específica. A organização social não representa, portanto, apenas um conceito, mas também a um objeto de pesquisa empírica, levando Becker a afirmar que “ações coletivas e os eventos que elas produzem são a unidade básica da investigação sociológica⁸⁰” (1982, p.370, tradução minha). Através da organização social algumas pessoas atuam conjuntamente para produzir uma variedade de eventos de um modo recorrente.

Margarete Arroyo (1999) se lança à compreensão das representações sociais sobre fazeres musicais diversos em ambientes de performance, ensino e aprendizagem de música com características socioculturais muito distintas: um conservatório de música e um grupo de

⁷⁹ Becker utiliza a palavra *network* que é comumente traduzida para o português como “rede”. A tradução é limitada, porém, pois não consegue superar a sua condição de substantivo, deixando o caráter ativo dos indivíduos com ela envolvidos em segundo plano. Na ausência de uma palavra que melhor traduzisse o termo original, utilizo “rede”, mas sempre com o objetivo mais amplo de denotar as intenções do autor ao utilizá-lo. Para mais detalhes ver BECKER (1982)

⁸⁰ Collective actions and the events they produce are the basic unit of sociological investigation.

*congadeiros*⁸¹. Em constante diálogo com a Antropologia, ela concebe as representações sociais como o “saber conceitual e prático construído e compartilhado coletivamente”. Seriam elas as responsáveis pela edificação da sociedade, “sendo compreendidas no senso comum como formas naturalizadas de significado” (p.27). Para a apreensão de tais categorias a autora realiza um trabalho de observação participante nos dois cenários em questão, com as atenções voltadas à compreensão da interface educação musical e cultura. Ela conclui, a partir de análise e interpretação do material etnográfico produzido, existir um forte vínculo entre o panorama sócio-cultural, a prática musical e o ensino e aprendizagem de música.

Uma etnografia realizada entre o povo Venda, na África do Sul, foi a base para uma parte significativa da construção teórica realizada por John Blacking em sua produção acadêmica. Em *How musical is man?* (2000) o autor vale-se de sua experiência etnográfica entre membros do grupo para questionar diversos valores musicais tidos como inerentes à música por indivíduos vinculados à sociedade ocidental. O argumento do autor é de que a experiência musical, ainda que possa expressar atitudes sociais e processos cognitivos, apenas é efetiva quando a música a ela vinculada é “ouvida por ouvidos receptivos e bem preparados de pessoas que partilhem, ou possam compartilhar de alguma maneira, as experiências culturais e individuais de seu criador⁸²” (p.54, tradução minha). A comunicação musical está, então, associada ao acordo social estabelecido entre os indivíduos sobre o que é percebido. Partindo de tais pressupostos, o autor critica a comparação entre diferentes sistemas musicais e também as teorias sobre o comportamento musical com pretensões universais, já que os significados e valorações atribuídos à música são particulares a cada sociedade. Apesar do foco voltado à compreensão do fazer musical entre os Venda, Blacking não deixa de salientar a importância da Etnomusicologia para a melhor compreensão de questões relacionadas à prática musical ocidental e à educação musical a ela associada:

A etnomusicologia tem o poder de criar uma revolução no mundo da música e da educação musical, desde que ela siga as implicações de suas descobertas e se desenvolva como um método, e não meramente uma área, de estudo. Eu acredito que a etnomusicologia deva ser mais que um ramo da musicologia ortodoxa preocupada com o “exótico” ou com a música “folclórica”: ela pode explorar novos caminhos para se analisar a música e a história da música⁸³. (Blacking, 2000, p.4, tradução minha).

⁸¹ Atores vinculados à manifestação cultural-religiosa afro-brasileira do congado.

⁸² [...] heard by the prepared and receptive ears of people who have shared, or can share in some way, the cultural and individual experiences of its creators.

⁸³ Ethnomusicology has the power to create a revolution in the world of music and music education, if it follows the implications of its discoveries and develops as a method, and not merely an area, of study. I believe that ethnomusicology should be more than a branch of orthodox musicology concerned with "exotic" or "folk" music: it could pioneer new ways of analyzing music and music history.

Partindo do pressuposto, compartilhado pelos autores supracitados, de que a prática musical e seus significados são constructos sociais e também culturais, pretendo contribuir com o presente estudo para futuras reflexões que tenham como objetivo o trabalho dos processos educacionais dominantes em contextos diversos de uma forma mais interativa e plástica. A “desnaturalização” de valores musicais tomados em um primeiro momento como universais e imutáveis, abre uma infinidade de possibilidades para a ação. “O” processo educacional quando torna-se “um”, trilha o caminho da pluralidade, levando em consideração o que é contextual e que permeia as diversas práticas de ensino e de aprendizagem da música.

Tal pressuposto teórico corrobora também para uma ampliação do entendimento da educação musical, passando esta a ser compreendida de uma maneira muito mais abrangente que uma análise pautada em sua restrição a ambientes formais de ensino permitiria. De um processo único e eurocêntrico de educação musical, baseado no ambiente escolar formal, passa-se a valorizar ambientes outros e os mais diversos como responsáveis por sua perpetuação. Ganha força então, a partir da perspectiva em questão, os processos educacionais não formais e informais, reconhecidos como dominantes em diversos contextos sociais não-escolares, seja os experimentados pelos músicos populares pesquisados por Lucy Green, ou os vivenciados pelos congadeiros, que tiveram suas práticas musicais estudadas por Margarete Arroyo.

Torna-se, a partir daí, razoável questionar os parâmetros da educação formal tal como a concebemos preponderantemente na atualidade. Quando passamos a entender tal processo educacional como um desdobramento de contextos sociais específicos que permitiram e significaram a sua ascendência e fortalecimento, o desnaturalizamos, abrindo portas para a reflexão acerca de transformações necessárias aos seus pressupostos, objetivos e métodos. Posições políticas transformadoras podem então se tornarem bem-quistas e até desejáveis e suas concretizações perseguidas com entusiasmo.

O trabalho desenvolvido percorre uma rota dupla: a) apreensão do processo de formação musical dos vibrafonistas que se dedicam à performance de choro, através de entrevistas semiestruturadas e b) análise de tal processo em confronto com a compreensão do modo como se dá a construção do aprendizado relacionada ao choro no contexto de uma roda, ambiente tido como de primordial importância para o aprendizado do gênero. Daí, buscarei refletir sobre maneiras de aproximação entre os processos educacionais predominantes nas vivências dos vibrafonistas e os mais comuns às práticas dos chorões nas rodas. Tendo os vibrafonistas um vínculo muito forte com a academia, conseqüentemente estarei refletindo acerca de possíveis

transformações relacionadas ao ambiente formal de ensino, visando possibilitar uma aprendizagem mais significativa do choro a seus atores.

Sendo a prática e a educação musical constructos socioculturais, passíveis de transformação, mostra-se a aproximação do pesquisador em relação a práticas de aprendizagem de naturezas diversas um importante movimento no intuito de contribuir para mudanças relacionadas às instituições formais de ensino de música. Também mostra-se coerente a busca pela compreensão da maneira como indivíduos que, em relação com as escolas formais, buscam o contato com práticas de aprendizagem estranhas à educação formal, quando em contato com gêneros musicais que nela não possuem o seu principal local de identificação. Daí seria possível extrair exemplos de práticas conciliadoras relevantes para a reflexão acerca das transformações necessárias às escolas formais.

Da Sociologia, além de referências teóricas e alguns pressupostos de pesquisa, herdei ainda parte da metodologia de pesquisa adotada: as entrevistas⁸⁴. Valho-me também da técnica da observação participante, recorrente nas pesquisas antropológicas e etnomusicológicas. Sobre tais escolhas e o ponto de interseção entre ambas no decorrer do trabalho, discorrerei a seguir, ao abordar mais detalhadamente cada uma delas.

1.7 Entrevistas

A entrevista é compreendida aqui como um momento de relação interessada entre duas pessoas. Ao contrário de uma conversação comum, cuja satisfação pode se esgotar na ocorrência do próprio diálogo, existe na entrevista um interesse pela troca de informações que possibilite diminuir as incertezas sobre parte da realidade da qual faz parte o interlocutor. Tais informações são relevantes ao interesse do entrevistador, seja ele pesquisador ou não. Sendo assim, poderíamos conceber a entrevista, via de regra, como uma “forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. (GIL, 1994, p.113).

Na prática, não podemos deixar de considerar, porém, que tal assimetria não é absoluta e seu entendimento unilateral pode levar à errônea concepção da entrevista como uma ação cujos benefícios percorrem uma via de mão única. A realização de uma entrevista, bem como os seus desdobramentos, pode estar direta ou indiretamente vinculada aos interesses do interlocutor⁸⁵. A depender de como esta é realizada, o entrevistado pode assumir ainda um papel extremamente

⁸⁴ A entrevista, apesar de não ser um método exclusivamente relacionado à Sociologia nem a qualquer área das Ciências Humanas, é frequentemente adotada, em suas variantes quantitativas e qualitativas, por pesquisadores vinculados às disciplina que a compõem.

⁸⁵ Sobre as diferentes motivações do entrevistado ao participar de uma entrevista, ver *A entrevista: teoria e prática*, de João Bosco Lodi, p.17-19.

ativo em seu desenvolvimento, o que negaria o caráter absolutamente assimétrico de sua natureza⁸⁶. Tal realidade é mais verdadeira em relação à realização de entrevistas qualitativas⁸⁷, pois estas tendem a privilegiar o discurso de atores sociais durante sua produção e análise. O produto da entrevista qualitativa deve ser compreendido, portanto, como um texto negociado:

[...] a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante. (FRASER, 2004, p.140)

Em momentos distintos, nas diferentes entrevistas realizadas para a pesquisa, foi demonstrado interesse dos indivíduos com os quais eu dialogava em relação àquelas e aos desdobramentos do encontro. Ricardo Valverde, Daniela Rennó, Cláudia Oliveira, Hendrik Meurkens e eu nos manifestamos abertamente sobre o interesse no ato e também sobre possíveis ações futuras, aproveitando a oportunidade propiciada pelo trabalho desenvolvido:

Ricardo Valverde: Uma coisa que talvez possa fortalecer é as rodas de vibrafonistas, como eu sempre tentei fazer mas nunca tive, não sei porque, resistência. Eu montava, falava “– Vem, o vibrafone está montado, vem dar canja”. É importante ter vários vibrafonistas tocando. Eu sempre tive essa ideia. Então talvez pra quebrar isso se a gente tivesse algum vibrafonista, por exemplo, você fazendo uma roda em Minas, sei lá, alguém no Rio, eu aqui em São Paulo, poderia fortalecer isso. A gente teria rodas de vibrafone, sabe?

Até a coisa do vibrafone, as vezes você vai fazer um show aqui de vibrafone, sabe que tem eu aqui.

Hendrik Meurkens: Eu estou interessado em ver o que está acontecendo no Brasil, a nova geração tem, você sabe, o choro moderno é muito interessante, mas eu não vejo nenhum vibrafone, cara. Se você ver algo, me avise. (...) Eu buscaria mais em São Paulo que no Rio, porque parece que a musica instrumental mais aventureira vem aparentemente de São Paulo. Isto é, ao menos, você sabe, no *Youtube*⁸⁸, a maioria das pessoas são de São Paulo⁸⁹.

Rodrigo Heringer (durante entrevista com Daniela Rennó): A gente podia comunicar, né? Vou te adicionar (no *Facebook*⁹⁰)⁹¹, aí a gente continua nosso diálogo. Eu preciso “scanear”, eu tô com algumas coisas do material que eu peguei lá com o Stefon⁹², né? E eu tenho as aulas gravadas também.

⁸⁶ Fraser (2004, p.140) aponta a entrevista como uma atividade na qual “o entrevistado tem um papel ativo na construção da interpretação do pesquisador”.

⁸⁷ Fraser (2004) argumenta ainda que a entrevista enquanto técnica de investigação científica se difundiu tanto nas pesquisas qualitativas quanto nas quantitativas. Nas palavras de Alves-Mazzoti e Gewandszajder (1999, p.168), de um modo geral, “as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas e sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa”.

⁸⁸ Plataforma virtual especializada em compartilhamento e difusão de vídeos (youtube.com).

⁸⁹ I’m interested on watching what’s happening in Brazil, the young generation has, you know, the modern choro is very interesting, but I don’t see any vibraphone, man. If you see something, let me know. (...) I would look more in Sao Paulo than in Rio, because it seems like the more adventurous instrumental music seems to come out of Sao Paulo. That’s at least, you know, on Youtube, most of the people are from Sao Paulo. But I have not really seen choro on vibraphone. If you have something, let me know. I’m very curious, I mean, I’m actually very interested.

⁹⁰ Rede social voltada ao entretenimento à comunicação (facebook.com).

⁹¹ Parênteses meu.

⁹² Stefon Harris, vibrafonista estadunidense que foi meu professor durante período de estudos na cidade de Nova Iorque (EUA).

Daniela Rennó: Tá, então, eu tô procurando realmente um parceiro, pra que, eu recentemente comprei a marimba de madeira cinco oitavos do Warley⁹³, né? Pra eu tirar as vozes da madeira e você faria o vibrafone, a gente faria, você tá a fim de tocar de tocar esses trem do Jovino?

RH: Nossa, demais. Certamente.

A gente que faz parte dessa família que, é uma familinha complicada, você tá vendo? Ó, eu fui nos Estados Unidos, dei sorte também porque eu fui pra cidade que tinha um cara que tocou com Benny Goodman⁹⁴ (INSERIR NOTA). Branco, tocou com Benny Goodman, e um negro que dava aula na periferia pras crianças e tal. Os dois não davam conta de conversar direito. E por conta de, às vezes, de dificuldades que a gente tá superando com essa conversa aqui agora. Se eles tivessem a oportunidade de dar uma conversada, sabe?

Cláudia Oliveira: Ó, primeiro eu queria agradecer você. Obrigado por ter me chamado para participar da sua pesquisa, espero que eu tenha ajudado você em alguma coisa. Tá? E a outra coisa, Rodrigo, que eu acho, é interessante ver que agora tá surgindo isso no Brasil. Essas pesquisas, então, vamos assim, vamos se unir, vamos dar a mão, vamos criar um método, sabe? De tocar, não só tocar choro, mas tocar vibrafone, tocar os teclados baseados no choro. Eu acho que a gente tem condições de, como percussionistas, fazer isso.

Em relação às pesquisas científicas, a entrevista é um método relevante para a obtenção de dados, manifestando sua utilidade preponderantemente no âmbito da investigação social. Ao discorrer sobre suas características, Fraser aponta que

a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si e ao mundo circundante (Ibid., p.140).

Acerca de sua estruturação, Fraser argumenta que a entrevista pode ocorrer de três maneiras distintas: estruturada, semiestruturada e não estruturada. A primeira possui uma profunda ligação com as pesquisas quantitativas e experimentais, apresentando grande preocupação com a padronização dos questionamentos, com a limitação das opções de resposta – no intuito de facilitar o tratamento estatístico – e com o alinhamento entre o roteiro e algumas hipóteses pré-determinadas. Durante a realização de entrevistas estruturadas ou padronizadas, cabe ao entrevistador dar seguimento a um roteiro previamente estabelecido, abstendo-se de adaptar as perguntas a situações específicas, de realizar questionamentos não-previstos, ou mesmo de alterar a ordem dos tópicos instituídos (LAKATOS e MARCONI, 1991, p.197).

Em pesquisas qualitativas é recorrente a utilização de entrevistas que permitam uma maior flexibilidade de comportamento ao entrevistador e ao entrevistado no decorrer de sua realização, concedendo a eles, conseqüentemente, uma maior autonomia na redefinição de processos relacionados à atividade. No contexto de pesquisas de tal natureza, as entrevistas mais comumente empregadas são as não estruturadas e as semiestruturadas. Nas entrevistas semiestruturadas, também referidas como focalizadas, o entrevistador, valendo-se de um roteiro inicialmente estabelecido, permite que o interlocutor aborde temas e discorra sobre questões não previstas inicialmente, mas que podem vir a ser relevantes para o desenvolvimento do projeto.

⁹³ Luthier de Belo Horizonte, fabricante, principalmente, de instrumentos de percussão.

⁹⁴ Clarinetista e *bandleader* estadunidense.

Em sua prática, alguns elementos influenciam a criação dos tópicos que virão a ser utilizados como fios-condutores das entrevistas, tais como os paradigmas teóricos adotados pelo pesquisador, estudos anteriores com os quais ele teve contato, hipóteses relacionadas ao estudo empreendido, observações e conversas informais com os participantes, entre outros. (MERTON, FISKE e KENDAL, 1956; ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999).

As entrevistas não estruturadas apresentam um baixo grau de sistematização, buscando expandir a participação do entrevistado na delimitação do processo. O entrevistador abre mão da estruturação prévia dos itens a serem abordados durante a entrevista, ainda que possua uma preocupação de pesquisa como pressuposto. A entrevista não estruturada, portanto, não equivale a um modelo aberto de conversação na qual o interlocutor possui todas as prerrogativas de seu direcionamento, mas apresenta uma forma de estruturação menos rígida de seus métodos e conteúdos em relação às entrevistas semiestruturadas. Fraser acrescenta:

uma investigação de tal natureza, mesmo que não tenha definido uma hipótese a ser colocada à prova, é dirigida a um objeto específico (problema de pesquisa) de investigação escolhido pelo pesquisador, o que, a princípio, impõe um limite à liberdade de fala do entrevistado (FRASER, 2004, p.140).

A escolha do tipo de entrevista a ser adotada em uma pesquisa está relacionada a quem ela irá se direcionar, aos paradigmas adotados como referência, a razões de custos e orçamento e também aos objetivos e preocupações do trabalho empreendido. A categorização das entrevistas em modalidades distintas, não impede, no entanto, a combinação de dois ou mais destes modos de estruturação no desenvolvimento de um trabalho. A adoção de formas “híbridas” de entrevistas é recorrente e, a depender do problema de pesquisa, até recomendável. (LODI, 1989; FONTANA e FREY, 1994; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999; FRASER, 2004)

O presente trabalho tem como um de seus objetivos a apreensão dos diferentes processos educacionais adotados pelos vibrafonistas que se dedicam, ao menos parcialmente, à performance de choro em seu cotidiano. Sendo tal compreensão de complexo êxito a partir de observações exclusivamente documentais ou de estudos de natureza quantitativa, devido ao alto grau de subjetividade que a envolve, as entrevistas qualitativas se colocam aqui enquanto uma eficiente maneira para se compreender tais vivências por parte destes instrumentistas⁹⁵. A interação entre entrevistado e entrevistador, por elas propiciada, favorece a apreensão de significados, valorações e opiniões compartilhados por aqueles. Através da realização de tais

⁹⁵ Outra via interessante seria a história de vida (ver BECKER, 1993, p. 101-115; e GOLDENBERG, 1997 p.36-43), mas, os altos custos financeiros e, principalmente, a exigência de grande disponibilidade de tempo relacionada a sua realização, inviabilizaram a adoção de tal metodologia no decorrer da presente pesquisa de mestrado.

entrevistas, busco compreender qual o papel da educação formal, informal e não formal na formação de cada um dos instrumentistas entrevistados na construção do conhecimento relacionado à performance do choro.

Vários motivos justificaram a opção pela utilização das entrevistas semiestruturadas, ou focalizadas, durante o desenvolvimento do trabalho aqui empreendido. Alguns deles podem ser extraídos da defesa de Merton:

As entrevistas focalizadas diferem em alguns aspectos de outros tipos de entrevistas de pesquisa que possam parecer similares à primeira vista. Em linhas gerais, suas características distintivas são as seguintes. Primeiramente, as pessoas entrevistadas são conhecidas por estarem envolvidas em *uma situação particular* (...). Segundo, os elementos hipoteticamente significantes, padrões, processos e estrutura total da situação foram provisoriamente analisados pelo cientista social. Através deste *conteúdo ou análise situacional*, ele chega a uma série de hipóteses que dizem respeito às consequências de determinados aspectos da situação para aqueles nela envolvidos. Com base em tal análise, ele toma o terceiro passo de desenvolver um *guia de entrevista*, estabelecendo as principais áreas de interesse e as hipóteses que fornecem critérios de relevância para os dados a serem obtidos na entrevista. Em quarto e último lugar, a entrevista é focada em experiências subjetivas de pessoas expostas à situação pré-analisada, em um esforço de averiguar *suas definições de situação* (MERTON, FISKE e KENDALL, 1956, p.3, tradução minha, itálico do autor)⁹⁶.

Como sugere o autor, as entrevistas semiestruturadas são comumente direcionadas a situações particulares em que o pesquisador pode ter contato com os indivíduos com elas envolvidos de maneira direta ou indireta. Além disso, se aplicam a situações já analisadas previamente, favorecendo a formulação de hipóteses e estabelecimento de previsões em relação ao desenvolvimento da pesquisa. Tais hipóteses e previsões, somadas ao arcabouço teórico com o qual o investigador trava contato e dialoga e às informações trazidas à tona por pelos envolvidos com a pesquisa em seu decorrer, irão delimitar o que será de relevante questionamento ou reflexão no processo da entrevista e, portanto, também o que servirá de base para a elaboração do guia da mesma.

Meu envolvimento com o vibrafone atrelado à performance de choro, juntamente com as diversas discussões empreendidas anteriormente, correspondem aos principais parâmetros para a análise situacional empreendida até aqui. Amparado pelo trabalho desenvolvido por Mark

⁹⁶ The focused interview differs in several respects from other types of research interview which might appear similar at first glance. In broad outline, its distinguishing characteristics are as follows. First of all, the persons interviewed are known to have been involved in *a particular situation* (...). Secondly, the hypothetically significant elements, patterns, processes and total structure of this situation have been provisionally analyzed by the social scientist. Through this *content or situational analysis*, he has arrived at a set of hypotheses concerning the consequences of determinate aspects of the situation for those involved in it. On the bases of this analysis, he takes the third step of developing an *interview guide*, setting the major areas of inquiry and the hypotheses which provide criteria of relevance for the data to be obtained in the interview. Fourth and finally, the interview is focused on the subjective experiences of persons exposed to the pre-analyzed situation in an effort to ascertain *their definitions of the situation*.

Duggan (2011), trabalho com a hipótese de que os vibrafonistas que se dedicam à performance de choro, realizam um papel de mediação não só entre repertórios oriundos de diferentes universos musicais, mas também entre processos de ensino e de aprendizagem de natureza diversa associados a tais repertórios. Outra hipótese emergente do processo de análise contextual empreendido é a de que o presente estudo, inicialmente direcionado aos vibrafonistas, pode apontar caminhos para a futuras práticas conciliatórias entre processos educacionais distintos dentro das instituições formais de ensino de música – ambiente os quais grande parte desses vibrafonistas possuem ligação –, preocupação manifesta na área da educação musical na atualidade. (SANDRONI, 2000; GREEN 2002, FEICHAS, 2006^a, 2006b, 2010)

A opção por outra modalidade de entrevista que não a estruturada se justifica ainda pelo meu interesse de pesquisa estar atrelado a uma necessidade de autorreflexão por parte dos interlocutores. O pensamento crítico destes sobre o seu processo de formação requer propostas de entrevistas que sejam capazes de fomentar tais reflexões e também de captar as nuances discursivas de cada entrevistado no momento em que são enunciadas. Se faz importante para o relato a experimentação de uma realidade passada, ato reflexivo e ressignificador. Uma aproximação entre entrevistador e entrevistado faz-se então necessária para que os significados e valorações por este compartilhados em relação ao seu processo de aprendizagem seja acessível de maneira mais profunda àquele. A análise da formação se mostra, portanto, mais compatível com a utilização de entrevistas qualitativas que com a adoção de modelos estruturados e fechados.

A adoção de entrevistas qualitativas como uma ferramenta essencial para a pesquisa aqui empreendida, se justifica também pela existência de um baixo número de vibrafonistas que se dedicam à performance de choro. Mesmo com a recente popularização do instrumento e com o crescente interesse destes músicos em torno performance do gênero, ainda é “relativamente incomum para um músico popular tocar choro nos teclados de percussão” (DUGGAN, 2011, p.76). Alguns entrevistados se referiram a escassez mencionada:

Marilene Trotta: A gente (Grupo de Percussão da UFMG)⁹⁷ foi muito pioneiro aqui. Do vibrafone e do choro no vibrafone também. Quem eu vi tocando eu descobri a ideia de tocar chorinho no vibrafone copiando a ideia do Fernando no grupo de percussão na UFMG. Que ele tocou, ele pegou três chorinhos, primeiro repertório que nós fizemos foi na Glória, que era o Sérgio⁹⁸ que tocava, o Serginho (...). Vou vivendo do Pixinguinha, que Emília Chamone⁹⁹ tocava, e o *Proezas de Solon*¹⁰⁰, que eu tocava o solo. No grupo, e os colegas faziam na marimba a base e o outro fazia na bateria, ou no pandeiro, uma coisa assim.

⁹⁷ Parênteses meu.

⁹⁸ Sérgio Aluotto, percussionista brasileiro, é atualmente integrante da Orquestra Filarmônica de Minas Gerais e também o Grupo de Percussão a ela vinculado.

⁹⁹ Percussionista brasileira formada pela UFMG e radicada na França.

¹⁰⁰ Composição de Pixinguinha e Benedito Lacerda.

Mark Duggan: Eu acho que seria difícil, enquanto iniciante, começar a estudar choro no vibrafone. Você tem que ter um certo nível de técnica, já que não temos um vibrafonista de outra geração, sabe? De uma geração anterior, que possa mostrar: “você pode formar a harmonia assim, você pode formar a melodia assim”. Esta nossa geração é a primeira a fazer isso, quase a primeira. Eu achei vários exemplos de pessoas que fizeram isso nos anos 50 e 60, mas acho que não criaram uma linha. Não foi uma onda de muitas pessoas tocando vibrafone. Foram casos isolados. Então o conhecimento deles de como tocar choro nesses instrumentos está perdido.

Daniela Rennó: O Zé Cláudio¹⁰¹ tocava bossa nova, a gente descobriu isso que, o Márcio¹⁰² nem sabia que ele tocava vibrafone fora da orquestra, ele nem falava sobre isso. No Rio, Jota Moraes¹⁰³, você procura gravação vibrafone, quem é? Jota Moraes, quem mais que tem? Aécio Flávio¹⁰⁴. Não são muitos.

Diante de tais circunstâncias, mesmo considerando-se o maior desprendimento de tempo e o alto custo financeiro que de um modo geral se fazem necessários à realização de entrevistas qualitativas, seria possível atingir uma parcela significativa de tais músicos através da realização destas.

A preocupação com abrangência e com a representatividade não deve ser confundida, porém, com os anseios generalizantes que permeiam grande parte das pesquisas quantitativas:

[...] é importante ter clareza de que a entrevista em pesquisa qualitativa visa a compreensão parcial de uma realidade multifacetada concernente a tempo e contexto sócio-histórico específicos. Isto não significa, no entanto, defender um relativismo subjetivista, de acordo com o qual cada um tem a sua ‘verdade’, mas reconhecer que as visões de mundo de grupos humanos se sustentam nos níveis de compartilhamento vivenciados por eles: época, lugar, processos de socialização, nível de desenvolvimento da ciência e da sociedade, hábitos e costumes culturais, língua, ambiente etc (FRASER, 2004, p.147).

Em relação ao desenvolvimento de pesquisas qualitativas, faz-se essencial a adoção de critérios claros e bem delineados para a escolha dos participantes, sendo que a aleatoriedade, de um modo geral, não se apresenta como a opção mais interessante. Apesar do número de entrevistados não ser o maior objeto de preocupação em trabalhos desta natureza, é muito importante que os interlocutores sejam capazes de trazer à discussão contribuições significativas para a compreensão do tema abordado. A definição destes indivíduos deve levar em conta a necessidade de acesso à diferentes visões acerca do objeto de estudo, possibilitando ao pesquisador, assim, uma ampla percepção contextual (FRASER, 2004). Muitas vezes, exemplos de casos atípicos emergem no decorrer de uma entrevista, como exemplificado abaixo, em trecho de minha conversa com Mark Duggan:

Mark Duggan: Estou tentando lembrar o nome desse cara, um vibrafonista de São Paulo, falamos desse cara, é Ricardo Valverde.

¹⁰¹ A musicista provavelmente refere-se ao vibrafonista José Cláudio das Neves

¹⁰² Mário Bahia, atual companheiro de Daniela Rennó.

¹⁰³ Pianista, vibrafonista, compositor e arranjador brasileiro.

¹⁰⁴ Arranjador e vibrafonista brasileiro.

RH: Ricardo Valverde. Eu quero entrevistá-lo. Eu ainda não conversei com ele, mas eu quero conversar, eu queria entrar em contato com ele.

MD: Eu acho que seria bem interessante pra você, porque ele não estudou em universidade nem em escola. Aquele cara é da rua. Ele tocava, toca pandeiro, mas ele começou a se interessar pelo vibrafone, pegou o vibrafone. Agora ele estuda com Luís Sete Cordas, um cara que toca violão. Então ele está aprendendo de uma maneira bem tradicional.

Após a conversa com Mark Duggan, tive a oportunidade de entrevistar o vibrafonista Ricardo Valverde, sendo os dados coletados na ocasião de nosso encontro de valia inestimável aos resultados aqui expostos.

Por todos os motivos levantados anteriormente, me propus à realização de entrevistas semiestruturadas durante o presente estudo. As entrevistas foram realizadas ora de maneira presencial, ora através da utilização de softwares audiovisuais associados à internet, ou até mesmo através do uso do telefone – os dois últimos recursos foram utilizados quando não existiu a possibilidade do encontro físico com o entrevistado¹⁰⁵. Tais entrevistas foram gravadas através da utilização de um gravador digital portátil, transcritas pelo pesquisador ou por terceiros¹⁰⁶, formatadas em arquivos de texto digitais e, por fim, utilizadas como banco de dados no decorrer do processo de análise.

Durante a escolha dos entrevistados, me atenho aos vibrafonistas que se dedicam à performance do choro, por julgá-los os mais envolvidos com o tema da pesquisa. Entrevistei ainda alguns músicos pertencentes à roda onde realizei observação participante¹⁰⁷, um integrante da mesma roda e o proprietário do bar onde esta ocorre. Não estipulei limites e tampouco estabeleci um número mínimo de entrevistados. Encerrei a busca por novos interlocutores quando notei que as informações levantadas tornavam-se repetitivas, momento que coincidiu com o que percebi haver contemplado, com as entrevistas já realizadas, todos os pontos de interesse inicialmente estipulados. Utilizei alguns critérios para a escolha dos interlocutores, tais como experiência e vivência relacionada à prática do repertório de choro e localização geográfica de residência destes. Priorizei, ao menos para as entrevistas face a face, os que tinham residência fixa em cidades da região sudeste. Tal opção, ainda que arbitrária, facilitou o acesso aos músicos em questão e, dado o caráter qualitativo e não generalizante da presente pesquisa, não acredito ter comprometido a qualidade do estudo. Através das entrevistas

¹⁰⁵ Fraser (2004, p.143) distingue dois tipos de entrevista em relação à presença do entrevistador e do entrevistado: a face a face e a mediada. No primeiro caso ambos estão fisicamente presentes em um determinado local, sujeitos às influências verbais e não-verbais inerentes à comunicação. No segundo, as entrevistas são realizadas por telefones, computadores ou através de questionários, sendo as influências verbais e não verbais minimizadas pela existência de um equipamento de mediação entre os dois agentes envolvidos.

¹⁰⁶ Diversas transcrições foram realizadas por Taísa Domiciano Castanha e Pedro Henrique Resende, a quem agradeço pela inestimável contribuição ao trabalho.

¹⁰⁷ Roda do bar Salomão, na cidade de Belo Horizonte.

mediadas, realizadas com o auxílio de softwares de computador e do telefone, estabeleci contato com os entrevistados cujo acesso presencial mostrou-se menos favorável¹⁰⁸.

Na busca pelo contato com um grupo diversificado, entrevistei músicos de diferentes perfis etários durante a pesquisa. Tal heterogeneidade é importante na busca por distinções nos discursos de músicos pertencentes a diferentes gerações de instrumentistas em relação à relevância do ensino formal, informal e não formal em suas formações. Tendo em vista que a partir da segunda metade do século XX a música popular se insere de maneira mais intensa, ainda que limitada, na academia brasileira e, a partir de então, gradativamente, métodos dedicados a ela ganham força em tais instituições¹⁰⁹ – possivelmente afetando a formação dos músicos nesses espaços – é importante perceber se tal influência foi significativa ou não em relação à formação dos vibrafonistas no país. A recente criação e fortalecimento dos cursos de percussão, no âmbito das universidades e conservatórios de música no Brasil, (DUGGAN, 2011) pode ser apontada como outro fator que tenha favorecido uma influência acadêmica diferenciada na formação de músicos contemporâneos em relação aos de gerações anteriores.

Busquei por indivíduos com diferentes perfis de formação musical, dando atenção tanto aos que a tiveram majoritariamente em vínculo com a educação formal quanto os que possuem uma ligação mais forte com os processos educacionais informais e não formais. Tal segmentação se faz extremamente pertinente ao problema de pesquisa, favorecendo a almejada aproximação com o esgotamento do tema em questão. Atrelado à formação individual de cada um, os discursos dos músicos sobre a relevância dos processos educacionais a serem analisados podem variar substancialmente, o que justificaria o recorte proposto.

Foi utilizada, portanto, a "amostra típica" definida por Laville e Dionne (1999, p. 170) - como um tipo de amostragem em que, “a partir das necessidades de seu estudo, o pesquisador seleciona casos julgados exemplares ou típicos da população-alvo ou de uma parte desta”. Como já foi visto, para a análise de um grupo ou ambiente social através de metodologias qualitativas não se faz plausível, e tampouco necessário, o contato com todos os indivíduos a ele pertencentes. Realizei entrevistas em número suficiente para que as preocupações de pesquisas expostas fossem abordadas de maneira aprofundada e consistente, abrindo mão da realização de

¹⁰⁸ Das doze entrevistas realizadas para a pesquisa, cinco foram realizadas face a face e as outras sete através da utilização de mediadores tecnológicos. Dada a dificuldade de deslocamento, entrevistei os vibrafonistas Mark Duggan, Natália Mitre, Hendrik Meurkens, Aquim Sacramento e Cláudia Oliveira através da utilização de um software de computador destinado a comunicações à distância. A entrevista com o músico Ricardo Valverde, também vibrafonista, bem como a realizada com o bandolinista Madeira, foram realizadas por telefone por opção dos próprios entrevistados. Todas elas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

¹⁰⁹ Em pesquisa realizada pelo autor, foram encontradas 39 publicações relacionadas ao ensino e aprendizagem do choro em português. Entre os livros, encontram-se métodos didáticos, coletâneas de partituras, compilações de transcrições e métodos de análise harmônica, sendo que alguns deles são acompanhados por discos de áudio para suporte ao material escrito.

outras no momento em que as julguei de valor adicional muito pequeno para a compreensão dos fenômenos analisados.

Visando o auxílio à análise dos dados coletados, após a transcrição das entrevistas separei o conteúdo de cada uma delas por temas de interesse, facilitando, assim, o processo de interpretação desenvolvido.

Além dos vibrafonistas, entrevistei também integrantes da roda de choro no Bar do Salomão, localizado na regional Centro-Sul da cidade de Belo Horizonte. A compreensão dos processos de aprendizagem que se evidenciam na vivência ritual da roda de choro¹¹⁰ serviram como suporte à reflexão acerca da aprendizagem dos vibrafonistas, dado o distanciamento destes em relação ao espaço em questão. Para uma aproximação mais significativa com o ambiente das rodas, conduzi, além de entrevistas, observação participante na roda no Salomão, o que me permitiu uma compreensão mais profunda do fenômeno analisado. Sobre esta prática, dicorrerei brevemente a seguir.

1.8 A relevância da roda e a observação participante como meio

Roberto Cardoso de Oliveira realiza, no capítulo de abertura de seu *O trabalho do antropólogo* (2000), uma problematização das três etapas para compreensão de um fenômeno social, recorrentes e necessárias ao processo de construção do saber antropológico: o olhar, o ouvir e o escrever. Categorias aparentemente tão familiares aos que têm na observação participante uma prática de campo recorrente, sobre elas o autor argumenta ser necessário realizar um constante questionamento crítico, no intuito de exercermos uma pesquisa mais reflexiva.

A respeito do olhar e do ouvir, a principal discussão realizada pelo autor refere-se às condicionantes teóricas que influenciam tais atos em campo, sobre as quais nem sempre nos atemos e dedicamos a importância devida. Segundo ele, o que se elege digno de atenção no processo de escuta e visão, está intimamente ligado às disciplinas e paradigmas no interior dos quais o pesquisador foi imerso durante sua formação. Os dados, construídos em campo de maneira já refratada devido às predisposições teóricas a influenciar o pesquisador no levantamento de suas informações, sofreria uma dupla refração no momento da escrita, já que esse mesmo pesquisador deveria realizar, ao escrever, um processo de tradução e outro de interpretação desses dados. Tradução, pois faz-se necessário uma conversão do que foi levantado para o discurso da disciplina – a tentativa de transmissão do que o autor toma como “cultura

¹¹⁰ O entendimento da roda de choro como um ritual vinculado à tradição do choro será alvo de reflexão no Capítulo II.

nativa” para a “cultura antropológica” – e interpretação, pois é necessário que o pesquisador valha-se dos conceitos básicos constitutivos da área e o transforme em texto etnográfico através do trabalho reflexivo e, até certo ponto, subjetivo. Este seria um dos pontos críticos relacionados ao processo da escrita, digno de reflexão.

O trabalho de campo antropológico a que se refere o autor possui como principal marca distintiva a “observação participante”, fator de diferenciação essencial à caracterização da disciplina. Roberto Cardoso de Oliveira discorre em defesa da possibilidade de expansão de tal prática para além das fronteiras da investigação etnológica, voltada exclusivamente ao estudo de “populações àgrafas e de pequena escala” (p.34). Através dessa modalidade de observação, ao antropólogo é permitido se valer de um olhar que parte das entranhas do grupo colocado como seu principal interesse de pesquisa, possibilitando ao pesquisador uma ótica privilegiada a seus estudos.

À luz da discussão acima, gostaria de expor nas próximas linhas, quais as principais preocupações e objetivos em minha proposta de observação participante que, não tendo se desdobrado em escrita etnográfica, serviu como suporte para algumas conclusões baseadas nas entrevistas realizadas. Busco também discutir aqui, sempre que pertinente, as questões levantadas por Roberto Cardoso de Oliveira como relevantes ao ato de olhar, ouvir e escrever.

Como já indicado, não é raro indagarmos a chorões¹¹¹ sobre como desenvolveram a habilidade de tocar choro e termos como resposta a seguinte: frequentando rodas. O etnomusicólogo Carlos Sandroni (2000) realizou no ano de 1994 uma série de entrevistas com violonistas diversos, que confirmaram ao pesquisador a importância da frequência assídua em rodas de samba e de choro em suas formações como instrumentistas. Ivaldo Filho, Gabriela Silva e Ricardo Freire (2011, p.155) também atentam para a importância da roda como uma espécie de escola de choro: "Outro objetivo da Roda de Choro é o aprendizado do gênero, o conhecimento do repertório e a tomada de familiaridade com a sua linguagem". A íntima relação nutrida entre tal aprendizado e o ambiente das rodas é lembrada também pelos vibrafonistas e chorões com os quais tive contato:

Artur Pádua*: A roda é fundamental. Fundamental. E até pra quem já toca também, é sempre um ambiente bom.

Madeira*: Bom, a roda de choro é uma, eu considero como uma instituição, né? Uma instituição informal da maior importância para a performance do choro, porque ela cria a oportunidade para os interessados no estilo desenvolverem as suas habilidades. Sejam eles estudantes ou músicos interessados que desenvolvem os seus conhecimentos de forma autodidata. (...) Portanto, a roda de choro já era pensada assim na época do Jacob do

¹¹¹ “Chorão” é a alcunha dada a músicos que se dedicam integral ou parcialmente à performance do repertório de choro. Comumente, eles possuem uma forte ligação com o gênero, que vai além de suas práticas musicais, permeando as práticas culturais e sociais relacionadas ao choro.

Bandolim, na época do do Pixinguinha, e continua sendo uma grande escola, não é? Uma grande escola para o ensino informal do choro no Brasil.

Indispensável (a presença nas rodas para o aprendizado do choro)¹¹², porque, se ele é um teórico, se ele estuda numa escola onde ele aprende a teoria, aprende um pouco de prática, a roda de choro funciona como o campo experimental, né? Como funciona para qualquer outra profissão. (...) Então eu acredito que metodologicamente, ou melhor, pedagogicamente, a roda de choro é de uma eficiência espetacular, né?

Daniela Rennó: Nossa, a roda. Não, a roda é o... Eu acho que a aula nossa é a própria roda, né?

Agora, no choro, eu acho que tem que ir na roda mesmo, com esse instrumento menor¹¹³. É... Viabiliza. E quando der, você leva seu vibrafone, né? Porque na verdade a gente tem o instrumento da gente, né? Eu senti a maior falta do vibrafone lá, apesar de ter levado o glockenspiel, é outro instrumento, sabe?

Mark Duggan: Eu acho a presença na roda de choro importante, sim. Eu não toquei muito nas rodas por causa desses problemas que já falamos, mas eu assisti muitas rodas pra prestar atenção e ouvir como se posicionam as várias partes, como os caras interpretam a melodia ou a baixaria também, né? Aparece muito. Os ritmos do cavaquinho e do pandeiro, tem muito, tem muitos benefícios para aprender e escutar.

Cláudia Oliveira (sobre a importância das rodas para o aprendizado do choro): Claro. Claro, né? [risos] Assim, imagina. Ter essa vivência de escutar, de ver como eles respiram juntos, como é esse baixo. O baixo é muito importante para você escutar numa roda de choro, porque isso vai te dar elementos para tua improvisação. Né? Então é importantíssimo ir pra roda de choro, importantíssimo.

Fábio Palhares*(sobre a importância das rodas para o aprendizado do choro): É, eu acho importante, eu acho até... Eu acho essencial, eu não tive. Eu tive que aprender com gravação, que foi pior coisa que aconteceu, que é natural todo mundo aprender.

Marilene Trotta: A presença na roda faz falta, faz. Faz falta pra qualquer músico.

Aquim Sacramento (sobre a importância das rodas para o aprendizado do choro): Eu acho que pra quem quer trabalhar com choro, com certeza. Vivência, experiência e prática. (...) Então eu acho que sim, a frequência na roda de choro com certeza, eu acho que é essencial na verdade. É necessária, assim.

A Roda é considerada a escola por excelência do bom chorão. A este condicionamento do aprendizado no choro ao espaço das rodas, claramente perceptível no discurso dos músicos de choro, darei o nome de *paradigma da roda*. O *paradigma da roda* responde por uma dessas categorias que influenciam meu olhar ao campo sobre o qual me debruço, fazendo aqui um primeiro diálogo com o supracitado texto de Roberto Cardoso de Oliveira.

Faço aqui um parênteses para uma observação relevante: tal paradigma se desdobra ainda em uma quarta dimensão da mediação promovida pelos vibrafonistas em contato com a performance de choro. O forte vínculo desses com a academia reforçaria uma aproximação conflitiva com o ambiente das rodas. Diante da importância destas para o aprendizado do choro, tal aproximação, ainda que problemática, se mostraria também extremamente necessária para um aprofundamento significativo em relação à prática do gênero. Os vibrafonistas, portanto, não apenas são induzidos a realizar uma mediação entre repertórios e habilidades vinculadas à tradições musicais distintas, processos educacionais diferenciados e diferentes maneiras de

¹¹² Parênteses meu.

¹¹³ O instrumento menor a que Daniela se refere é o glockenspiel, com o qual ela costuma frequentar algumas rodas de choro.

construção do conhecimento como também são chamados a protagonizar um processo de mediação entre ambientes educacionais de características muito distintas:

Quadro 4: Quarta dimensão de mediação.

erudito - popular
educação formal - educação não formal - educação informal
tradição escrita - tradição oral
universidade - roda

Qual seria, então, o processo de aprendizagem associado exclusivamente às rodas pelos chorões? Quais seriam as outras valorações atribuídas pelos músicos de choro à roda? O que é experimentado pelos músicos de choro nas rodas e é nelas reproduzido e compartilhado?

Tais preocupações de pesquisa inserem a presente em um grupo de trabalhos realizados “em casa”. Durante muito tempo, a Etnomusicologia preocupou-se exclusivamente com manifestações musicais não-ocidentais e seus contextos. Um dos trabalhos na área a se libertar de tais diretrizes foi o de Henry Kingsbury (1988), que fez de um conservatório de música nos Estados Unidos – local com o qual havia grande familiaridade – o seu campo de pesquisa. O estudo em questão, em conjunto com diversos outros, contribuiu para o desencadeamento de uma série de novas preocupações entre os envolvidos com a disciplina, culminando em um significativo crescimento do número de pesquisas em culturas e grupos sociais que não se apresentavam, em um primeiro momento¹¹⁴, como “estranhos” ao pesquisador que as realizava.

Kingsbury discorre sobre os valores compartilhados, questionados, negociados e reiterados em um ambiente escolar dedicado ao ensino de música. Para a argumentação principal do texto, o autor problematiza o entendimento de música como uma concepção “absoluta”, existente em termos próprios e estruturais, de maneira independente aos caprichos da vida social mundana. Em contrapartida, ele argumenta ser tal entendimento uma construção social, baseada em relações de poder e negociações entre agentes envolvidos com a sua reprodução, sendo a música, assim, “uma metáfora da sociedade na qual ela está inserida¹¹⁵” (KINGSBURY, 1988, p. 8, tradução minha). O entendimento das manifestações musicais como parte de um sistema cultural (música como cultura), com o qual compartilho, pode ser identificado como outro ponto em que minha formação teórica tem influenciado minha escuta e visão dentro do campo.

¹¹⁴ Kingsbury (1988, p.24-26) descreve com maestria algumas estratégias adotadas por ele no intuito de obter um “estranhamento” adequado em um ambiente inicialmente familiar.

¹¹⁵ [...] a metaphor of the society in which it takes place.

A partir da convivência com os discentes, docentes e demais funcionários do conservatório, Kingsburry argumenta:

Tal natureza flutuante do conceito de música levanta problemas para uma abordagem dualística musica-e-cultura (ou estética-e-ética). A relação entre música e o contexto cultural se torna escorregadia como mercúrio quando nos damos conta de que o que é tomado como música se transforma com o contexto, sem mencionar o fato de que referência a qualquer contexto pode ocasionar uma regressão quase indefinida de intercontextualidade¹¹⁶. (Ibid., p.146, tradução minha)

A busca por valorações compartilhadas por um grupo de indivíduos específico, pertencentes a um ambiente “familiar” ao pesquisador, corresponderia a um ponto de consonância entre o desafio proposto por Kingsburry e os objetivos da observação participante a que me proponho a realizar. Minha relação com o choro, como músico e apreciador, ultrapassa meus vínculos acadêmicos e profissionais com este estilo musical. Além de estar atualmente imerso em diversos contextos relacionados à performance do gênero, tenho um interesse muito grande em sua história, suas transformações e nas relações sociais desencadeadas por sua prática.

Não seria, porém, a realização de uma observação participante em uma roda de choro o objetivo principal de minha dissertação, que é direcionada à compreensão dos caminhos de aprendizagem do choro pelos músicos que se dedicam à sua performance no vibrafone¹¹⁷. A prática da observação participante entraria aqui como um estágio essencial na busca pelo entendimento de como se dá a construção do conhecimento do gênero na relação dos músicos com as rodas para que, posteriormente, eu possa confrontar os resultados com os mecanismos de aprendizagem do gênero por músicos que se dedicam à performance do choro em um instrumento que dificilmente pode se fazer presente nesses espaços, o vibrafone¹¹⁸. Haveria saída para esses vibrafonistas que se interessam pela performance do choro construírem as habilidades compartilhadas como valores no universo do gênero sem que possam frequentar assiduamente aquele local que é tido, como já foi abordado, como a principal escola dos chorões? No entanto, antes de buscar uma resposta para tal questão, ainda que parcial, devo procurar entender a quais valores estou me referindo e se a relação destes com as rodas de choro é de fato indissociável, justificando-se a observação participante como um caminho a ser percorrido.

¹¹⁶ This fluctuating nature of the music concept raises problems for a dualistic music-and-culture (or aesthetics-and-ethics) approach. The relation between music and cultural context becomes as slippery as quicksilver when we realize that what is taken to be music changes with context, not to mention the fact that reference to any context can entail an almost indefinite regression of intercontextuality.

¹¹⁷ Para outros exemplos de estudos que valham-se do recurso da observação participante atrelado às preocupações da Educação Musical, ver ARROYO, 1999 e PRASS, 2004.

¹¹⁸ Alguns fatores relacionados à dificuldade da presença do vibrafone em uma roda de choro são o peso e o tamanho do instrumento, que dificultam o seu transporte e seu posicionamento em espaços pequenos e com grande volume de pessoas, que, em muitos casos, correspondem ao cenário no qual se situam as rodas de choro.

Ao contrário de Kingsburry, portanto, não me lancei em um processo de escrita etnográfica sobre o trabalho realizado nas rodas, valendo-me da observação participante como um suporte para a reflexão acerca do aprendizado de choro por vibrafonistas, à luz do *paradigma da roda*.

Partindo da minha condição de músico de choro, não poderia esconder o fato de que possuía de antemão algumas hipóteses levantadas em resposta aos questionamentos colocados anteriormente, mas, por outro lado, busquei não permitir a sobrevalorização de minha experiência pessoal nos resultados obtidos no decorrer da pesquisa. A observação participante realizada em rodas de choro mostrou-se, portanto, muito relevante para uma compreensão menos enviesada das valorações presentes no contexto a ser pesquisado. Através de minha vivência na roda de choro no Bar do Salomão objetivei a obtenção de informações sobre, entre outras questões, como ocorre o aprendizado dos que dela fazem parte. O foco de quem promove e participa de rodas como a que se deu a pesquisa é na performance do choro, não sendo o ensino e a aprendizagem o objetivo principal entre seus integrantes, mas, a partir do momento que são entendidas como fonte primordial do aprendizado no choro, passam a ser também a mais rica fonte sobre os mecanismos informais de construção de conhecimento entre os chorões.

Tais mecanismos são de difícil apreensão pelo pesquisador. Há, nas palavras de Howard S. Becker (1982), uma infinidade de escolhas feitas por profissionais e amadores do mundo da arte sobre as quais o pesquisador deve se debruçar para entender alguns pontos relacionados, inclusive, à sua aprendizagem. Acontece que, muitas vezes, tais atores¹¹⁹ possuem dificuldade para verbalizar os princípios gerais que nortearam suas escolhas ou mesmo dar uma razão qualquer para elas. Becker evidencia a dificuldade existente no entendimento de muitas situações e categorias utilizadas por pessoas envolvidas com arte, que, muitas vezes, frustra o pesquisador, mas que faz da sua superação uma possibilidade de entender como ocorre o aprendizado em ambientes não-escolares:

¹¹⁹ A análise de grupos sociais como constituídos por atores exercendo papéis específicos foi sugerida por Erving Goffman em *A representação do eu na vida cotidiana* (2004). Outros autores, dentre os quais alguns que muito influenciaram a produção de Howard Becker, compartilharam de tal paradigma e ajudaram a constituir uma corrente da Sociologia e da Psicologia Social que ficou posteriormente conhecida como Interacionismo Simbólico.

Músicos de *jazz* dizem que algo “suínga”¹²⁰ ou não; pessoas do teatro dizem que uma cena “funciona” ou “não funciona”. Em nenhum dos casos mesmo o mais entendido participante pode explicar a alguém que não seja familiar com o uso de tais termos o que eles querem dizer. No entanto, todos que fazem o uso dos termos os compreendem o podem aplicá-los com grande confiabilidade, concordando com o que “suínga” ou “funciona”, mesmo que não saibam expressar verbalmente o que querem dizer¹²¹ (BECKER, 1982, p.199, tradução minha).

O autor acrescenta, com um exemplo mais concreto sobre o processo de aprendizagem em contextos informais:

Um músico toca; outros dizem a ele se ele tem ou não tem suíngue. Ele escuta a algo, emite uma opinião sobre o suíngue do que ouviu e descobre se outros concordam com ele ou não. A partir de múltiplas experiências similares, ele aprende o que o padrão significa e a utilizá-lo como os outros fazem¹²². (Ibid., p.200, tradução minha)

A dificuldade de reflexão teórica e verbalização de tais experiências de aprendizado por parte dos músicos limita o alcance das entrevistas no intuito da obtenção de informações relevantes relacionadas ao ensino e à aprendizagem, principalmente no âmbito da educação informal. O suporte da entrevista no entendimento de fenômenos de tal natureza mostra-se então, restrito, o que mais uma vez aponta para a relevância da inclusão da observação participante das rodas de choro como um dos caminhos trilhados para o presente trabalho.

Partindo da roda de choro como uma manifestação cultural, repleta de significados e valores para a constituição desse gênero musical, significados estes de difícil apreensão pelo pesquisador – como apontado por Howard Becker –, acho importante esclarecer a visão que compartilho em relação ao conceito de cultura. Tal parâmetro conceitual também tem exercido uma significativa influência em minhas experiências relacionadas ao olhar, ouvir e escrever, durante a pesquisa de campo e cumprirá efeito semelhante em minha posterior escrita etnográfica.

Buscando um diálogo com a semiótica e a hermenêutica, Clifford Geertz (2008, p.4), em consonância com os escritos de Max Weber, defende ser o homem “um animal amarrado a teia de significados que ele mesmo teceu”, sendo a cultura “essas teias e sua análise”. Contrariando a busca por leis e padrões experimentais, baseados em dados brutos que fariam por si, Geertz

¹²⁰ “Suíngue” é uma tradução aproximada da palavra *swing*, em inglês. Vale notar que ambas não têm exatamente o mesmo significado, mas a aproximação é útil e não compromete a mensagem geral passada pelo autor através da passagem em questão. A passagem original, em inglês, encontra-se na nota abaixo.

¹²¹ Jazz musicians say that something does or does not “swing”; theatre people say that a scene “works” or does not “work.” In neither case can even the most knowledgeable participant explain to someone not already familiar with the terms’ uses what they mean. Yet everyone who uses them understands them and can apply them with great reliability, agreeing about what swings or works, even though they cannot say what they mean”.

¹²² A musician plays; others tell him that he has or has not swung. He listens to others tell him that he has or has not swung. He listens to something, ventures an opinion as to whether it swings, and finds out whether others agree with him or not. From multitude of similar experiences he learns what the standard means, how to use it as others do.

advoga em torno de uma Antropologia interpretativa, na qual a busca por significados constituiria a principal tarefa do pesquisador e, por consequência, o objetivo último do fazer etnográfico. Sobre tal prática, ele acrescenta:

[...] a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato — a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados — é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. [...]. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p.7).

Partindo das reflexões expostas acima, busquei realizar, se não uma descrição densa, uma compreensão interpretativa das valorações compartilhadas pelos músicos de choro e do processo de aprendizagem relacionado a tais valorações, tomando como metonímia desse universo musical a roda de choro. Defendo que o trabalho de campo proposto tenha favorecido diversas reflexões sobre o aprendizado do gênero por parte dos vibrafonistas que a ele se dedicam, oriundas das entrevistas realizadas, e apontado novos caminhos para que tais instrumentistas possam realizar uma ponte aparentemente intransponível entre o vibrafone e a roda.

A escolha das cidade de Belo Horizonte para a realização desta etapa da pesquisa se deu por motivos de proximidade com o local de residência do pesquisador¹²³. Tal proximidade evitou a necessidade de deslocamento entre diferentes cidades exclusivamente para a realização da observação das rodas de choro, facilitando a sua execução, uma vez que o método demanda uma grande disponibilidade de tempo por parte de quem o pratica. Estudos de natureza semelhante aplicados a rodas de choro em outros contextos seriam de grande contribuição à área da Educação Musical e, portanto, devem ser constantemente encorajados.

Foram realizadas gravações em áudio de algumas dessas rodas, na tentativa de captar conversas e diálogos musicais que estivessem direta ou indiretamente relacionados ao ensino e à aprendizagem entre os membros das rodas. Alguns diálogos foram transcritos, bem como as entrevistas realizadas com os integrantes das rodas.

Como busquei refletir o presente trabalho e a observação participante proposta com base em algumas discussões realizadas por Roberto Cardoso de Oliveira, nada mais justo que encerrar esta reflexão expondo algumas de suas conclusões sobre os atos cognitivos de olhar, ouvir e

¹²³ Apesar de residir atualmente na cidade do Rio de Janeiro, iniciei meus estudos no curso de mestrado em Música e Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) quando ainda morava em Belo Horizonte, minha cidade natal. Neste período iniciei minha observação participante na roda do Bar do Salomão, o que justifica a minha opção pelo local.

escrever e a respeito da relação deles com a pesquisa empreendida. O autor discorre sobre tais tópicos, na defesa de que

Se o olhar e o ouvir constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica, o escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar. Quero chamar a atenção sobre isso, de modo a tornar claro que – pelo menos no meu modo de ver – é no processo de redação de um texto que nosso pensamento caminha, encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática (OLIVEIRA, 2000, p.31-32).

Mais especificamente sobre o olhar e ouvir, Oliveira argumenta (p.32-3) que, apesar de estes estarem presentes em qualquer escrita relacionada à área das Ciências Sociais, na Antropologia assumem, por sua vez, um comprometimento com um sistema de ideias e valores próprios da disciplina, quase inerentes ao trabalho antropológico, que estariam acima das especificidades relacionadas ao universo valorativo no qual um pesquisador específico esteve imerso durante sua formação. Entre eles, o autor destaca a “observação participante” e a “relativização”.

O relativizar corresponde a uma “atitude epistêmica, eminentemente antropológica, graças à qual o pesquisador logra escapar da ameaça do etnocentrismo” (p.33). Etnocentrismo este que pressupõe a existência da superioridade de um determinado povo, atribuindo a tal superioridade características de ordem natural e não naturalizada, como defendem seus críticos. Sobre a observação participante, discorri nos primeiros parágrafos da presente seção.

Em relação ao trabalho de campo aqui realizado, foi possível comprovar a influência de alguns paradigmas teóricos em relação ao meu ver e ouvir na prática da observação participante. Entre eles posso destacar o princípio que denominei de *paradigma da roda*, as reflexões de Kingsburry acerca da pesquisa em ambientes “familiares” e também o seu entendimento de música como cultura, o conceito de práticas de aprendizado informais de Lucy Green, as reflexões de Howard Becker em torno da dificuldade de verbalização e reflexão acerca dos procedimentos relacionados à atividade artística demonstrada por seus agentes, e o conceito de cultura de Clifford Geertz, tomado de empréstimo do sociólogo Max Weber. A experiência de campo, porém, será abordada com maiores detalhes no Capítulo III.

Além das categorias supracitadas, o próprio discurso sobre os já tão referenciados atos de ouvir, olhar e escrever defendido por Roberto Cardoso de Oliveira seguramente influenciaram tais procedimentos durante minha pesquisa de campo e também em período a ela posterior. Se o autor defende (2000, p.32) que a produção de conhecimento é inseparável do processo de textualização, em exposto acordo com suas palavras fiz da minha tarefa de redação uma

atividade reflexiva e assumidamente interpretativa, buscando sempre a consolidação de argumentos e o aprofundamento da análise.

1.9 Em resumo

Busquei até aqui discutir, mesmo que brevemente, alguns conceitos de suma importância para o desenvolvimento do presente trabalho. A necessidade de aprofundamento e problematização de alguns destes vieram à tona anteriormente e também durante o processo de redação, neste caso, a partir das necessidades, dificuldades e questionamentos advindos do desenvolvimento do projeto.

Sobre os conceitos que buscam representar o significado de música popular e música erudita, demonstrei as dificuldades encontradas ao buscarmos adotar algum que se pretenda generalizante ou universal. Ao defender a contextualização de tais categorias, defendi serem elas discursivamente trabalhadas no ambiente acadêmico ocidental atual em referência a repertórios que partilham de certas características comuns e também a processos de ensino e de aprendizagem que figuram como predominantes em relação a cada um. Ainda que limitadas, tais distinções são recorrentes no discurso sobre música no ocidente e, portanto, sua compreensão demonstra-se de grande relevância. Lucy Green defende haver uma maior relação com os processos educacionais formais os músicos cuja formação tenha ocorrido em vínculo com o estilo ocidental de educação institucional. Por outro lado, os músicos populares possuiriam relações mais íntimas com as práticas de aprendizagem informais, tais como a escuta e a cópia de gravações, o aprendizado orientado por pares e o aprendizado em grupo.

Posteriormente, realizei uma revisão bibliográfica em torno do tema educação formal, não formal e informal. Trabalhando com a suposição de que os vibrafonistas que se dedicam à performance de choro são provocados a uma vivência nesses processos educacionais de natureza diversa, a discussão sobre o conceito de cada um mostrou-se de grande relevância. Buscando pontos de convergência na conceituação de autores de diversas áreas, expus compreensões sobre a educação formal, não formal e informal, as quais me valerei com frequência, principalmente no Capítulo 3.

Desenhei, então, os diferentes caminhos percorridos pelo vibrafone e pelo choro em relação à academia e à educação formal no Brasil. O choro, de tradição comumente associada à oralidade e à educação informal, se insere na academia partindo de seu exterior, espaço onde ele se desenvolve e se transforma antes de se institucionalizar. O vibrafone, ao contrário, se associa à performance de choro através da prática de músicos oriundos, em sua maioria, das instituições formais de ensino de música e que vêm na música popular um campo adequado para o

desenvolvimento da performance do instrumento. O encontro desses dois percursos acentua o caráter mediador representado pelos vibrafonistas.

Trabalhados os conceitos de maior importância, parti para a definição do campo acadêmico de inserção do presente objeto de estudo. Apesar de ser este um trabalho vinculado majoritariamente à área de Educação Musical, não deixei de salientar a sua vinculação com outras áreas do conhecimento, tais como a Sociologia, a Antropologia e a Etnomusicologia. Destas, herdei alguns princípios básicos, valores e referenciais metodológicos. O entendimento das diversas práticas musicais como social e culturalmente constituídas foram herdadas dos trabalhos de Howard Becker (1982) e John Blacking (2000). O entendimento de cultura compartilhado foi defendido e utilizado por Clifford Geertz em sua coletânea de ensaios intitulada *A Interpretação das Culturas* (2008) e também em outras publicações de sua autoria. Demonstrei que o vínculo com áreas como as que busco dialogar no presente trabalho já foram estabelecidos com grande desenvoltura por autores da área da Educação Musical, como Margarete Arroyo (1999) Lucy Green (2000, 2002, 2008) e Luciana Prass (2004). Dei destaque ainda aos pontos que permitem diferenciar a presente produção de outras com características semelhantes relacionadas às áreas de Educação e Educação Musical, a exemplo dos trabalhos de Lacorte e Galvão (2007), Elza Greif (2007) e Augusto Charan Golçalves (2013). Ademais, defendi a entrevista e a observação participante, práticas de pesquisa comuns às áreas da Sociologia, Antropologia e Etnomusicologia, como as mais adequadas para o desenvolvimento do trabalho empreendido.

Concluída a defesa supracitada, discorri brevemente sobre cada uma das práticas referidas, com referências à literatura sobre o tema. Defendi, dentre as diversas modalidades de entrevista, a semiestruturada como a mais adequada aos objetivos desta pesquisa. Sabendo das limitações deste recurso para a compreensão de algumas questões de grande relevância para a conclusão da investigação, propus a sua realização de maneira concatenada à observação participante em uma roda de choro. Observação esta que é apontada por Roberto Cardoso de Oliveira (2000) como um dos pilares da Antropologia moderna, ao lado da relativização, ambas de primordial importância para o trabalho etnográfico na atualidade.

As discussões empreendidas até aqui têm como objetivo o aprofundamento em temas que permearam todo o trabalho realizado. À luz destas, problematizarei no próximo capítulo a controversa questão da performance de choro no vibrafone, histórica e socialmente. Quando nos referimos ao aprendizado de choro por vibrafonistas, estamos pressupondo a vinculação do instrumento a um universo musical com o qual ele possui uma relação muito pequena. A naturalidade que tal referência possa nos sugerir apresenta, por sua vez, pouca afinidade com a

realidade conflituosa que caracteriza, via de regra, a associação de instrumentos não pertencentes à tradição do choro com a sua performance. Os conflitos que nascem de tais iniciativas estão também associados à não menos conflituosa convivência de processos educacionais dominantes na tradição do gênero e do instrumento no Brasil. A mediação surge, então, como uma palavra-chave para uma associação que evoca alguns pontos críticos relacionados às diferentes origens históricas do choro e do vibrafone, às transformações associadas à biografia do gênero e ao papel da tradição em tais processos de transformação.

CAPÍTULO 2 – DOS REGIONAIS AO VIBRAFONE: TRANSFORMAÇÕES EM DIÁLOGO COM A TRADIÇÃO

Então a formatação pra mim é essa: violão de seis e sete cordas, cavaco centro, bandolim, flauta, pandeiro. Ou outro instrumento de sopro qualquer. Sacanagem, não falei vibrafone, né? [risos] (Fábio Palhares, pandeirista da roda de choro no Bar do Salomão)

Discorri até aqui sobre algumas dimensões de mediação com as quais os vibrafonistas são postos a dialogar no que diz respeito a repertórios, processos educacionais, formas de construção do conhecimento e ambientes de ensino e aprendizagem. No presente capítulo me dedico à demonstrar que a mediação exercida por esses instrumentistas excede os parâmetros anteriormente expostos, na medida em que eles se dispõem à aproximação entre um instrumento que não se vincula à tradição de instrumentação do choro e tampouco à cultura nacional da qual o gênero seria um grande expoente.

Para alcançar o fim almejado, discorro sobre o conceito de tradição e sobre a forma ambígua que esta se relaciona com as transformações inerentes à modernidade. Trabalho ainda a partir da contestação do padrão de instrumentação para a prática do choro comumente ditada pelos regionais, discorrendo sobre as características destes bem como sobre a construção histórica de seu significado para a tradição do choro.

2.1 Dentro e fora dos regionais

antiga manifestação da música popular brasileira e reconhecamos nele uma tendência a conservar alguns aspectos essenciais que o caracterizam, se mostra um gênero em constante transformação. As permanentes e inevitáveis influências exercidas por outras tradições musicais sobre ele se confundem com a própria emergência do choro, nascido de maneiras peculiares de interpretações de composições européias por músicos brasileiros (CAZES, 1998; TINHORÃO, 1975, 2010ⁱ, LIVINGSTON-ISENHOOR e GARCIA, 2005). Este amálgama que possibilitou a conversão de um estilo em gênero foi perpetuado e influenciou a produção de músicos referidos na literatura como pertencentes à primeira geração de chorões: Joaquim Antônio da Silva Calado, Ernesto Narareth, Anacleto de Medeiros e Chiquinha Gonzaga. Estes que, por motivos diversos, possuíam formação clássica mas não se furtavam a explorar em suas composições e

performances o uso de melodias densas sobre acompanhamentos ritmicamente sincopados, também sob influência da música de origem africana¹²⁴ (CANÇADO, 2000).

Curiosamente o piano, principal instrumento utilizado tanto por Chiquinha Gonzaga quanto por Ernesto Nazareth, acabou sendo deixado de lado nas referências às formações instrumentais tradicionais de choro. Os regionais, grupos compostos em geral por "dois ou três violões, cavaquinho, um ou mais ritmistas e um solista" (CAZES, 1998, p. 83) assumiram o lugar de referência de formação instrumental "chorística". Tais grupos eram compostos muitas vezes por músicos de formação não acadêmica, alguns autodidatas, que tocavam "de ouvido" e também criavam algumas canções com fortes influências da música europeia executada por outros de formação erudita que tinham acesso às partituras. José Ramos Tinhorão situa geográfica e temporalmente tal processo:

seria exatamente dessa descida das polcas dos pianos dos salões para a música dos choros, à base de flauta, violão e oficlíde, que iria nascer a novidade do maxixe, após vinte anos de progressiva amoldagem daquele gênero de música da dança estrangeira a certas constâncias do ritmo brasileiro. Esse curioso processo de sincretismo, realizado ignoradamente ao longo da evolução cultural das camadas mais baixas da população do Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX, está ligado à história do choro carioca (...) (TINHORÃO, 1975, p.61).

O processo sincrético descrito por Tinhorão teve como protagonistas músicos que, de um modo geral, não possuíam formação musical acadêmica. Estes, através de sua prática, forneceram também a base instrumental para o que entendemos hoje por regional enquanto agrupamento instrumental de referência para a prática do choro.

A referência aos regionais de choro como uma tradição do gênero é um lugar-comum nos discursos de pessoas envolvidas com sua performance. No entanto, ainda que a origem de tais formações instrumentais nos remeta aos músicos reverenciados por José Ramos Tinhorão, a consolidação e fixação destas ocorrera somente na década de 1930, um período de efervescência destes grupos em diversas estações de rádio no país (CAZES, 1998, p. 83-89; LIVINGSTON-ISENHOUR e GARCIA, 2005, p.88-89 e TABORDA, 2011, p.128-131).

Joaquim Antônio da Silva Calado, é tomado como um dos responsáveis pela adoção e afirmação de um padrão instrumental de referência para a performance de choro, principalmente pela instrumentação utilizada em um dos grupos do qual fazia parte, o Choro Carioca¹²⁵. Neste

¹²⁴ Carlos Sandroni (2012, p.24-8), destaca a escassez de comprovações da associação entre a síncope brasileira e a música de origem africana na pesquisa e também na literatura sobre o tema. O autor argumenta, porém, favoravelmente à legitimidade da suposição de que as características rítmicas que distinguem a música brasileira façam parte de uma herança musical trazida da África negra.

¹²⁵ Márcia Taborda (2011, p.131) observa, porém, que apesar da importância do músico para a consolidação do que ela denomina como "choro conjunto", grupos nos quais o solista era acompanhado por violão e cavaquinho, a sua

conjunto, porém, a ausência do pandeiro e do violão de sete cordas, de essencial presença em um autêntico regional na atualidade, era notável. Tais instrumentos, por sua vez, só viriam a fazer parte da performance cotidiana do choro a partir do início do século XX, décadas após o falecimento de Calado em 1880 (LINVINGSTON-ISENHOOR e GARCIA, p.66-83).

Anacleto de Medeiros, por sua vez, ganhou notoriedade ao reger o grupo composto por diversos músicos que se dedicavam à performance de instrumentos de sopro. Na Banda do Corpo de Bombeiros, ainda que se valesse da utilização de muitos instrumentos também muito bem quistos nos regionais, Anacleto de Medeiros escrevia e arranjava peças para uma formação instrumental muito diferente à dominante nestes. Mesmo antes de se tornar o principal regente da Banda dos Bombeiros, ele já havia conduzido grupos com formações similares e, portanto, se dedicava amplamente ao desenvolvimento da linguagem que posteriormente permaneceu a desenvolver no grupo vinculado à corporação.

É possível perceber que a associação da performance de choro aos regionais mostra-se carente de respaldo na prática cotidiana do gênero por parte de alguns dos principais músicos vinculados à sua concepção. Não se pode deixar de reconhecer, porém, a inegável importância dos músicos populares para o processo de “nacionalização” das performances dos gêneros europeus, principalmente a polca. Estes músicos que, por sua vez, frequentemente se reuniam em encontros familiares e em bailes populares para executar aquele repertório em instrumentos que foram essenciais para uma definição futura da instrumentação característica dos regionais de choro. Errôneo seria, porém, atribuir importância única a tais formatações instrumentais e generalizá-las em relação à prática do choro no século XIX.

Portanto, é possível perceber, se não uma inverdade, uma boa dose de exagero na atribuição de uma importância tradicional exclusiva aos regionais de choro. Sobre o conceito de tradição, porém, ainda não discorri de maneira adequada. A tal discussão pretendo me lançar nas próximas linhas.

2.2 Choro, regional e tradição

A tradição, apesar de ser um tema recorrente nos escritos acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento, não foi conceituada, estudada e analisada dentro de tais estudos com a devida frequência. Em trabalhos mais recentes da área de Educação é mais comum a referência à tradição como algo a ser negado, superado ou remodelado que a problematização do próprio conceito. Na área de Sociologia, a contraposição deste ao conceito de modernidade, acarretou em

difusão é anterior. Para exemplificar a sua defesa, ela cita Mello Moraes Filho ao se referir às atividades artístico-musicais promovidas pela “Barraca do Teles”, vinculadas à festa do Divino, na cidade do Rio de Janeiro.

um predominante direcionamento das pesquisas para os temas relacionados ao último. Na Antropologia, a repetição, um dos principais desdobramentos da ideia de tradição, tem sido frequentemente mesclada ao propósito da coesão, em uma visão excessivamente funcionalista, dentro da qual a tradição seria a “cola que unem as ordens sociais pré-modernas”. (GIDDENS, 1995, p. 80) Não é esclarecido, porém, o que permite manter tal faculdade de fixação, reforçando a necessidade do esclarecimento do caráter repetitivo da tradição¹²⁶. Não existe, a princípio, qualquer conexão necessária entre a repetição e a coesão social, como aponta Anthony Giddens (2006).

O autor argumenta que foi durante o que veio a ser conhecido como o período das luzes, no século XVIII, que se atribuiu à tradição grande rejeição e má-reputação. Muitos iluministas e grande parte de seus sucessores operavam com a crença de que a tradição representava o passado a ser suplantado por uma nova ordem baseada na ciência e na razão. Obtiveram uma vitória parcial, é verdade. Parcial, pois, apesar de conseguirem diminuir a autoridade da tradição nas relações cotidianas, estas se mantiveram poderosas durante longo período (e ainda se manifestam em graus variados¹²⁷) em muitos países do Ocidente e em outras partes do mundo. “a modernidade reconstruiu a tradição enquanto a dissolvia” (GIDDENS, 1995).

A ideia de que o conhecimento racional do mundo social e material possibilitaria crescente domínio sobre eles, e, por consequência, levaria à emancipação da humanidade se mostrou falaciosa e não foi possível um rompimento completo do mundo moderno em relação às tradições que com ele persistiam em dialogar.

Um dos escassos trabalhos que buscaram discutir e problematizar as minúcias envolvendo a conceituação da tradição é de autoria do próprio Anthony Giddens, intitulado *A vida em uma sociedade pós-tradicional* (1995). No ensaio, o autor trabalha tal conceito de maneira detalhada ao mesmo tempo em que desnuda a falsa ideia da emergência de uma sociedade pós-tradicional.

Nas palavras de Giddens, a tradição estaria intimamente ligada à ideia do controle do tempo, através da constituição do passado em função de sua influência sobre o presente. Sendo assim, a tradição também se conecta de maneira evidente com o porvir, pois as práticas por ela estabelecidas “são utilizadas como uma maneira de se organizar o tempo futuro” (1995, p.80). A repetição entra aqui como um elemento importante já que seu significado conduz à ideia de tempo e, portanto, corresponde a uma das manifestações a serem controladas e mediadas pela

¹²⁶ A escassez de abordagem aprofundada, na literatura, sobre a temática da tradição é enfatizada por Eric Hobsbawm (2012) e Anthony Giddens (1995; 2000) e pôde ser comprovada pelo autor através de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema.

¹²⁷ A presença da tradição no mundo contemporâneo pode ser facilmente percebida, por exemplo, no discurso dos conservadores e também no que há de conservador no interior do discurso progressista.

tradição.

A memória, mais especificamente a “memória coletiva”, estaria intimamente ligada ao entendimento da tradição, sendo esta o meio organizador daquela. O caráter coletivo da tradição se faz evidente nos rituais, no que Giddens denomina noção formular da verdade, na existência dos “guardiões” e no conteúdo moral e emocional que se associam para a existência de sua força de coesão. A tradição se mostra sujeita a reconstruções baseadas no diálogo com o presente. Tais reconstruções são antes coletivas e sociais que dependentes de indivíduos isolados, não se podendo ignorar de maneira absoluta, porém, as influências individuais a que estão submetidas. A relação entre coletividade e tradição é, portanto, ativa, sendo esta fruto de um contínuo esforço interpretativo realizado pelos que estão a ela submetidos no intuito de identificar os laços que vinculam o presente ao passado.

De uma maneira geral, como colocado anteriormente, as tradições pressupõem um ritual. Através dele é realizada a reconstrução permanente, ativa e interpretativa, do passado pela ação prática, não podendo ser confundido, porém, com as tarefas cotidianas de caráter exclusivamente pragmático. É comum a associação dos rituais a práticas de sociedade não ocidentais, mas Henry Kingsburry (1988) demonstrou, em estudo etnográfico, o papel ritual dos recitais escolares para a tradição da música clássica de origem europeia dentro de um conservatório nos Estados Unidos. O autor revela como valores eram compartilhados, questionados e negociados no contexto dos recitais, que são analisados como rituais promovidos por agentes envolvidos com o seu campo de estudo.

Segundo Giddens, as tradições também envolvem uma “verdade formular”, a que apenas alguns indivíduos possuem acesso pleno. Ele acrescenta:

A verdade formular não depende das propriedades referenciais da linguagem, mas do seu oposto; a linguagem ritual é performativa, e às vezes pode conter palavras ou práticas que os falantes ou os ouvintes mal conseguem compreender. O idioma ritual é um mecanismo da verdade em razão de – e não apesar de – sua natureza formular. A fala ritual é aquela da qual não faz sentido discordar nem contradizer - e por isso contém um meio poderoso de redução da possibilidade de dissensão. Isto certamente é fundamental para sua qualidade de ser irresistível (GIDDENS, 1995, p.83).

Seria a verdade formular, portanto, um mecanismo de atribuição de eficácia simbólica e prática ao ritual. Esta eficácia seria garantida, porém, por valorações muitas vezes distantes aos padrões racionais ou científicos dominantes nas sociedades tidas como modernas. A verdade formular conta com um poder de convencimento que abole a necessidade de uma verbalização racional a seu respeito, pois a assimetria estabelecida entre os “guardiões” citados por Giddens e o indivíduo que não usufrui deste status se mostra suficiente para a perpetuação e transmissão de

seu conteúdo simbólico¹²⁸.

Mas quem seriam tais guardiões? Ainda Segundo Anthony Giddens, estes seriam os mediadores ou agentes responsáveis pela interlocução entre a tradição e o mundo atual. Sendo assim, sua função se mostra essencial para a manutenção dos poderes causais da tradição. Eles desempenham um papel semelhante ao do especialista nas sociedades modernas, mas valendo-se, por outro lado, da verdade formular como principal estruturante de suas ações e discursos. Isto não quer dizer que guardiões não são chamados em muitos momentos a prestar contas para o mundo moderno através da racionalização e da abordagem crítica de suas ações, mas tais questionamentos não necessariamente reduzem o impacto das verdades formulares por eles defendidas dentro do grupo em que operam. A relevância do status para a ordem tradicional, em detrimento à competência, seria outro fator de diferenciação entre o especialista e o guardião: “o conhecimento e as habilidades que o especialista possui poderiam parecer misteriosos para o leigo, mas, em princípio, qualquer um pode adquirir esse conhecimento e essas habilidades se estiver determinado a fazê-lo” (GIDDENS, 1995, p.84).

Por fim, é importante ressaltar que as tradições possuem um conteúdo normativo ou moral que atuam no intuito estabelecer uma vinculação entre o passado e o presente. Sendo assim, sob a influência da tradição os indivíduos promovem não apenas uma descrição da prática, mas uma prescrição de como a mesma deve se manifestar. Muitos dos componentes normativos associados a uma tradição não são claramente anunciados, sendo a maioria deles interpretados na ação cotidiana ou a partir dos encaminhamentos dos guardiões. A base afetiva das tradições também é lembrada por Giddens (Ibid., p.84) como essencial à sua eficácia, pois, havendo profundos investimentos emocionais na tradição, mesmo que muitos deles indiretos, observa-se também uma garantia de certa segurança afetiva para os que a ela aderem.

Realizada esta breve definição da tradição é importante a proposição de um confronto entre o choro e os parâmetros conceituais descritos, partindo do pressuposto de que tal gênero musical apresenta-se enquanto uma manifestação tradicional. Sendo a descrição do choro como um estilo de música popular brasileira tradicional recorrente no senso-comum, se faz relevante nos indagarmos: possui o choro um ritual a ele associado? Quem são seus guardiões? Quais as verdades formulares por eles acessadas e reproduzidas? Qual o conteúdo normativo da tradição do choro?

¹²⁸ A presença da verdade formular dentro da própria ciência, porém, pode ser um ponto de partida para diversos outros estudos sobre o tema. Giddens afirma que a “Tradição é repetição e pressupõe uma espécie de verdade que é a antítese da ‘indagação racional’” (p.85). Me questiono até que ponto podemos opor em termos estanques a “tradição” e a “modernidade”, bem como a “verdade formular” e a “indagação racional”. Tais categorias, ao meu ver, se influenciam continuamente e se manifestam em maior ou menor grau inclusive na produção científica contemporânea.

No Capítulo I foi brevemente abordada a relação do aprendizado de choro com o ambiente das rodas. Nas entrevistas realizadas até aqui, todos os envolvidos disseram ver na roda um local de referência para o aprendizado desse gênero musical. Não pretendo esgotar aqui tal discussão, mas, por hora, gostaria de evocar as rodas compreendidas aqui, em consonância com o discurso de grande parte dos envolvidos com o choro, como a sua principal escola.

É nas rodas de choro que o passado deste gênero musical, portanto, é constantemente perpetuado. Nestes encontros – que funcionam como parte da estrutura social que confere integridade ao choro, garantido a sua preservação – a conexão entre o passado e o presente é estabelecida constantemente, através da ação prática e interpretativa dos que se ali se envolvem. Na prática das rodas de choro o passado deste gênero musical é perpetuado, negociado e reconstruído, através da interação simbólica entre os que ali se fazem presentes. A roda, bem como outros rituais de natureza semelhante, defende e atualiza o que está em sua suposta origem.

A importância do ritual da roda para a manutenção e recriação da tradição do choro é ressaltada por Lara Filho, Silva e Freire (2011), a partir dos discursos de músicos participantes de uma roda de choro de Brasília¹²⁹ coletados durante um estudo de caso empreendido pelos autores. Eles argumentam ainda que “a Roda antecede o Choro e é sua matriz física; não foi o Choro que criou a Roda, mas o contrário” (p. 150). Eu acrescentaria que a roda criou o choro tal qual hoje o concebemos, pois, partindo das ideias abordadas e que ainda serão trabalhadas neste capítulo, muitas das valorações a ele associadas são parte de um posterior processo de invenção de sua tradição.

Para uma discussão inicial sobre o papel e a importância ritual das rodas para o gênero musical em questão acredito que a empreendida acima bastará.

A roda, enquanto ritual ligado ao gênero choro, possui as suas verdades formulares e valorações compartilhados aos quais alguns indivíduos possuem mais acesso que outros, garantindo a continuidade e a perpetuação do ritual e através dele se manifestando. Como indicado na frase que inicia esta dissertação, os indivíduos podem ter contato com a verdade formular que permite eficácia ao ritual através da frequência assídua às rodas de choro. Esta verdade formular nem sempre é passível de verbalização, sendo no mais das vezes performativa, contendo práticas ou ideias sobre as quais os participantes daquele ritual muitas vezes pouco verbalizam. O fato de um frequentador de uma roda de choro não conseguir colocar em palavras o que entende por “suíngue”, não impossibilita que tal adjetivo seja empregado constantemente por este sujeito para atribuir valor a diversas situações de performance com as quais pode vir a se deparar em diferentes contextos. Tais valorações são de naturezas múltiplas e, muitas das vezes,

¹²⁹ O local onde ocorre a roda é a Lanchonete Tartaruga Lanches, localizada no Plano Piloto da cidade.

dizem respeito a diversas questões extramusicais relacionadas ao choro.

Gostaria de destacar algumas verdades formulares afirmadas e reproduzidas nas rodas de choro, apenas com o intuito de fornecer alguns exemplos empíricos deste conceito de natureza abstrata e não de esgotar em uma lista o vasto universo que representam. A associação do gênero musical choro às práticas informais de ensino e de aprendizagem que ocorrem, principalmente, no contexto das rodas, a afirmação da separação que tais práticas nutrem em relação ao treinamento formal vinculado à música clássica de matriz europeia, a ênfase na tradição oral do conhecimento, a rejeição ao uso de partituras e outros registros escritos de repertório no momento da performance, a defesa de ambientes de performance menos formais que os destinados à música de concerto, a interpretação rítmica e melódica dotada de “suíngue” (ou balanço) e em acordo com a linguagem do gênero, a formação instrumental típica para a performance de choro ditada pelos regionais, são apenas alguns dos exemplos por mim observados na roda de choro no Salomão e levantados por Mark Duggan (2011) a partir de sua experiência etnográfica entre músicos de choro no Brasil. No mesmo sentido, Lara Filho, Silva e Freire (2011) abordam também o domínio da improvisação, o virtuosismo e a expressividade como outros atributos que atuam, nos termos de Giddens, como verdades formulares, expressando caminhos a serem trilhados pelos envolvidos com o ritual do choro enquanto músicos. Algumas de tais verdades formulares ressoam nas falas dos chorões entrevistados:

Fábio Palhares*: Comecei a ouvir aquela linguagem que ele tava falando, porque eu senti ele falando assim: “– Cara, tá faltando balanço. Tá faltando balanço, e tal.” E eu não entendia o que ele queria dizer. Pra mim, balanço do pandeiro era marcação e acabou. Ai eu fui conhecer essa linguagem, que a galera do Salomão segue, que é a do Regional do Canhoto¹³⁰, que tinha Gilberto¹³¹, o Jorginho do Pandeiro¹³².

Eu já conversei com pandeirista maravilhoso, que ele falou assim, “– Cara, eu sei tudo assim, mas choro eu não gosto, cara, não entro (em roda)¹³³”. Porque choro tem a linguagem, tem... Igual o sistema de *Jazz*, né?

Arthur Padua* (sobre as rodas): Um vê o outro tocando, pega informação. Uma troca mesmo, acho que a roda é esse momento de interação mesmo.

(...) igual o Zé Menezes¹³⁴, é um cara que joga essa teoria por terra. O cara tocava a guitarra bem colocada no choro. Não tem como falar que ela é ruim.

Tem um limite entre uma coisa e outra, entre a roda e o show.

¹³⁰ Francisco Soares de Araújo, conhecido entre os envolvidos com o choro como Canhoto da Paraíba, foi um violonista brasileiro.

¹³¹ Possivelmente o músico se refere à Gilberto D’Ávila, pandeirista que acompanhou Jacob do Bandolim no regional Época de Ouro. O curioso é que, a partir de pesquisa por mim empreendida, não foi possível encontrar registros de participação de Gilberto no regional do Canhoto.

¹³² Jorge José da Silva, pandeirista brasileiro.

¹³³ Parênteses meu.

¹³⁴ Multiinstrumentista brasileiro, tocava violão, violão tenor, bandolim, banjo, cavaquinho, guitarra, entre outros instrumentos musicais.

Madeira*: (...) o que vale na roda de choro é a sua percepção musical. Essa percepção auditiva que te possibilita viajar pelo campo harmônico, né? Que te possibilita improvisar sem sair do campo harmônico e estabelecer a relatividade entre a estrutura harmônica... e isso não se faz só escrevendo, só lendo uma partitura. A roda de choro, verdadeiramente enquanto roda de choro, ela dispensa partitura.

Na hora de tocar o choro precisa mesmo é de criatividade, sabe? E essa criatividade fica difícil de se desenvolver se a pessoa não larga a chupeta, ou seja, a partitura.

Então, em que pese, digamos, a evolução feita pelo Hamilton de Holanda¹³⁵ que toca até *jazz*, toca frevo, toca tudo no Bandolim. O choro é mais tradicional e as pessoas guardam muito esses elementos da sua tradição (...) Eu acho estranhíssimo é... isso eu tô falando em termos de roda de choro e é importante você diferenciar isso, tá? Você pode tocar choro com qualquer banda de *rock*, ou de *jazz*... mas não fica bem, né? O choro fica bem mesmo é no formato tradicional dele.

Como o ritual da roda é, de uma maneira geral, também aberto à participação de não músicos na condição de ouvintes, este grupo representa os sujeitos os quais Giddens denomina “indivíduos laicos” (p.83). Tais indivíduos não são os que se apresentam enquanto principais responsáveis pela interpretação do ritual, tarefa da qual são encarregados os guardiões. Os guardiões, no contexto da roda, corresponderiam, por fim, aos músicos, indivíduos que têm acesso às verdades formulares contidas na tradição e trazidas para a prática através do ritual.

Neste ritual, porém, a separação entre guardiões e indivíduo laico se dá de maneira muito mais sutil que em diversos outros tipos de rituais comumente estudados pela Etnomusicologia e pela Antropologia em geral, a exemplo dos rituais religiosos. A divisão entre platéia e *performer* se dá de maneira fluida, fluidez esta intensificada pela existência, por exemplo, das “canjas”, ou seja, momentos em que alguns músicos saem do papel de ouvintes para ocupar uma posição de músico-instrumentista no espaço da roda de choro. Lara Filho, Silva e Freire atentam para o caráter aberto e democrático da roda, uma vez que todos podem, a princípio, dela participar, desde que tenham um conhecimento mínimo acerca do gênero e de seu repertório: “Na Roda, há uma regra clara: quem quiser tocar, pode tocar, desde que seja na roda e que tenha capacidade para tal” (2011, p.156). Eles ressaltam, porém, que tal abertura ocorre em graus variados, a depender do contexto e dos sujeitos envolvidos, impondo-se as limitações principalmente em função das performances não satisfatórias. O argumento é comprovado pelas falas dos músicos da roda no Salomão:

Arthur Padua*: Lá no Salomão é bem aberto. Tranquilo. É até uma das características da roda de lá. Que esse negócio de roda de choro, é um pouco, cada um faz de um jeito. Tem gente que fecha pro conjunto. Por exemplo, você tem um grupo e fecha pra tocar num bar, é só as mesmas pessoas que vão tocar, mas você chama de roda de choro. E tem essa roda de choro do tipo que acontece no Salomão, que é um... a idéia é ser um espaço bem democrático mesmo, poder chegar qualquer pessoa mesmo e tirar um instrumento e tocar. Desde que haja um fundamento, alguma coisa. Mas rola um bom senso assim. Mas boteco é complicado. De vez em quando chega uns caras com chocalho, tamborim, umas coisas que... ai você tem que pedir... às vezes o cara que vai na empolgação. Porque se o cara souber o que está fazendo não tem nada de ruim com os instrumentos, tem cara que não tem muita noção não.

¹³⁵ Bandolinista brasileiro.

Madeira*: É o seguinte, por exemplo: se o músico chega lá (na roda no Salomão)¹³⁶ e quer tocar. Num primeiro momento ele observa o repertório. Então ele passa a estudar aquele repertório. (...) Estudam, tiram aquela música e se lançam ao desafio de tocar.

Tais possibilidades e limitações em relação à participação dão indícios da existência de uma hierarquia interna entre os músicos envolvidos com a performance no espaço da roda de choro. Evocarei novamente o texto Lara Filho, Silva e Freire no intuito de demonstrar os atributos individuais dos envolvidos com a roda que os permitem situarem-se e serem situados dentro de tal hierarquia e compreender o grau de acesso às verdades formulares, trazidas à tona durante o ritual, por cada um deles. Segundo os autores:

A Roda apresenta muitas características das coletividades humanas, sendo a hierarquia uma delas. Todavia, os critérios delimitadores dessa hierarquia dentro de uma Roda de Choro ou de Samba são diversos daqueles passíveis de demarcarem hierarquias em outros ambientes. De modo simplificado, nada do que o sujeito é ou tem ou faz fora da Roda importa para aqueles que estão dentro dela (...) Sem dúvida, no caso do Choro, a performance do músico é o principal elemento que irá garantir sua respeitabilidade. Evidentemente, outros fatores podem intervir, tais como antiguidade na Roda, reconhecimento, histórico pessoal ou até o carisma. Mas a performance, a capacidade de tocar bem, a demonstração de talento e criatividade são cruciais para um músico na Roda (LARA FILHO et al., 2011, p.151).

Nesta perspectiva, o bom domínio da performance por um indivíduo é o que irá garantir a ele um maior *status*, que é, nas palavras de Giddens, a principal característica do guardião. O status que incide sobre este indivíduo é o que, na prática, confere a ele uma maior possibilidade de conduzir o ritual através de seu maior acesso às verdades formulares associadas ao evento. O “comando” da roda em geral é assumido por um ou alguns destes sujeitos possuidores de maior status entre os músicos presentes no ritual. A partir daí, deduz-se que eles têm maior poder para definir como a tradição será incorporada na prática ritual, através da delimitação do repertório, da quantidade e qualidade dos improvisos, de quais instrumentos poderão ser incorporados à performance, do acesso aos mecanismos formais de registro das músicas (a exemplo das partituras, cifras, tablaturas, etc.) pelos demais integrantes da roda, entre diversas outras questões relacionadas ao contexto do choro. Como pode ser observado na citação acima, além da performance, outros atributos – concedidos aos músicos por seus pares, apreciadores, entre outros – irão ajudar a situá-los na hierarquia do ritual em questão, tais como o carisma, o histórico pessoal e o reconhecimento enquanto músico.

Outro fator muito importante para a hierarquização dos guardiões no contexto das rodas de choro corresponde à idade e ao tempo de envolvimento dos indivíduos com o gênero musical. Giddens alerta para o fato de que “nas culturas orais as pessoas mais velhas são o repositório das

¹³⁶ Parênteses meu.

tradições (...) porque têm tempo disponível para identificar os detalhes dessas tradições na interação com os outros de sua idade e ensiná-las aos jovens” (1995, p.82). Quanto mais duradoura e remota a relação de determinado indivíduo com o choro, maior o seu contato com a forma mais “antiga” e “pura” desta tradição, e, portanto, maior o seu acesso às verdades formulares por ela estabelecidas. A idade, porém, caminha de mãos unidas ao tempo de envolvimento com a prática do gênero. Um sujeito de idade avançada mas que seja recentemente iniciado na tradição, pouco status poderá clamar para si na hierarquia do choro.

A importância dos guardiões e sua associação com a idade e o domínio do gênero são ratificadas também pelos chorões do Salomão:

Madeira*: Mas sobretudo tivemos (na roda no Salomão)¹³⁷ a felicidade de cativar um público de um bom gosto extraordinário, e isso ajudou muito na divulgação, não só da roda de choro, na difusão do novo choro, da meninada que tava tocando choro em conjunto, junto com a velha guarda do choro. Isso era muito importante porque era a oportunidade dos mais velhos passarem o que eles sabem para os mais jovens. E é assim que perpetua o choro, né? É passando de pai para filho.

Fábio Palhares*: Tocar choro tem as nuances, tem o jeito de tocar, tem o jeito de acentuar, onde você marca, onde você não marca, cada compositor tem um jeito de tocar, tem os ritmos diferentes, e isso quem tem são os pandeiristas muito experientes de Belo Horizonte (...) o falecido Zazá¹³⁸, que, na minha opinião, foi o maior pandeirista desse estado, já tinha as variações que eu tô aprendendo hoje eu ouço ele fazendo, eu tive duas aulas com o Zazá só, e foram essenciais, foi ele quem falou assim, “– Tem que acentuar. Pára de ter medo, o pandeiro é pra marcar mesmo”. Então esses caras são essenciais.

Arthur Padua*: É justamente isso. A união de um cara que já toca há muitos anos, já chegou num ponto que a música do cara já tá mais sólida, mais madura com um cara que tá começando agora, ou vice-versa. É uma oportunidade de poder tocar com pessoas que às vezes você não tem muito contato. É uma roda de choro, é um negócio pra você sentar e tocar lá. Esse espaço dessa troca muito grande mesmo. Acho que é importante, pra quem tá aprendendo é fundamental.

Para estudar o ritual da roda de choro através das categorias de análise propostas por Anthony Giddens, faz-se necessário, como já foi dito, uma relativização das fronteiras delineadas pelo autor na separação entre os guardiões e indivíduos laicos, pois esta fronteira, no ambiente das rodas, se demonstra bastante escorregadia. Quando Lara Filho, Silva e Freire, abordam a roda como um conjunto de círculos concêntricos em que o primeiro deles corresponderiam aos músicos, o segundo aos interessados pela música (conhecedores do universo musical do choro e pessoas do convívio dos músicos) e o terceiro aos frequentadores do local, fazem uma ressalva sobre a maneira híbrida como tais círculos operam, alegando que “muitas vezes, essa classificação circular não é observada, e as pessoas se misturam constantemente”. (LARA FILHO, et al., 2011, p.150) Artur Padua atesta a receptividade no contexto da roda em questão:

Artur Padua*: Lá no Salomão é bem aberto. Tranquilo. É até uma das características da roda de lá. (...) a ideia é ser um espaço bem democrático mesmo, poder chegar qualquer pessoa mesmo e tirar um instrumento

¹³⁷ Parênteses meu.

¹³⁸ Pandeirista de choro muito atuante em Belo Horizonte.

e tocar. Desde que haja um fundamento, alguma coisa. Mas rola um bom senso assim. Mas boteco é complicado. De vez em quando chega uns caras com chocalho, tamborim, umas coisas que... ai você tem que pedir... às vezes o cara que vai na empolgação. Porque se o cara souber o que está fazendo não tem nada de ruim com os instrumentos, tem cara que não tem muita noção não.

(...) o pessoal é muito generoso. Igual eu tô te falando, quando eu cheguei lá (na roda no Salomão pela primeira vez)¹³⁹ o mais novo devia ser trinta anos mais velho que eu, e rolou uma recepção boa demais, tudo certo. O Mozart¹⁴⁰ mesmo, 91 hoje, 70 anos mais velho que eu quase, tranqüilasso, a gente é amigo.

Madeira e Fábio acrescentam:

Madeira*: O interessado vai lá na roda de choro, toma a cervejinha dele, conhece gente muito bacana, outros colegas que estão ali também para olhar, para aprender e pra... é... se habilitar a tocar e termina criando uma câmara de interessados, não é? E trocam ideias, trocam partituras, e vão pra casa estudar. Estudam, tiram aquela música e se lançam ao desafio de tocar. O cara estuda lá o *Doce de Coco*, do Jacob do Bandolim, e fala “– A próxima semana, próxima quinta-feira, na roda de choro do bar do Salomão, eu vou pedir para dar uma canja”.

Fábio Palhares*: A principio, conversa de músicos, assim, o pessoal falou o seguinte, “– Ô velho, tava enchendo muito quinta, e não tava dando pra rolar uma roda mesmo, de todo mundo entrar, todo mundo tocar.” Ai o pessoal começou a falar assim, “– Ô velho, vão conversar com o Salomão pra gente fazer outro dia.”, porque tem o time titular lá da roda, a galera que toca sempre na quinta, e não estava dando pra encaixar porque eram muitos, aí o pessoal começou a trazer pra segunda uma outra turma. A galera que queria tocar e não conseguia, e começou a ter segunda e quinta por causa disso. É pra distribuir mesmo o volume de músico ali, sacou? E que quer essa linguagem dali.

Mesmo se pensarmos na hierarquia existente entre os próprios músicos, as fronteiras que a delimitam não se demonstram estáticas ou intransponíveis. Lara Filho, Silva e Freire, ao fazerem referência a músicos de choro, observam que “a responsabilidade daquele que não quer perder o comando da Roda é grande, pois ele não pode errar” (2011, p.157), uma vez que, na ocorrência de erros primários e sucessivos, ele pode se ver obrigado a trocar de posição com os demais. Um esforço no sentido de resguardar as hierarquias existentes é percebido, por exemplo, pelo pandeirista Fábio:

Fábio Palhares: E quando chega um instrumento novo (na roda)¹⁴¹, já dá o medo que eu vejo dos acompanhadores e do grupo é o seguinte: “– E agora? E o tom? Esse cara toca do jeito que a gente toca todo dia, cara? Eu vou ter que acompanhar esse cara em outro tom? Pô, como é que eu vou fazer? Eu vou me expor agora? E se eu errar? E agora? Esse cara vai me ferrar, pô”. Então eu vejo muito grupo falando assim: “– Prefiro falar que não toca certa música pra não arriscar”. (...) Você ensaia em casa, vou fazer isso naquela hora, com o bandolim solando, beleza, ai chega um oboé, ai chega um instrumento qualquer, um clarinete, pô, vou mexer na afinação: “– Como é que eu vou fazer aquilo naquela hora, cara?”. Os caras já ficam tensos. Esquece a música, a música acabou ali agora, agora já não tem música mais. Não tem roda mais. Agora é a guerra daquele cara solista do instrumento esquisito contra a gente. “– Não vamos deixar acontecer alguma coisa aqui, não”. [risos] Então eu vejo isso como medo, como tensa essa relação do instrumento novo entrando na roda sem avisar, né? Tipo assim: “– E aí, como é que faz agora?”.

Como ocorre nos demais rituais vinculados às mais diversas tradições, é no próprio

¹³⁹ Parênteses meu.

¹⁴⁰ Mozart Secundino de Oliveira, ou simplesmente Seu Mozart, é violonista e sócio fundador do Clube do Choro da cidade de Belo Horizonte.

¹⁴¹ Parênteses meu.

ambiente ritual, ou seja, no espaço das rodas que se realiza uma conexão com o tradicional no intuito de se estabelecer e de se afirmar os componentes normativos da tradição. Como já foi visto, as tradições não apenas estabelecem o que é feito em um determinado grupo, mas como os membros destes devem agir. Sendo assim, o ritual não se apresenta de maneira neutra. Ele é restritivo, impositivo e cerceador, apesar de negociações constantes ocorrerem entre os que dele participam, podendo, inclusive, modificar algumas características de seus componentes normativos ao longo do tempo.

É importante também ressaltar aqui a importância das referências às formas “puras” ou “autênticas” das tradições para a sua sustentação. Se as tradições pressupõem uma conexão com o passado, ela se mostra mais eficiente em seu poder de perpetuação quando se posiciona em referência a tempos imemoriais, a um período de suposta pureza, no qual as influências e transformações por ela sofridas eram mínimas ou inexistentes. Não é de relevância primordial o fato de tal referência corresponder ou não à realidade¹⁴², mas, independentemente, a existência da mesma demonstra-se extremamente importante para o fortalecimento da tradição. Como bem destacou o antropólogo Hermano Vianna, “o autêntico é sempre artificial, mas, para ter eficácia simbólica precisa ser encarado como natural, aquilo que ‘sempre foi assim’” (2008, p.152). Não basta, portanto, a tradição do choro se referir à tempos longínquos, é importante que se refira ao período em que aquela manifestação a que se remete se apresentaria da maneira mais “pura” e “verdadeira”¹⁴³.

Como colocado anteriormente neste capítulo, ao menos uma parte dos músicos responsáveis pela consolidação do choro enquanto gênero musical e, posteriormente, por sua estilização e formatação se dedicavam à performance do gênero ao piano ou em formações instrumentais hoje referidas como pouco usuais a sua prática. Expressiva parcela da historiografia que tem o choro como objeto de análise aborda o protagonismo de pianistas, tais como Chiquinha Gonzaga, Ernesto Nazareth e Radamés Gnattali, na concepção ou estilização desse gênero musical. A não-inserção do piano nas referências às formações instrumentais tradicionais pelos envolvidos com o choro – formação esta representada pelos regionais – diz muito sobre a frágil fundamentação histórica existente em tais alusões.

¹⁴² Giddens (1995, p.116) argumenta que “Nas mais ‘tradicionais’ de todas as sociedades, as culturas orais, o ‘passado real’ – se é que essas palavras têm algum significado, é efetivamente desconhecido”.

¹⁴³ Michel Foucault (1995b, p.12) critica o entendimento da “verdade” como uma entidade estática cujo significado seria passível de revelação a partir de uma análise a-ideológica. Segundo o autor: “a verdade não existe fora do poder ou sem poder (...). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”.

Mark Duggan, percussionista canadense, utiliza o conceito de tradição inventada de Eric Hobsbawn na defesa de ter havido uma invenção da tradição do choro (2011, p.4-5). Ele destaca a relação comumente estabelecida entre a tradição desse gênero musical e determinados aspectos relacionados ao seu ensino e aprendizagem, aos locais de performance e à instrumentação do choro, que não necessariamente se referem às manifestações mais antigas do estilo por parte dos que com ele se envolveram. Tais vinculações seriam cotidianamente reproduzidas por pessoas envolvidas com o choro, através de suas práticas, discursivas ou não.

Exemplificando seu argumento, o autor ressalta que o uso cotidiano que tais sujeitos fazem do termo “choro tradicional” refere-se àquela prática musical promovida por músicos que aprenderam suas habilidades nas rodas, nas atividades do dia-a-dia, desvinculados do treinamento formal desenvolvidos em instituições de ensino de música. Duggan contrapõe, porém, tal entendimento com o fato de que muitos dos músicos e compositores que ajudaram o gênero a se consolidar, a exemplo de Henrique Alves de Mesquita, Joaquim Calado, Patápio Silva, Chiquinha Gonzaga, Ernesto Nazareth e Anacleto de Medeiros, possuíam formação com base nos moldes europeus, conservatoriais, voltados ao ensino do repertório criado e reproduzido no “Velho Mundo”. Duggan não desconsidera, porém, o fato de que uma geração subsequente de chorões tenha aprendido o choro de uma maneira predominantemente informal, sem passar pelas instituições de ensino relacionadas à área de música. Para ele, foi esta “segunda encarnação” de músicos de choro que recebeu notoriedade entre os pares, e foi, por fim, reconhecida como praticante do gênero em seu formato ‘tradicional’¹⁴⁴ (p.4). Não abordaria historicamente em etapas sequenciais, colocando os chorões de formação não acadêmica como representantes de uma segunda encarnação na história do choro, como faz o autor, optando pelo paralelismo entre a prática destes e dos que hoje lembramos como pertencentes ao período gestação do gênero. Ainda assim, a relativização propiciada pelos argumentos de Duggan permanecem válidas.

Poderia aqui estender tal discussão a vários aspectos tidos e compartilhados como ‘tradicional’ nos âmbitos musical, cultural e social do choro, mas me aterei, para que não fuja muito das preocupações do presente trabalho, à questão da instrumentação. Não posso deixar de ressaltar, porém, que uma pesquisa que busque compreender o processos através dos quais permitiu-se a invenção de diversas tradições cultuadas no universo desse gênero musical seria de grande valia para a produção acadêmica sobre o choro.

Valho-me do mesmo conceito de Eric Hobsbawn utilizado por Mark Duggan, na defesa de ter havido uma invenção da tradição dos regionais como expressão de um padrão de

¹⁴⁴ [...] second incarnation of choro that became widely popularized throughout Brazil, and ultimately recognized by most as “traditional” *choro*.

instrumentação que representasse a autenticidade do choro, a forma mais pura e característica do gênero, como defendido no discurso de grande parte dos que com ele são envolvidos. Antes de prosseguir a discussão, porém, acho importante abordar minimamente o próprio conceito de tradição inventada, desenvolvido pelo primeiro autor.

Em sua argumentação, Hobsbawn (1997, p. 9-23) defende a ideia de que tradições que tomamos como muito antigas frequentemente são de natureza recente, quando não inventadas. Nas palavras do historiador:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. [...] Contudo, na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições “inventadas” caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial. Em poucas palavras, elas são reações a situações novas ou que assumem a forma de referência a situações anteriores ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória (HOWBSBAWN, 1997, p. 9-10).

A tradição inventada se situa na fronteira entre a tentativa de estruturação de alguns aspectos da vida social e as transformações ocorridas no mundo moderno e representa, portanto, uma arena de conflito que opõe inevitavelmente o antigo à novidade. A referência a um passado específico ocorre com o intuito de legitimar determinadas práticas no tempo presente, reforçando o papel de intermediário temporal representado pela tradição na defesa de Anthony Giddens.

Mesmo apresentando como traço comum a necessidade característica da afirmação através da repetição, as tradições diferem-se dos costumes, das convenções e rotinas, uma vez que possui, nas palavras do autor, um maior caráter de invariabilidade¹⁴⁵. Segundo Hobsbawn, enquanto as tradições possuem funções e, conseqüentemente, justificativas ideológicas, as demais se justificam de maneira técnica, sendo transformadas e recriadas a partir da necessidade de operações práticas imediatamente definíveis, podendo serem modificadas ou abandonadas de acordo com as necessidades pragmáticas em contextos específicos.

Giddens (2000, p.45-56) dialoga com os escritos de Eric Hobsbawn sobre a tradição. Nas palavras do primeiro, porém, seria um equívoco imaginar que as tradições são impenetráveis à mudança, argumentando que estão estas sujeitas a transformações lentas e graduais bem como a mudanças rápidas ou abruptas. As tradições estariam sujeitas a um processo constante de invenção e também de reinvenção. Não existe, o autor acrescenta, uma tradição que não seja inventada e tampouco uma sociedade integralmente tradicional. É possível inferir de seus escritos que a tradição verdadeira, não-inventada, se apresenta como uma utopia regressiva,

¹⁴⁵ Para uma discussão mais detalhada a respeito de tal diferenciação, ver HOBBSAWN, p. 10-11

inexistente em qualquer coletividade.

A importância que o regional de choro adquiriu enquanto formação instrumental tida como a mais autêntica na performance do gênero vai de encontro aos relatos de Tinhorão expostos na seção anterior, através do qual o autor expõe que a descida da polca dos pianos de salões à música executada pelos chorões teria sido a responsável pela origem deste gênero musical. Não corresponde tampouco à afirmação de Duggan (p.4) de que muitos dos mais conhecidos músicos de choro pertencentes à que ele denomina “primeira geração de chorões¹⁴⁶” executavam instrumentos tidos hoje como não pertencentes à instrumentação típica dos regionais ou participavam de grupos cujas formações instrumentais muito se distanciavam do padrão por eles estabelecidos¹⁴⁷. Contraria ainda a defesa de Henrique Cazes de que o marco de origem do choro teria sido a primeira vez que a polca foi dançada no Teatro São Pedro, em 1845.

Os regionais tratam-se, portanto, de uma tradição inventada, vinculada à uma tradição maior, a tradição do choro. Tais tradições não são necessariamente inventadas por indivíduos isolados, nem somente por um grupo de pessoas com objetivos comuns, mas por negociações entre grupos diversos e, de certa maneira heterogêneos, com elas envolvidos ao longo da história.

Hermano Vianna, ao falar sobre a invenção da tradição do samba como um estilo musical representante da nacionalidade brasileira, ressalta a importância da negociação histórica que culminou neste acontecimento e enfatiza também a dificuldade em se demarcar um ponto no tempo associado a tal invenção:

Nunca existiu um samba pronto, “autêntico”, depois transformado em música nacional. O samba, como estilo musical, vai sendo criado concomitantemente à sua nacionalização. [...] As relações entre os diversos grupos nunca se institucionalizaram, nem adquiriram formas estáveis. Além disso, nenhum grupo controlava maquiavelmente o rumo dos acontecimentos (enganando seus parceiros para atingir objetivos “secretos”). Os vários grupos usavam uns aos outros para atingir objetivos diversos: este podia estar interessado na construção da nacionalidade brasileira; aquele em sua sobrevivência profissional no mundo da música; aquele outro em fazer arte moderna. Em vários momentos era possível estabelecer pactos entre os vários interesses. Pactos nunca eternos. Pacto sempre renegociáveis. (p.151-2)

Com as tradições vinculadas ao choro, podemos concluir que o processo não foi diferente. Não ao menos em relação às tradições que o circundam e que o dão forma. Foge aos objetivos do presente trabalho a análise de como se deu o processo de invenção da tradição dos regionais, mas certo é que esta não ocorreu sem infindas negociações, sendo o seu marco de origem impossível de ser traçado com precisão. Quando Lara Filho, Silva e Freire defendem a roda preceder temporalmente a existência do choro, estão invocando a primeira como um mito

¹⁴⁶“(…) first generation of *chorões* (choro musicians)”. P.4

¹⁴⁷Ernesto Nazareth e Chiquinha Gonzaga eram pianistas, enquanto Henrique Alves de Mesquita era regente, organista e trompetista.

de origem não deste gênero musical, mas de uma tradição inventada que vincula o choro à tradição também inventada dos regionais e das rodas de choro. Não há, porém, um marco no tempo que define quando o regional foi criado como modelo¹⁴⁸. Sua apropriação como formação instrumental autêntica se deu concomitantemente à concepção e às transformações sofridas pelo choro enquanto estilo musical. Um estudo mais detalhado sobre esse processo seria, ainda assim, de grande interesse para a pesquisa na área.

O choro, compreendido então como um gênero tradicional, com suas verdades formularias e ritual característico, é colocado em confronto com um instrumento estranho à sua tradição e que evoca, conscientemente ou não, um embate transformador em relação a esta. O vibrafone traz o músico que associa sua performance ao choro novamente à uma posição mediadora, abrindo frente para uma nova dimensão da mediação que, por suas características particulares, não associarei às já abordadas, apesar de nutrir com estas também algumas importantes relações:

Quadro 5: Quinta dimensão de mediação.

tradição - inovação

As primeiras quatro dimensões de mediação expostas anteriormente se referiam a categorias relacionadas a ambientes específicos de ensino e aprendizagem, associados a formas de construção de conhecimento e a processos educacionais que lhes são característicos. Tais formas e processos, por sua vez, se desenvolvem em vínculo com determinados repertórios, a saber, o erudito e o popular.

Nesta nova dimensão de mediação exposta, trato da posição do vibrafonista em relação à instrumentação tomada como tradicional entre os guardiões da tradição do choro. Ainda que relacionada às primeiras quatro dimensões, a presente se apresenta envolta em uma discussão muito particular, o que justifica a cisão. Aqui me refiro à discussão empreendida acerca da tradição inventada do regional de choro e de sua característica majoritariamente conservadora em relação à novas propostas de instrumentação para o choro. A nova dimensão apenas reforça o quanto problemática e conflitiva é a aproximação entre o choro e o vibrafone, proposta pelos músicos aos quais me dirijo. Tais conflitos transbordam questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem do gênero e do instrumento, associando-se ainda com a espinhosa tese da

¹⁴⁸ Autores como CAZES (1998) e LIVINGSTON-ISENHOOR e GARCIA (2005) atentam para a importância das rádios em relação à fixação do formato regional, mas não desconsideram, porém, que formatos próximos ou idênticos àquele já se encontravam disseminados em relação à prática do choro em período anterior.

tradição:

RH: E pensando numa situação hipotética, assim. Chega lá no Salomão, vamos supor que você ainda esteja lá, chega no Salomão alguém com uma guitarra elétrica, um amplificador pequeno e pede para tocar na roda. Como que é a recepção desses instrumentos menos europeus, mais norte-americanos no caso? Ou um baixo elétrico...

Madeira*: O baixo elétrico e a guitarra não entram. É... porque eles, eles são... eles, é... eles são instrumentos de um outro estilo, é? (...) O contrabaixo acústico ainda vai, mas o elétrico não vai não. (...) por conta do timbre, mas sobretudo por conta da escola, das tradições... O estilo é sua tradição.

Aquim Sacramento: Eu imagino que exista uma certa estranheza pelos chorões, uma certa estranheza vinda dos chorões, por qualquer instrumento que queira quebrar a tradição, vamos dizer assim. Não sei se é o termo correto a se usar. Mas eu não sei também, eu não sou de roda, não frequento, mas imagino que como é um instrumento recente, um instrumento que pouca gente sabe que antigamente já existiu em choro e já foi bastante recorrente no Brasil, acho que ele tem uma certa estranheza por ser algo novo querendo quebrar, querendo quebrar não, não quebrar, mas querendo inovar, vamos dizer assim, não sei...

O exemplo acima é representativo de uma verdade formular relacionada à tradição do choro e reproduzida em seus rituais. A validade do argumento é expressa por seu vínculo com a tradição, dispensando justificativas que envolvam racionalizações sobre o objeto de reflexão.

A tradição inventada do regional enquanto esta espécie autêntica, e a sua consideração como tal, faz parte do conjunto de verdades formulares expressas pelos guardiões da tradição do choro. Tais verdades formulares são externalizadas e afirmadas, principalmente, no ritual da roda de choro, mas também fora dele, como podemos perceber na defesa de alguns interlocutores:

Madeira*: Então o conjunto básico da formação de choro são as cordas, né? Cavaquinho, bandolim, violão de seis cordas, violão de sete cordas, pandeiro, certo?

Hendrik Meurkens: Bem, quero dizer, idealmente, se você tem um choro tradicional você deve ter um sete cordas, cavaquinho, pandeiro, outro violão e... você precisa apenas de um instrumento melódico e você está na verdade bem. Você sabe? Você pode ter bandolim, flauta, clarinete, ao menos um, ou talvez outro e é isso. Este é, este é o regional clássico e tudo o mais é adicional¹⁴⁹.

Daniela Renó: Instrumentos característicos de choro? Ah, bandolim, né? Eu acho que, não é que é mais naturalmente recebido, assim, é de tradição, né? Tem um sopro, uma flauta, um bandolim, é... Os violões, né? O pandeiro. Você vê que no choro às vezes é tão tradicional que o pandeiro tem que ser tocado daquele jeito, daquele jeito, não pode ser tocado de outro jeito, você entendeu?

Marilene Trotta: A instrumentação básica de choro é composta por violão e pandeiro. Violão, pandeiro, flauta, clarineta. Tem aquela... é o tradicional, não é?

Artur Padua*: Quando a gente faz uma roda, a gente procura manter aquela forma mais de regional antiga, com dois violões, o de sete e o de seis, cavaquinho e pandeiro e solistas. A gente costuma fazer com bandolim e flauta. Aí pode entrar uma porrada de instrumento, mas a base do conjunto geralmente é isso. Dois violões, cavaquinho e pandeiro. Tem gente que faz com um violão só. E de solo entra um monte de coisa, flauta, bandolim, trombone, acordeon, cavaquinho sola também, violão sola também.

¹⁴⁹ Well, I mean the, ideally, if you have a traditional choro, you should just have a sete cordas, cavaquinho, pandeiro, another violão and... you just need one melody instrument and you're actually good. You know? You can have bandolim, flauta, clarinete, at least one, or maybe another one, and that's it. That's the, that's the classical regional and everything else is additional.

Fábio Palhares*: Nem precisa ser de sete, mas tem que ter o violão. Pra colorir ali. Contrapontando, ou o nome sei lá que se dê a isso. Eu acho que ele que colore a coisa toda. E o contraponto do seis ou do sete que preenche os buracos do pandeiro e do cavaco. Se não tem o cavaco o cara preenche com levada de mão direita. Então a formatação pra mim é essa: violão de seis e sete cordas, cavaco centro, bandolim, flauta, pandeiro. Ou outro instrumento de sopro qualquer. Sacanagem, não faleu vibrafone, né? [risos]

Natália Mitre (sobre a instrumentação tradicional de choro): Uai, violão, violão sete cordas, cavaco, bandolim, e flauta, e alguns outros instrumentos de sopro. Mais característico eu acho flauta, né? Mas outros sopros também. (...) Esqueci do pandeiro [risos].

Mark Duggan e Ricardo Valverde, por outro lado, já apontam o vibrafone como possível aliado à tradição dos regionais, escancarando o potencial de negociação que a envolve:

Mark Duggan: Eu acho que existe ainda uma instrumentação típica para se tocar choro, tem uma instrumentação mais comum. Um instrumento que toca melodia, pode ser quase qualquer instrumento melódico, mas normalmente bandolim, flauta, clarinete, trompete, vibrafone, somado a um acompanhamento de violão e cavaquinho, eu acho essencial. Pelo menos um violão e cavaquinho. Se vê isso na maioria das situações, né? Na maioria dos casos é assim.

Ricardo Valverde: Então, pra defender a gente, a característica antigamente era pandeiro, três violões, cavaco, e aí solista. E aí como solista eu já incluo o vibrafone na lista.

RH: Hoje em dia você já bota o vibrafone?

Ricardo Valverde: Lógico, é uma formação regional com um solista. Aí o solista pode ser tudo. Poxa, tem gente de violino, gaita, gaita tem demais, mas violino já tem gente tocando, trombone também. Tem um monte de gente tocando um monte de instrumento. Ai uma fala legal de uma entrevista que o Izaías¹⁵⁰ deu. Perguntaram pra ele: “– Isaiás, quem pode tocar choro?”. “– Qualquer um desde que tenha a linguagem”. Então essa frase eu uso bastante, até pra justificar o uso do vibrafone no choro!

Como observado no presente capítulo, estas verdades são interpretadas e negociadas, majoritariamente, na prática ritual.

Ora, se na roda de choro é, de modo geral, um regional o responsável pela performance musical, muito já se encontra implícito aos que a frequentam acerca de quais instrumentos são mais comumente associados a tais execuções. Muito também está sendo simbolicamente transmitindo a estes indivíduos sobre qual deve ser a instrumentação utilizada na performance deste gênero musical. Madeira argumenta:

Madeira*: Ninguém diz que não pode. As pessoas, no exercício natural do estilo, delimitam, estabelecem um limite de, ou grupamento de instrumentos que podem, digamos, se expressar dentro do estilo. Mas não tem uma regra, não tem nada proibindo.

O regional é uma referência normativa a respeito da instrumentação padrão para a performance do choro na roda e também fora dela. Se um instrumento é bem recebido na roda, ele muito provavelmente também o será na performance de choro como um todo. O inverso nem sempre é verdadeiro¹⁵¹.

Tocamos aqui em um ponto delicado a respeito da performance de choro no vibrafone.

¹⁵⁰ Izaías do Bandolim, bandolinista brasileiro atuante na cidade de São Paulo.

¹⁵¹ Ver discussão de DUGGAN (2011, p.98-100) e ZAGURY (2014) sobre práticas contemporâneas de choro.

Este instrumento, além de não pertencer à instrumentação padrão do choro, ditada pelos regionais, dificilmente pode se fazer presente no principal ritual vinculado à tradição deste gênero. Tal dificuldade é exposta e justificada por alguns dos entrevistados:

Daniela Rennó: Maneiras de superação disso, assim, viabilizar um instrumento menor, porque assim, se você não pode ir lá porque seu instrumento é muito grande, muito pesado, e você numa roda, às vezes você não vai ganhar nada e realmente, não é como pôr uma flauta num casezinho e ir pra *gig*, sabe? Não é. Você sabe disso. Se não a gente estaria aí tocando toda semana, todo dia, né? [risos].

Mark Duggan: Esse problema, mas é difícil, né? Quando se tem uma roda de choro na praça, por exemplo, é difícil levar vibrafone. Têm dois problemas, o problema prático de levar e transportar o vibrafone é um. O outro é que quando chega na roda de choro, na comunidade, com o vibrafone, todo mundo presta atenção e espera o que você vai tocar, né? Você fica, você fica como um centro das atenções, né?

Marilene Trotta: E o vibrafone também não tem na roda de choro. Não vou pegar meu vibrafone e sair com ele no carro pra ir tocar na roda de choro. Você é jovem, você vai fazer isso, eu já tô numa fase mais acomodada. Eu não vou pegar meu vibrafone, desmontar, botar no case, chegar no lugar, montar o vibrafone pra tocar uma roda de choro, pra desmontar, botar no case e voltar pra casa. Não faço isso mais não.

É muito mais fácil você ser um flautista chorão do que um vibrafonista chorão. (...) tem a questão do transporte. É muito difícil. Eu morro de inveja de flautista, a maior inveja que eu tenho.

Ricardo Valverde: Tem a coisa física do vibrafone, de você levar numa roda tradicional, primeiro que não cabe, neguinho vai achar ruim, estranho e reclamar.

Ai por exemplo eu toquei dois anos no *Ó do Borogodó* que é um bar de choro aqui em São Paulo, toquei pandeiro lá. Por exemplo levar o vibrafone lá eu nunca levei, mas aí era por conta da bebida, sabe? Talvez dificulte um pouco. Porque o quê o cara ia fazer? Não tinha espaço físico lá pra plateia. Aí o cara imaginava: “– Um dia eu vou levar” e o cara derrama uma garrafa de cerveja no vibrafone! Como já aconteceu, caiu água, tomando porrada, um monte de cantor cantando... o cara tá bêbado, dançando, é muito próximo. Com o bandolim você protege, o pandeiro também, mas o vibrafone... tem isso também.

Levar o instrumento... você fica assim: “– Caramba, meu”. E a dificuldade de transportar também. Eu tive um déficit mais mole assim, eu tiro as teclas fica menos pesado, fica tranquilo de levar. Agora levar tudo, com a tecla, fica muito pesado, não é? Então você fazer isso duas, três vezes por semana, acabou suas costas! Aí já era.

Cláudia Oliveira: Olha, sem a gente entrar naquela piadinha de que não é fácil transportar (o vibrafone para a roda)¹⁵², né? [risos] Não é fácil transportar.

Rodrigo Heringer: Nunca aconteceu de um cara chegar lá...

Artur Padua*: Lá no Salomão também nem cabe. O cara colocar um vibrafone ali...

Sendo assim, cai por terra grande parte do potencial de negociação relacionado à vinculação do instrumento à performance de choro por parte dos que se propõem a esta tarefa. Esta realidade não é imposta exclusivamente aos vibrafonistas, outros instrumentistas que se dedicam à performance de instrumentos de grande porte, são obrigados a lidar com dificuldades semelhantes. Harpistas, contrabaixistas, bateristas e até mesmo os pianistas se confrontam com diversos empecilhos para se fazerem presentes em momentos de performances vinculados aos ambientes das rodas. A pesquisa aqui empreendida, portanto, possui uma enorme ligação, ainda

¹⁵² Parênteses meu.

que indireta, a problemas de performance também desses instrumentos em relação ao choro.

Nas próximas páginas, farei uma breve discussão relacionada à maneira como alguns instrumentos obtiveram um maior êxito que outros na associação ao padrão de instrumentação evocado pela tradição do regional. Considero tal êxito ser fruto de um processo de negociações diversas que caracterizam, portanto, a natureza das tradições, entre elas, a do regional de choro.

2.3 Nem assimilação irrestrita, nem rejeição incondicional: a dinâmica do choro

Durante e também após o processo de consolidação dos regionais como uma referência primordial à performance do choro, a tentativa da utilização de outros instrumentos ou formações instrumentais que não pertencessem à tradição em questão na prática do gênero foi motivo de reações controversas e nem sempre amistosas. O caráter mediador entre passado e futuro representado pela tradição se expõe quando esta se depara com situações nas quais suas verdades formulares são confrontadas. Segundo o próprio Giddens (1995, p.100), “As ameaças à integridade das tradições são, muito frequentemente, se não universalmente, experimentadas como ameaças à integridade do eu”. Busco aqui discorrer brevemente a respeito de como foram sentidas, reproduzidas e questionadas algumas novas propostas de instrumentação para a performance do choro, ou seja, algumas ameaças à integridade da tradição dos regionais, baseando-me em bibliografia pertinente.

Alúcio Didier (1996) relata como Radamés Gnattali, relevante figura da música erudita e também do choro no Brasil, teve criticada sua orquestração e arranjo da canção *Copacabana*, gravada originalmente em 1946 na voz de Dick Farney. Tal música foi arranjada para oito violinos, duas violas, dois violoncellos, oboé, violão, piano, contrabaixo e bateria, formação orquestral clássica que não passou despercebida pelos críticos. Sobre Radamés, o autor acrescenta:

A fama de americanizado lhe perseguira durante anos, tanto na música popular, quanto na de concerto. Talvez pela utilização dos saxofones e da orquestra completa de metais: quatro trumpets [*sic*], quatro trombones e cinco saxofones, e o timbre que é logo identificado com o das *jazz bands*. (DIDIER, 1996, p.23)

No livro *Radamés Gnattali: o eterno experimentador*, Valdinha Barbosa e Anne Marie Devos (1985, p.36) transcrevem um relato do compositor no qual ele admite a dificuldade de se fazer música brasileira com um padrão de instrumentação que caminhasse na contramão do ditado pelo regional:

Um dia, Orlando chegou pra mim e perguntou se dava para fazer um disco de sambacanção com cordas. Disse que sim e fizemos. Na época falaram muito mal. Até aquele tempo, música brasileira só se tocava com regional. Eu então comecei a fazer os arranjos para o Orlando Silva, usando violinos nas músicas românticas e metais nos sambas. Aí começaram a reclamar, até por cartas, dizendo que música brasileira só podia ter violão e cavaquinho. (BARBOSA e DEVOS, 1985, p.36)

Didier (1996) indica, por outro lado, que Gnattali era extremamente requisitado enquanto arranjador, pois intérpretes e compositores viam nele a possibilidade de realizarem uma verdadeira renovação estilística em suas composições. Se por um lado seu espírito inovador, perceptível em sua insistência na utilização de instrumentos não convencionais na performance de música brasileira, despertou críticas e desprezo, por outro o fez conhecido e respeitado entre músicos e admiradores do choro.

A música de Dick Farney, entre elas a supracitada, representava nas palavras de Tárík de Souza (2003) um desafio aos puristas. Seu samba valia-se “de tinturas eruditas, movido a orquestra de cordas ou camerístico, a bordo de piano e (sacrilégio!) guitarra”. (Tárík de Souza, 2003, p.173). Mesmo com a resistência de determinados setores à utilização do instrumento, evidenciada no tom irônico da fala de Tárík de Souza, pode-se perceber que a guitarra elétrica ganhou algum espaço no choro a partir de então, através de grupos como os Novos Baianos e músicos como Armandinho, que ajudou a popularizar no Brasil uma variação baiana do instrumento.

O pandeiro, tido hoje como um instrumento típico do choro e comumente adotado nos regionais, não se mostra relevante para o gênero nos relatos Alexandre Gonçalves Pinto (1978). O escritor, que era também conhecido pela pouco carinhosa alcunha de Animal, escreveu um livro sobre a prática de choro em seu tempo, através do qual realizou um levantamento de informações sobre os chorões do período compreendido entre 1870 e 1936 (data de lançamento do material). Pinto, em seus escritos, refere-se a apenas um pandeirista: o famoso João da Baiana. Mesmo que o livro careça de metodologias adequadas, tal ausência pode ser tomada como um indício de uma baixa utilização do instrumento na prática do choro à época. A maneira como o pandeiro foi assimilado e utilizado posteriormente seria uma indicação de uma certa disposição à assimilação de instrumentos pouco comuns ao gênero por parte de instrumentistas envolvidos com sua prática.

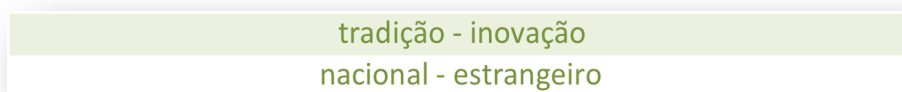
Mark Duggan (2011) aponta o quão difícil é a associação de instrumentos de origem histórica estrangeira à música brasileira. O fenômeno relativamente recente de inserção dos teclados de percussão no choro, proposta por Duggan, toca, segundo ele, em delicadas questões relacionadas à influência externa na música brasileira e à autenticidade musical. O autor lembra também, ao justificar seu argumento, as controvérsias causadas pelo músico Pixinguinha e por

seus companheiros do grupo *Os Batutas* ao adotarem em suas performances instrumentos vinculados ao *jazz*, como o saxofone e a bateria, após viagem à Paris em 1922¹⁵³.

As questões levantadas por Duggan estão diretamente relacionadas ao processo de formação de uma identidade nacional no Brasil, principalmente a partir da década de 1930, no qual a música desempenhou um papel primordial. Segundo Michel Nicolau Netto (2009), a música popular brasileira, mais que desempenhar tal função, se converteu no próprio símbolo identitário nacional. A partir de então, quaisquer intervenções no sentido de transformação de padrões relacionados ao universo da música no Brasil, passa a tocar também no delicado tema da transformação de uma identidade.

Por outro lado, Bruno Nettl¹⁵⁴ pondera que questões relacionadas à autenticidade, no passado muito enfatizadas por etnomusicólogos, hoje em dia já não se encontram mais no centro do debate na área, tidas muitas vezes como ideias obsoletas. O autor defende que há uma tendência a trabalhar o fenômeno musical como manifestações que se nutrem de fontes múltiplas, colocando em cheque o próprio ideal de música pura. Há, na concepção de Nettl, uma ideia de que a natureza do universo musical corresponda a uma combinação de culturas e não ao entendimento e apropriação destas de maneira isolada. No centro desta combinação, podemos identificar uma outra dimensão de mediação exercida pelo vibrafonista no choro, ao propor a vinculação de um instrumento estrangeiro a uma gênero musical brasileiro e, conseqüentemente, uma fusão de símbolos pertencentes à diferentes culturas:

Quadro 6: Sexta dimensão de mediação.



Em seu livro *Choro: do quintal ao municipal* (1998), o cavaquinista de choro Henrique Cazes defende que muitas análises da influência estrangeira na música brasileira se dão a partir de paradigmas que postulam uma rejeição pouco consistente ao que não é nacional. Tal fato impediria um estudo conveniente sobre o processo de ressignificação das informações advindas

¹⁵³ Para maiores informações sobre a viagem dos *8 batutas* à Europa, ver *Pixinguinha: vida e obra*, de Sérgio Cabral.

¹⁵⁴ O texto utilizado como fonte para tais afirmativas foi um artigo gerado a partir de uma palestra conduzida por Bruno Nettl durante o 29o encontro da International Society for Music Education (ISME), realizado em Beijing, na China. O artigo completo está disponível no endereço eletrônico: <http://www.biu.ac.il/hu/mu/min-ad/10/01-Bruno-Nettl.pdf>

de fontes musicais internacionais por músicos brasileiros. O autor descreve com admiração as orquestras de choro, que baseavam suas instrumentações nas *big-bands* de jazz, a exemplo da Orquestra Tabajara, liderada pelo maestro Severino Araújo e que tinha como um de seus integrantes o saxofonista Zé Bodega, um dos nomes mais expressivos relacionado à performance do sax tenor na música brasileira.

No mesmo livro, Cazes transcreve também uma carta do maestro Gaya, homem por ele descrito como “competente e queridíssimo”, direcionada aos integrantes do júri do *I Festival Nacional de Choro – Brasileirinho*, realizado na cidade de São Paulo em 1977, como resposta ao resultado do concurso. Em sua carta Gaya aborda aspectos muito relevantes e ainda atuais, relacionados à dinâmica da inovação no choro:

O júri era do maior respeito, composto de valorosos e capazes defensores de nossas tradições populares. O resultado final, porém, foi de estarrecer. Enquanto eu esperava que se premiasse a criatividade dentro dos parâmetros do Choro, o que se viu foi exatamente o contrário. Os prêmios maiores foram para a imitação, o pastiche dos Choros já compostos até hoje. (...) Creio que já é hora de se saber e divulgar as bases fundamentais do Choro. Não é um violão de sete cordas, pandeiro ou cavaquinho e bandolim que lhe dão autenticidade. Uma BOA guitarra elétrica pode tocar um choro melhor que um MAU violão de sete cordas. (CAZES, 1998, p.160-162)

Jacob do Bandolim, um dos mais conhecidos músicos de choro no Brasil, demonstrava constantemente sua preocupação em reproduzir na sua música elementos tipicamente nacionais, como demonstra Ermelinda A. Paz (1997) em biografia escrita sobre o compositor. Nesta tentativa, no entanto, Jacob algumas vezes partia de parâmetros ou se reportava a uma tradição que não representava originalmente o elemento nacional, como, por exemplo, ao adotar como instrumento o bandolim que, segundo Radamés Gnatalli, “nem é um instrumento brasileiro”. (DIDIER, 1996, p. 74). Ermelinda transcreve também uma carta do compositor ao jornalista Sérgio Cabral através da qual Jacob faz duras críticas aos músicos brasileiros excessivamente influenciados pelo jazz. Por outro lado, ao longo de sua carreira, Jacob demonstrou-se um sujeito aberto à absorção de ideias harmônicas jazzísticas¹⁵⁵ em suas composições, além de ter feito uso de instrumentos ligados intimamente à prática do gênero estadunidense, a exemplo do próprio vibrafone, que se fez presente na gravação de três faixas¹⁵⁶ do disco de seu regional, o *Época de Ouro*, intitulado *Jacob e seu bandolim*, de 1959, arranjado pelo próprio Radamés Gnatalli.

A rejeição à utilização de instrumentos estrangeiros não é atributo exclusivo dos defensores do choro enquanto gênero nacional, fazendo-se também presente entre os

¹⁵⁵ A composição *Assanhado*, por exemplo, possui claras influências harmônicas do blues, um dos predecessores do jazz. A sucessão de acordes com sétima menor, mesmo em associação com o acorde formado sobre o quarto grau da escala de sua tonalidade original (lá maior) na primeira parte, seria apenas um dos indícios. A melodia da parte “B”, por sua vez, possui influências nítidas do jazz bebop.

¹⁵⁶ São elas *Cessa tudo*, *Lá vem a bahiana* e *Da cor do pecado*.

admiradores da música popular brasileira em geral. Carlos Calado (1997, p. 131) relata como Gilberto Gil previra as vaias que receberia ao apresentar a música *Domingo no Parque*, de sua autoria, no palco de um festival promovido pela rede de televisão *Record*, no ano de 1967. O motivo de tal pressentimento seria a utilização por parte dos músicos que o acompanhavam – integrantes do grupo de *rock* paulista *Mutantes* – de guitarras elétricas¹⁵⁷, algo inadmissível para alguns mais exaltados que certamente estariam na platéia e que criticavam a influência do elemento estrangeiro na cultura nacional. Vaias que seriam direcionadas também à Caetano Veloso, quando este resolveu apresentar sua composição *Alegria, Alegria*, acompanhado de outro grupo de *rock*, os *Beat Boys*, no mesmo festival. Foi parcialmente devido a esta absorção de instrumentos e da estética provenientes do *rock*, porém, que o *Tropicalismo* – movimento liderado pelos músicos baianos no final dos anos 1960 – alcançou tamanha proeminência e singularidade.

A discussão empreendida auxilia na compreensão da maneira ambígua como são recebidos os instrumentos introduzidos na performance de choro a partir do início do processo de fixação do formato regional. A análise dos textos permite concluir que o processo de rejeição à novas instrumentações é acompanhado por outro de assimilação e aceitação desses instrumentos, demonstrando a complementaridade entre a mudança e continuidade que dialogam com a tradição. Os discursos de alguns participantes da pesquisa simbolizam tal defesa:

Fábio Palhares*: Como percussionista, como pandeirista, como percussionista, não, como pandeirista, eu sinto falta, velho, de ouvir coisa diferente na roda. Quando chega um oboé eu piro, "– Putz, deixa esse cara tocar até amanhã, pô. Toca até amanhã cedo. Pára de tocar aí e deixa esse cara só solar até o final". Sacou? Chega um sax, que parece que é tradicional, não é. Trompete, escaleta. Igual chegou o menino lá. Deixa esse menino solar até amanhã, senta aí, vai beber. Eu sinto falta disso.

Artur Padua*: Ah, depende. Quando a gente faz a gente procura manter aquela forma mais de regional antiga, com dois violões, o de sete e o de seis, cavaquinho e pandeiro e solistas. A gente costuma fazer com bandolim e flauta. Aí pode entrar uma porrada de instrumento. Mas a base do conjunto geralmente é isso. Dois violões, cavaquinho e pandeiro. Tem gente que faz com um violão só. E de solo entra um monte de coisa, flauta, bandolim, trombone, acordeon, cavaquinho sola também, violão sola também.

Mas é uma pena, porque assim, é um negócio que se for fazer um show mais camerístico, tocar em teatro, tocar em... é um instrumento (o vibrafone)¹⁵⁸ que encaixa bem pra caramba. Esse disco mesmo¹⁵⁹, são dois instrumentos que são poucos comuns em choro e eu acho que nesse disco os caras acertaram a mão, que é um vibrafone, que eu achei que fosse até marimba, nunca tinha pensado. E guitarra. Guitarra bem colocada demais do Zé Menezes. Também nunca vi guitarra numa roda de choro.

¹⁵⁷ A resistência à utilização de instrumentos de origem estrangeira na música popular brasileira culminou na controversa manifestação de rua que ficou conhecida como *Passseata contra a guitarra elétrica*, ocorrida em 17 de julho de 1967, em São Paulo. A manifestação saiu do Largo São Francisco e se dirigiu ao Teatro Paramount, onde seria gravado o programa Frente Ampla da MPB. O movimento, liderado por Elis Regina, teve participação de Jair Rodrigues, Edu Lobo, Zé Keti, Geraldo Vandré e, curiosamente, de Gilberto Gil.

¹⁵⁸ Parênteses meu.

¹⁵⁹ Artur se refere ao disco *Choros ontem, hoje e sempre*, do acordeonista brasileiro Orlando Silveira.

Cláudia Oliveira: Mas eu acho que ele se adapta muito bem. Nossa, olha, assim, tem coisas, tem choros que ficam maravilhosos. Tanto fazendo solo no vibrafone, como fazendo a harmonia. Gente, ele casa com os outros instrumentos, sabe?

Marilene Trotta (sobre a recepção em relação à performance de choro no vibrafone): Recebiam. Nem todo mundo, o pessoal mais conservador talvez achasse assim meio estranho, mas todo mundo gostava do som, porque o som do vibrafone é suave, ele não é um som que agride. (...) Então o som dele era sempre mais um dos sons que aconteciam no grupo. Mas mesmo o pessoal da velha guarda do choro, sempre receberam bem. Assim, com a maior cabeça feita, nunca teve problema nenhum.

Quando por mim questionada sobre a recepção ao vibrafone e do glockenspiel por pessoas vinculadas ao choro e ao samba, Daniela Rennó ressaltou que existe uma certa resistência da parte de alguns, mas argumentou, por outro lado, que esta não é uma regra:

Daniela Renó: o glockenspiel. Assim, às vezes incomoda um pouco, é... Igual tudo, né? Na vida assim... Ou... “– Por que que essa figura tá tocando esse negocinho aqui?”. Né? Assim... Ou às vezes, assim, por exemplo, ele é muito baixinho, aí sem microfone e vem um sax, por exemplo e engole, sabe? Você tem também que saber onde que você pisa, também, né? Assim... Mas, assim... Assim, né? Eu não sei o que que as pessoas, essa menina foi a única que me falou, lá no Rio, teve a coragem de chegar pra mim e falar, assim, que não sabia se ficava legal colocar o vibrafone no, no samba.

Tais relatos, porém, não ausentam o conflito inerente à relação entre o choro e o instrumento:

RH: Reformulando a pergunta, por exemplo, se você fosse numa roda onde houvessem muitos chorões tradicionais, você sentiria de alguma maneira intimidada em comparecer a essa roda com o vibrafone?

Natália Mitre: Também acho que sim. (...) Eu não tenho certeza porque eu nunca tive experiência com isso. Mas, assim, ou não, também [risos]. Mas eu imagino que pode ser que exista, existe essa resistência, sim.

Na literatura existente relacionada ao choro, muito é falado sobre a resistência ao elemento inovador e sobre a dicotomia choro/jazz, geralmente focando-se as diferenças entre os dois gêneros musicais. Pouco espaço é dado no debate ao processo de assimilação e transformação que também caracteriza a relação entre os envolvidos com o choro e a tradição do estilo. O foco de interesse dos pesquisadores nos produtos – objetos, costumes, repertório – acompanhado por uma marginalização dos processos, somado ao descuido em relação aos agentes sociais que os promovem, induz a uma sobrevalorização da repetição em relação à mudança. Procurei, então, evidenciar como tais assimilações, em especial as relativas a instrumentos tidos como não tradicionais ou autênticos, se apresentam de maneira intensa e acompanha a história do gênero.

O tratamento dicotômico dado à tradição face à transformação dificulta a compreensão de uma relação muitas vezes complementar entre ambas. O poder de síntese e o processo hibridização de diferentes tradições que permeiam a história do choro requer uma utilização distinta de tais parâmetros conceituais. A tradição tende a se perpetuar a partir do diálogo entre passado e futuro, mas não sem constantes negociações que acabam colocando-a em confronto

com diversos processos ativos de transformação e de reconstrução.

Há sempre na reprodução cultural um certo grau de mudança e todo processo de transformação é, de certa maneira, conservador em sua natureza. Tal constatação converge para a afirmação do sociólogo Yves Barel de que:

talvez o que melhor descreva a reprodução social seja o fato de que esta reprodução é uma unidade dos contrários; unidade de contradições sociais, unidade de mudança e estabilidade, unidade de continuidade e descontinuidade (BAREL, 1974 citado por ARROYO, 1999, p.217).

Em sua história, o choro se mostrou capaz de acolher com maior facilidade instrumentos específicos, alguns deles sendo ainda incorporados à instrumentação tida como tradicional, simbolizada pelos regionais. Seguindo a defesa teórica de Anthony Giddens e, portanto, considerando a autenticidade de uma tradição diretamente relacionada à conexão entre a prática ritual e a verdade formular, justifica-se trabalhar com a hipótese de que os instrumentos que se consolidaram na e apesar da tradição, tiveram a sua utilização negociada com maior êxito em seu ambiente ritual, neste caso, nos espaços das rodas de choro. Tal suposição, porém, careceria de um maior aprofundamento em um estudo específico que fugiria aos objetivos do presente¹⁶⁰.

O violão de sete cordas, o pandeiro e o saxofone são alguns dos instrumentos que tiveram êxito na associação ao universo desse gênero musical, ao contrário de diversos outros, a exemplo da bateria, do contrabaixo e da guitarra elétrica.

Arthur: Padua*: Acho que tem neguinho que é meio cabeça fechada assim mesmo. Chegar às vezes pra um cara da antiga assim, sei lá, acostumado com essa coisa só de regional mesmo. Às vezes tocar uma guitarra o cara não vai aprovar não.

Já rolou uma vez o cara chegar (na roda)¹⁶¹ com um baixo e ligou e tal. Tocou, mas... tem dessas coisas. O cara pode chegar com um bandolim, que é um instrumento super típico, tocar e o pessoal não gostar, entendeu?

Madeira: Olha, muito bem... os músicos, chorões, eles são muito abertos aos timbres. Por exemplo, o violino, ultimamente, tá sendo muito requisitado nas rodas de choro. O cello, nossa senhora! Um solo grave que compõe bem, sabe? E compõe bem junto com bandolim, a flauta, né? A diversidade de timbres no choro é muito bem aceita, né? Os sopros, né? Eu cito aqui o Zé da Velha e o Silvério Pontes, né? Que tiveram no trombone e no trompete uma orquestra sinfônica de dois, sabe? De duas pessoas. E eles tocam choro, samba, no formato regional, né? E são muito bem aceitos, muito... tranquilamente, né?

Madeira: O baixo elétrico e a guitarra não entram (na roda de choro)¹⁶². É... porque eles, eles são... eles, é... eles são instrumentos de um outro estilo, é? (...) O contrabaixo acústico ainda vai, mas o elétrico não vai não (...) por conta do timbre, mas sobretudo por conta da escola, das tradições... O estilo é sua tradição.

¹⁶⁰ Um estudo a respeito da aceitação e da vinculação de alguns instrumentos em detrimento de outros no processo de criação da tradição do regional seria de muita relevância para as áreas da Musicologia e da História da Música.

¹⁶¹ Parênteses meu.

¹⁶² Parênteses meu.

A não incorporação de alguns desses instrumentos à prática cotidiana do choro em seu ambiente ritual, não se traduz na resistência completa, por parte dos chorões e demais envolvidos com o seu contexto, à prática dessa música em tais instrumentos. Como busquei mostrar, ainda que sem a merecida profundidade, nos parágrafos anteriores, inovações instrumentais no gênero foram, em muitos momentos, bem quistas e até mesmo incentivadas no decorrer de sua história.

O choro, com as suas características de um gênero musical tipicamente urbano, se vê permanentemente induzido ao diálogo com outras tradições musicais, com a indústria cultural e com a cultura de massas. Desejá-lo intocável seria reificá-lo e proceder de maneira incoerente à sua própria história. Sua fidelização irrestrita a uma tradição específica e única, um recorte em seu passado, representa uma distorção do histórico de mudanças e transformações que o permeia. Corresponde a uma constante tentativa de resgatá-lo, sem um empenho paralelo em conhecê-lo em profundidade.

Isso não significa, por outro lado, nos posicionarmos de maneira inerte e acrítica aos conflitos relacionados ao debate entre modernidade e tradição. Reconhecer que o choro está sob influência de um processo duplo que o leva à sua reprodução e concomitante transformação, não significa, por outro lado, ignorar a importância desempenhada pela tradição ao qual é associado no plano discursivo. Significa, porém, reconhecer, como defende Nestor Garcia Canclini, que “a arte popular não é uma coleção de objetos, nem a ideologia subalterna a um sistema de ideias, nem os costumes repertórios fixos de práticas: todos são dramatizações dinâmicas da experiência coletiva” (2008, p.219-220). Tal dinamismo, pressupõe mudanças e transformações. Sobre tal fato, o autor acrescenta em seu livro *Culturas Híbridas*:

Não pode haver porvir para o nosso passado enquanto oscilamos entre os fundamentalismos que reagem frente à modernidade conquistada e os modernismos abstratos que resistem a problematizar nossa ‘deficiente’ capacidade de sermos modernos. Para sair desse *western*, desse pêndulo maníaco, não basta ocupar-se de como as tradições se reproduzem e se transformam. A contribuição pós-moderna é útil para escapar desse impasse na medida em que revela o caráter construído e teatralizado de toda tradição, inclusive a da modernidade: refuta a origem das tradições e a originalidade das inovações. Ao mesmo tempo, oferece ocasião de repensar o moderno como um projeto relativo, duvidoso, não antagônico às tradições nem destinado a superá-las por alguma lei evolucionista inverificável. Serve, em suma, para nos incumbirmos ao mesmo tempo do itinerário impuro das tradições e da realização desarticulada, heterodoxa, de nossa modernidade (CANCLINI, 2008, p.204).

O fato do presente trabalho ter como objetivo principal a apreensão e análise de diferentes processos educacionais entre instrumentistas que se dedicam à performance de um gênero musical concebido e transformado no Brasil através da utilização de um instrumento cuja origem está associada aos Estados Unidos da América, diz muito a respeito de uma não-

neutralidade do processo de transformação perseguidos pelos indivíduos envolvidos com este gênero musical aqui e também em outros países. A percepção de que grande parte dos instrumentos “estranhos” normalmente associados à performance do choro são de origem europeia ou estadunidense também demonstra o quanto as disparidades econômicas e culturais entre as nações observáveis na contemporaneidade concede a alguns países uma maior legitimidade e poder na condução do processo de globalização¹⁶³.

Por outro lado, seria ingênua a negação de que existam limitações claras à uniteralidade de tal processo. A modernização e as negociações relacionadas às perpetuações e mudanças nas tradições, como mostra Giddens, envolvem atos reflexivos e não apenas imposições pré-determinadas por grupos ou indivíduos específicos. A própria resistência à mudança, característica das tradições, entre elas a tradição do choro, seria um indício de que existem processos de negociações e inúmeros pactos relacionados às transformações desejadas e possíveis. Como bem relatou Hermano Vianna (2008), “pactos nunca eternos. Pactos sempre renegociáveis” (p.151-2).

Muitas das transformações às quais o choro se submeteu foram parte de um anseio de grupos a ele vinculados. Sobre a inevitabilidade de tais processos em todo e qualquer contexto, Bruno Nettl nos lembra, com um pouco de ironia, que

os pensadores mais sofisticados estão sempre conscientes de que etnomusicólogos devem levar a mudança em consideração porque ela sempre está lá, e que possui um papel especial na compreensão da história. De fato, se há algo realmente estável nas músicas do mundo, é a existência constante da mudança. A única coisa que talvez una todo o esforço musicológico – e possivelmente todas as disciplinas humanísticas e sociais – é a necessidade de compreender essa constante da humanidade¹⁶⁴ (NETLL, 1983, p.174, tradução minha).

Falar em músicos que se dedicam à performance de choro no vibrafone é, intencionalmente ou não, afrontar uma visão estática do gênero, que tende a trabalhar com o mesmo de maneira avessa às transformações, um objeto de museu. É assumir um processo de mudança que acompanha a sua história.

¹⁶³ Anthony Giddens (1991) aborda o processo de globalização como uma das consequências fundamentais da modernidade. Segundo o autor, a globalização “é mais do que uma difusão das instituições ocidentais através do mundo, onde outras culturas são esmagadas. A globalização – que é um processo de desenvolvimento desigual que tanto fragmenta quanto coordena – introduz novas formas de interdependência mundial, nas quais, mais uma vez, não há ‘outros’. (...) nem a radicalização da modernidade nem a globalização da vida social são processos que estão, em algum sentido, completos. Muitos tipos de resposta cultural a tais instituições são possíveis, dada a diversidade cultural do mundo como um todo. Movimentos ‘além’ da modernidade ocorrem num sistema global caracterizado por grandes desigualdades de riqueza e poder e não podem deixar de ser por eles afetados.” (p.189-190)

¹⁶⁴ the most sophisticated thinkers have all along been aware that ethnomusicologists must take change into account because it is always there, and that they have a special stake in the understanding of history. Indeed, if there is anything really stable in the musics of the world, it is the constant existence of change. The one thing that perhaps unites all musicological endeavor – and possibly all humanistic and social disciplines – is the need to understand this constant of humanity

2.4 Em resumo

Iniciei o presente capítulo questionando uma vinculação exclusiva da prática tradicional do choro à formação instrumental associada comumente aos regionais. Defendi que protagonistas na história do gênero em sua fase inicial, tais como Anacleto de Medeiros, Chiquinha Gonzaga e Ernesto Nazareth, se dedicavam à performance do choro como solistas ou em grupos que contavam com formações muito distantes das tidas hoje como características a um regional de choro. Ressaltei, por outro lado, a importância dos músicos, em geral com pouca ou nenhuma formação musical acadêmica, que se dedicavam à performance de canções europeias à base de flauta, violão e cavaquinho para a consolidação do gênero.

Utilizando o conceito desenvolvido por Anthony Giddens acerca da tradição, defendi ser o choro um gênero tradicional de música popular brasileira. O seu principal ritual seria representado pelas rodas, nas quais são perpetuadas e negociadas verdades formulares as mais diversas. Estas que, por sua vez correspondem a um mecanismo de atribuição de eficácia simbólica e prática ao ritual. As rodas exercem o poder ritual de referência e atualização do que está em sua origem, ou seja, o choro em sua maneira mais pura, mais autêntica, mais tradicional. Esta tradição, porém, como quaisquer outras, é uma tradição inventada. Para justificar tal defesa, recorro aos escritos de Eric Hobsbawn e a algumas questões controversas sobre as quais discorri anteriormente em relação ao choro, atendo-me, principalmente, à tradição dos regionais, devido às preocupações da pesquisa. Volto à temática abordada no início do capítulo na defesa de que a legitimação exclusiva do regional enquanto formato de instrumentação para a performance de choro não faz jus à sua história.

Partindo da ideia de que as tradições e, portanto, suas verdades formulares, são constantemente negociadas e transformadas, apesar de seu caráter essencialmente conservador, abordei situações de negociações relacionadas a uma de tais verdades formulares ao longo da história do choro: a que se refere à sua instrumentação. Demonstrei que o processo de assimilação e de rejeição a novos instrumentos na performance do choro acompanha a história do gênero e ocorre em diálogo, nem sempre amistoso, com a tradição. Alguns instrumentos, a exemplo do pandeiro, do saxofone e do violão de sete cordas tiveram maior êxito em sua associação com a tradição do choro, enquanto outros como a guitarra, o baixo elétrico e a bateria, permaneceram estranhos à mesma. Proponho, portanto, uma visão que não se manifeste exclusivamente antagônica sobre a relação estabelecida entre o tradicional e o moderno. O mesmo se aplicaria para o tratamento da relação estabelecida entre a conservação e a

transformação do gênero, sugerindo que tais categorias sejam tratadas de maneira complementar quando analisadas, sem deixar de reconhecer, porém, os conflitos à elas inerentes.

CAPÍTULO 3 – A RODA NO SALOMÃO E OS VIBRAFONISTAS NO CHORO

*Tem essa coisa da mobilidade do instrumento.
Porque se a gente parte do princípio de que o
melhor lugar para se aprender choro é em uma
roda de choro, você tem que ter o vibrafone e a roda
de choro no mesmo lugar, o que é muito difícil de
acontecer, né?*

(Natália Mitre, vibrafonista)

No primeiro capítulo da presente pesquisa me *refiro* a algumas dimensões de mediação com a qual é confrontado o vibrafonista que se dedica à performance de choro. São elas: *popular – erudito, educação informal – educação não formal – educação formal, tradição oral – tradição escrita, roda – universidade*. Durante o segundo capítulo argumentei que estas não são suficientes para expressar a complexidade dos diálogos os quais são convidados a estabelecer tais instrumentistas. Defendi que os vibrafonistas em questão se colocam em uma posição de mediação em relação as dimensões *tradicional – moderno e nacional – estrangeiro*.

No presente capítulo me dedico a demonstrar como tais mediações se fizeram presentes no cotidiano dos vibrafonistas entrevistados para o trabalho, valendo-me das categorias expostas. Antes, porém, discorro sobre a formação dos músicos de choro no contexto da roda no Bar do Salomão. A partir da formação destes, busco analisar a aprendizagem dos vibrafonistas no choro para, posteriormente, buscar caminhos dialógicos para o ensino e aprendizagem do gênero.

3.1 Notas sobre a observação participante na roda no Bar do Salomão

Em uma esquina em forma de V entre as ruas do Ouro e Amapá, na cidade de Belo Horizonte, localiza-se o Bar do Salomão. Nas rodas de choro realizadas em suas dependências conduzi uma observação participante que, não sendo o foco principal da presente pesquisa, a serviu de modo capital. De valor também primordial, destaco ainda as entrevistas – ou depoimentos de campo – extraídas de conversas com alguns dos integrantes dessas rodas, solícitos e dispostos a colaborar durante todo o processo de investigação.

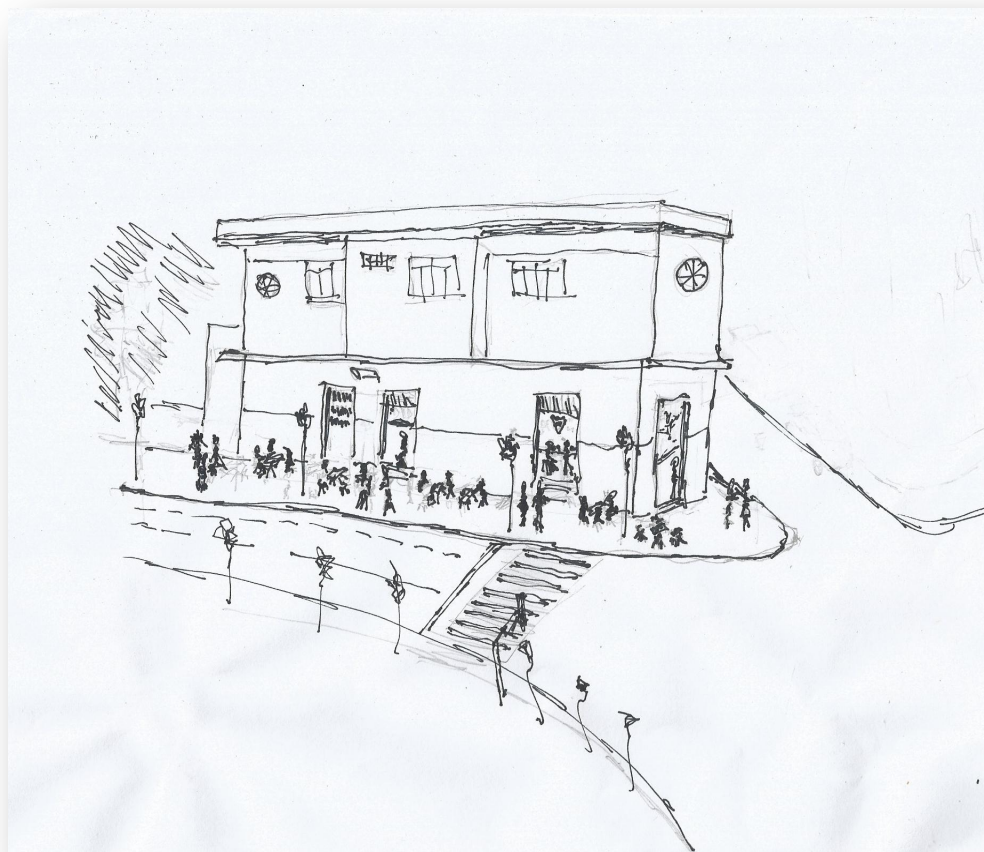


Figura 5. O perfil do Bar do Salomão (Desenho: Helio Rodrigues Costa Filho).

Fruto comum de pesquisas nas quais a observação participante adquire relevância, a escrita de caráter etnográfico não será um objetivo a ser perseguido neste estudo. Por não ser a roda de choro e o aprendizado em seu contexto o principal foco de estudo do trabalho aqui desenvolvido, me atrevi a utilizar o estudo de tais processos apenas como suporte à compreensão das possibilidades e limitações para o aprendizado do gênero choro pelos vibrafonistas.

Tal opção porém, não descarta o valor inestimável assumido pela prática da observação participante para o estudo aqui empreendido. Abordei anteriormente sobre o quanto o *paradigma da roda* mostra-se essencial para a compreensão das complexidades relacionadas ao processo de aprendizagem de choro pelos envolvidos com a prática do gênero. De tal paradigma, barreira para uma experiência significativa de muitos vibrafonistas em relação ao choro, brotou a necessidade de uma investigação qualitativa mais profunda no ambiente das rodas. Esta constatação, por si só, já nos dá indícios da relevância da opção por um caminho de observação e investigação que tenha como pressuposto um grande envolvimento com o ambiente a ser estudado, neste caso, o ambiente das rodas de choro. A mediação entre o ambiente universitário

e a roda pelos vibrafonistas assume na pesquisa importância chave para a compreensão do processo de formação desses músicos.

Durante as entrevistas com os integrantes da roda no Salomão, foram realizados os seguintes questionamentos principais:

- a) Qual relação você considera existir entre o choro e as rodas?
- b) Você considera importante a frequência nas rodas para o aprendiz de choro?
- c) Como ocorre o aprendizado de choro no contexto das rodas?

No decorrer das entrevistas acrescentei outras três perguntas, a última delas composta, que se relacionavam a pontos de interesse que iam além da questão do aprendizado no contexto das rodas:

- a) Qual a instrumentação característica em uma roda de choro?
- b) Como lidam os chorões com a performance de choro em instrumentos pouco característicos de choro, na roda e fora delas?
- c) Você já viu ou ouviu falar de alguém tocando choro no vibrafone? Quem era o músico? Qual o contexto de performance? Qual a sua opinião em relação a tal performance?

Tais perguntas foram acrescentadas no intuito de cobrir algumas lacunas surgidas no restante do trabalho. Os chorões do Salomão acabaram auxiliando também o desenvolvimento dos capítulos iniciais da presente pesquisa, ao se disporem a respondê-las de maneira dedicada.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Hoje sob a direção de Salomão Jorge Filho, o Bar do Salomão já foi de propriedade do pai e também dos avós daquele¹⁶⁵. Os últimos, de origem síria, chegaram em Belo Horizonte na década de 1940 e deram início aos trabalhos comerciais no local, que inicialmente cumpria a função de armazém. Quando seu pai assumiu a direção do espaço, foi, aos poucos, concedendo-lhe as características de um bar de esquina. Ao longo dos anos, o Bar do Salomão transformou-se

¹⁶⁵ Todas as informações aqui expostas foram extraídas de reportagens de jornais e revistas e, principalmente, de entrevista realizada com o próprio Salomão Jorge Filho em seu bar, no dia 8 de junho de 2015.

em um ambiente temático dedicado ao Clube Atlético Mineiro, time de futebol de coração de Salomão e também de seu pai.

Transmitia-se no espaço algumas partidas de futebol do Galo¹⁶⁶, mas foi somente após Samolão Jorge Filho tomar a frente do negócio familiar é que o bar radicalizou o seu vínculo com o clube. Isto ocorre em meados da década de 1990. A partir daí, todos os jogos do time passam a ser transmitidos no local. Posteriormente tornou-se prática comum o fechamento da rua Amapá e a disponibilização de um telão para maior conforto dos clientes do estabelecimento e também para que o evento se tornasse mais rentável, principalmente ao proprietário do bar.

As rodas de choro no Salomão começaram a ocorrer há cerca de 7 anos¹⁶⁷, por iniciativa do músico que hoje é lembrado como o principal fundador dos encontros: o próprio Madeira. Após breve insistência deste para que o proprietário do bar cedesse à criação de uma roda de choro no local, Salomão permitiu a sua realização, inicialmente como uma experiência. Ele narra o episódio:

Salomão*: Quando ele (Madeira)¹⁶⁸ mudou pra cá, ele chegou aqui: “– Parará, Salomão, parará. Vamos tocar uma música aqui?”. Eu falei: “– Pô, música cara? Nunca tive música aqui, cara.”. Passou um mês, passaram-se dois meses. Todo dia ele vinha aqui: “– Vamos tocar uma música aqui e tal”. Um dia eu falei com ele: “– Tá bom, pode vir”. Ele veio com a turminha, tocou um chorinho de leve. Tocou uma vez, tocou duas vezes, na terceira nós ficamos doidos. Encheu a rua, fechou tudo, cara. Aí começou. Aí nós começamos a formar, eles mesmos formaram o grupo. E nós fixamos as datas.

As rodas passaram então a ocorrer semanalmente, às quintas-feiras, a partir das 7 horas da noite¹⁶⁹ na parte interior do bar, onde ainda se situa. Com a crescente procura do público e também dos músicos, instituiu-se, posteriormente, outra roda às segundas-feiras no mesmo horário. Atualmente, no Bar do Salomão, permanecem as duas rodas semanais. Alguns músicos participam de ambas, outros apenas em uma ou outra. Artur explica que existe um revezamento entre os músicos, para que todos tenham oportunidade de tocar sem que isso inviabilize o acontecimento:

Arthur Padua*: Eu toco mais segunda lá, porque quinta-feira o Mozart vai também. Eu sempre vou mas a gente faz esse revezamento aí pra não ficar pesado pra nenhum dos dois. Segunda o Agostinho de violão de sete, e quinta é o Gustavo. Quando o Mozart vai na segunda a gente reveza, quando eu vou na quinta a gente reveza também.

¹⁶⁶ Mascote do Clube Atlético Mineiro e também o apelido do time de Minas Gerais.

¹⁶⁷ Segundo Madeira, reconhecido por seus pares como o fundador da roda, o início se deu por volta do ano de 2008 ou 2009.

¹⁶⁸ Parênteses meu.

¹⁶⁹ Ainda que Salomão e outros funcionários do bar insistissem que o horário de início da roda é 18:30h. não presenciei um encontro sequer em que os músicos houvessem iniciado a performance antes das 19:00h.

Além de Arthur, Fábio Palhares integra também o time de músicos da roda de segunda. Sobre a divisão dos músicos entre as rodinhas de segunda e quinta-feira, este acrescenta:

Fábio Palhares*: Olha, o que eu perguntei, o que eu conversei... Foi, “- Ô velho, por que que tem uma roda segunda e uma quinta?”, sacou? A princípio, conversa de músicos, assim, o pessoal falou o seguinte, “- Ô velho, tava enchendo muito quinta, e não tava dando pra rolar uma roda mesmo, de todo mundo entrar, todo mundo tocar.” Aí o pessoal começou a falar assim, “- Ô velho, vão conversar com o Salomão pra gente fazer outro dia”, porque tem o time titular lá da roda, a galera que toca sempre na quinta, e não estava dando pra encaixar porque eram muitos. Aí o pessoal começou a trazer pra segunda uma outra turma. A galera que queria tocar e não conseguia, e começou a ter segunda e quinta por causa disso. É pra distribuir mesmo o volume de músico ali, sacou? E que quer essa linguagem dali.

Madeira não mais participa regularmente dos encontros por residir atualmente em Porto Velho, capital do estado de Rondônia. Quando o fazia, tinha o costume de comparecer às quintas-feiras e, ocasionalmente, também se dirigia ao Salomão nas segundas, ainda que nem sempre participasse da roda. Sempre que volta à cidade de Belo Horizonte, junta-se aos demais integrantes da roda no Salomão para uma participação prestigiada.

Aproveito o relato acima para esclarecer que, pelo fato do conjunto dos integrantes das rodas de segunda e quinta representar um grupo com certa coesão, não as tomarei separadamente para análise. Ao me referir à roda no Bar do Salomão, estarei fazendo referência à prática de performance que ali toma lugar semanalmente às segundas e quintas-feiras. Apesar de recorrer aos chorões individualmente para a compreensão a que me proponho, minhas preocupações de pesquisa são antes direcionadas à aprendizagem do choro no contexto da roda em questão que aos indivíduos que ali se encontram e às especificidades do aprendizado de cada um¹⁷⁰. Sendo assim, as pequenas diferenças de perfis dos músicos frequentadores das rodas de segunda e quinta não tomariam aqui relevância primordial a ponto de justificar o tratamento de cada uma delas de modo particularizado. Para a pesquisa percebi que as semelhanças entre ambas são mais relevantes que suas especificidades.

Sobre a proximidade entre os que participam das rodas de segunda e quinta-feira Salomão acrescenta:

RH: E a turma é mais ou menos diferente, é mais ou menos a mesma turma?

Salomão*: É, eles têm um grupo, umas vinte pessoas, vamos dizer assim. Tem uns fixos na segunda e uns fixos na quinta. Aqueles que só podem vir na segunda e quinta. Tem uns que vêm os dois dias, mas eles já têm um grupo certo de vir na quinta e na segunda.

RH: Você consegue identificar, assim, um grupo, algumas pessoas que vem na quinta, assim...

¹⁷⁰ Malinowski reitera, em consonância com os pressupostos do presente trabalho: “Como sociólogos, não nos interessa o que A ou B possam sentir enquanto indivíduos, no decurso acidental das suas próprias experiências pessoais; apenas nos interessa o que sentem e pensam enquanto membros de uma determinada comunidade” (1976, p.34-35).

SA*: A, é... eles misturam cara. É a turma toda, a turma toda. Entendeu? “– Ah, hoje você pode ir na segunda?”, “– Não”. “– Amanhã você pode ir na quinta”. Fala ó: “Então você vai na segunda que eu vou na quinta”. Eles formaram um grupo entre eles, entendeu? Que eles mesmo revezam.

A formação instrumental básica da roda no Salomão é o regional, confirmando a tendência à tradição presente nesses ambientes. A base é cavaco, dois violões (um de sete cordas e o outro de seis), pandeiro e solistas. Os solistas mais frequentes nas rodas que pude presenciar eram o Balbino – bandolinista –, Pablo – cavaquinista – e o Pedro Alvarez – flautista, mas vários outros se somavam aos demais, a depender do dia e da disponibilidade.

Os encontros são abertos às *canjas*, nome dado às participações de músicos que não possuem vínculo regular com as rodas. A exigência, segundo seus integrantes, é que os participantes tenham ao menos o domínio da linguagem do choro e certa competência técnica para que a performance não fique comprometida. Fui convidado por Fábio Palhares, em mais de uma oportunidade a dar uma *canja* no pandeiro. O convite foi aceito em uma oportunidade.

O envolvimento enquanto instrumentista nas rodas foi por mim evitado nos primeiros encontros para que não houvesse um mal-estar entre o grupo caso eu não correspondesse às expectativas dos integrantes. Como a participação nas rodas exige um certo domínio técnico do instrumento e também um vasto conhecimento de repertório por quem se aventura, achei mais interessante, principalmente devido ao segundo pré-requisito, manter um distanciamento inicial em relação à performance. Tendo também em vista a longevidade comum a um processo de observação participante, achei mais interessante me entregar às *canjas* durante as minhas últimas visitas às rodas no Salomão, evitando ao máximo quaisquer possibilidades de situações incômodas com o grupo. Não há, porém, quaisquer objeções incontestáveis na literatura em relação à participação em atividades promovidas no interior do grupo social pesquisado. Luciana Prass (2004) relata saudável envolvimento com os integrantes da *Bambas da Orgia* – escola de samba da cidade de Porto Alegre (RS) – na condição de pesquisadora e também de instrumentista, durante condução de pesquisa etnográfica. Malinowski, ao refletir sobre a sua prática de pesquisa nos arquipélagos da Nova Guiné, vê de modo positivo tais envoltimentos:

Tive de aprender a comportar-me e, até certo ponto, adquiri “a sensibilidade” para o que entre os nativos se considerava boas e más maneiras. Foi graças a isto, e à capacidade em apreciar a sua companhia e partilhar alguns dos seus jogos e diversões, que me comecei a sentir em verdadeiro contacto com os nativos. E esta é, certamente, a condição prévia para poder levar a cabo com êxito o trabalho de campo (MALINOWSKI, 1976, p. 23).

Nos encontros não era permitido que fossem executados mais de um pandeiro simultaneamente. A *canja* no instrumento dependia, assim, do pandeirista ceder o seu lugar a outro instrumentista, o que ocorria com certa frequência. Não existia, porém, nenhum aviso

explícito relacionado ao tema e tampouco os músicos repetiam isso constantemente em suas conversas com os demais. Tal acordo fazia parte do *currículo invisível* da roda de choro no Salomão e, se alguém se aventurasse desconsiderá-lo, se disporia também a sofrer algumas retaliações de seus integrantes. Não cheguei a presenciar nenhuma situação semelhante, o que dá indícios do poder de perpetuação desses contratos não-verbais em grupos específicos, principalmente os de tamanho reduzido, como é o caso das rodas de choro. Aprender o choro no contexto da roda significa passar por processos de socialização que imputam certos valores nos indivíduos que daquela atividade participam, valores sempre negociáveis e renegociáveis no ambiente ritual da própria roda¹⁷¹.

Raramente executavam-se mais de dois violões simultaneamente na roda. Presenciei situações semelhantes apenas nos momentos em que o terceiro violonista era um convidado esporádico e estava, portanto, apenas momentaneamente vinculado à execução junto aos demais integrantes grupo. O mais comum, porém, era perceber um dos violonistas ceder o lugar para o instrumentista visitante e, após a canja deste, aquele retornar à sua atividade ou abrir espaço a outro músico que se dispusesse a participar da performance. A cortesia e solícitude em relação às *canjas* são muito valorizadas no ambiente das rodas e a atuação e a ação em acordo com tais preceitos é esperada dos chorões (LIVINGSTON-ISENHOOR e GARCIA, 2005, LARA FILHO et al., 2011). Sobre a quantidade de violões presentes na performance, Fábio relata uma situação ideal um pouco diferente da por mim observada nas rodas no Salomão:

Fábio Palhares*: (...) o ideal que eu acho é, um cavaco centro, um bandolim, dois ou três violões, porque, hoje, depois que eu conheci o peso dos três violões, eu não consigo mais tocar sem. Não consigo mais tocar sem volume de som.

Na condição de observador, estive presente em dez rodas de choro no Bar do Salomão, sete delas em 2014 e três em 2015. Seis das rodas nas quais me fiz presente ocorreram em quintas-feiras sendo as outras quatro em segundas-feiras. A tabela abaixo ilustra de maneira detalhada o histórico de minha vivência no local:

¹⁷¹ Vide discussão realizada no Capítulo II.

Quadro 7: Idas a campo.

<i>Rodas de choro freqüentadas no Bar do Salomão</i>		
	2014	2015
Segundas-feiras	2	2
Quintas-feiras	5	1

As atividades em campo concentraram-se em determinados períodos durante o processo de pesquisa, como é possível perceber nas datas relacionadas, referentes às saídas de campo: 13/11/2014; 20/11/2014; 04/12/2014; 08/12/2014; 11/12/2014; 15/12/2014; 18/12/2014; 18/05/2015; 01/06/2015; 11/06/2015.

Da observação participante resultaram cadernos de campo particulares a cada um dos dias de visita à roda no Salomão. As observações ali contidas, como já explicitado, não serão aqui transformadas em etnografia. Serão antes utilizadas como suporte à análise subsequente, referente à aprendizagem de choro e vibrafone por instrumentistas diversos.

3.2 Vibrafonistas no choro: traçando perfis

Diferentes percursos com significativas características comuns. Assim poderíamos definir em poucas palavras a relação entre os perfis dos diversos vibrafonistas entrevistados para este trabalho. Conversei, durante a pesquisa, com oito músicos que se dedicam à performance de choro no vibrafone. Com formação diversificada, grande parte desses instrumentistas não se presta exclusivamente à performance do instrumento ou do gênero musical, mas destinam a esta prática ao menos parcela de suas atenções profissionais, acadêmicas ou vinculadas às suas práticas de estudo regulares.

Dos vibrafonistas com os quais tive contato e prestaram depoimentos para a pesquisa, quatro são homens e quatro mulheres, equilíbrio que contrasta com o predomínio masculino encontrado na prática de choro na roda do Salomão e também abordado na literatura, ainda que brevemente, a respeito da prática do choro em geral (LIVINGSTON-ISENHOOR e GARCIA, 2005, p.136-137; GONÇALVES, 2013, p.109-113). Um estudo sobre questões de gênero relacionadas à prática de choro se mostraria pioneiro e de muito interesse à discussões relacionadas à área de Música. Seis dentre os instrumentistas nasceram no Brasil, um – Mark

Duggan – é canadense e outro – Hendrik Meurkens – é alemão, radicado na cidade de Nova Iorque/EUA.

Apesar de não haver realizado pesquisas sobre o perfil socioeconômico dos interlocutores, é sensato supor que não são oriundos das classes economicamente menos favorecidas da população, devido ao preço do instrumento e às dificuldades relacionadas à sua aquisição. Com elevado preço de mercado, muito acima do poder de compra da maioria da população mundial¹⁷², o vibrafone mostra-se pouco acessível aos músicos oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, excetuando-se os casos em que o acesso pode ser estabelecido por vias alternativas à aquisição¹⁷³.

Para as entrevistas, busquei conversar com músicos de idades variadas, no intuito de tornar o exercício mais abrangentes em relação ao alcance de diferentes perfis etários. Aproximadamente 40 anos separam a data de nascimento do mais novo entre os entrevistados – Aquim Sacramento – do dia em que nasceu o entrevistado de idade mais avançada – Marilene Trotta –, o que nos dá uma dimensão da diversidade alcançada. A idade dos vibrafonistas encontra-se abaixo discriminada¹⁷⁴:

Quadro 8: Idade dos vibrafonistas entrevistados.

Aquim Sacramento	21 anos
Natália Mitre	23 anos
Ricardo Valverde	37 anos
Cláudia Oliveira	47 anos
Daniela Rennó	47 anos
Mark Duggan	54 anos
Hendrik Meurkens	58 anos
Marilene Trotta	61 anos

¹⁷² Durante período de residência na cidade de Nova Iorque, me lembro de ter gravado com um contrabaixista que se dizia apaixonado por vibrafone. Segundo seu relato, durante a infância sonhava em ser vibrafonista, mas o custo elevado do instrumento impediu que sua família adquirisse um para seus estudos.

¹⁷³ Um fato curioso observado durante o trabalho é a ausência de vibrafonistas negros entre os entrevistados. O interesse em contatar tais músicos para o trabalho mostrou-se frustrado pelo conhecimento e indicação de um número muito pequeno de vibrafonistas negros que se dedicassem à performance do choro. Em um país de grandes disparidades sócio-econômicas, vinculadas, entre outras variáveis, à questão racial, a baixa presença dos negros entre os vibrafonistas entrevistados pode ser apontada como um indício a mais do perfil elitizado desses músicos. O custo alto do instrumento, somado ao acesso restrito às universidades públicas existente no país e a diversos outros fatores de natureza social e econômica, ajudam a promover um recorte muito específico correspondente ao perfil racial de tais instrumentistas.

¹⁷⁴ Todas as idades foram calculadas tendo como referência o dia 1 de outubro de 2015.

Marilene e Cláudia fizeram a primeira graduação em piano para posteriormente se enveredarem pelos estudos universitários na área de percussão. Em Belo Horizonte, cidade onde Marilene cursou seu primeiro bacharelado, o curso superior de percussão vinculado à UFMG só viria a ser criado no final da década de 1990, sob orientação do professor Fernando Rocha. Natural de Belém, Pará, Cláudia Oliveira formou-se em piano na cidade¹⁷⁵, em período em que também o curso de percussão não existia na universidade pública local, a UFPA¹⁷⁶.

Já durante o período universitário de Aquim Sacramento e Natália Mitre, os cursos de bacharelado em percussão da UNESP e UFMG onde estudam, respectivamente, já encontravam-se consolidados¹⁷⁷. Algumas diferenças observadas na formação entre os músicos de diferentes gerações podem ser extraídas dos diferentes vínculos entre eles estabelecidos em relação à academia. A relação estabelecida entre a educação formal e a formação de Aquim e Natália mostra-se mais intensa que a dos demais instrumentistas, o que é natural se levarmos em conta a estruturação acadêmica dos cursos de percussão com os quais se envolveram em períodos mais recentes¹⁷⁸.

Busquei priorizar, para a escolha dos entrevistados, músicos que eu adjetivo como *profissionais*. Baseado na discussão de Kadushin (1969) e Travassos (1999) em relação a quem seriam tais sujeitos, relaciono sua condição de *profissionais* a fatores que estão além do protagonismo da prática musical no rendimento financeiro desses indivíduos. Compreendo o músico profissional como aquele que molda grande parte de suas atividades cotidianas no intuito de ter, na música, a referência para a sua prática profissional presente ou futura. Estes possuem uma auto compreensão enquanto profissionais elevada, independentemente de exercerem outras atividades profissionalmente ou de ainda se encontrarem na condição de estudantes em instituições formais de ensino de música¹⁷⁹. Desta maneira, todos os vibrafonistas com os quais tive um contato mais próximo durante a pesquisa, podem ser vistos aqui na situação de músicos profissionais.

Diferentemente dos vibrafonistas entrevistados, dentre os músicos pertencentes à roda no Salomão com os quais conversei somente Arthur Pádua entraria na categorização de músico

¹⁷⁵ Escola de Música da Universidade Federal do Pará (UFPA), no ano de 1984.

¹⁷⁶ Segundo os depoimentos da musicista, o curso técnico em percussão surgiu na cidade em 1988 e o bacharelado somente em 2008.

¹⁷⁷ Como sinal, é possível constatar que alguns professores vinculados a tais cursos atuam em parceria com os programas de pós-graduação em música de suas respectivas universidades.

¹⁷⁸ Ambos referiram-se à ausência de tempo para estudo de outros tópicos de interesse devido às demandas das atividades relacionadas direta ou indiretamente com a universidade a que se encontram vinculados.

¹⁷⁹ KADUSHIN (1969, p.390) compreende que a melhor maneira de perceber a auto compreensão (*self-concept*) dos indivíduos enquanto profissionais de uma determinada área seja dar relevância a como estes respondem a seguinte pergunta em situações cotidianas nas sociedades modernas: “O que você faz”? O substantivo daí advindo informaria muito acerca da vida de uma pessoa.

profissional exposta acima. Parte significativa dos músicos com os quais tive contato mais informal durante as rodas tampouco se enxergavam na condição de profissionais da música, tomando a prática de performance de choro antes como uma atividade de lazer. Grande parte deles chegavam nas rodas ainda com o figurino associado a seus respectivos trabalhos diurnos, independentemente do clima: ternos, gravatas, sapatos, camisas de botão, entre outros acessórios elegantes, frequentemente faziam parte do vestuário.

A associação da execução do choro com a prática do músico amador é historicamente significativa. Significativa parcela dos músicos que se dedicaram à performance do gênero no decorrer de sua história não eram músicos profissionais¹⁸⁰. Grande parte dos nomes mais conhecidos associados ao choro, por outro lado, remetem à figuras que a ele dedicaram ao menos parte de suas vidas profissionais¹⁸¹.

No caso dos vibrafonistas que ainda se encontram vinculados a instituições de ensino formais na condição de alunos, a exemplo de Natália e Aquim, tal vínculo não os impede de exercerem trabalhos esporádicos ou regulares¹⁸², típicos à prática corriqueira dos músicos profissionais¹⁸³. A conciliação entre a prática de estudo e a prática profissional é comum entre os músicos, diferentemente do que ocorre com profissionais de outras áreas. Charles Kadushin (1969) aponta para a recorrência de tal aliança no cotidiano dos músicos vinculados a duas diferentes instituições de ensino superior em música na cidade de Nova Iorque e José Alberto Salgado (2005) percebe a ocorrência de semelhante fenômeno entre estudantes de uma universidade de música na cidade do Rio de Janeiro.

Outra distinção básica entre o perfil dos vibrafonistas e dos chorões refere-se à exclusividade dedicada à performance de choro. Entre os primeiros, salvo a exceção representada pelo músico Ricardo Valverde, o choro representa apenas um dentre os gêneros musicais pelos quais se interessam e aos quais se dedicam em suas práticas de estudo e trabalho cotidianas. Já entre os músicos da roda no bar do Salomão, o choro é responsável por grande parte da dedicação musical de todos eles. A grande maioria se dedica exclusivamente à performance de choro ou, em alguns casos, se arriscam à execução de outros gêneros de música brasileira, a exemplo do samba, do bolero e da seresta.

¹⁸⁰Ver PINTO (1978), TINHORÃO (1975, 2010) e CAZES (1998).

¹⁸¹ Dentre eles, é possível destacar Chiquinha Gonzaga, Joaquim Callado, Ernesto Nazareth, Anacleto de Medeiros, Pixinguinha, Dino Sete Cordas, Radamés Gnattali, Waldir Azevedo, Jacob do Bandolim, Yamandu Costa e Hamilton de Holanda.

¹⁸² Natália já participou de diversos trabalhos musicais, remunerados ou não, e também foi professora no Centro de Musicalização Infantil (CMI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Centro de Extensão (Cenex) vinculado à mesma instituição. Aquim participou durante muitos anos do projeto Pixinguinha, coordenado por seu pai – Jorge Sacramento –, mas declarou não ter quaisquer experiências como professor de percussão.

¹⁸³ O conceito de músico profissional difere-se aqui, frequentemente em relação de oposição, ao de músico amador. Sobre o último, ver nota de rodapé de número “6”, referente à introdução do presente trabalho.

Hendrik Meurkens: Eu não posso reivindicar que sou verdadeiramente um músico de choro, sabe? Eu não sou, você sabe, eu não sou alguém que pode tocar todo o repertório de choro no vibrafone ou na gaitinha.¹⁸⁴

Natália Mitre: (...) na verdade eu nunca toquei muito choro

Aquim Sacramento: (...) é preciso ter muita experiência para se considerar... eu não tive uma experiência de choro. Eu acho que eu não tive uma experiência de choro realmente significativa. Eu participei do projeto tributo a Pixinguinha, tributo a Valter Azevedo, e conheço os vibrafonistas aqui e tal, conheço o trabalho deles, mas o meu aprendizado foi decorar alguns choros, ensaiar muitas poucas vezes e tocar algumas vezes. Acho que não foi significativo pra falar, eu sei tocar choro. Eu conheço alguns, já toquei alguns, mas...

Arthur Padua*: Eu toco mais choro. Toco samba também, eu canto umas coisas, tenho uns trabalhos de seresta.

Tal diferenciação pode ser, inclusive, fruto da profissionalização dos primeiros, que, em contato com o mercado de trabalho, são exigidos no sentido de uma formação mais plural e heterogênea (TRAVASSOS, 1999; REQUIÃO, 2010). Em minha prática de trabalho como vibrafonista, por exemplo, teria visto fechadas muitas frentes de trabalho caso optasse por me dedicar exclusivamente à performance de choro ou mesmo de música brasileira.

Partindo de um roteiro previamente estabelecido que, no decorrer das entrevistas, adaptou-se às novas demandas e interesses surgidos na prática da atividade de pesquisa, busquei compreender o envolvimento de tais músicos com o choro e também com o vibrafone. Tendo como máxima o diálogo constante entre o trabalho desenvolvido, as informações e materiais levantados e os métodos usufruídos, procurei constantemente fugir às diretrizes fechadas associadas a prescrições metodológicas, sem ignorar, porém, os princípios gerais a estas vinculados. Como os vibrafonistas quando em contato com o choro, tive que lidar com situações em que me vi obrigado a cruzar a barreira estabelecida entre a formalidade acadêmica e a informalidade do improviso, constantemente em consonância com os argumentos de Howard Becker de que “as soluções para os problemas de construção têm sempre que ser improvisadas” (1993, p.12).

A divisão da análise em dois momentos distintos, o primeiro relacionado à aprendizagem do vibrafone e o segundo à referente ao gênero choro, é estritamente didática e visa favorecer a organização do presente estudo. Seria imprudente e atentaria contra a premissa da vigilância epistemológica, refletir, sem as devidas ressalvas, acerca da aprendizagem do choro isoladamente e tampouco poderíamos falar em um processo de aprendizagem de vibrafone que nasça e se desenvolva de maneira compartimentada e recolhida¹⁸⁵. Ao adotar tal perspectiva,

¹⁸⁴ I cannot claim that I'm really a choro musician, you know? I'm not, you know, I'm not somebody who can play the whole repertoire of choro on vibraphone or *gaitinha*.

¹⁸⁵ Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1990, p.175), atentam para a importância de uma metareflexão crítica sobre a pesquisa durante a condução do processo. Os autores realizam reflexões constantes sobre esquemas conceituais, no intuito de que estes se aproximem da completude da noção que pretendem abarcar, mesmo havendo consciência plena de que representações são mecanismos de simplificação do real.

deixo de destacar a linha transversal que articula o conjunto de atividades às quais me refiro, não sem antes refletir sobre a arbitrariedade de tal opção e de me precaver e também ao leitor sobre suas limitações.

Não há exercício de resgate como o presente que seja capaz de abarcar de maneira plena uma trajetória repleta de nuances, desalinhos, incongruências e diversas outras complexidades às quais estão sujeitos cada um dos músicos na integralidade de um percurso. Coloco-me, através deste trabalho, em uma tentativa imperfeita de expor um mosaico de acontecimentos, referentes ao aprendizado de vibrafone e de choro por tais instrumentistas. Tais acontecimentos – na prática – interação de modo dinâmico, constante e particular, ainda que sejam aqui tratados de maneira distanciada.

O contato com os vibrafonistas mais tímidos ou de poucas palavras me impeliu à inclusão de subitens em cada tópico inicialmente formulados como orientações para as conversas. Em outras situações, tive que desmembrar as perguntas previstas em outras duas, ou três para uma ideal reflexão sobre cada ponto por elas contemplado. Em determinados momentos tive que esclarecer o que eu estava buscando investigar com cada tópico por dificuldades de comunicação com os interlocutores e em outros – estes mais raros – fui levado a “atropelar” importantes questionamentos devido à impaciência e indisponibilidade dos entrevistados para a realização das entrevistas ou a dificuldades ocasionadas pelo mau funcionamento dos recursos tecnológicos utilizados – computador, internet, Skype¹⁸⁶ ou telefone.

De um modo geral, dividi os encontros em três diferentes momentos, solicitando que os vibrafonistas discorressem sobre perguntas relacionadas aos objetivos do trabalho:

- a) A qual(is) ambiente(s) ou experiência(s) você atribuiria uma maior relevância para o seu aprendizado de vibrafone?
- b) A qual(is) ambiente(s) ou experiência(s) você atribuiria uma maior relevância para o seu aprendizado de choro?
- c) Quais as dificuldades encontradas para o aprendizado do choro tendo como instrumento de referência o vibrafone?

¹⁸⁶ Software desenvolvido no intuito de facilitar a comunicação virtual entre duas ou mais pessoas. (www.skype.com).

Ao deixar os interlocutores discorrerem livremente sobre cada uma das perguntas, outros tópicos surgiram ao longo da pesquisa e, gradualmente, os incorporei como subitens referentes às indagações supracitadas. Pude, assim, contemplar tópicos de interesse que não foram inicialmente abordados na fala de cada um dos vibrafonistas e também dar mais dinamismo e plasticidade aos procedimentos adotados, sem fugir, porém, do compromisso com a vigilância epistemológica e com o rigor da pesquisa, essenciais ao desenvolvimento de trabalhos de caráter científico.

Com os questionamentos em questão, busquei alcançar os seguintes objetivos:

- a) Compreensão das especificidades e semelhanças existentes no processo de aprendizagem do choro e do vibrafone pelos interlocutores;
- b) Elucidar como a educação formal, não formal e informal se fazem presentes e são percebidas na aprendizagem musical dos instrumentistas;
- c) Apreensão da maneira como os diversos processos de aprendizagem interagem no percurso dos músicos com os quais mantive contato;
- d) Refletir sobre a aprendizagem musical dos interlocutores e abordá-la criticamente.

A partir das respostas de cada instrumentista aos questionamentos propostos, emergiram informações diversas que nos auxiliam na compreensão do perfil dos músicos entrevistados.

Muitos tiveram a infância cercada por manifestações sonoras de diferentes naturezas, direcionando essas experiências para a performance de um ou mais instrumentos musicais. Outros, por sua vez, ainda que mencionem contato anterior com a escuta musical, travaram os primeiros contatos com a performance somente durante a adolescência ou juventude.

Daniela Rennó: Meu irmão fez aula de violão, clássico, os dois, e minha irmã de piano. (...) eu fui a única que não fiz aula de música na infância. [risos]

E já tarde já, eu comecei música com vinte anos. [risos] Ai tem que correr atrás. [risos]

Marilene Trotta: Então eu cresci ouvindo música de um modo geral. (...) na minha infância, quando eu era bem juvenzinha, eu ouvia muito chorinho.

Aquim Sacramento: Eu acho que isso foi, eu tava com 8, 9 anos. Eu estudava piano antes e aí meu pai fazia projetos, vários projetos ligados à percussão erudita junto com o popular, como por exemplo o tributo a Pixinguinha, que ele fez.

Hendrik Meurkens: Eu toquei um pouco de bateria antes (do vibrafone)¹⁸⁷. Apenas um pouco. E toquei um pouco de piano quando criança. (...) As usuais aulas de piano quando criança que você frequenta, sabe? Um pouco de piano clássico, não durou muito, talvez um ano, talvez dois, ou sei lá. Mas foi um começo. (...) A bateria foi completamente autodidata¹⁸⁸.

Mark Duggan: Eu comecei a tocar vibrafone quando tinha dez anos de idade.

Cláudia Oliveira: Eu tenho, além dessa formação erudita, eu tive uma formação, desde criança, um pouco mais voltada para esse lado de música popular. Eu escutava muito porque meu pai era saxofonista de música popular, né?

Apesar da heterogeneidade relacionada às primeiras experiências com a música, outros pontos relacionadas ao aprendizado musical dos instrumentistas entrevistados demonstram significativas similaridades. A experiência de estudos em instituições voltadas ao ensino de música é um dos que merecem destaque. Ricardo Valverde passou quatro anos na Universidade Livre de Música (ULM), vinculada à Escola de Música de São Paulo, onde aprofundou seus estudos de vibrafone sob instrução, entre outros, do músico e professor Beto Caldas. Ele também passou pela faculdade de música na Fundação Instituto Tecnológico de Osasco (FAC-FITO), na região metropolitana da cidade de São Paulo. Mark Duggan, além de ter estudado música no ensino básico de uma escola pública na cidade de Halifax, capital da província canadense de Nova Escócia, concluiu graduação e mestrado em música na Universidade de Toronto (CAN) e no Instituto de Artes da Califórnia (EUA), respectivamente.

Após sua graduação em piano na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Marilene Trotta continuou seus estudos na instituição por meio de solicitação formal de adesão ao bacharelado em percussão, o qual concluiu alguns anos mais tarde. Daniela Rennó se envolveu com os estudos na universidade de San Jacinto, no estado do Texas (EUA), onde teve oportunidade de estudar formalmente, além de outros instrumentos, o vibrafone. Para o mesmo país se dirigiu o alemão Hendrik Meurkens, que concluiu sua graduação em vibrafone na faculdade de música *Berklee*, situada na cidade de Boston, Massachusetts. Como todos os demais, Cláudia Oliveira também estudou música em uma instituição formal de ensino, mais especificamente a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), onde concluiu o bacharelado em Percussão. Antes de se dirigir à São Paulo, porém, Cláudia já havia se graduado em piano e estudado percussão no conservatório do Instituto Estadual Carlos Gomes, localizado na capital de seu estado natal, o Pará.

Natália Mitre e Aquim Sacramento, ainda estudantes, permanecem vinculados à UFMG e UNESP, respectivamente. Natália cursa o bacharelado em percussão na primeira instituição,

¹⁸⁷ Parênteses meu.

¹⁸⁸ I've played a little bit drums before, just a little bit, and I played a little bit piano as a kid. (...) The usual piano lessons as a kid that you get, you know? Little classical piano, it didn't lasted very long, maybe one year, maybe two, or I don't know. But it was a start. (...) Well, the drums was completely self-thought.

tendo iniciado seus estudos na área anteriormente, no Centro de Formação Artística (CEFAR) da Fundação Clóvis Salgado, em Belo Horizonte. Aquim, também aluno vinculado ao bacharelado em percussão, é baiano de nascimento e por lá teve seu primeiro contato com os instrumentos de percussão através do Curso Básico de Percussão oferecido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o qual esteve vinculado durante oito anos.

A associação dos instrumentistas com as universidades e conservatórios de música, corrobora o forte vínculo historicamente estabelecido entre o vibrafone e a academia, já apontado no presente trabalho. Tal perfil é muito contrastante em relação ao dos vibrafonistas da “primeira” geração que se dedicaram à performance de choro no país¹⁸⁹, estes que poderiam facilmente ser enquadrados no perfil dos músicos populares referido por Lucy Green (2002).

Ainda que não tenham sido realizadas em número expressivo entrevistas com músicos estrangeiros, o que impossibilita uma análise comparativa consistente¹⁹⁰, é possível perceber uma maior importância das universidades de música para o contato e aprofundamento dos estudos do instrumento entre os músicos brasileiros entrevistados:

Natália Mitre: O primeiro contato que eu tive (com o vibrafone)¹⁹¹ foi dentro do CEFAR (...) e depois que eu aprofundi, foi na universidade. Eu acho que se eu não tivesse estudado música na universidade eu não teria jamais contato com vibrafone, entendeu?

Marilene Trotta: Na realidade, eu não conhecia o vibrafone. Já tinha ouvido, já tinha visto em alguma coisa assim, mas eu fui conhecer realmente quando eu fiz o curso de percussão na federal¹⁹², Bacharelado em Percussão.

Daniela Rennó: Tive essa oportunidade lá nos Estados Unidos, quer dizer, assim, eu acho que lá fora você tem mais oportunidade com relação a esse tipo de instrumento (teclados de percussão)¹⁹³ do que aqui no Brasil. Mas aqui também tem, se você procurar né? Assim, você vai achar, né? Um aqui, um ali. Mas aí, nessa escola, era de engenharia de som e música, né?

Cláudia Oliveira: Realmente eu conheci lá dentro, né? Então, realmente, foi no ambiente do conservatório¹⁹⁴. Eu nunca tinha visto na minha vida.

Aquim Sacramento: A primeira vez que me foi apresentado o instrumento foi na Escola de Música da Universidade da Bahia¹⁹⁵, e eu era bem pequenininho.

¹⁸⁹ Mark Duggan cita os músicos como Chuca-Chuca (ou Xuca-Xuca), Sylvio Mazzucca e José Cláudio das Neves. Muitos deles eram pianistas que dobravam no vibrafone por necessidades eventuais. Outros, a exemplo de José Cláudio das Neves, eram músicos de orquestra, com uma grande vivência relacionada à prática na área de música popular. Ele cita outros músicos que se destacaram posteriormente, a partir da década de 1950, valendo-se das possibilidades que a bossa nova abria para o instrumento. São eles: Breno Sauer, Altivo Penteado, Ugo Marotta, Heitor Barbosa, Jota Junior, Primo e Caçulinha.

¹⁹⁰ Uma análise de tal natureza não corresponde ao foco do presente trabalho.

¹⁹¹ Parênteses meu.

¹⁹² É comum entre os belo horizontinos a prática de se referir à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) somente por “federal”.

¹⁹³ Parênteses meu.

¹⁹⁴ O conservatório ao qual Cláudia se refere é o Instituto Estadual Carlos Gomes, vinculado ao Governo do Estado do Pará, onde ela iniciou os estudos em percussão.

¹⁹⁵ Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Ricardo Valverde declara ter sido auditivo o seu primeiro contato com o vibrafone, mas destaca, por outro lado, que tal situação não o propiciou uma relação física com o instrumento. Esta, por sua vez, também só foi possível através das instituições formais de ensino de música:

Ricardo Valverde: Bom, meu primeiro contato assim, eu brinco assim, que, na verdade meu pai ouvia muito disco de *jazz* em casa. E ele ouvia o Milt Jackson¹⁹⁶, muito Milt Jackson, o quarteto de Milt Jackson. Então eu acho que o meu primeiro contato foi esse, não é? Depois, aí eu comecei a tocar percussão, e quando eu tinha uns 16, 17 anos eu fui em uma oficina do Ney Rosauero¹⁹⁷ em Campinas, em um encontro de percussão. Daí eu me apaixonei pelo instrumento. (...) meus primeiros contatos foram nos conservatórios que tinham o vibrafone lá à disposição.

Ricardo é o único músico brasileiro que cita um contato auditivo com o instrumento anterior ao contato visual ou físico, possibilitado, em geral, por uma instituição formal de ensino aos demais entrevistados. Tal realidade é muito contrastante com a descrita pelos músicos em relação ao choro. Todos eles mencionam o primeiro contato com o gênero musical como sendo primeiramente através da escuta e só posteriormente através da tentativa de performance. O mesmo ocorre com os músicos da roda de choro no Bar do Salomão.

Apesar de Mark Duggan, canadense, atribuir grande importância às universidades em sua formação como vibrafonista, o músico deixa claro que seu contato com o instrumento se deu muito antes de sua vivência universitária:

MD: Eu comecei a tocar vibrafone quando tinha dez anos de idade (...) Foram aulas particulares oferecidas pelo sistema de educação lá na minha cidade, chama Halifax, na costa atlântica do Canadá.

Diferentemente de todos os demais entrevistados, o primeiro contato de Hendrik Meurkens com o instrumento não ocorreu em um ambiente escolar. O seu aprendizado inicial no vibrafone se destaca também como mais informal que o experimentado pelos outros instrumentistas:

Hendrik Meurkens: Quando eu tinha 16 anos eu comprei um vibrafone em Hamburgo, na Alemanha. (...) Eu estava interessado porque eu ouvi Lionel Hampton, aí foi onde tudo começou. Eu ouvi o LP do Lionel Hampton (...) foi realmente o Lionel Hampton, seu jeito suculento de tocar, que me inspirou. Então eu, nós encontramos um vibrafone lá, em algum lugar da Alemanha, eu comprei e comecei, como autodidata¹⁹⁸.

¹⁹⁶ Vibrafonista estadunidense.

¹⁹⁷ Vibrafonista e compositor brasileiro.

¹⁹⁸When I was 16 I bough a vibraphone in Hamburg, Germany. (...) I was interested because I heard Lionel Hampton that's all it started. I heard Lionel Hampton LP's (...) It was really Lionel Hampton, his fleshy way of playing, that inspired me. Then I, we found a vibraphone there, somewhere in Germany, I bought it and I started out, just taught myself.

O caso de Hendrik Meurkens figura como exceção entre os entrevistados. A vivência por ele denominada “autodidata”¹⁹⁹ no vibrafone não foi compartilhada pelos outros músicos entrevistados no primeiro período de contato destes com o instrumento.

Dos entrevistados para a pesquisa empreendida pôde ser observada, portanto, uma tendência entre os músicos estrangeiros a atribuir uma menor relevância à academia para o primeiro contato com o vibrafone²⁰⁰. É importante observar, porém, que os músicos estrangeiros com os quais tive contato são oriundos de países que estão sob forte influência da cultura ocidental e, conseqüentemente, em permanente contato com as manifestações culturais estadunidenses, no interior das quais instrumento surgiu e marcou sua importância através da história, principalmente, do *jazz*²⁰¹. Ambos instrumentistas, inclusive, passaram longos períodos residindo nos Estados Unidos da América, local com o qual Hendrik Meurkens criou grandes laços e ainda hoje possui residência fixa. Caso tivesse entrado em contato com músicos estrangeiros de outras localidades, oriundos de países emergentes ou que demonstram-se primordialmente sob outras esferas de influência, é provável que chegasse a resultados diferentes. A probabilidade de que os indivíduos acessem o vibrafone por vias outras que não através da educação formal torna-se maior em locais onde a utilização do instrumento encontra-se suficientemente difundida para tal.

O vibrafone no Brasil é um instrumento que possui um certo distanciamento em relação às manifestações culturais de caráter nacional. O mesmo não ocorre em países europeus e nos Estados Unidos da América²⁰². Partindo de tais constatações é necessário supor que o contato de músicos com o instrumento no Brasil ocorrerá, via de regra, de uma maneira menos espontânea que entre músicos oriundos de países nos quais o vibrafone assumiu maior importância histórica

¹⁹⁹ A figura do autodidata representa um indivíduo que aprende de maneira mais ou menos independente, normalmente sem referência a aulas com professores da área de música ou a algum outro indivíduo que assuma um lugar de referência para o aprendizado. É importante ressaltar que as referências em senso comum ao autodidatismo frequentemente denotam um desconhecimento das concepções teóricas acerca das práticas informais de aprendizagem. Estas que, por sua vez, possibilitam uma aprendizagem através de caminhos pouco convencionais, mas que nem por isso permitem atribuir toda a responsabilidade pela aprendizagem ao aprendiz.

²⁰⁰ Abordarei adiante a importância que Mark Duggan atribui, por outro lado, à academia para o seu aprendizado do instrumento. Paulo Freire salienta de maneira enfática: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.39).

²⁰¹ Ver Capítulo 1.

²⁰² Como foi visto no primeiro capítulo, a origem do instrumento é associada ao *jazz*, gênero musical concebido nos Estados Unidos que contou com muita receptividade em solo europeu. Posteriormente foi também exaustivamente utilizado em associação com o repertório contemporâneo vinculado à música erudita, esta, por sua vez, de matriz européia. Segundo Eric Hobsbawn, “A maior resistência (ao *jazz*) se fez sentir nos países cuja tradição musical era totalmente não europeia ou não africana, como no mundo muçulmano, por exemplo, e na Ásia (com exceção do Japão, que sempre esteve aberto a influências ocidentais), e naqueles países onde as tradições musicais eram especialmente fortes, como no caso da tradição ibérica e de países ibero-americanos. Na verdade, aí o *jazz* encontrou mesmo resistência (...) A música latino-americana, por outro lado, vem disputando o lugar de música popular ocidental com o *jazz*, utilizando como ponta-de-lança tangos, sambas e rumbas, ao mesmo tempo que, desde 1940, se incrustou efetivamente no próprio *jazz* com a onda de música cubana jazzística”. (2015, p.98, parênteses meu).

em relação às práticas culturais locais²⁰³. A discussão aqui se vincula à dimensão de mediação *nacional – estrangeiro*, enfatizada no capítulo anterior. Sobre tais nuances e especificidades na formação de músicos brasileiros e estrangeiros, Daniela Rennó arrisca uma opinião em relação a outros motivos geradores, fazendo um paralelo com os recursos disponíveis na formação de músicos nos EUA:

Daniela Rennó: (...) aqui (no Brasil)²⁰⁴ você não vê marimba em lugar nenhum, né? Você vai nos Estados Unidos e na *high school* tem marimba, tem vibrafone, né?

Ao relembrares o momento de primeira relação com o choro, as instituições escolares perdem o seu protagonismo na história de vida de cada instrumentista. O ambiente familiar, os amigos e alguns outros ambientes mais informais assumem o posto de referência em suas reminiscências:

Cláudia Oliveira: Eu acho que ter esse contato (com o choro)²⁰⁵ desde criança, como eu tive, eu acho que isso ajudou muito, né? Eu tentar transferir o que eu escutei pro vibrafone e não fazer do vibrafone o vibrafone, mas o instrumento original em que era tocado o choro.

RH: Qual ou quais ambientes ou experiências você atribuiria uma maior relevância ao seu aprendizado de choro?

Aquim Sacramento: Então, a primeira coisa é o tributo a Pixinguinha que eu já te falei. Que foram umas 20 músicas, a gente tocando toda segunda-feira durante meses.

Marilene Trotta: A minha história com o choro, a minha ligação com o choro vem da minha infância, porque o meu avô tocava flauta e violão. (...) Ele tinha um amigo que tocava violão e ele ia pra minha casa fazer serenata pra mim. E ele gostava de tocar as músicas do tempo dele, incluindo chorinhos. (...) O meu avô tocava mais o chorinho. Então na minha infância, quando eu era bem jovenzinha, eu ouvia muito chorinho.

Ricardo Valverde: É, eu me considero um chorão, porque eu tive sorte porque quando eu tinha 15 anos eu já saí na casa do Luisinho Sete Cordas²⁰⁶, que é um grande violonista de São Paulo, e trabalhei muito com ele depois, aprendi muito com ele. Todos os chorões de São Paulo andavam lá com ele. (...) quando eu era panderista chegava sábado eu ia em quatro rodas, era meio viciado em choro assim pra pegar repertório, ouvir.

Daniela Rennó: Eu escutei muito choro, né? E tem meus primos que tocam, então eu tocava percussão antes de descobrir esse instrumentinho, que eu poderia entrar ali com o barrafônico sem tanto problema, né?

Natália Mitre: Mas antes eu tinha contato através, porque a minha irmã²⁰⁷, né? Toca e desde alguns anos ela já tinha outros grupos de choro, eu ia nos shows, eu via os ensaios. Às vezes rolava roda aqui em casa, assim, raramente, deve ter rolado umas duas, assim, tipo, a galera vinha rolava samba, rolava choro assim (...)

²⁰³ É reafirmado na literatura a relevância adquirida pelos instrumentos de percussão nas manifestações musicais no Brasil (TINHORÃO, 1975, 1988, 2010; SANDRONI, 2012). O papel desempenhado por tais instrumentos na cultura estadunidense foi minimizado, entre diversos outros motivos, pela repressão à utilização dos tambores em determinadas regiões do país em período posterior à Guerra Civil. A realidade imposta criou possibilidades para o foco no desenvolvimento de instrumentos melódico-harmônicos (dentre eles a voz) em práticas sincréticas, assumindo forte conexão com a complexidade rítmica africana herdada dos escravos e também com a cultura musical europeia. (SULLIVAN, 2001)

²⁰⁴ Parênteses meu.

²⁰⁵ Parênteses meu.

²⁰⁶ Violinista brasileiro e um dos professores de Ricardo.

²⁰⁷ Luísa Mitre, pianista, irmã de Natália.

Em relação à maneira como ocorreu primeiro contato com o choro, os vibrafonistas se aproximam dos chorões do Salomão. Estes referem-se às primeiras relações com o gênero também em conexão com as práticas informais de aprendizagem.

O estímulo direto ou indireto dos familiares, o contato com amigos, e uma série de outros fatores não musicais, são de vital importância para qualquer processo de aprendizagem em música. Lucy Green (2002) destaca o estreito vínculo existente entre o ambiente familiar, o aprendizado com amigos e pares, a enculturação²⁰⁸ e a aprendizagem de todos os gêneros musicais, mas principalmente os vinculados à performance de música popular. Pinto (2002) reforça a importância da amizade e da afinidade entre pares para a imersão em práticas musicais por jovens músicos da cidade de Brasília. John Blacking refere-se ao modo como a prática musical entre os Venda está necessariamente associada ao desenvolvimento do corpo, da amizade e da sensibilidade para a dança coletiva. Tais perspectivas colocam em cheque muito do que se defende em favor de uma concepção inatista da inclinação para a prática musical. Estudos de procedências e inclinações diversas demonstram que o ambiente familiar e a convivência com pares foram de importância primordial para o estímulo ao desenvolvimento de habilidades musicais entre compositores e instrumentistas que são tomados hoje, em senso comum, como personificações de genialidade e talento (ELIAS, 1995; SCHROEDER, 2004).

As diferenças presentes nos relatos vinculados aos primeiros contatos com o vibrafone e com o choro são indícios da maneira como se difere os ambientes e práticas de ensino e aprendizagem com que cada um deles se relaciona de maneira majoritária. Confirma-se, a partir das entrevistas realizadas, o forte vínculo do vibrafone com a educação formal e seus contextos, relação que também se estabelece, via de regra, entre a educação informal e o choro.

No caso de Hendrik Meurkens, o contato com o gênero choro partiu de buscas incessantes por novidades musicais em lojas de disco, típicas de um adolescente apaixonado por música em seu período colegial:

Hendrik Meurkens: Quando eu era adolescente, escutei minha primeira gravação de *jazz* e também tinha algo Brasileiro bem básico, por exemplo, Astrud Gilberto²⁰⁹ ou alguma coisa parecida. Música comercial brasileira. Mas eu ouvi o primeiro álbum e, então, eu, você sabe, o que você fazia naquele tempo? Você lê a respeito e você vai para a loja de discos e lá encontra outro álbum. O outro álbum tem João Gilberto²¹⁰ como instrumentista e o próximo tem Tom Jobim²¹¹. E então, uma das músicas é uma interpretação de Tom Jobim para uma composição de Pixinguinha²¹². Então você escuta o nome Pixinguinha. Eu amo choro. (...) Então eu

²⁰⁸ Lucy Green (2000, p.70) entende enculturação como “a imersão na música e nas práticas do meio ambiente natural do indivíduo”. Para maiores informações sobre o tema, ver também MERRIAM, 1964 e SLOBODA, 2008.

²⁰⁹ Astrud Evangelina Weinert, ou Astrud Gilberto, é uma cantora brasileira.

²¹⁰ Violonista e cantor brasileiro.

²¹¹ Antônio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim, pianista, compositor, maestro, arranjador e violonista brasileiro.

²¹² Flautista, saxofonista e compositor brasileiro.

gostei. Eu escutei e então, o mesmo que com outros gêneros, com bossa nova e samba e tudo o mais. Eu busquei por gravações e lentamente eu me aprofundei naquilo²¹³.

Com o surgimento e expansão das técnicas de gravação e de reprodutibilidade do som, partir da segunda metade do século XIX, o disco passa a representar uma incrível possibilidade de distanciamento entre a escuta e a figura do intérprete, antes inimaginável²¹⁴. Registros fonográficos passam, então, a serem utilizados como uma ferramenta para a aprendizagem musical vinculada às atividades aurais.

Eduardo Fiorussi (2012) atenta para a importância do contato com gravações para o aprendizado de músicos de choro, mesmo entre aqueles declarados frequentadores assíduos de rodas. No caso desses últimos, o acesso às gravações figura como uma ferramenta complementar ao aprendizado vivenciado nas rodas. Durante meu período de experiência etnográfica na roda de choro no Bar do Salomão, perguntava aos colegas sobre o nome de composições executadas as quais eu inicialmente desconhecia e, ao voltar para casa, aproveitava para acessá-las buscando por registros de gravações, com o auxílio da internet.

O acesso às gravações figuram também como prática comum entre as adotadas pelos músicos da roda de choro no Salomão:

Arthur Padua*: É o disco que tem *Quanto dói uma saudade*²¹⁵, tem uma porrada de música foda, é um disco muito bom. Procurei na internet mesmo e achei.

Fábio Palhares*: eu vim cair no Salomão graças ao Balbino, que falou, "– Cara, eu acho que você deveria ouvir isso", e eu ouvi e identifiquei.

RH: Você foi ouvir, é, pela gravação?

FP*: Gravação, gravação. Porque na roda não tava rolando isso. Tava rolando, tava faltando alguma coisa.

Mark Duggan relata a dificuldade por ele encontrada para se estabelecer um acesso ao choro em seu país de origem. Diferentemente dos demais entrevistados, seu primeiro contato com o gênero se deu em ambiente escolar, mas não por intermédio de aulas ou professores de música. Os verdadeiros responsáveis por introduzir Mark ao universo do choro foram seus colegas brasileiros de faculdade, através da performance:

²¹³ I discovered jazz and Brazilian music at about the same time. When I was a teenager, I heard my first jazz records and there was also a Brazilian very basic, whatever, Astrud Gilberto or some stuff like that, commercial Brazilian, but I heard the first album and then I, you know, then what you do in those days, you read about it and you go to the record store and then there's another album. The next album has João Gilberto on it and the next one has Tom Jobim on it. And then one of the song Tom Jobim plays a composition by Pixinguinha, so you hear the name Pixinguinha. I just love choro (...) So, I liked it. I just heard it and then, same with anything else, with bossa nova and samba and everything. I just look for records and slowly and slowly I got deeper into it.

²¹⁴ Sobre a relação entre a obra de arte e as transformações nas técnicas de reprodução a ela relacionadas, ver BENJAMIN, 1983.

²¹⁵ Artur se refere ao disco *Choros ontem, hoje e sempre*, de Orlando Silveira. A composição *Quanto dói uma saudade* é do violonista Aníbal Augusto Sardinha, o Garoto.

Mark Duggan: No Canadá... Não existe uma escola de choro (...) então eu tinha que aprender... eu tinha que estudar com chorões mesmo. As pessoas que tocam a música. Eu comecei... eu conheci choro pela primeira vez nessa mesma escola que eu te falei, na Califórnia quando fiz mestrado. E eles não ensinam choro lá, mas eu conheci vários brasileiros que me introduziram à música brasileira. (...) Foi tocando. (...) Reuníamos para tocar algumas músicas tipo *jam session*, né? Como todo jazzista faz. E nessa *session* esse cara tirou um papel, um chorinho, "– Ei, vamos tentar isso, você conhece esse tipo de coisa?", "– Eu nunca vi", mas comecei tocar. Foi bem interessante porque uma música que eu nunca, eu nunca tinha tocado antes.

A predominância já abordada da educação formal referida como característica do aprendizado do vibrafone em detrimento à educação informal, comumente associada ao aprendizado do choro pelos instrumentistas, é, em alguns momentos, posta em cheque quando estes são questionados sobre as semelhanças e diferenças características a cada processo de aprendizagem em questão. Tais incongruências, que podem em uma primeira análise ser concebidas como contradições apresentadas nos discursos dos interlocutores, mostram-se, ao meu ver, como afirmações das dificuldades em se tratar de maneira maniqueísta os vários opostos utilizados como categorias de análise no âmbito da pesquisa (*erudito/popular; formal/não formal/informal; tradição escrita/tradição oral; universidade/roda*, etc.).

Não existe uma forma de aprendizagem que se vincule de modo pleno a apenas um desses opostos, como argumenta Thomas La Belle (1976) e podemos inferir a partir das entrevistas realizadas para a presente pesquisa. De um modo geral, a realidade se encontra na interação entre práticas, ideias e concepções que se conectam a cada um desses opostos. Durante o meu processo aprendizagem em música, por exemplo, circulei por vivências associadas à educação formal, não formal e informal, aos repertórios vinculado ao que aqui denominamos música erudita e popular, em formação híbrida, que seria apenas parcialmente captada por um pesquisador sob uma perspectiva dicotômica e sectária.

Daniela Rennó, após afirmar existir diferenças entre o aprendizado da música popular – incluindo o choro – e a música erudita, relata ter experimentado uma forma de contato muito semelhante com ambos repertórios durante sua formação musical:

Daniela Rennó:(...) com música popular você tem que contar com a galera. E tem que ser em roda mesmo, no boteco mesmo, onde for (...) por causa do entrosamento que é importante um instrumento com o outro, a parada de um instrumento com o outro é importante, assim. Na música erudita você chega, você lê a sua parte, tem um ensaio, o maestro tá ali pra fazer isso, é claro que vai ter... Mas ali na música popular (...) você tem que ir lá na *gig* de *jazz*, se não você não aprende *jazz*. Você pode estudar a vida inteira *jazz* em casa, assim, se você não tocar lá com a galera.

DR (sobre os caminhos por ela adotados para a aprendizagem de choro e do vibrafone): Cara, é, é... Eu aprendi muito choro pegando de partitura, né? Então, assim, acaba que fica um pouco próximo, né (o aprendizado de choro e de vibrafone)²¹⁶? Que veio do papel, eu não peguei de ouvido e saí tocando, o ouvido ajuda, né?

²¹⁶ Parênteses meu.

É importante ressaltar também que, em muitos casos, as aparentes incoerências demonstradas podem vir de uma não compreensão de determinadas situações informais de aprendizagem como tais por parte dos músicos em questão (LA BELLE, 1976, LUCY GREEN, 2002). Muitos deles, quando questionados sobre as vivências marcantes para o aprendizado de choro, referem-se à diversos tipos de experiências vinculadas ao âmbito da educação informal, tais como a de tirar músicas de ouvido, a de escutar familiares envolvidos com a performance do gênero ou a de frequentar shows e ensaios musicais. O mesmo não ocorre na maioria dos casos dos que se referem ao aprendizado de vibrafone. Ao serem questionados, porém, sobre as similaridades e distinções entre o aprendizado de ambos, aludem a contextos ou processos muito semelhantes entre si. Torna-se plausível a suposição de que considerem as primeiras como experiências desvinculadas ao entendimento que possuem de “aprendizagem”, sendo a compreensão desta mais atrelada às práticas comuns à educação formal:

Natália Mitre (sobre práticas informais de aprendizagem): Eu pretendo incorporar. Com certeza, isso é uma das coisas que eu mais quero, assim. Porque eu acho que, acabou que o meu aprendizado (de choro)²¹⁷ foi, entre aspas, meio inverso. Assim, né? Não, não inverso ao que, sei lá, não existe um “certo”, né? Mas o que eu acho que poderia ser um pouco melhor pra mim se tivesse sido ao contrário, se eu tivesse aprendido mais na prática pra depois eu ir pra teoria, sabe? Porque eu acho que acaba que, de um certo modo, prende a gente. A gente começar muito, no negócio, muito formal assim, igual foi, né?

Aquim Sacramento: O meu aprendizado foi decorar alguns choros, ensaiar, muito poucas vezes, e tocar algumas vezes. Acho que não foi significativo para falar: “eu sei tocar choro”, assim. Eu conheço alguns, já toquei alguns e tal.

Cláudia Oliveira (sobre as diferenças entre seu aprendizado de vibrafone e de choro): Não, não vejo. Nenhuma. (...) Eu acho que [risos], sabe? Eu acho que tem que, precisa mesclar isso. Entendeu? Tá? Eu acho que tá faltando isso. Porque as pessoas tem que tirar isso da cabeça, de que existe essa diferença. (...) Não, não, pra mim não teve.

Esta fala de Cláudia é emblemática pois é colocada após declaração, durante o mesmo depoimento, de que sua escola de choro teria sido o próprio ouvido, e um conservatório de música em Belém o grande responsável pelo seu aprendizado de vibrafone. A discrepância entre a descrição e a prescrição relacionada ao aprendizado pode ser recebida com maior naturalidade quando colocamos em cheque a rigidez da barreira existente entre as diversas formas de aprendizagem musical. Ao trabalharmos com a ideia de um *continuum* que perpassa a aprendizagem formal, não formal e informal vivenciada por cada sujeito, a heterogeneidade e aparente incoerência dos relatos se tornam condizentes com a complexidade das experiências de aprendizagem por eles vivenciadas.

Mesmo não sendo o ambiente escolar o grande responsável pelo contato da maioria dos vibrafonistas com o gênero choro, é possível destacar uma importância atribuída às escolas,

²¹⁷ Parênteses meu.

conservatórios e universidades de música para o aprofundamento dos estudos no gênero. Em sua maioria, os músicos da roda no Salomão, ao contrário, fazem poucas menções ao ambiente formal de ensino para a aprendizagem do choro. A situação reforça o caráter de mediação da posição ocupada pelos vibrafonistas em relação ao ambiente escolar e seu exterior:

Marilene Trotta: Durante a minha formação no bacharelado em piano, eu me apaixonei pelo repertório de música brasileira do Ernesto Nazareth. Que tinha muita coisa de choro, polca, mazurca, aquela coisa bem brasileira. (...) Ai a gente fazia de tudo um pouco, porque era aquela coisa de estudante, a gente queria conhecer e entrar em todos os assuntos, então nessa época eu lidei muito com chorinho, com amigos...

Cláudia Oliveira: (...) dentro da escola mais, a gente tocava bastante choro. Dentro da escola. Formava grupos e tocava.

Daniela Rennó: (...) lá nos Estados Unidos, é impressionante uma organização de música brasileira como o choro. E lá você tem os arranjos todos, você pode tocar, tem as partes escritas, né? Pra banda, né? É legal. Aqui não tem essa tradição, né?

Natália Mitre: Mas têm algumas outras aulas na, na faculdade que depois que eu comecei, assim, eu tendo interesse eu tive outras oportunidades, que foram aula de prática em conjunto que eu fiz ano passado, por exemplo, a gente montou um grupo e aí eu tocava vibrafone no grupo, entendeu? Tem espaço pra isso também, e agora eu faço aula de improvisação também, que eu uso o vibrafone.

É comum entre músicos que se dedicam à performance de música popular, a frequência, ainda que mínima, em aulas particulares em locais privados ou em instituições formais e não formais de ensino de música. Em estudo já mencionado, realizado com músicos populares no Reino Unido, Lucy Green (2002, p.128-129) demonstra que apenas um dos músicos com os quais travou contato para a pesquisa não havia frequentado nenhum tipo de aula de instrumento, seja em escolas regulares ou em outros círculos. Grande parcela dos músicos entrevistados por Green, ao contrário dos vibrafonistas com os quais conversei para o presente estudo, não foram capazes de estabelecer conexões entre as aulas frequentadas e as estratégias de aprendizagem informais por eles experimentadas. Os relatos dos vibrafonistas entrevistados para esta pesquisa deixam transparecer uma relação de maior complementaridade entre o aprendizado em ambientes formais/não formais e as práticas informais de aprendizagem por eles adotadas em relação a música. A mediação novamente aponta como uma característica simpática aos instrumentistas em questão.

Um caso interessante é relatado por Natália Mitre em sua entrevista. De maneira mais incisiva que os demais entrevistados, a musicista concede ao ambiente universitário da escola de música grande importância para o seu aprendizado de choro. Ao realizar tal concessão ela não se refere, porém, a qualquer disciplina ou atividade formal promovida pela Universidade, fazendo antes alusão a uma roda de choro promovida por estudantes da instituição dentro do espaço escolar:

Natalia Mitre: Dentro da universidade também, porque eu comecei a ter interesse em tocar choro mesmo foi lá com aquelas rodas de choro que a gente fazia²¹⁸ (...) Dentro da universidade, dentro da Escola de Música. Foi quando eu comecei a tocar pra mim mesmo de fato, né?

No caso apontado acima, a prática dos estudantes de música da escola e dos convidados que da roda participavam, ajudam a borrar as fronteiras da dicotomia *universidade/roda* trazidas à discussão através da fala que abre a presente dissertação. O relato de Natália aponta ainda para um caminho encontrado por ela para a superação da “barreira” que separa o instrumento do ambiente da roda de choro, muito lembrado pelos vibrafonistas entrevistados. Ocorrendo a roda a que se refere dentro do ambiente universitário e tendo em vista que lá se encontram alguns instrumentos de percussão, entre eles o vibrafone, a aproximação necessária mostra-se extremamente facilitada, sendo minimizado o fator transporte entre as dificuldades para sua concretização.

No caso de Ricardo Valverde tal mediação muitas vezes não ocorreu de uma maneira conciliadora, abrindo espaço para o conflito, possível de se afirmar em qualquer relação mediadora:

Ricardo Valverde: Com o André (Juarez) algumas coisas de técnica, que ele estudou na *Berklee* e ele tem bastante material e eu fiquei um ano lá com ele, estudando, pegando as coisas dele. Mas o engraçado, com todos os professores de vibrafone especificamente, eu parei quando eu comecei a mostrar as coisas do choro. Porque aí eu comecei a entrar em choque com as coisas que eles me passavam.

Lucy Green (2002, p.127-176) relata como é frequentemente conflituosa a relação estabelecida entre músicos populares e as instituições vinculadas à educação formal e não formal²¹⁹. Ela demonstra como a aproximação em relação a tais ambientes corriqueiramente se traduz em afastamento em relação à prática musical sistematizada. Muitas vezes, como demonstra a autora, as instituições geram nos músicos populares efeitos contrários ao que se propõem inicialmente, repelindo o interesse destes em relação à música, ou, ao menos, em relação à forma de se fazer música predominante em tais ambientes. Ricardo Valverde, carregando toda uma formação relacionada ao choro anterior ao seu contato com o vibrafone, ao travar contato com o instrumento em ambientes vinculados à educação formal e não formal, percebe o distanciamento existente entre o ensino do instrumento e a realidade da prática do choro. Maura Penna discorre sobre o fenômeno:

²¹⁸ A roda de choro a que se refere tem início em 2012, quando eu ainda era aluno de graduação na UFMG, em um espaço do primeiro andar da Escola de Música (ESMU) da UFMG conhecido como “piscina”. Ali, semanalmente, alunos da escola e convidados reuniam-se para a performance de choro, em roda. Dentre os músicos que não pertenciam à ESMU e que participaram do encontro podemos destacar o violinista Triskey, integrante da “velha guarda” do choro de Belo Horizonte e que se juntava ao grupo semanalmente, e o trompetista Silvério Pontes, muito conhecido por seu trabalho como solista e por sua dobradinha com o trombonista Zé da Velha.

²¹⁹ Lucy Green não utiliza, porem, o termo “não formal”.

A princípio, a escola especializada poderia propiciar, ao músico popular, recursos para o aprimoramento de sua prática (como a notação convencional, enquanto forma de registro de suas obras). No entanto, na realidade isso pode não acontecer: muitas vezes, a experiência musical popular e a vivência sonora que a mesma possibilita são desconsideradas pelo conservatório, onde o “tocar de ouvido” chega a ser até mesmo uma “heresia”.

Por outro lado, a escola especializada também pode não corresponder às necessidades e expectativas do músico popular, que, portanto, pode preferir não procurá-la. Para ele, a técnica instrumental tem principalmente uma função utilitária, enquanto no conservatório se torna um objetivo em si mesma, sendo o virtuosismo uma meta (e uma opressão), de modo que o prazer de tocar pode se dissolver ao longo de infindáveis exercícios preparatórios, como a profusão de escalas e arpejos. A prática popular valoriza a exploração, a improvisação e a expressão, sempre no fazer sonoro, ao passo que, no ensino de caráter técnico-profissionalizante, a música-som em muitos momentos quase desaparece, sob o aprendizado de definições, da “matemática” de regras de estruturas no papel (PENNA, 2008, p.64-65).

Os conflitos manifestavam-se de diversas maneiras durante as entrevistas. A situação dos vibrafonistas, quando em contato com o choro, se configura em uma relação permanente de tensão e relaxamento, devido à situação de aproximação de opostos que interagem de maneira ambígua, ora aproximando-se ora se repelindo mutuamente. A fala do bandolinista Madeira²²⁰, afirmando que o vibrafone, assim como a guitarra o baixo elétrico, não entra na roda de choro é sintomática de tal situação. Esta é percebida de maneira diversificada por cada um dos entrevistados para a presente pesquisa, mas demonstra-se uma preocupação e motivo de inquietação entre praticamente todos eles.

O quadro configura-se como uma confirmação do caráter social da produção artística. O tratamento desta como uma tarefa exclusivamente estética, não nos permite perceber a dimensão ética que com ela constantemente dialoga, limitando ou delimitando diversas facetas do fazer artístico (BECKER, 1982; KINGSBURRY, 1988). Imersos na busca por uma associação entre o vibrafone e o choro, os músicos se vêem postos a dialogar com convenções socialmente estabelecidas, que afetam, de uma maneira ou outra, as valorações compreendidas como estritamente musicais entre os atores imersos nas diferentes tradições em questão.

Daniela Rennó: Uma menina lá que é compositora também... É...O pessoal tava curtindo, foi um samba. Eu tava tocando um samba. Ai teve uma lá que falou: "há controvérsias". Do vibrafone entrar nessa linguagem, você entendeu?

Tem uma resistência (ao uso de vibrafone na música brasileira)²²¹, é. Realmente muda a cara, né? Da música, assim... O samba mais tradicionalmente no violão, ou até o samba, o choro, né? Que é tudo meio junto, né? Bossa, samba, choro, bossa. Vai meio junto, né? É mais de violão, né? Porque eu acho que tem a ver com a história, né? Da música, né?

²²⁰ O bandolinista Emanuel Fulton Madeira Casara – tratado entre seus pares simplesmente como Madeira – é o fundador da roda de choro que acontece no Bar do Salomão, onde conduzi parte do campo para a presente pesquisa. O músico, hoje residente em Porto Velho/RO, foi entrevistado por telefone.

²²¹ Parênteses meu.

RH:(...) se você fosse numa roda onde houvessem muitos chorões tradicionais, você sentiria de alguma maneira intimidada em comparecer a essa roda com o vibrafone?

Natália Mitre: Também acho que sim.

(...)

RH: Entendi. E você acha que tem alguma resistência ao choro ainda dentro da academia?

NM: Ah, tem. (...) Eu acho que ainda existe, talvez é pouco. Espero que seja, né? Mas eu não arriscaria dizer que não existe mais, não, sabe?

Marilene Trotta: Ernesto Nazareth, quando eu fiz o curso de piano nos anos 70, era considerado músico popular. Foi uma briga quando eu toquei (...) foi um bafafã porque o pessoal mais antigo da escola não aceitava. (...) Ernesto Nazareth foi uma polêmica na escola. Depois a coisa foi ficando mais aberta, mas na época a música popular era... não era bem vista na UFMG.

Partindo de parâmetros estritamente musicais, nada impede que o vibrafone se associe à performance de choro. O temperamento do instrumento é baseado nas convenções dominantes na música ocidental, e é, portanto, compatível com a performance dos temas do gênero. As melodias se enquadram, em sua maioria, na extensão do vibrafone²²² e as harmonias também podem ser nele executadas. O mesmo ocorre em relação à possibilidade de execução de gêneros de música popular dentro das universidades de música. Por estarem baseados nos mesmos princípios musicais fundamentais que norteiam a prática da música erudita, com raras exceções, nenhum atributo de valor relacionado exclusivamente ao fenômeno sonoro desponta, a priori, como impedimento para a performance daqueles gêneros populares em ambientes acadêmicos.

Para compreendermos a resistência apontada pelos instrumentistas, portanto, devemos compreender aspectos que se manifestam para além das questões musicais. Como já apontado²²³ no presente estudo, aspectos históricos relacionados ao choro, vinculados a uma tradição construída em torno da instrumentação característica do gênero, dificulta a associação do vibrafone à sua performance. Fenômeno semelhante ocorre em relação à prática de temas populares na academia. Tendo seus cânones fundados em bases que remetem a determinados repertórios, instrumentos e estilos, o ambiente, através de sua tradição, suas verdades formularas e seus guardiões²²⁴, tende a resistir em relação à incorporação daquilo que lhe é estranho.

Tais dificuldades são percebidas, ora consciente ora inconscientemente, por quem busca a superação destas. Estando os vibrafonistas em contato com muitas delas é inevitável que sejam aludidas nas referências discursivas relacionadas às reflexões em torno da prática de cada um.

Como já tratado em outro momento da presente dissertação²²⁵, a mediação exercida pelos instrumentistas em questão é dupla e carrega os possíveis conflitos que se manifestam neste processo. Por um lado eles põem em diálogo o vibrafone com uma tradição de ensino e

²²² Quando não, algumas pequenas alterações fazem-se necessárias, sem prejudicar, porém, a legibilidade da melodia em questão.

²²³ Ver capítulo 2.

²²⁴ Seria imprudente e indevido o aprofundamento em tal discussão e sobre a maneira como vincula-se à música erudita, sem me desviar muito do direcionamento pretendido.

²²⁵ Ver Capítulo 1.

aprendizagem que, principalmente no Brasil, não lhe é comum. Esta é compreendida como primordialmente auditiva e associada às práticas informais de aprendizado em música, sendo comumente referida como predominante no aprendizado de choro (GREIF 2007, p.133-146; GONÇALVES 2013, p.55-62). Por outro, eles promovem a integração do choro ao ambiente acadêmico, presença comum ao percurso de todos os vibrafonistas entrevistados, promovendo assim um contato próximo daquele gênero com as experiências associadas a uma tradição de ensino formal, predominantemente vinculada, por sua vez, ao processo de aprendizagem da música erudita de concerto (GREEN, 2002, p.1-6).

Sobre a pluralidade de tais experiências, ora agregadoras ora conflituosas, vivenciadas pelos vibrafonistas entrevistados e associadas à trajetória de aprendizado em música de cada um deles, discorrerei de maneira mais detalhada na próxima seção. Vale notar que a heterogeneidade percebida nas experiências de aprendizagem desses instrumentistas, perpassando vínculos mais ou menos duradouros com a educação formal, não formal e informal, foi levantada inicialmente como hipótese para a pesquisa empreendida.

Antes de seguir adiante, porém, gostaria de realizar uma breve retomada de alguns tópicos sobre os quais discorri na presente seção.

É notório o fato de que, via de regra, os vibrafonistas referem-se ao aprendizado de choro em forte associação com a educação informal, embora grande parte deles não desconsiderem a relevância dos ambientes formais de ensino para o aprendizado do gênero. As referências à aprendizagem do vibrafone, por outro lado, têm como pano de fundo principal os ambientes vinculados à educação formal, sendo lembrados por todos os instrumentistas, à exceção de Ricardo Valverde e Hendrik Meurkens, como os ambientes mais relevantes para o aprendizado do instrumento.

É importante destacar também a forte ligação dos instrumentistas com os ambientes formais de ensino de música, estando eles vinculados a tais espaços ou tendo a eles se vinculado em tempos passados. O perfil “acadêmico” destes expõe contrastes em relação ao perfil dos vibrafonistas que se aventuravam na performance de choro na década de 1940, 1950 e 1960. Contrasta também com o perfil dos músicos integrantes da roda de choro no Bar do Salomão, que, em sua maioria, não chegaram a frequentar por longo período quaisquer instituições formais de ensino de música. Mesmo os que o fizeram, atribuem pouca relevância a tais ambientes para o que há de mais importante em relação ao aprendizado do gênero

Músicos como Ricardo Valverde e Hendrik Meurkens possuem uma ligação mais íntima com as práticas informais de aprendizagem em música. Outros como Natália Mitre e Aquim Sacramento referem-se constantemente à educação formal como a grande responsável pela suas

formações musicais, ainda que possamos extrair de suas entrevistas diversos exemplos de alusões às práticas informais de aprendizagem como instâncias formadoras extraídas de seus percursos.

Mesmo levando-se em conta as especificidades da formação de cada um, pontos em comum a ela referentes podem ser traçados, tais como: (1) o papel de mediação exercido pelos instrumentistas ao buscar a aproximação entre tradições com características muito distintas entre si, quando não antagônicas²²⁶; (2) o contato mais ou menos direto com os conflitos advindos de tal mediação; (3) a vivência em ambientes vinculados à educação formal e o prazer e o interesse individual relacionados à performance de choro (mesmo quando este não fez parte do currículo com o qual estiveram ou estão em contato cotidiano naquelas instituições).

3.3 A educação formal, não formal e informal relacionada à aprendizagem do vibrafone

Partindo da compreensão teórica trazida à discussão no primeiro capítulo acerca dos conceitos de educação formal, não formal e informal, busco detalhar aqui a maneira como o aprendizado do choro e do vibrafone se relacionam com cada um de tais processos de construção do conhecimento na trajetória musical dos instrumentistas entrevistados. No intuito de tornar compreensão mais clara ao leitor, arrisquei uma proposta de setorização dos diferentes processos educacionais em relação ao campo da educação musical, à luz da associação deste com o que já discorremos a respeito do choro e também do vibrafone. Como qualquer tentativa de setorização, a que se segue demonstra alcance limitado e caráter simplista, mas apresenta grande potencial didático por subsidiar a ordenação do pensamento e da reflexão relacionados à aprendizagem musical, principalmente a relacionada à realidade dos atores da presente pesquisa.

A esquematização proposta busca levar em conta as instituições predominantemente responsáveis pela reprodução de determinados processos educacionais e também as características, atividades e práticas mais comuns a cada um deles. A partir dela, busco conduzir a análise que se segue.

²²⁶ Cláudia Oliveira insistiu em minimizar tais conflitos em relação à seu processo de aprendizagem e à sua prática. Uma análise mais criteriosa do discurso da musicista, porém, sugere uma realidade um pouco mais conflitiva que a por ela reivindicada.

Quadro 9: Comparação entre educação formal, não formal e informal em relação (a) às instituições ou ambientes com os quais são particularmente associados, (b) às suas principais características e (c) às práticas comuns a seus atores.

	Educação formal	Educação não formal	Educação informal
Instituições, ambientes ou acontecimentos aos quais se encontram primordialmente vinculadas	Conservatórios de música; universidades de música; instituições de ensino formal de um modo geral.	Escolas privadas direcionadas ao ensino de música; festivais de música; cursos de verão; workshops; palestras; aulas particulares com professores especializados.	Rodas de choro; encontros informais; ensaios musicais; ambiente familiar; shows; espaços cotidianos.
Principais características	Ensino curricular; programa fechado; situações de ensino e aprendizagem de caráter intencional; foco na notação musical; mecanismos de avaliação sistemáticos e regulares; divisão gradual e hierárquica do conhecimento; foco na formação de músicos especialistas; configuração baseada na relação mestre-aprendiz em aulas particulares (orientação e supervisão de um especialista com maiores habilidades e conhecimento; foco no ensino.	Ensino não curricular; programa flexível; menor relevância da notação musical em relação à educação formal; situações de ensino e aprendizagem de caráter intencional; mecanismos de avaliação híbridos e irregulares; divisão gradual e hierárquica do conhecimento; foco na atividade especializada; configuração comumente baseada na relação mestre-aprendiz em aulas particulares e coletivas; foco mais diluído entre o ensino e a aprendizagem.	Aprendizagem não curricular; inexistência de um programa; aprendizagem não intencional; foco na tradição oral; aprendizagem baseada na integração entre audição, composição e performance; avaliações cotidianas que ocorrem em contextos de socialização (não sistemáticas); aprendizagem informalmente estruturada; aprendizado em grupo; ausência de um tutor ou mestre com importância exclusiva; autodidatismo; foco na aprendizagem
Práticas comuns a seus atores	Utilização de métodos de caráter universal; estudo regular e sistemático; concessão de importância primordial às partituras em relação ao aprendizado do repertório; estudo baseado na repetição; estudo baseado na notação ou na instrução verbal direta; alinhamento com as práticas e diretrizes do mestre-professor; subordinação da autonomia e das preferências individuais às exigências contextuais.	Utilização de métodos de caráter contextual; estudo menos regular e sistemático que o desenvolvido por indivíduos em contato com a educação formal; tirar músicas através de partituras e também da escuta; estudo de características muito variadas a depender das especificidades do ambiente ou da instituição; alinhamento parcial com as práticas do mestre-professor; maior autonomia dos educandos que a por eles apresentada em ambientes formais.	Aprendizagem através da escuta; desenvolvimento das potencialidades auditivas; frequência em rodas de choro; observação e imitação dos pares; prática de tirar músicas "de ouvido" e "tocar de ouvido"; transcrições, frequência em shows e apresentações; autoaprendizagem associada a práticas de aprendizagem em grupo; conversas sobre música; assimilação de habilidades e conhecimentos de modo pessoal e frequentemente desordenado;

Como exposto anteriormente, todos os vibrafonistas entrevistados possuem alguma formação acadêmica na área de música. Além da importância das escolas formais para o contato com o vibrafone, elas são muito lembradas também como um local de grande relevância para o aprofundamento dos estudos no instrumento. No caso de Mark Duggan, que nasceu e cresceu na cidade de Halifax – Canadá –, mesmo a escola básica é apontada como um local de referência para sua aprendizagem:

Mark Duggan: Mas eu cresci em Halifax (...) Eles tinham muito dinheiro pra educação naquela época, então no sistema público eu tinha aula particular, ensaio com banda, ensaio com grupo de percussão e ensaio de teclados, que eram diferentes das aulas particulares de percussão (...) E tudo isso grátis dentro do sistema público. Foi incrível, na verdade. (...) Isso foi nos anos setenta. (...) era parte da escola regular. (...) Mas em vez de ter cada escola com sua própria banda, seu próprio departamento de música, todos os alunos se reuniram no mesmo lugar, numa outra escola.

Os músicos brasileiros, apesar de não atribuírem ao ambiente da escola regular qualquer relevância, apontam os conservatórios e as universidades de música como locais onde puderam trabalhar os conhecimentos relacionados à performance do vibrafone:

Ricardo Valverde: Eu estudei, fiz percussão erudita depois que eu já tocava percussão, eu fui, parti para uma banda do maestro Branco em Osasco e acabei cursando lá. Aí fiz formação formal mesmo, estudei caixa, os teclados, essas coisas assim, da música erudita mesmo. Aí depois eu fiz curso aqui em São Paulo – de vibrafone –, na ULM, com Beto Caldas, que é um curso de 4 anos lá, e estudei também com o André Juarez.

Aquim Sacramento: Na verdade eu era matriculado no curso básico do curso de percussão da Universidade Federal, que é o curso que prepara para o vestibular.(...) Mas eu entrei com nove anos nesse curso. Então eu ia ficar no curso básico até fazer vestibular. Foram oito anos que eu fiquei no curso básico. (...) O vibrafone me foi apresentado diretamente, eu tocando nele, com o concerto do Ney Rosauro. Eu acho que eu tinha 12 anos, 13 anos, em 2004, 2005.

Marilene Trotta:Dentro da aula de instrumento (integrante do currículo do bacharelado em percussão)²²⁷ eu aprendi o vibrafone dentro do repertório erudito. (...) No popular era só no grupo de percussão²²⁸. (...) A gente tinha um tempo dedicado a cada um dos instrumentos. Porque no curso de Bacharelado em Percussão você estuda todo o naipe percussão. Então nós tínhamos dentro dos teclados a gente tinha um repertório específico marimba, vibrafone e xilofone.

Natália Mitre: Mas, mas eu tive, tipo assim, no contato (com o vibrafone) é uma coisa, né? Me aprofundar é outra. Porque eu tive o contato na, nas aulas de instrumento com o Fernando, e também no repertório do grupo de percussão, também foi muito importante.

Vale notar que tanto Marilene Trotta quanto Natália Mitre possuem vínculos com a UFMG, mais especificamente com o bacharelado em Percussão da instituição. Marilene foi de uma das primeiras turmas de percussão da Universidade²²⁹ e Natália ainda encontra-se vinculada ao curso. Ambas frisaram a importância não só das aulas individuais com as quais tiveram contato dentro da instituição, mas também a disciplina *Grupo de Percussão*, para o desenvolvimento das habilidades no instrumento.

Antes de prosseguir, acredito ser importante fazer uma breve nota sobre a ausência de referências entre os músicos brasileiros à escola regular como ambiente relevante para o aprendizado de vibrafone. Durante o regime militar no país, mais especificamente a partir da promulgação da Lei n.5692/71, a disciplina educação musical foi destituída do nosso sistema educacional. Sobre tal realidade, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada comenta:

Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música: os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da lei, e tinham carácter polivalente. Hoje, passados tantos anos, ainda se sentem os efeitos dessa lei, não obstante os esforços de muitos educadores musicais para fortalecer a área. (FONTERRADA, 2008, p.218)

²²⁷ Parênteses meu.

²²⁸ A disciplina *Grupo de Percussão* é optativa para os alunos do bacharelado em Percussão da UFMG, mas quase todos acabam nela se matriculando durante parte significativa do percurso na instituição.

²²⁹ O curso foi criado em 1998, mesmo ano do surgimento do *Grupo de Percussão da Escola de Música da UFMG*.

No país, apenas em passado recente, foi aprovada uma lei que estabelece a obrigatoriedade, mas não exclusividade, do conteúdo *música* no ensino da arte na educação básica. A lei em questão é a 11.769/2008 que, em agosto de 2008, entra em vigor estabelecendo um prazo de três anos letivos para que os sistemas de ensino se adaptem à exigência (PENNA, 2008, p.140). Estando as práticas musicais distantes da escolar regular no Brasil, é natural que um pequeno contato com a música seja estabelecido em seus contextos.

Dado o perfil elitizado dos vibrafonistas no Brasil, é pertinente supor que estes pudessem ter contato com o instrumento em escolas particulares de diferentes procedências. Acontece que o instrumento, como já foi visto, não é de prática comum no país, é de difícil acesso mesmo por meio dos fabricantes nacionais²³⁰ e possui um preço de mercado muito elevado, o que possivelmente tornaria improvável qualquer tentativa de aquisição, mesmo no contexto de instituições particulares de ensino. Pelos mesmos motivos, é de supor que não haja qualquer indício de presença de teclados de percussão de grande porte, como vibrafones e marimbas, no contexto da escola regular no Brasil, mesmo em período anterior à promulgação da lei supracitada, que extinguiu a disciplina educação musical das escolas. Dentre os entrevistados que puderam cursar o ensino regular ou parte dele antes da década de 1970 tampouco houveram os que se referissem à prática de tais instrumentos naquele ambiente.

Mark Duggan, mesmo apontando um contato muito precoce com o vibrafone, também destaca o papel da universidade para sua formação enquanto instrumentista:

Mark Duggan (sobre os ambientes e experiências de maior relevância para o aprendizado do vibrafone): Na minha experiência seria... Seria a temporada que eu passei na universidade. (...) Na universidade, nos dois lugares, na Universidade de Toronto e Também no *California Institute of the Arts*, onde eu fiz mestrado.

As instituições de ensino formal – escolas regulares, e, principalmente, conservatórios e universidades – despontam como uma grande referência para o aprendizado do vibrafone entre os músicos com os quais tive contato. Tal associação vem acompanhada de relatos acerca de práticas de ensino e aprendizagem com todas as características predominantes nos contextos formais de ensino. A relevância dos contextos formais para a aprendizagem do instrumento, contrasta com a referência a tais ambientes entre os chorões da roda no Salomão quando referem-se à aprendizagem de seus principais instrumentos:

Fábio Palhares*: Eu cresci, cresci, assim, musicalmente no pandeiro, graças ao ouvido de violão, que eu estudei violão durante 10 anos, e não gostava de violão, eu gosto mesmo é de percussão, velho. Então vou tocar pandeiro, né? (...) aí eu comecei a tocar junto com gravação. Falei, "– Ah, vou tocar porque é aqui que

²³⁰ Compra-se, usualmente, por encomenda, que levam alguns meses para chegarem ao consumidor.

dá", e não conseguia tocar uma música, porque você sabe como é que é. Fisicamente não rolava. E comecei a tocar com vários, várias pegadas de pandeiro, várias pegadas de músico, no CD.

RH: Você chegou a fazer aula, essas coisas, de violão?

Arthur Padua*: Quando eu comecei não. Ano passado eu passei o ano indo lá no Rio toda semana. (...) fazendo aula lá (...) Eu tava indo lá todo sábado. (...) Lá na negócio da Portátil²³¹, fazendo aula com o Maurício²³² (...) Foi do caralho, assim, uma evolução imensa. E o ambiente lá é bom demais, aquela Escola Portátil lá é uma beleza. Mas fora isso não fiz aula não.

As aulas particulares de instrumento correspondem a um ponto de interseção entre as práticas comuns aos ambientes formais de ensino em música e as vivências experimentadas regularmente pelos vibrafonistas. Usualmente, em tais circunstâncias, a relação entre professor e aluno é estabelecida de modo a enfatizar as distâncias entre suas habilidades. Um misto de admiração e subordinação são perceptíveis entre o alunado em tais ambientes e, em muitos casos, conscientemente estimulados pelos professores nos mesmos contextos.

A educação formal e institucional em sua normalidade é um exemplo claro de exercício do que Paulo Freire denomina educação bancária. A concepção do professor enquanto mestre, cuja posse do conhecimento o permitiria transmiti-lo a seus seguidores, é um lugar comum no ambiente formal de ensino da música e um exemplo evidente do que o autor refere-se com o conceito em questão.

Freire critica em tal modelo de educação a compreensão dos homens como seres de adaptação e ajustamento a uma forma de conhecimento tácito e transmissível. A ausência de reflexão crítica e de uma atuação dialógica entre educandos e educadores são, para ele, algumas das grandes falácias da concepção bancária de educação (FREIRE, 1987).

A influência desta concepção no ensino formal de música se faz evidente não apenas no que diz respeito à forma de condução do processo, mas também a seus conteúdos. O educador, neste caso, em sua condição de mestre condutor do processo de aprendizagem, define os conteúdos e o que será digno de relevância para a vida musical de seus seguidores:

Natália Mitre: Por dois anos foi, nunca passou, nem passava muito pela minha cabeça tocar alguma coisa popular, assim, de eu ter autonomia pra isso, sem ter uma partitura, sem ter um arranjo escrito, né?

No início do estudo do vibrafone, quando a gente começa mais ligado à música erudita, assim, se você não tem muita iniciativa de pegar e querer, correr atrás, e fazer assim, acaba que você fica um pouco presa, assim. Se não é da personalidade da pessoa já ser mais, tipo, querer buscar muito, assim, e ser mais independente e pegar, tentar fazer e tal, acaba que a gente fica muito no que as pessoas trazem pra gente.

²³¹ Artur se refere à Escola Portátil de Música, projeto hoje conduzido na área externa do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNRIO). A Escola conta com professores que se destacaram enquanto músicos ou pesquisadores vinculados ao choro, não possuindo, necessariamente, uma formação acadêmica.

²³² Maurício Carrilho, violonista, arranjador, pesquisador, produtor musical e compositor brasileiro muito ligado ao choro.

Isso não, como isso não foi mostrado pra mim pelos professores que eu tive, que era um guia, né? Acaba que a gente entra numa instituição que a gente tá todos os dias estudando, têm aula, aula, aula, não sei o quê, ensaio do grupo de percussão, aula, então o professor vira meio que um guia, assim, né? Um cara mais experiente e tal, ele te dá um monte de conselho, então você começa a fazer as coisas que o cara tá falando pra você fazer, né?

As experiências relatadas por Natália Mitre não se distanciam das por mim vivenciadas em ambientes formais de ensino de música, durante minha formação²³³.

Um dos entrevistados se referiu, inclusive, a uma situação em que um colega havia solicitado ao professor de percussão que fizessem mais aulas direcionadas ao estudo de harmonia e improvisação. Este haveria recusado de prontidão o convite, alegando que o estudante não estaria ainda “preparado” ou “apto” àqueles tipos de encontros²³⁴.

Por outro lado, é possível perceber que, mesmo dentro das instituições formais de ensino de música também há espaço para negociações, não correspondendo tais ambientes a espaços onde a educação bancária ocorra exclusivamente em quaisquer ocasiões:

Natália Mitre: Pra pesquisa²³⁵ eu precisei de ter algumas aulas sobre harmonia, sobre, de tudo o que eu precisava pra conseguir fazer um arranjo e, a gente pegava músicas, repertório de Tom Jobim, Bossa Nova, e choro mais pra frente eu peguei. (...) E depois que acabou a pesquisa eu continuei. (...) Porque foi do meu interesse, então até hoje, na verdade, atualmente, eu vou formar no final do ano, no momento minhas aulas com o Fernando estão sendo basicamente isso.

Outro exemplo de forte presença do que entendemos aqui como educação formal vinculada ao aprendizado dos vibrafonistas se faz perceptível através da utilização de material didático de caráter universal²³⁶ e do foco na notação musical como estratégia para a construção do conhecimento por parte destes músicos:

Natália Mitre (sobre o material didático utilizado nas aulas de vibrafone dentro da universidade): Eu acho que um dos primeiros (livros/métodos)²³⁷ que eu fiz foi o do Séjourné²³⁸. (...) De, alguns estudos bem básicos, algumas pecinhas bem básicas, assim, né? Pra começar tocar com quatro baquetas²³⁹. (...) Mas em geral é mais estudozinho assim, sabe? Como se fosse um mestre de piano assim, só que pra vibrafone. Depois o do Friedman, David Friedman, que... Que são umas peças escritas, assim, são com posições dele escritas e

²³³ Além de estudar no CEFAR por um ano, cursei o bacharelado em Música Popular, com ênfase na performance de bateria e vibrafone, na UFMG.

²³⁴ Neste caso, optei por preservar a identidade dos envolvidos.

²³⁵ Natália conduziu, entre 2012 e 2013, uma pesquisa de iniciação científica relacionada a arranjos e performance de música popular brasileira no vibrafone. É a tal pesquisa que se refere no contexto.

²³⁶ O material didático de caráter universal é aquele julgado estar acima das especificidades contextuais. Não surge de necessidades específicas, espacial e temporalmente localizadas, sendo sua aplicação supostamente possível em quaisquer ambientes. Tal material não se curva às especificidades contextuais, pretende, ao contrário, que os contextos se curvem à necessidade de sua utilização. Seu caráter é, portanto, homogeneizador.

²³⁷ Parênteses meu.

²³⁸ Emmanuel Séjourné, compositor e percussionista francês. É autor de diversos métodos para percussão.

²³⁹ Diferentemente de diversos percussionistas que se dedicam à performance de outros instrumentos, músicos que se voltam à prática nos teclados de percussão podem utilizar uma, duas, três, quatro ou mais baquetas em cada uma das mãos para percutir o instrumento. O mais comum, entretanto, é a utilização de uma ou duas em cada membro.

cada uma com um nível de dificuldade, né? E depois um outro, também do Friedman, que é aquele de abafamento²⁴⁰.

Cláudia Oliveira: (...) a gente sempre aprende os teclados de percussão com métodos estrangeiros, né? (...) Porque, é a tal coisa também, aqui no Brasil, que eu acho. Porque, quando foi introduzido o estudo, de escola mesmo, de percussão, que vieram os métodos, os métodos vieram todos americanos.

Daniela Rennó: E eu tive a oportunidade de ter aula com ele (Joe Jackson), quando eu cheguei no pé do vibrafone dele tinha um... Aquele livro do Gary Burton²⁴¹, amarelo já. É a minha bíblia.

Os métodos aos quais os músicos se referem são, de um modo geral, coletâneas de exercícios, estudos e/ou composições, com o objetivo de subsidiar a aprendizagem de educandos em relação ao domínio técnico do instrumento. É comum serem assinados por músicos ou educadores reconhecidos, buscando aproximar a aprendizagem de quem trava contato com tais produções da experimentada por seus autores. A adoção de tais métodos, via de regra, abre poucos precedentes para a discussão relacionada às necessidades particulares de cada educando e tende a reproduzir modelos de ensino padronizados e desajustados às necessidades contextuais, o que se evidencia através da crítica realizada por Cláudia Oliveira.

Natália faz menção a uma outra característica dos métodos de aplicação supostamente universal adotados pelas instituições formais de ensino: o seu frequente convite ao desenvolvimento em níveis crescentes de dificuldade (GREEN, 2002). A hierarquização das “dificuldades” de maneira independente aos indivíduos que a ela estariam suscetíveis também contribui para que sejam suprimidos de tais métodos o seu potencial plástico de ajuste às particularidades contextuais e individuais vinculadas à aprendizagem em música.

Os métodos, em sua validade universal e irrestrita, são muitas vezes referenciados com palavras que nos remetem ao domínio do sagrado. Suas razões, acima do poder de compreensão dos homens, só poderia ser dimensionada ou aludida através de palavras cujo significado nos reportam ao âmbito divino. Tal dimensão é perceptível na referência da musicista Daniela Rennó ao livro que seria tomado como a sua *bíblia*.

Os músicos, de um modo geral, reportam situações de contato com métodos e outros materiais de cunho didático que excedem as vinculadas a consultas a livros por indicação ou exigência de terceiros. Estas que se dariam comumente em contextos escolares ou de aulas particulares, em ambientes não formais, não correspondem, portanto, à totalidade das situações envolvendo os materiais.

²⁴⁰ Percussionista estadunidense que se especializou na performance de marimba e vibrafone. É autor de um método voltado para estudantes de vibrafone intitulado “*Vibraphone technique: dampening and pedaling*”, muito utilizado nas universidades brasileiras que contam com cursos de percussão.

²⁴¹ Vibrafonista estadunidense.

A consulta espontânea a tais produções, típicas de situações informais de aprendizagem (GREEN, 2002), foi uma prática também adotada com certa frequência pelos vibrafonistas durante o aprendizado no instrumento, o que demonstra a interação de diferentes processos durante a aprendizagem dos músicos, ainda que se evidencie nesta principalmente características da educação formal. A dimensão *educação formal – não formal – infomal* da mediação em que estão imersos é recorrentemente trazida à tona pelos músicos. É possível perceber uma maior autonomia entre os sujeitos, quando são capazes de estabelecer um diálogo entre práticas peculiares da educação informal e o aprendizado do instrumento:

Ricardo Valverde. Esses métodos todos tradicionais eu estudei. O Goldenberg²⁴². Ai tem que ir também adaptando ao que você quer. Por exemplo, o Ron Delp²⁴³, no choro, ele não é muito legal. Só pra música mais dissonantes, entendeu? Quando a música tem pouco dissonância, funciona muito mais os acordes fechados, não é? Mãos de abertura.

Mas é o que eu te falei mesmo, eu fui criando os meus próprios estudos, e aqui agora em São Paulo eu dou cursos, até de formação de professores. No ano passado eu dei no (inaudível), dei oficina na Unesp. Eu to criando alguns exercícios de música brasileira mesmo, sabe, assim, com os sotaques, que seja mais, que esteja na nossa memória afetiva, que acho que é mais fácil.

Hendrik Meurkens: Então, nos primeiros três anos (de estudo do vibrafone)²⁴⁴, eu simplesmente comecei por minha conta. Eu provavelmente adquiri alguns livros, eu me lembro, e eu apenas aprendi por minha conta²⁴⁵.

Eu também comprei livros, você sabe, livros de melodia de música clássica, com as escalas e como utilizar a manulação esquerda-direita, esquerda-esquerda-direita, esse tipo de coisa²⁴⁶.

A avaliação crítica realizada por Ricardo, a assimilação do material com o qual travou contato e a ressignificação deste propiciada por questionamentos e valorações por ele emitidas, o colocaram no caminho de uma aprendizagem baseada na autonomia. Vale notar que a autonomia não é algo que se cria ou que se recebe individual ou coletivamente, ela se constitui através de experiências diversas e por inúmeras decisões tomadas no decorrer de um percurso. Nas palavras de Paulo Freire, “a autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. (FREIRE, 1996, p.41)

Na contramão das experiências bancárias experimentadas dentro da academia, Hendrik e Ricardo demonstram maior apreço pelas vivências em ambientes exteriores às universidades de

²⁴² Ricardo refere-se aqui ao método “Modern School for xylophone, marimba, vibraphone”, de autoria de Morris Goldenberg. É muito comum entre os percussionistas a referência a métodos de percussão através da simples utilização do nome ou parte do nome de seus autores.

²⁴³ Ricardo refere-se aqui ao método “Vibraphone technique: four mallet chord voicing”, de autoria de Ron Delp.

²⁴⁴ Parênteses meu.

²⁴⁵ So the first three years I’ve just started on my own. I’ve probably got some books. I remember, and I just learned by myself.

²⁴⁶ I also bought books, you know, classical percussion melody books, with the scales and how to use left-right, left-left-right, that kind of stuff.

música. Tal fato se evidencia nas alusões recorrentes de Hendrik Meurkens ao fato de que seu aprendizado foi majoritariamente “por sua conta²⁴⁷”. Em um único momento durante toda a sua entrevista, o instrumentista faz alusão à *Berklee College of Music*, local onde realizou o seu curso superior em música, o que dá indícios da pequena importância atribuída à universidade em sua vivência musical.

Os músicos se referem às suas experiências enquanto autodidatas, de um modo geral, quando estão aludindo a maneiras de se aprender que independem de uma figura responsável pela transmissão do saber. Tais procedimentos são diametralmente opostos aos mais comuns no ambiente da escola formal e, conseqüentemente, possuem estreita relação com a educação informal. Por outro lado, não é possível atribuir ao indivíduo toda a responsabilidade pela aprendizagem julgada “autodidata”, já que esta ocorre a partir da interação daquele com o meio que o cerca e também com os grupos sociais com os quais estabelece contatos. O autodidata não corresponde à personificação de um ser que, isolado do mundo e das influências sociais, foi capaz de aprender de maneira completamente independente e autônoma, ainda que reporte à sua história de tal maneira²⁴⁸.

As avaliações sistemáticas e regulares também são apontadas como características do aprendizado do instrumento. Estas ocorrem ora em forma de performances previamente agendadas, nas quais o aprendiz é chamado a realizar uma execução para uma banca que avaliará seu desempenho, ora em encontros regulares com o professor:

Marilene Trotta (sobre as avaliações na disciplina “Grupo de Percussão): Tínhamos avaliação (...) Era como as outras matérias, era uma matéria da grade disciplinar.

RH: Legal. Mas avaliavam com prova ou com performance?

MT: Com performance.

Natália Mitre: Por exemplo, tem aula semana que vem eu tenho que levar a peça tal de vibrafone pra tocar, então acaba que eu tenho que estudar aquela peça e não tenho tempo de eu pegar outras coisas, entendeu? Por exemplo, no curso de percussão acontece muito isso.

O contato com avaliações de tal natureza é comum aos processos vinculados à educação formal. Durante entrevistas com chorões da roda no Salomão, não houve quaisquer sugestões de contatos com experiências similares, o que nos dá indícios do que separa a formação dos vibrafonistas em questão das vivenciadas pelos músicos de choro. Não afirmo aqui, porém, que no caso destes não haja quaisquer tipos de avaliações às quais estejam suscetíveis. Diferentemente, elas ocorrem na prática cotidiana da música:

²⁴⁷ *Self-taught* é a expressão utilizada por Hendrik. Não há para tal tradução perfeita em português, tendo sido a expressão “por sua conta” a que julguei mais adequada ao contexto.

²⁴⁸ GOHN (2003) e RECÔVA (2006) discorrem sobre os músicos que se vêm na condição de autodidatas.

Fábio Palhares*: Aí o Balbino²⁴⁹ falou assim: "– Ô velho, não sei o quê, sua pegada me lembra a pegada dos pandeiristas que tocava no regional canhoto, não sei o quê." Ele falou isso, mas ele falou como um incentivo, não parecia nada, não tinha nada a ver. (...) Comecei a ouvir aquela linguagem que ele tava falando, porque eu senti ele falando assim "– Cara, tá faltando balanço. Tá faltando balanço, e tal." E eu não entendia o que ele queria dizer. (...) Aí eu fui conhecer essa linguagem (...)

De volta às avaliações formais, Marilene Trotta discorre sobre como, durante o seu primeiro bacharelado concluído – em piano –, as avaliações regulares eram também uma prática comum ao ambiente universitário:

Marilene Trotta: Porque no piano eu aprendi o erudito, eu aprendi Beethoven, Bach, eu aprendi o Debussy, eu fui passando pelas épocas, com a partitura na frente, com professor do lado, com uma banca me examinando no final de cada semestre, como é até hoje na dentro de uma universidade.

É interessante notar que, em muitos casos, a incorporação da necessidade de avaliação pelos atores de um processo educacional se faz presente de maneira tão radical, que a inexistência de tais mecanismos pode, na visão de alguns deles, trazer diversos empecilhos e entraves para a aprendizagem:

Marilene Trotta: O vibrafone era um instrumento que eu não tinha familiaridade (...) Eu quando entrei no curso de percussão eu entrei com continuidade de estudos, e como não tinha ninguém pra me avaliar na época, porque o Fernando era o único professor que tinha dentro da escola de percussão, e ele não estava nem no Brasil, ele estava fazendo um curso fora, ele estava no exterior, então não tinha quem avaliasse. Então a congregação, o colegiado, não me lembro o que foi na época que avaliou o meu pedido, porque tem um prazo dentro da universidade pra dar o parecer. E o Fernando não ia voltar antes desse prazo. E eu fiquei sabendo de última hora que eu podia entrar com esse pedido, até aquela data. Foi uma sucessão de fatores que me... eu falo que era o destino mesmo que eu tinha que entrar no curso. Aí eles avaliaram baseados no meu desempenho, no meu currículo de quando eu era, meu histórico escolar, de quando eu fui aluna de piano. E como eu tinha sido uma excelente aluna, boazinha, bem comportada, estudiosa, tirava nota boa e tal, eles aceitaram. E o próprio Fernando um dia falou que se ele estivesse aqui ele não aceitaria. Ele não tinha interesse em pegar um aluno que nunca tinha estudado nada de percussão.

É perceptível o fato de que a assimetria de poderes entre educador e educando é um fator essencial para a delimitação de questões relacionadas à aprendizagem e ao acesso à universidade em relação não apenas ao primeiro, mas aos próprios estudantes. Uma avaliação formal no ambiente da universidade, e, conseqüentemente, o recorte por ela promovido, torna-se suficiente para delimitar quem terá a possibilidade de acessar determinados recursos e eventos em contexto universitário.

Outro característica chave da educação formal é a existência de currículos definidos em seus ambientes. O currículo delimita o que será trabalhado no contexto de sala de aula e, conseqüentemente, também o que ficará de fora. Ele refere-se mais diretamente aos conteúdos, mas possui efeitos diretos e indiretos também sobre os métodos adotados por educandos e

²⁴⁹ Bandolinista da roda de choro no Bar do Salomão.

educadores²⁵⁰. O currículo é prescritivo e é fruto de disputas de poder (SAVIANI, 1994; SILVA, 2001; BOURDIEU, 2007; FOUCAULT, 1995a) ponto sobre o qual não terei condições de me aprofundar aqui, dadas as limitações do presente estudo. A convivência com um currículo previamente estabelecido é uma constante no percurso acadêmico desses instrumentistas:

Natália Mitre (sobre o estudo de música popular na universidade): Então depois que começou a fazer parte do meu programa de estudos com o Fernando, foi quando eu comecei a estudar mais isso assim, né? A explorar mais.

Muitas vezes no repertório do grupo o Fernando colocava alguns arranjos de algumas músicas populares. Inclusive, um dos primeiros que teve quando eu entrei, eu não toquei esse arranjo, não, mas quando eu entrei no grupo o grupo tocou, foi um choro, o *Proezas de Sólon*.

Aquim Sacramento: Então, a minha primeira música foi determinada pelo meu professor, Jorge Sacramento, na época. Com nove anos, porque com nove anos eu não sabia o que tinha, não sabia as músicas e eu pedi a música mais fácil que tinha. Essa música foi determinada.

Natália relata um processo de aprendizagem quase sempre vinculado à determinações de terceiros. O currículo estipula de antemão o que será abordado no contexto escolar, dificultando a atuação dialógica entre educadores e educandos proposta por Freire. Fica evidente na fala de Aquim sua concordância com as prescrições curriculares no contexto relatado, oriunda de seu entendimento de uma falta de capacidade para a escolha autônoma de um repertório a ser executado. Não é raro, entre os educandos, a reprodução dos discursos e da prática de seus educadores, ainda que isto custe àqueles o tolhimento de sua autonomia e poder de decisão (FREIRE, 1987)

A forma de estudo do vibrafone demonstra-se também, de um modo geral, sistemática e regular, como é comum aos ambientes onde predomina a educação formal:

Marilene Trotta (sobre o treino regular de vibrafone): Sim (...) A gente tinha um tempo dedicado a cada um dos instrumentos. (...) Então nós tínhamos – dentro dos teclados – a gente tinha um repertório específico marimba, vibrafone e xilofone.

Mark Duggan: Eu costumava fazer várias, vários exercícios (...) Na técnica você pode fazer a mesma coisa, e eu tenho esses exercícios que se chamam *warm up exercises*²⁵¹ que eu faço sempre. (...) Por muitos anos agora.

Aquim Sacramento: Mas eu entrei com nove anos nesse curso. Então eu ia ficar no curso básico até fazer vestibular. Foram oito anos que eu fiquei no curso básico.

Depois disso eu continuei estudando muito vibrafone, eu me identifiquei muito com o instrumento.

O estudo sistemático e regular, apontado por Aquim e Marilene, comumente apoiado em exercícios que prezam pela repetição de determinados padrões ou movimentos, foi de lembrança

²⁵⁰ Demerval Saviani (2003) argumenta estar o currículo relacionado “ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados”.

²⁵¹ Em português, estudos de aquecimento.

recorrente entre os entrevistados. O acompanhamento de um professor, comum aos ambientes universitários, e a cobrança cotidiana advinda das demandas do espaço acadêmico ajudam a explicar, se não a necessidade, a frequência de uma prática sistemática.

A predominância de características da educação formal no aprendizado de vibrafone de grande parte dos interlocutores se faz perceptível em suas falas. É possível notar, porém, que, em conluio com tais peculiaridades, outras, comuns à educação não formal e informal também podem ser destacadas no discurso desses músicos como típicas de suas formações enquanto vibrafonistas.

Em relação à educação não formal, a frequência em festivais de música é constantemente lembrada como relevante para o aprendizado dos instrumentistas:

Aquim Sacramento: Eu acho que mais que métodos tiveram alguns professores, de festivais ou que eu encontrava, que me deram... alguma coisinha eu levava e me trouxe essa técnica, seja boa ou não, essa técnica que eu tô hoje.

Natália Mitre: É, ano passado que teve o encontro, o FIM, né? O Festival Internacional de Música. (...) o FIM, o festival que ele fez, também veio o Ted, Ted Piltzecker²⁵². (...) Que também toca mais música popular assim, né? Esses contextos, mas que estão atrelados à universidade, se eu não estivesse lá eu nunca ia ter acesso a isso.

Quando os músicos se referem à frequência em festivais de música, via de regra o fazem em associação com o sistema formal de ensino. Tal fato fica claro na fala de Natália, mas permeia também as referências de outros músicos sobre os festivais, o que deixa claro a interação e a complementariedade constantemente estabelecida entre a educação formal e a não formal (LA BELLE, 1976).

Oficinas, *workshops*, *masterclasses*²⁵³ e cursos de curta duração também são destacados, principalmente entre os músicos mais novos:

Aquim Sacramento (sobre o início dos estudos de virafone): Aí eu fiz masterclass com o Ney, tive aula com Tarcha²⁵⁴. Aí fui tocando muitas coisas de vibrafone, sempre no gênero erudito.

Natália Mitre: Assim, teve alguns eventos que o próprio Fernando, por exemplo, quando o Mark Duggan veio pra cá, é... Ele deu um *workshop*. Mark Duggan é o cara que tem uma pesquisa, né? Em música brasileira, em choro, e tal. Ele deu um *workshop* mas bem pequeno, assim.

²⁵² Vibrafonista estadunidense, bacharel e mestre em música pela *Eastman e Manhattan School of Music*, respectivamente. Muito ligado à performance do *jazz*, o músico já se apresentou e gravou com John Pizzarelli, Gene Bertoncini e Chris Potter.

²⁵³ Os termos *workshop*, *masterclass* e oficina, possuem significados fluidos no discurso cotidiano que, a depender do contexto, podem referir-se a práticas muito distantes ou muito semelhantes entre si. Tal realidade evidencia-se quando do retorno aos entrevistados para questioná-los o que entendiam por cada um dos termos. Não defenderei aqui, portanto, uma definição específica para cada um deles, esclarecendo, porém, que remetem a diferentes práticas relacionadas a maneiras de condução de encontros de caráter educacionais em contextos não formais.

²⁵⁴ Carlos Tarcha, percussionista brasileiro.

Dentre as práticas comuns ao que aqui denomino educação não formal, as aulas particulares de instrumento com professores de formações e competências variadas, fora do contexto formal e regular de ensino, são a herança mais frequente na formação dos músicos em questão.

Ricardo Valverde: (...) as aulas com o André (Juarez)²⁵⁵ foram aulas particulares. (...) Por minha conta mesmo. Aí na casa dele, entendeu?

Daniela Rennó: Você vê, eu fui no Texas, fazer (aulas)²⁵⁶ no Texas, né? E lá eu encontrei esse cara que foi muito importante pra minha formação também. Harry Sheppard²⁵⁷ o nome dele.

(...) o samba de uma nota só eu tinha aprendido com Fernando (Rocha)²⁵⁸, aprendido o samba de uma nota só aqui na Federal, eu fiz aula com o Fernando. (...) muito importante aqui. Fiz aula quando o Fernando veio pra cá.

Hendrik Meurkens: Então, quando eu estava um pouco mais velho, talvez 16, talvez 17, 18 ou 19, eu tive algumas aulas particulares com o vibrafonista da orquestra da radio em Hamburgo²⁵⁹.

Cláudia Oliveira: Eu tive uma experiência de ter um contato, mas aí já foi mais tarde, com... com o Bill Molenhof²⁶⁰, né? Mas aí eu já estava, já tinha terminado o curso e tudo.

De um modo geral, esses encontros são agendados pessoalmente entre os que o protagonizam e comumente são caracterizados por sua curta duração²⁶¹. Como não há necessidade de respaldo institucional, a negociação em relação aos métodos e conteúdos são mais flexíveis que em contextos de aulas particulares vinculados à educação formal. A ausência de um currículo oficial dá aos educadores e educandos maior autonomia na condução dos processos relacionados às aulas. A mediação entre *educação formal e não formal* faz-se aqui evidente.

Ricardo Valverde, ao depor sobre cursos e oficinas por ele ministrados, deixa claro a maior flexibilidade das situações educacionais não formais em relação aos seus conteúdos e métodos, quando comparados aos predominantes na educação formal:

Ricardo Valverde: (...) eu fui criando os meus próprios estudos, e aqui agora em São Paulo eu dou cursos, até de formação de professoras, no ano passado eu dei no (inaudível), dei oficina na Unesp. Eu tô criando alguns exercícios de música brasileira mesmo, sabe, assim, com os sotaques, que seja mais, que esteja na nossa memória afetiva, que acho que é mais fácil. Porque às vezes, apesar de não ter esse preconceito com música, mas às vezes eu acho mais fácil, pra gente é mais fácil de assimilar, de estudar.

²⁵⁵ Parênteses meu.

²⁵⁶ Parênteses meu.

²⁵⁷ Vibrafonista estadunidense.

²⁵⁸ Parênteses meu.

²⁵⁹ Then, when I was a little older, maybe 16, maybe 17, 18 or 19, I had a few private lessons with the vibraphone player from the radio orchestra in Hamburg.

²⁶⁰ Percussionista estadunidense que se especializou na performance dos teclados de percussão.

²⁶¹ Aulas particulares de instrumento não costumam ter duração maior que quatro horas, sendo mais comuns, porém, encontros de uma ou duas horas de duração.

A educação informal também se faz presente no aprendizado do vibrafone. Em alguns casos, como o de Ricardo Valverde e Hendrik Meurkens, é apontada ainda como a principal fonte de aprendizagem do instrumento. Em outros, como no caso de Natália Mitre e Aquim Sacramento, a vivência musical informal é posta em segundo plano em suas próprias percepções do histórico de aprendizagem. Não por coincidência, os dois últimos são os mais novos entre os entrevistados para a pesquisa.

A formalização do ensino de vibrafone no Brasil, a restrição do seu acesso aos ambientes universitários e o crescente envolvimento dos músicos com as universidades e conservatórios influenciou o perfil dos vibrafonistas, tendo efeitos relevantes na formação dos instrumentistas mais novos. Mark Duggan (2011) refere-se aos primeiros vibrafonistas que se dedicaram à performance de choro no vibrafone como músicos populares que aprendiam o instrumento sem o estabelecimento de um vínculo necessário com as universidades. Ele defende, porém, que foram apenas exemplos isolados, não tendo eles formado, portanto, uma escola. Alguns dos interlocutores da pesquisa, entre eles o próprio Mark, discorrem sobre esses instrumentistas:

Daniela Rennó: No Rio, Jota Moraes, você procura gravação vibrafone, quem é? Jota Moraes, quem mais que tem? Aécio Flávio.

Ricardo Valverde: Tirar as coisas dos brasileiros que tocavam também, principalmente na década de 60 tem muitos vibrafonistas. Tem um vibrafonista que eu gosto muito que é o Garoto²⁶², eu ouvi muita coisa dele também. O Jota Moraes. (...) De 1960. Da década de 60, principalmente aqui em São Paulo é muito rica no vibrafone. (...) o Sílvio Mazzuca²⁶³ (...) tinha uma orquestra, e ele era o cara que encabeçava a orquestra e ficava na frente da orquestra com um vibrafone.

Mark Duggan: Eu achei vários exemplos de pessoas que fizeram isso. (...) Várias pessoas fizeram isso nos anos cinquenta e sessenta, mas acho que não criaram uma linha, não foi uma onda de pessoas tocando vibrafone.

Entre os músicos com os quais tive contato e mesmo entre os que apenas pude levantar algumas informações, não encontrei exemplos de pessoas cuja formação se assemelhasse com a de tais músicos mais antigos. Mesmo no caso de Hendrik Meurkens e Ricardo Valverde, pôde ser observado o estabelecimento de um grande vínculo com as escolas formais de música durante suas respectivas formações.

Ainda assim, podemos apontar situações descritas por vários dos entrevistados em que se faz evidente a influência da educação informal no aprendizado do instrumento. A importância do contexto familiar para o aprendizado de vibrafone pode ser citada como um primeiro exemplo.

Se Aquim Sacramento foi o único a fazer referência à existência de um percussionista em seu núcleo familiar – no caso, o seu pai –, diversos outros instrumentistas, por outro lado, se

²⁶²Altivo Penteadó, o “Garoto”, vibrafonista brasileiro.

²⁶³Sílvio Mazzuca, regente, pianista, compositor e vibrafonista brasileiro. Sua orquestra era muito requisitada para bailes e festas no final da década de 1950 e início da década de 1960.

referiram à familiares músicos que os haviam influenciado. Tais relações, mesmo que não tenham sido apontadas como de influência direta em relação à aprendizagem do vibrafone, podem haver exercido um efeito em posteriores experiências em contato com o instrumento.

Além dos familiares, a influência dos pares e as experiências de aprendizagem por eles orientadas são características às práticas informais de aprendizagem. A influência de um amigo é colocada por Aquim Sacramento como de importância primordial para seu interesse no aprofundamento dos estudos no vibrafone:

Aquim Sacramento: Mas uma coisa que foi também um marco na minha cabeça, foi um amigo meu que começou a ter uma banda de *rock* com vibrafone como solista. O baixo, a bateria e o vibrafone. (...) Eu não tinha saído da Bahia ainda. Então a primeira coisa que me marcou foi isso, da banda de *rock* do meu amigo que tinha o vibrafone como solista.

Daniela Rennó também ressalta a influência de integrantes do grupo Uakti, de Minas Gerais:

Daniela Rennó (sobre o que foi mais importante para o aprendizado do vibrafone): Primeiro foi o contato com um instrumento que eu não tinha, e que foi através da marimba de vidro do Uakti. Então eu comecei, que já não é uma coisa muito comum a marimba ser utilizada na percussão brasileira, e o Uakti, aqui de Belo Horizonte, tinha essa marimba. Ai eu aprendi a fazer a marimba, fiz uma marimba pra mim (...) Ai eu tive o contato com esse instrumento.

Ao final da entrevista com a musicista um interessante acontecimento tomou lugar. Iniciamos uma conversa sobre possíveis trocas de materiais e informações que pudessem vir a ser enriquecedoras para o nosso aprendizado. O conversar sobre música e o intercâmbio verbal e não verbal de informações são também característicos aos contextos e às práticas comuns à educação informal. Me encontrava imerso em uma situação corriqueira de aprendizagem informal, curiosamente associada, aqui, ao ambiente de pesquisa no qual propunha me debruçar sobre a revelação e compreensão de tais situações.

Posicionei-me, então, no processo de redação posterior, na condição de pesquisado e pesquisador, em uma meta-pesquisa de possibilidades extremamente enriquecedoras e que auxilia na comprovação de que a educação informal permeia a totalidade de nossas experiências:

Rodrigo Heringer: A gente podia comunicar, né? Vou te adicionar (no Facebook)²⁶⁴²⁶⁵, ai a gente comunica. Eu preciso *scanear*, eu tô com algumas coisas do, que eu peguei lá com o Stefon, né? E eu tenho as aulas gravadas também.

Daniela Rennó: Que legal.

Rodrigo Heringer: Em áudio. E aí dá pra trocar.

Daniela Rennó: Tenho muito interesse.

²⁶⁴ Rede social em plataforma virtual de caráter privado.

²⁶⁵ Parênteses meu.

Outra prática comum à aprendizagem informal, a consulta espontânea a materiais com caráter potencialmente didáticos aparece também como facilitadora ao aprendizado do instrumento:

Daniela Rennó: É, agora se for na internet, agora que eu tô tendo mais acesso, com a internet muda tudo também, né? (...) É. La naquele site do... *Vibe Works*²⁶⁶, né? (...) Ali tem altos links, um monte de gente fazendo, é... Tocando vibrafone, muito em escola também.

Ricardo Valverde: Ouvir e tirar. E assim de disco, porque esses discos são geralmente em LP, ou você fica caçando o disco, ou hoje você tem uma ferramenta muito legal que é o *Youtube*. Então tem bastante coisa no *Youtube* também que dá pra tirar

(...) tem também que é legal, são os *playbacks*. Nós também estamos fazendo bastante *playback*. Inclusive tem a *Choro Music* que é legal, que te dá os *playbacks* pra você tocar junto, sabe?

Sejam materiais acessados em ambientes virtuais (*Youtube*, sites especializados, etc.), multimídia (*playalongs*) ou escritos (livros, métodos, etc.), todos esses recursos aparecem na fala dos interlocutores como auxiliares ao aprendizado do instrumento²⁶⁷.

O aprendizado a partir da frequência em concertos ou outros tipos de apresentações também é lembrado por alguns entrevistados:

Hendrik Meurkens: O vibrafonista da big band da radio alemã (...) sua presença, foi uma grande influência porque eu os escutei na rádio todas as vezes. Eu fui a *gigs*, quando o vi. Apenas observando o rapaz já tinha uma grande inspiração. (...) Eu provavelmente assisti, você sabe, os grandes músicos quando estes vieram para a cidade, de vez em quando, Milt Jackson ou algo assim...²⁶⁸

Daniela Rennó: Tipo, igual tem essas *gigs*²⁶⁹ em Nova Iorque, né? Que você vê um Mike Stern²⁷⁰ lá, vê os caras todos lá tocando naqueles botequinho pequenininho, né? Vibrafone você acha, você ouve falar de um, que é difícil de você ir ver ele tocar.

Aí, *old man*, eu fiquei assim, ai eu na hora, fiquei assim: “– Ou, aqueles cara. Foda, né? Joe Jackson, foda”. Eu fui numa *gig* assim, todo mundo fazia as frases, assim, chegava na hora dele, assim, baixo, piano ou [inaudível]. *Jazz* mesmo. Cara, ele fazia a frase mais maluca e mais rápida. (...) Cara, bom pra caramba, no dia seguinte eu levantei assim, meio dia assim: “– O que que eu vou fazer, meu deus? Da minha vida?” [risos] Depois que você vê um cara tocar daquele jeito, ai você tem que respirar fundo e...

Aquim Sacramento: Então a primeira coisa que me marcou foi isso, da banda de *rock* do meu amigo que tinha o vibrafone como solista.

²⁶⁶ Não consegui identificar com muita certeza a que site se refere a musicista. Suponho ser a *Vibes Workshop*, comunidade virtual muito acessada por vibrafonistas. (www.vibesworkshop.com).

²⁶⁷ Sobre processos de aprendizagem em música mediados pela internet, ver (RUDOLPH e FRANKEL, 2009; GOHN, 2009, 2013)

²⁶⁸ The vibraphone player from the German radio big band his presence, was a big influence because I heard them on the radio all the times, I went to the gigs when I saw him. Just seeing the guy was a big inspiration. He definitely was a big inspiration. But that’s about it. I probably saw, I say, you know, the great players when they came trough town, once in a while, Milt Jackson or something...

²⁶⁹ “*Gig*” ou, no plural “*gigs*” é uma categoria utilizada pelos envolvidos com a prática profissional da música para se referirem aos trabalhos, geralmente remunerados, na área. Podem utilizar o mesmo epíteto para se referirem a encontros informais vinculados à performance em grupo.

²⁷⁰ Guitarrista estadunidense, especializado na prática de *jazz* e de outros gêneros relacionados.

Álvaro Neder (2012) demonstra como a afetividade possui grande influência na aprendizagem informal de músicos populares. O autor verifica, em estudo relacionado à aprendizagem dos músicos de *jazz*, que “os laços interpessoais do aprendiz com o artista consumado e com a valorização do *jazz* pela comunidade estão na base desse desejo de aprender” (p.118). A admiração dirigida ao trabalho de outros músicos e o estímulo por ela desencadeado se evidencia na fala da vibrafonista Daniela Rennó, ao relatar a frequência em apresentações de um músico por quem nutre (ou chegou um dia a nutrir) grande entusiasmo. Neder aponta a identificação como desencadeadora de um posterior processo de imitação, assimilação e inovação, essenciais no aprendizado dos músicos em questão. Esses processos, distantes da apropriação passiva, “evidenciam-se na dialética entre o compartilhamento de valores comunitários e a contribuição musical própria de cada artista criativo para a tradição”. (p.125)

Dentre os músicos entrevistados, os que mais reforçaram o papel da educação informal em suas formações enquanto vibrafonistas foram Hendrik Meurkens e Ricardo Valverde. Quando Mark Duggan indicou que eu entrasse em contato com Ricardo, já havia me informado sobre a peculiaridade da formação deste. Me surpreendi ao saber que ele havia passado também por diversos ambientes formais nos quais aprimorou suas habilidades em relação ao instrumento e também à música de maneira geral. Sobre suas experiências, ele mesmo discorre:

Ricardo Valverde: É, eu me considero um chorão, porque eu tive sorte porque quando eu tinha 15 anos eu já saí na casa do Luisinho Sete Cordas que é um grande violonista de São Paulo, e trabalhei muito com ele depois, aprendi muito com ele. Todos os chorões de São Paulo andavam lá com ele. Então assim, a primeira coisa que acho importante é que eu sou um pandeirista de choro antes de ser um vibrafonista de choro, entendeu? Então acho que isso me fez muito incorporar a linguagem.

(...) então eu tiro muita coisa de ouvido e transponho pro vibrafone. Então eu tiro uma harmonia. Agora tava brincando aqui, tirando Maracangalha. Harmonizo, faço a melodia e depois transporto para o vibrafone junto, entendeu? Mas eu acho importante estudar tudo porque principalmente a linguagem dos *jazz*, que foi onde o vibrafone ficou muito conhecido, as coisas contemporâneas, os compositores brasileiros.

Uma coisa que eu acho assim, aí pra linguagem brasileira, é também estudar os outros instrumentos e passar pro vibrafone também. Porque o que acho que a gente que é percussionista, que começa na percussão, o que a gente sente falta realmente é da parte harmônica e melódica. Principalmente na concepção popular compreender a harmonia e melodia, não é?

A fala de Ricardo Valverde nos faz retornar à questão da impossibilidade de trabalhar a aprendizagem do choro e a de vibrafone de maneira perfeitamente dicotômica. O aprendizado do gênero, em muitas ocasiões, se confunde com o próprio aprendizado do instrumento quando não se fundem em semelhantes referências. Como já foi mencionado, a divisão se justifica por intenções estritamente expositivas e didáticas.

O músico, ao se referir ao ato de “estudar os outros instrumentos”, reporta a práticas que eu via ocorrer constantemente no Bar do Salomão. Ali, em diversos momentos antes do início das rodas, peguei os músicos em conversas e trocas de experiências sobre o instrumento alheio, situações em que ocorriam ricas trocas de conhecimento. Em uma das ocasiões o Balbino – bandolinista – tocou em seu instrumento uma música que havia aprendido em casa para a audição de Pedro – flautista. Este se interessa pela composição e solicita que o colega a execute mais lentamente para que possa aprendê-la. Aos poucos, se familiariza com a parte *A* da canção, executando-a na flauta. Como a melodia era executada por Balbino em uma região de registro grave de seu instrumento, Pedro fazia, de maneira natural, a transposição das notas para a oitava superior. Chegado o horário de início da roda, não desfrutava, porém, de tempo hábil para aprender a sua segunda parte.

Como aponta GREEN (2002), LARA FILHO (2009) e GONÇALVES (2013), o ato de tirar músicas de ouvido é comum ao cotidiano dos músicos populares. Este seria menos frequente entre os oriundos dos ambientes formais de ensino e aprendizagem, a exemplo dos vibrafonistas. O ação envolve, nas palavras de Lucy Green (2002) três diferentes tipos de escuta: a escuta intencional, a escuta atenta e a distraída, mas relaciona-se especialmente com a primeira delas. Esta refere-se à mais sistemática, consciente e direcionada entre as modalidades de escuta. Através dela os indivíduos se dispõem a aprender algo no intuito de valerem-se daquele conhecimento relacionado à experiência de escuta em uma ocasião futura. Já quando se dedicam à escuta atenta, apesar de envolverem o ato em grande atenção, seus atores não pretendem dele extrair alguma aprendizagem no intuito de uma aplicação posterior. A escuta distraída corresponde àquela que adotam quando a escuta musical ocorre “sem qualquer objetivo que não o gozo ou o entretenimento” (GREEN, 2002, p.24).

Mesmo não sendo a prática de tirar músicas de ouvido comuns ao cotidiano dos músicos com estreito vínculo com a performance de música erudita e com a educação formal, é possível destacar a atividade como comum à aprendizagem de alguns instrumentistas entrevistados:

Marilene Trotta: Não, no vibrafone foi sempre de ouvido, sempre de ouvido. Porque no piano eu aprendi o erudito, eu aprendi Beethoven, Bach, eu aprendi o Debussy, eu fui passando pelas épocas, com a partitura na frente, com professor do lado, com uma banca me examinando no final de cada semestre, como é até hoje na dentro de uma universidade.

Natália Mitre: Agora que eu tô tendo noção do tanto que isso, tipo assim, é importante e é bom, né? Eu acho pelo menos, é um estudo prazeroso. (...) tô estudando blues, aí eu fui transcrever um solo de blues de um pianista lá, aí, tipo assim, é bom de fazer, né? Eu gosto, pelo menos. Tipo assim, enquanto eu não tirasse o solo inteiro eu não parava de estudar, entendeu?

Quando falam em “tirar músicas de ouvido”, os músicos acenam ao processo de assimilação de trechos de uma música, da integralidade da composição ou mesmo de um

repertório associado a uma necessidade ou interesse. Tal assimilação ocorre principalmente através da audição, com ou sem o auxílio de um instrumento musical ou de outros recursos (visuais, teóricos, tecnológicos, etc.). As notas, trechos musicais ou músicas “tiradas”, via de regra, tornam-se parte do repertório do intérprete, ainda que por um curto período. Sobre o processo de transcrição mencionado por Natália, também vinculado à prática de “tirar de ouvido”, discorrerei adiante.

A associação imediata estabelecida por Marilene entre o repertório erudito e práticas comuns à educação formal é sintomática do vínculo histórico estabelecido entre eles e contribui para reafirmar a conexão entre as dimensões de mediação *erudito – popular e educação formal – não formal – informal*. Por outro lado, em referência ao aprendizado do vibrafone – instrumento com o qual a musicista manteve os primeiros contatos no ambiente formal de ensino –, ela ressalta a frequência das práticas de tirar músicas de ouvido e de tocar de ouvido. Vale destacar, porém, que Marilene associa constantemente a sua vivência no vibrafone à performance de choro, o que contribui para corroborar a vinculação entre repertório e determinadas práticas de aprendizagem. O ato de “tocar de ouvido” também será abordado com mais detalhes em momento posterior.

Em contraponto às declarações de Marilene, vale ressaltar que a frequência e difusão da prática de tirar músicas de ouvido no cotidiano desses instrumentistas não corresponde exatamente à regra. Em relação ao caso relatado por Natália, ela, posteriormente, faz questão de ponderar que gostaria de ter maior contato com o exercício em questão e com a realização de cópias de gravações:

Natália Mitre (sobre os anseios de maior contato com as práticas informais de aprendizagem): Com certeza, essa é uma das coisas que eu mais... Porque eu acho que acabou que o meu aprendizado foi, entre aspas, meio inverso, assim, não é bem inverso porque, sei lá, não existe um certo, né? Mas o que eu acho que poderia ser um pouco melhor pra mim se tivesse sido o contrário, eu tivesse aprendido mais na prática pra depois eu ir pra teoria, sabe?

Aquim declarara também ter pouca familiaridade com as práticas supracitadas:

Aquim Sacramento: Eu nunca tirei nada de ouvido, meu ouvido é muito ruim.

O alemão Hendrik Meurkens, ao contrário, destaca diversas práticas informais de aprendizagem, entre elas o hábito de tirar músicas de ouvido, em seu processo de formação enquanto instrumentista:

Hendrik Meurkens: Eu vim... basicamente, aquilo era os anos 1970, não havia internet, não havia Jamey Aebersold²⁷¹, você sabe? Havia apenas duas opções: ou você comprava um disco e escutava, ou você ia a uma loja de música e comprava um livro. (...) Então, eu comprei os discos, escutei, copiei algumas coisas, mas eu acho que eu também comprei livros. (...) Eu,, todas essas pessoas autodidatas que eu tenho conhecido, você apenas descobre aquilo por sua conta. É uma maneira totalmente diferente que ter um professor. É bom e é ruim [risos]. É bom porque você desenvolve uma voz muito pessoal, e é ruim porque você pode perder muito tempo, você sabe? Um professor pode acelerar o processo²⁷².

Eu comecei tocando muito cedo. Haviam muitos, eles tinham uma *big band* na escola. Eu toquei em pequenos grupos na escola, toquei *jazz*. Hamburgo tinham uma cena de *jazz* muito animada nos anos 1970. Então, eu toquei bastante, definitivamente. Sim, absolutamente. Eu não apenas sentei em casa, eu toquei muito. Todo o tempo, com diferentes grupos²⁷³.

Em relação à última colocação de Hendrik, vale notar que ele foi o único entrevistado a destacar a importância da prática em conjunto para o seu aprendizado de vibrafone. Outros músicos referiram-se a ela como importante, mas, principalmente, para o aprendizado de choro de cada um deles.

O aprendizado de vibrafone pelos entrevistados, de um modo geral, é referido como predominantemente vinculado à ambientes e práticas que se inserem no âmbito do que aqui denominamos educação formal. Tal constatação faria distanciar tais processos dos vivenciados pelos chorões no Bar do Salomão, por exemplo. O que busquei demonstrar, por outro lado, é que isso, de modo algum, impede que outras vivências informais e não formais, façam parte do percurso e da trajetória de aprendizagem desses instrumentistas. Um trecho do discurso de Hendrik Meurkens nos dá uma dimensão do diálogo entre diferentes processos educacionais estabelecidos durante a seu trajeto musical:

Hendrik Meurkens: Então, os primeiros três anos eu apenas comecei por minha conta. Eu provavelmente comprei alguns livros. Eu lembro, e eu simplesmente aprendi por minha conta. Então, quando eu estava um pouco mais velho, talvez com 16, 17, 18 ou 19 anos, eu tive algumas aulas particulares com o vibrafonista da orquestra da rádio em Hamburgo. E, então, em 1977, após eu terminar a escola, o ensino médio, eu fui para o *Berklee College*, em Boston, e eu me graduei em vibrafone por lá²⁷⁴.

Ao sintetizar o seu processo de formação, Hendrik relata contato com práticas, vivências e ambientes comuns à educação informal (consulta espontânea a livros, aprendizado “por sua

²⁷¹ O músico se refere a uma coletânea de livros de *jazz* de autoria de Jamey Aebersold que, acompanhados de um material de áudio, foi desenvolvido com o objetivo de auxiliar músicos iniciantes no aprendizado do gênero.

²⁷² I came... basically, that was the 1970's, there was no internet, there was no Jamey Aebersold, you know? There was only two options: either you bought a record and listen to it, or you went to the music store and bought a book. So, I bought the records, I listened to it, I copied a little bit, but I think I also bought books (...) I, all these self-thought people that I've met, you just figured it out yourself. It's a completely different approach than having a teacher. It's good and It's bad (laught). It's good because you develop a very personal voice, and it's bad because you can loose a lot of time, you know? A teacher can speed up the process.

²⁷³ I started playing pretty soon. There was a lot, they had a big band in the school. I played in small bands in school, I played jazz. Hamburg had a pretty lively jazz scene back in the 70's. So, I played a lot, definitely. Yes, absolutely. I didn't just sit at home, I played a lot. All the time, with different bands.

²⁷⁴ So the first three years I've just started on my own. I've probably got some books. I remember, and I just learned by myself. Then, when I was a little older, maybe 16, maybe 17, 18 or 19, I had a few private lessons with the vibraphone player from the radio orchestra in Hamburg. And, then, in 1977, after I finish school, high school, I went to Berklee College in Boston and I was a vibraphone major there.

conta”), à educação não formal (aulas particulares sem vínculo direto com o sistema formal de ensino) e também à educação formal (estudos em uma universidade de música).

Fenômeno semelhante pode ser registrado a partir da fala de Ricardo Valverde, quando este refere-se à sua aprendizagem de percussão de um modo geral:

Ricardo Valverde: Então, no pandeiro eu tive 6 meses de aula com Zequinha do Pandeiro²⁷⁵ que pra mim foi o grande pandeirista (...) então eu comecei aprendendo com ele. Depois eu peguei muito rápido, aí ouvi muito. (...) Aí estudei na ULM, em Tatuí, aí foi coisa de conga, zabumba, tudo mais... mas sempre ouvindo, não é cara, por causa da linguagem. E minha sorte assim, eu tava andando com as pessoas da linguagem. Aí depois ouvi os discos do Jorge do Pandeiro, é engraçado que não faz tanto tempo assim mas era difícil. Não tinha *Youtube* ainda, não tinha vídeo. Eu ouvia as manulações dele assim e não entendia, porque a coisa do grave, era repetir o dedão e puta merda, mas eu ouvia que a platinela continuava, não é? Eu só fui sacar quando a gente, tinha um grupo e a gente abria o show do Época de Ouro aqui e o Jorginho tava tocando. Daí eu saquei que ele fazia com o dedo de cima o grave, não é? Aí eu mudei a técnica toda, depois daquele dia eu mudei minha técnica inteira, entendeu? (...) Dos métodos, você aprendia na raça. Porque num dia era: “– Caraca, descobri!”. No outro dia não dava certo.

Tomando-se os casos de Hendrik e Ricardo como exceções, é possível notar influência primordial da educação formal no aprendizado de vibrafone dos instrumentistas com os quais estabeleci contato. No Brasil, as universidades adquirem grande relevância em suas referências, sendo aludidos também os cursos básicos de percussão e os conservatórios de música. Estes adquirem proeminência no discurso dos músicos de menor idade dentre os entrevistados, a exemplo de Natália Mitre e Aquim Sacramento. A escola regular não é lembrada com responsabilidade sobre a aprendizagem dos vibrafonistas, exceto por Mark Duggan, canadense, que lhe atribui importância para a sua iniciação nos estudos do instrumento.

A importância da escola formal associada à aprendizagem no instrumento se desdobra em contato próximo dos músicos com uma concepção bancária de educação. Os processos educacionais informais e não formais, mais associados às possibilidades de autonomia dos educandos e de uma concepção dialógica da educação (FREIRE, 1987; GREEN 2002, 2012; NEDER 2012), são destacados como de importância periférica para o aprendizado do instrumento, o que não acarreta, porém, em sua completa ausência.

Vivências e práticas tais como a utilização de métodos de caráter universal, aulas particulares com professores-mestres em ambientes acadêmicos, foco na notação musical, avaliações sistemáticas e regulares, currículos previamente definidos e de aplicabilidade universal, estudo sistemático do instrumento baseado em exercícios de caráter repetitivo que visam o aprimoramento técnico, são extremamente comuns às referências relacionadas ao aprendizado do vibrafone.

²⁷⁵ Pandeirista brasileiro.

A “metodização” característica da educação formal, frequentemente tomada como tácita e inquestionável, retira do vibrafonista aprendiz grande parte da autonomia e responsabilidade em relação ao seu aprendizado. A concepção dialógica da educação que preza pela criticidade, pela reflexão crítica sobre a prática, pelo risco, pelo reconhecimento do condicionamento dos indivíduos, pelo respeito e pela valorização dos saberes dos educandos (FREIRE, 1996), perde espaço quando confrontada com valorações dominantes em ambientes formais de ensino. Isto fica claro na fala de Natália Mitre:

Natália Mitre: (...) então o professor vira meio que um guia, assim, né? Um cara mais experiente e tal, ele te dá um monte de conselho, então você começa a fazer as coisas que o cara tá falando pra você fazer, né?

A constatação de uma predominância da educação formal no aprendizado dos vibrafonistas de choro não ofuscou por completo a presença de outros processos educacionais vinculados a tal aprendizagem. Alguns deles se referiram a práticas tais como a frequência em aulas particulares de caráter não obrigatório e sem quaisquer vínculos com o sistema formal de ensino e também em festivais de música e outros eventos de natureza semelhante. Tais práticas são características do que denominamos aqui educação não formal, também presente na híbrida formação desses instrumentistas.

A educação informal é contemplada através da relevância para o aprendizado do instrumento atribuída pelos interlocutores ao contexto familiar, aos pares, à consulta espontânea a materiais, registros e gravações, às conversas sobre música, ao “tirar músicas de ouvido”, ao “tocar de ouvido”, ao afeto e à identificação. Vale lembrar uma vez mais, porém, que todas essas referências não figuram entre as principais associadas por eles à aprendizagem do vibrafone.

3.4 A educação formal, não formal e informal na aprendizagem do choro

A vivência dos instrumentistas em imersão no choro mostrou-se, predominantemente, vinculada às experiências e práticas informais de aprendizagem em seus discursos. A educação formal, por outro lado, também mostrou-se de significativa relevância durante o contato com o gênero musical. O distanciamento desses músicos em relação à roda de choro é um indício da peculiaridade da formação deles em relação ao gênero, muito distinta à vivenciada, por exemplo, pelos integrantes da roda no Bar do Salomão. Ainda que os vibrafonistas se reportem a diversas práticas informais de aprendizagem, é notório a influência da educação formal e das consequências desta na maneira como é estabelecido o contato com o choro por eles.

O ambiente familiar desponta como um local de grande importância para o aprendizado do choro. Os instrumentistas nascidos no Brasil, referiram-se à influência direta ou indireta de integrantes da família no que tange ao aprendizado do gênero musical:

Marilene Trotta: (...) A minha ligação com o choro vem da minha infância, porque o meu avô tocava flauta e violão. (...) Ele tinha um amigo que tocava violão e ele ia pra minha casa fazer serenata pra mim. E ele gostava de tocar as músicas do tempo dele, incluindo chorinhos.

Daniela Rennó: Meu irmão fez aula de violão, clássico, os dois, e minha irmã de piano.

Aquim Sacramento: O Projeto (Pixinguinha)²⁷⁶ foi ligado à universidade porque o coordenador foi professor, que é o meu pai, Jorge Sacramento. (...) Eu tinha, no primeiro tributo a Pixinguinha eu tinha 9 anos. (...) Daí eu tive que ouvir muito CDs, eu comecei a ouvir muita coisa, Jacob do Bandolim também, o próprio Pixinguinha e Waldir Azevedo²⁷⁷. Até hoje eu tenho muitas músicas na minha cabeça por isso.

Cláudia Oliveira: Além dessa formação erudita, eu tive uma formação, desde criança, um pouco mais voltada para esse lado de música popular. (...) porque meu pai era saxofonista popular, né?

Natália Mitre: (...) dentro de casa em primeiro lugar. Desde pequena eu escuto, assim, não muito, mas muita música brasileira, e um bocado de choro também, assim. (...) Minha mãe toca flauta, né? (...) ela gostava muito de choro, gostava de tocar choro e tal, e aí, e as vezes eu tenho uma vaga lembrança dela estudando alguma coisa disso, tocando junto como disco, assim, né? Ela sempre tocou muito com disco.

Hendrik Meurkens e Mark Duggan não se referiram ao ambiente familiar como uma referência para o aprendizado do choro. Tendo nascido em países outros que não o Brasil, apenas por uma confluência de fatores imponderáveis haveriam de ter uma experiência familiar significativa de imersão no gênero. Os discos de choro despontam como desencadeadores do interesse de Hendrik pelo gênero e Mark atribui a responsabilidade aos colegas brasileiros do curso de mestrado, que o introduziram à algumas composições.

O hábito de escutar cotidianamente composições e performances de choro também foi muito ressaltado pelos músicos como parte integrante do aprendizado:

Daniela Rennó: Ah, escutar sempre, porque a gente tendo a música dentro da gente, né? É bem mais rápido você decorar tudo, porque eu acho que melhor decorar tudo, né? No popular, né? Então, assim, vai tudo mais rápido se você escuta, né? Eu escutei muito choro, né?

Ricardo Valverde: Então assim, quando eu era pandeireiro chegava sábado eu ia em quatro rodas, era meio viciado em choro assim pra pegar repertório, ouvir.

Marilene Trotta: Então o meu conhecimento era esse. E de ouvir música, de um modo geral e trabalhar com colegas, em grupo, em fazer trabalhos fora da parte acadêmica.

Cláudia Oliveira: A minha coisa toda é de escutar. A minha escola de choro é o meu ouvido.

Aquim Sacramento: Eu nunca tirei nada de ouvido, meu ouvido é muito ruim. Mas eu ouvia muitos CDs e a música ficava na minha cabeça. Então quando eu começava a aprender o choro eu já sabia como a melodia soava.

Hendrik Meurkens: O choro, eu apenas gostei e escutei²⁷⁸.

Natália Mitre: Eu acho que é mais isso, é mais escutar mesmo, escutar gravação, disco, tudo.

²⁷⁶ Parênteses meu.

²⁷⁷ Cavaquinista brasileiro.

²⁷⁸ The choro, I just liked it and listened.

As referências às práticas de escuta, praticamente ausentes das falas do interlocutores sobre a aprendizagem de vibrafone, quando associadas ao choro ganham importância digna de nota. A dimensão de mediação *tradição escrita – tradição oral* aqui se faz evidente. Daniela e Aquim discorrem ainda sobre a maneira como a escuta atua em favorecimento do processo de aprendizagem em questão. Para eles, o contato auditivo agiliza e facilita uma posterior assimilação do repertório do gênero.

A escuta é apontada não apenas como uma prática recorrente no cotidiano dos instrumentistas, mas também entre eles aparece como um exercício muito valorizado. O mesmo pode ser afirmado a partir da análise dos relatos dos músicos da roda no Salomão, que vinculam a escuta ao próprio *paradigma da roda*:

Fábio Palhares*: (...) eu acho que o cara que frequenta roda e o que se aprende na roda é ouvir. Tocar o cara já toca, apontar o gestual o cara já sabe. Agora, ouvir é que se aprende. Porque o cara pode não saber fazer nada de harmonia, nada, mas ele sabe que vai acontecer alguma coisa harmonicamente ali de tanto frequentar e ouvir aquilo ali. Vai acontecer alguma coisa.

Durante minha observação participante no Salomão pude perceber diversos diálogos travados entre instrumentistas que tinham como pressuposto a escuta atenta dos intérpretes. Em alguns momentos tais “conversas musicais” ocorriam acompanhadas de sinais visuais de diferentes naturezas, realizados pelos envolvidos. Acompanhei momentos em que violonistas realizavam frases sofisticadas nas cordas mais graves do instrumento e sinalizavam aos colegas com sorrisos ou piscadelas, propiciando vivências de grande interação naqueles contextos. Percebi breques²⁷⁹ sendo previstos e sinalizados de antemão, com alterações de dinâmica e articulação, por alguns integrantes a outros que não conheciam ou conheciam apenas parcialmente as composições que estavam a executar. Em uma das visitas ao Salomão, percebi que Pedro – flautista – buscava chamar a atenção para os demais músicos da roda em relação à próxima música a ser executada. Como desta decisão fica comumente encarregado o solista, ele optou por trocar a verbalização de sua escolha por uma exposição sonora de suas intenções. Repetiu por três vezes as primeiras notas da melodia da composição *Murmurando* (Figura 8), de autoria de Fon-Fon e Mário Rossi, até que se certificasse de que os demais haviam compreendido sua mensagem e pudesse, então, iniciar a performance:

²⁷⁹ Breques correspondem a pausas, geralmente comuns a todos os instrumentistas da roda, associadas a momentos específicos da performance de cada composição. Tais breques podem ser previstos pelos compositores já no período embrionário da criação musical, canonizados por algum arranjo ou gravação que assume o posto de referência para a performance de uma música específica ou mesmo consolidados pela prática musical contextual de tais composições.



Figura 8 – Os primeiros dois compassos da melodia de Murmurando, de Fon-Fon e Mário Rossi²⁸⁰.

Mais especificamente sobre o ato de escuta de choro através de performances e gravações, os músicos do Salomão também são enfáticos:

Arthur Padua*: Cheguei lá de bobeira mesmo assim, perdido. Cheguei lá sozinho a primeira vez. Tava passando assim na Serra²⁸¹, já tinha ouvido falar que tava rolando um chorinho lá. Parei lá e comecei a freqüentar.

É o disco que tem *Quanto dói uma saudade*, tem uma porrada de música foda, é um disco muito bom. Procurei na internet mesmo e achei. Mas em roda de choro eu nunca vi.

RH: Você foi ouvir, é, pela gravação?

Fábio Palhares*: Gravação, gravação. Porque na roda não tava rolando isso. Tava rolando, tava faltando alguma coisa. Aí eu ouvi e joguei, e entrei com a pegada do pandeiro lá, com essa onda, com essa pegada de... De Regional. Que não é... É um Regional, com uma pegada, assim como qualquer outro Regional, só que é um jeito que a gente toca que a gente gosta. E é só ali que tem, em Belo Horizonte.

“Tirar músicas de ouvido” e “tocar de ouvido”, atividades tipicamente associadas à aprendizagem informal, também são lembradas como de significativa relevância:

Ricardo Valverde: Mas o processo é como eu faço às vezes no meu repertório de choro, eu tiro o choro, eu escuto o choro, sei lá, uma gravação do Jacob (do Bandolim)²⁸², tiro uma melodia minha, porque nesse processo você nunca mais esquece.

Porque você também acaba tendo muito contato com músico da antiga e você observa que a formação deles sempre foi autodidata de ouvir as coisas e tirar, da malandragem da noite. Isso eu acho importante. E aí qual que foi o processo que eu fiz, sacando isso (...)

Marilene trotta (sobre o aprendizado do repertório de choro): Era tudo de ouvido. Com os colegas era tudo de ouvido. Exceto o Ernesto Nazareth que a gente pegava as partituras e ia... e ele tinha tudo (escrito)²⁸³.

(...) era tudo de ouvido, eu falava, “– Vamos tocar o quê? *Rosa*²⁸⁴? Vamos, vamos tocar *Rosa*, qual é o tom?”
 (...) Eu tocava sempre de cor. Mas era um de cor de ouvido. Eu não tava, nem era tocar de cor, eu tava tocando a música assim, pensando na tonalidade e nas notas, na seqüência melódica que eu ia fazer e na harmonia que eu tava usando.

²⁸⁰ Como não registrei a ocasião, não há como confirmar se a tonalidade que executaram a canção foi de fato a transcrita acima – Ré menor. A ilustração serve como referência ao leitor e foi transcrita de uma gravação da música realizada por Jacob do Bandolim e retirada do link <https://www.youtube.com/watch?v=HANQHhdgU7w> (Acesso em 4 de outubro de 2015).

²⁸¹ Bairro pertencente à regional Centro-Sul de Belo Horizonte, onde se localiza o Bar do Salomão.

²⁸² Parênteses meu.

²⁸³ Parênteses meu.

²⁸⁴ Composição de Pixinguinha.

O tocar de ouvido, como bem detalhado por Marilene Trotta, corresponderia ao ato de participar de uma performance sem haver, de antemão, o conhecimento necessário relacionado aos aspectos estruturais, harmônicos, rítmicos ou melódicos do que está sendo executado. A escuta entra em favorecimento da atuação, sugerindo possíveis caminhos e adequações para a melhor condução da performance durante o acontecimento desta.

A atividade de transcrever músicas, ou seja, a partir da escuta, passar um ou mais de seus elementos musicais para uma forma de representação escrita destes²⁸⁵, é relatada como prática adotada por alguns dos entrevistados ou comuns às experiências de músicos com quem conviveram. A transcrição é um dos recursos utilizados por esses instrumentistas para o ato de tirar uma música de ouvido:

RH: (...) quando você fala que eles (colegas de universidade)²⁸⁶ colocavam as partituras e falavam, "– Vamos tocar esse choro, ou aquele choro", essas partituras eram, eram transcritas, eram já de métodos de choro, de livros de choro? Você se lembra?

Mark Duggan: Transcrições de choro. Eu lembro, é claro. Foi *Um a Zero*, de Pixinguinha.

RH: Ah. E era de livros, ou eram escritas a mão?

MD: Escritas a mão.

RH: A mão, ah, legal. Provavelmente que eles transcreveram, né?

MD: Provavelmente. Eles tinham uma pasta com várias músicas.

Hendrik Meurkens (sobre o processo de aprendizagem do choro): O mesmo, o mesmo do *jazz*. (...) Quando você escuta aquilo, você copia, você tenta tirar corretamente.²⁸⁷

Para Hendrik Meurkens e Mark Duggan, as transcrições de composições de choro favoreceram o primeiro contato deles com o gênero musical. Aquele se refere a transcrições por ele realizadas, enquanto Mark relata o contato com transcrições produzidas por terceiros. Estes, representados por amigos brasileiros de universidade, foram também os responsáveis pela apresentação do gênero choro ao músico, através de partituras transcritas.

A exemplo da experiência relatada por Mark, o aprendizado com pares também é concedida grande importância:

Mark Duggan: Eu não toquei muito nas rodas por causa desses problemas que já falamos, mas eu assisti muitas rodas pra prestar atenção e ouvir como se posicionam as várias partes, como os caras interpretam a melodia ou a baixaria também, né? (...) Os ritmos do cavaquinho e do pandeiro, tem muito, tem muitos benefícios para aprender e escutar.

(...) eu tinha que aprender. Eu tinha que estudar com chorões mesmo. As pessoas que tocam a música. Eu comecei... Eu conheci choro pela primeira vez nessa mesma escola que eu te falei, na Califórnia, quando fiz mestrado. E eles não ensinam choro lá, mas eu conheci vários brasileiros que me introduziram à música brasileira.

²⁸⁵ Na literatura a palavra “transcrição” recebe diferentes significações, distantes da definição aqui utilizada. Sobre outros significados atribuídos à significante em questão ver BARBEITAS (2000) e BOTA (2008).

²⁸⁶ Parênteses meu.

²⁸⁷ The same, the same as jazz. (...) When you listen to it, you copy it, you try to get it right.

Marilene Trotta: No piano. Mas os meus amigos eram violinistas. Violonistas, contra-baixistas, flautistas, trompetista. Então a gente se reunia pra tocar. E no reunir pra tocar, num determinado momento a gente resolveu que aquele dia era choro. (...) Na casa de um, na casa de outro, no D.A. da escola. O D.A. tinha uma sala com piano, sabe? E nas nossas casas, a gente se reunia sempre pra tocar. (...) Ou aí na casa do outro já era, hoje vai ser o dia da bossa nova, aí era o dia da bossa nova. Aí tinha o dia, vamos tocar chorinho, aí esse dia era chorinho. Então assim, eu fui conhecendo um repertório maior de choro.

Ricardo Valverde: É, eu me considero um chorão, porque eu tive sorte porque quando eu tinha 15 anos eu já saí na casa do Luisinho Sete Cordas, que é um grande violonista de São Paulo. E trabalhei muito com ele depois, aprendi muito com ele.

Cláudia Oliveira (sobre a importância da roda de choro): Claro, né? [risos] Assim, imagina. Ter essa vivência de escutar, de ver como eles respiram juntos, como é esse baixo. O baixo é muito importante para você escutar numa roda de choro, porque isso vai te dar elementos para tua improvisação. Né? Então é importantíssimo ir pra roda de choro, importantíssimo. Mesmo que você não toque, mas só pra estar escutando é importante.

Tinha uma referência muito grande na escola de música onde eu estudei, de um colega de classe. Flautista. Quando nós íamos fazer, participar de festivais de férias, né? (...) Esse menino, ele tocava, e toca até hoje, muito choro na flauta, muito, né? E a gente estava sempre juntos, então, depois que eu comecei a estudar percussão, a gente sempre então levava o pandeiro para estar tocando junto. Cantava as melodias junto com ele.

Daniela Rennó: Agora, com música popular você tem que contar com a galera. E tem que ser em roda mesmo, no boteco mesmo, onde for, se for em outro lugar também, que seja, por causa do entrosamento que é importante um instrumento com o outro, a parada de um instrumento com o outro é importante, assim.

Aquim Sacramento: Com certeza. Abrir um *chorus*²⁸⁸ em algum lugar pra deixar o pandeiro improvisar, ou sei lá, qualquer... muita coisa pode acontecer, eu acho que uma roda de choro está muito aberta a isso, independente do que for também, acho que é muito mais... choro eu acho que é muito mais um espírito em grupo do que você em casa estudando sozinho, sabe? É muito mais espírito em grupo do que música contemporânea erudita, por exemplo.

Ao falar sobre a aprendizagem com pares, alguns músicos aludem à importância das rodas de choro para o aprendizado do gênero. Em contextos de roda, como podemos perceber pelas falas de Daniela, Cláudia e Mark, processos de aprendizagem frequentemente tomam lugar sem que haja a necessidade de atos de ensino explícito, como é comum na educação informal.

Ricardo Valverde se reporta ao contato com um violonista chorão e à importância de tal contato para o seu envolvimento com o choro. Diferentemente do que ocorre em ambientes acadêmicos, onde comumente a relação mestre-aprendiz é estabelecida entre músicos que se dedicam à performance de um mesmo instrumento, a aprendizagem entre pares em contextos informais ocorre de maneira mais fluida, envolvendo indivíduos que se relacionam com instrumentos diversos. Em meus cadernos de campo relacionados à roda de choro no Salomão, registrei diversas ocorrências de situações de aprendizagem relacionando músicos envolvidos com a prática de diferentes instrumentos. Quando relatam suas experiências com pares, o

²⁸⁸ Entre os músicos, *chorus* significa um momento em que os integrantes de um conjunto valem-se da estrutura harmônica de uma seção da música ou de toda a composição para que os solistas improvisem em seus respectivos instrumentos.

vibrafonistas aproximam suas vivências das práticas informais de aprendizagem experimentada pelos chorões e expõem a dimensão de mediação *universidade – roda* por eles realizada.

A participação em ensaios, na condição de instrumentista ou observador, também foi colocada pelos entrevistados como situações que propiciaram aprofundamento nos conhecimentos sobre o choro:

Natália Mitre: Mas antes eu tinha contato através, porque a minha irmã, né? Toca e desde alguns anos ela já tinha outros grupos de choro, eu ia nos shows, eu via os ensaios, as vezes rolava roda aqui em casa (...)

Que na época que eu tava no CEFAR era um grupo que eu assistia, né? É... Talvez o Grupo de Choro do CEFAR, assim, que uma vez ou outra eu assistia um ensaio.

Marilene Trotta: É, aí no CEFAR é que eu fui me envolvendo com os alunos e tocando. Com o grupo de choro ali eu aprendi muita coisa. (...) E com o adiantamento da história do grupo, no decorrer da história do grupo, eu comecei a falar: “– Espera aí. Deixa eu começar ler sobre o grupo, buscar na internet informação”. Aí eu buscava lá na Wikipédia²⁸⁹ sobre o choro, ia no Google²⁹⁰, aí ficava lendo sobre o choro, sobre autores que na época eu não conhecia tão bem, aí fui abrindo mais por interesse meu, de querer conhecer mais. (...) E tinha a coisa que vocês traziam, os integrantes do grupo traziam pra mim na aula ali, na informalidade dos ensaios, muita informação foi passada também. Foi uma troca, não é? Nós todos aprendemos muito uns com os outros ali naquele período. (...) Um aluno que chegava e falava por exemplo de um autor que eu não conhecia. Ou de uma música que eu não conhecia.

Cláudia Oliveira: (...) a minha experiência é só dentro de próprio grupo de percussão. É, fazendo choro com outros teclados de percussão e a cozinha de percussão, entendeu? (...) todas as vezes que eu fiz roda, foi com grupo de percussão.

Aquim Sacramento: Quando eu comecei a tocar nesse projeto primeiro, tributo a Pixinguinha, eu começava a estudar todas as músicas, todas, mesmo se eu não tocasse eu estudava porque todas tavam na minha cabeça. Eu assistia todos os ensaios, todos os shows, todos tavam na minha cabeça. E eu ouvia muito CD, então era muito fácil chegar na partitura e começar a tocar.

As diversas dificuldades já abordadas sobre a superação da distância entre o vibrafone e a roda de choro, são parcialmente contornadas nas atividades realizadas pelos músicos em alguns ensaios de grupos dos quais fazem parte. Natália se refere à observação do comportamento de outros músicos, em ensaios e shows. Marilene menciona a busca por informações históricas e estilísticas desencadeadas por situações e experiências de ensaio. Aquim se reporta a um condicionamento auditivo que surge a partir de vivências no ambiente de ensaio, através da experiência da performance e também do contato com gravações em CD.

Marilene Trotta, ao se referir aos ensaios do Grupo de Choro do CEFAR²⁹¹, que ocorriam em ambiente de ensino formal²⁹², remete a práticas de caráter dialógico que ali tomavam lugar. As hierarquias estabelecidas entre professores e alunos eram quebradas, através das diversas experiências informais de aprendizagem estabelecidas. Ela argumenta, da atualmente superada

²⁸⁹ Enciclopédia virtual e gratuita, de caráter colaborativo (pt.wikipedia.org).

²⁹⁰ Website de buscas online (www.google.com).

²⁹¹ Posteriormente, Grupo de Choro do Palácio das Artes.

²⁹² Os ensaios ocorriam na sala de percussão do próprio CEFAR.

condição²⁹³ de professora responsável pelo grupo: “– E tinha a coisa que vocês traziam, os integrantes do grupo traziam pra mim na aula ali, na informalidade dos ensaios, muita informação foi passada também. Foi uma troca, não é? Nós todos aprendemos muito uns com os outros ali naquele período”. É um relato de experiência, ainda que limitada²⁹⁴, do que Paulo Freire denomina educação libertadora. Segundo o autor, em um processo de tal natureza:

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1987, p.39)

Natália e Cláudia propõem diálogo com o ambiente da roda de choro em contextos que as aproximam de tal espaço, ainda que na condição de vibrafonistas. A primeira cita uma roda de choro realizada em sua casa, por familiares e amigos que ali se encontravam para performance. Cláudia Oliveira, por sua vez, relembra as rodas de choro realizadas com integrantes de grupos de percussão dos quais participou, o que permitiu a ela se aproximar da experiência da roda sem que necessitasse necessariamente se deslocar com o instrumento para um local onde esta ocorresse. Partindo da dificuldade de se levar o instrumento até a roda de choro, a solução por elas encontrada foi, em alguns momentos, reproduzir parcialmente a experiência das rodas nas proximidades do vibrafone, o que aponta alguns caminhos para responder as questões geradoras da presente pesquisa. Voltarei no tópico adiante.

Alguns instrumentistas se referem à frequência em shows e outras modalidades de apresentações de grupos musicais como um caminho importante a ser percorrido para o aprendizado do choro:

Ricardo Valverde: E minha sorte assim, eu tava andando com as pessoas da linguagem. Aí depois ouvi os discos do Jorge do Pandeiro, é engraçado que não faz tanto tempo assim, mas era difícil. Não tinha *Youtube* ainda, não tinha vídeo. Eu ouvia as manulações dele assim e não entendia, porque a coisa do grave, era repetir o dedão e puta merda, mas eu ouvia que a platinela²⁹⁵ continuava, não é? Eu só fui sacar quando a gente, tinha um grupo e a gente abria o show do *Época de Ouro* aqui e o Jorginho tava tocando. Daí eu saquei que ele fazia com o dedo de cima o grave, não é? Ai eu mudei a técnica toda, depois daquele dia eu mudei minha técnica inteira, entendeu?

²⁹³ O grupo se extinguiu em 2013.

²⁹⁴ Paulo Freire não acreditava poder a educação libertadora ocorrer de maneira plena no ambiente da educação formal institucional. O autor defendia a educação não formal como possibilidade de emancipação das práticas problematizadoras.

²⁹⁵ Pequenas chapas em formato arredondado comumente composta de material metálico, que se inserem perpendicularmente no aro do pandeiro.

Aquim Sacramento: Na verdade meu pai tinha uma banda chamada *Janela Brasileira*. Não sei se você conhece. (...) É um grupo instrumental que era violão, clarinete, flauta e percussão que ele fazia. E tocava choro, tocava música popular em geral, mas tocava bastante choro. E foi a primeira vez que eu ouvi. Na verdade mesmo foi isso.

RH: Você lembra mais ou menos quantos anos você tinha?

AS: Ah... desde bebê.

RH: Cresceu escutando. Ouvindo show, escutando gravação também ou mais show?

AS: Show e ensaio. Assistia muito a ensaio deles.

Ricardo menciona uma técnica utilizada por Jorginho do Pandeiro em que o movimento constante de sua mão direita faz as platinelas do instrumento vibrarem de maneira constante. Ao buscar êxito na compreensão da forma como o músico conseguia tal efeito no pandeiro através das gravações, Ricardo não obteve sucesso. Este só pode ser alcançado quando teve a oportunidade de assistir a performance de Jorginho durante show em que esteve presente. A associação de recursos auditivos e visuais o permitiram compreender questões que o contato com os primeiros de maneira isolada não o havia possibilitado.

Semelhante situação vivenciei durante minha observação participante no Bar do Salomão. Ao tentar compreender como Fábio Palhares – pandeirista – conseguia obter determinado som de marcação das notas graves no instrumento, fixei meu olhar sobre seus movimentos. Após captação parcial destes, aceitei o convite para dar uma *canja*. A prática revelou que eu não havia sido capaz de absorver e colocar em práticas os conhecimentos referentes à utilização daquela técnica do instrumento, mas, por outro lado, consegui me aproximar parcialmente dos objetivos propostos.

A fala de Aquim demonstra como diversos fatores característicos da educação informal atuam no processo de aprendizagem de uma maneira indissociável. No mesmo trecho o músico se refere, em relação ao seu aprendizado de choro, à importância do ambiente familiar, dos amigos e também da frequência em shows e ensaios de grupos do gênero.

A prática de memorizar o repertório a ser executado e fazer uso deste recurso durante a performance, é uma opção para grande parte dos músicos entrevistados. O tocar “de cor” contrasta com a prática corriqueira em ambientes formais de ensino de realizar performances musicais sob a necessidade de recorrer à leitura de uma partitura²⁹⁶.

Aquim Sacramento (sobre choros memorizados): Eu tinha um arranjo de *Carinhoso*²⁹⁷ que eu fiz com ajuda de uma amiga minha violonista, que eu tocava, toquei durante anos, toco até hoje, mas sempre sai alguma coisa diferente. Que era de *Carinhoso*, também de uma música de Waldir Azevedo – *Contraste* – que

²⁹⁶ É importante salientar, porém, ser também muito corriqueira a performance de vibrafonistas que não valem-se da leitura, mesmo em ambientes acadêmicos e em associação ao repertório erudito. A prática de tocar “de cor” no caso dos vibrafonistas, portanto, não é um privilégio dos que se aventuram à execução de gêneros de música popular no instrumento.

²⁹⁷ Composição de Pixinguinha e João de Barro.

eu fiz um arranjo também pro Vibra e a gente tocava bastante *Brasileirinho*²⁹⁸, com um arranjo para quatro teclados, tocamos *Segura ele*, de Pixinguinha também...

Marilene Trotta (sobre a performance de choro): Mas quando eu ia tocar, tanto é que eu não usava partitura. Eu tocava sempre de cor.

Natália Mitre: Eu não conseguia muito ler e tocar, então acabava que eu tinha que tocar um e decorar pra eu conseguir tocar ele, então fica difícil de tocar mais, sabe? E, acho que agora eu dou conta, assim, de começar a pegar mais músicas e decorar mais músicas. Tendo mais consciência da harmonia, das coisas, sabe? (...) Acho que facilita pra isso, assim, de tocar mais música e ter repertório.

Daniela Rennó (sobre a relação entre a frequência em rodas e a memorização de músicas): Então, assim, não é uma coisa assim perfeita, mas foi uma das coisas que me proporcionou a tirar os choros, decorar os choros, ir na roda, porque você ir numa roda de choro toda semana com um vibrafone você vai saber que é *punk*, né?

Madeira*: Essa criatividade fica difícil de se desenvolver se a pessoa não larga a chupeta, ou seja, a partitura.

Ao executar uma música ou um arranjo memorizado, Aquim lembra de sua autonomia para inserir novidades nas performances, o que é favorecido por não se ver preso aos ditames de uma partitura escrita. “toco até hoje, mas sempre sai alguma coisa diferente”.

Natália relata uma dificuldade de leitura que a levou para a prática de “tocar de cor”. Posteriormente ela pôde se dar conta das benesses que tal atividade trouxe para sua performance. Ela e Daniela referem-se a um domínio muito valorizado no universo do choro e também da música popular em geral – a memorização de um extenso repertório – e relatam como o “tocar de cor” pode favorecer o seu desenvolvimento.

Muitas vezes o ato de “tocar de cor” assume um caráter normativo no discurso dos instrumentistas, o que corrobora a tese de que este seria alvo de valorações positivas entre os músicos envolvidos com a performance de choro:

Cláudia Oliveira: Olha, quando você toca de memória, né? Eu acho que tem uma grande diferença aí, né? Você pode se libertar mais um pouco, né? Do que tá, tocar aquilo que tá lá quadrado na partitura, né? No termo, eu tô falando no caso da música popular, no caso do choro, né? Você tocar e poder se libertar um pouco mais, eu acho que existe uma diferença aí, entendeu? De você poder improvisar também com maior liberdade.

RH: Mas você acha que isso, no universo do choro especificamente, é um valor, é uma coisa que as pessoas valorizam, tocar de cor?

Natália Mitre: Ah, sim. Com certeza, porque, primeiro que nem sempre, tipo assim, às vezes que eu comecei a ver, de roda de choro, acontece muito em contextos, assim, super informais, né? (...) Tipo, a galera vai pra casa do fulano e tal, aí “– Ah, vamo tocar”, aí começa a tocar. Então não tem partitura ali na hora pra você poder ficar lendo.

Cláudia e Natália versam sobre a valorização da memorização de músicas para um melhor desempenho na performance de música popular e, conseqüentemente, de choro. Elas enxergam tal prática associada a uma maior liberdade para a performance e também a uma maior

²⁹⁸ Composição de Waldir Azevedo.

autonomia do músico em situações nas quais precisam se adaptar a decisões repentinas relacionadas ao repertório a ser executado em contextos de rodas.

Ao conversar com integrantes da roda de choro no Salomão, estes lembraram a resistência por eles sofridas em relação à utilização de partituras para auxílio da performance no contexto da roda. Daniel, cavaquinista e, eventualmente, pandeirista da roda em questão, relatou-me uma curiosa anedota: na primeira vez em que compareceu à roda no Salomão para tocar, teria levado uma pasta contendo diversas partituras relativas a temas de choro variados. A utilização da tal pasta causou repulsa em Madeira que não permitiu que a utilizasse, dizendo: “a partitura você treina em casa, aqui tem que tocar de cor”.

A escolha individual do repertório e uma consequente simpatia pelas músicas escolhidas é comumente perceptível no cotidiano de músicos que adotam algumas práticas informais de aprendizagem:

Natália Mitre: E aí, e aí eu comecei a... Um eu peguei pra ler, o *Assanhado*²⁹⁹, né? Eu peguei pra ler e comecei a tocar harmonia, tocar melodia, tentar tocar as duas coisas junto, e aí eu fiz um arranjinho pra tocar solo também.

Marilene Trotta: (...) os meus amigos eram violinistas, violonistas, contra-baixistas, flautistas, trompetista. Então a gente se reunia pra tocar. E no reunir pra tocar, num determinado momento a gente resolveu que aquele dia era choro. Aí a gente ficava... (...) Na casa de um, na casa de outro, no D.A. da escola. O D.A. tinha uma sala com piano, sabe? E nas nossas casas, a gente se reunia sempre pra tocar. (...) Ou aí na casa do outro já era, hoje vai ser o dia da bossa nova, aí era o dia da bossa nova. Aí tinha o dia, vamos tocar chorinho.

Hendrik Meurkens: Mas, você sabe, os caras mais antigos, como eu, que começaram em outro tempo, você tem que buscar por aquilo, você sabe? É apenas um pouco de informação que leva a outro pouco de informação. (...) é como *Sherlock Holmes*³⁰⁰, você tem que buscar por sua conta³⁰¹.

Cláudia Oliveira: Realmente, a primeira música, isso é uma coincidência. A primeira música que eu toquei no vibrafone, quando eu já tinha entendido um pouco mais de pedal, foi o *Carinhoso*. Né?

A diferença entre a autonomia declarada pelos músicos em relação à escolha do repertório vinculado à prática de choro e à de vibrafone faz-se evidente. Aqui, podemos perceber uma maior influência do gosto e da afinidade individuais na escolha do repertório em questão, o que se evidencia nas falas supracitadas. Natália e Marilene decidem as músicas a serem por ela executadas, ainda que na situação descrita pela última tal decisão ocorra sempre em negociação com o gosto dos colegas com os quais se propunha a tocar. Tais negociações são típicas de práticas de performance em conjunto nas quais não existe uma hierarquia fixa em relação ao

²⁹⁹ Composição de Jacob do Bandolim.

³⁰⁰ Personagem de ficção da literatura britânica, Holmes é um investigador que atua na tentativa de resolução de mistérios.

³⁰¹ But, you know, the older guys, like me, who started at another time, you have to search for it, you know? It's just a little bit information led to another little bit information (...) it's like Sherlock Holmes you have to find it yourself.

poder decisório dos participantes. Tal poder encontra-se mais disperso e pulverizado que em situações nas quais hierarquias são previamente estabelecidas ou tomadas como tácitas. Nestas situações aqueles que possuem o poder de decisão possuem também maiores prerrogativas para deliberar em relação ao repertório acessado, mesmo que seja um repertório a ser executado por outrem, como é de típica ocorrência nas instituições formais de ensino.

Cláudia, antes de declarar ter iniciado sua prática no vibrafone através da música *Carinhoso*, de autoria do chorão Pixinguinha e tendo recebido letra de João de Barro, afirmou ter com o choro grande afinidade desde os tempos de infância. A prática deste gênero musical não demonstra-se, na fala da instrumentista, dissociada da performance do instrumento, já que era através de seu uso que ela se propunha a executar a composição em questão. A fusão do aprendizado de choro com o de vibrafone demonstra uma vez mais as limitações de se tratar ambos processos de aprendizagem de maneira dissociada. O fato de Cláudia relatar uma certa autonomia na escolha do repertório associado à sua aprendizagem de vibrafone não descarta, porém, a constatação de que, via de regra, tal autonomia faz-se mais presente nas referências dos instrumentistas relacionadas ao processo de aprendizagem do gênero musical que ao atrelado à aprendizagem do instrumento.

A frequência em rodas de choro é ressaltada como característica à formação de alguns, apesar de se mostrar praticamente unânime a defesa em relação à uma suposta incompatibilidade entre o vibrafone e o ambiente em questão:

Daniela Rennó: Então aquele instrumentinho (glockenspiel)³⁰² é como se fosse meu violão, eu boto nas costas e vou pra *gig*, não tem problema. E funciona, devido à baqueta. (...) É, marimbinha, até já tirei o nome de glockenspiel, porque o glockenspiel realmente é difícil de ser utilizado, né? (...) Então, assim, não é uma coisa assim perfeita, mas foi uma das coisas que me proporcionou a tirar os choros, decorar os choros, ir na roda, porque você ir numa roda de choro toda semana com um vibrafone você vai saber que é *punk*, né? Pra não ganhar nada. Eu até comecei a levar o vibrafone, eu falei "– Não, não é possível, eu tenho que levar o vibrafone", aí pra eu por aquele trem no carro, a porta bateu assim e, e deu um roxo aqui, eu falei assim: "– Cara, quer saber?" Aí o glockenspiel foi também o que me proporcionou a não entrar pra uma roda de barrafônicos, entrar pra uma roda de choro.

Cláudia Oliveira: (...) como eu te falei, uma vez por mês lá em Belém tinham essas rodas de choro, e eu frequentava. Entendeu? E depois também, tinha um outro lugar lá que eu ia também. (...) Eu só ia escutar. Nas rodas, eu só ia escutar.

(...) é a tal coisa que eu tô falando pra você: todas as vezes que eu fiz roda, foi com grupo de percussão.

RH: Você já, você já teve alguma experiência em rodas de choro?

Hendrik Meurkens: Não, não tive, não. Porque eu não sei muitas das músicas. Na gaita um pouco, vibrafone certamente não. Não, não.

Mark Duggan: Eu não toquei muito nas rodas por causa desses problemas que já falamos (transporte do instrumento)³⁰³, mas eu assisti muitas rodas pra prestar atenção e ouvir como se posicionam as várias partes,

³⁰² Parênteses meu.

³⁰³ Parênteses meu.

como os caras interpretam a melodia ou a baixaria também, né? Aparece muito. Os ritmos do cavaquinho e do pandeiro, tem muito, tem muitos benefícios para aprender e escutar.

Ricardo Valverde: (...) na época que eu fazia essas rodas de choro, eu tinha uma turma que sempre tocava comigo, e o organizador dessa turma foi fazer uma parte do choro na casa do Luisinho. Além das rodas eu levava pra fazer essa prática de choro no Luisinho e fazer aula de harmonia com a Sílvia Goes³⁰⁴.

RH: Você já chegou a frequentar alguma roda?

Natália Mitre: Ou, assim, tinha a roda da escola.

RH: Da escola.

NM: E aquela roda do Salomão eu fui assistir só.

Aquim Sacramento: Lá na Bahia eu fui em algumas rodas de choro também. Toquei em uma ou duas assim, quando a gente juntava marimba com a galera.

Ricardo Valverde fazia a sua própria roda, em bares, nos limites da cidade de São Paulo, mas não deixou de ressaltar a dificuldade em se transportar o instrumento para tais ambientes. Daniela Rennó encontra uma saída que exigisse dela menor esforço físico: passa a frequentar as rodas em posse do *glockenspiel*, outro teclado de percussão com dimensões, porém, muito menores que a do vibrafone. Segundo ela, a presença com o instrumento menor possibilitava a construção de habilidades valorizadas no ambiente musical do choro, a exemplo da memorização de um extenso repertório. Natália Mitre acaba por participar de rodas que ocorriam em sua própria universidade de música, onde já se havia um instrumento como parte do acervo material da instituição. Já Cláudia Oliveira relata suas experiências de realização de rodas com os colegas percussionistas, em grupos de percussão. Neste caso, os instrumentos característicos das rodas (excetuando-se o pandeiro) não se fazem presentes, tendo de ser substituídos por outros de natureza percussiva. As vivências musicais, porém, se assemelhariam às tidas em contextos de rodas, devido às intenções e práticas dos intérpretes. Aquim Sacramento declara já ter participado de rodas, se não com o vibrafone, na condição de marimbista³⁰⁵, mas esclarece não ter realizado tamanha façanha mais que duas vezes.

Mesmo considerando os casos supracitados, os vibrafonistas que se dedicam à performance de choro declaram pouca familiaridade com a presença em rodas na condição de instrumentista. Muitos dos que declaram já haverem participado de algumas rodas de choro, remetem à escassez de tais experiências. A frequência nas rodas torna-se, no discurso dos instrumentistas, mais comumente associada a um processo de observação e escuta atenta da performance de chorões. Tais constatações só fazem acirrar algumas diferenças entre os perfis destes em relação aos dos vibrafonistas, mesmo os que se dedicam à performance do choro.

³⁰⁴ Pianista brasileira.

³⁰⁵ A marimba é também um teclado de percussão, mas, ao contrário do vibrafone, não possui pedal e suas teclas são de madeira. Para maiores informações, ver BLADES (1992).

Independentemente da descrição realizada pelos interlocutores em relação ao vínculo entre suas formações e a frequência em ambientes de roda, foi muito enfatizada por eles a importância do aprendizado nestes locais e também em outros contextos de performance:

Marilene Trotta: Tocar em grupo, independente de ser roda de choro, quarteto de metais... músico tem que tocar com músico, mesmo que ele queira ser um solista, eu acho que você tocar com o outro é muito mais difícil. Você aprende muito tocando com o outro. Aprende a ouvir, aprende a lidar com a respiração musical, com aquela troca de sons. Porque você ouvir a frase do outro, colocar a sua frase junto com a dele, encaixar as duas, uma responder a outra, criar uma conversa musical, acho importante demais.

Cláudia Oliveira (sobre a importância da experiência de performance em rodas de choro para a formação do instrumentista): Sim, claro, é importantíssimo.

RH: Na tentativa de tocar choro?

CO: Aham, sim.

Daniela Rennó: (...) uma amiga minha que toca sax, a Maria Bragança³⁰⁶, ela fala: no clássico, no erudito, você estuda sozinho, você estuda sozinho horas, fica estudando sozinho horas, vai lá, junta e apresenta. No popular você tem que estudar junto, não tem outra forma, sabe? Você tem que estudar sozinho também, pra você estudar junto legal, né? É... A música popular é a junção das pessoas.

Hendrik Meurkens: Esta é a parte importante de tocar (o choro)³⁰⁷. Aprender em casa não é exatamente [risos], não ajuda muito. Choro, se você encontrar uma roda de choro, esta é a coisa ideal³⁰⁸.

Mark Duggan: Reuníamos para tocar algumas músicas tipo *jam session*, né? Como todo jazzista faz. E nessa *session* esse cara tirou um papel, um chorinho, "– Ei, vamos tentar isso. Você conhece esse tipo de coisa?", "– Eu nunca vi". Mas comecei tocar. Foi bem interessante porque uma música que eu nunca, eu nunca tinha tocado antes.

Aquim Sacramento (sobre a importância das rodas para o aprendizado do choro): Eu acho que pra quem quer trabalhar com choro, com certeza. Vivência, experiência, é prática. A gente tem que fazer muita coisa pra aprender. Quer dizer, a gente tem que fazer muitas vezes uma coisa pra aprender ela. Então eu acho que sim, a frequência na roda de choro com certeza, eu acho que é essencial na verdade. É necessária, assim.

As transcrições reproduzidas nos possibilitam extrair das falas de Hendrik Meurkens e Cláudia Oliveira argumentos que reforçam as valorações relacionadas ao *paradigma da roda*. Ainda que não sejam frequentadores de rodas na condição de vibrafonistas, os músicos não deixam de ressaltar a importância destes espaços para o aprendizado do gênero, sintetizando a desconfortável posição por eles ocupada em relação à prática do choro.

Por outro lado, percebe-se que outros músicos apontam para alguns caminhos como trilhas alternativas para construção do conhecimento relacionado à performance de choro. Estes caminhos não pressupõem necessariamente a frequência nas rodas e apontam, por outro lado, para algumas possibilidades de contornar as dificuldades relacionadas à tal frequência. Marilene

³⁰⁶ Saxofonista brasileira residente em Belo Horizonte.

³⁰⁷ Parênteses meu.

³⁰⁸ That's the important part of playing it. Learning it at home it's not really (laugh), it doesn't help much. Choro, if you find a roda de choro, that's the ideal thing.

nos fala dos ensaios e do “tocar junto” em situações diversas como ocasiões tão enriquecedoras para o aprendizado do choro quanto o ato de frequentar rodas. A defesa de Daniela Rennó caminha em um sentido próximo, amparando um estudo que ocorra de maneira não individual. Mark Duggan refere-se à importância das *jam sessions* – encontros musicais em que os instrumentistas são chamados à performance com músicos de diferentes procedências e nas quais o repertório não é previamente combinado entre os participantes – para o seu aprendizado individual de choro. As *sessions* às quais Mark reporta não contavam com a presença de um público, o que as diferenciam do padrão associado à maioria das rodas de choro descritas pelos participantes da presente pesquisa, das referidas na literatura (LIVINGSTON-ISENHOOR e GARCIA, 2005; LARA FILHO, 2009) e também da que ocorre no Bar do Salomão.

Em relação à educação não formal, as aulas particulares fora do ambiente formal de ensino aparecem como atividades de grande relevância para o aprendizado de choro somente para alguns dentre os entrevistados:

Ricardo valverde: No pandeiro eu tive 6 meses de aula com Zequinha do Pandeiro, que pra mim foi o grande pandeirista de São Paulo. Ele tocou no mesmo regional do Luisinho, que é o Regional do Evandro do Bandolim, então eu comecei aprendendo com ele.

Na época que eu fazia essas rodas de choro eu tinha uma turma que sempre tocava comigo e o organizador dessa turma foi fazer uma parte do choro na casa do Luisinho. Além das rodas eu levava pra fazer essa prática de choro no Luisinho e fazer aula de harmonia com a Sílvia Goes. (...) Que é outra grande mestre minha. Então a gente fazia essa aula de harmonia e percepção com a Sílvia, e fazia a prática de choro com repertório com o Luisinho na casa dele, entendeu?

A experiência relatada por Ricardo, que se enxerga um chorão, é indício de que outras práticas de naturezas diversas são características do aprendizado de choro. Mais do que isso, demonstra que o processo de aprendizagem do gênero não se resume à frequência e vivência nos ambientes das rodas. É ressaltado também pelos músicos da roda de choro no bar do Salomão a importância do estudo individual, da presença em aulas em contextos não escolares³⁰⁹, do domínio da leitura musical, entre muitas outras atividades complementares para a completude de um aprendizado relacionado ao gênero.

Ricardo Valverde descreve ainda as aulas com o violonista Luisinho como algo muito próximo ao que Sandroni (2000) denomina *roda de choro concentrada*, ao descrever algumas práticas pedagógicas adotadas por Meira visando o desenvolvimento de habilidades que julgava essenciais para a performance de choro por seus educandos. Ricardo ressalta que tais aulas funcionavam como rodas e eram realizadas em grupo, com músicos executando instrumentos diversos. Através delas os músicos eram chamados a dialogar com desafios semelhantes aos

³⁰⁹ Muitos dos frequentadores da roda do bar do Salomão são também estudantes da Escola Portátil de Choro, situada na cidade do Rio de Janeiro.

encontrados no cotidiano das rodas de choro, preparando-se, assim, para a performance nestes espaços. A diferença apontada por Ricardo entre tais atividades e o ambiente da roda propriamente seria relacionada ao caráter mais deliberadamente pedagógico daquelas, nas quais era permitido aos músicos a interrupção da performance no intuito de corrigir alguma falha vinculada à interpretação, andamento, etc.

A presença em *workshops*, palestras, *masterclasses*, festivais de música e cursos livres aparecem também como atividades de relevância para o aprendizado de choro, ainda que de modo mais tímido que em relação ao aprendizado de vibrafone.

Natália Mitre: Assim, teve alguns eventos que o próprio Fernando, por exemplo, quando o Mark Duggan veio pra cá, é... Ele deu um workshop. Mark Duggan é o cara que tem uma pesquisa, né? Em música brasileira, em choro, e tal. Ele deu um workshop mas bem pequeno, assim. É, ano passado que teve o encontro, o FIM, né? O Festival Internacional de Música...

Aquim Sacramento: Eu conheci um violonista de sete cordas. Eu não lembro o nome dele, mas é um que me marcou. Ele veio fazer uma palestra aqui junto com o (Ricardo)³¹⁰ Valverde (...) Daí ele falou algumas coisas sobre choro, sobre a vida dele, como que foi com o choro, como que é chegar numa roda de choro, e me marcou muito a fala dele e o jeito dele, simples demais, humilde, gente boa, sempre fazendo uma piadinha.

Ricardo Valverde: Depois eu estudei os outros instrumentos. Aí estudei na ULM (...) aí foi coisa de conga, zabumba, tudo mais... mas sempre ouvindo, não é cara, por causa da linguagem. E minha sorte assim, eu tava andando com as pessoas da linguagem.

Natália Mitre refere-se a um workshop relacionado às possibilidades de performance de choro no vibrafone, cujo educador responsável foi outro vibrafonista entrevistado para a presente pesquisa: Mark Duggan. A musicista também já participou de festivais de música, como o realizado anualmente na cidade de Curitiba, nos quais aulas são ministradas por músicos de procedências diversas em conexão com prática de vários gêneros musicais, entre eles o choro.

Aquim Sacramento alude à palestra de Ricardo Valverde e do violonista Luisinho 7 cordas, relacionada à prática do choro. A educação não formal possibilita que alguns indivíduos inicialmente impedidos de ministrar aulas ou cursos em universidades por uma questão de titulação ou outras exigências vinculada às suas formações, possam atuar enquanto professores em atividades que ocorram de maneira complementar às aulas regulares em tais instituições.

Ricardo Valverde reporta ao período em que estudou na Escola de Música do Estado de São Paulo – Tom Jobim (EMESP Tom Jobim), espaço também conhecido como Universidade Livre de música (ULM). Apesar da nomenclatura *universidade livre* remeter a um local onde predominam processos educacionais não formais, a EMESP é uma instituição formal de ensino de música vinculada ao governo do estado de São Paulo.

³¹⁰ Parênteses meu.

A criação de materiais didáticos de modo a favorecer a superação de dificuldades específicas e contextualizadas, fugindo aos métodos de pretensões universais, é apontada, senão como realidade, enquanto necessidade eminente:

Daniela Rennó: Quando não tem material a gente tem que... Ir criando esse material, né? Agora, seria bom ir criando, montar e passar para os outros, né?

Ricardo Valverde: Mas é o que eu te falei mesmo, eu fui criando os meus próprios estudos, e aqui agora em São Paulo eu dou cursos, até de formação de professoras, no ano passado eu dei no (inaudível), dei oficina na UNESP. Eu to criando alguns exercícios de música brasileira mesmo, sabe, assim, com os sotaques, que seja mais, que esteja na nossa memória afetiva, que acho que é mais fácil. (...) Eu acho mais próximo você tocar um samba do que você tocar um *jazz* por exemplo. Por mais que as escolas do Brasil sejam voltadas para o *jazz*, principalmente aqui em São Paulo, entendeu? Os cursos assim, as escolas são jazzísticas.

Cláudia Oliveira: Porque, assim, a gente sempre aprende os teclados de percussão com métodos estrangeiros, né? E aí eu sempre fico com essa coisa do “– Mas por que a gente não faz, não escreve em cima?”. Eu, eu quero fazer, eu tenho algumas coisas montadas para poder ensinar meus alunos através de choro, né? E eu acho que poderia ser por aí. Não tem *ragtime*³¹¹ lá nos Estados Unidos? Por que não pode ser o choro aqui no Brasil, para ensinar? Né? Entendeu?

Natália Mitre: E aí, eu comecei a ter o contato com o estudo de harmonia no instrumento, de improvisação e de outras coisas quando eu comecei o negócio da pesquisa. (...) Foi sobre o arranjo de, foi uma continuação da sua³¹² pesquisa, né? Que era específico do choro, só que a minha já abrangia outros gêneros sem ser só o choro. Na verdade foi pouco choro, assim, mais no final. Que era arranjo, é, de música brasileira pro vibrafone solo. (...) Então era voltado mais pro arranjo, né? E aí, foi aí que eu comecei a ter mais contato nesse, nesse contexto, entendeu? Da música popular, assim.

A ausência de materiais voltados para o ensino e aprendizagem do choro no vibrafone evidencia-se nos discursos dos instrumentistas. É possível apontar diversos motivos para tal realidade, a exemplo da baixa demanda da parte dos vibrafonistas, pequeno vínculo do instrumento com o choro, entre muitas outras. A ausência de um material específico favorece processos criativos e adaptativos que visam suprir as dificuldades vivenciadas a partir de tal escassez. A autonomia da criação de um material voltado às dificuldades individuais do intérprete é muitas vezes traída por anseios de que o material se torne o novo “padrão”, universal ou, no mínimo, de validade contextual incontestável. Por este e muitos outros motivos não devemos tomar os processos educacionais não formais e informais como promessas de uma revolução relacionada a caminhos para o ensino e aprendizagem de música, sendo mais prudente concebê-los e compreendê-los enquanto processos que se manifestam em relação dialógica com os processos educacionais formais.

A crítica à utilização de métodos que contam com repertório estrangeiro voltados ao processo de ensino e aprendizagem do vibrafone é lançada pelos entrevistados antes em relação à nacionalidade do repertório que à própria validade universal do método. Por outro lado, é

³¹¹ Gênero musical originado nos Estados Unidos, teve seu apogeu de popularidade no início do século XX.

³¹² Natália se refere à pesquisa de iniciação científica que conduzi durante minha graduação em Música Popular na UFMG. Sob orientação do professor de percussão Fernando Rocha eu tratava de temas relacionados à performance de choro no vibrafone.

possível constatar uma constante busca por uma resolução contextual para alguns problemas aos quais o material didático de caráter universal não foi capaz de se reportar. A dimensão de mediação *nacional – estrangeiro* mais uma vez se evidencia.

Assim como o aprendizado do vibrafone pelos instrumentistas é permeado por práticas comuns à educação formal, não formal e informal, o aprendizado de choro por eles experimentado também apresenta caráter híbrido em relação aos seus processos. Além da educação informal e não formal, portanto, se faz presente alguns aspectos relacionados à educação formal no aprendizado de choro por tais sujeitos, mesmo sendo a primeira de relevância primordial dentre as demais.

Os ambientes formais de ensino aparecem com certa frequência entre os grandes facilitadores para a aprendizagem de choro para alguns vibrafonistas:

Marilene Trotta: (...) através do Fernando Rocha é que eu vi que o vibrafone podia ser usado na música popular, como que era, foi o Fernando que mostrou pra gente ali naquela época, nos arranjos do grupo de percussão lá da federal que o vibrafone soava muito bem na música popular. E também nos arranjos de choro que ele fazia para o grupo de percussão.

O Ernesto Nazareth quando eu toquei pela primeira vez como peça de autor nacional em uma prova num curso de piano, teve professor lá que contestou (...) Na época eu era aluna da Vera Nardeli, Vera Azan, casada com Eduardo Azan. Eu fui aluna dos dois. (...) Uma vertente da escola (tinha resistência em relação ao repertório, não a escola toda)³¹³. Tanto é que eu toquei com um professor dentro do meu estudo sistemático de piano daquele semestre. (...)

Natália Mitre: Não, aí foi quando eu comecei, né? Depois da pesquisa, é... Pra pesquisa eu precisei de ter, né? Algumas aulas, é... Sobre harmonia, sobre, de tudo o que eu precisava pra conseguir fazer um arranjo e, a gente pegava músicas, repertório de Tom Jobim, bossa nova, e choro. (...) Porque foi do meu interesse, então até hoje, na verdade, atualmente, eu vou formar no final do ano, no momento minhas aulas com o Fernando estão sendo basicamente isso. (...) Que a gente começou a entrar em improvisação e tal (...)

Porque eu tive o contato na, nas aulas de instrumento com o Fernando, e também no repertório do grupo de percussão, também foi muito importante. (...) Muitas vezes no repertório do grupo o Fernando colocava alguns arranjos de algumas músicas populares. Inclusive, um dos primeiros que teve quando eu entrei, eu não toquei esse arranjo, não, mas quando eu entrei no grupo o grupo tocou, foi um choro, o *Proezas de Sólon*. (...) Geralmente ele faz arranjo pra duas marimbas, um solista e um vibrafone.

Vale notar que as referências de Natália e Marilene ao ambiente formal como um local onde a aprendizagem de choro toma lugar devem-se, ao menos parcialmente, ao fato de haverem estudado na mesma instituição de ensino³¹⁴ e sob orientação do mesmo professor³¹⁵. A abertura que este concedia à performance de choro, principalmente através da disciplina grupo de percussão, torna-se um fator essencial para a responsabilidade de tais instituições em relação ao contato com o gênero. Sendo estes espaços de características primordialmente bancárias, o diálogo e a adequação dos conteúdos e métodos aos anseios e necessidades dos educandos não

³¹³ Parênteses meu.

³¹⁴ UFMG

³¹⁵ Fernando Rocha.

figuram entre os valores prioritários no interior de tais ambientes. Natália discorre sobre como a situação pode ser bem diferente da por ela vivenciada a depender do perfil do professor ou dos professores responsáveis pela área de percussão em cada universidade³¹⁶:

Natália Mitre: É a UNESP que é fodona, a estrutura da escola é boa pra caramba e tal. Que é um curso foda, é um curso famoso, tipo assim, a gente tem como, “– Ah, é o melhor curso de percussão, no Brasil é da UNESP”, sabe? (...) Porque, realmente, eles têm uma estrutura muito foda, tem um professor muito bom e tal, só que, por exemplo, os meninos que, o Britão³¹⁷, não sei se você chegou a conhecer ele? Que estudou em São Paulo, em Tatuí e tal, fala, assim, que a galera forma na UNESP, mas ninguém... Pouquíssimas pessoas vão tocar música popular, sabe?

Quando Natália e Marilene referem-se ao aprendizado de choro em ambientes formais, a exemplo das universidades, referem-se também, via de regra, ao aprendizado vinculado ao repertório do gênero. Raras são as referências às práticas informais de aprendizagem, tidas como comuns à aprendizagem de choro pelos próprios interlocutores, em associação com tais espaços formais. Cláudia Oliveira, porém, alude a momentos em que tal associação se fez perceptível durante a sua formação:

Cláudia Oliveira: É a tal coisa que eu tô falando pra você: todas as vezes que eu fiz roda, foi com grupo de percussão.

A notação musical, apesar de receber pouca atenção em relação à aprendizagem de música popular na literatura ganha proeminência na aprendizagem de choro nas memórias de muitos dos vibrafonistas contatados. Mesmo entre os que tiveram uma formação em relação ao choro alicerçada nas práticas informais de aprendizagem, o material escrito recebe alguma atenção como recurso complementar:

Daniela Rennó: Eu aprendi muito choro pegando de partitura, né? Então, assim, acaba que fica um pouco próximo, né? Que veio do papel, eu não peguei de ouvido e sai tocando, o ouvido ajuda, né? Agora, é... E eu peguei também coisa de Ernesto Nazareth, então eu estudei, o Ernesto é meio clássico, né? Que colocou ritmo brasileiro, uma coisa meio... Ele já é meio um pouco erudito, né? O choro é um pouco erudito já também, não tem isso?

Aquim Sacramento: Então quando eu começava a aprender o choro eu já sabia como a melodia soava. Então era muito mais fácil quando eu tava lendo e tava tentando decorar, ficava muito mais fácil pra mim, entendeu? Quando eu comecei a tocar nesse projeto primeiro, *Tributo a Pixinguinha*, eu começava a estudar todas as músicas, todas, mesmo se eu não tocasse eu estudava porque todas tavam na minha cabeça. Eu assistia todos os ensaios, todos os shows, todos tavam na minha cabeça, e eu ouvia muito CD, então, era muito fácil chegar na partitura e começar a tocar.

³¹⁶ Nas universidades públicas do Brasil, com as quais se vinculam a grande maioria dos cursos de percussão no país, ainda que exista uma ementa responsável por reger os conteúdos adotados no decorrer de tais cursos, ao professor é facultada enorme autonomia em relação à condução dos processos. Os conteúdos e métodos adotados nos cursos de percussão em contexto universitário tornam-se, então, extremamente vinculados ao perfil dos professores responsáveis.

³¹⁷ Aluno do Bacharelado em Percussão na UFMG e amigo de Natália.

Cláudia Oliveira (sobre os primeiros contatos com o choro): Ah... de ouvido primeiro, né? De ouvido. Depois que começa a aprender a ler partitura, então já fica curiosa, e vai lá, vai ver como que faz. Por quê que soa assim. [risos] Né? Mas primeiro de ouvido, bastante de ouvido.

RH: Legal. E quando você passou o choro pro vibrafone, já foi um questão, assim, de tirar tocando de ouvido ou foi tirar os primeiros temas em partitura?

CO: Olha, o que eu gostava de fazer, e gosto até hoje, né? Assim, eu tenho a partitura na frente, toco como é que tá lá, mas eu também gosto de colocar algum floreio, né? Talvez porque eu escutasse também muito Altamiro Carrilho³¹⁸, né? De tentar colocar alguns floreios, assim, de como tá a flauta flauta. Tentar me aproximar mais desse mundo.

Ó. O primeiro contato mesmo foi partitura, né? Depois eu ia tirando de ouvido os choros que eu gostava.

Marilene Trotta: Aí o chorinho eu já ouvia desde criança. Aí eu tocava o chorinho com a partitura quando eu pegava uma Chiquinha Gonzaga e punha na minha frente, ou quando eu pegava um Ernesto Nazareth e punha na minha frente a partitura eu lia e tocava. Mas também naquela época eu já tirava coisa de ouvido. Eu ia além, eu gostava de tirar de ouvido, eu tinha facilidade e eu tirava.

Com os colegas era tudo de ouvido. Exceto o Ernesto Nazareth que a gente pegava as partituras e ia... e ele tinha tudo. A gente já tinha as partituras dele todas escritas. Tem os Mignone da vida, outros autores brasileiros, Guarnieri, que também escreviam coisas assim, ritmos bem brasileiros, mas nesses aí já não era a cara do choro. O Nazareth era mais popular. A Chiquinha Gonzaga era mais popular. Os outros ainda eram considerados mais elitizados dentro da própria música. Você pega um Lorenzo Fernandes, ele era... um Villa Lobos, eles eram considerados músicos eruditos da música brasileira.

RH: E... essa, essa, quando você fala que eles colocavam as partituras e falavam: "– Vamos tocar esse choro, ou aquele choro", essas partituras eram, eram transcritas, eram já de métodos de choro, de livros de choro? Você se lembra?

Mark Duggan: Transcrições de choro. Eu lembro, é claro, foi Um a Zero, de Pixinguinha.

RH: Ah. E era de livros, ou eram escritas a mão?

MD: Escritas a mão.

Natália Mitre: Então depois que começou a fazer parte do meu programa de estudos com o Fernando, foi quando eu comecei a estudar mais isso assim, né? A explorar mais. E aí, como... Deixa eu pensar... Recentemente eu comecei a pegar, a usar como leitura, assim. Treinar leitura, né? Pegar as partituras de choro e... E ler. Porque é sempre muita nota, muito semicolcheia, então é bom treinar, têm muito acidente, e tal, é bom, é uma boa coisa pra treinar leitura, né? E aí, e aí eu comecei a... Um eu peguei pra ler, o *Assanhado*, né? Eu peguei pra ler e comecei a tocar harmonia, tocar melodia, tentar tocar as duas coisas junto, e aí eu fiz um arranjinho pra tocar solo também.

Ricardo Valverde: Aí vem as partes³¹⁹. Aí eu comecei a tocar muita coisa desses *songbooks*. Aí apareceu aquele *songbook* do Chediak³²⁰ do choro, aí começou a aparecer bastante material, não é? Agora uma ressalva que eu faço, que aí mesmo quando você pega em partitura, é sempre bom você conferir ouvindo, entendeu? Porque tem muita coisa errada. Principalmente de harmonia, sabe?

O choro, entre os gêneros de música popular, carrega um fardo de erudição relacionado à utilização de diversos recursos musicais em referência às práticas musicais eruditas de origem européia. Não por acaso o gênero foi um dos primeiros a ser absorvidos pela academia quando da apropriação de determinados gêneros de música popular por suas instituições. A afinidade de valorações musicais³²¹ compartilhada pelos chorões e pelos envolvidos com o universo da

³¹⁸ Flautista brasileiro, se tornou conhecido, principalmente, por suas performances relacionadas ao choro.

³¹⁹ A palavra *parte* é frequentemente utilizada entre os músicos como sinônimo de *partitura*.

³²⁰ Almir Chediak, músico, produtor e empresário. Foi um dos proprietários da Lumiar Editora, responsável pela publicação de obras relevantes relacionadas à performance de choro no Brasil (métodos, coletâneas de partituras, etc.).

³²¹ Dentre essas valorações poderíamos destacar a veneração pela figura do virtuose, a relevância concedida à estruturação formal da composição, a sofisticação harmônica e melódica como parâmetros para atribuição de valor à

música erudita na academia foram um grande passo para que o choro obtivesse êxito em sua relação com o ambiente acadêmico. A influência da música européia, essencial para a posterior concepção e compreensão do choro enquanto gênero musical autônomo, representou também uma influência de valorações musicais herdadas da mesma tradição. O caráter “erudito” do choro se evidencia na fala de Daniela Rennó quando se refere ao músico que hoje é tido como um dos responsáveis pela concepção estética do gênero, Ernesto Nazareth (MACHADO, 2007): “– O Ernesto é meio clássico, né? Que colocou ritmo brasileiro, uma coisa meio... Ele já é meio um pouco erudito, né?”. A musicista complementa: “– O choro é um pouco erudito já também, não tem isso?”.

Elizabeth Travassos (1999) ajuda a esclarecer a ênfase recorrente relacionada à erudição do choro:

Há muito aclamado por músicos de formação erudita (Villa-Lobos vem logo à mente), o choro é música instrumental, o que de saída eleva seu *status* frente às formas cantadas e coreográficas, mais “populares” porque menos autônomas. Na ortodoxia purista da tradição clássico-romântica, servir à dança, à literatura ou a qualquer fim externo é curvar a música a uma funcionalidade, ferir a intransitividade da obra de arte (v. Todorov, 1977). O choro cabe bastante bem no figurino da música “pura”, razão pela qual é possível tratá-lo com critérios de qualidade válidos para a música erudita. (TRAVASSOS, 1999, p.136-137)

O referido êxito na associação entre o choro e a academia mostra-se, porém, limitado e não anula as especificidades de cada uma das tradições as quais aqui me refiro, especificidades estas que são algumas das motivadoras para o estudo aqui empreendido. Tampouco é capaz de promover a supressão dos conflitos inerentes ao convívio entre elas em ambiente acadêmico. Tais conflitos que, por sua vez, tornam-se evidentes na fala de Marilene, quando ela relata a rejeição à performance de composições do gênero na universidade de música onde cursou a sua primeira graduação.

A importância do material escrito, principalmente em formato de partituras e métodos, para o aprendizado de choro dos vibrafonistas é por eles reiterado em diversos momentos. Mesmo em relação à formação de músicos como Ricardo Valverde, Marilene Trotta e Cláudia Oliveira, que afirmam em diferentes circunstâncias a importância de práticas informais de aprendizagem para o aprofundamento de seus estudos no choro, o recurso do acesso à música notada evidencia-se como complementar à aprendizagem informal. A conciliação entre o ensino e a aprendizagem musical baseados na leitura de partitura e a escuta musical reitera o papel de

composição, a atribuição de adjetivos e características sobrenaturais à figura do compositor, frequentemente tomado por gênio, entre muitas outras.

mediação exercido por tais instrumentistas (dimensão *tradição escrita – tradição oral* da mediação por eles exercida).

Ainda em relação à importância da notação musical para a formação dos instrumentistas em questão, estes destacam, por fim, a influência dos materiais didáticos com aplicações supostamente universais para o aprendizado do choro:

Daniela Rennó: É porque até o Dininho³²² fez, né? O livro, que você tá falando em material, né? Você vê, pra outros instrumentos, não é que seja pra outros instrumentos, é pra qualquer instrumento. (...) O *songbook* do choro. (...) Do Sève. (...) Do Mário Sève³²³. (...) Esse são três volumes, não são? (...) Ali é o tal negócio, né? Como o material é importante.

Aquim Sacramento (sobre o material didático utilizado por ele para o aprendizado de choro): Isso são os livros de Pixinguinha e de Waldir Azevedo, com várias partituras deles.

Ricardo Valverde: E as coisas que depois eu descobri um método aqui, tem também que é legal, são os *playbacks*, nós também estamos fazendo bastante *playback*, inclusive tem a *Choro Music* que é legal que te dá os *playbacks* pra você tocar junto, sabe? (...) Então, *Choro Music* é uma editora que é especializada em choro. E aí quando eu descobri isso há 5 anos atrás eles começaram a fazer esses *songbooks*, então tem o *songbook* do Pixinguinha, do Jacob (do Bandolim)³²⁴... é assim, você tem a base com o regional, tem o *playback*, não é? Você toca junto, entendeu? (...) Aí vem as partes. Aí eu comecei a tocar muita coisa desses *songbooks*. Aí apareceu aquele *songbook* do Chediak, do choro, aí começou a aparecer bastante material, não é?

A utilização disseminada dos *songbooks* e métodos supracitados é um dos resquícios da erudição relacionada ao choro, perceptível através da relevância concedida à notação musical para a aprendizagem do gênero. Nenhum dos músicos entrevistados alegou desconhecer completamente tais métodos e partituras, à exceção do alemão Hendrik Meurkens³²⁵. Eles são utilizados em maior ou menor proporção geralmente em relação inversa à adoção de práticas informais de aprendizagem. Músicos como Aquim Sacramento, Natália Mitre e Daniela Rennó, com perfis mais acadêmicos, relatam utilização recorrente de tais materiais. Outros como Marilene Trotta, Cláudia Oliveira e Ricardo Valverde, os adotam de maneira complementar às práticas informais, das quais valem-se com mais frequência.

A predominância da educação informal no aprendizado de choro por parte dos vibrafonistas com os quais travei contato mostra-se evidente na análise acima. A influência do ambiente familiar para o contato dos instrumentistas entrevistados com o gênero mostra-se recorrente, de uma maneira em que apenas Hendrik Meurkens e Mark Duggan, estrangeiros, não fizeram quaisquer menção ao núcleo familiar como facilitador para o contato com o choro. A imersão no universo do choro através da escuta, o ato de “tirar músicas de ouvido”, o de “tocar

³²² Dininho é baixista, arranjador e compositor. O músico também é co-autor dos livros “Songbook do Choro, vol. 1, 2 e 3”, juntamente com Rogério Souza e Mário Sève.

³²³ Saxofonista, arranjador e compositor brasileiro. É autor do livro “Vocabulário do Choro” e um dos autores dos livros “Songbook do Choro, vol. 1, 2 e 3”.

³²⁴ Parênteses meu.

³²⁵ O músico alegou, porém, ter conhecimento da existência de tais materiais.

de ouvido”, a prática da transcrição, o aprendizado com pares, a presença em ensaios musicais na condição de intérpretes ou ouvintes, presença em apresentações musicais, a memorização de composições, a escolha individual e autônoma do repertório a ser executado e o envolvimento afetivo com tal repertório também são características do aprendizado relacionado ao choro segundo depoimento dos instrumentistas entrevistados para o presente trabalho.

Em relação à participação em rodas de choro um fenômeno interessante acontece. Ainda que reproduzam discursivamente o que aqui denominamos *paradigma da roda*, ou seja, a atribuição de uma importância primordial à tal participação para uma aprendizagem significativa deste gênero musical, os vibrafonistas que declaram participar ou haver participado de rodas de um modo frequente na condição de instrumentista representam a exceção. Apesar da aparente contradição, vale notar que grande parte desses músicos apontam saídas para que as vivências comuns às rodas de choro sejam experimentadas em práticas alternativas, tais como em ensaios com grupos dos quais participam ou em aulas de choro que funcionariam como rodas *condensadas*, tais como descritas por Sandroni (2000). Da dificuldade de se transportar o instrumento para as rodas e de se fazer presente com ele em tais ambientes pelos diversos motivos já abordados, surgem algumas propostas criativas para que o hiato entre a roda e o vibrafone seja superado. Dentre elas é possível destacar a criação de rodas de choro em ambiente universitário ou mesmo no espaço domiciliar dos instrumentistas.

A educação não formal e formal também vinculam-se ao aprendizado do gênero choro pelos vibrafonistas, ainda que de maneira menos intensa que a informal. Quanto à primeira é possível destacar a relevância das aulas particulares com professores especializados, que ocorrem em ambiente exterior às instituições formais. Alguns vibrafonistas reportam-se também aos festivais de música, *workshops*, palestras e *masterclasses* como atividades relevantes para o aprofundamento dos conhecimentos em relação ao choro.

Também algumas instituições formais de ensino são tomadas como exemplos de locais onde os vibrafonistas puderam aprofundar-se em seus conhecimentos relacionados ao choro. Aqui as universidades ganham destaque, havendo poucas referências aos conservatórios de música e nenhuma alusão ao ensino regular básico. O ensino e aprendizagem baseados na notação aparecem também como uma característica da educação formal muito presente no aprendizado de choro dos instrumentistas. Sua evidência corresponderia a um dos traços marcantes da erudição discursivamente associada ao choro pela vibrafonista Daniela Rennó.

Diante do exposto acima, é possível perceber que a interação entre distintos processos educacionais característicos do aprendizado de vibrafone dos músicos aqui em evidência é também presente em relação ao aprendizado do choro. A relevância da educação informal em

relação ao último, porém, apresenta-se mais significativa e evidente. A importância da educação formal, por outro lado, demonstra-se mais expressiva nas memórias vinculadas à aprendizagem do vibrafone.

O papel de mediação representado pelos que buscam a associação entre o vibrafone e o choro dificulta a identificação de tais instrumentistas enquanto chorões e também enquanto músicos eruditos. A posição por eles ocupada é intermediária em relação ao repertório com os quais se propõem a dialogar e, conseqüentemente, em relação aos processos educacionais predominantes em relação a cada uma das tradições.

Uma das principais dificuldades apontadas pelos vibrafonistas para uma maior aproximação com experiências de aprendizagem significativas em relação ao choro residiria no distanciamento estabelecido entre o instrumento e a roda. Ainda que partam de condição de mediação, a participação nas rodas de choro enquanto instrumentistas demonstra-se uma dificuldade com a qual são confrontados cotidianamente.

Mesmo considerando a dificuldade no acesso às rodas é possível perceber, por outro lado, que o processo de aprendizagem do choro pelos vibrafonistas os aproxima dos processos com os quais travam contato os chorões no Salomão. Aqui, as experiências de tais músicos adquirem contornos mais próximos que em relação ao aprendizado de vibrafone pelos primeiros, justamente pela proeminência adquirida pelas práticas informais de aprendizagem, típicas à formação dos músicos de choro.

3.5 Observações e perspectivas

Se levar o vibrafone à roda de choro é um procedimento caro aos instrumentistas, aproximar as experiências vividas no ambiente das rodas de choro dos contextos de aprendizagem do vibrafone é uma idealização cuja realização seria apenas parcialmente concebível. A experiência social, cultural e política tida por músicos no espaço das rodas não podem ser reduzidas a aspectos musicais ou mesmo relacionados a metodologias e técnicas. Assim proceder seria um modo de empobrecer uma vivência de grande complexidade.

A partir de minha vivência na roda de choro no Bar do Salomão pude perceber que o “aprender o choro” se relaciona com uma gama de expectativas, comportamentos e convenções que vão muito além das questões estritamente musicais relacionadas ao gênero. A boemia, o respeito mútuo, a cordialidade, o ouvir o outro, a devoção, a malandragem, o envolvimento afetivo com a prática, as hierarquias entre agentes do campo, a improvisação, o lidar com o inesperado, o suíngue, a expressividade e a interação entre instrumentistas são apenas alguns dos aspectos, musicais ou não, relacionados à aprendizagem do choro e evocados pelos músicos

envolvidos com o gênero. É possível comprovar tal afirmação na literatura (LIVINGSTON-ISENHOUR e GARCIA, 2005; LARA FILHO, 2009; LARA FILHO et al., 2011) e também a partir das falas evocadas pelos músicos entrevistados, vibrafonistas ou não, quando questionados a respeito do que se aprende no contexto das rodas:

Fábio Palhares*: O que eu acho que a gente aprende na roda é o seguinte, é a respeitar, e musicalmente, eu acho que todo músico que frequenta roda, ele cresce musicalmente. Porque ele passa a ouvir melhor, eu acho que o cara que frequenta roda e o que se aprende na roda é ouvir. Toca o cara já toca, apontar o gestual o cara já sabe. (...) Então, eu acho que o que acontece na roda é o aprendizado de ser músico de choro, de respeitar o cara do cavaquinho, de respeitar o bandolinista e todo mundo dinamicamente cair, e aprende, eu acho, que até coleguismo, né, velho? Pô, você tá com todo mundo, doze caras ali, se um cai, o resto cai.

Arthur Padua*: Igual no meu caso eu sou acompanhador, toco violão. Chega um monte de solista na roda e você vai ter que acompanhar um choro que você nunca nem ouviu. Ou se você ouviu nunca tocou, não conhece direito. (...) Às vezes você vai dar umas na trave, mas é bom. Essa pressão um pouco, não é pressão, mas você tá lá acompanhando o solista, o que o cara tocar você tem que acompanhar. (...) E pra um solista a mesma coisa, outra pessoa começa a tocar um choro lá que ele não sabe, ele vai tentar improvisar na segunda, tentar tocar mesmo sem conhecer. É um espaço que dá pra fazer isso. Chegar e arriscar.

Madeira*: O interessado vai lá na roda de choro, toma a cervejinha dele, conhece gente muito bacana, outros colegas que estão ali também para olhar, para aprender e pra... é... se habilitar a tocar e termina criando uma câmara de interessados, não é? E trocam ideias, trocam partituras, e vão pra casa estudar. Estudam, tiram aquela música e se lançam ao desafio de tocar. (...) E tem outra coisa que a roda desenvolve é esse sentimento de cuidado, de zelo. Ninguém precisa aparecer mais que o choro. Então o solista toca o suficiente para destacar a melodia. A harmonia se expressa de uma forma muito cuidadosa para não abafar a expressão melódica e a percussão também, né? Então a roda de choro vai educando o músico de uma forma muito gostosa. (...) A roda de choro ensina sobretudo o respeito da convivência, né? Da convivência entre os músicos, porque aquela vaidade que o músico tem, aquela patologia de que ele tem o rei na barriga, na roda de choro isso acaba. Isso não se cria, não se desenvolve, porque ele não tem como tocar se não for com a ajuda do conjunto.

Cláudia Oliveira: Ter essa vivência de escutar, de ver como eles respiram juntos, como é esse baixo. O baixo é muito importante para você escutar numa roda de choro, porque isso vai te dar elementos para tua improvisação. Né? Então é importantíssimo ir pra roda de choro, importantíssimo. Mesmo que você não toque, mas só pra estar escutando é importante.

Mark Duggan: (...) eu assisti muitas rodas pra prestar atenção e ouvir como se posicionam as várias partes, como os caras interpretam a melodia ou a baixaria também, né? Aparece muito. Os ritmos do cavaquinho e do pandeiro, tem muito, tem muitos benefícios para aprender e escutar.

Aquim Sacramento (sobre o que se aprende nas rodas): É o trabalho em grupo, em casa você não vai ter a galera te acompanhando, você acompanhando a galera. Ou aquela malandragem que precisa ter assim pra saber pra onde vai e qual a harmonia, enfim. Não tem como fazer as coisas sozinho, não tem como ter essa experiência de choro repetindo em casa sozinho.

É importante argumentar, por outro lado, que mesmo não sendo possível associar a experiência total das rodas aos ambientes onde o contato com o vibrafone se mostra favorecido, é possível aproximar parte relevante daquela e o ambiente acadêmico no intuito de tornar a aprendizagem do gênero no instrumento mais significativa para os que a ela se aventuram. Aproximar, na medida do possível, a aprendizagem do vibrafone e a vivência das rodas de choro

é aproximar tal processo de aprendizagem da estrutura de conhecimento dos instrumentistas admiradores do gênero³²⁶, este que tem nas rodas as suas principais manifestações rituais.

Como as instituições formais de ensino de música possuem grande responsabilidade para o contato e aprendizado dos músicos em relação ao vibrafone, principalmente no Brasil, grande parte das reflexões aqui expostas buscam repensar práticas predominantes em seus contextos. Como Sandroni (2000) atesta, é necessário expandir a interação entre a academia e as manifestações musicais populares de uma maneira que transcenda o âmbito conteudista do repertório. Dei atenção especial neste estudo aos métodos e práticas adotadas por vibrafonistas e chorões na construção de conhecimento relacionado ao gênero choro. Não acredito, porém, que a discussão deva se ater somente ao patamar do conteúdo e do método, podendo os pesquisadores da área se disporem a propor diálogos que considerem questões outras, de natureza política, cultural e social, visando uma prática musical mais significativa em contextos formais. Em diversos momentos cheguei a me referir a algumas destas questões, sem nelas me aprofundar, mas sem tampouco deixar de reconhecer a sua importância para futuras pesquisas na área.

Ao tratar especificamente do choro, faço um recorte que se relaciona à minha experiência pessoal em contato com o gênero e também à constatação de um interesse difundido na sua performance entre vibrafonistas. O esforço da aproximação entre as práticas de ensino e aprendizagem de músicas populares em contextos formais e as adotadas em seus locais de origem e difusão podem e, ao meu ver, devem se estender às mais diversas manifestações musicais. Do funk carioca ao sertanejo, passando pela música eletrônica, o *jazz* e o carimbó, a aprendizagem será mais significativa em ambientes formais quando compreender tais manifestações em seus próprios termos, levando-se em conta suas formas de produção, transmissão, difusão, construção, recepção e apropriação (THOMPSON, 1990).

Em um esforço para a realização de tal compreensão em relação ao choro, me dirigi ao seu ambiente ritual – as rodas – e ali conduzi um processo de observação participante. Como já não é raro na literatura sobre choro as reflexões sobre as práticas de aprendizagem informais no contexto das rodas de choro (LIVINGSTON-ISENHOOR e GARCIA, 2005; LARA FILHO, 2009; LARA FILHO et al., 2011, FIORUSSI, 2012) optei por direcionar minha análise antes às formas de interação dos diferentes processos educacionais, vinculados ou não às rodas, na aprendizagem dos vibrafonistas no choro. Dada a importância do que aqui denomino *paradigma da roda*, não é de se espantar a relevância da produção em questão e da observação participante aqui relatada para a elucidação de diversas questões relacionadas à análise a que me propus. Dela pude extrair algumas informações relevantes as quais me proponho a descrever a seguir.

³²⁶ Sobre aprendizagem significativa, ver AUSUBEL, 1968 e MOREIRA e MASINI, 1982.

A primeira mediação entre os processos educacionais diversos de relevância para a presente pesquisa é realizada, não por vibrafonistas no choro, mas por atores envolvidos com a concepção e transformação do gênero no decorrer de sua história. Como já abordado, o caráter parcialmente “erudito” do choro lhe garante algumas características distintivas em relação aos demais gêneros de música popular, inclusive no que tange aos processos educacionais a ele associados. A educação formal possui com o choro, portanto, uma relação, ainda que não distante dos conflitos, significativamente amistosa. Tal realidade é percebida, por exemplo, na relevância adquirida historicamente pelo uso da notação na prática corriqueira dos músicos de choro. Ilustrativamente, Madeira enfatiza:

Madeira*: Lá (na roda no Bar do Salomão)³²⁷ todo mundo lê. São raríssimos os músicos que só tocam de ouvido. Todo mundo lê partitura, todo mundo tem uma boa formação musical. (...) Alguns até tiveram música no colégio mesmo, ensino formal e tudo o mais, mas a verdade é que essa juventude, eles têm uma boa formação musical, sabe? (...) é muito comum que os pais coloquem os filhos para estudar música. Então, com isso, eles têm uma educação musical.

A estreita relação dos chorões com a notação musical é um indicativo de que eles já percorrem um caminho de mediação (o diálogo aqui é estabelecido em relação às dimensões *popular - erudito, educação formal – não formal – informal* e, principalmente, *tradição escrita – tradição oral*) entre distintas tradições, ainda que preserve muitas de suas características que o vincule majoritariamente à educação informal:

Madeira*:(...) a roda de choro é uma, eu considero como uma instituição, né? Uma instituição informal da maior importância para a performance do choro, porque ela cria a oportunidade para os interessados no estilo desenvolverem as suas habilidades. Sejam eles estudantes ou músicos interessados que desenvolvem os seus conhecimentos de forma autodidata. A roda de choro eu considero da maior importância nesse contexto por ela não só cria a oportunidade de tocar porque ela possibilita desenvolvimento psicológico, o emocional do músico, emocional esse indispensável para a execução de um estilo que demanda muita técnica e muito aprimoramento. Né? Portanto, a roda de choro já era pensada assim na época do Jacob do Bandolim, na época do Pixinguinha, e continua sendo uma grande escola, não é? Uma grande escola para o ensino informal do choro no Brasil.

O que vale na roda de choro é a sua percepção musical, né? Essa percepção auditiva que te possibilita viajar pelo campo harmônico, que te possibilita improvisar sem sair do campo harmônico e estabelecer a relatividade entre a estrutura harmônica e isso não se faz só escrevendo, só lendo uma partitura. Aliás, a roda de choro, verdadeiramente enquanto roda de choro, ela dispensa a partitura.

Quando os vibrafonistas se propõem à performance de choro, posicionam-se de modo a reforçar a mediação entre o *erudito* e o *popular*, entre a *educação formal*, a *não formal* e a *informal*, entre a *tradição escrita* e a *tradição oral* e, por fim, entre a *universidade* e a *roda*.

É constantemente reiterado na literatura a necessidade de interação entre diferentes processos educacionais e também a importância de que as instituições formais de ensino dialoguem de maneira mais enfática com a educação não formal e informal, no intuito de se

³²⁷ Parênteses meu.

tornarem mais significativas para o mundo que as circunda (COOMBS, et al., 1973; LA BELLE, 1976; GREEN, 2000, 2002, 2008; LIBÂNEO, 2010). Poucos estudos, porém, tratam da maneira como tal diálogo já vem sendo promovido por determinados grupos na área de música, buscando refletir sobre experiências que já estão em prática no favorecimento da interação supracitada.

A análise aqui realizada, sobre o histórico de aprendizagem de vibrafonistas no choro, nos dão indícios de várias iniciativas que possuem enorme valor como contribuições à reflexão acerca do ensino de choro em instituições formais de ensino, com as quais esses instrumentistas possuem uma relação bastante familiar. Uma reflexão crítica destinada à transformação desses ambientes se faz urgente na visão de diversos autores que buscam pensar o papel da escola formal na atualidade, entre eles Maura Penna, que argumenta:

Cabe reconhecer, finalmente, que a predominância do modelo conservatorial, a sua força como padrão de um “ensino sério de música” e, ainda, a falta de questionamento desse modelo são fatores que dificultam e atrasam a renovação das práticas pedagógicas e metodológicas. Portanto, deixemos para trás as práticas fixas da tradição, buscando construir alternativas que atendam às necessidades dos diferentes contextos em que a educação musical pode atuar, comprometendo-se sempre com um projeto de democratização do acesso à arte e à cultura. (PENNA, 2008, p. 65)

A seguir, aponto algumas das contribuições surgidas das conversas com esses músicos e desenvolvo outras já mencionadas durante a presente seção.

Em relação à dimensão de mediação estabelecida entre a *universidade* e a *roda*, Ricardo Valverde remete às experiências por ele vivenciadas nas aulas com o músico Luisinho Sete Cordas. Através desses encontros, coletivos e correspondentes a verdadeiras *rodas concentradas* (SANDRONI, 2000), os músicos tinham oportunidades de desenvolver habilidades valorizadas entre músicos de choro em experiências passíveis de serem vivenciadas também em contextos vinculados à educação formal.

O músico também chegou a realizar a sua própria roda³²⁸, onde podia ter experiências características desse ambiente de importância tão lembrada pelos músicos em relação à aprendizagem do choro. A realização de um roda própria não permitia Valverde superar a dificuldade relacionada ao transporte do instrumento, mas o possibilitava contornar outras, tais como a indisponibilidade de um espaço adequado para a alocação do vibrafone e também as possíveis resistências em relação à presença do vibrafone nas rodas. Sendo a roda por ele organizada, nela apenas faziam-se presentes músicos para quem a performance de choro no vibrafone não se apresentava enquanto uma situação a ser combatida em nome da tradição

³²⁸ Quando Ricardo se refere a roda que realizava semanalmente como “minha roda” ele não está alegando qualquer sentimento de posse em relação ao encontro em questão. Sua roda seria um lugar onde, dentro das hierarquias estabelecidas e negociadas nesses ambientes (tais como analisadas no Capítulo 2), ele ocuparia uma posição de destaque.

gênero. Aqui, Ricardo demonstra também o flerte com a dimensão de mediação *tradicional* – *moderno*.

Natália Mitre narra que, ao invés de promover rodas de choro em ambientes externos à universidade, utilizava o espaço da instituição para se juntar aos colegas e ali darem impulso aos encontros. O acesso a eles com o vibrafone, demonstrava-se então extremamente facilitado já que sua universidade – a UFMG – disponibilizava o instrumento para os alunos, principalmente os vinculados ao curso de percussão³²⁹.

A uma experiência semelhante se reporta Cláudia Oliveira, que relembra as rodas de choro que realizava com os demais integrantes de grupos de percussão dos quais fazia parte. Com eles podia praticar o choro e experimentar semelhantes vivências daquelas em que estaria imersa quando em uma roda de choro, tais como a necessidade de reação a situações musicais inesperadas, acompanhamento de canções que não conhecia, prática do ouvir constante aos outros músicos, aprendizado com pares, dentre muitas outras.

Mark Duggan, muito influenciado pela cultura do *jazz*, relata ter participado de *jam sessions* de choro, no contexto das universidades de música que frequentou, sendo aquelas muito significativas para o aprendizado do gênero. Em tais oportunidades, apesar das especificidades estabelecidas entre as *jam sessions* e as rodas, ele pôde trabalhar diversas habilidades muito valorizadas nos ambientes rituais do choro. O músico também narra ter participado de rodas na condição de ouvinte, o que lhe proporcionou um contato muito íntimo com a prática do choro. O mesmo teria ocorrido com Natália, Cláudia, Hendrik Meurkens e Marilene Trotta.

São relatadas por Ricardo Valverde, experiências no contexto das rodas enquanto pandeirista de choro. Todas elas são lembradas como de grande relevância para o posterior aprendizado de choro no vibrafone:

Ricardo Valverde: (...) eu tive sorte porque quando eu tinha 15 anos eu já saí na casa do Luisinho Sete Cordas, que é um grande violonista de São Paulo. E trabalhei muito com ele depois, aprendi muito com ele. Todos os chorões de São Paulo andavam lá com ele. Então assim, a primeira coisa que acho importante é que eu sou um pandeirista de choro antes de ser um vibrafonista de choro, entendeu? Então acho que isso me fez muito incorporar a linguagem. Então assim, quando eu era pandeirista chegava sábado eu ia em quatro rodas, era meio viciado em choro assim pra pegar repertório, ouvir. E aquelas melodias e harmonias ficam na sua cabeça, porque você faz tanto, ouve tanto que aquilo faz parte de você. Aí é natural eu passar pro vibrafone, sabe assim?

O exemplo de Ricardo é muito representativo em relação às dificuldades encontrada por vibrafonistas para a superação do *paradigma da roda*. Estes, ao se confrontarem com diversos empecilhos para a participação em rodas na condição de vibrafonistas, podem se propor à

³²⁹ Os alunos vinculados ao Bacharelado em Percussão da UFMG compartilham um senso de utilização exclusiva dos instrumentos de percussão disponibilizados pela instituição, o que gera um certo desconforto com alunos de outros cursos como Música Popular e, principalmente, Licenciatura e Musicoterapia.

performance de outros instrumentos naquele ambiente. Tal iniciativa possibilita aos músicos o contato com o local que é tomado como a principal escola de choro e é aqui compreendido como o seu ambiente ritual, além de, conseqüentemente, favorecer o processo de aprendizagem do gênero choro no vibrafone, como fica claro no depoimento Ricardo Valverde. Também em minha experiência individual nas rodas de choro, em algumas participações como pandeirista e em poucas incursões na condição de cavaquinista, pude ter na roda experiências que considero hoje da maior relevância para o meu aprendizado de choro no vibrafone.

Daniela Rennó chegou a participar de diversas rodas mas, para não ter que transportar o vibrafone a tais contextos, se dirigia a eles na posse de um outro teclado de percussão, de tamanho e peso muito inferiores: o glockenspiel. Com ele, conseguia pôr em prática algumas das habilidades construídas através do estudo do vibrafone e, ao mesmo tempo, desenvolver outras vinculadas às experiências nas rodas, tais como o aprendizado de um vasto repertório e a capacidade de lidar com o inesperado. Daniela também se refere à formação de grupos e à prática nesses grupos como uma excelente oportunidade para se trabalhar algumas habilidades e de se construir um conhecimento normalmente associado às experiências das rodas:

Daniela Rennó: Última coisa que poderia viabilizar, que eu lembrei, você pode montar o seu grupo, né? Igual tem lá no Palácio das Artes, o CEFAR tem um grupo de choro, que aí os teclados já estão lá, né? No caso, os barrafônicos, né? Você ir na roda de choro com o seu é melhor, ou então você monta, né? Seu próprio grupo, né? De choro, né? É uma, não é uma roda é um grupo.

RH: É um grupo, mas tem experiências semelhantes, assim?

DR: É diferente, né? A roda é mais aberta, né? O repertório também, você tem que tá com o repertório mais assim, amplo, né?

Nos grupos, os músicos poderiam trabalhar a escuta, a improvisação, a conversa sobre questões musicais, a interação com os demais integrantes, o respeito, a performance voltada à coletividade, o suíngue, a expressividade, dentre muitas outras valorações de internalizações associadas comumente ao ambiente das rodas. Como fica claro na fala de Daniela, os grupos não são capazes de assumir o significado das rodas para o aprendizado de choro, mas possibilitam o trabalho de muitos de seus aspectos em contextos mais amistosos à presença do vibrafone, tendo em vista que tais ensaios podem ocorrer em ambientes formais de ensino e também nos locais de residência dos músicos, que, eventualmente podem contar com a presença do instrumento.

Aquim e Marilene se remetem a alguns grupos dos quais participaram como grandes escolas para o aprendizado do choro. Em sua entrevista, esta argumenta, “no decorrer da história do grupo, eu comecei a falar: espera aí. Deixa eu começar ler sobre o grupo, buscar na internet informação. Aí eu buscava lá na Wikipédia sobre o choro, ia no Google, (...) aí fui abrindo mais por interesse meu, de querer conhecer mais”.

Ainda que tenha a roda importância primordial para o aprendizado do choro, os músicos referem-se à necessidade de estudos individuais para uma aprendizagem significativa do gênero. Para além da roda, todas essas experiências estariam ao alcance dos vibrafonistas:

Arthur Padua*: Acho que o cara pra tocar choro tem que estudar, o cara tem que ter fundamento, pesquisar o negócio. Então tem esse momento da pesquisa em casa sim, que cada um com seu instrumento fica lá estudando pra caramba.

Madeira*: O interessado vai lá na roda de choro, toma a cervejinha dele, conhece gente muito bacana, outros colegas que estão ali também para olhar, para aprender e pra... é... se habilitar a tocar e termina criando uma câmara de interessados, não é? E trocam idéias, trocam partituras, e vão pra casa estudar. Estudam, tiram aquela música e se lançam ao desafio de tocar.

O estudo individual a que se referem Madeira e Arthur já consta na prática cotidiana dos vibrafonistas entrevistados, como é possível perceber a partir da análise desenvolvida no capítulo anterior. Tais práticas, ao contrário da frequência nas rodas, aproxima os vibrafonistas de uma aprendizagem significativa do gênero. A exigência relacionada ao estudo individual, comuns aos processos educacionais formais e não formais, associa o gênero choro e também os vibrafonistas com ele em contato da dimensão de mediação *educação formal – não formal – informal*. A performance de choro exige um comprometimento individual, mesmo entre aqueles envolvidos com o seu ritual, o que se evidencia nas falas dos chorões do Salomão. Associado a outras formas de manifestações musicais abordadas na literatura, a exemplo das realizadas pelos Venda na África do Sul (BLACKING, 2000) e pelos Suyá no norte do Parque Indígena do Xingu (SEEGER, 2004), o estudo individual, por outro lado, torna-se uma prática completamente despropositada.

As instituições formais de ensino, ao abordar o choro, devem se curvar a experiências mais próximas da completude das vivências nas rodas, devido à importância assumida por estas em relação ao gênero. Estímulos à formação de rodas de choro em seus espaços, incentivo à participação dos educandos e educadores em ambientes informais de aprendizagem, adoção de aulas compreendidas como *rodas concentradas*, fomento à formação de grupos musicais entre integrantes de seu corpo discente e docente, fomento à práticas que incentivem a construção de habilidades aurais dos que se vinculam a seus espaços, consideração da vivência de educandos e educadores no processo construção do conhecimento, estímulo à memorização de repertório e à “desnaturalização” do uso incontestável da partitura, reconhecimento da importância de difusão do hábito da escuta, estímulo aos educadores e educandos em relação à frequência em apresentações relacionadas ao gênero e o estímulo a processos de construção do conhecimento que busquem trabalhar a criatividade e a performance de maneira integrada são apenas algumas das possibilidades apontadas pelos resultados do presente estudo. A experiência dos

vibrafonistas, em contato com processos educacionais distintos durante suas formações, certamente muito tem a contribuir às referidas reflexões e práticas.

É importante reconhecer que iniciativas como as aqui expostas não serão colocadas em prática sem a existência de conflitos, pois pressupõem o diálogo entre tradições de características muito distintas, quando não antagônicas. O relato de Natália Mitre sobre a resistência à realização das rodas de choro na Escola de Música da UFMG advinda de alguns professores da instituição é apenas um indicador das dificuldades relacionadas à busca pela conciliação proposta:

RH: Entendi. E você acha que tem alguma resistência ao choro ainda dentro da academia?

Natália Mitre: Ah, tem.

RH: Professores, alunos, ou geral?

NM: Com certeza, na época que rolava as rodas vira e mexe os professores reclamavam [risos].

RH: Mas você acha que era por causa do barulho ou por causa do repertório mesmo?

NM: Ou, não sei, porque eu nem sei se atrapalhava. Nem era os professores que... Assim, eu já ouvi a galera falando assim, alguns alunos falando de professores que, tipo, acharam ruim, assim, sabe?

Realizo aqui a defesa de que os vibrafonistas não estão fadados a um distanciamento em relação à aprendizagem e à prática do choro. Pelo contrário, podem se aproximar de uma vivência extremamente significativa em relação ao gênero, ainda que encontrem enorme dificuldade de aproximação com o seu principal ambiente ritual: as rodas de choro. Dada a importância das rodas para o seu aprendizado, a frequência em tais espaços torna-se de relevância indiscutível. Quando não se apresenta viável, porém, outras atividades podem surgir no intuito de propiciar vivências significativas no que se refere à performance e à aprendizagem do choro. Isto porque o que se aprende na roda não é o choro em si, como argumentam alguns de seus defensores mais radicais. O que se aprende na roda é a própria roda, que possui uma enorme relevância para o choro por seu valor ritual, mas não responde pela totalidade das experiências relacionadas ao gênero. Tais argumentos evidenciam-se no discurso de alguns músicos, quando questionados a respeito da existência do choro para além das rodas:

Fábio Palhares*: [risos] Cara, existe, sim. Existe. Porque a galera do choro é bem focada, né? Em roda. Agora, a roda tem o número específico de chorões, tem que ter uma formatação pra aquilo ali ser uma roda? Porque eu conheço vários trios que são fantásticos e criam muito mais que muita roda com padrão, assim, que eu vejo. Então, eu acho que esse choro além da roda não está acontecendo, você está entendendo? Tá tendo choro da roda na roda, mas ninguém arrisca, raros músicos que arriscam sair da roda. É isso que eu tô querendo dizer, de, “– Pô, vamos arriscar mais um pouquinho. Vamos abrir pra cá. Olha isso aqui que eu estou fazendo, vamos fazer junto? Vamos ver se dá certo? Vamos arriscar, vamos ver se dá ou não.”. Porque se não existir isso, acho que vai continuar, o que o Jacob (do Bandolim)³³⁰ falava que o choro morreu eu acho que era isso, o choro vai acabar, é acabar mesmo, não crescer mais. Por isso que tem que ter uns caras que fazem mesmo, joga pra frente, cria, pra isso, pra continuar, se não tiver isso não vai continuar, aí nós vamos ficar tocando *Tico Tico no Fubá*³³¹ mais duzentos anos? Vai, ótimo, tomara que sim. Do mesmo jeitinho?

³³⁰ Parênteses meu.

³³¹ Choro composto por Zequinha de Abreu, ganhou grande visibilidade quando cantado por Carmem Miranda.

Não sei. Muito músico do choro hoje, que eu conheço, que saiu do choro e foi pra música instrumental, brasileira, não só o choro, que cansou, que não pode arriscar na roda, que se começa a improvisar todo mundo..."— Pô, pra onde que eu vou agora? Pô, pára com isso, você tá louco?". O cara não quer estudar e não quer deixar o cara improvisar, não quer deixar o cara crescer. Eu acho que além da roda, igual você tá falando, tem que ter, e graças a deus que existe, né? Porque se não [risos].

Arthur Padua*: Acho que é, primeiro o ambiente assim, o silêncio de tocar num teatro, todo mundo calado ouvindo, já permite umas nuances, tocar baixinho... e roda de choro, ambiente de bar, de boteco, além de poder chegar gente de fora pra tocar, tem interação maior com o público, o cara tá do lado. (...) Um você ensaia pra fazer, o outro você sai de casa, leva seu instrumento e não ta nem aí pra o que você vai tocar... o que vier é isso mesmo. É mais divertido, é um momento mais de lazer. Você vai fazer um show você tem um compromisso maior. Mas é bom demais, choro tem que manter. Roda, show, tem que ter choro todo dia!

Madeira*: Tem, tem choro, aí cabe tudo. Piano, o que você quiser você pode colocar. O choro cabe tudo, você lembrou o... mas a verdade é que o choro, ele chama atenção pela sua simplicidade. Pela sua forma natural de se expressar, não é? (...) Então não tem que inventar mais nada no choro, ele tá pronto. (...) Tem nada que inventar mais pro choro não, tá bom. Do jeito que ele tá aí ele pode ficar eternamente, sabe?

É interessante notar, principalmente na fala dos músicos mais novos dentre os entrevistados da roda, um anseio por outras formas de expressão relacionadas ao choro que proponham uma extensão da experiência naquele ambiente. Ainda que Madeira queira tomar o choro por acabado, Fábio e Arthur enxergam possibilidades revigorantes relacionadas às inovações às quais o gênero está submetido. É na busca pela ponte entre o *erudito* e o *popular*, entre o *tradicional* e o *moderno* que a importância e a contribuição do vibrafone para a prática do choro se mostra evidente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- *Marcos Frederico: Do que se trata o seu projeto?*

- *Rodrigo Heringer: Sou vibrafonista e gosto muito de tocar choro. A motivação inicial para a pesquisa nasceu de uma dificuldade encontrada por mim em frequentar as rodas de choro tocando um instrumento com o qual o acesso a elas mostra-se extremamente custoso.*

- *Marcos Frederico: Hum... seria então o caso de levar a roda até o vibrafone, né?*

(Trecho de conversa com o bandolinista Marcos Frederico, ocorrida no bar do Salomão)

Escrevo estas últimas linhas com a convicção de que os objetivos traçados para a presente pesquisa foram atingidos, ainda que limitadamente. Algumas importantes arestas continuam abertas para pesquisas posteriores que, espero, tomem forma a partir da frutificação do interesse pelo tema.

O estudo da mediação exercida por instrumentistas que possuem estreito vínculo com a educação formal e também contato próximo com a música popular exercida majoritariamente externamente às instituições formais de ensino, pode ser estendido à aproximação estabelecida entre outros instrumentos e gêneros musicais. As relações de poder que permeiam a perpetuação de determinadas práticas de ensino e aprendizagem no interior das instituições formais de ensino de música podem ser também analisadas de maneira mais detalhada. Os efeitos da globalização sobre as transformações de determinadas práticas musicais, incidindo sobre as possibilidades de construção de conhecimento a elas relacionadas, podem se transformar em objeto de pesquisas muito relevantes para a área de Educação Musical e também para outras áreas do conhecimento.

No primeiro capítulo do presente estudo, evidenciei algumas dimensões de mediação com as quais são postos a dialogar os vibrafonistas por aproximarem um instrumento, de forte vínculo com a academia, da prática de um gênero cuja constituição se deu a partir de certa autonomia em relação a tal espaço. No segundo capítulo defendi que a complexidade da mediação referida se estende também à busca por diálogo de um instrumento atípico à performance do choro com este gênero musical, em flerte constante com sua tradição. Durante o terceiro e último capítulo busquei analisar a interação entre os processos educacionais formais,

não formais e informais na formação dos vibrafonistas, verificada a posição destes de mediadores entre tais processos. Diante da força do *paradigma da roda* enquanto dificultador da aprendizagem do choro por vibrafonistas, busquei analisar a formação dos últimos em constante associação com os processos de formação vivenciados por músicos de choro na roda no Bar do Salomão, ambiente do qual me aproximei durante a pesquisa.

A aproximação com o ambiente da roda foi essencial para a reflexão acerca do aprendizado do choro a partir das valorações trabalhadas, compartilhadas e perpetuadas por seus protagonistas, evitando-se, assim, uma abordagem etnocêntrica, comum às práticas de pesquisas acadêmicas. Ao pensar as possíveis interlocuções entre o ambiente acadêmico e o choro em relação à aprendizagem musical no decorrer do terceiro capítulo, busquei cumprir a tarefa a partir das valorações dominantes no ambiente das rodas, ritual de maior relevância para a prática e aprendizagem do choro. Ainda que tenha utilizado os processos de aprendizagem dos vibrafonistas como objeto de reflexão, o fiz em constante diálogo com a formação dos chorões, devido ao acesso privilegiado destes às verdades formulares reproduzidas e negociadas no ambiente social das rodas. Não abri mão, porém, da condução de uma análise crítica mesmo quando em referência a tais verdades formulares, quando abordo, por exemplo, a questão da invenção da tradição do choro e de sua vinculação inflexível às práticas de aprendizagem informais.

Uma crítica previsível à presente pesquisa diz respeito à excessiva atenção concedida aos métodos e práticas de ensino e aprendizagem. Como exposto no Capítulo 3, a educação é sempre um ato político e reduzi-la a técnicas e métodos é, certamente, empobrecê-la. Esta crítica à uma visão tecnicista da educação fomenta, inclusive, a descrença de autores, a exemplo de Paulo Freire (1987), em relação à escola formal como um ambiente propício à prática de uma educação libertadora.

Ciente de que não é possível confundir a experiência educacional com seus processos, optei por dar a eles, ainda assim, uma maior atenção durante a presente pesquisa. O sucesso é, como sempre, parcial, pois representa apenas um passo a ser dado na direção de uma educação mais inclusiva, democrática e significativa. Ao buscar aproximar a educação formal, não formal e informal me baseando na interação entre tais processos na experiência dos vibrafonistas no choro, o fiz acreditando representar tal diálogo a única maneira de tornar a escola mais permeável à pluralidade cultural. As dimensões de mediação extraídas da formação dos vibraonistas quando em contato com o choro são aqui utilizadas no intuito de serem, futuramente, suplantadas. Sobre tal superação Maura Penna acrescenta:

Ultrapassar a oposição entre a música popular e a erudita e suas formas de ensino-aprendizagem, em prol de uma concepção ampla de música que considere toda a multiplicidade de manifestações como significativa, é condição indispensável para um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura (PENNA, 2012, p.65)

Tendo em vista que a aproximação proposta é sempre limitada e parcial no atual contexto da escola formal, é sabido que a experiência em tais espaços (instituições formais de ensino de música) não pode substituir a vivenciada no ambiente das rodas. O vibrafone não vai à roda e esta tampouco irá até ele. A impossibilidade das instituições de ensino formarem chorões não as impossibilitam, porém, de propiciarem o contato com o choro em seus espaços. Uma das preocupações que permeia todo este trabalho é a reflexão acerca de como tal contato pode ocorrer de uma maneira tão significativa quanto possível, com base na formação dos instrumentistas entrevistados.

A experiência dos vibrafonistas no choro nos mostra que é possível o aprendizado de choro ainda que a presença no ambiente das rodas se mostre bastante dificultada. Apesar de sua importância para o aprendizado do gênero, o que se aprende nas rodas não é o choro, mas a própria roda, suas práticas, regras, paradigmas e as valorações reproduzidas pelos com ela envolvidos. Na palavras dos próprios integrantes da roda no Salomão: “Existe choro para além da roda”. Os vibrafonistas podem se aproximar da aprendizagem deste gênero musical, ainda que o instrumento lhe seja estranho à tradição, como demonstram os músicos entrevistados para este trabalho.

Mais que isso, eles demonstram diversas possibilidades de mediação entre tradições de características muito diversas. Ao associar um instrumento vinculado à performance do repertório erudito no Brasil com um gênero musical ligado à prática de música popular, eles demonstram flertar com processos educacionais de características muito distintas. No âmbito da educação formal possuem estreito vínculo com os conservatórios e universidades de música; em relação à educação informal se associam aos festivais, cursos livres, workshops, *masterclasses* e, principalmente, às aulas particulares de instrumento; no que diz respeito à educação informal se estabelecem em vínculo com diversas práticas informais de aprendizagem, tais como tirar músicas de ouvido, realizar transcrições, frequentar shows e ensaios musicais, memorizar repertório, envolver afetivamente com a prática musical, aprender em ambiente familiar e com os pares, tocar junto com as gravações e mesmo frequentar rodas de choro, como intérpretes ou ouvintes.

Os vibrafonistas em questão, ao aproximarem da performance de choro um instrumento que não pertence à sua tradição, estabelecem também uma delicada mediação entre as dimensões da *tradição* e da *inovação*. Se tratando o vibrafone de um instrumento estrangeiro, de origem

estadunidense, e o choro de um gênero concebido e transformado no Brasil, os instrumentistas se lançam ainda à um processo de mediação entre o *nacional* e o *estrangeiro*.

As mediações às quais estão sujeitos se mostram diretamente relacionadas a alguns dos principais dilemas comuns às instituições formais de ensino de música na atualidade. A necessidade de aproximação com outros processos educacionais que não o formal e a adequação de tais instituições aos parâmetros da modernidade³³² são temas caros a muitos dos que se dedicam a pensar o ensino formal hoje. Ao demonstrar como os vibrafonistas realizam a ponte entre as diversas dimensões de mediações nas quais estão imersos busquei extrair dali algumas contribuições importantes para a reflexão sobre questões relacionadas ao ensino formal.

Como abordado no início desta conclusão, espero que os frutos da presente dissertação não se restrinjam às reflexões acerca do aprendizado dos vibrafonistas no choro. Como uma pesquisa de caráter qualitativo, imagino que muito do que aqui foi discutido pode ser utilizado como ponto de partida para reflexões semelhantes vinculadas a outros instrumentos e gêneros musicais. Não acredito que, digamos, um harpista teria dificuldades menores em relação à aprendizagem do choro no ambiente das rodas que os vibrafonistas com os quais tive contato. Talvez a mediação no caso daquele fosse facilitada exclusivamente pelo fato de ser a harpa, ao contrário do vibrafone, um instrumento vinculado à tradição da música erudita européia³³³, de vínculo mais estreito com a origem e a prática do choro que a tradição do *jazz*, com a qual o vibrafone estabeleceu laços significativos.

Através da pesquisa realizada pude perceber que muito esforço tem sido empenhado por alguns atores no intuito de assumirem uma postura conciliadora na mediação entre as diversas dimensões expostas. Os conflitos a elas relacionado não parece intimidar os instrumentistas que buscam no choro uma das possibilidades para a performance do vibrafone. A valorização das práticas informais de aprendizagem é um lugar-comum no discursos desses músicos em uma demonstração de grande interesse pelas manifestações musicais que nascem e florescem sem grandes conexões com o ambiente acadêmico. Interesse este que contrasta com o sentimento comum atribuído por eles à academia em relação a tais manifestações, reconhecendo que estas são frequentemente alvo de resistência da parte algumas figuras vinculadas ao ambiente acadêmico.

Em relação ao confronto exercido pelo vibrafone em relação ao padrão de instrumentação ditado pelos regionais, percebi grande resistência entre os chorões do Salomão à associação do choro ao instrumento. Um fato curioso a ser relatado é o de que o Madeira – bandolinista –,

³³² Sobre o tema, ver SOUZA, 2009.

³³³ Ver Capítulo 2.

singular na demonstração de uma aberta reprovação a tal associação durante a entrevista, foi também o único que não tinha conhecimento anterior sobre o fato de eu ser um vibrafonista. Tal desconhecimento pode tê-lo deixado mais à vontade para representar um pensamento que poderia ter sido notado durante o encontro com os demais integrantes.

Suposições à parte, os vibrafonistas, de um modo geral, parecem não se intimidar com a resistência dos mais apegados à tradição. De suas palavras percebo uma grande vontade de aprofundamento nos estudos relacionados ao gênero, mesmo os que possuem pouca vivência no âmbito da performance de música popular.

De mediações, encontros, conflitos, diálogos e resistências se faz a experiência do vibrafonista no choro. Da pluralidade de vivências daí advindas se pode extrair grandes contribuições para reflexões de importância fundamental relacionadas à área da Educação Musical.

Referências

- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999, 360 f. Tese (doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- AUSUBEL, David Paul. *Educational psychology: a cognitive view*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BARBEITAS, Flávio Terrigno. Reflexões sobre a prática da transcrição: as suas relações com a interpretação na música e na poesia. *Per musi*. Belo Horizonte, v. 1, p.89-97, 2000.
- BARBOSA, Valdinha; DEVOS, Anne Marie. *Radamés Gnatalli, o eterno experimentador*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Música, Divisão de Música Popular, 1985.
- BECK, John. *Encyclopedia of percussion*. 2. ed. Nova Iorque: Routledge, 2007.
- BECKER, Howard Saul. *Art worlds*. Berkeley: University of California Press, 1982.
- _____. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; MARCUSE, Herbert; HABERMAS, Jürgen. *Textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- BERLINER, Paul. *Thinking in jazz: the infinite art of improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- BLACKING, John. *How musical is man?* 6. ed. Seattle: University of Washington Press, 2000.
- BLADES, James. *Percussion instruments and their history*. Ed. amp. Westport: The Bold Strummer, 1992.
- BOLLOS, Liliana Harb. Considerações sobre a música popular no ensino superior. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DA ABEM. 2008. São Paulo. *Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM*. São Paulo: UNESP, 2008. P.66-74
- BOTA, João Victor. *A transcrição musical como processo criativo*. 2008. Dissertação (mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1990.

- BOURDIEU, Pierre; MICELI, Sérgio (Int., org. e sel.). *A economia das trocas simbólicas*. 6 ed. 1 reimp. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CABRAL, Sérgio. *Pixinguinha: vida e obra*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1997.
- CALADO, Carlos. *Tropicália: a história de uma revolução musical*. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- CANÇADO, Tânia Mara Lopes. O "fator atrasado" na música brasileira: evolução, características e interpretação. *Per Musi*. Belo Horizonte, n.2, p.5-14, jul-dez. 2000.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- CAZES, Henrique. *Choro: Do quintal ao Municipal*. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- CHAIB, Fernando. Let Vibrate: Um breve panorama sobre o vibrafone na música do século XX. *Opus*. Goiânia, v. 14, n. 1, p.50-64, jun. 2008.
- COOMBS, Philip Hall; PROSSER, Roy; MANZOOR, Ahmed. *New paths to learning for rural children and youth*. New York: International Council for Education Development, 1973.
- DIDIER, Aluísio. *Radamés Gnattali*. Rio de Janeiro: Brasiliana Produções, 1996.
- DUGGAN, Mark. *Tradition and innovation in Brazilian popular music: keyboard percussion instruments in Choro*. 2011. 265 f. Tese (doutorado em Música) - Faculty of Music, University of Toronto, Toronto, 2011.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- ELIAS, Norbert; SCHROTER, Michel (Org.). *Mozart: Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- FEICHAS, Heloísa Faria Braga. *Aprendizados de música formal e informal na graduação brasileira*. 2006 (Palestra).
- _____. *Formal and informal music learning in Brazilian higher education*. 2006. 260 f. Tese (doutorado em Educação Musical) – University of London, Londres, 2006.
- _____. Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration. *British Journal of Music Education*. Cambridge, n.27, pp 47-58. 2010.
- FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol.15, setembro, p.11-26, 2006.
- _____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (II). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol.16, março, p.95-111, 2007.

- FIORUSSI, Eduardo. *Roda de choro: processos educativos na convivência entre músicos*. 2012. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- FONSECA, Edilberto. A ideia de *folk* e as musicologias. *Revista Debates*, Rio de Janeiro, n.12, junho, p.79-92, 2014.
- FONTANA, Andrea; FREY, James. Interviewing: the art of science. 1994. In: N. Denzin e Y.S. Lincoln (orgs.), *Handbook of qualitative research* (p. 361-376). London: The Sage Publications Inc.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995.
- _____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- FOUCAULT, Michel; MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder*. 11 reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.
- FRASER, Márcia Tourinho Dantas. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, Ribeirão Preto, vol. 14, n.28, maio/agosto, p.139-152, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRUNGILLO, Mário David. *Dicionário de percussão*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes sans solution? Institut International des droits de l'enfant*, Sion, 2005.
- GALVÃO, Afonso; LACORTE, Simone. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v.17, p.29-38, set. 2007.
- GAMA, Zacarias. A categoria mediação em Hegel, Marx e Gramsci: para suprimir ruídos conceituais. *Ciência e Luta de Classes (digital)*. Nova Iguaçu. v. 3, n. 3, julho, p.46-55, 2015.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1.ed., 13.reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008,
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- _____. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: ULRICH, B. (org.). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora UNESP, 1995. p. 73-133.

- _____. *O mundo na era da globalização*. 6 ed. Lisboa: Editorial Presença, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: ANNABLUME, 2003.
- _____. *Educação musical à distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. 2009. Tese (doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- _____. “A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais”. *Revista da ABEM*. Londrina, v.21, n.30, p.25-33, jan-jun. 2013.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. *O ensino do choro no contexto da escola Raphael Rabello de Brasília*. 2013. Dissertação (mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere, volume 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, n.2, p.65-80, 2000.
- _____. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: Ashgate Publishing Ltd., 2002.
- _____. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd., 2008.
- _____. *Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula*. *Revista da ABEM*. Londrina, v.20, n.27, p.117-130, jan-jun. 2012.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Princípios da filosofia do direito*. 4 ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1990.
- HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Org.). *A invenção das tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *História social do jazz*. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

- INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION, 29., 2010, Beijing. *Music education and Ethnomusicology: a (usually) Harmonious Relationship*. Israel Studies in Musicology Online, 2010. Disponível em: <<http://www.biu.ac.il/hu/mu/min-ad/10/01-Bruno-Nettl.pdf>>. Acesso em 17/01/2014.
- KADUSHIN, Charles. The professional self concept of music students. *American Journal of Sociology*, Chicago, vol. 75, n. 3, novembro, p.389-404, 1969.
- KINGSBURRY, Henry. *Music, talent and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University, 1988.
- LA BELLE, Thomas J. *Nonformaleducationand social change in LatinAmerica*. Los Angeles: UCLA Latin American Center, 1976.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LARA FILHO, Ivaldo Gadelha de. *O choro dos chorões de Brasília*. 2009. Dissertação (mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- LARA FILHO, Ivaldo Gadelha de; SILVA, Gabriela Tunes da; FREIRE, Ricardo Dourado. 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, jan/jun. 2000
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Joan; SIMAN, Lana Mara de Castro. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 12 ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- LIVINGSTON-ISENHOUR, Tamara Elena; GARCIA, Thomas George Caracas. *Choro: a social history of a Brazilian popular music*. Bloomington: Indiana University Press, 2005.
- LODI, João Bosco. *A entrevista: teoria e prática*. 4 ed. São Paulo: Pioneira, 1989.
- MACHADO, Cacá. *O enigma do homem célebre: ambição e vocação de Ernesto Nazareth*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2007
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Malanésia*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- MARTINS, David Rangel Diel de Carvalho. *Improvisação no choro segundo chorões*. 2012. 111f. Dissertação (mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 2 ed. Lisboa: Presença, 1983.
- MERRIAM, Alan. *The anthropology of music*. Bloomington: Northwestern University, 1964.
- MERTON, Robert King; FISKE, Marjorie; KENDALL, Patricia. *The focused interview: a manual of problems and procedures*. Glencoe: The Free Press, 1956.

- MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie Fortes Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- MOURA, Maria da Glória. *Ritmo e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa*. 1997. 292 f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- NEDER, Álvaro. O estudo cultural da música popular brasileira: dois problemas e uma contribuição. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.22, p.181-195, 2010.
- _____. “Permita-me que o apresente a si mesmo”: o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística. *Revista da ABEM*. Londrina, v.20, n.27, p.117-130, jan-jun. 2012.
- NETO, Michel Nicolau. *Música brasileira e identidade nacional na mundialização*. São Paulo: AnnaBlume, 2009.
- NETTL, Bruno. *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 1995.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- ORLANDO SILVEIRA. *Choros ontem, hoje e sempre*. Rio de Janeiro: Entré/CBS 104410, p.1978. 1 disco (ca. 40min).
- PAZ, Ermelinda Azevedo. *Jacob do Bandolim*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1997.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- PECHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2 ed. Campinas: UNICAMP, 1995.
- PINTO, Alexandre Gonçalves. *O choro*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1978.
- PINTO, Mércia. Ouvidos para o mundo: aprendizado informal de música em grupos do distrito federal. *Opus*, Goiânia, v. 8, fevereiro, p.86-101, 2002.
- PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.
- RECÔVA, Simone Lacorte. *Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?* 2006. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.
- REQUIÃO. Luciana Pires de Sá. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. 2002. Dissertação (mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

- _____. *Eis aí a lapa...: processos e relações de trabalho do músico nas casas de shows da lapa*. São Paulo: Annablume, 2010.
- RUDOLPH, Thomas; FRANKEL, James. *Youtube in Music Education*. Nova Iorque: Hal Leonard Books, 2009.
- SALGADO, José Alberto. *Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de Música*. 2005. Tese (doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- SMITH, Joshua. *Extended performance techniques and compositional style in the solo concert vibraphone music*. 2008. 66 f. Tese (doutorado em Música) – College of Music, University of North Texas, Denton, 2008.
- SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- _____. “Uma roda de choro concentrada”: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. ANAIS, p.19-26, 2000.
- SAVIANI, Demerval. A Educação Musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. *Revista de Ciências da Educação*, vol. 5, n. 9, jul-dez, p.321-329, 2003.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.10, p.109-118, 2004.
- SEEGER, Anthony. *Whu Suyá sing: a musical anthropology of an Amazon people*. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SLOBODA, John. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Londrina: EDUEL, 2008.
- SOUZA, Tárík de. *Tem mais samba: das raízes à eletrônica*. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- SULLIVAN, Megan. African-American music as rebellion: from slavesong to hip-hop. *Discoveries*, Ithaca, n. 3, janeiro-junho, p.21-39, 2001.
- TABORDA, Márcia. *Violão e identidade nacional: Rio de Janeiro, 1830-1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- THOMPSON, John Brookshire. *Ideology and modern culture: critical social theory in the era of mass communication*. Stanford: Stanfor University Press, 1990.
- TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular: da modinha à canção de protesto*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 2010.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, março, p. 11-19, 2005.

_____. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 11, outubro, p. 119-144, 1999.

VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. 6ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ZAGURY, Sheila. *Os grupos de choro dos anos 90 no Rio de Janeiro: suas re-leituras dos grandes clássicos e inter-relações entre gêneros musicais*. 2014. Tese (doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
