

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DOUTORADO EM MÚSICA

ENSINAR E APRENDER MÚSICA:
O BANDÃO NO CASO ESCOLA PORTÁTIL DE MÚSICA

ELZA LANCMAN GREIF

RIO DE JANEIRO, 2007

ENSINAR E APRENDER MÚSICA:
O BANDÃO NO CASO ESCOLA PORTÁTIL DE MÚSICA

por

ELZA LANCMAN GREIF

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor, sob a orientação da Professora Dra. Regina Marcia Simão Santos e do Professor Dr. Mauro Sá Rego Costa.

Rio de Janeiro, 2007

G824 Greif, Elza Lancman.
Ensinar e aprender música: o Bandão no caso Escola Portátil de
Música / Elza Lancman Greif, 2007.
viii, 234f.

Orientador: Regina Marcia Simão Santos.

Co-orientador: Mauro Sá Rego Costa.

Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro. Centro de Letras e Artes. Doutorado em Música,
Rio de Janeiro, 2007.

1. Escola Portátil de Música. 2. Música – Instrução e estudo. 3.
Escolas de música – Currículos. 4. Choro (Música). I. Santos, Regina
Marcia Simão. II. Costa, Mauro Sá Rego. III. Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Letras e Artes.
Doutorado em Música. IV. Título.

CDD – 780.7

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Regina Marcia Simão Santos, pela dedicação, competência e carinho com que me levou a trilhar os caminhos do saber;

ao co-orientador professor Mauro Sá Rego Costa, pela amizade e estímulo;

aos professores Auterives Maciel, Carole Gubernikoff, Luiz Otávio Braga, Mauro Sá Rego Costa, Paulo Pinheiro, Regina Marcia Simão Santos pelas precisas observações nas bancas de ensaios e qualificação;

aos professores do curso de doutorado, no PPGM - UNIRIO, Carole Gubernikoff, Elizabeth Travassos, Luiz Paulo Sampaio, Martha Ulhôa, Paulo Pinheiro, Regina Marcia Simão Santos, pelos valiosos ensinamentos;

ao professor Luís Ricardo Ventura pelo interesse e apoio documental;

ao Sr. Aristides Domingues Filho e à Luciana Stanislovaitis Veiga Ribeiro pelo apoio administrativo;

ao professor José Maria Braga pela entrevista e informações musicais;

aos alunos e professores da Escola Portátil de Música, pelas entrevistas;

à Alice Kholer e ao Sergio Greif pelas fotografias do Bandão;

ao Dr. Jefferson Soares Melges de Andrade, pelo constante incentivo;

ao Jacob Greif, por tanta coisa...

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

RESUMO

Esta pesquisa procura compreender como se efetuam o ensino e a aprendizagem da música no Bandão, uma das atividades da Escola Portátil de Música, em contexto no qual se relacionam indivíduos, grupos e cultura. Examina o funcionamento de escolas oficiais de música e conservatórios no Brasil, o seu currículo e suas conexões: as práticas pedagógicas, os objetivos, os saberes, a sua cultura e a cultura musical de seus alunos. Desenha paralelos e aproximações entre os aspectos encontrados no funcionamento dessas escolas de música e os presentes na pedagogia moderna. Investiga como o currículo, em termos espaço-temporais estabelece a distribuição dos saberes e define as rotinas e os ritmos para a vida cotidiana dos sujeitos envolvidos na escola. A Escola Portátil de Música funciona nos espaços do Centro de Letras e Artes da UNIRIO desde 2005, e todas as suas atividades giram em torno do choro. Considera os estudos da música popular urbana que emerge no último quarto do século XIX no Rio de Janeiro, as observações e as entrevistas realizadas com músicos que tocam o choro como suporte para o entendimento da prática do choro. Apresenta o debate bibliográfico atual sobre o currículo e as categorias filosóficas de Simondon, Deleuze e Guattari que nortearam a análise e interpretação de como se dá o ensino e a aprendizagem do choro no Bandão e nas demais atividades da Escola Portátil de Música.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem musical – escolas de música – choro

GREIF, Elza Lancman. Music teaching and learning: the Big Band (Bandão) in the case of the Portable Music School (Escola Portátil de Música). 2007. Doctoral Thesis (Doutorado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

The present research aims the understanding of how music teaching and learning occur in the Big Band (Bandão) on the Portable Music School (Escola Portátil de Música) activities where individuals, groups and culture interact. It checks how the official music school works in Brazil, their curriculum and their connections: the educational practices, the goals, the know-how and the students' musical culture. It states similarities between the aspects found in those schools and the ones present in modern pedagogy. It states the way the curriculum establishes the learning and determines the routine of those involved in the school project in their every day life. The Escola Portátil de Música has been operating in the Centro de Letras e Artes of UNIRIO since 2005 and all the activities are straightly connected to the "choro". The research is also about the urban popular music that came forward in the last quarter of the 19th century in Rio de Janeiro, the remarks and interviews that those musicians made as a basis for the understanding of the "choro". It also presents the bibliography debate on the curriculum, and philosophy categories stated by Simondon, Deleuze and Guattari who led the analysis and comprehension of the way both the "choro" teaching and learning occur in the Bandão and in all other activities concerning the Escola Portátil de Música.

Keywords: Music teaching and learning - Music schools – "Choro".

GREIF, Elza Lancman. Enseigner et apprendre la musique: le Grand Orchestre (Bandão) dans le cas l'École Portable de Musique (Escola Portátil de Música). 2007. Thèse de Doctorat. (Doutorado em Música) – Programa de Pós –Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RÉSUMÉ

Cette recherche essaie de comprendre le processus de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique au sein du Grand Orchestre (Bandão), une des activités de l'École Portable de Musique (Escola Portátil de Música), où sont en jeu des relations individuelles, groupales et culturelles. Le travail examine le fonctionnement des écoles officielles de musique au Brésil, leur curriculum et ses relations avec les pratiques pédagogiques, les objectifs, les savoirs et la culture des élèves. Il établit des parallèles entre le fonctionnement des écoles de musique et la pédagogie moderne. Essaie d'expliquer comment le curriculum, au point de vue espace-temps, établit la distribution des savoirs et définit les routines et les rythmes de la vie quotidienne de tous ceux qui appartiennent à l'école. L'Escola Portátil de Música fonctionne au Centro de Artes e Letras de l'UNIRIO depuis 2005 et toutes ses activités sont au tour du genre musical appelé "choro". Ce travail tient en compte non seulement les études à propos de la musique populaire urbaine qui émerge à la fin du XIXe siècle à Rio de Janeiro mais aussi les observations et les interviews avec les musiciens qui jouent le "choro", pour mieux comprendre la pratique elle-même de ce genre musical. Le débat bibliographique sur le curriculum et les catégories philosophiques de Simondon, Deleuze et Guattari soutient l'analyse et l'interprétation des données du sujet de l'enseignement et de l'apprentissage du "choro" au sein du Bandão.

Des mots clés: l'enseignement et l'apprentissage musical - des écoles de musique – "choro".

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1	
UMA FILOSOFIA DO VIVO, DA ARTE E DA MÚSICA.....	16
1.1 Simondon	
1.1.1 A realidade pré-individual. A individuação. A transdução	
1.1.2 Uma noção de estética da música e de ontologia da música	
1.2 Deleuze e Guattari	
1.2.1 Caos e a obra de arte	
1.2.2 Ritornelo	
1.2.3 Rizoma	
CAPÍTULO 2	
O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA.....	42
2.1 O “modelo conservatorial” para o ensino da música	
2.1.1 A genealogia dos saberes e práticas presentes no “modelo conservatorial”	
2.1.2 Conservatórios no Brasil	
2.1.3 O funcionamento do conservatório. O currículo: a organização do conhecimento, o repertório, formação do solista virtuose, a escrita e a leitura como forma de aprendizagem musical, a teoria e a prática, a cultura musical	
2.2 A pedagogia moderna	
2.2.1 Comenius e a Didática Magna	
2.2.2 O currículo e a educação nos tempos modernos	
2.2.3 Pedagogia moderna e escolas de música: saberes e práticas educacionais de referência no “modelo conservatorial”	
2.3 Tendências do pensamento curricular contemporâneo e paralelo com o “modelo conservatorial”: tensões e deslocamentos	
2.3.1 O currículo e a noção de espaço e tempo: saberes, ritmos e rotinas na vida cotidiana escolar	
2.3.2 O currículo e a realidade cultural: processos de diferenciação identitária	
CAPÍTULO 3	
A MÚSICA NO BRASIL. MEADOS DO SÉCULO XIX AO SÉCULO XX.....	89
3.1 A música na passagem do século XIX ao século XX. Os preâmbulos	
3.1.1 As mudanças: estilos musicais, tempo e ritmo, forma e estrutura, significados, atitudes de escuta	
3.1.2 Villa-Lobos: música em processo de atualização modernista	
3.2 A emergência da música popular urbana	
3.2.1 Da modinha e do lundu, polca, maxixe e tango (ou novas e autênticas formas musicais)	
3.2.2 Entre o samba e o choro	

3.3	O choro e sua história	
3.3.1	A roda de choro	
3.3.2	“Chorões” tradicionais. Um “chorão” tradicional	
3.3.3	Divulgação e recepção da música popular. As inovações tecnológicas: a força da mídia, o disco, o rádio e a televisão	
CAPÍTULO 4		
	A ESCOLA PORTÁTIL DE MÚSICA.....	147
4.1	A Escola Portátil de Música: surgimento e desenvolvimento	
4.1.1	O Instituto Villa-Lobos e a música popular. Um músico e professor da instituição	
4.1.2	Os sujeitos: professor e aluno	
4.1.3	“Chorões” educadores. Um jovem “chorão”, compositor de choro e futuro educador	
4.1.4	O currículo nas suas múltiplas conexões: práticas pedagógicas, saberes, ritmos e rotinas na vida escolar	
4.2	O Bandão. Caracterização: as práticas pedagógicas, os objetivos e saberes conceituais, procedimentais e atitudinais	
4.2.1	A relação transindividual na formação do coletivo entre os alunos	
4.2.2	Os modos do rizoma na prática da aprendizagem e da produção de conhecimento	
	CONCLUSÃO.....	215
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	228

INTRODUÇÃO

A pesquisa *Ensinar e aprender música: o Bandão no caso Escola Portátil de Música*, considera estudos realizados sobre a filosofia de Simondon, Deleuze e Guattari e sua possível aproximação aos domínios da Arte, da Música e da Educação Musical. A partir de recente contato com o trabalho realizado na Escola Portátil de Música, pretendo compreender como se efetua a aprendizagem de música em espaço tomado como “não conservatorial”.

Gilbert Simondon, biofísico francês contemporâneo, amplia a leitura do mundo físico e biológico e a estende ao universo da experiência humana, psicológica e coletiva. O seu pensamento tem como paradigma a nova ciência, a partir das transformações na Física (Física Ondulatória e Mecânica Quântica). Cria uma ontologia em que o ser vivo é pensado como sistema e não como unidade. Em sua teoria propõe conhecer o indivíduo no momento de sua individuação. O ser se estrutura pelo devir e se individua bruscamente, se físico, ou perpetuamente, se vivo.

Simondon formula uma filosofia que não é comum nos estudos da Música e da Educação. Apesar da aparente distância entre os campos de conhecimento, que pode produzir um estranhamento da teoria deste filósofo com a teoria de aprendizagem musical, considero que, pela originalidade com que Gilles Deleuze trabalhou o pensamento de Simondon em muitas partes de sua obra, justificaria esta abordagem.

As categorias criadas por Simondon indicam uma possibilidade de se pensar a música como ser que se individua em individuações musicais. No momento da individuação do ser música, há também uma individuação do sujeito, ser musical, cujos potenciais pré-individuais são individuados. É a afetividade que torna possível a individuação desses potenciais e é ainda pela afetividade que se forma o coletivo entre os sujeitos.

A filosofia de Simondon parece oferecer possibilidades de interpretação de um trabalho pedagógico-musical. Ao se observar um trabalho musical com grupos de alunos (no caso Escola Portátil de Música), instiga-me a individuação de sons e ritmos (certamente expressivos). A partir dessa primeira individuação, outras se estendem ao grupo ao mesmo tempo em que ocorre a formação de um coletivo – um significado torna-se comum aos membros do grupo. É possível que a experiência na Escola Portátil de Música diga de indivíduos que existem conjuntamente como os elementos de um sistema comportando *potenciais e metaestabilidade, expectativa e tensão*, conceitos simondonianos que tratarei no Capítulo 1.

Deleuze e Guattari dão uma continuidade, em sua filosofia, aos conceitos de *pré-individual*, de *individuação*, de *transdução* e de *transindividual* criados por Simondon. A realidade pré-individual parece corresponder ao que Deleuze e Guattari (1997) denominam de caos, onde estão presentes todos os meios e ritmos. Assim como Simondon afirma a permanência do pré-individual mesmo no ser individuado, Deleuze e Guattari pensam em uma potência do caos que atravessa a obra e, ao mesmo tempo, permanece e passa a fazer parte dela.

Para pensar a arte e a música, Deleuze e Guattari (1996b) se utilizam das noções de *caos*, *expressão*, *sensação*, *percepção*, *percepto*, *afecção*, *afectos* e de *devires* animais, vegetais, humanos e não humanos. Eles constituem esse pensamento com elementos em constante movimento, ou seja, forças visíveis ou invisíveis e, o que é criado constitui-se em um “bloco de sensações, isto é, um composto de *perceptos* e *afectos*”. (p. 213).

Os compositores Debussy, Bartok, Stravinsky, Mahler e Messiaen serão abordados na parte em que Deleuze e Guattari tratam da música. Considero que muito do que esses filósofos escreveram sobre as questões musicais foi a partir das composições, de expressões e pensamentos sobre a música que esses compositores criaram.

No capítulo (ou platô) *Acerca do ritornelo*, Deleuze e Guattari (1997) se referem aos termos: *som, ritmo, matérias de expressão, motivos e contrapontos, personagem rítmico e paisagem melódica*. Ampliam a noção de ritmo, desde uma resposta dos meios ao caos, na passagem transcodificada de um para outro meio até quando o ritmo torna-se expressivo e se constitui um território: “O território seria o efeito da arte. O artista, o primeiro homem que desenha uma borda ou faz uma marca” (p. 123). Deleuze e Guattari apresentam no *Ritornelo* elementos que permitem pensar a relação indivíduo/grupo/cultura. Como expressa Costa (1998) sobre o conceito de *ritornelo* como eixo que atravessa sem ruptura fenômenos, dentre os quais as formas de sociabilidade humanas:

A primeira coisa a notar na leitura do Ritornelo é o deslocamento que ele produz na escuta da etnologia, construindo um novo recorte disso que se tornou o objeto próprio da etnologia, ou seja, a cultura, os fenômenos culturais. O conceito de ritornelo é construído num eixo que atravessa sem ruptura, fenômenos etológicos, principalmente dos comportamentos dos pássaros, seus cantos tratados como expressão, num contexto mais largo da marcação de territórios, até a emergência de formas de sociabilidade humanas, também revelando a articulação de seu caráter territorial com a expressão musical: os modos gregos, os ritmos hindus, os ritmos complexos dos diferentes grupos do sul da África, como se poderia falar dos hinos das galeras no funk carioca. (...). (Costa, 1998, p. 12).

Os termos de que se servem Deleuze e Guattari são imprescindíveis ao pensamento sobre a criação musical e sobre a produção musical de um sujeito em processo de aprendizagem musical. As noções de *expressão rítmica e sonora, impulsos internos, matérias expressivas, gestos, formação de território, plano de consistência, linhas de fuga* e outras, poderão clarear a compreensão e a interpretação da atuação do sujeito-aluno nas atividades da Escola Portátil de Música.

Desviando o olhar direcionado ao sujeito-aluno para a dinâmica pedagógica e curricular, torna-se interessante pensá-la como um sistema rizomático de educação. No capítulo (ou platô) *Introdução: Rizoma*, Deleuze e Guattari (1996a) apresentam o sistema rizoma em contraposição ao sistema raiz e ao sistema radícula. O *rizoma* corresponderia a um pensamento contrastante com um pensamento apoiado em um eixo ou modelo. A partir do

ritornelo e do *rizoma* se pode pensar uma possibilidade de educação com base nos princípios do *rizoma* como apresentado no capítulo 1.

Situar confluências entre o pensamento de Simondon e de Deleuze e Guattari no tocante à experiência da obra de arte/música, à produção de formas de sociabilidade e à produção de conhecimento é o objetivo específico deste capítulo. As questões desse primeiro bloco são:

1.1 Como se aproximam as noções *realidade pré-individual* e *caos* no seu duplo aspecto de expressão e bloco de sensação na obra de arte/música?

1.2 Como se aproximam as noções de *transindividual* e *ritornelo* na produção de formas de sociabilidade?

1.3 Como se aproximam as noções de *transdução* e *rizoma* no tocante à produção de conhecimento?

Tomando-se como base as categorias criadas por Simondon e o pensamento de Deleuze e Guattari, penso ser possível compreender como se dá a apreensão e a realização da música por sujeitos que atuam coletivamente, refletir sobre a arte, a música e a educação, em um contexto em que se relacionam indivíduos, grupos e cultura.

No Capítulo 2 tratarei do ensino e da aprendizagem da música em escolas que seguem o “modelo conservatorial” e dos múltiplos olhares que instabilizam a lógica presente nesse modelo de ensino. O objetivo específico deste segundo capítulo é compreender a genealogia dos saberes e práticas educacionais pregnantes no “modelo conservatorial” e verificar como esta questão se apresenta no quadro das tendências do pensamento pedagógico-curricular contemporâneo. A genealogia é tomada neste trabalho como é apresentada por Veiga-Neto (2004): “a genealogia examina as condições de possibilidade no interior das quais se deu o surgimento de algo novo” (p. 3).

O ensino em escolas de música tem sido objeto de atenção de muitos pesquisadores. Dos estudos, análises e críticas sobre a institucionalização, a oficialização e a regularização do ensino de música surge a expressão “modelo conservatorial”. Na literatura internacional encontram-se Henry Kingsbury, Bruno Nettl e outros, e no Brasil cito Antonio Jardim, Maura Penna, Carlos Sandroni, entre outros.

Kingsbury (1988) se refere ao conservatório como um sistema de ensino de música em que o repertório de música clássica é valorizado e cuja “reprodução e manutenção constitui uma tradição aural.”¹ O termo aural é utilizado por Kingsbury no sentido de enfatizar que mesmo tendo um sistema de notação escrita, a música clássica é dependente de uma tradição aural para o seu significado e para a sua vitalidade. Os professores seguem uma linhagem pedagógica de cuja ascendência e herança musical muito se orgulham e fazem questão de declarar e transmitir aos alunos. Este autor trata também do contexto no qual o talento é atribuído ou não aos estudantes, o culto recai sobre o individualismo artístico e o currículo é direcionado ao aprimoramento da técnica musical e aos estudos teóricos musicais.

Nettl (1995) aborda a escola de música como um sistema religioso em que os grandes compositores do passado são cultuados como divindades e a música desses compositores constitui o centro do repertório estudado - o cânone - tocado e ouvido na escola. Este cânone é constituído da música clássica ocidental, criada no período de 1720-1930, denominada também de “música séria, boa música, música real, música de prática comum ou música standard”. (p. 83-84).²

Jardim (2002)³ analisa criticamente o funcionamento das escolas oficiais de música que seguem as práticas do “modelo conservatorial”, que considera inflexíveis e irrefletidas,

¹ (...) although Western art music is very much a literate cultural idiom, the reproduction and maintenance of this music constitutes an aural tradition. (p. 46)

² (...) “serious” music, (...) “good music”, (...) “real” music, (...) common practice music or standard music. (p. 83-84).

³ O músico Antonio Jardim é doutor em Letras (Poética) pela Faculdade de Letras da UFRJ e Mestre em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário. Rio de Janeiro. É professor da Faculdade de Letras da UFRJ e da Faculdade de Educação da UERJ.

desvinculadas da cultura musical brasileira. A sua crítica é direcionada para o privilégio que se dá à cultura musical européia letrada, enquanto que a música da cultura americana e brasileira, sem vínculo estreito com o registro escrito, se expandiu por meio de “transmissão oral e de recepção aural”. O termo aural é utilizado por Jardim no sentido comum referente à tradição cultural que não tem um sistema de notação escrita. Reconhece, no entanto, que este aspecto não prejudicou a força criativa da música brasileira, mas:

(...) talvez até seja, ao contrário, fator de determinação de um vigor próprio e característico de nossa cultura musical que, não dando tanta importância ao registro escrito, desenvolveu diversas escolas musicais informais, responsáveis pela formação também de grandes músicos no contexto musical de nosso país, como de resto sucedeu em todo continente americano. (p. 106).

Penna (1995)⁴ indica as causas e conseqüências da continuidade de práticas pedagógicas do “modelo conservatorial”. Esta educadora ressalta que os conservatórios não passaram por um processo de reação ao “academicismo”, uma das propostas do movimento de arte-educação. As escolas de música que seguem o método tradicional de ensino enfatizam a “transmissão de conteúdos” e a “ação centrada no professor, que detém esses conhecimentos.” (p. 14).

Sandroni (2000)⁵ questiona a possibilidade de aproveitamento de métodos de ensino populares tradicionais em conservatórios e faculdades de música. Focaliza uma experiência de aprendizagem da música em roda de choro.

Situo historicamente a criação do Conservatório de Música, inicialmente o de Paris, em 1793, e o do Rio de Janeiro, em 1847, o primeiro do Brasil. Abordo a criação dos conservatórios estaduais de Minas Gerais, em 1951, e focalizo os conservatórios de Uberlândia e de São João del-Rei. Estudo o funcionamento desses conservatórios, o seu

⁴ Maura Penna é doutora em Lingüística pela UFPE. Mestre em Ciências Sociais pela UFPB. Graduada em Música (Bacharelado e Licenciatura) e Educação Artística pela UNB. Lecionou na graduação em Educação Artística, no Curso de Especialização em Arte e no Mestrado em Educação da UFPB.

⁵ Carlos Sandroni é doutor em Musicologia pela Universidade François Rabelais (Tours, França) e mestre em Ciência Política pelo IUPERJ. É professor de Etnomusicologia no Departamento de Música e no Mestrado em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco. É compositor e letrista.

currículo e suas conexões: as práticas pedagógicas, os objetivos, os saberes e a cultura musical dessas instituições e a cultura musical de seus alunos. Paralelamente, aponto para o contexto social, econômico, político e cultural em que essas escolas de música foram criadas no Brasil.

Duas figuras se sobressaem na história da música e do ensino da música no século XIX: uma é a do Padre José Maurício Nunes Garcia e a outra é a de Francisco Manuel da Silva.

Os aspectos que se tornaram comuns às escolas de música que foram criadas em diversas partes do mundo e que seguiram o modelo do Conservatório de Paris são, entre outros, a organização do currículo, a universalização e a disciplinarização do saber musical, a distribuição dos professores nas disciplinas, o privilégio dado à escrita e à leitura. Estes aspectos encontrados no funcionamento do conservatório estão presentes também na pedagogia moderna.

O educador e pensador Comenius escreveu o livro *Didática Magna*, considerada a obra que inaugura a pedagogia moderna. Neste livro, escrito nos anos de 1627 a 1657, sintetizou os aspectos sobre educação surgidos nas últimas décadas do século XVI e expôs o seu pensamento sobre educação universal, denominada de *pansofia*, significando que todos os homens e mulheres teriam direito a todo conhecimento. Muitos de seus princípios educacionais permanecem na pedagogia durante os últimos quatro séculos.

Na pedagogia elaborada por Comenius há uma preocupação constante com o tempo e o espaço envolvidos durante a ação educativa. Veiga-Neto analisa e interpreta alguns pontos da pedagogia comeniana, especialmente os que tratam do espaço a ser percorrido. Este autor compara analogicamente estes aspectos com a filosofia de Platão, especialmente a noção de dois mundos.

A aproximação entre a pedagogia comeniana e o “modelo conservatorial” se dá quanto à universalização do ensino (o mesmo método e o mesmo repertório), à formação do solista, à valorização da escrita e da leitura de partitura.

Nas últimas décadas do século XIX emergem novos pensamentos filosóficos, biológicos e psicológicos que fundamentarão movimentos de renovação na educação, principalmente nos Estados Unidos e na Europa. Surgem movimentos de reação e de crítica aos modelos tradicionais de currículo. Noções de espaço e de tempo, os saberes, os ritmos e as rotinas na vida cotidiana escolar são repensadas.

No início do século XX há uma reação ao processo de ensino de música vigente até então. Dalcroze propõe o método da euritmia, envolvendo o corpo no entendimento e na compreensão da música. Dalcroze é o precursor de um movimento que, envolvendo outros pedagogos musicais, desencadeará novos pensamentos no ensino da música e se estenderá durante todo o século XX.

No mundo contemporâneo o currículo ocupa um lugar central. O currículo está profundamente envolvido com as práticas sociais e a criação de significados culturais. Levando-se em consideração que o currículo é uma invenção social, saber como este artefato escolar se articula (afeta e é afetado) com os processos de diferenciação identitária é objetivo específico deste capítulo.

As questões presentes neste segundo bloco são:

2.1. Como o currículo, em termos espaço-temporais, estabelece a distribuição dos saberes e define as rotinas e os ritmos para a vida cotidiana dos sujeitos envolvidos na escola?

2.2. Como o currículo se articula (afeta e é afetado) com os modos de funcionamento rizomático?

No Capítulo 3 desenvolverei um estudo sobre o surgimento da música popular urbana, especialmente o choro, no Rio de Janeiro.

Este capítulo se volta prioritariamente para a emergência da música popular brasileira, especialmente do choro, gênero musical nascido no Rio de Janeiro. Início esta parte com a tese de Mário de Andrade sobre o surgimento da música brasileira, cujas vertentes indígena, portuguesa e africana são enriquecidas pelas influências musicais espanholas, hispanoamericanas e européias. Um outro fato refere-se ao entrosamento, ou não, da música popular na produção dos compositores eruditos dessa época.

Inicialmente, abordarei brevemente as mudanças que ocorreram na música denominada clássica, ou erudita, ou artística européia, durante as últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX. Isto se justifica por se tratar do repertório priorizado pelas escolas que seguem o “modelo conservatorial”.

É justamente no período em que acontecem essas transformações na música que os mais renomados músicos eruditos brasileiros desta época estudaram e fizeram carreiras artísticas na Europa. De volta ao Brasil, esses músicos continuaram suas carreiras como intérpretes e/ou regentes e/ou compositores e tornaram-se também professores e diretores do Conservatório de Música do Rio de Janeiro.

Procuo conhecer a repercussão, no Brasil, dessas mudanças e inovações que estavam ocorrendo na música européia e como isso se refletiu, ou não, na produção musical e pedagógica desses professores e diretores brasileiros.

Nas últimas décadas do século XIX começaram a surgir vestígios de um movimento nacionalista na música brasileira. Brasília Itiberê, Alexandre Levy, Alberto Nepomuceno, Henrique Oswald e Francisco Braga são os precursores deste movimento.

No Brasil, em 1922, a Semana de Arte Moderna se constituiu em um marco para o pensamento da arte e da música brasileiras. As composições de Villa-Lobos, que a essa época já havia incorporado o folclore à sua música, tornam-se emblemáticas do pensamento nacionalista musical modernista. Citam-se entre outros compositores que participaram desse

movimento: Luciano Gallet e Lorenzo Fernandez no Rio de Janeiro e, em São Paulo, Francisco Mignone e Camargo Guarnieri.

Entre as principais características da música popular brasileira abordo a relação entre a melodia e o acompanhamento na canção brasileira, a noção de síncope e as diferenças entre as noções de métrica e de ritmo que são percebidas na música brasileira. Apresento estas noções apoiada nos estudos de Mário de Andrade, Marta Ulhôa e Carlos Sandroni.

O surgimento do lundu é uma das primeiras referências sobre a dança popular no Brasil. Há divergências, no entanto, quanto à sua origem, se africana ou se de influência do fandango ibérico. Inicialmente, surgiu como dança desde o último quarto do século XVIII, e no século XIX torna-se canção de salão. Um outro gênero, a modinha, cantada e acompanhada ao piano ou por violões coexistia com o lundu, mas havia diferenças entre as suas características, especialmente nos temas. Em meados do século XIX surge a dança maxixe na Cidade Nova, bairro proletário do Rio de Janeiro. Estes gêneros musicais são praticados pelas diferentes camadas sociais urbanas e em diversos espaços, quais sejam, nas ruas, nos salões burgueses, nas “casas de má fama”, nos clubes carnavalescos, nos teatros musicados e nos circos. O circo tornou-se um espaço importante na divulgação desses gêneros e no surgimento e reconhecimento de artistas populares. As formas coreográficas eram de pares separados ou de pares enlaçados.

A partir de meados do século XIX, a música e a dança brasileiras se enriquecem com as influências das novidades que chegavam ao Rio de Janeiro. Nos teatros apresentavam-se companhias européias de teatro musicado e de dança, que introduziram a valsa, a polca, a schottisch, o tango e a habanera. Ao lado dessas fontes de divulgação, a impressão de partituras para piano fez com que muitas dessas novas formas musicais passassem a ser tocadas nas casas e ouvidas também nas ruas da cidade.

Ao estudar o surgimento da música popular na cidade do Rio de Janeiro percebo o quanto é complexo e rico este assunto. Além das vertentes musicais existentes desde o início da colonização, sempre houve as diversas influências musicais estrangeiras. No entanto, por mais que estas fossem diferentes da cultura brasileira, de alguma forma se nacionalizaram graças à grande musicalidade do povo. Este povo também era bastante heterogêneo quanto à sua origem e quanto ao seu nível social. No Rio de Janeiro, entretanto, até as primeiras décadas século XX, quando ocorreram as reformas urbanísticas promovidas pelo Prefeito Pereira Passos, as diferentes classes sociais conviviam em espaços urbanos relativamente próximos. Essas classes sociais eram constituídas de senhores do comércio, que viviam em boas casas, de trabalhadores urbanos e de trabalhadores rurais, ex-escravos. Estes últimos eram migrantes que começaram a chegar à cidade desde a década de 1870 e vinham da região sul fluminense do vale do Paraíba.

É deste caldo social, econômico e cultural que surgem as mais autênticas formas musicais populares cariocas: o samba carioca e o choro. O choro é focalizado quanto à sua proveniência, às suas figuras históricas, à roda e aos participantes dessa roda. Com o objetivo de conhecer como se dava o aprendizado do choro e a freqüentação em roda, entrevisto o músico José Maria Braga, fundador e integrante do Conjunto Galo Preto e considero os depoimentos de Luiz Otávio Braga, também fundador e integrante do Galo Preto, de Luciana Rabello e de Pedro Aragão.

No Capítulo 4, é abordada a Escola Portátil de Música. Relato desde os primórdios do esboço de um projeto de criação de ensino coletivo de choro até a versão atual de uma escola de música que tem como objetivo principal o ensino do choro. Neste percurso, resumo historicamente a aproximação da UNIRIO à música popular brasileira, que se inicia ainda na década de 1970, durante a existência do Instituto Villa-Lobos como uma unidade da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara – FEFIERJ, àquela época.

Ao focalizar a aprendizagem da música no Bandão, considero necessário compreender as possíveis interconexões do Bandão com as demais atividades que constituem o espaço-tempo pedagógico-curricular da Escola Portátil de Música.

Por sujeitos aluno e professor, procuro considerar: (a) quem é o sujeito aluno e quem é o sujeito professor (instrumentista? compositor? qual é sua história de formação?); e (b) como se inserem aí o sujeito professor e o aluno no Bandão e na relação com as outras atividades da Escola Portátil de Música (que papel e funções lhe são atribuídos, direitos, expectativas, obrigações?). Nessas relações pode se constituir uma circularidade de fluxos e linhas de cooperação ou ruptura.

As questões referentes a este quarto bloco são as seguintes:

4.1. Como se inscrevem os sujeitos aluno e professor na Escola Portátil de Música?

4.2. Como se constituem o coletivo e as formas de sociabilidade entre os alunos, por meio da relação *transindividual* e/ou do *ritornelo*? Como ocorrem as *ações transdutivas* dos alunos no tocante à aprendizagem/produção de conhecimento, considerando-se como base os princípios do *rizoma*?

4.3. Como se dá a relação entre repertório e cultura na constituição de fluxos, atualizações, devires e modos de funcionamento rizomático, inscritos na dinâmica pedagógica e curricular da Escola Portátil de Música?

A metodologia de pesquisa adotada neste trabalho de doutoramento é a de debate bibliográfico e a de pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica se concentra nos autores Simondon, Deleuze e Guattari, citados como referenciais teóricos da pesquisa e atravessa o atual debate sobre o currículo, concentrando-se nos escritos de Veiga-Neto. Inclui um debate sobre a música abrangendo os autores Andrade, Béhague, Cazes, Jardim, Neves, Penna, Sandroni, Santos, Siqueira, Tatit e Tinhorão, entre outros. A pesquisa de campo foi realizada

através do enfoque qualitativo e constou de observação, coleta e descrição de dados, análise e interpretação do Bandão da Escola Portátil de Música.

O recorte da pesquisa sobre a Escola Portátil de Música se faz justamente sobre a performance no Bandão e, mais especificamente, como se dá a aprendizagem musical nessa manifestação. O Bandão é uma atividade que ocorre após as aulas e oficinas do turno da manhã, aos sábados, em torno das 12.00 horas, até aproximadamente às 13.00 horas, no espaço Mário de Andrade, ao ar livre, no Centro de Letras e Artes da UNIRIO.

Como o meu objeto de observação eram as aulas-performance no Bandão, um dos critérios de escolha dos informantes sujeitos-alunos a serem submetidos à pesquisa, era a sua participação no Bandão. No início, os sujeitos alunos com que fiz os primeiros contatos foram escolhidos aleatoriamente, sempre tendo em vista que deveria observar o critério básico da participação no Bandão.

Entre os informantes qualificados sujeitos-professores, focalizo o professor Luís Ricardo Ventura (Rick Ventura), responsável pela Escola Portátil de Música junto ao Instituto Villa-Lobos-IVL; a musicista Luciana Rabello, professora de cavaquinho, uma das fundadoras da Escola Portátil de Música; e o professor Pedro Aragão, responsável pela prática do Bandão. Dois músicos instrumentistas de choro e professores são também escolhidos como informantes qualificados. Um é o professor e flautista José Maria Braga, participante do tradicional grupo instrumental de choro Galo Preto; e o outro é o jovem músico Alan Rocha Ferreira, estudante de cavaquinho na Escola Portátil de Música, compositor de choro e futuro professor, concluindo o Curso de Licenciatura na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

Os informantes qualificados, sujeitos-alunos, inicialmente foram escolhidos entre os que tocam instrumentos dos naipes de cordas (dois sujeitos), sopro (dois sujeitos) e percussão (dois sujeitos), que participam do Bandão e que freqüentam as oficinas de instrumentos e os

cursos de harmonia, arranjo e história do choro, ou composição. Os contatos com esses alunos se estenderam ao número total de vinte e dois alunos entrevistados. Um desses alunos entrevistados, Alan Ferreira da Silva, tem um destaque entre os informantes qualificados sujeitos-alunos. Foi meu aluno no início de seu aprendizado musical na Escola de Música do Centro de Educação Técnica e Profissionalizante - CETEP-Quintino e hoje estuda cavaquinho e composição na Escola Portátil de Música, e segue uma carreira de músico instrumentista, compositor de choro e futuro professor de música.

A observação no campo foi não participativa e naturalista, no ambiente real do acontecimento, a saber, a performance do Bandão. Inicialmente, a observação teve o caráter exploratório, foi livre ou assistemática para uma compreensão mais geral e orientação a respeito da direção futura da observação (pesquisa exploratória). Após esta primeira fase, a observação foi mais focalizada, especialmente na relação sujeito-professor/sujeito-aluno, direcionando a atenção da pesquisadora aos fenômenos que se mostraram “mais significativos do ponto de vista teórico ou empírico” (Moura, Ferreira&Paine, 1998, p. 72). Todos os dados obtidos pela observação foram registrados em anotações ou diários de campo.

Além dessas anotações, foi adotada a técnica de coleta de dados através de entrevistas semi-estruturadas com os informantes qualificados. Os registros dos dados obtidos nas entrevistas foram gravados (quando havia a concordância dos entrevistados) ou anotados imediatamente após a entrevista e, depois, transcritos.

Outros recursos como as fotografias das apresentações musicais do Bandão e uma gravação em CD dos grupos musicais da escola - *Casarão do Choro*, foram utilizados como modos adicionais de representação de uma realidade complexa e na captura de nuances musicais e da fala cotidiana.

Ao encerrar a coleta de dados são efetuadas a análise e a interpretação desses dados, apresentados sob a forma de narrações descritivas, resultantes das anotações de observações e

das transcrições das entrevistas semi-estruturadas. A realização da análise e da interpretação dos dados tem como objetivo a busca de respostas para as questões da pesquisa considerando-se as seguintes unidades de análise:

A marcação dos diferentes espaços-tempos da Escola Portátil de Música;

A experiência de tocar no grupo, junto com os diferentes instrumentos;

A articulação do currículo com a vivência cultural e musical do aluno;

Os saberes (conceituais, procedimentais e/ou atitudinais) e os afetos que são produzidos no Bandão.

A oportunidade de realizar uma pesquisa sobre o trabalho educativo musical na Escola Portátil de Música, especialmente no Bandão, se justifica ante as questões levantadas em torno do modelo de ensino de música “conservatorial”, considerando que seu registro contribui para a compreensão de uma dentre tantas alternativas brasileiras de práticas curriculares e pedagógicas contemporâneas.

Os resultados serão apresentados em forma de relato escrito, narrativo, ilustrado por citações, exemplos e descrições, em que pretendo privilegiar uma comunicação direta, clara e bem articulada com o leitor.

Na conclusão pretendo apresentar respostas às questões levantadas nesta pesquisa sobre a aprendizagem musical na Escola Portátil de Música, que poderão apontar caminhos para uma reflexão sobre a prática curricular e pedagógica da música.

CAPÍTULO 1 – UMA FILOSOFIA DO VIVO, DA ARTE E DA MÚSICA

Neste capítulo abordo estudos realizados com o objetivo de encontrar respostas para questões que emergiram na elaboração do projeto da tese sobre o Bandão na Escola Portátil de Música. Estas questões são inerentes ao tema da pesquisa que trata do ensino e mais especificamente da aprendizagem da música que se dá no Bandão, uma atividade que envolve professores e um grande grupo de estudantes.

Inicialmente procuro compreender como se dá a experiência da criação da obra de arte e de música, a produção de formas de sociabilidade e a produção de conhecimento. Encontro no pensamento dos filósofos Simondon, Deleuze e Guattari as bases para o estudo do indivíduo e do coletivo, da arte, da música e da educação.

1.1 Simondon ⁶

Gilbert Simondon (1925-1989), biofísico francês, cria uma ontologia diferente da seguida pelo pensamento ocidental, desde os gregos até a ciência moderna. A sua teoria aparece como uma crítica à concepção atomista, em que o átomo ao encontrar-se com outros (pelo “clinamen”) formará, ou não, o ser individuado. A outra é a concepção hilemórfica em que a forma impõe-se à matéria na constituição do ser (ou indivíduo). As duas concepções pensam o indivíduo antes ou depois de sua constituição. Antes, são elementos separados que, ao se unirem, formam um indivíduo pronto e acabado. Simondon propõe em sua teoria conhecer a manifestação do indivíduo no momento de sua individuação.

⁶ O pensamento de Simondon foi objeto de estudo no Mestrado realizado no Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário. Rio de Janeiro, e aqui é aproximado do pensamento de Deleuze e Guattari e retomado para tratar do Bandão na Escola Portátil de Música.

A individuação mostra-se interessante como operação, como processo, já que nunca antes havia sido considerada por esse ângulo, pois se pensava o indivíduo como resultado único dessa operação.

1.1.1 A realidade pré-individual. A individuação. A transdução.

Segundo esta teoria, o indivíduo é percebido como uma unidade relativa, uma fase do ser. O que existe antes da individuação é um ser sem fases, uma realidade pré-individual, em que todos os potenciais estão presentes. Para se compreender a realidade pré-individual deve-se pensar em um sistema que contém potenciais que guardam certa incompatibilidade feita de forças em tensão.

Quando o sistema tenso, supersaturado, sem possibilidade de interação entre os termos que surgem pela própria tensão, de repente, se estrutura, significa que ocorreu uma resolução de algumas dessas tensões. A resolução se fez pelo devir, que é a passagem de informação entre um termo e outro, mesmo incompatíveis. O momento da passagem de informação corresponde à operação de individuação e é pelo devir que indivíduo e meio aparecem. O devir torna-se, então, dimensão do ser, resolução de tensões e, ao mesmo tempo, a conservação dessas tensões sob a forma de estrutura. O ser permanece, então, como estrutura ou como ser que, pelo devir, é percebido em cada fase como indivíduo.

É a partir de categorias do pensamento da física contemporânea que Simondon constrói a sua teoria e torna possível pensar o ser e o indivíduo como sistemas tensos. Esta tensão permanece nos sistemas devido ao estado de metaestabilidade em que se encontram. A metaestabilidade é um estado de equilíbrio definido pela intervenção, ao mesmo tempo, da noção de energia potencial de um sistema, da noção de ordem e a de aumento de entropia.

A explicação desse estado de equilíbrio - o equilíbrio metaestável - só foi possível com o conhecimento atual da Física Ondulatória e da Mecânica Quântica. Os antigos não

conheciam este estado: falavam de estabilidade ou instabilidade, de repouso ou de movimento.

Simondon (1989) pensa a operação de individuação no domínio do físico e do vivo e a estende ao mundo psíquico e social. A individuação física produz-se de modo instantâneo, quântico, brusco e definitivo, resultando uma dualidade de indivíduo e meio. A constituição de um cristal é tomada como paradigma da individuação de um ser físico. Nesta individuação ocorre “uma resolução dentro de um sistema metaestável rico em potenciais *pré-existentes* de *forma, matéria e energia*.” No domínio do vivo “... a individuação é perpetuada, *o vivo conserva em si* pelo modo fundamental do devir, *uma atividade de individuação permanente*, que é a vida mesma (...) *o vivo é sistema de individuação, sistema individuante e sistema se individuando* (...)”.⁷ (p. 16).

Para pensar a individuação, Simondon (1989) cria o conceito de *transdução* e o define como:

(...) uma operação física, biológica, mental e social, pela qual uma atividade se propaga gradativamente, no interior de um domínio, fundando esta propagação sobre uma estruturação do domínio operada de lugar a lugar: cada região da estrutura constituída servindo à região seguinte como princípio de constituição (...) ela pode, nos domínios mais complexos, como os da metaestabilidade vital ou da problemática psíquica avançar com um passo constantemente variável e se estender num domínio de heterogeneidade (...).⁸ (p. 24-25).

Simondon cita como o exemplo mais simples a formação de um cristal que, a partir de um germe muito pequeno, aumenta e se estende para todas as direções em sua “água-mãe”. Cada conjunto molecular já constituído serve de base estrutural ao conjunto a ponto de se formar e o resultado é uma estrutura amplificante.

⁷ (...) une résolution surgissant au sein d'un système métaestable riche en potentiels: *forme, matière et énergie préexistent dans la système*. (...) l'individuation est perpétuée, qui est la vie même, selon le mode fondamental du devenir: le vivant *conservé en lui une activité d'individuation permanente* (...) *L'individu vivant est système d'individuation, système individuante et système s'individuante* (p. 16-17).

⁸ (Nous entendons par transduction) une opération, physique, biologique, mentale, sociale, par laquelle une activité se propage de proche en proche à l'intérieur d'un domaine, en fondant cette propagation sur une structuration du domaine opérée de place en place: chaque région de structure constituée sert à la région suivante de principe et de modèle, d'amorce de constitution (...) mais elle peut, en des domaines de métaestabilité vitale ou de problématique psychique, avancer avec un pas constamment variable, et s'étendre dans un domaine d'hétérogénéité (...). (p.24-25).

A transdução é a operação que marca o momento da individuação. No domínio do saber, a transdução define a verdadeira marcha da invenção, que não é indutiva nem dedutiva, mas transdutiva. Considero que esta operação pode clarear a compreensão de como ocorre a apreensão do conhecimento. É necessário, portanto, explicar como se dá a transdução.

Esta operação difere da dedução porque não há uma procura de elementos externos ao problema a ser resolvido. A solução surgirá das tensões, produzindo o movimento do problema no seu próprio domínio.

Há uma diferença também entre a transdução e a indução na resolução de problemas. A indução mantém os caracteres dos termos de realidade realizados no domínio estudado, extraindo as estruturas de análise de seus termos. A indução mantém o que há de positivo, a saber, o que há de comum em todos os termos, eliminando o que têm de singular, qual seja, o negativo.

A transdução, ao contrário, mantém também o negativo, há uma manutenção de todos os termos envolvidos, sem perda, sem redução. A transdução se caracteriza pelo fato de que o resultado da operação compreende todos os termos iniciais e pela conservação da informação, enquanto que a indução admite uma perda de informação.

À individuação vital seguem-se as individuações psíquicas e coletivas. Simondon (1989) aponta a afetividade e a emotividade como “formas transdutivas, por excelência, do psiquismo” (p. 119), que permitem uma ligação entre a relação do indivíduo com ele mesmo e a dele com o mundo. A afetividade e a emotividade desempenham um papel ativo, uma transformação que exprime a relação entre os dois domínios do ser sujeito: o individuado e o pré-individual. Os afetos constituem uma orientação do ser vivo em relação a ele mesmo, “realizam uma polarização de um momento determinado da vida em relação a outros momentos (...)”. (p. 119).

Enquanto a afetividade e a emotividade constituem a ressonância do ser em relação a ele mesmo e ligam o ser individuado à realidade pré-individual presente nele, é pela percepção e pela unidade tropística que contém o vivo e o mundo, que se fará a comunicação externa, a orientação no mundo:

(...) A emoção é uma descoberta da unidade do vivo, assim como a percepção é uma descoberta da unidade do mundo; são duas individuações psíquicas, prolongando a individuação do vivo, completando-a, perpetuando-a (...). (p. 120).⁹

O ser individuado é, ao mesmo tempo, “só e não só”, pois segundo o pensamento de Simondon, forma-se uma unidade sistemática pela individuação psíquica (interior) e pela individuação coletiva (exterior). Os indivíduos existem conjuntamente como os elementos de um sistema comportando potenciais e metaestabilidade, expectativa e tensão.

Simondon cria uma categoria, o transindividual, para pensar o indivíduo como elemento desse sistema. O nível do transindividual corresponde aos “grupos de interioridade”, a uma individuação de grupo. Ele denomina “grupo de interioridade” ao grupo em que a relação de um ser individuado aos outros seres individuados se faz de maneira analógica, ou seja, o passado e o futuro de cada um coincide com o passado e o futuro dos outros. É neste nível que as significações espirituais são descobertas; o ser individuado traz com ele um futuro de significações relacionais a descobrir; é o pré-individual que funda o espiritual no coletivo. Tomando-se por base o que Simondon diz sobre os significados espirituais encontrados nas individuações coletivas é possível ter um entendimento da lógica da formação desses grupos.

1.1.2 Uma noção de estética da música e de ontologia da música.

A filosofia de Simondon torna viável a formulação de uma estética da música.

⁹ (...) L'émotion est une découverte de l'unité du vivant comme la perception est une découverte de l'unité du monde; ce sont deux individuations psychiques prolongeant l'individuation du vivant, la complétant, la perpétuant. (p. 120).

Levando-se em consideração as categorias criadas por este filósofo, cabe pensar a música como um *ser sistema sonoro musical*, um campo de potencialidades musicais, ou melhor, um campo de potencialidades pré-individuais musicais que, por transdução em individuações contínuas e sucessivas, se apresentam para nós como música pelos músicos, *seres musicais*.

Se, portanto, a criação musical surge das individuações de potenciais pela operação de transdução, considero que o tempo de desenvolvimento do trabalho de criação é o próprio movimento do ser, em que há uma modificação, uma realidade que é modificada e que se modificará. Este tempo, transdução a partir do presente, resolução perpetuada e renovada, incorporante, procedendo por crises é o devir da individuação do *ser música*. As individuações tornam-se música pelo devir, que atualiza todos os potenciais musicais virtuais presentes no campo sonoro tornando-os audíveis. O *ser música* é música no presente, sempre no presente, a partir do momento da individuação.

A transdução é uma operação que se realiza em etapas, passo a passo, em uma verdadeira marcha da invenção em que, ao mesmo tempo, o indivíduo-sujeito que está criando se individua em *ser musical* e, também, potenciais musicais são individuados em *ser música*. Seguindo-se este pensamento, o compositor de choro é o indivíduo-sujeito que ao criar se individua como *ser musical*. Ao mesmo tempo em que os estudantes tocam as composições e as tornam audíveis na aula-performance do Bandão, se individualizam e tornam-se *seres musicais*.

1.2 Deleuze e Guattari

Percebo na filosofia de Deleuze (1925-1995) e Guattari (1930-1992) uma aproximação à categoria pré-individual criada por Simondon. A realidade pré-individual

parece corresponder ao que Deleuze e Guattari (1997) denominam de caos, onde estão presentes todos os meios e ritmos.

1.2.1 Caos, obra de arte e música.

Deleuze e Guattari (1996b) partem da idéia de um caos, no qual surgem e desaparecem determinações em velocidade infinita, cortado por planos que, também em movimento, podem se juntar a outros ou se separar ou ser absorvidos por outros. Esses planos são traçados pelo pensamento, que se constitui como pensamento ao enfrentar o caos. Os planos se diferenciam de acordo com a forma de pensamento que os esboçam, ou seja, a filosofia traça um plano de imanência, a ciência traça um plano de coordenadas e a arte traça um plano de composição. Quando esses filósofos tratam do caos, o movimento e a velocidade estão presentes e só no momento de instauração de um plano de imanência ocorre um corte no caos, como demonstram:

O plano de imanência é um corte no caos e age como um crivo. O que caracteriza o caos, com efeito, é menos a ausência de determinações que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam: não é um movimento de uma a outra, mas ao contrário, a impossibilidade de uma relação entre duas determinações, já que uma não aparece sem que a outra tenha já desaparecido, e que uma aparece como evanescente quando a outra desaparece como esboço. O caos não é um estado inerte ou estacionário, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência. (p. 59).

Assim como Simondon afirma a permanência do pré-individual mesmo no ser individuado, Deleuze e Guattari pensam em uma potência do caos que atravessa a obra de arte e que, ao mesmo tempo, permanece e passa a fazer parte dela.

Penso ser necessário enfatizar a diferença no enfoque dado ao pensamento sobre o afeto e a percepção entre os filósofos estudados neste trabalho. A idéia de afeto como “relação consigo mesmo” e a percepção como “descoberta de unidade do mundo” de Simondon se diferenciam dos conceitos de afectos e perceptos em Deleuze e Guattari. Enquanto Simondon desenvolve o seu pensamento sobre o ser vivo considerando percepções e afetos vividos, Deleuze e Guattari (1996b) tomam os conceitos de afectos e perceptos para pensar a arte. Os

perceptos e afectos são os materiais da arte – aquilo com que trabalham os artistas - compõem o *bloco de sensações*, ou a obra de arte, como dizem esses filósofos:

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, (...), porque o homem, tal como é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um complexo de perceptos e afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si. (1996b, p. 213).

O artista é pensado por Deleuze e Guattari (1996b) como o que ultrapassa as opiniões do vivido, o “mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos em relação com os perceptos ou as visões (e audições) que nos dá (...) e nos faz transformar-nos com eles (...)”. (p. 227). Segundo este pensamento, na criação de uma obra, cada artista toma o seu material de trabalho, que podem ser as palavras, as cores, os sons, as pedras e, arrancando o percepto das percepções e os afectos das afecções, transforma-o em monumento, em blocos de sensações compostos de perceptos e de afectos.

Deleuze e Guattari apontam a composição como a única definição de arte. Dizem que “a composição é estética” e só é obra de arte o que é composto. Entretanto, mostram uma diferença entre a composição técnica, que é o trabalho do material, em que frequentemente intervém a ciência, e a composição estética, que é o trabalho da sensação. A técnica compreende as “palavras e a sintaxe em literatura; (...) a tela, sua preparação, os pigmentos, suas misturas, os métodos de perspectiva na pintura; os doze sons da música ocidental, os instrumentos, as escalas, as alturas...”. (p. 247). A relação entre o material e a sensação deve levar em consideração a diferença entre a existência da sensação e a duração do material. O artista, durante o processo de criação, deverá trazer o plano de composição técnica ao plano de composição estética, transformando o material de que se serve em sensação.

Deleuze e Guattari tratam a obra de arte, quando concluída, como um ser independente de seu modelo e de seu criador - o artista - mas também independente do

espectador porque “a arte conserva e se conserva em si”. O que é criado constitui-se em um “*bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos*”. (grifos dos autores). Os perceptos e afectos são seres autônomos e independentes, existem na ausência do homem, “quer seja fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras é, ele próprio um composto de perceptos e de afectos”. (Deleuze e Guattari, 1996b, p. 213).

Sobre o aspecto da existência da obra de arte na ausência do homem, considero que isto não é possível em relação à obra musical. Haverá sempre a necessidade da presença do homem – intérprete ou regente para que a obra seja atualizada e ouvida. Só serão ouvidas as peças musicais gravadas, se atualizadas eletronicamente ou digitalmente pelo ouvinte.

Os filósofos Deleuze e Guattari se afastam da concepção hilemórfica, *matéria e forma*, como processo de criação artística, mas ao explicar a permanência da obra de arte referem-se à matéria, entretanto como condição de conservação, ou melhor, de duração da obra. Esse tempo de duração não é um tempo medido, pode ser de 5.000 anos ou o correspondente ao tempo das vibrações de sons musicais.

A matéria é condição somente (de fato) da conservação da obra, em referência à duração dos suportes e dos materiais de que é feita. Na realidade, a condição de direito de conservação da obra de arte se dá na medida em que ela constitui como obra, um “ser de sensação”, ou seja, um bloco composto de perceptos e afectos. (p. 213).

A obra musical é um bloco de sensações. Os sons e os silêncios mantêm a obra. Os afectos e perceptos do material seriam: a afinação (ou não) dos instrumentos, a vibração de uma corda, de um couro ou do ar em um tubo ou os movimentos dos braços e dos dedos, a combinação dos timbres, as intensidades dos sons, as suas diferentes alturas e durações, a expressividade dos silêncios, tudo isso poderia ser considerado como fazendo parte da sensação.

Deleuze e Guattari dão um exemplo da música ao afirmar que os acordes consonantes ou dissonantes são afectos e citam Rameau, que assinalava a identidade entre o acorde e o afeto. O compositor compõe uma obra musical, um bloco de perceptos e de afectos que se manterá, ou não, por si só, pois o que é mais difícil para o artista é fazer com que a obra se mantenha sozinha ou, seguindo o pensamento dos referidos filósofos, que o composto de sensações se conserve por si mesmo. Os sons e igualmente os silêncios mantêm a composição. Fazendo uma analogia à pintura, Deleuze e Guattari (1996b) dizem que o vazio deve fazer parte de uma tela como condição de sustentação.

Em relação à música, questão que nos interessa preferencialmente, Deleuze e Guattari apresentam três formas elementares, a *ária* melódica (uma vibração), “um ritornelo monofônico”; o *motivo* (um enlace, um acoplamento) “polifônico”, e o *tema*, “objeto de modificações harmônicas através das linhas melódicas” (que supõe uma abertura), que “constroem a casa sonora (obra de arte com seus planos, suas extensões, molduras etc) e seu território”. (p. 245).

A vibração, o enlace ou acoplamento e o fechamento, que também inclui a abertura, são as qualidades das formas elementares, ou seja, forças e devires em movimento contínuo que surgem quando o músico, ao trabalhar no plano de composição, faz com que essas forças e devires (perceptos e afectos) se tornem sonoros e vibrem, se complementem uns com os outros ou se afastem, uns dos outros, para encontrar novas forças e devires que este ou um outro compositor engendrará em música.

Esses filósofos se referem, entretanto, a um “fenômeno musical importante” que surge quando os compostos de sensações sonoras se tornam mais complexos e que, ao mesmo tempo em que há um fechamento, há também “uma possibilidade de abertura sobre um plano de composição cada vez mais ilimitado”. A sonata, citada como exemplo de uma forma rígida, tem o primeiro movimento constituído como “toda uma casa com seus aposentos” (p.

245), mas apontam um exemplo de abertura pelo tema e variações no segundo movimento. Segundo este pensamento, mesmo a sonata com sua forma rígida, a partir da junção de suas partes, “da clausura dos compostos sonoros” faz nascer “uma abertura de um plano de composição”. (Deleuze e Guattari, 1996b, p. 245).

É sobre o plano de composição estética que as obras são criadas, a sensação composta limitada (territorializada) por “molduras encaixadas ou extensões articuladas”, que contêm as “paisagens tornadas puros perceptos e os personagens tornados puros afectos”. O plano de composição, no entanto, dará possibilidades de novas aberturas, pelas quais a sensação se “desterritorializa sobre um cosmo infinito”. (p. 253).

Deleuze e Guattari propõem um início da arte na natureza, talvez com o animal, especialmente aquele que demarca um território e faz uma casa. Ele vê uma correlação íntima entre esses dois e pensa em um “sistema território-casa”, no qual as funções orgânicas de sexualidade, procriação, agressividade e alimentação se transformam. O território pressupõe o aparecimento de “qualidades sensíveis puras, *sensibilia*, que deixam de ser unicamente funcionais e se tornam traços de expressão, tornando possível a transformação das funções”. Tudo o que está contido no território, os materiais exteriores, as posturas, os gestos, as cores do corpo, os cantos, os gritos, se tornam expressivos e “inseparáveis”, uma manifestação artística da natureza. Toda a matéria torna-se expressiva ao fazer parte de um território. (p. 237-238).

Deleuze e Guattari se utilizam das noções de casa e território para marcar uma diferença entre o caos e um ponto seguro. Ao mesmo tempo, porém, há uma ameaça constante de uma abertura desse lugar para o caos. Esta abertura para o caos é que dá ao compositor um infindável material de criação.

Ferraz (2005) escreve sobre a música apoiado na filosofia de Deleuze e Guattari, especialmente no conceito de ritornelo. Ele se utiliza da noção de casa para falar de composição:

Compor é como fazer uma casa. É desenhar um lugar. Os elementos para esta operação, cada um os toma de um canto. É aqui as harmonias, as séries, as pequenas reiterações, as sonoridades reverberantes, os pequenos jogos de ressonância... (p. 33). A música é feita desses jogos de criar e desfazer lugares. Você escolhe um centro, gira em torno dele com alguns elementos e, de repente, é atraído por outro centro, e daí retoma o movimento. (p. 38).

Este compositor compara a música com esse movimento de estar e não estar nos lugares: “A música é feita desses jogos de criar e desfazer lugares. Você escolhe um centro, gira em torno dele com alguns elementos e, de repente, é atraído por outro centro, e daí retoma o movimento”. (p. 38).

1.2.2 Ritornelo

Em *The new Grove dictionary of music* lê-se que o termo ritornelo “é um diminutivo da palavra *ritorno*, que significa retorno”. (Sadie, 2001, V. 21, p. 446).¹⁰ Na música, quando indicado por um sinal de repetição, pode significar uma simples repetição.

O capítulo *Acerca do Ritornelo* é escrito em forma de ritornelo. Há sempre o retorno de um assunto que, a cada vez, se conecta a algo diferente e se torna mais complexo. O conceito de ritornelo também se diferencia quando é rerepresentado.

Ferraz (2005) observa que os aspectos do ritornelo “(...) se originam da idéia de que a multiplicidade (...) não é relativa ao número de elementos e sim à possibilidade de conexões entre elementos e eventos (eventos sonoros, conceituais, visuais, táteis etc)”. (p. 107). Expõe no *Livro das sonoridades* que: “No ritornelo o que volta não é o elemento, não é a forma nem a sonoridade (...) o que volta é a potência de fazer música, a potência de fazer e desfazer lugares, potência de escuta. (...)”. (p. 39)

¹⁰ Ritornello - A diminutive of the word *ritorno*, meaning ‘return’. (Sadie, 2001, Vol. 21, p. 446).

Deleuze e Guattari (1997) pensam o ritornelo, um termo da música, sob os pontos de vista da ontologia, da biologia, da física, da fisiologia, da etologia e, certamente, da arte e da música. Definem o ritornelo como “todo conjunto de matérias de expressão que traça um território, e que se desenvolve em motivos territoriais, em paisagens territoriais” ou no sentido mais restrito “quando o agenciamento é sonoro ou dominado pelo som (...)”. (p. 132).

Para caracterizar o ritornelo, apresentam três exemplos: o primeiro se refere a uma criança no escuro, com medo, que cantarola uma cançãozinha que a tranqüiliza; o segundo se refere a uma criança que, em casa, cantarola para reunir forças para fazer seus deveres e a uma dona de casa que também cantarola ou liga o rádio para conseguir organizar os seus afazeres domésticos. Esses dois exemplos mostram a necessidade de criar um centro estável, ou um círculo, ou um território, que proteja contra as forças do caos. O terceiro exemplo se refere à abertura do círculo para a entrada de alguém ou a saída de quem está no círculo, não em direção às forças do caos, mas em direção às “forças do futuro, forças cósmicas”, em direção ao mundo. Os três exemplos são os três aspectos do ritornelo, que ocorrem simultaneamente ou misturados. Os referidos filósofos dizem que o caos é “um imenso buraco negro” onde se tenta a fixação de um “ponto frágil como centro”; ou se organiza uma “pose” calma e estável junto ao ponto tornando o buraco negro um “em casa”; ou se sai dessa pose para fora do buraco negro. (p. 116-117).

O compositor Ferraz (2005) interpreta esses aspectos do ritornelo que podem fazer parte de suas composições:

Se desenho um lugar, e faço com que o ouvinte viva um pouco neste lugar, posso brincar também de fazer com que ele se sinta tranqüilo naquele lugar, ou com que tenha esta tranqüilidade abalada quando, de repente, e isto tem de ser de repente, o faço sentir-se arrastado para fora daquele lugar: era nisto que consistia o jogo de modulação do classicismo, levar o ouvinte para passear num ponto em que ele não se reconhecesse mais (...). (p. 37).

O ritornelo é territorial, é um agenciamento territorial. Ao marcar o território, o ritornelo pode adquirir “outras funções, amorosa, profissional ou social, litúrgica ou cósmica

(...)”. (Deleuze e Guattari, 1997, p.118). Reportando-se ao ritornelo propriamente musical observa-se que, historicamente, apresenta os seus três aspectos. Inicialmente, o ritornelo era o refrão cantado repetidamente pelos participantes de um culto religioso, fato que o tornava conhecido pelo grupo. Esse ritornelo, além de marcar o território, criando um ponto estável, tranqüilo e seguro, um “em casa”, tinha também uma função litúrgica. Mas o ritornelo sai do círculo religioso em direção ao mundo, alcança as canções e as danças populares em um agenciamento territorial, ou provincial ou regional, tornando-se parte delas e assumindo as funções amorosas ou de corte e sociais. O círculo abre-se novamente em direção ao futuro: o ritornelo vocal ou gestual ou postural torna-se também instrumental, em forma de prelúdio, interlúdio e poslúdio e, posteriormente, fazendo parte do concerto e ganhando uma função profissional.

Deleuze e Guattari (1997) tomam a idéia de caos para constituir um pensamento sobre o ritornelo. O caos é caracterizado pela velocidade infinita com que determinações aparecem e desaparecem alternadamente sem qualquer tipo de relação entre elas. Essas determinações podem ser pensadas como potenciais de todas as formas e matérias, energias e forças que vão, ou não, estabelecer algum tipo de relação entre si. No entanto, ao mesmo tempo em que uma relação ou comunicação se faz, há também a possibilidade de seu desfazimento e a volta ao caos. A relação se concretiza quando há passagem de informação ou alguma ressonância entre duas determinações mesmo incompatíveis. Então, algo se estrutura dando origem a um indivíduo ou meio físico ou vivo. É possível pensar em um movimento constante que ocorre na comunicação ou passagem entre os meios.

A idéia de movimento está estreitamente ligada ao significado etimológico de ritmo. A palavra ritmo vem do grego *rhythmos* que designa “aquilo que flui, aquilo que se move” (Kiefer, 1973, p. 23-25). Deleuze e Guattari (1997) pensam o ritmo como o movimento que vai de um meio a outro ou como a passagem ou comunicação entre dois meios. Mas essa idéia

é a de um ritmo não regular, não marcado por “tempos” e não medido. Ferraz (1998), em referência a esses filósofos, fala do ritmo que “determina a duração, a rapidez ou a morosidade com que se vai de ‘um ponto notável’ de uma série, de uma faculdade, de uma sensação a outro ponto em outra série, faculdade ou sensação”. (p. 111).

Verifica-se que desde as primeiras teorias rítmicas ocorreram mudanças consideráveis na concepção do que é o ritmo. Percebe-se que havia, também, um sentido de organização do ritmo musical e uma procura de equilíbrio estável entre os elementos sonoros e rítmicos. Constata-se, no entanto, uma permanência dos fatores que constituem o ritmo, a saber, a duração e o acento. O que decorre desses fatores, como a divisão dos valores de som e de silêncio, o apoio, o compasso, o andamento são os elementos de elaboração rítmica. A utilização diversificada desses elementos pelos compositores é que vai marcar as diferenças nessa permanência. Nota-se que até o romantismo, com algumas exceções, esses fatores determinavam um equilíbrio rítmico na música ou, mais precisamente, um equilíbrio estável, como foi afirmado anteriormente. Considero que a partir de Debussy é possível pensar em um tipo de equilíbrio que é atingido num estado de tensão permanente, ou seja, o equilíbrio metaestável.

Com Debussy, o ritmo se reveste de uma qualidade singular pelo uso mais constante de recursos tais como compassos alternados, durações irregulares, poliritmia, quáteras e oscilação dos andamentos. Embora esses procedimentos tenham sido utilizados anteriormente pelos compositores românticos, somente na música de Debussy adquirem um caráter inovador. Bartok trouxe para a sua música os ritmos selvagens, assimétricos, obstinados e sincopados dos camponeses húngaros e búlgaros. Stravinsky dá um relevo especial ao ritmo em suas composições. Ele propõe acentos fora dos apoios, alternância de compassos, poliritmia e polimetria. Em Varèse, o ritmo toma uma configuração diferente do que era conhecido até então. Entre outros procedimentos cita-se o caráter percussivo dado aos

instrumentos melódicos, os diversificados instrumentos de percussão tocados durante toda a composição, os valores diferentes fazendo parte da mesma figuração rítmica e as quiálteras com valores diferentes. Messiaen apresenta uma concepção rítmica influenciado pela música de Debussy e de Stravinsky, pelo estudo dos ritmos gregos, medievais e hindus e pela observação dos cantos dos pássaros. (Scliar, [s/d], p. 19-25).

Messiaen escreveu várias composições em que utiliza cantos de pássaros. Esses cantos são ouvidos em “linhas individuais”, que se cruzam e se sobrepõem em velocidades diferentes. Desses cruzamentos surgem pequenas melodias diferentes que nunca retornam. Ouvem-se breves ritornelos que delimitam o território de cada pássaro (segundo as observações desses cantos pelo compositor). Esses ritornelos são ouvidos repetidamente, mas sempre com alguma diferença devido às sobreposições das “linhas” quando aparecem novas combinações sonoras e rítmicas. Essas composições apresentam uma textura complexa, heterogênea, às vezes densa, outras vezes rarefeita. (Ferraz, 1998, p. 197-198).

Olivier Messiaen elabora uma nova concepção de ritmo em sua música. Para ele, o ritmo é a parte primordial e essencial da música, de existência anterior à melodia e à harmonia. Em oposição à repetição do mesmo e às divisões iguais, ele propõe uma música rítmica que se inspira em alguns movimentos livres e desiguais da natureza. Em suas composições prevalecem as acentuações que se alternam sobrepondo-se irregularmente e “se diferenciam pelo modo de ataque, pela duração da ressonância do som, pela sua posição sobre a pulsação, por microdefasagens e pela intensidade”. (p. 189).

Entre os compositores anteriores, Messiaen privilegia Mozart, como “extraordinário ritmista”, Beethoven, como o criador do “desenvolvimento por eliminação”, Debussy, pelo uso de irregularidades nas durações e Stravinsky, pela inovação rítmica na *Sagração da primavera*. O “desenvolvimento por eliminação”, consiste em tomar “um fragmento temático e progressivamente retirar as notas até que esteja concentrado inteiramente em um momento

extremamente breve”. Messiaen compara as ações de eliminação e, ao contrário, de amplificação à morte e ressurreição de um tema pela retirada ou acréscimo de durações, como se tratasse de um ser vivo, constituindo assim o “esboço” dos personagens rítmicos. A expressão *personagens rítmicos* foi criada por Messiaen para nomear o procedimento usado por Stravinsky na Sagração da Primavera, em que camadas de durações irregulares em quiálteras, com acentuações em contratempo se sobrepõem a um fundo de durações regulares. (Samuel, 1999, p. 106).

Deleuze e Guattari (1997) partem da noção de “personagem rítmico” criada por Messiaen e a utilização de cantos de pássaros em suas composições para elaborar um pensamento sobre o início da arte na natureza. O quadro que esses filósofos apresentam é de uma riqueza rítmica auditiva e visual. Há ritmo nos cantos de diversas espécies de pássaros que se intercalam ou se misturam ou se sobrepõem. Juntamente com os ritmos e melodias aparecem movimentos, gestos corporais e posturas e, muitas vezes, as cores das penas dos pássaros machos nas funções de corte e acasalamento. Esses sons, gestos e cores tornam-se constantes e expressivos e assim marcam um território antes mesmo de serem funcionais. São ritornelos que organizam o caos. Todas essas manifestações expressivas se relacionam simultaneamente ou sucessivamente umas com as outras, constituindo *motivos territoriais*, e também com o que ocorre no meio ambiente do território, fazendo *contrapontos territoriais*. Deleuze e Guattari dão uma interpretação musical a estas ocorrências. Denominam *personagens rítmicos* a essas relações das linhas melódico-rítmicas entre si e *paisagens melódicas* às relações desses diversos cantos com os elementos e acontecimentos externos do território.

Deleuze e Guattari tomam as idéias de caos, de território e de cosmo para definir os períodos clássico, romântico e moderno. No período clássico, a obra de arte resulta da relação forma-matéria, dizem eles. O artista trabalha a matéria bruta transformando essa matéria,

submetendo-a a uma forma. Este trabalho é o da organização do caos. Essa organização se faz a partir de um pensamento binário, estruturante, hierarquizador, determinante de divisões tais como primeiro tema/segundo tema, cadência perfeita/cadência imperfeita, terminação masculina/terminação feminina, em que as partes envolvidas na forma respondem umas às outras. Citam como exemplos musicais: “a flauta e a sineta mágica” (em referência à ópera de Mozart *A flauta mágica*) ou a sonata bitemática ou a relação de diálogo entre o piano e o violino (em menção a Proust, em pé de página). (Deleuze e Guattari, 1997 p. 153).

Na definição de romantismo apontam para o surgimento de novos elementos, a saber, a terra e o território. Há, no entanto, uma diferença entre a terra e o território. A terra é o fundamento, o ponto mais profundo de um território. Por um lado, o artista romântico está à procura do que é genuíno e espontâneo à sua terra e ao seu povo. Bartok, citado como exemplo, procura nas canções populares as marcas autênticas da verdadeira música húngara. Como musicólogo, percorre as aldeias da Hungria em busca da melodia “magyar” que os camponeses haviam fielmente conservado e que, para ele, significava retornar à fonte e aos princípios da música húngara. Como músico, realiza uma síntese entre essa música primitiva, brutal e singular e a sua própria música, mais refinada, mas que conserva os seus caracteres originais. Bartok não se apropria das melodias populares, porém consegue transformar essas melodias em temas que trazem toda a força de um povo. Ele não copia ou imita a música popular, mas apodera-se das forças que a engendraram e através de suas composições a faz reviver. (Brelet, 1963, p.1036-1072). Por outro lado, o artista romântico desterritorializado vai de encontro à natureza que o cerca, mas também ao mais íntimo de si mesmo. Este artista trabalha a matéria transformando-a em matéria de expressão. A forma deixa de ser organizadora da matéria e passa a ser também expressiva. A música romântica reflete as personalidades criativas e os sentimentos dos compositores desse período. Há uma íntima relação entre o canto individual do artista e os afectos que atravessam os indivíduos de um

mesmo território. O ritornelo passa, então, a ser constituído pela canção territorial e pelo canto da terra.

Deleuze e Guattari (1997) tomam como exemplo o “*lied*” *Der Abschied*. Em dó menor, para contralto e orquestra, *Der Abschied* é o último movimento da composição de Mahler, *Canto da terra*. O texto é desenvolvido a partir de dois poemas de diferentes autores, Mong-Kao-Yen e Wang-Wei, ambos envolvendo tristeza e deixando amigos para trás. Mahler escreveu alguns versos e os adicionou ao segundo poema. Lendo os poemas e ouvindo a música, é possível identificar no *Canto da terra* os ritornelos lá-sol-mi, o ritornelo canto de pássaros, o da bebida, o de partida, o da primavera, das flores, do sol, do céu e da lua (os três últimos seriam ritornelos cósmicos) constituindo personagens rítmicos e paisagens melódicas.

Uma outra característica que chama a atenção e pode ser interpretada é a aparente heterogeneidade das matérias de expressão usadas por Mahler, que entram em relações variáveis ou constantes, umas com as outras, a saber, os textos, as vozes, os instrumentos, os intervalos simultâneos com diferenças mínimas (um semitom), as linhas melódicas sempre independentes, as tonalidades diferentes sobrepostas (lá maior/si bemol maior e dó maior/lá menor). No entanto, todos esses elementos e procedimentos heterogêneos se mantêm juntos, dando uma “consistência” à obra.¹¹

Ao ouvir cada um dos “*lieder*” que compõem a coleção, percebe-se uma atmosfera sonora original e única constituída, em cada um deles, de uma composição de matérias de expressão escolhidas, selecionadas e organizadas pelo compositor. Penso, então, que o “*lied*” tem essa qualidade de constituir para o ouvinte um tempo, um território, uma paisagem.

Constato que na música de Mahler é possível estabelecer uma relação entre o que Deleuze e Guattari dizem sobre os motivos. Estes se tornam autônomos e independentes,

¹¹ Deleuze e Guattari referem a noção de *consistência* ao “manter-se junto” de elementos heterogêneos. (1997, p.133)

constituindo seus próprios “planos” podendo permanecer constantes ou aumentar ou diminuir, crescer e decrescer ou, melhor, variar enquanto a obra se desenvolve para, juntos, se tornarem-, eles próprios, “paisagens sonoras e personagens rítmicos” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 127). Identificam no final do *Canto da terra* dois motivos que coexistem, “um melódico evocando os agenciamentos do pássaro, o outro rítmico, profunda respiração da terra, eternamente”. (p. 154).

É inegável a influência de alguns compositores tais como Mahler, Bartok, Varèse e Messiaen na elaboração deste texto filosófico musical. Deleuze e Guattari desenvolvem um pensamento filosófico a partir de categorias criadas por esses compositores para pensar as suas próprias obras. Um outro ponto é a relação, no texto, entre os compositores Mahler e Messiaen e as “forças da terra”. Mahler e Messiaen foram pessoas muito interessadas na observação da natureza, sendo que um subia as montanhas e caminhava nas florestas e o outro observava e registrava os cantos de pássaros. Em relação a Bartok percebe-se a identificação do artista romântico com o fundamento da terra e com o povo.

1.2.3 Rizoma

No capítulo (ou platô) Introdução: Rizoma, Deleuze e Guattari (1996a) escrevem sobre multiplicidade, linhas, estratos e segmentaridades, linhas de fuga e intensidades, agenciamentos maquínicos e seus diferentes tipos, os corpos sem órgãos e sua construção, sua seleção, o plano de consistência, as unidades de medida em cada caso. Tratam, inicialmente, de um livro e das idéias contidas nesse livro que classificam metaforicamente de livro-raiz, uma interpretação da dicotomia ocasionada pela dupla “leitura do livro – reflexão” e que resultaria em um pensamento mais clássico. Os filósofos se utilizam dessa imagem de uma lógica binária, como a que apresenta uma árvore-raiz ou uma raiz pivotante, para criticar a lingüística e apontar uma realidade diferente da árvore sintagmática. Além da crítica à

lingüística, criticam também a lógica binária e as relações biunívocas encontradas na psicanálise, no estruturalismo e na informática. (Deleuze e Guattari, 1996a, p. 11).

Um outro sistema é constituído por raízes secundárias ou múltiplas, que se acoplam à extremidade da raiz principal e aí se desenvolvem e que os filósofos denominam de “sistema radícula ou raiz fasciculada” e consideram como uma “segunda figura do livro. Esse sistema supõe a sustentação das raízes por uma unidade central” permanecendo ainda, portanto, a imagem de uma dualidade. (p. 14).

Como exemplo de multiplicidade, Deleuze e Guattari citam o sistema rizoma, assim denominado em uma analogia com o rizoma, que pode assumir as mais diversas formas, sendo constituído de hastes subterrâneas ou aéreas, que se cruzam em todas as direções, que têm [ou não] folhas de todos os tipos e tamanhos e até mesmo frutos [como os figos da Índia] e bulbos ou tubérculos. Estabelecem como características aproximativas do rizoma, os princípios de conexão e heterogeneidade, de multiplicidade, de ruptura a-significante, de cartografia e de decalcomania que, em parte e brevemente, passo a descrever.

1° e 2° - Princípios de conexão e de heterogeneidade:

Os princípios de conexão e de heterogeneidade se referem ao fato de que qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro independentemente de uma ordem ou de um ponto fixo. No entanto, um rizoma não contém pontos fixos, como as árvores e as raízes, mas linhas que se remetem umas às outras, sem parar. (p. 15-16).

Ferraz (2005) aponta as qualidades rítmicas dessas linhas rizomáticas:

O rizoma é *multilinear*. Em cada linha se define um ritmo que designa a repetição de um termo sobre planos distintos. A este ritmo sobrevêm outros, desfazendo a seqüência linear e criando um emaranhado de linhas e planos sobrepostos. Daí os ritmos se darem nos entremeios; entre cada domínio, entre cada plano ou nível da sensação (...). (p. 110).

3° - Princípio de multiplicidade

O princípio de multiplicidade diz que o múltiplo, considerado “como substantivo, multiplicidade (...) não tem nenhuma relação com o uno como sujeito ou objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo”. (Deleuze e Guattari 1996a, p. 16-18).

4° - Princípio de ruptura a-significante

O princípio de ruptura a-significante dita que um rizoma não admite um corte, mas “pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas”. Os referidos filósofos denominam essas linhas de “linhas de segmentaridade segundo as quais [o rizoma] é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc. (...)”. Uma dessas linhas é a “linha de fuga” que também faz parte do rizoma e o desterritorializa a cada vez em que há uma ruptura, mas esses autores indagam “Como é possível que os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização não fossem relativos, não estivessem em perpétua ramificação, presos uns aos outros?”. (p. 18-21).

5° e 6° - Princípio de cartografia e de decalcomania

O princípio de cartografia e de decalcomania reafirma a ausência de qualquer modelo estrutural ou gerador para o rizoma e indica as diferenças entre o decalque e o mapa. O decalque é a reprodução de um modelo, uma volta ao mesmo, enquanto que “o mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente (...)”. Um mapa tem múltiplas entradas, assim como um rizoma. (21-25).

Deleuze e Guattari, no entanto, para não restaurarem um dualismo ao oporem os mapas ao decalques, questionam se um mapa pode ser decalcado ou se “é próprio de um rizoma cruzar as raízes, confundir-se com elas”. (p. 22).

Nos últimos anos, alguns educadores, musicólogos e educadores musicais têm escrito trabalhos acadêmicos em que relatam aproximações aos seus trabalhos de categorias

filosóficas criadas por Deleuze e Guattari. Entre estas categorias citam-se especialmente o rizoma, o ritornelo, o plano de composição e o caos, entre outras.

No texto *A orquídea e a vespa*, Gallo (2004) compara a idéia de um currículo disciplinar em que o saber é fragmentado, compartimentado para um melhor entendimento de cada parte, com a idéia de uma árvore com os seus inúmeros galhos. O autor faz uma analogia entre este currículo e a árvore do saber, uma imagem muito antiga criada pelo filósofo Descartes para “o conjunto dos conhecimentos: a árvore dos saberes”. (p. 40).

Este tipo de currículo - o da árvore do saber – porém, não permitiria aos estudantes uma visão completa e total do saber, por mais que as disciplinas levassem para uma especialização, a um aprofundamento do conhecimento de cada uma dessas disciplinas. Comparando-se com a árvore, dos galhos também não se visualizaria totalmente a árvore. Gallo encaminha o seu pensamento (e o do leitor) para as questões:

(...) teremos, de fato, uma realidade única? Haverá uma unidade do mundo? Será o mundo uma grande árvore, que se ramifica, mas que, no fundo, é única? Será o currículo, por sua vez, expressão dessa unidade que se fragmenta, podendo ser recuperada em seguida? Em outras palavras, a metáfora da árvore é uma boa imagem para pensarmos os processos de produção e circulação dos saberes? Ela nos faz pensar mais ou, ao contrário, paralisa o pensamento? (p. 44).

Ao contrário da imagem da árvore, Deleuze e Guattari propõem o sistema rizoma que remete para linhas que se misturam e se emaranham em múltiplas direções, em múltiplos nós, formando redes, teias de inúmeras possibilidades de encontros e de desencontros.

Na realidade, Deleuze e Guattari não tratam de problemas educacionais em seus livros, não são filósofos da educação. Gallo (2003) em seu livro *Deleuze & a Educação* pretende desenvolver “uma demonstração da fecundidade do pensamento de Deleuze para nos fazer pensar a educação, (...) tomar conceitos de Deleuze e deslocá-los para o campo, para o plano de imanência que é a educação”. Esses deslocamentos são desterritorializações desses conceitos que serão reterritorializados no campo da educação. Ele pensa que:

essa atividade pode ser bastante interessante e produtiva na medida em que esses conceitos passam a ser dispositivos, agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional, não como novos modismos, ou repito, o anúncio de novas verdades, que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação. (Gallo, 2003, p. 64).

Santos (2006) tem se dedicado, desde 1993, a pensar a educação musical a partir de conceitos desses filósofos. Nos cursos de Licenciatura e Mestrado em Música da UNIRIO vem, há mais de dez anos, liderando estudos e projetos sob a perspectiva do rizoma, resultando deste trabalho textos publicados e dissertações. Ao investigar novos caminhos para pensar o currículo, a didática e o planejamento de ensino que afetassem o pensamento curricular e o cotidiano da sala de aula dos diversos níveis de educação, assim se expressa sobre a possibilidade de um currículo-rizoma:

Um currículo-rizoma deveria apresentar múltiplas possibilidades de entrada e conexão, fugindo dos modelos lineares e do enfoque atomista e fragmentado na organização do conhecimento. Um currículo-rizoma deveria considerar a singularidade de todo e qualquer percurso pedagógico: as lógicas que são construídas num grupo concreto, com seus recortes não homogêneos ou previsíveis; e as linhas de possibilidade traçadas num mapa prévio, sem que uma seja tomada como ideal.¹²

Na pesquisa institucional sobre o pensamento de Deleuze na educação musical, realizada na UNIRIO, Santos defende a necessidade de “por em movimento os conceitos de educação, currículo, planejamento, pedagogia”. Apesar da desconfiança de alguns que diziam que Deleuze não tratava de educação, Santos justificava aprofundar “questões sobre um funcionamento rizomático do currículo”. O grupo de pesquisa integrando docentes e alunos da graduação e pós-graduação pensa outras possibilidades:

Não educação reduzida a instrução; não currículo grade; não planejamento da ordem da prescrição; Não pedagogia transmissiva, como mero cumprimento de tarefas. Pensar *com e a partir* de Deleuze é assumir um duplo movimento de orientação e invenção.¹³

¹² Uma trajetória de pesquisa sobre rizoma e educação musical. Palestra. *Anais 11º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Festival de Música de Londrina, 2005. Publicada em 2006.

¹³ *Ibidem*

Nos últimos anos, dissertações e teses foram escritas tendo Simondon, Deleuze e Guattari como referencial teórico. Entre os conceitos criados por Deleuze e Guattari, o conceito de rizoma tem estado presente no debate contemporâneo sobre educação. Cito, dentre outros, a tese de Mauro Sá Rego Costa, *O artista na sala de aulas*, defendida em 1994, na Faculdade de Educação da UFRJ. A dissertação de Elza Lancman Greif, *Uma abordagem filosófica à pedagogia em música no século XX* defendida em 1994, no Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário, sob a orientação de Dr. Mauro Sá Rego Costa. A dissertação de Geraldo Leão Oliveiras Filho, *A opção por uma educação musical norteada pelo princípio de “platôs”*, analisa uma experiência musical realizada em escola pública fundamental, defendida em 1998, na UNIRIO, sob a orientação de Dra. Regina Marcia Simão Santos. Neila Ruiz Alfonso escreve a dissertação *Prática coral como plano de composição em Marcos Leite e em dois coros infantis*, à luz de noções da filosofia de (Deleuze, Guattari e Deleuze&Guattari). Neste trabalho a autora prioriza a noção de plano de composição ao tratar de duas experiências. Uma com o regente Marcos Leite e a outra com dois corais infantis. Defendida em 2004, na UNRIO, sob a orientação de Dra. Regina Marcia Simão Santos.

Fátima Carneiro dos Santos defendeu em 18 de agosto de 2006, no Doutorado em Música da Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNICAMP, a tese *A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da idéia de música*, sob orientação de Dra. Denise Garcia. O trabalho de Maria Tereza Alencar de Brito defendido, em 31 de maio de 2007, no Doutorado em Comunicação e Semiótica da PUC, São Paulo, com o título *Por uma educação musical do pensamento – Novas estratégias de Comunicação*, sob a orientação de Dr. Silvio Ferraz.

Penso que os filósofos Simondon, Deleuze e Guattari podem oferecer operadores para pensar a aprendizagem de música e o funcionamento pedagógico e curricular da Escola Portátil de Música. Tratarei disso no quarto capítulo.

No próximo capítulo trato do ensino e da aprendizagem que se tornaram tradicionais em escolas de música oficiais e em conservatórios. São práticas que podem ser remetidas aos princípios da Pedagogia Moderna enraizadas no sistema educacional ocidental há quatro séculos. No século XX, entretanto, tensões e deslocamentos no pensamento pedagógico-musical permitem uma aproximação das práticas educativas ao pensamento curricular contemporâneo.

CAPÍTULO 2 – O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA

Ao iniciar a observação do Bandão, uma das atividades da Escola Portátil de Música e objeto de pesquisa desta tese de doutoramento, deparei-me com uma questão que julgo ser relevante ao se tratar do ensino e da aprendizagem da música. A questão se resume em saber como se dá a aprendizagem da música no Bandão, frente às práticas musicais existentes em escolas de música de “modelo conservatorial” e, por outro lado, como a aprendizagem no Bandão pode ser compreendida à luz das tendências do pensamento pedagógico–curricular contemporâneo.

Neste capítulo, dedico o meu estudo à compreensão de como surgiram os saberes e as práticas educacionais que, segundo debate de especialistas, se tornaram referência ao “modelo conservatorial” e como são interpretados à luz do pensamento pedagógico–curricular contemporâneo. Pretendo neste trabalho, traçar paralelos entre o que é considerado como “modelo conservatorial” e a pedagogia moderna, situando tensões e deslocamentos como os que tomaram lugar com Dalcroze e aproximando brevemente ao pensamento pedagógico – curricular contemporâneo. Com isso, cumpro o segundo bloco de questões e objetivo do projeto proposto ao Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM.

Situo historicamente o modelo do conservatório e apresento o debate sobre o seu funcionamento. Assinalo o currículo nas suas múltiplas conexões: as suas práticas pedagógicas, os seus objetivos e saberes (distribuição espaço-temporal), a sua cultura musical e esta em relação à cultura musical dos alunos (constituição de processos identitários). Não há, aqui, a intenção de fazer uma generalização, cada caso pode ser objeto de observação e estudo. Neste trabalho, eu me apoio sobre as pesquisas e debates bibliográficos já realizados sobre o “modelo conservatorial” para uma melhor compreensão do meu objeto de pesquisa.

2.1 O “modelo conservatorial” para o ensino da música

A expressão “modelo conservatorial” se refere ao ensino de música que ocorre tradicionalmente em escolas de música e em conservatórios que seguem o ideal de ensino preconizado pelo Conservatório de Paris, criado no final do século XVIII.

Especificamente em relação ao ensino da música, Penna (1995) indica as causas e conseqüências da continuidade de práticas pedagógicas do “modelo conservatorial”. Entre as causas, cita o isolamento do conservatório quanto a uma discussão mais ampla sobre a educação e o não questionamento das “suas práticas e os pressupostos destas” (p. 14), que dão margem à conseqüente manutenção de um método tradicional de ensino. A aceitação e o reconhecimento das práticas pedagógicas exercidas no conservatório como modelo de ensino “sério” de música, que durante muito tempo vigora no mundo ocidental, torna mais difícil a abertura para uma reflexão sobre os seus conteúdos e metodologias.

Em sua análise crítica, Penna propõe “(...) ultrapassar as fronteiras do conservatório (...)” e considera que o modelo do conservatório “está tanto fora quanto dentro de nós, quer em nossa prática ou em nossa formação, quer nos compêndios didáticos ou nos modelos que adotamos”. (p. 19).

2.1.1 A genealogia dos saberes e práticas presentes no “modelo conservatorial”

A palavra conservatório vem do termo italiano *conservatorio*. A idéia de uma escola em que o ensino de música era a atividade predominante originou-se na Itália no final do século XVI e primeira metade do século XVII. Inicialmente, as enfermarias e instituições de caridade de Veneza e de Nápoles, que cuidavam de órfãos e de crianças indigentes, não tinham objetivos educativos. A partir de 1600, passaram a ter funções educativas com professores contratados e, entre eles, um músico que ensinava canto e supria de música as capelas das instituições. O conceito de conservatório, porém, como escola em que a música é

a principal, senão a única atividade amplia a idéia de atuação do aluno não apenas na música religiosa e implica em uma formação profissional musical em geral.

No século XVIII, os conservatórios napolitanos e venezianos organizaram-se mais, cada um tinha um mestre capela famoso como compositor e administrador, professores de cordas, de sopro, de metais e de canto. A fama dessas escolas se espalhou na Europa até o seu declínio no final do século XVIII. A *Ecole Royale de Chant*, criada em 1783, foi a primeira academia de música francesa e durou até 1795. Em 1792, foi fundada a *Ecole pour la Musique de la Garde Nationale*, que deu origem ao *Institut National de Musique*. Este tornou-se, em 1795, o *Conservatoire National de Musique et de Déclamation*, a primeira instituição moderna de ensino de música, organizada em uma base nacional, sem vínculos religiosos ou com a caridade. O seu objetivo era a preparação de músicos para atuarem em cerimônias públicas. Os professores que, em sua maioria, eram cantores de ópera, tornaram-se instrumentistas de sopro para atender à necessidade das apresentações nessas cerimônias. (Sadie, 2001, V. 6, p. 314).

Inaugurado logo após a Revolução Francesa, esse modelo de educação especializada, permeado por ideais democráticos, propagou-se pela Europa e América no século XIX e constituiu a lógica das escolas de música no Brasil, inicialmente no Rio de Janeiro e, posteriormente, em Minas Gerais.

Na Europa criaram-se os conservatórios de Bolonha em 1806, de Milão em 1824, de Praga em 1811, de Graz em 1815, Viena em 1817, Leipzig em 1843, Colonia 1845, Munique em 1846, Berlim em 1850, Dresden em 1856, Frankfurt em 1861, São Petersburgo em 1862, Moscou em 1866, Weimar em 1872, Hamburgo em 1873 e, em 1877, a Academia de Santa Cecília em Roma e outros. (p. 315-317).

Antes do surgimento dos conservatórios, porém, o ensino de música se fazia de modo semelhante à relação entre mestre e aprendiz como havia entre os artesãos, durante séculos, na

Europa. Os aprendizes músicos aprendiam com o mestre a “tocar um instrumento, ou cantar e interpretar a música”. Com a revolução francesa, essa relação muda, passa a ser substituída por “um sistema, uma instituição: o conservatório (...)”. A música que, antes, era direcionada aos “cultos”, passa a ser, democraticamente, dirigida “a todos”. (Harnoncourt, 1990, p. 29-30).

2.1.2 Conservatórios no Brasil

No Brasil colonial o ensino de música era realizado pelos jesuítas e direcionado primeiramente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos africanos com o claro objetivo de catequese. Na fazenda Santa Cruz, no Rio de Janeiro, os jesuítas realizaram um importante trabalho de educação musical com os instrumentos trazidos da Europa por eles e com a música religiosa européia. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o trabalho musical continuou e, por ocasião da primeira visita de D. João VI à fazenda, ele foi recebido por uma banda de descendentes dos primeiros escravos que foram alunos dos padres. As missas na fazenda eram acompanhadas por escravos instrumentistas e por um coral constituído de moças escravas cantoras. Estas apresentações causaram admiração à Família Real.¹⁴

Os mestres de música, pertencentes a Irmandades e Confrarias, passam a exercer o ensino da música após a expulsão dos jesuítas. Estas instituições se assemelhavam às existentes na Europa, em que os aprendizes obtinham “hospedagem, vestimenta completa, alimentação e ensino”. Os mestres preparavam os aprendizes, que se tornavam excelentes músicos, para tocar em orquestras ou cantar em coros principalmente nas igrejas. (Kiefer, 1997, p. 35).

O surgimento de uma pequena burguesia no Brasil, no século XVIII, provoca

¹⁴ Dados colhidos no Núcleo de Orientação à Pesquisa Histórica, NOPH, Santa Cruz, por ocasião de pesquisa para o Projeto Música na Escola (Secretaria Municipal de Educação/Conservatório Brasileiro de Música), em março a junho de 2000.

mudanças de natureza intelectual, política e cultural. Em 1763, a cidade do Rio de Janeiro torna-se a capital brasileira. Com a vinda da família real portuguesa ao Brasil em 1808, a cidade passa a ser o centro do império português e adquire maior importância na vida musical do país.

O mestre de música e padre mulato José Maurício Nunes Garcia (1767-1830) é considerado o compositor brasileiro mais proeminente de sua época. A sua carreira está diretamente vinculada à estada de D. João VI no Rio de Janeiro e ao reinado de D. Pedro I. Não há provas definitivas sobre a educação musical de José Maurício, filho de uma família muito pobre. Foi menino de coro e aos dezesseis anos já se revelava como compositor. Parece que a opção de seguir a carreira religiosa seria uma forma de progredir como músico e alcançar uma posição social que, de outro modo, seria dificultado devido à sua cor e condição econômica. (Mattos, 1970).

Em sua formação sacerdotal José Maurício teve uma educação regular em “Filosofia, História, Geografia, Latim, Francês, Italiano, Inglês e Grego”. (p.20). Distinguiu-se com brilhantismo em todos os seus estudos. Em 1791, ingressou na Irmandade de São Pedro dos Clérigos e foi ordenado sacerdote em 1792. Depois de ordenado, estudou Retórica.

Já compositor, nos últimos anos do século XIX, dirige um curso de música na Rua das Marrecas e, em 1817, passa a funcionar na Rua do Lavradio. A escola funcionou durante vinte e oito anos e alguns alunos tornaram-se figuras destacadas da vida musical brasileira: “compositores, professores, modinheiros, cantores, copistas”. O objetivo dos alunos desse curso era “a participação no conjunto musical que atuava nas cerimônias religiosas promovidas pelas igrejas e irmandades (...), especialmente as da Catedral e Sé do Rio de Janeiro”. (p. 23).

Dois alunos de José Maurício, entre outros, distinguiram-se. Um foi Francisco Manuel da Silva, compositor e regente, que escreveu o Hino Nacional e outros hinos, lundus e

música religiosa. O outro distinto aluno foi Cândido Inácio da Silva, compositor de modinhas e cantor solista das obras do Padre. (Mattos, 1970, p.27-28).

As qualidades musicais de José Maurício foram reconhecidas por seus contemporâneos e, em 2 de julho de 1798, foi nomeado mestre de capela da Catedral do Rio de Janeiro. Este era o posto musical mais importante da cidade e o mestre de capela cumpria várias funções: tinha que ser organista, regente, compositor, professor de música, responsável pela contratação de músicos e “pela parte musical nas cerimônias religiosas promovidas na Sé pelo Senado da Câmara”. (p. 31). Quando a família real portuguesa e sua corte chegaram ao Rio de Janeiro, o padre José Maurício já era bem conhecido e admirado pelas suas várias composições religiosas. O seu talento foi logo reconhecido por D. João que o nomeou mestre da Capela Real, para a qual escreveu inúmeras obras sacras. D. João retribuiu a dedicação e a competência musical do mestre de capela como relata Béhague (1983):

O entusiasmo do príncipe pelo compositor brasileiro se expressou também com a concessão da Ordem de Cristo. Logo chegou a ser o compositor da moda e famoso por sua destreza na improvisação ao teclado nos salões da nobreza de seu tempo. Sigismundo Neukomm (1778-1858), compositor austríaco e ex-discípulo de Haydn, que viveu no Rio desde 1816 a 1821, refere-se a José Maurício como “o primeiro improvisador no mundo”. (p. 129).¹⁵

A produção musical de José Maurício começa a declinar quando chega ao Rio o compositor português mais famoso de sua época, Marcos Portugal (1762-1830). Mesmo ainda nomeado mestre da Capela Real, José Maurício passa a dedicar-se mais às irmandades da cidade como compositor e regente. Por volta de 1816 sua saúde torna-se frágil e ele tem que reduzir as suas atividades. Dificuldades econômicas e a fragilidade de sua saúde prejudicaram os seus últimos anos de vida. Faleceu em extrema pobreza.

¹⁵ El entusiasmo del príncipe por el compositor brasileño se expresó también con la concesión de la Orden de Cristo. Pronto llegó a ser el compositor de moda y famoso por su destreza improvisatoria en el teclado en los salones de la nobleza de su tiempo. Sigismund Neukomm (1778-1858), el compositor austríaco y ex-discípulo de Haydn, que vivió en Rio desde 1816-1821, menciona a José Maurício como “el primer improvisador en el mundo” (p.129).

José Maurício compôs obras sacras em sua maioria, seculares e instrumentais. Segundo Cleofe Person de Mattos (1970), que elaborou um catálogo temático de toda a sua produção, esta consta de 237 composições.

Na segunda metade do século XIX, a classe burguesa se expande e passa a exercer uma influência mais forte na vida política, social e cultural do Rio de Janeiro e do país. Kiefer (1997) aponta para o modo como essa classe valorizava e cultivava a música:

Funda sociedades sinfônicas (ou filarmônicas), sociedades para o cultivo da música de câmara, coral ou operística; estimula e sustenta as giras de virtuosos; promove o ensino da música; cuida da indústria e do comércio de instrumentos etc. (p. 66).

Se, durante as primeiras décadas do século, os músicos estavam ligados à igreja ou à corte, com a emergência e crescimento da burguesia, a vida musical da cidade torna-se mais diversificada e dependente financeiramente, especialmente, dessa classe social.

Entre as sociedades musicais criadas na cidade do Rio de Janeiro, uma é de grande importância para o estudo do ensino oficial de música, qual seja a Sociedade de Música do Rio de Janeiro, fundada em 1833 por Francisco Manuel da Silva. Esta sociedade promovia concertos com solistas estrangeiros, mas incentivava e apresentava os músicos nacionais e tinha objetivos claros quanto à ajuda aos músicos necessitados.

Em documento assinado e divulgado por Francisco Manuel da Silva, a Sociedade de Música revela publicamente uma preocupação com “o sério problema da instrução musical”. Esta preocupação estava diretamente ligada ao fato da morte de mestres proeminentes como Marcos Portugal, Padre José Maurício e Cândido Inácio da Silva, e à dissolução da orquestra da Capela Imperial, pouco antes da fundação da Sociedade. O Jornal do Comércio de 30 de junho de 1841 publica, em nota assinada por Francisco Manuel da Silva, as bases em que a “Sociedade de Música do Rio de Janeiro pretende estabelecer um Conservatório de Música nesta Corte”. (Siqueira, 1972, p. 9).

Os recursos mantenedores para a criação do Conservatório de Música viriam de duas loterias anuais durante oito anos ou de um subsídio equivalente para o cumprimento de condições tais como a de atrair pessoas de ambos os sexos com “disposição e talento”, instruir e formar artistas para “as exigências do culto, as necessidades de tocar e os encantos da cena lírica”. Inicialmente, o corpo docente teria a seguinte composição: um professor de princípios de música; um professor de canto; um professor de instrumentos de cordas; um professor de instrumentos de sopro; um mestre de contraponto; e um professor para lecionar em qualquer lugar que possa preencher o fim almejado pelo Conservatório. Poderiam ser nomeados artistas estrangeiros e contratados mestres na Europa para a primeira fase do trabalho. A Sociedade de Música se obriga a custear as despesas do Conservatório e ajudar “os alunos talentosos”. (Siqueira, 1972, p. 9).

O Decreto Imperial n. 238 de 27 de novembro de 1841 concede as loterias à Sociedade e autoriza o estabelecimento do Conservatório. No entanto, a implantação do ensino oficial da música só se tornou realidade com o Decreto n. 496, de 21 de janeiro de 1847, com novas bases para a fundação do Conservatório de Música, ligado à Sociedade de Música. Francisco Manuel da Silva tornou-se o presidente da Comissão Administrativa da futura escola de música. A instalação do Conservatório de Música, que hoje é a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ocorreu no dia 13 de agosto de 1848 no Salão do Museu Nacional, no Campo da Aclamação (hoje Praça da República). (p. 21).

As aulas oferecidas pelo Conservatório em sua fundação são as seguintes: Rudimentos preparatórios e solfejos; Canto para o sexo masculino; Rudimentos e canto para o sexo feminino; Instrumentos de cordas; Instrumentos de sopro; Harmonia e Composição. (p. 16).

A vida musical no Rio de Janeiro, a partir de 1830, florescia cada vez mais, com concertos em que solistas internacionais, especialmente pianistas e violinistas (alguns

brasileiros), se apresentavam. Além da Sociedade Filarmônica, fundada em 1834, e que funcionou durante 18 anos, novas sociedades musicais surgem na segunda metade do século XIX, como o Clube Beethoven (1882), a Sociedade de Concertos Clássicos (1883), o Clube Mozart (1867) e a Sociedade Particular de Música Nova Aurora (1860). (Kiefer, 1997, p. 69-70)

Os movimentos em prol da criação do Conservatório de Música desencadearam o surgimento de outras instituições particulares no século XIX, como o Conservatório de Danças e Música, que funcionava na Praça da Aclamação, n. 9; o Liceu Musical, fundado em 1841, na Rua de São Pedro, n. 92; e o Conservatório Dramático Brasileiro, à Rua do Passeio, n. 34. (p. 19).

No século XX, em 2 de abril de 1936, um grupo de músicos, compositores e professores, liderados pelo compositor Oscar Lorenzo Fernandez, criou o Conservatório Brasileiro de Música no Rio de Janeiro. Desse grupo faziam parte Amália Conde, Antonieta de Souza, Ayres de Andrade, Francisco Mignone, Roberta de Brito e Rossini de Freitas. Esses artistas e professores decidiram criar uma “escola aberta para as novas propostas do ensino da música”. Em 1937, quando Lorenzo Fernandez era diretor, o Conservatório acolheu uma metodologia de ensino básico da música denominada Método Dalcroze, trazida da Europa por Antônio Sá Pereira. Sob a orientação de Sá Pereira e de Liddy Chiaffarelli Mignone, instalou-se essa metodologia sob o nome de Iniciação Musical, “um processo que iria constituir-se em um marco da história da educação musical brasileira”. (Fuks, 1991, p. 16). Até hoje, esta instituição tem sido pioneira ao acatar as inovações no campo da música e da educação musical.

Em São Paulo, o crescimento da burguesia favoreceu o surgimento de sociedades musicais em 1883, como o Clube Haydn, a Sociedade de Quarteto Paulistano e a Sociedade Coral Clube Mendelssohn. Em outras cidades do Estado de São Paulo também se verificou

um movimento musical crescente, tanto no surgimento de associações quanto no ensino da música. (Kiefer, 1997, p. 75). O Conservatório Dramático e musical de São Paulo foi fundado em 1906. No início do século XX, a partir de 1912, o músico João Gomes Júnior promoveu mudanças no ensino da música nas escolas públicas do Estado de São Paulo. As suas idéias de educação musical estavam baseadas no Método Dalcroze e foram descritas no livro *O Ensino da Música pelo Método Analytico*, que escreveu com Carlos A. Gomes Cardim, em 1915. (Fuks, 1991, p. 100).

Durante o século XVIII, Minas Gerais torna-se um centro cultural e musical com uma intensa produção artística de músicos e compositores. O desenvolvimento cultural ocorre ao mesmo tempo e paralelamente ao crescimento das atividades de mineração na região. Em pesquisa sobre o surgimento da atividade musical em Minas, Curt Lange se refere à presença de grande número de mulatos músicos pernambucanos e baianos e de padres músicos como uma das razões desse desenvolvimento cultural. Uma outra razão seria o grande número de mineradores e comerciantes, que deram origem a uma crescente classe média burguesa urbana nas vilas em crescimento. Vila-Rica (atual Ouro Preto), Mariana, São João del-Rei e Diamantina foram as cidades mineiras que se distinguiram pela produção musical no século XVIII. (Kiefer, 1997, p. 32-34).

As atividades musicais em sua grande parte restringiam-se a funções religiosas, a um ou outro ato público, a apresentações de bandas constituídas de negros escravos em casas grandes de fazendas ou a atividades operísticas na Casa da Ópera de Vila Rica, hoje Teatro Municipal de Ouro Preto. Os músicos pertenciam freqüentemente a Irmandades e também a corporações profissionais e eram esses músicos que se dedicavam ao ensino da música. Recebiam os aprendizes ainda crianças e, após alguns anos, os transformavam em músicos atuantes. (p. 35-36).

Em Minas Gerais, a criação do conservatório enquanto escola pública oficial de música deu-se somente na década de 1950. Em 1951, o presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira criou por decreto os conservatórios estaduais de Minas Gerais. Os doze conservatórios estão sediados nas cidades de São João del-Rei, Uberaba, Diamantina, Visconde do Rio Branco, Juiz de Fora, Uberlândia, Pouso Alegre, Leopoldina, Montes Claros, Ituiutaba e Araguari. Essas escolas atendem uma grande parcela da população mineira. Segundo depoimento prestado à Prof. Margarete Arroyo, a afluência de alunos é tão grande que os conservatórios de Araguari, Montes Claros e Uberlândia chegam a ter quase 3.000 alunos. (Arroyo, 1999, p. 21).

A Lei n. 811 de 14 de dezembro de 1951, publicada no jornal Estado de Minas, em 1951, define os “objetivos, cursos e parâmetros curriculares obrigatórios.” Os objetivos desses conservatórios seriam “a formação de professores de música, de cantores e instrumentistas”. O Curso de Instrumentistas visava “(...) à formação de músicos *executantes e virtuosos*”. Do currículo obrigatório desse curso fariam parte as matérias: “Solfejo, Ditado e Teoria (três anos), - Violino, Violoncelo ou Piano (nove anos)”.¹⁶

2.1.3 O funcionamento do conservatório. O currículo: a organização do conhecimento, o repertório, a formação do solista virtuose, a escrita e a leitura como forma de aprendizagem musical, a teoria e a prática, a cultura musical.

Inúmeros autores têm se dedicado a estudar o funcionamento das escolas de música ou conservatórios. O etnomusicólogo Bruno Nettl focaliza o conservatório especialmente no capítulo *A place for all musics? Confrontation and Mediation*. Ele trata da hierarquização do repertório de uma escola de música ou departamento de música, afirmando que não são instituições dedicadas ao estudo e à defesa de todas as músicas. São escolas da música

¹⁶ São João del-Rei. Arquivo do Conservatório Estadual de Música Pe. José Maria Xavier. Lei n. 811, 1951. *Jornal Minas Gerais*, 1951. In: Viegas, 2005, p. 11.

européia ocidental e, de alguma forma, funcionam quase como instituições para a supressão de certas músicas. Em passado recente, os professores de música proibiram seus alunos de tocar e de cantar a música popular, justificando que poderia causar prejuízo nas vozes, fazer perder tempo de estudo e de ouvir compositores, além de causar poluição. (Nettl, 1988, p. 82).

O músico, compositor e musicólogo Antônio Jardim (2002) analisa as escolas oficiais de música que seguem o modelo denominado de “conservatorial”, que ele considera “ultrapassado e sem compromisso com a realidade brasileira”. (p. 105-112). Expõe criticamente as práticas realizadas nessas instituições, entre as quais destaco:

➤ **A seqüencialidade, a sucessividade e a serialidade na organização do conhecimento.**

Em relação ao ensino da música, é conhecido o fato de se iniciar com a música da antiguidade sem se conseguir chegar em tempo hábil à produção contemporânea. Sempre estabelecemos seqüências, e muitas delas podem não ser lineares e cronológicas, mas sim seqüências que fazem conexões por princípios distintos.

A sucessividade e a serialidade dos saberes musicais já estavam presentes e eram detalhadas no currículo e no estatuto de exames do Conservatório de Paris desde quando foi criado, em 1795. Os alunos passavam por três estágios básicos e por dois exames anuais. O primeiro estágio era constituído principalmente de solfejo; o segundo foi ampliado para canto e instrumento; e o terceiro, continha conhecimentos teóricos, história da música, acompanhamento de cantores e técnicas para solistas. (Sadie, 2001, V. 6, p. 315). Esta forma de organização curricular, seqüencial, sucessiva e serial aponta claramente para o modelo que é seguido em escolas de música e nos conservatórios brasileiros.

Um exemplo é o encontrado hoje no programa do 1º ano do Curso Técnico em Piano do Conservatório Estadual Padre José Maria Xavier, de São João del-Rei. Todo o conteúdo programático anual está disposto em divisões bimestrais e entre esses conteúdos cito uma

Sonatina, da qual no 1º bimestre se prevê a “Leitura e preparação do 1º movimento”. No 2º bimestre este item não aparece, mas no 3º bimestre consta: “Ler e preparar o restante da Sonatina” e no 4º bimestre aparece a palavra “Sonatina”, segundo dados colhidos por Viegas (2006).

Segundo Arroyo (1999), as grades curriculares dos cursos de Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e dos Cursos Técnicos de Canto e de Instrumento do Conservatório Estadual de Uberlândia em Minas Gerais, mostram claramente como os saberes estão listados seguindo os critérios de sucessividade e serialidade.¹⁷ Cito inicialmente como exemplo, o conteúdo programático Musicalização e Iniciação Instrumental, que se subdivide em “Iniciação à Musicalização” (oferecida desde a 1ª série - Básico I à 4ª série - Básico IV), “Musicalização I” (na 5ª e na 6ª séries) e “Musicalização II” (na 7ª e na 8ª séries). No Curso Técnico em Canto, a disciplina Percepção Musical tem como conteúdos específicos “Percepção Musical” I, II, III, IV, V, VI (oferecida desde a 1ª série – nível 1 à 6ª série – nível 6) e “Análise Musical” I e II (em dois semestres na 7ª série – nível 7). No Curso Técnico em Instrumento cito o exemplo da matéria Canto Coral cujos conteúdos específicos são “Canto Coral” I, II, III, IV (oferecida desde a 1ª série – nível 9 à 4ª série – nível 10) e “Noções de Regência Coral I e II” (na 5ª série - nível 13 e na 6ª série - nível 14). Nessas grades, o tempo está claramente definido: as séries estão divididas em períodos semestrais, cada disciplina é dividida em número de semanas e de dias letivos semestrais, e em dias letivos semanais. As cargas horárias de cada conteúdo são semestrais e a duração de cada módulo-aula é de 50 minutos. (Arroyo, 1999).

Nos currículos dos cursos de Graduação do Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário, Rio de Janeiro, estão listadas as disciplinas comuns aos Cursos de Bacharelado e as disciplinas específicas de cada curso (Instrumento, Canto, Composição, Canto para o Teatro Municipal, Regência, Regência Coral). Cada curso está dividido em oito

¹⁷ Estas grades curriculares estão nos quadros em anexo da tese de Arroyo, 1999.

períodos semestrais, perfazendo um total de quatro anos, com exceção do curso Canto para o Teatro Municipal, em seis períodos (três anos). A disciplina Percepção Musical é comum a todos os cursos e é oferecida nos períodos I, II, III, IV, V e VI, com a carga semanal de duas horas/aulas (de 50 minutos cada). Entre as disciplinas comuns, Harmonia é oferecida em quatro períodos com duas aulas semanais nos cursos de Instrumento, Canto e Canto para Teatro Municipal e, nos cursos de Composição, Regência e Regência Coral não há a disciplina comum, mas a específica Harmonia Superior, com três horas/aulas semanais nos períodos I, II, III, IV. Observa-se que em todos os cursos citados há uma definição do tempo em períodos semestrais ou bimestrais, semanais e horários. Nada de novo, se verificarmos a preocupação com o controle e ritmo da rotina escolar no projeto da modernidade, como veremos adiante.

➤ **A pretensão equivocadíssima de privilegiar a exceção à média – “o modelo conservatorial quer formar solistas, porque não compreende que estes saem da média e não o contrário”.**

Ao se estudar a criação dos conservatórios brasileiros – o Conservatório de Música do Rio de Janeiro e os Conservatórios Estaduais de Minas Gerais -, verifica-se que há uma intenção explícita pela lei, desde o início, para se formar “virtuoses”. A palavra “virtuose”, de origem latina, *virtus*, significa excelência, um músico de notável, extraordinária habilidade técnica. A palavra *virtuoso* usada na Itália, originalmente nos séculos XVI e XVII, era um termo honroso destinado a uma pessoa que se distinguia em um campo intelectual ou artístico. Um *virtuoso* na música poderia ser um hábil instrumentista, mas teria mais valor se fosse um compositor ou um mestre capela. No final do século XVII e no século XVIII, muitos músicos italianos que percorriam a Europa portavam o título de *virtuosos*, atribuídos por eles mesmos merecidamente ou não. No final do século XVIII, com o desenvolvimento da ópera e do concerto instrumental, “o termo *virtuoso* passa a ser aplicado ao violinista, pianista, ‘castrato’,

soprano etc que objetiva uma carreira como solista”. (Sadie, 2001, V. 26, p. 789-790).¹⁸

Embora se tenha atribuído poderes sobrenaturais a alguns artistas, como Tartini e Paganini, o verdadeiro “virtuoso” tem sido sempre premiado por sua raridade e é aquele que amplia e ultrapassa os limites técnicos e expressivos de sua arte.

A intenção de se levar todos os alunos que entram no conservatório a se tornarem “virtuosos”, cria uma hierarquia de valores em relação ao desempenho de cada estudante. Como afirma Nettl (1995), no mundo da música clássica ou artística o estudante segue estágios em uma ordem, que vai da mais simples à mais complexa, “desde o estudante iniciante até o intermediário, adiantado, profissional iniciante, profissional experiente, mestre e estrela”.¹⁹ Nem todos, porém, seguem esta ordem exatamente:

(...) alguns mudam do estágio de profissionais para professores não executantes, e somente poucos se tornam estrelas. Os indivíduos que percorrem as etapas rapidamente, ou aqueles que enquanto ainda jovens se tornam estrelas ou os que pulam os estágios e passam de criança prodígio a um músico estrela como Mozart, são respeitados especialmente e tratados como se seus talentos vieram verdadeiramente do sobrenatural. (p.48-49).²⁰

Em pesquisa com alunos que ingressam no Instituto Villa-Lobos, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Travassos investiga os perfis culturais desses alunos e como eles se posicionam quanto à hierarquização dos repertórios, às práticas e carreiras. As carreiras de concertista, músico de orquestra ou conjuntos de câmara, compositor e regente são as menos procuradas, sendo que os cursos de Bacharelado em Música Popular e o de Licenciatura são os mais escolhidos. Como na fala de Travassos: “A maior parte deles já deu passos importantes no processo de constituição da identidade de músico profissional,

¹⁸ The term *virtuoso* was given to the violinist, pianist, ‘castrato’, soprano etc which wanted a career as a soloist. (Sadie, 2001, V. 26, p. 789-790)

¹⁹ (Ideally, a musician moves) from beginner to intermediate student, advanced student, beginning professional, full-fledged professional, master, and star. (Nettl, 1995, p. 48).

²⁰ (...) some move from professional to nonperforming teacher, and few ever become stars. Special respect is given to individuals who move along the sequence rapidly, who become stars at an early age, and those who conflate and sweep aside the sequence, moving like Mozart from child prodigy to star performer, are sometime treated as if their gifts had truly come from the supernatural. (Nettl, 1995, p. 48-49).

tocando ou cantando em bares, teatros e estúdios, gravando *jingles*, compondo e executando trilhas sonoras”. (Travassos, 1999, p. 23).

Em consulta ao Professor Doutor Luiz Otávio Braga, diretor do Instituto Villa-Lobos e ao Professor Luís Ricardo Ventura, realizada em novembro de 2006, fui informada de que não houve diferença substancial quanto à escolha de carreira e à vivência musical profissional dos alunos que ingressam atualmente na universidade.

Em Minas Gerais, investigações mostram que a introdução da música popular no conservatório inicialmente provocou tensões entre professores, direção e alunos, mas pouco a pouco, houve uma articulação maior entre os dois mundos: o da *música popular* e o da *música erudita*. Isso se deve em parte a uma pressão dos alunos por mudanças e também ao reconhecimento de que “os alunos têm uma sede muito grande de música popular” e à presença de professores músicos populares que intercalam um “fazer musical escolarizado” com um outro conhecimento que “os alunos já possuíam de suas vivências não escolares”. A presença da música popular resultou em um aumento considerável do número de alunos e em uma diminuição na evasão de alunos dos cursos e, conseqüentemente, em reformulações curriculares (Arroyo, 1999, p. 253-257). (grifos da autora).

Portanto, eleger carreiras e ideais de formação (“o que devem se tornar”) únicos e generalizantes, com base na figura do solista virtuose, é uma proposta do “modelo conservatorial” que, no seu projeto voltado para o mundo da música clássica ou artística, denota uma teoria de currículo tradicional. Este tipo de teoria seleciona o conhecimento considerado válido a partir de descrições sobre uma identidade ideal a ser atingida. Como afirma Silva:

(...) Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (...). (Silva, 2004, p. 16)

➤ **O privilégio dado à escrita e à leitura como fonte de conhecimento musical e o desprestígio atribuído à aquisição oral do conhecimento musical.**

Constata-se que as primeiras matérias listadas na criação das escolas oficiais de música do Rio de Janeiro e de Minas Gerais são “Rudimentos preparatórios e Solfejo” (Conservatório de Música) e “Solfejo, Ditado e Teoria” (Conservatórios Estaduais). Cabe ressaltar que quando o Conservatório de Música do Rio de Janeiro foi instalado, as primeiras aulas, efetivamente, foram somente de “Rudimentos preparatórios e Solfejo”. (Siqueira, 1972, p. 21). A escolha dessas matérias em primeiro lugar, como se fossem pré-requisitos para a aprendizagem de música, corrobora o pensamento de valorização a um saber legitimado, atrelado à cultura grafada, letrada, em contraposição ao saber advindo de culturas orais.

Jardim (2002) critica essa característica do modelo conservatorial, especialmente em relação à criação de música brasileira independentemente dessa aprendizagem de leitura e escrita. Considera os três momentos que causaram grandes transformações no modo de produção musical na Cultura Ocidental e, conseqüentemente, no conceito de música. Esses seriam - o advento da escrita e desta na música; o advento da imprensa e o advento da fonografia. O continente americano vivenciou apenas o momento do advento da fonografia, sendo que “o advento da escrita da música é anterior ao processo de conquista europeu sobre o que se veio a chamar América”, enquanto que “o advento da imprensa (...) foi praticamente contemporâneo a esse processo de conquista que desde os finais do século XV comemoramos equivocadamente como *descoberta*”. Por estes motivos a cultura e a música brasileiras se firmaram na “transmissão oral e recepção aural, mais do que nos aspectos notadamente visuais marcados pelo predomínio dos registros escritos”. (p. 105-106).

Os rudimentos eram considerados a primeira etapa de aprendizagem musical em que os alunos tomavam contato com as notas musicais e as figuras de duração, uma forma de instrução musical que se expandiu a partir da criação da escrita da notação por Guido

d'Arezzo. (Sadie, 2001). O solfejo e o ditado são exercícios musicais, um para ler, entoar e ouvir os sons e o outro, para ouvir os sons e escrevê-los. Ambos são formas de fixar e desenvolver a leitura e a escrita da notação. A teoria é a denominação que habitualmente é usada para denominar esses processos de ensino.

Ao se enfatizar a aprendizagem musical na escrita e leitura de partituras, em detrimento à escuta, cria-se uma perspectiva etnocêntrica da música, a da tradição escrita, desconsiderando-se grande parte de outras produções culturais.

No início do século XX, o método de Jaques-Dalcroze surge como uma reação contra a aprendizagem musical virtuosística, mecânica, centrada na leitura e escrita de partitura e na realização de exercícios de harmonia estereotipados e de aplicação de regras. Ouvir a música torna-se o primeiro objetivo de seu método, que prioriza o enfoque do aprendizado no aluno, em seu corpo, em suas sensações, em seus sentimentos e em seu pensamento. Dalcroze valoriza a própria música ao invés de sua representação gráfica, ao propor uma forma de aprendizagem a partir do som e de sua audição pelos alunos, como aponta Santos (2001):

A premissa de Dalcroze é de que uma educação musical deveria partir da audição (escuta consciente), e que esta implicaria na participação de todo o corpo, na construção de imagens claras. Ele tem como pressuposto o fato de que os “sons são percebidos por outras partes do organismo humano além do ouvido” (os músicos, involuntariamente, usam o corpo como “expressão do pensamento”, gestos corporais para marcar acentuações musicais). (p. 7-48).

Nas escolas de “modelo conservatorial” a partitura é considerada música, quando não há uma compreensão de que a escrita não é música, mas apenas uma representação. (Jardim, 2002, p. 109). A leitura e a escrita tornaram-se, nestas escolas, um saber valorizado, em detrimento de uma atuação mais expressiva e criativa de professores e alunos. Instrumentistas de música popular que não dominam a escrita e a leitura de partitura, dizem não saber música, embora sejam excelentes intérpretes.

O músico popular Dado, professor do Conservatório Estadual de Uberlândia, iniciou o trabalho em 1980 lecionando guitarra e cavaquinho e, a partir de sua chegada, o número de alunos quintuplicou e ele passou a dar aulas também de violão, baixo e prática de conjunto. *“Aliás, a prática de conjunto está provocando uma revolução no Conservatório. (...) e porque os alunos de piano não dão conta de tocar música popular, vamos introduzir a disciplina piano popular”*. (Arroyo, 1999, p.256). (grifo da autora).

Enquanto nas escolas oficiais de música há um predomínio no ensino da cultura musical européia, letrada, o surgimento da cultura musical brasileira não dependeu do conhecimento do registro escrito, “desenvolveu várias escolas de música informais, responsáveis pela formação de grandes músicos no contexto musical do nosso país (...)”. (Jardim, 2002, p. 106).

➤ **A separação entre teoria e prática e a ausência de um pensamento sobre as questões musicais no “modelo conservatorial”.**

Ao se estudar a criação dos conservatórios do Rio de Janeiro e de Minas Gerais verifica-se que a proposta inicial era de “Rudimentos preparatórios”, “Solfejo”, “Ditado” e “Teoria”. A palavra rudimentos significa o início do aprendizado, as primeiras noções e vem associada à teoria.

Teoria e prática não se separam, mas se completam. Jardim (2002) diz que ao se denominar de teoria musical ao processo de alfabetização musical de um aluno iniciante, comete-se um equívoco, uma incompreensão do que seja a teoria. (p.110)

A palavra teoria tem origem na palavra grega *theoria* com os significados iniciais de “especulação, vida contemplativa”. Teoria opõe-se à prática e, em geral, a qualquer atividade não desinteressada, ou seja, que não tenha como objetivo a especulação e a contemplação (...). (Abagnano, 2000, p. 952).

Dentre as diversas noções do que seja teoria pode-se destacar uma que leva à “suposição (...) de que há uma correspondência entre a teoria e a realidade” ou que “a teoria representa, reflete, espelha a realidade”. Por uma outra noção, advinda da perspectiva do pós-estruturalismo, “é impossível separar a descrição simbólica, lingüística da realidade, (...) a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção”. Por este pensamento, o que é descrito por uma teoria é inventado por ela, ou melhor, a teoria “supostamente descreve” o que ela produz. (Silva, 2004, p. 11).

A oposição entre a teoria e a prática apresenta o risco de uma separação entre o que é pensar e o que é viver, como expõe Oliveira (2005):

(...) Opondo teoria e prática e atribuindo à primeira uma superioridade sobre a segunda, o pensamento moderno não consegue pensar a vida, mas apenas os modelos nos quais ela poderia ser inscrita. Com isso, perde a dimensão da indissociabilidade entre fazer e pensar, entre prática e teoria, abdicando, assim, de ir além dos modelos para chegar às realidades. (p. 64-65).

Sobre o aprendizado misturado com a prática, Sandroni relata a fala de violonistas entrevistados por ele e que ressaltaram a importância para a formação musical deles a freqüentação a rodas de samba e de choro. Aqueles que foram alunos do célebre violonista Meira (Jaime Florense), relatam que as aulas eram a continuidade das experiências vivenciadas nas rodas de choro. Segundo um dos entrevistados, essas aulas eram “rodas de choro concentradas”. Sandroni (2000) expõe como as aulas habilitavam os futuros músicos a um bom desempenho:

Eram aulas que enfatizavam o tipo de habilidade necessária a um bom desempenho numa roda: capacidade de transpor em tempo real, de acompanhar músicas que não se conhece especialmente bem, de improvisar contracantos nas cordas graves do violão (as famosas “baixarias”) etc. (p. 24).

Na tentativa de compreender como a teoria passou a ter importância no ensino da música, especialmente nos conservatórios, recorro ao educador espanhol Juan Luís Vives (1492-1540), que no livro *Tradentis disciplinis* recomendava o estudo teórico e prático da

música para os jovens. (Sadie, 2001, V. 22). Vives, citado por Comenius em seu livro *Didática Magna*, é considerado um precursor da Pedagogia Moderna.

A crítica que se faz sobre o que é a teoria nas escolas de “modelo conservatorial” é que nem sempre os alunos são incentivados a essa atitude especulativa e contemplativa que a teoria implica. Na maioria das vezes, a teoria da música é confundida com o aprendizado inicial da música, denominado equivocadamente de teoria musical.

➤ **A preocupação de exercer um total controle sobre os destinos do alunado dentro e fora da instituição.**

Essa prática se deve à crença numa formação de um músico pensada como definitiva e prescrita. Consta-se que o conservatório é uma escola de modelo tradicional que parece exercer um maior controle quanto ao ritmo, ao tempo, ao espaço no processo de ensino por parte do professor e, extensivamente, da instituição que tem o poder de inscrever e levar o educando ao domínio de um código. (Silva, 2004, p. 74).

É necessário pensar em diferenças culturais entre os alunos que pretendem estudar música nas escolas oficiais. Cito a seguir exemplos de inclusão de Música Popular em currículos de conservatórios. A Música Popular aparece entre os componentes curriculares do Conservatório de São João del-Rei de acordo com a Resolução n. 718, de 18 de novembro de 2005. (Viegas, 2005). No Conservatório de Uberlândia, a admissão e a presença de Música Popular ocorrem desde os anos 70 e, durante os anos de 1995-1997, “essa modalidade pareceu ganhar espaço cada vez maior” nessa instituição. (Arroyo, 1999, p. 246).

A instituição Conservatório tem, tradicionalmente, uma ligação com a cultura musical erudita européia, expressão usada para se referir à música clássica. É a música quase que exclusivamente européia criada entre 1720 e 1930, que assume as expressões como expõe Nettle (1995): “(...) música séria, (...) boa música, (...) música artística européia ocidental, (...)

música clássica ocidental, (...) de prática comum ou standard”. (Nettl, 1995, p.83-84).²¹ Este autor aponta uma relação próxima entre a concepção ocidental de música artística e o conceito de história em um sentido especial sobre a importância da origem da obra musical:

A concepção ocidental de música artística é intimamente associada com o conceito de história, mas história em um sentido especial. Certamente, o aspecto mais importante de uma peça musical é a sua origem, mas a origem de peças inclui questões sobre como surgiram: o que pensavam os seus compositores, as suas identidades, como eram os seus processos de criação, as suas fontes estilísticas e temáticas e a forma particular que as peças tinham originalmente. (p. 105).²²

Kingsbury (1988) diz que a música denominada clássica é geralmente considerada como um idioma cultural produzido em uma configuração específica de produção social, “consistindo de compositor, intérpretes e audiência; professor e aluno; crítico musical, musicólogo e o teórico musical”. Para ele, no entanto, a divisão do trabalho musical é mais complexa como afirma a seguir: “a minha categoria ‘intérpretes’ abrange distinções importantes entre os solistas e acompanhadores, regentes e membros de orquestra, as prima donnas e os membros do coro” (p. 165).²³

No conservatório, como dois “códigos de coleção”²⁴ separam-se “os mundos da *música popular* e da *música erudita*”, mas as tensões, contradições e elaborações entre esses dois mundos musicais, estão presentes nas falas e práticas musicais dos sujeitos diretores, alunos, adultos e adolescentes. Um músico que se tornou professor de violão no Conservatório de Uberlândia revela “*Fui o primeiro professor de violão popular, isto em*

²¹ (...) “serious” music (or seriously called “good music”), (...) Western European art music, (...) classical Western music (...), *common practise music* or *standard music* (Nettl, 1995, p. 83-84).

²² The Western conception of art music is closely associated with the concept of history, but history in a special sense. Of course, the most important aspect of a piece of music is its origin, but the origin of pieces includes the questions of how they came about: what their composers had in mind, their identities, how they worked and brought materials together, their stylistic and thematic sources, and the particular form the pieces had at their origins. (Nettl, 1995, p. 105)

²³ (What is called classical music is...) consisting of composer, performer, and audience; teacher and pupil; and also music critic, musicologist, and music theorist. (...) my ‘performers’ category glosses over important distinctions between soloists and accompanists, conductors and orchestra members, prima donnas and chorus members. (Kingsbury, 1988, p. 165).

²⁴ Expressão criada por Basil Bernstein, cujo pensamento sobre organização de currículo será abordado mais adiante, no texto sobre as tendências do pensamento curricular contemporâneo.

1973. (...) *Nessa época, eu não tinha experiência com música, só tinha experiência com música popular*". (grifo da autora). Arroyo (1999) interpreta essa fala dizendo:

(...) O emprego da palavra música no caso, pode ser interpretado como remetendo a duas representações: na primeira ocorrência – *eu não tinha experiência com música* – ele parecia querer dizer que não dominava a notação musical; neste caso, a palavra *música* significando notação musical; na segunda ocorrência – *só [tinha experiência] com música popular* – passava a mensagem de que, pelo fato de não dominar a leitura e escrita musical, não sabia música. Também é possível inferir ter-se referido ele a duas maneiras diferenciadas de conhecer música: um conhecimento relativo à cultura da *música erudita* e outro, relativo à cultura da *música popular*. (p. 252-253).

Vários professores do Conservatório de Uberlândia relacionaram o ensino de música popular no conservatório, com a diminuição da evasão de alunos. Percebe-se uma forte tendência em opor a música erudita à música popular, o saber ou não saber ler partitura ou, ainda, o piano/música erudita ao teclado/música popular.

Esta oposição música erudita/música popular aponta para a criação da primeira instituição Conservatório pela emergente classe burguesa francesa. No Brasil, o primeiro conservatório foi criado no Rio de Janeiro, sede do governo, em uma época em que a classe burguesa estava surgindo e se ampliando, estabelecendo seus valores culturais, entre eles a música. Francisco Manuel da Silva, criador da Sociedade de Música e incentivador da criação do Conservatório, era uma figura proeminente, muito bem relacionado com o governo. Além disso, a cidade do Rio de Janeiro tinha uma vida musical bem intensa, com apresentação de concertos e óperas, freqüentados pela nobreza e também pela crescente burguesia. A apreciação da música clássica (ou erudita) européia pela burguesia, era uma das formas de marcar uma posição de "status" em oposição às pessoas menos favorecidas econômica e socialmente. Esta marca, visível na perspectiva etnocêntrica do conservatório, permanece até os nossos dias.

2.2 A pedagogia moderna

No sentido de entender como o surgimento de uma escola de música – o conservatório – se tornou tão importante a ponto de servir de modelo a ser seguido por muitas escolas e em muitos países, procuro levantar alguns pontos que considero cruciais a esse entendimento. Cito a organização do currículo, de forma seqüencial, sucessiva e seriada; a universalização do saber (no caso, a música clássica); a valorização da escrita e da leitura; a existência de um professor para cada disciplina; os diferentes saberes distribuídos hierarquicamente no currículo; o confronto entre os saberes e a cultura que faltam ao aluno (que precisa ser conduzido pelo professor para iluminá-lo tirando-o da ignorância). Estes pontos, presentes no funcionamento do conservatório, encontram-se na pedagogia moderna.

2.2.1 Comenius e a Didática Magna

No século XVII, Comenius, reformador e educador calvinista nascido na Morávia em 1592, figura proeminente da educação, foi o idealizador e implementador de mecanismos educacionais que permanecem na pedagogia durante os últimos quatro séculos. Em contraposição ao ensino verbalista, enciclopédico e memorizador pelo qual fora educado, propõe uma lógica pedagógica que facilitasse o aprendizado das crianças. Avaliou a escola na qual estudara, onde não existiam livros de texto adequados ou algo que fosse interessante à criança e criticou a inadequação das ações educativas, a inexistência de métodos adequados e o ensino desvinculado do desenvolvimento da ciência ou, mais propriamente, da experiência. O contato com as idéias do filósofo Bacon sobre o empirismo influenciou o seu pensamento sobre a experiência e o ensino da ciência. Narodowski (2001) cita o que, em consequência da leitura de Bacon, Comenius observa em relação à linguagem e ao conhecimento do mundo: “(...) as próprias palavras devem derivar dos objetos da experiência pessoal, e (...) o conhecimento do mundo depende do cultivo dos sentidos, bem como de uma relação adequada da linguagem com a experiência”. (p. 21).

Comenius teve uma formação religiosa, mas inicialmente devido à sua pouca idade para o ministério, tornou-se professor e sempre teve em mente reformular a prática vigente nas escolas do seu tempo. Viveu em uma época conturbada por lutas religiosas e, muitas vezes, ele e os irmãos de sua ordem tiveram que se refugiar para salvar suas próprias vidas e de suas famílias. Escreveu muitos livros onde expôs suas concepções teóricas, filosóficas, religiosas e morais sobre vários aspectos da vida humana, inclusive a educação.

Durante os anos de 1627 a 1657 escreveu a *Didática Magna*, considerada a “obra fundante da Modernidade em Pedagogia”. Esta obra sintetiza aspectos já esboçados na pedagogia das últimas décadas do século XVI, especialmente apontados por Petrus Ramus em suas obras *Dialectica* (1555) e *Profesio Regia* (1575). É nesta última obra que aparece a palavra currículo com o significado de organização do estudo e da aprendizagem. (Narodwski, 2001, p. 14-15).

Tanto para Comenius quanto para Ramus a organização do estudo era uma questão relevante, tendo em vista a distância a ser percorrida entre o estado de ignorância e o estado do conhecimento, ou seja, do mundo sensível das formas imperfeitas ao mundo inteligível das formas ideais, por influência do pensamento de Platão. Portanto, uma segunda marca na obra *Didática Magna* se atribui a Platão. Comenius (2002) se refere à luz como conhecimento, em contraposição à escuridão como ignorância, como na *Alegoria da caverna*. No seu desejo de formar os cristãos, semelhantes a Cristo em sabedoria e graça, ele afirma:

E como o próprio Cristo foi dado ao gênero humano como o mais iluminado dos doutores, o mais santo dos sacerdotes, o mais poderoso dos reis, está claro que os cristãos devem ser formados segundo o modelo de Cristo, tornando-se iluminados na mente, santos pelo empenho da consciência, poderosos pelas obras (cada um segundo sua própria vocação). Portanto nossas escolas serão cristãs se nós nos tornarmos, o máximo possível, semelhantes a Cristo. (p.100).

Em uma outra passagem do livro, em que Comenius descreve o método para o ensino das ciências, ele compara a apreensão de objetos pelos sentidos quando colocados diante da presença da luz com a atenção, que ele define como luz do aprendizado:

(...) Assim como precisará acender a luz quem quiser mostrar uma coisa a outra pessoa durante a noite, espevitando o candeeiro para que ele ilumine mais, também o professor, se quiser iluminar com o conhecimento das coisas o aluno imerso nas trevas da ignorância, deverá, antes de mais nada, estimular a sua atenção para que ele receba o ensinamento com mente aberta e ávida de aprender. (Comenius, 2002, p. 236).

A leitura desse livro aponta o quanto o pensamento de Platão está presente na obra de Comenius, especialmente no que diz respeito à analogia entre a criança e a planta nova, cuja potência permitirá o seu desenvolvimento e, ao início da formação do homem na primeira infância e na juventude, como será visto mais adiante.

O pensamento de Platão sobre a criança, um ser incompleto, mas com possibilidades, um outro em relação de alteridade ao adulto, mas podendo se transformar, pela Educação, para a formação de uma sociedade melhor, foi retomado no Renascimento, transparecendo nas obras dos educadores cristãos católicos e reformistas.

Ignácio de Loyola atribuiu grande importância à Educação e ao seu objetivo de formação moral cristã e intelectual das crianças e jovens, para construir uma sociedade melhor, segundo os preceitos da Igreja católica, e servir melhor à glória de Deus. A sua pedagogia foi escrita inicialmente na obra *Constituições da Companhia de Jesus* e, depois de três décadas de preparação, os jesuítas publicaram em 1599, a obra *Ratio Studiorum*, a qual contém as prescrições metodológicas necessárias ao funcionamento das escolas. Nessa obra é clara a conexão entre “a educação das crianças e dos jovens” e “o tipo de sociedade que se almeja construir”. (Veiga-Neto, 2004, p. 65-83).

Uma outra obra emblemática do século XVI é o livro *De tradendis disciplinis*, de Juan-Luis Vives, de 1531. Nessa obra, o autor rompe com a rígida divisão medieval dos saberes, do Trivium (gramática, retórica e a dialética, logo deslocada para a lógica) e do Quadrivium (geometria, aritmética, astronomia e música) e apresenta uma disposição “disciplinar, mutável e dinâmica” que acompanha a formulação do currículo até os dias de hoje. (Veiga-Neto, 2002, p. 212). Comenius faz várias referências a Vives na *Didática Magna*

e no capítulo sobre o método de ensino de artes cita a seguinte afirmação: “a teoria é fácil e breve, e proporciona apenas deleite; a prática, ao contrário, é árdua e demorada, mas de grande utilidade”. (Comenius, 2002, p. 243).

No livro *Didática Magna* Comenius expõe, sempre com referência ao nome de Deus, as suas idéias de educação universal, denominada de pansofia, abrangendo todos os seres humanos e todos os conhecimentos. Considera que todo homem, à imagem de Deus, nasce com capacidade inesgotável para “adquirir a ciência das coisas”, e que a sua mente é comparável a uma semente. Esta, ao ser enterrada, “(...) expande para baixo as raízes e para cima os brotos (...)” até se tornar uma planta completa e o homem, assim como a semente, “(...) só precisa expandir e trazer as coisas que já traz implícitas em si, mostrando a natureza de cada uma”. (p. 58-59).

Comenius traz uma compreensão da aquisição de conhecimento pelo homem envolvendo o corpo e a observação do que se apresenta na natureza aos sentidos:

Ademais, à alma racional que temos em nós foram acrescentados órgãos, que servem de emissários ou observadores; são eles a visão, a audição, o olfato, o paladar e o tato, e por seu intermédio ela chega a todos os objetos externos, para que nada possa ficar oculto. Como no mundo sensível nada existe que não possa ser visto, ouvido, cheirado, degustado ou apalpado, segue-se que nada há no mundo que um homem dotado de sentidos e razão não possa compreender. (p. 60).

Mesmo considerando que todo ser humano tem capacidade para apreender, o educador morávio inicia o capítulo VI dizendo que “O homem, para ser homem, precisa ser formado”. Ele argumenta que todos necessitam da educação, “os que nasceram homens, (...) para que sejam homens e não animais ferozes, não animais brutos, não paus inúteis”. (p. 76). Recomenda também que essa formação deve ser iniciada logo na primeira infância e continuada durante os anos de juventude. Comparando com o que acontece na natureza afirma: “(...) a condição do homem é semelhante à da árvore (...). Uma arvorezinha pode ser plantada, transplantada, podada, dobrada para um lado ou para o outro; uma árvore crescida nunca (...)”. (p. 77-78).

A educação dos jovens deve ser exercida apenas por profissionais preparados para esta função e realizada em grupos numerosos de alunos nas escolas. Narodowski (2001) analisa esse ponto da educação comeniana, em que as crianças bem pequenas podem ser educadas em casa, pelos pais, mas logo devem se encaminhadas para a escola para serem instruídas por profissionais especializados que, por um lado, detêm o conhecimento e, por outro lado, conhecem o método:

Esse argumento introduz o discurso pedagógico na nova concepção de ordem que começa no momento de uma decisão racional de dividir socialmente o trabalho ou, nas palavras de Comenius, “a cada qual as suas coisas”. (...) é salientada a importância de que a infância seja educada reunida: as crianças aprendem melhor ao lado de outras crianças, motivo pelo qual é também preciso que se produza a passagem do ambiente materno ao ambiente escolar. (...) devem existir mecanismos de controle, externos às famílias, que garantam a ordem, a seqüenciação, a gradualização, pelos quais se possa estender a mesma educação para todos. (p. 51-52)

O princípio fundamental de Comenius (2002) de que tudo deve ser ensinado a todos, reflete o ideal educativo que ele denominou de “ideal pansófico”. Todos os jovens, sem distinção, os meninos e as meninas, os filhos dos ricos e pessoas importantes e os filhos dos pobres e camponeses devem ser enviados às escolas e educados igualmente. Seria impossível, ele reconhece, ensinar tudo de todas as ciências e artes, devido à extensão desses conhecimentos e à brevidade da vida, mas todos devem conhecer, pelo menos, “os fundamentos, as razões, os fins de todas as coisas mais importantes, que existem ou existirão”. (p. 96). Recomenda, ainda que todos aprendam as línguas, os bons costumes e o amor a Deus.

Comenius cita o reformador Lutero que, em 1525, já recomendava a construção de escolas em todas as cidades, vilas e vilarejos para que todas as crianças e jovens dos dois sexos pudessem ser educados nas letras, na moral e na religião por um método fácil. Mas, isso não aconteceu na realidade, pois não se ergueram escolas suficientes e as existentes eram muito caras e não ofereciam uma educação de qualidade. O pedagogo morávio critica duramente os métodos rígidos e ineficientes utilizados pelos educadores e a longa duração dos

estudos que, por sua vez, eram confusos, tediosos e inúteis. Contra esse tipo de escola em que ele também estudou e soube avaliar, propõe que sejam reformadas e melhoradas.

No capítulo XVI da *Didática Magna*, Comenius apresenta os “Requisitos gerais para ensinar e aprender: Como se deve ensinar e aprender com a certeza de atingir o objetivo”. Nota-se como ele aproxima esses requisitos em número de nove, dos princípios da natureza, comparando o que ocorre na vida de um pássaro, o trabalho de um arquiteto ao construir uma casa, o trabalho de um jardineiro ao plantar uma árvore, com a ação educativa. Como exemplo deste capítulo, cito o primeiro Princípio: “A natureza aguarda o momento propício”. Após desenvolver cada item referente ao pássaro, ao arquiteto e ao jardineiro, ele recomenda que:

Deve-se dar início à formação do homem durante a idade primaveril, ou seja, durante a infância (...); As horas matinais são as mais propícias aos estudos (...); Tudo o que será apreendido deve ser disposto segundo a idade, para que nunca se ensine nada que não possa ser compreendido. (p.148).

Os outros princípios deste capítulo referem-se aos livros e materiais didáticos que devem ser preparados antes do começo das aulas; ao conhecimento das coisas antes da língua; à ordem no ensino da língua antes da gramática; aos exemplos antes das regras; à ordem no ensino: cada ensinamento em sua vez; ao entendimento antes da memorização; ao ordenamento do geral ao particular e do simples ao complexo; à dosagem da matéria em aulas; ao tempo, que deveria ser dividido e dosado de tal forma durante o ano, os meses, as semanas, os dias e as horas para que fosse bem aproveitado e todos pudessem aprender tudo; à frequência ininterrupta à escola; à adequação dos livros à idade dos alunos e ao nível dos estudos.

No capítulo XVII, Comenius expõe detalhadamente os dez “Princípios em que se funda a facilidade de ensinar e aprender”, também comparados à natureza, e afirma que a educação dos jovens se fará facilmente:

- I. Se iniciada cedo, antes que as mentes se corrompam.
- II. Se ocorrer com a devida preparação dos espíritos.
- III. Se proceder das coisas mais gerais às particulares.
- IV. E das mais fáceis às mais difíceis.
- V. Se nenhum aluno for sobrecarregado com coisas supérfluas.
- VI. Se em tudo se proceder lentamente.
- VII. Se as mentes só forem compelidas para as coisas que naturalmente desejarem por razões de idade e de método.
- VIII. Se tudo for ensinado por meio da experiência direta.
- IX. E para utilidade imediata.
- X. E com um método imutável, único e assíduo. (Comenius, 2002, p. 165-166).

Observa-se que Comenius se preocupa cuidadosamente com o tempo, ao se referir a quando deve ser iniciada a formação da juventude, com a sua organização e dosagem para que o tempo seja muito bem aproveitado; com a ordem na distribuição dos conteúdos; com a experiência no contato com as coisas da realidade; com o aproveitamento do que é experimentado na aprendizagem e na vida cotidiana; com o método, especialmente, que deve ser único e o mesmo para todas as ciências, todas as artes, e todas as línguas.

Ele recomendava, ainda, despertar o amor nas crianças pelo saber e pelo estudo, o que deveria ser feito pelos pais, pelos professores, pela escola; ensinar primeiro a língua materna e, só depois o latim; serem as explicações dos mestres feitas na língua materna; exercitar em primeiro lugar os sentidos, depois a memória, o intelecto e o juízo; só apresentar aos jovens, de modo claro, o que fosse adequado à idade e à capacidade para aprender; ser a escola um lugar bonito.

Para atingir o seu “ideal pansófico” de educação, de uma forma simples, breve, rápida e eficiente com a utilização de um mesmo e único método por professores que devem atuar sempre da mesma maneira, Comenius compara a ação a ser realizada na escola com o que o sol realiza na natureza:

- I. O sol (...) ilumina, aquece e ergue vapores sobre toda a terra.
- II. Com os mesmos e únicos raios, dá luz a tudo; com só condensar e dissolver nuvens, irriga todas as coisas; com o mesmo vento varre tudo e com o mesmo calor e o mesmo frio mantém em movimento todas as coisas.
- III. Ao mesmo tempo, produzindo em todas as regiões a primavera, o verão, o outono e o inverno, faz tudo germinar, florir e frutificar, ainda que algumas coisas amadureçam antes e outras depois, segundo a sua própria natureza.

- IV. Mantém sempre a mesma ordem: a de hoje será a de amanhã; a deste ano será igual ao próximo (...).
- V. Faz nascer cada coisa de sua própria semente e não de outra.
- VI. Faz juntar as coisas que devem ficar juntas (...).
- VII. Faz tudo gradualmente, para que uma coisa abra caminho para a outra e elas se interliguem.
- VIII. (...) nada produz que seja inútil: e se algo de inútil nascer, queima-o e mata-o.

As regras a serem comparadas com a realização do sol na natureza e levadas à escola, são as seguintes:

- I. Para cada escola, ou ao menos para cada classe, deverá ser designado apenas um preceptor.
- II. Para cada matéria um só autor.
- III. Um único e idêntico trabalho deverá constituir empenho comum de toda a classe.
- IV. Todas as disciplinas e línguas devem ser ensinadas com um único e idêntico método.
- V. Tudo deve ser ensinado a partir de princípios primeiros de modo breve e essencial, para que o intelecto se abra, como com uma chave, e todas as coisas se exponham diante dele.
- VI. Tudo o que for interligado deve assim continuar.
- VII. Tudo deve ser ensinado segundo graus ininterruptos, de tal modo que o que for aprendido hoje reitere o de ontem e abra caminho para o de amanhã.
- VIII. Tudo o que for inútil deverá ser descartado. (Comenius, 2002, p. 207-208).

Sempre tomando a natureza como base, Comenius descreve meticulosamente os requisitos para atingir os objetivos de ensinar e aprender com eficiência. Estabelece princípios fundamentais para facilitar e aprofundar solidamente o ensino e a aprendizagem e descreve minuciosamente os métodos para o ensino das ciências em geral, das artes, das línguas, da moral e da piedade. Em respeito à adequação do nível de ensino à idade da criança e do jovem, Comenius analisa detalhadamente os quatro graus de escola que ele preconiza: a escola materna, a escola vernácula, a escola latina e a academia.

Mesmo sendo as escolas diferentes, as matérias serão as mesmas, ensinadas de modo gradativo até a formação de cada pessoa. Às crianças serão ensinados os conhecimentos mais gerais e elementares, primeiramente, ao exercitar os sentidos e, conforme forem crescendo, na escola vernácula e latina ou ginásio, os conhecimentos serão ensinados de maneira mais particularizada e distinta, incentivando a imaginação e a memória. Na escola latina se formarão “a inteligência e o juízo sobre todas as coisas captadas pelos sentidos, com o uso da dialética, da gramática, da retórica e de todas as outras ciências e artes (...)”. (p. 321). Essa

escola, em que os alunos estudarão durante seis anos, terá o currículo dividido em seis classes, quais sejam: Gramática, Física, Matemática, Ética, Dialética e Retórica.

A academia formará os professores e “dirigentes do futuro” que serão “instruídos e versados em todas as ciências, artes, faculdades e línguas”. (Comenius, 2002, p. 354)

Comenius compara (poeticamente) os quatro tipos de escola com as quatro estações, levando em conta as idades dos alunos e o seu aproveitamento nos estudos:

A materna lembra a primavera com seus botões e flores (...). A vernácula representa o verão, com suas espigas maduras e frutos precoces. O ginásio corresponde ao outono, que reúne os ricos frutos dos campos, dos pomares e das vinhas, guardando-os nos depósitos seguros das mentes. A academia, finalmente, é como o inverno, que prepara os frutos colhidos para os vários usos, para que sejam suficientes para todo o resto da vida. (p. 322-323).

2.2.2 O currículo e a educação nos tempos modernos

As mudanças que ocorreram no campo da Educação estavam profundamente articuladas com as outras, sociais, econômicas, religiosas, geográficas, políticas e culturais que aconteceram no Ocidente. Como exemplo, Veiga-Neto (2004) cita as causas que desencadearam na Europa, por volta do século XIV e durante o século XV, a falência da ordem medieval, e os efeitos que se refletiram nas transformações dos valores, esquemas cognitivos, crenças, certezas e práticas que haviam predominado nos mais de mil anos anteriores:

(...) o enfraquecimento da hegemonia católica, assolada por ondas reformistas, a exaustão do modelo econômico medieval – que não dava mais conta das demandas sociais – (...) os fenômenos sociais, interessantes, interligados e complexos – a crescente urbanização; os dramáticos e devastadores episódios de guerra, epidemias e fome; os primeiros sinais de uma nova classe social - a burguesia, e o correlato declínio da aristocracia feudal; a expulsão dos árabes do território europeu; disputas religiosas; as dificuldades no trânsito comercial com o Oriente, com a perda de Constantinopla para os turcos, em 1453. (p.322-323).

Todas essas mudanças e reformas levaram à procura de uma nova ordem no mundo e, a partir de meados do século XIV, inicia-se um processo “que fazia renascer os valores, a estética, os padrões, os ideais e os temas da Filosofia, da Literatura e das Artes da Grécia e de Roma antigas”. Na *Didática Magna*, Comenius faz inúmeras referências a Platão, a

Aristóteles e aos filósofos romanos. De Aristóteles estão presentes as bases para pensar ordenadamente a Natureza; de Platão, os entendimentos sobre o mundo e a política, que se refletiram na Educação. Na pedagogia comeniana há uma preocupação muito intensa com o tempo e o espaço a ser percorrido durante a ação educativa. Cada coisa tem o seu espaço e o seu tempo determinado. Todo o tempo deve ser aproveitado em suas divisões por ano, mês, semanas, horas, minutos. Há uma espacialização do saber, a sua regulação no tempo, a sua uniformidade e o seu controle, que permanece até hoje e precisa ser compreendido.

Alguns pontos da filosofia de Platão foram determinantes para o pensamento da pedagogia moderna. Um é o que se refere aos dois mundos: o mundo sensível, imediato, das formas imperfeitas e o mundo inteligível, das formas perfeitas, ideais. O outro ponto é o que diz respeito à consideração da geometria como o melhor meio de conhecimento do mundo sensível.

À procura de um meio para alcançar a verdade, a essência ou a distinção entre o inteligível e o visível, Platão (2000) propõe, no diálogo com o seu discípulo Glauco, o cálculo e a aritmética como a primeira ciência. O estudo dessa ciência facilitaria “a ascensão da alma do mundo da geração para o mundo da verdade, da essência” (...); seria indispensável para forçar o espírito “a servir-se da pura inteligência para alcançar a verdade pura”. A outra ciência, que se liga a essa primeira, é a geometria, que “obriga a contemplar a essência (...)”. (p.238-240).

Metaforicamente, ao se fazer o percurso entre os dois mundos, juntar essas idéias, corresponderia a um espaço a ser percorrido, da escuridão (da caverna) ou ignorância ou percepção das formas imperfeitas até à luz ou à verdade ou ao conhecimento de formas perfeitas. Este movimento que ocorre em um deslocamento no espaço que pode ser dividido, implica, também, na idéia de um tempo também divisível, que se leva de um ponto a outro.

Na Educação estabelecia-se uma ordem disciplinar dos saberes e uma ordem disciplinar em termos da conduta dos alunos. Foi a partir do neoplatonismo que se instituíram os saberes, que se articularam a partir da doutrina dos dois mundos.

No livro *Didática Magna*, Comenius estabelece comparações entre o que acontece na Natureza com o ideal que ele pretende que seja a relação entre o ensino e a aprendizagem. Procura encontrar na Educação um tipo de causalidade existente na Natureza, em que a uma causa segue-se um efeito e leva essa idéia para a Educação, em que tudo seria realizado como representação da Natureza, como se o pensamento sobre a Didática e a Pedagogia pudesse ser comprovado fora desse pensamento. Sabe-se, porém, que no mundo social isso não acontece tão simplesmente, pois é tudo muito mais complexo, há muito mais elementos envolvidos em cada relação e em cada acontecimento.

2.2.3 Pedagogia moderna e escolas de música: saberes e práticas educacionais de referência no “modelo conservatorial”.

Veiga-Neto (2004) retoma, interpreta e analisa alguns pontos da pedagogia comeniana, tais como a noção de dois mundos presentes na filosofia de Platão. Mostra como a palavra currículo já traz nela mesma, essa idéia de espaço a ser percorrido e, na escola, promove a instauração de novas práticas cotidianas, novas distribuições e significados espaciais e temporais. Ele faz uma analogia entre o espaço desse caminho, dividido em etapas e um espaço epistemológico no qual estariam dispostos os saberes. Nas escolas de música encontra-se bem definida esta espacialização dos saberes e a ação do professor iluminado conduzindo o aluno da escuridão da ignorância para a luz do conhecimento, compara-se com a preparação do solista “virtuoso” (o músico iluminado).

Comenius expõe em sua obra *Didática Magna* uma premissa de universalização da educação, a saber, a utilização de um único e mesmo método de ensino para todos os alunos

em todas as escolas, comparando a ação educativa com a realização do sol na natureza e os seus efeitos sobre a vida na terra. Uma das críticas mais presentes e constantes ao “modelo conservatorial” de ensino de música é, justamente, a universalização desse ensino: o mesmo método, o mesmo repertório canônico para todos os alunos e em todas as escolas. Além do mesmo método para todos os alunos, a ser seguido em todas as escolas verifica-se, até hoje, a adoção de um repertório canônico, tocado e ouvido nas salas de concerto do mundo todo, e que representa um ideal estético de beleza que, muitas vezes, não corresponde à realidade dos que ingressam em uma escola de música.

No Brasil, o repertório de música européia religiosa, introduzido pelos jesuítas, continuou a ser ensinado pelos mestres capela mesmo depois da expulsão dos padres em meados século XVIII e é, ainda, a música européia que segue fazendo parte dos programas dos conservatórios e escolas de música.

A ordem, a seqüencialização, a gradualização, são os princípios da pedagogia moderna necessários à prática de uma mesma educação para todos, dizem respeito à organização e à eficácia da ação educativa (método), porque nas escolas que seguem um currículo tradicional, o que importa mais é a questão “como?” (Silva, 2004, p. 16). A resposta a esta questão interessa mais do que a discussão sobre o que é este conhecimento a ser transmitido, já que este não é questionado, pois sempre é tomado como universal, canônico, bom para todos. A adoção desses princípios se dá na medida em que há, nas escolas de música de “modelo conservatorial”, o pensamento de um currículo que estabelece previamente um programa de conteúdos, que se pretende universal.

Uma outra aproximação entre a pedagogia comeniana e o “modelo conservatorial” é indicada por um dos principais objetivos em uma escola de música, que é a instrução e formação de artistas abalizados e de “virtuosos”, como foi visto anteriormente no relato sobre a criação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro e dos Conservatórios Estaduais em

Minas Gerais. No capítulo XXI, Método para o ensino das artes, da *Didática Magna*, Comenius se refere a “Aprender a fazer fazendo” ao recomendar aos “mestres de artes mecânicas” a levarem os seus aprendizes a um aprendizado prático e não teórico, para que:

(...) aprendam a fabricar fabricando, a esculpir esculpindo, a pintar pintando, a dançar dançando etc. Também nas escolas deve-se aprender a escrever escrevendo, a falar falando, a cantar cantando, a raciocinar raciocinando, para que elas nada mais sejam que oficinas fervilhantes de trabalho. (Comenius, 2002, p. 224).

Se no ensino da música se privilegia tanto a formação do solista cantor ou instrumentista, uma das razões deve ser a que diz respeito à influência de Platão, presente na pedagogia moderna. Tornar-se solista seria o resultado do percurso realizado pelo aprendiz musicista conduzido por seu mestre, desde a escuridão até quase atingir a luz ou a verdade na música. A outra razão deve ser a que se refere ao ensino dos aprendizes pelos mestres em ateliês, uma prática iniciada aproximadamente a partir do século XIV. Nesses ateliês, organizados em corporações, os mestres ensinavam todas as técnicas necessárias a um ofício aos aprendizes que começavam o aprendizado desde crianças. O aprendiz se tornava um mestre quando apresentava “em concurso, a outros mestres da corporação uma obra inteiramente de sua autoria, que pudesse ser considerada perfeita, demonstrando assim um domínio de todas as técnicas necessárias: era a obra prima”. (Coli, 2002, p. 15). É bastante possível se fazer uma analogia entre a produção de uma obra perfeita por um aprendiz que pretende tornar-se mestre e o virtuosismo de um músico solista que também, com o domínio da técnica em sua arte, procura atingir a perfeição.

Constata-se nas escolas de música de “modelo conservatorial” uma valorização maior dada à escrita como fonte de conhecimento do que ao conhecimento adquirido oralmente. Como foi observado antes neste trabalho, o solfejo, o ditado e a teoria estão presentes nos programas dos referidos conservatórios desde a sua criação. Nessa atitude comum de prestigiar a partitura em detrimento de uma prática musical mais direta à ação de

ouvir a própria música, é possível reconhecer alguns aspectos da pedagogia moderna. A utilização freqüente da partitura como base de conhecimento musical atenderia aos requisitos de universalização do ensino, da utilização de um mesmo método – imutável, único e assíduo – para todos os alunos, em todas as escolas.

A partitura tem sido valorizada como forma predominante de respeito à criatividade do compositor, mas apesar dessa compreensão, dificilmente esse valor é absoluto. Preferencialmente, a partitura deve ser impressa, para que todos conheçam igualmente a peça a ser executada, mas nem sempre a versão a ser utilizada pode ser considerada autêntica. Cabe ao professor avaliá-la e dar o seu parecer que, muitas vezes, segue o que lhe foi dito quando estudante, pelo seu mestre, intérprete dessa peça. Seguindo este pensamento, uma partitura carrega o valor do que foi criado pelo compositor e está impresso nela, mas também tudo o que é dito ou anotado pelos professores e intérpretes que estudaram e se utilizaram dela em suas aulas e apresentações. (Kingsbury, 1988). O musicólogo Bruno Nettl (1995) atribui algumas causas à importância que a notação ocupa na música clássica ocidental. Entre essas causas, encontram-se algumas relativas ao conhecimento da leitura da notação que marcam uma diferença entre aqueles que lêem (os músicos) e os que não lêem (a audiência) e outras, necessárias e imprescindíveis à realização e compreensão da música, que cito a seguir:

A notação é necessária para a coordenação de forças em conjuntos complexos, essencial para o desenvolvimento de relações musicais complexas. (...) é uma meta-linguagem porque vários músicos podem se comunicar entre si e tocar na mesma orquestra, mesmo quando não falam a mesma língua. É (...) um recurso que possibilita os músicos tocarem suas partes em orquestras e bandas sem conhecerem previamente que som emergirá ou como a peça inteira soa. A notação possibilita produzir música com estruturas e relações importantes que a audiência não pode ouvir ou perceber, mas pode verificar através de análise visual da obra. (p. 37).²⁵

²⁵ Notation is necessary for the coordination of forces in complex ensembles, essential to the development of complex musical relationships. (...) it is a meta-language because various musicians can communicate with each other and play in the same orchestra even when they do not share a language. It is (...) a device in the sense that enables individual musicians in orchestras and bands to play their parts without knowing what sound will emerge or how the entire work sounds. Notation has made it possible to produce music with important structures and relationships that the audience cannot hear or perceive but are ascertained only through visual analysis of the work. (Nettl, 1995, p. 37).

Cabe lembrar que Comenius, na *Didática Magna*, recomenda “ter prontos os livros e todos os outros instrumentos didáticos”, como forma de economizar o tempo para que o ensino se realize com mais rapidez. Além disso, os livros devem ser elaborados de tal forma que “possam ser uma imagem veracíssima do universo”. (Comenius 2002, p. 216-217). No caso da partitura, como o livro, ela é apenas a representação, o registro da música do sistema ocidental. O que é criticado é o fato de que a partitura é valorizada como se fosse a verdadeira música e não a sua representação.

As atitudes e práticas descritas anteriormente, encontradas nas escolas de música, são seculares, arraigadas há tanto tempo nas mentes das pessoas, que se tornaram verdadeiras e naturalizadas como se fossem insubstituíveis. Todas elas foram criadas ou inventadas algum dia, em algum momento, em certo contexto social, cultural, religioso e político e se estabeleceram como indiscutíveis.

2.3 Tendências do pensamento curricular contemporâneo e paralelo com o “modelo conservatorial”: tensões e deslocamentos.

Nas últimas décadas do século XIX emergiram novos pensamentos filosóficos, biológicos e psicológicos que trouxeram uma renovação na educação nos Estados Unidos e nos países da Europa. A mudança de paradigma científico a partir da Teoria da Evolução de Darwin, em 1856, a criação do primeiro laboratório de Psicologia Experimental nos Estados Unidos, em 1874-1875, a filosofia de William James e John Dewey, entre outros, causaram essa emergência. A partir dos últimos anos do século XIX e primeiras décadas do século XX até o presente momento, muitos autores dedicam-se a estudar e teorizar o currículo como o principal artefato escolar.

Para saber o que é um currículo, Silva propõe, inicialmente, conhecer as questões que uma “teoria” do currículo ou discurso curricular procura responder. Uma questão central

para qualquer teoria é “qual conhecimento deve ser ensinado?”, cuja resposta depende do que se pensa “sobre a natureza humana, sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade” (Silva, 2004, p. 14). (...) Uma outra questão se refere à clientela: “o que eles ou elas devem se tornar?” (...) A resposta a essas questões definirá o tipo de conhecimento e de currículo a ser adotado. A partir dessas duas questões, Silva diz que “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”. (...) “As teorias tradicionais do currículo se preocupam com questões de organização (...)”, tendo “o conhecimento (inquestionável) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo”? (p. 15-16). (...) enfatizam, portanto, os “conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem” (...). (p. 17).

Durante dois séculos, no “modelo conservatorial” que impregnou as escolas de música tomou-se como inquestionável o conhecimento a ser ensinado, que foi definido seguindo-se os padrões culturais de uma sociedade burguesa, européia. A formação do jovem aluno desta escola era também um assunto inquestionável, a sua aprendizagem era direcionada no sentido do virtuosismo, com o objetivo claro e certo para que se tornasse um solista, como já foi visto anteriormente. Como consequência, essa educação e formação implicavam em imprimir no jovem uma identidade já previamente determinada pela escola.

No início do século XX, Dalcroze ao propor o método da euritmia reage ao processo de ensino da música presente até então. Há no trabalho de Dalcroze uma intenção de partir do que é biologicamente natural, a saber, a respiração e os movimentos corporais como o andar, o pular, o correr e o balanceio, que são os ritmos vitais, inatos, presentes em todo ser humano. Entretanto, esses ritmos vitais que podem ser, também, mediadores na experiência com os ritmos musicais, pois contêm todos os elementos básicos de que se constituem (a tensão, o relaxamento e a alternância desses elementos), nunca haviam sido relacionados no ensino da música. Analisando a questão do movimento como resposta ao que é ouvido, é possível

considerar que há, aqui, a procura de um equilíbrio entre o que estava na partitura ou sendo improvisado e o que era ouvido e representado (através do movimento) pelos alunos. O equilíbrio é atingido pela harmonia do corpo inteiro, diga-se, o corpo e a mente juntos, faculdades sensoriais e psíquicas, uma idéia de totalidade presente no pensamento filosófico de William James e de John Dewey. (Greif, 1994).

O pensamento de Dalcroze sobre o ensino da música expressava certa inquietação que se refletiu no meio pedagógico musical daquela época. Durante o século XX, esse movimento foi tecido também com outros atores que contribuíram para uma mudança no ensino da música. Cito como exemplos os educadores Edgar Willems, Carl Orff, Sá Pereira, Liddy Mignone, John Paynter, Murray Schafer, Keith Swanwick e outros.

Paralelamente às mudanças que ocorreram no ensino da música, no campo da educação surgiram movimentos de reação e de crítica aos modelos mais tradicionais de currículo. Enquanto as teorias tradicionais se preocupam com as questões de sua organização e com o método, as teorias críticas e pós-críticas questionam a escolha do conhecimento incluído no currículo e o interesse e a razão dessa escolha. Essas teorias deslocam a ênfase dos conceitos pedagógicos de “ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder”. (Silva, 2004, p. 17). Há questões sobre as conexões entre o currículo e o poder formuladas por Michael Apple, como citado por Silva:

Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas, contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? (p. 49).

Na intenção de um melhor entendimento das características citadas, recorro ao pensamento de Basil Bernstein, citado por Silva (2004, p. 71-76) sobre a organização de um currículo. Se “as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados”, o currículo segue um tipo de organização estrutural que ele denomina de

“coleção”. Este grau maior ou menor de isolamento e de separação também pode ser indicativo de um currículo tradicional, que seria nomeado de “fortemente classificado” ou de um currículo interdisciplinar, por sua vez chamado de “fracamente classificado”. A partir desses conceitos é possível assinalar que um currículo de uma escola de “modelo conservatorial” segue um tipo de organização de coleção em que os saberes são separados, é fortemente classificado.

O código, um conjunto de regras implícitas adquiridas pelas pessoas das diferentes classes, determina a consciência da pessoa, o que ela pensa e, portanto, os significados que ela realiza ou produz na interação social. Como o código pode ser aprendido em diversas instâncias sociais, como na família e na escola, podem acontecer diferenças entre um e/ou outro. Essas diferenças entre os códigos são culturais. Portanto, uma questão decorrente desse debate sobre o currículo é o que diz respeito à conexão ou não entre a cultura da escola e a cultura dos alunos.

Junto às ênfases de Bernstein sobre fraco ou forte enquadramento, classificação e estabelecimento de códigos culturais cabe acrescentar a discussão sobre espaço e tempo na disciplinarização dos saberes e nas práticas e rotinas escolares e, também, a discussão de Veiga-Neto sobre processos identitários.

2.3.1 O currículo e a noção de espaço e tempo: saberes, ritmos e rotinas na vida cotidiana escolar.

Veiga-Neto (2002b), um foucaultiano, em seus estudos sobre o currículo hoje, focaliza as noções de espaço e de tempo e como são compreendidos historicamente pelo homem:

O currículo funcionou como a máquina principal dessa grande maquinaria que foi a escola na fabricação da Modernidade. Foi através dessa invenção dos quinhentos que a escola se organizou e atuou, inventando novas formas de vida que romperam com os sentidos e usos medievais do espaço e do tempo. Foi com o currículo que ela assumiu uma posição ímpar na instauração de novas práticas cotidianas, de novas distribuições e novos significados espaciais

e temporais. (...) foi pelo currículo que a escola contribuiu decisivamente para a crescente abstração do tempo e do espaço e para o estabelecimento de novas articulações entre ambos. Isso foi tão decisivo na medida em que tanto a escola fez do currículo o seu eixo central quanto ela própria tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos e numerosos da sociedade. (p.164).

Em relação ao tempo, o currículo desde a Didactica Magna cria “rotinas e ritmos para a vida cotidiana” de todos os envolvidos, de uma forma ou de outra, com a escola. O tempo a ser usado pelos alunos e pelos professores é controlado por “refinados dispositivos curriculares e minuciosas prescrições didáticas”. Quanto ao espaço, o currículo tornou-se o “grande dispositivo pedagógico” que retomou, nos tempos modernos, “a invenção grega da fronteira como o limite onde começam *os outros*”; este é o limite que indica uma diferença para nós. Veiga-Neto se refere aos “outros” problematicamente, como os diferentes saberes distribuídos pelo currículo em certa ordem hierárquica, matizada, classificatória, valorativa, fazendo uma analogia entre a colocação de uma ordem nos saberes pelo currículo e o entendimento geométrico de tudo o que há no mundo. (Veiga-Neto, 2002b, p. 164-165).

No texto *Algumas raízes da Pedagogia moderna*, Veiga-Neto (2004) tem como primeiro objetivo mostrar *como se deram e de onde vieram* as mudanças que ocorreram no campo da Educação, na passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Ele pretende “descrever e comentar (...) *como* surgiram, de *onde* provieram, e *de que* se alimentaram os saberes e as correlatas práticas pedagógicas que se firmaram (...) depois do séc. XVI e continuam sendo tomadas como coisas naturais e (...) inquestionáveis (...)”. Pensa ser produtivo questionar essa naturalidade e “apontar seu caráter contingente, (...) modificável e (...) manipulável”. O segundo objetivo é discutir a *emergência* ou *surgimento* e a *proveniência* e mostrar que “os saberes pedagógicos” e “as práticas pedagógicas” (...) são construções históricas e “se engendraram entre si e instituíram um campo que se passou a chamar de Pedagogia”. Esses processos são construções históricas muito antigas, mas não são naturais e nem são biológicas. (p. 65-83). (grifos do autor)

Este autor procura mostrar que esses pensamentos sobre os saberes e as práticas pedagógicas são ancestrais e que, pela própria ancestralidade deles, tornaram-se naturalizados como se tivessem existido sempre, mas o que ele diz é que foram inventados em certo momento histórico da vida humana. Ele se utiliza da genealogia para examinar, descrever e analisar as condições em que se deu o “surgimento de algo novo”, um método especial de narrar, de problematizar e de (re)construir o passado, (...) que “parte do próprio passado numa tentativa de compreender melhor o presente (...)”. (Veiga-Neto, 2004, p. 65-83):

O pensamento pedagógico moderno (...) “se conforma a uma espacialização forte, isto é, ele se articula segundo o entendimento implícito de que os saberes estão distribuídos num suposto espaço epistemológico”, (...) “um espaço necessariamente divisível – como o é qualquer espaço-; ele estaria subdividido em subespaços ou lugares disciplinares”. (Veiga-Neto, 2002a, p. 202 e 205).

Veiga-Neto (2002a) aponta como as relações entre tempo e espaço eram percebidas em um período de tantas modificações como foi o Renascimento. O espaço e o tempo passaram a ser “percebidos e vividos/manipulados como entes abstratos, impessoais, universais, transcendentos”. Uma separação moderna entre espaço e lugar diferencia o lugar onde se dão “as experiências concretas e imediatas” de cada um, de um espaço geral, abstrato, infinito e ideal onde este lugar estaria inserido. (p. 208).

As novas práticas espaciais e temporais passaram a ser propagadas pela escola “de modo a engendrar novas formas de perceber/pensar o espaço e o tempo”. A Pedagogia moderna e artefatos pedagógicos como o currículo foram inventados sob essa percepção do tempo e do espaço. A palavra *curriculum* entre os romanos significava “espaço ou pista de corrida na qual os atletas entravam em competição” e este significado tem um forte caráter espacial. Esse artefato, utilizado pelos educadores calvinistas do final século XVI, designava uma seqüência de estudos e foi idealizado no sentido de estabelecer uma ordem comum na educação escolarizada. (p. 211-212).

Essa ordem a ser obtida através do currículo envolvia o controle do espaço e do tempo tanto dos professores quanto dos alunos, por meio de operadores tais como “os calendários, cronogramas e horários escolares que funcionam como espacializadores do tempo e como espacializadores epistemológicos; conformam espacialmente a nossa percepção sobre o tempo e nosso entendimento sobre nossos próprios saberes”. (Veiga-Neto, 2002a, p. 213).

No texto *De geometrias, currículo e diferenças* Veiga-Neto (2002b) propõe descrever, examinar, problematizar “as relações entre o currículo e as ressignificações do espaço – e também do tempo – que estão acontecendo na Pós Modernidade”. Ele afirma que “as mudanças no mundo contemporâneo definiram novas configurações políticas e sociais, novos mapas culturais” e pergunta: (...) “como deverão ser planejados, organizados e implementados os currículos, (...) quais as demandas curriculares no mundo contemporâneo”? Ele estabelece como premissa que:

O mundo contemporâneo está vivendo uma outra ruptura radical nas formas de significar, representar e usar o espaço e o tempo, que se constituem em condições de possibilidade para fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos que até há pouco tempo ainda eram inexpressivos ou desconhecidos, como a globalização, a exarcebação da diferença, a fantasmagoria, o hipercontrole, o hiperconsumo, a volatilidade etc. (p.166-167).

A leitura dos textos de Veiga-Neto leva a uma reflexão sobre o espaço e o tempo e como estes dois elementos estão presentes no percurso histórico do homem ocidental e na definição de sua educação e formação. Verifica-se que a compreensão do espaço e do tempo e a relação do homem com eles não são universais, mas “estão profundamente determinadas pela cultura, por práticas que se dão na própria materialidade das relações sociais, econômicas, políticas e suas correlativas representações simbólicas”. (Veiga-Neto, 2002a, p. 205).

2.3.2 Currículo e realidade cultural: processos de diferenciação identitária

No capítulo *Pedagogia do oprimido versus pedagogia dos conteúdos*, do livro *Documentos de identidade*, Silva (2004) traz a questão da conexão entre o currículo de uma escola e a realidade cultural dos alunos abordando o pensamento de Freire sobre este assunto. Paulo Freire escreve o livro *Pedagogia do oprimido* em 1970 e, nesse livro, critica a escola tradicional e propõe a participação dos educandos nas várias etapas de construção do “currículo programático”. Ao trazer as experiências de sua realidade, os educandos fazem com que a sua cultura permeie os conteúdos programáticos. Esta ênfase que Paulo Freire dá à experiência que o aluno traz de sua realidade faz com que os limites entre as diferentes “culturas” se diluam e não seja possível fazer uma distinção entre a cultura popular e erudita. Segundo a sua visão e modo de pensar, a cultura passa a significar toda e qualquer “criação e produção humana”. (Silva, 2004, p. 61).

Num outro capítulo do livro *Documentos de identidade*, Tadeu da Silva cita Henry Giroux, autor de uma teoria crítica do currículo, na década de 1980, e que foi influenciado por Paulo Freire especialmente no que diz respeito à “concepção libertadora de educação” e sua “noção de ação cultural”.

Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de ação cultural. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais, (...) é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados culturais”. (p. 55).

Silva relata que esses significados não se encontram em nível de uma “consciência pessoal ou individual”, mas em nível coletivo mais amplo de “relações sociais de poder e desigualdade”. Na perspectiva de Giroux, (...) “há pouca diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo da cultura” (...). (p. 55-56).

Observa-se que há, nos Conservatórios Estaduais de Uberlândia e de São João del Rei, uma proposta de conectar o currículo à realidade cultural musical de seus alunos, no caso, com a adoção da música popular no currículo. Verifica-se, porém, que há uma tensão decorrente desta ação que, ao mesmo tempo pretende unir, no entanto, separa os dois tipos de

cultura musical, a saber, de um lado a música clássica e de outro lado a música popular, de acordo com as falas de professores e alunos dessas instituições. Conseqüentemente, há uma divisão também entre quem conhece e quem não conhece a escrita e a leitura da música, ou entre os instrumentos escolhidos para a música clássica e os para a música popular como, por exemplo, a escolha do piano ou do teclado.

Veiga-Neto (2002b) não dissocia as formas de pensamento das práticas sociais, que ele julga serem “(necessariamente) culturais” e que só é possível falar sobre “o que faz sentido” através da “*linguagem*” que se manifesta “como discurso num *jogo coletivo*” que por ser coletivo é “*social e cultural*”. Ele define a cultura como “o conjunto de representações que se manifestam em discursos, imagens, artefatos, códigos de conduta e narrativas, produzidas socialmente em relações permeadas pelo poder. (p. 177). Este autor relaciona a noção de identidade ao viés cultural das práticas sociais. Ele, no entanto, não aceita a idéia de uma identidade substantivada, reificada, mas ao invés disso, prefere utilizar a expressão *processo identitário*. Ele admite que é mais interessante pensar nos “processos que operam nas marcações e demarcações (sempre transientes) das identidades que são atribuídas a nós, ou que nos atravessam, ou que assumimos, ou nas quais nós nos colocamos etc”. Este modo de pensar implica em uma idéia de ação e movimento que o autor entende como uma “questão de espaços”, no campo simbólico. (p. 178). (grifo do autor).

Como, entretanto, o espaço social em que vivemos não é “único, unitário e homogêneo”, este pode ser pensado como diferenciado. É possível se constatar as diferenças culturais que coexistem, muitas vezes, num mesmo espaço físico ocasionando a criação de “diferentes espaços simbólicos num mesmo espaço físico”. Este fato é denominado de multiculturalismo (p. 178-179). Por um outro lado, porém, Veiga-Neto admite que no mundo pós-moderno, as pessoas estão vulneráveis a todo tipo de práticas sociais e ações culturais, as

mais diversas. Como decorrência deste fato, cada sujeito pode assumir diferentes identidades, dependendo da ocasião, da situação e do lugar.

CAPÍTULO 3 – A MÚSICA NO BRASIL. MEADOS DO SÉCULO XIX AO SÉCULO XX

Neste capítulo pretendo discorrer sobre a música brasileira que surge em meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Interessa mostrar principalmente as diferentes tendências que os compositores brasileiros tomaram e que os colocaram entre a tradição e a inovação.

Até o século XVIII, a música no Brasil resumia-se em música religiosa e música para diversão. A música religiosa seguia padrões europeus de composição, mas até o século XVIII se utilizava freqüentemente de recursos “de maior penetrabilidade” como as “danças em cerimônias para-religiosas”. (Neves, 1981, p. 15). Com o desenvolvimento econômico atingido no século XVIII pela atividade de mineração do ouro, surge uma escola de compositores eruditos mineiros, a maioria constituída de mulatos, que seguiram a tradição européia de composição instituída aqui primeiramente pelos jesuítas, desde o século XVI.

No início do século XIX, o Rio de Janeiro tornou-se a capital do Reino com a chegada do Príncipe Regente D. João e sua corte. A cidade do Rio de Janeiro tinha uma vida cultural e musical intensa, especialmente depois da chegada da Família Real Portuguesa e devido ao crescimento de uma classe média burguesa. A criação de sociedades musicais, a fundação do Conservatório de Música, a vinda de artistas líricos e músicos europeus, tudo isso dava um impulso ao surgimento de música e de músicos brasileiros. O compositor mulato Padre José Maurício Nunes Garcia tinha as suas obras tocadas e cantadas nas missas e, tendo reconhecido o seu valor, D. João VI nomeou-o Mestre da Capela Real.

Como a pesquisa que desenvolvo trata do ensino e aprendizagem do choro na Escola Portátil de Música, uma escola de música tomada como alternativa,²⁶ ou melhor, que não segue determinações oficiais, acredito ser válido traçar paralelos entre a música popular no âmbito da qual o choro faz parte e a outra música criada, publicada e ouvida na cidade do Rio de Janeiro – a música denominada clássica, ou erudita ou artística. Ainda neste capítulo, escrevo sobre a emergência da música popular na cidade do Rio de Janeiro. Resta, no entanto, procurar saber como se dá, ou não, o entrosamento dessas várias vertentes musicais e como a presença dessas músicas se reflete no ensino e aprendizagem, seja no “modelo conservatorial” ou na Escola Portátil de Música.

3.1 A música na passagem do século XIX ao século XX.

Os preâmbulos.

A música do povo brasileiro na passagem do século XIX ao século XX já começava a mesclar elementos indígenas, africanos e de raízes européias portuguesas.

Durante o primeiro quarto do século XIX, o Padre José Maurício foi reconhecidamente o maior compositor sacro do Rio de Janeiro, como foi apresentado no capítulo 2 desta tese. As missas foram as suas composições de maior importância artística. Entre as suas obras vocais seculares encontram-se conservadas o *Coro para o entremês*, seções corais para o drama *O triunfo da América*, e *Ulissea Drama Heróico*. A modinha *Beijo a mão que me condena* foi a única obra impressa, somente após terem decorridos sete anos de sua morte. (Béhague, 1983, p. 135-136).

²⁶ As escolas de música alternativas não precisam atender a regimentos externos e instrumentos oficiais da educação nacional. De alguma forma se propõem ser “alternativas” a um modelo instituído, seja por priorizar um repertório da música popular, uma prática instrumental, ou outros. Requião, (2002) fez um levantamento sobre como tais escolas se anunciam no mercado: “Guitarra no rock’n’roll”, curso “Guitarra Brasileira de Heraldo Monte”, entre outras.

É inegável o valor do compositor e educador Francisco Manuel da Silva, que deu grande impulso à vida musical da cidade, como foi descrito no capítulo 2 deste trabalho. Este músico compôs a música do Hino Nacional Brasileiro e foi o responsável pela criação da Sociedade de Música do Rio de Janeiro em 1833 e do Conservatório de Música do Rio de Janeiro em 1847.

Carlos Gomes, nascido em 1836, é o primeiro compositor brasileiro que se destaca profissionalmente na música não religiosa. Em 1870 estreou sua ópera *Il Guarany* no Teatro Scala de Milão e teve um verdadeiro sucesso. Apesar de suas óperas guardarem uma linha de composição operística italiana, ele teve conscientemente a intenção de marcar um viés brasileiro especialmente em *Il Guarany* e em *Lo Schiavo*. Nessas composições, especialmente, ele aponta para questões problemáticas sociais brasileiras: a do indígena e a do escravo africano, em confronto com o dominador português. Além das óperas, compôs canções e modinhas brasileiras.

Os compositores que viviam na cidade, criavam suas obras dentro das normas européias de composição. Leopoldo Miguez (1850-1902), influenciado por Liszt e Wagner, criou poemas sinfônicos. Henrique Oswald (1852-1913) escreveu obras de nítida influência francesa, mas em algumas peças já se notava certa aproximação com elementos da música popular. (Neves, 1981). Estes dois compositores se distinguiram em suas atividades pedagógicas.

Miguez foi indicado pelo governo da República para reorganizar o ensino de música no Brasil e foi o responsável pela transformação do antigo Conservatório de Música, que estava anexado à Academia de Belas Artes, no novo Instituto Nacional de Música, em 1890. Miguez assumiu a direção do Instituto Nacional de Música, “por Decreto de 7 de outubro de 1890, e faleceu no cargo em 6 de julho de 1902”. (Siqueira, 1972, p. 67). O músico e compositor Alberto Nepomuceno ocupou o cargo de diretor do Instituto de 1902 a 1903 e, de

1903 a 1906, Henrique Oswald tornou-se o diretor e, a partir de 1906 a 1916, Nepomuceno volta a exercer o cargo de diretor do Instituto Nacional de Música.

Leopoldo Miguez, Henrique Oswald e Alberto Nepomuceno eram músicos e professores de prestígio e desenvolveram carreiras artísticas ao mesmo tempo em que se dedicaram à formação de novos músicos. Assim como Oswald, Alberto Nepomuceno sensibilizou-se com as características da música popular. Na realidade, o compositor Brasília Itiberê já havia iniciado um processo de nacionalização da expressão musical brasileira utilizando “como base temática, (...) elementos da música popular”. Verifica-se isto em sua rapsódia para piano denominada *A Sertaneja*. (Neves, 1981, p. 18).

Nepomuceno criou uma extensa obra vocal com texto em português, peças para piano, orquestra e óperas. É considerado um dos pioneiros do nacionalismo musical brasileiro, embora nem todas as suas composições pudessem ser classificadas como nacionalistas. Um compositor de São Paulo, Alexandre Levy, contemporâneo de Nepomuceno, é também considerado um pioneiro por ter utilizado elementos rítmicos e melódicos afro-brasileiros em suas poucas composições, porque faleceu muito jovem.

Francisco Braga, professor de composição do Instituto Nacional de Música foi também seguidor da linha nacionalista. Sinfonista, não citava temas diretamente do folclore e não se utilizava claramente da rítmica afro-brasileira, mas transparecia em sua obra a presença constante de uma “sensibilidade nacional”. (p. 22).

Os compositores do período compreendido entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX tiveram uma formação primorosa. Após iniciarem seus estudos no Brasil aperfeiçoaram-se nos centros musicais mais importantes da Europa: a Itália, a França, a Alemanha. Como músicos, realizaram carreiras nacionais e internacionais e tiveram suas composições ouvidas por seus conterrâneos. Estes músicos e compositores famosos

exerceram também uma intensa ação pedagógica, como professores e diretores do Instituto Nacional de Música.

Como estes músicos estudaram na Europa, certamente ao se tornarem também professores é natural que uma grande influência desse ensino tenha se refletido em seus trabalhos no Instituto Nacional de Música. Considero que um outro fator também aponta para que a influência européia estivesse presente. Como já foi visto no capítulo 2, o Conservatório de Música do Rio de Janeiro foi um dos primeiros a serem criados depois do Conservatório de Paris. O ensino no Conservatório de Música do Rio de Janeiro continuou atrelado ao modelo europeu de ensino musical. Mesmo que professores e diretores tenham atuado como artistas na Europa à época em que surgiram tantas inovações na música, estas não se tornaram presentes no Conservatório e na vida musical brasileira de então.

3.1.1 As mudanças: estilos musicais, tempo e ritmo, forma e estrutura, significados e atitudes de escuta.

Nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX ocorreram principalmente na Europa, mudanças e inovações na concepção da música. Essas mudanças se referem aos estilos musicais, à concepção do tempo e do ritmo, à produção sonora, à forma e estrutura, aos significados e às atitudes de escuta. Às inovações na música, tais como as novas escalas, a atonalidade, a renovação da forma, as combinações tímbricas até então inauditas, acrescenta-se a produção sonora advinda do desenvolvimento da tecnologia e o uso progressivo de ruídos.

Em Debussy, compositor considerado como o precursor dessas mudanças, sobressaem aspectos tais como “a dissolução da tonalidade, a omnipresença dos modos antigos, a fragmentação da escrita, a renovação constante da forma (...) e a sonoridade, que se

torna um parâmetro tão importante quanto a harmonia, a melodia ou o ritmo”. (Nattiez, 1993, [s/p]).²⁷.

Entretanto, o repertório erudito das escolas que seguem o “modelo conservatorial”, em sua organização do currículo pelo critério de ordem cronológica e sequencial das obras e períodos históricos, não alcança o período posterior a Debussy. Nessas escolas se privilegia um repertório clássico canônico, constituído das obras de Bach, Haydn, Mozart e Beethoven.

Um compositor nascido na Itália, Glauco Velasquez (1884-1914), fez a sua formação no Instituto Nacional de Música onde foi aluno de Frederico Nascimento e Francisco Braga. Não seguiu o movimento nacionalista então em voga, mas tomou um posicionamento estético diferente, decidiu criar uma obra diferente, que não seguisse as normas de composição até então vigentes. Ele teve contato com a música de Wagner, de Debussy e dos compositores Chabrier, Dukas e Franck. Embora nunca tenha estudado na Europa, a música de Wagner, de Debussy e de Franck influenciaram as composições, que traziam um colorido e agregações harmônicas debussynianos, encadeamentos wagnerianos de acordes sem base tonal tornaram sua música inusitada. O conjunto de sua obra é bem pequeno, por ter falecido jovem. (Neves, 1981).

No entanto, ao mesmo tempo em que ocorreram essas mudanças na música erudita européia, emerge no final do século XIX a música popular urbana, que toma corpo e se enriquece durante todo o século XX.

A impressão de partituras e a entrada do piano no século XIX, juntamente com as inovações tecnológicas surgidas no século XX foram, certamente, muito importantes para a criação, a performance e a recepção da música popular brasileira. Como aponta Ulhôa (1997), a indústria cultural no Brasil, que “era voltada para o incentivo ao consumo, já começa como subsidiária de uma estrutura econômica globalizada”. Estas inovações foram:

²⁷ Capítulo cedido pelo tradutor Prof. Dr. Luiz Paulo Sampaio em 2003.

o disco, desde as suas primeiras gravações no início do século XX; o rádio, que teve seu apogeu nas décadas de 1930 e 1940 (a chamada época de ouro), instrumental para a implantação de uma política de “integração nacional” e a televisão, que nos anos 60 exerce um papel fundamental para a política governamental de “segurança nacional”. (Ulhôa, 1997, p.86).

O aparecimento e o desenvolvimento desses meios de comunicação de massa propiciaram um relevo e uma expansão a essa música que, até então, era praticada em rodas de amigos ou conhecidos dos compositores. Muitas vezes, um samba era criado por um ou mais sambistas, cantado repetidamente e memorizado para ser, depois, cantado em outras rodas. (Mehry, 1998, p. 50).

Martha Ulhôa (1997) ressalta que se enfatiza a identidade da música popular adicionando-se sempre a palavra “brasileira”. O significado de “música popular brasileira”, no entanto, não alcança a noção de música tradicional, de característica “oral e artesanal”, nem a noção de “música popular enquanto música de massa”. Apresenta em seu texto a expressão “Música Brasileira Popular” que abrangeria as “músicas populares mediadas pela indústria cultural, produzidas e consumidas por brasileiros. Neste campo se inserem tanto a MPB e o Rock Brasileiro quanto os gêneros de produção maciça, Música Romântica e Música Sertaneja (...)”. A sigla “MPB” se refere a uma prática que

(...) emerge do samba urbano das décadas de 30 e 40 (gênero por sua vez procedente da tradição afrobrasileira do lundu em interação com gêneros de dança de outras procedências, como a polca e a habanera), agrega outros ritmos regionais como o baião (1950s), passa pela Bossa Nova, que incorpora elementos de jazz ao seu estilo e o Tropicalismo que, através do rock a “liberta” do samba nos 60. A corrente rockeira que vai desembocar no Rock Brasileiro é mediada nos anos 60 pelo grupo Mutantes (eles próprios artistas tropicalistas), se expande nos anos 80, chegando à década de 90 como uma gama de misturas rítmico/estilísticas dum contínuo que vai do “pop” ao “pesado”. (p. 81).

3.1.2 Villa-Lobos: música “em processo de atualização modernista”

Heitor Villa-Lobos (1887-1959) foi um compositor criativo, prolífico e imaginativo. Enquanto a música dos compositores anteriores e até mesmo de seus contemporâneos refletia as influências européias, apesar das intenções nacionalistas, ele não se deixou envolver por nenhuma das correntes que surgiram no início do século XX. A sua música refletia “suas

impressões auditivas e visuais através de procedimentos ricos do fator surpresa, (...) uma interminável sucessão de efeitos de harmonia e de timbre”. (Paz, 1977, p. 230).

A sua música não traz citações isoladas de elementos rítmicos e melódicos de base folclórica ou popular, mas eles se encontram entrosados, assimilados, formando um todo complexo. José Maria Neves aponta para uma característica mais subjetiva da música de Villa-Lobos, diferente de uma referência objetiva africana ou indígena, como se vê a seguir: “(...) sua música não se prenderá às características negras ou indígenas, mas procurará refletir um clima sonoro que, mostra mais a terra que a raça”. (Neves, 1981, p. 24).

Nascido no Rio de Janeiro, Villa desde cedo se envolveu com músicos populares, especialmente os chorões. Levando o seu violão, acompanhava os seresteiros na cidade e nos subúrbios. Esta experiência proporcionou um conhecimento prático da música popular urbana carioca, que se caracterizava por improvisações e variações sobre um tema melódico. Além desse conhecimento da música popular urbana, ele passa a adquirir também um conhecimento da música de áreas rurais, o que ocorre quando empreende viagens pelo Brasil que duram cerca de oito anos. (Béhague, 1983).

Até cerca de 1917, as composições de Villa-Lobos podem ser consideradas como pós-românticas e de gosto impressionista passando após esta fase a se aproximar de um nacionalismo rude e primitivo. Neves considera a criação do ballet *Amazonas* como o momento em que o nacionalismo deste compositor “vai se estruturar, preocupando-se mais em refletir um certo clima interior, um certo calor tropical, que em transcrever frequências melódicas e rítmicas do populário brasileiro”. (1981, p. 25).

Villa-Lobos participou da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo. A culminância desse evento foi a deflagração do modernismo, um movimento que buscava uma renovação artística nacional. Esta renovação se daria com a combinação entre as técnicas de vanguarda européia e os elementos populares e folclóricos brasileiros. Béhague (1983) afirma

que os princípios modernistas já se encontravam, há algum tempo, na obra de Villa-Lobos. Este compositor já havia utilizado assuntos nativos típicos em seus poemas sinfônicos e ballets *Uirapuru*, *Saci-Pererê* e *Amazonas*, criados em 1917.

Béhague (1983) considera a obra *Noneto* (com o subtítulo de Impressão rápida de todo o Brasil), de 1923, como uma de suas obras mais caracteristicamente nacionalista, para flauta, oboé, clarinete, saxofone, fagote, harpa, piano, coro misto e percussão. Além dos instrumentos convencionais da percussão, a peça exige instrumentos típicos brasileiros, tais como os chocalhos, o prato de louça, o reco-reco, o coco e a cuíca, que enfatizam a expressão rítmico-sonora brasileira. A partir dos efeitos tímbricos resultantes da combinação de instrumentos e dos desenhos melódicos e rítmicos formados pelo canto e contracanto da composição, este musicólogo analisa o *Noneto* da seguinte forma:

Noneto revela uma óbvia influência da música popular urbana da época, especialmente em seu caráter rítmico e as mesclas de timbres que envolvem os instrumentos de sopro (madeiras). A escrita claramente contrapontística, assim como as distintas imitações de motivos rítmicos fragmentados pelos instrumentos de sopro (madeiras), poderiam ser interpretadas como uma sutil estilização da natureza improvisatória do choro. (p. 267).²⁸

Villa-Lobos teve contato com compositores europeus, mas Neves (1981) ressalta que mesmo que ele tenha atingido “resultados sonoros coincidentes com a nova música da época, à politonalidade e mesmo a atonalidade”, não houve influência desses compositores em sua música, mas uma “coincidência”. (p. 28). Este autor complementa ainda, que Villa-Lobos logo se “liberta do impressionismo da primeira fase”. (p. 29).

Sobre a riqueza harmônica das obras de Villa, assim se expressa Neves: “superposição de tons e modos diferentes, utilização de blocos sonoros independentes, (...) profusão de apogiaturas e retardos não resolvidos, emprego sistemático de acordes

²⁸ *Noneto* revela una obvia influencia de la música popular urbana de la época, especialmente en su carácter rítmico y las mezclas de color que involucran a los instrumentos de viento madera. La escritura claramente contrapuntística, así como las distintas imitaciones por los instrumentos de viento madera de motivos rítmicos fragmentados, podrían ser interpretados como una sutil estilización de la naturaleza improvisatoria del *choro*. (p. 267).

dissonantes (sétima, nona, décima primeira e décima terceira)”. (Neves, 1981, p. 29). Entre os outros recursos com os quais o compositor criou as suas obras orquestrais destacam-se:

(...) os contrastes entre texturas de grande densidade e episódios concertantes, os choques politonais entre diferentes naipes, as duplicações e triplicações de temas em registros e timbres diferentes, o uso de “glissandi” como enriquecimento da massa sonora, a exigência de virtuosismo instrumental, o uso da voz com função instrumental e o emprego freqüente de instrumentos vernáculos brasileiros, assim como a assimilação à orquestra de instrumentos de uso pouco corrente. (...). (p. 21).

Estas foram as inovações que Villa-Lobos trouxe à música brasileira das primeiras décadas do século XX. Este compositor tem uma importância histórica na educação musical brasileira, ao criar o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico como forma de realizar um amplo trabalho de inserção de música nas escolas brasileiras. Compôs obras didáticas para piano, canto e coro.

Cabe constatar que Villa-Lobos, participante da Semana de 1922 e seguidor do pensamento nacionalista que valorizava o brasileiro autêntico, teve um contato intenso em sua juventude com “chorões, seresteiros e sambistas do Rio de Janeiro no início do século”. Esta aproximação com a incipiente música popular urbana vai permear a sua música “em processo de atualização modernista” e, já na década de 1920 compõe a série dos *Choros* em que aparece especialmente o choro, juntamente com elementos das culturas “primitivas negras e indígenas, rurais, suburbanas e cosmopolitas (...)”. (Wisnick, 1982, p. 134).

3.2. A emergência da música popular urbana

Neste texto pretendo tratar da música brasileira criada, tocada, cantada e dançada, enfim, usufruída pelos moradores das cidades, especialmente a do Rio de Janeiro, desde meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Esta limitação histórica e geográfica à música popular é necessária porque pretendo demarcar os parâmetros em que, também nessa cidade, surgiu o choro. No entanto, para se compreender a emergência da

música popular brasileira dessa época é preciso conhecer as condições anteriores da diversidade étnica, sócio-cultural e econômica dos moradores das cidades brasileiras.

No debate bibliográfico sobre a proveniência da música popular brasileira, apesar de não haver comprovação científica válida para qualquer das hipóteses, se sobressai a tese de Mário de Andrade. Segundo a sua tese, a origem da música brasileira ter-se-ia dado somente após o início da miscigenação das três “raças” formadoras do povo brasileiro, quais sejam a indígena, a portuguesa e a africana porque antes haveria a música indígena, a música portuguesa e a música africana. Andrade (1962) admite também a influência espanhola e hispanoamericana de Cuba e Montevideo, através da habanera e do tango, e a influência das danças européias que chegaram ao Brasil no decorrer do século XIX.

Desde o início da colonização, durante o processo de catequese, os jesuítas colocaram palavras em línguas indígenas no canto gregoriano, embora a música indígena fosse, até aquele momento, predominantemente rítmica. Os indígenas passaram a cantar quando participavam das celebrações religiosas católicas e dos cantos de lazer. Os africanos chegaram como escravos ao Brasil, trazendo as suas danças, os seus cantos e a sua percussão. As suas práticas musicais aconteciam em momentos de lazer e nas manifestações rituais religiosas e sociais.

A partir de 1559, sob o reinado de Dom Sebastião, os bailes de negros tornam-se raros porque foram proibidos pelos portugueses. (Sandroni, 2001). No entanto, os batuques africanos, a dança, o ritmo, o canto dos negros serão alguns dos esteios da música brasileira.

A musicóloga Martha Tupinambá de Ulhôa (1997) aponta as vertentes que deram origem à canção brasileira, quer em sua melodia, quer na relação desta com o seu acompanhamento:

(...) No Brasil temos que o canto (isto é, melodia e letra), foi o ponto de contato entre as culturas luso-européia e ameríndia. A melodia se torna o elemento gerador da canção brasileira, seja na sua forma solo, seja na sua forma acompanhada. Com a chegada do terceiro elemento (o africano) acrescenta-se a este canto uma certa independência entre melodia e

“acompanhamento”, o que chamo em outro trabalho de métrica “derramada”. (Ulhôa, 1997, p.93). (grifos da autora).

No texto *Métrica derramada: prosódia musical na canção brasileira popular*, Ulhôa (1999) analisa a relação da “sincronização entre canto e acompanhamento e da acentuação na canção” e apresenta o conceito de “métrica derramada”. A autora parte dos estudos de Mário de Andrade sobre a “síncopa” e o que ocorre de fato na performance de música brasileira quando nem sempre há uma correspondência métrica entre o fluxo melódico, o canto e o acompanhamento rítmico e harmônico.

Ao tratar do conceito de métrica derramada, Ulhôa reconhece que “a interferência do ritmo da palavra falada na organização temporal (...) se torna um problema de incompatibilidade rítmica entre a liberdade prosódica do canto e a regularidade medida do acompanhamento”. (p. 52). Sobre a permanência e utilização do compasso na canção brasileira popular, esclarece:

(...) a noção de compasso é mantida, mas este compasso é flexibilizado, tanto nos seus limites quanto na sua estrutura interna que é modificada em termos de hierarquia das pulsações. Os focos de energia nestes compassos podem ser deslocados ou diluídos. O exemplo mais evidente deste “derramamento” é o samba, onde se tem um compasso binário, mas com a acentuação transferida do início do compasso para a sua metade. (...) No choro instrumental, por exemplo, existe uma relativa independência das partes, que se entrelaçam sem se fundirem numa massa sonora sincronizada em termos de divisão temporal. (p. 53).

No capítulo *Premissas musicais*, Sandroni (2001) aborda as características musicais tradicionais do samba em particular e da música popular brasileira em geral. Sobre as questões métricas e rítmicas da música brasileira e africana, ele apresenta um debate entre o que dizem os autores brasileiros Mário de Andrade, Andrade Muricy, Tinhorão, Nogueira França, Araújo, Didier e autores estrangeiros estudiosos da música africana, como Jones, Kolinski, Arom, Kubik, Nketia, Blacking, Mukuna e outros.

Debate-se o que seria a síncope na música brasileira, desde uma definição acadêmica como uma noção para a prática da música clássica ocidental, até os estudos mais atuais sobre a música africana que apontam para as diferenças entre as noções de métrica e de ritmo. Essas

diferenças também são percebidas na música brasileira quando se ouvem as pulsações isócronas e acentuações periódicas (métrica) de um instrumento musical e outras articulações (ritmo) que se afastam (contrametricidade) ou não (cometricidade) da métrica. Dá-se a contrametricidade quando os acentos rítmicos não coincidem com os tempos fortes do compasso e a cometricidade significa a coincidência entre os acentos rítmicos e os pulsos.

Considero que a compreensão desta questão é muito importante para quem estuda a música brasileira porque é sempre abordada pelos músicos quando se referem ao “sotaque” do samba e do choro, que é um “jeito de tocar” que não está escrito na partitura e que devem aprender com os mais experientes.

Estes estudos mostram, porém, que a questão da origem melódica e rítmica na música brasileira é muito complexa e não é possível pensar simplesmente em uma influência rítmica portuguesa ou africana direta na música brasileira sem considerar que o que surgiu é algo novo, como dizia Mário de Andrade (1987):

Porém eu não estou aqui pra defender nem africanos nem portugueses nem brasileiros e reconheço que o problema é mais complexo do que parece à primeira vista. Com efeito: não há nada mais intrincado do que o problema rítmico-melódico entre os africanos, os colonizadores da América (quer sejam portugueses, espanhóis ou ingleses) e os já filhos da América. (...) como estabelecer prioridade de criação e de imposição na América e no Brasil de certas manifestações já agora etnicamente nossas? Quem foi o influenciador? Quem o influenciado? Ou se deu apenas coincidência de elementos brancos, negros e vermelhos que contaminaram-se, fortaleceram-se e deram origem a manifestações novas que por nascerem sob os auspícios da América, a gente pode chamar de americanas? (p. 397 e 416).

3.2.1 Da modinha e do lundu, polca, maxixe-tango (ou novas e autênticas formas musicais).

Um exemplo que ilustra a existência de divergências quanto à influência africana na música brasileira é o surgimento do lundu. O aparecimento do lundu como uma dança popular no Brasil tem as suas primeiras referências em documentos históricos a partir de 1780, segundo Oneyda Alvarenga, que cita como a mais antiga referência “uma carta datada de

10.6.1780”, do ex-governador de Pernambuco, “onde defendia certos bailes dos escravos de acusações feitas ao Tribunal de Inquisição”. (Sandroni 2001, p.39)

Ao mesmo tempo em que autores como Mário de Andrade e Mozart de Araújo confirmam a origem africana da dança lundu, Tinhorão assinala uma influência do fandango ibérico e a apreciação dessa dança por “brancos e mestiços” (Sandroni, 2001, p. 40). A palavra lundu conhecida como dança desde o último quarto do século XVIII passa, no século XIX, a significar um gênero de canção de salão, cuja melodia do canto expressava o sentimento amoroso popular. O aparecimento do lundu-canção coincide com o início da impressão musical no Brasil, em 1830.

O autor e intérprete de lundus Domingos Caldas Barbosa, padre mulato nascido no Rio de Janeiro em 1738, foi para Lisboa em 1770 levando as suas composições de lundu e de modinha e lá permaneceu até a sua morte em 1800. Há dúvidas se essas composições eram conhecidas no Brasil ou em Portugal como lundu e modinha como aponta Sandroni (2001):

Coisa muito diferente, no entanto, era pensar que essas manifestações já fossem chamadas desde o século XVIII no Brasil de “modinha” e “lundu”, (...) Não há, pelo que sei, um só documento que ateste a existência desses nomes, no sentido de gêneros de canção, no Brasil antes do século XIX. (...) O próprio Caldas Barbosa, no primeiro volume da sua coletânea de poemas Viola de Lereno, chama suas composições de “Cantigas”, apenas uma vez de “modinhas” e nunca de “lundus” (nome que só aparece no segundo volume, publicado 26 anos depois de sua morte). (p.42). (grifos do autor).

No Brasil, no século XVIII, não havia ainda documentos que provassem a existência da modinha e do lundu como gêneros de canção. No entanto, em Portugal, no final do século XVIII, havia em Lisboa comprovação da existência de modinhas portuguesas e brasileiras. Béhague caracteriza a modinha brasileira em oposição à modinha portuguesa, pela “sistematização das sínopes”, numa associação da palavra síncope com “Brasil”, com “negro”, com “popular”, conforme cita Sandroni. (2001, p. 46-47). (grifos do autor).

A modinha e o lundu coexistiram no Brasil até o século XIX, praticados pelas diferentes camadas sociais. “As de ritmo mais vivo e melodia mais simples no canto a solo

dos seresteiros, pelas ruas, as mais elaboradas e harmonizadas no estilo do *bel' canto*, nos salões”. (Tinhorão, 1998, p. 119-120). (grifo do autor). A partir do século XIX, a modinha e o lundu escritos e harmonizados por músicos tornam-se peças de canto nos salões burgueses. Enquanto a modinha é cantada em serenatas nas ruas acompanhada pelos violões de músicos populares mestiços, o lundu torna-se cançoneta nos teatros musicados do Rio de Janeiro e repertório de palhaços de circo. Músicos criam melodias para os versos de poetas românticos como Melo Moraes Filho, autor da modinha *A mulata*, música de Xisto Bahia; Álvares Azevedo, autor de *Escuta*, música de João L. de Almeida Cunha; Guimarães Passos, autor de *A casa branca da serra*, música de Miguel Elpídio Pestana. (Tinhorão, 1974, p. 15 e 19).

Sobre a diferença entre a modinha e o lundu, Mário de Andrade indica que o texto do lundu tem como característica a comicidade, o assunto sexual e a referência a mulatas e negras, enquanto que o tema da modinha é sentimental e romântico. (Sandroni, 2001, p. 53-54).

Na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro há uma coleção de 40 lundus impressos e editados no Rio de Janeiro entre 1837 e 1900. As características desses lundus, segundo Sandroni, são as seguintes:

(...) síncopes, comicidade, alusões ao mundo afro-brasileiro. (...) há também muitos lundus do caso clássico descrito por Mário de Andrade: humorísticos e alusivos ao intercuro sexual entre senhores e escravos. (...) o tipo mais freqüente nesta categoria é o que descreve a tentativa de sedução da negra ou mulata pelo “sinhozinho”. (p. 57). (grifo do autor).

Uma outra manifestação musical criada na segunda metade do século XIX, no Rio de Janeiro é a dança popular maxixe, considerada de baixo nível. O maxixe era dançado nos bailes populares da Cidade Nova, onde se reuniam as pessoas das camadas mais baixas da população. O maxixe surge provavelmente em 1870, ao mesmo tempo em que se dançava o lundu e já eram conhecidas na cidade as danças européias valsa, polca e shottisch. Haveria

nessa época uma mudança nas formas de dançar que, desde a chegada da valsa, se passava de uma maneira coletiva como, por exemplo, era a quadrilha, para a formação de pares.

A comicidade dos títulos, o ritmo sincopado e o sensualismo do jeito brasileiro de dançar a polca, que lembram o lundu, levam essas duas danças - a polca e o lundu - a serem consideradas como fontes do maxixe. Sandroni (2001) aponta para as diferenças entre as danças do lundu e do maxixe:

Já quanto à organização global da dança há grandes diferenças. No lundu todos os participantes, inclusive os músicos, formam uma roda e acompanham ativamente, com palmas e cantos, a dança propriamente dita, que é feita por um par de cada vez. No maxixe, ao contrário, todos os pares dançam ao mesmo tempo e a música é “externa” à dança: isto é, nem os músicos fazem parte da “roda” – que ela mesma é dissolvida surgindo em seu lugar o espaço do chamado “salão de baile” -, nem os dançarinos cantam, sendo a música exclusivamente instrumental. O maxixe era uma dança moderna, urbana e internacional (...); o lundu deitava raízes no mundo rural e no passado colonial brasileiro (...) o maxixe é uma dança de par enlaçado, o lundu, de par separado. (p. 64). (grifos do autor).

Embora antes do aparecimento do maxixe tenha havido danças de par enlaçado no Brasil, como a valsa e a polca, o maxixe torna-se a primeira dança popular de par enlaçado seguindo a organização das danças européias, mas com os gestos da sensualidade acentuada do lundu popular. Uma outra diferença entre o lundu e o maxixe ocorre em relação à não aceitação da nova dança pela população do interior, por ser moderna, sensual e de muita aproximação corporal entre os dançarinos. No Rio de Janeiro, porém, dançava-se o maxixe nos clubes carnavalescos freqüentados pelos jovens da elite e também nos cabarés da Cidade Nova, bairro de divertimentos mal afamados.

Até o aparecimento do maxixe, a dança mais apreciada pelos brasileiros negros, mulatos e brancos era o lundu e o que mais caracterizava as duas danças era “o movimento das cadeiras conhecido como requebrar ou quebrar” (Sandroni, 2001, p. 67). Esse movimento das cadeiras já era praticado nas polcas dançadas na Cidade Nova, segundo cronistas da época. O que levaria os dançarinos a requebrar as cadeiras são as síncopes, tanto no acompanhamento quanto na melodia, presentes nas partituras de polcas para piano impressas

a partir de 1865, um dado que aponta para mais uma diferença entre as polcas européias e as brasileiras. Essas partituras têm títulos, cuja comicidade lembra os lundus “com suas remissões ao universo afro-brasileiro: ‘Yayá, por isso mesmo’, ‘Socega, nhonhô’, ‘A Bahiana’ etc.” (Sandroni, 2001, p. 73).

As partituras para piano publicadas na década de 1870 têm designações de gênero tais como polca-lundu, polca-chula, polca-cateretê, polca-brasileira e polca de estilo brasileiro. Há ainda outras combinações de polca com ritmos brasileiros, a saber, polca-marcha, polca-maxixe, polca-tango, polca-choro, que aparecem em gravações da segunda década do século XX. Essas polcas são tocadas por bandas e conjuntos instrumentais diversos ou, ainda, por solistas tocando harmônica, ou piano, ou flauta, ou gaita de boca. (Lamas, 1997, p. 251).

Além da polca e do lundu, outras danças conhecidas e tocadas no Rio de Janeiro, são também consideradas fontes do maxixe. Mário de Andrade considerava que o tango e a habanera, danças hispano-americanas, junto com a polca eram os “estímulos rítmico e melódico do maxixe”. (Andrade, 1951, p. 188). O tango e a habanera foram introduzidos no Rio de Janeiro pelas companhias espanholas de “zarzuela” que se apresentavam nos teatros da cidade. Segundo Siqueira, o primeiro tango brasileiro, criado em 1871, foi uma adaptação do maestro Alves de Mesquita. (Tinhorão, 1998, p. 215). A denominação tango brasileiro foi utilizada por compositores de música erudita como Alexandre Levy e Ernesto Nazareth.

O pianista e compositor Nazareth foi considerado por Andrade (1951) como “o fixador do maxixe de caráter carioca” (p. 188). Além dos muitos tangos que compôs, criou duas peças para piano com a indicação “estilo de habanera”, o *Tango-Habanera* (manuscrito, sem data, coleção Eulina Nazareth) e o tango brasileiro *Plangente*, partitura editada no início de 1920. (Tinhorão, 1974, p. 66). A compositora Chiquinha Gonzaga compôs tangos desde 1880, inclusive para as peças de teatro de revista e muitos deles receberam letras, fato que os

tornaram populares, para serem cantados e dançados como, por exemplo, o tango *Não se impressione* da revista *Forrobodó*. Por outro lado, as composições de Nazareth, apesar de terem denominações tais como polca, polca-lundu e tango (como o primeiro tango *Brejeiro*), eram peças para piano, portanto, para serem ouvidas, que as tornaram menos conhecidas da população. (Tinhorão, 1974, p. 67).

Há, no entanto, uma discussão sobre a denominação de tango dada a composições cujas características rítmicas são as do maxixe. A razão disto tem origem no preconceito que existia em relação à palavra maxixe, que significava baixo nível, algo ruim, sem valor e indecente. Lamas (1997) dá um exemplo de uma gravação de tango, cujas características e até o título, *Maxixinho*, são de maxixe, como se nota a seguir:

Poder-se-ia lembrar, no acervo, o disco (OR 120546) *Maxixinho* de M. Mendonça, executado pela Banda Escudero. Nele, pelo andamento, figuras rítmicas, pausas etc, se delineia a feitura de um autêntico maxixe. Mas apesar do título e todos os seus atributos, está gravado *tango* no selo do disco. (p. 254).²⁹

Nessas gravações da segunda década do século XX, os tangos eram interpretados por bandas, grupos instrumentais diversos, orquestras ou grupos de chorões.

As muitas denominações que tomaram as composições brasileiras de meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX, se deve ao fato de que os compositores brasileiros intencionalmente, ou não, nacionalizavam as danças importadas da Europa. Por um outro lado, estavam surgindo novas e autênticas formas musicais ainda não totalmente definidas e ainda não nomeadas como gênero. A essa época, nas grandes cidades brasileiras já havia classes sociais mais definidas pela diversificação do trabalho, com o aumento das atividades industriais, comerciais e de serviços. Esta diferenciação de classes sociais transparecia também no gosto musical da população, ora devido ao grau de instrução, ora por

²⁹ Provavelmente este disco foi gravado em 1912, ano em que foram gravados os discos da série 120.000 em diante. Os discos a partir da série 10.220, foram gravados e prensados no Brasil, pela Fábrica Odeon Rio de Janeiro. (Lamas, 1997, p. 21 e 46).

motivos econômicos e/ou culturais. Como foi observado anteriormente, as camadas mais altas e médias da população urbana aceitavam imediatamente e sem restrições a música e as danças européias, diferentemente do que ocorria com o “povo miúdo”. Tinhorão (1988) aponta as diversas vertentes musicais praticadas pelas diferentes classes sociais no Rio de Janeiro e, ao mesmo tempo, uma explicação do que poderia ser o germe de uma música brasileira autêntica:

Ora, se se considera que, por essa mesma época (primeira metade do século XIX), as camadas mais baixas se aplicavam vigorosamente pelos terreiros retumbantes umbigadas nacionais, enquanto nas festas de adro a música dos negros baianos e cariocas anunciava com seu “ritmo de senzala” o futuro “estilo choro” com que brancos e mulatos da baixa classe média da segunda metade daqueles mesmos anos de Oitocentos nacionalizariam valsa, polcas e mazurcas, pode compreender-se que a cultura popular urbana – assim dividida em classes – reservava para o povo miúdo as criações autênticas, e para as classes média e alta o mero consumo das modas importadas. (p. 210). (grifos do autor).

O povo miúdo a que Tinhorão se refere, era a camada populacional “mais baixa” constituída de trabalhadores não qualificados e eventuais, em sua maioria, negros que moravam no centro da cidade do Rio de Janeiro, nas imediações da Cidade Nova. Desde as últimas décadas do século XIX, chegavam à cidade levadas de migrantes, ex-escravos e seus descendentes, que vinham das zonas rurais fluminenses, pernambucanas, sergipanas, alagoanas e baianas em maior número. Muitos migrantes se tornaram carregadores de sacas de café no porto e moravam nos bairros da Saúde e Gamboa e arredores, em porões e cômodos alugados em cortiços ou em barracos nos morros próximos. As famílias de cada região procuravam morar na mesma vizinhança, mantendo e conservando os mesmos hábitos e tradições. (p. 265).

Entre as famílias baianas, era comum as mulheres produzirem e venderem doces em tabuleiros armados no centro comercial da cidade. Muitas dessas senhoras alugavam casas maiores para acomodar a família e promover festas para a comunidade. Essas festas reproduziam as danças e os cantos que se formaram nas ruas, praças e terreiros baianos com os elementos rítmicos, melódicos e coreográficos da tradição cultural e religiosa negro-

africana. Algumas dessas festas se tornaram famosas e nelas surgiram e/ou se conservaram algumas das “criações autênticas” referidas anteriormente.

3.2.2 Entre o samba e o choro

Uma criação autêntica desses grupos - o samba - tornou-se especialmente popular e aceita gradativamente em todo o país. Há, no entanto, controvérsias sobre o nascimento do samba. Uma versão diz que o samba carioca surgiu na Praça Onze a partir do samba trazido pelos baianos migrantes ex-escravos e seus descendentes. A outra versão considera que o samba teria vindo de uma das cidades da região fluminense do vale do Paraíba e se expandido para outros pontos do país.

Segundo esta segunda versão, o samba poderia ser uma evolução de outras formas musicais como o lundu e a modinha levados pela migração de senhores e escravos da Bahia para a área de cultura do café no vale do Paraíba, por volta de 1810. Como havia uma mobilidade muito grande de escravos necessários para a expansão do cultivo do café, sempre chegavam mais escravos do Norte (Bahia) e novos escravos da África (Kongo – Angola) com as suas tradições musicais e, desse novo ambiente, com a prática do lundu e da dança de umbigada, evoluiu o moderno samba. (Mukuna, s/d, p. 95-96).

Depois da abolição da escravatura, o Rio de Janeiro, capital federal em 1889, tornou-se o principal centro de atração das ondas migratórias de trabalhadores rurais e, entre esses migrantes, a maioria era de baianos que haviam sido levados para as regiões cafeeiras do sul fluminense. Esses migrantes viriam se juntar aos baianos que viviam na cidade desde a década de 1870, constituindo a segunda maior colônia de emigrados da capital do país. Dessas comunidades surgiria no Rio “as duas maiores criações coletivas do povo miúdo no Brasil: o carnaval de rua dos ranchos e suas marchas, e o ritmo do samba”. (Tinhorão, 1998, p. 264).

As senhoras baianas eram chamadas de “tias” pela comunidade e algumas se tornaram conhecidas no mundo da música, a saber, as mães de músicos e compositores, a Tia Prisciliana de Santo Amaro, como era chamada a mãe de João da Baiana, Perciliana Maria Constança, e a Tia Amélia, Amélia Silvana de Araújo, mãe de Ernesto dos Santos, o Donga. Entretanto, a baiana mais famosa foi Hilária Batista de Almeida, a Tia Ciata, moradora da Praça Onze, casada com um funcionário do gabinete do chefe de polícia da capital, negro baiano que havia cursado dois anos da Faculdade de Medicina em Salvador. Este fato impunha um respeito maior à sua casa, diferentemente do que ocorreria em outras casas, festas e até nas ruas ou em suas próprias residências, quando sambistas e pandeiristas eram perseguidos e tinham seus instrumentos apreendidos pela polícia.³⁰

As festas nas casas das tias baianas eram também chamadas de samba, como sinônimo de festa e incluíam comida, bebida, rituais religiosos (candomblé), música e dança. A palavra samba era quase desconhecida no Rio de Janeiro até o último quarto do século XIX, apesar de ser conhecida em outros pontos do interior do Brasil, especialmente da Bahia, fazendo parte do universo dos negros. (Sandroni, 2001).

A casa da Tia Ciata tinha seis cômodos: na sala de visitas aconteciam os bailes animados por um conjunto de choro que tocava polcas e lundus, as músicas e danças mais conhecidas e respeitáveis, na parte dos fundos, freqüentada pela “elite negra da ginga e do sapateado” cantava-se e dançava-se o samba de partido alto e no terreiro, os negros mais velhos, “os bambas de perna veloz e corpo sutil” praticavam a batucada. Entre os freqüentadores da casa encontravam-se os músicos Donga, Pixinguinha, Caninha, Heitor dos Prazeres e outros. (Sodré, 1998, p. 15).

³⁰ Mesmo tendo havido comprovada repressão aos sambistas negros, havia também a aceitação e aprovação à música popular por pessoas da elite branca como expõe Hermano Vianna em *O mistério do samba*. Rio de Janeiro, 2004, p. 34.

É justamente na casa de Tia Ciata que é criada coletivamente a primeira composição denominada de samba, *Pelo telefone*. Donga registrou a composição na Biblioteca Nacional como seu autor e foi gravada pelo cantor Baiano, em 1917, pela Casa Edison. Este ato criou uma polêmica muito grande entre os músicos daquela época já descrita por muitos autores, mas, por outro lado, foi um ato válido de denominação a algo autêntico de um determinado grupo que estava surgindo.³¹

Para Donga, o samba verdadeiro era o samba de partido alto, de sua infância. Nascido no Rio, diz: “O samba não surgiu comigo. Ele já existia na Bahia, muito tempo antes de eu nascer, mas foi aqui no Rio que se estilizou”. (Sodré, 1998, p. 70 e Sandroni, 2001, p. 98). A dança e o canto trazidos ao Rio pelos baianos eram, em sua maioria, de roda e de umbigada, considerados música da roça ou regional ou de negros. Mas o samba criado na primeiras décadas do século XX nas casas das tias baianas já era música com características urbanas, como Sandroni interpreta a fala de Donga:

“O ‘samba carioca’ é o que (...) substitui o maxixe e o tango nos títulos das partituras e no gosto do público urbano: popular”. (p. 97). (...) A noção de “estilização” empregada por Donga é importante, pois serve para especificar a diferença, ao mesmo tempo em que postula continuidade, entre as versões “baiana” e “carioca”. (p. 98). (grifos do autor).

Na casa da Tia Ciata a separação física entre baile e samba é clara, um na sala de visitas, o outro na sala de jantar dos fundos. Uma outra diferença é a forma de dançar, com o par enlaçado no baile e com o par separado no samba. Por um outro lado, porém, considero possível pensar que, nestas festas, a separação ou diferenças entre as manifestações culturais não eram tão rígidas, mas, ao contrário, permitiram uma aproximação maior entre os músicos do choro e do samba. Enquanto que o choro no início do século se limitava às danças de origem européia, como a polca, a valsa e outras, a aproximação com os músicos do samba

³¹ Vianna discorda da tese de criação do samba por um grupo. Essa criação envolveria outros grupos, outras classes, outras raças e nações, que participariam desse processo como “ativos espectadores e incentivadores das performances musicais” (...). *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004, p. 35.

tornou o choro mais brasileiro, ao mesmo tempo em que os músicos do choro enriqueceram harmônica e melodicamente o samba, como expõe Sandroni (2001):

A partir dos anos 1920, na maioria das gravações comerciais de samba, foram os músicos de choro que se responsabilizaram pelo suporte harmônico e pela ornamentação melódica de flauta, trombone etc. Assim, hoje os dois campos se encontram muito mais misturados que no início do século XX, quando, mesmo se o contato existisse, ele se fazia no quadro de uma separação determinada por dois tipos de dança. (p. 105).

Pixinguinha foi um músico e compositor que transitava entre o choro e o samba. Morador do Catumbi, bairro próximo à Praça Onze, desde bem jovem freqüentou os terreiros e as casas das tias baianas. Amigo e parceiro de Donga, participaram do conjunto Oito Batutas. O seu primeiro samba foi o *Já te digo*, com letra de seu irmão China, mas Pixinguinha preferia o choro como diz em entrevista a Sodré (1998):

O choro tinha mais prestígio naquele tempo. O samba, você sabe, era mais cantado nos terreiros, pelas pessoas muito humildes. (...) A verdade é que o choro me agradava por ser mais trabalhado, com três partes, cada uma delas com dezesseis compassos, e não apenas oito como no samba. Depois, o choro (...) era para mim a forma melódica através da qual eu podia expressar melhor os meus sentimentos. (...) (p. 79).

Uma outra aproximação entre o samba e o choro que era tocado pelo quarteto de flauta, cavaquinho e dois violões, dá-se com a inclusão do pandeiro, a partir dos anos 1920. Cazes informa que o primeiro músico a tocar pandeiro no choro foi o sambista João da Baiana, freqüentador das festas nas casas de Tia Ciata e de D. Amélia (mãe de Donga). O choro *Amigo do povo*, do sambista Donga e o choro *Lamentos*, de Pixinguinha, foram gravados, um de cada lado em disco, em 1928. Como arranjador de conjuntos e orquestras, Pixinguinha deu grande destaque à percussão, com o uso de “omelê, cabaça, o prato e a faca, o pandeiro e a caixeta”. (Cazes, 2005, p. 70).

Deve-se a divulgação e a expansão da música popular urbana brasileira em primeiro lugar à impressão de partituras para piano e às gravadoras, que iniciaram a gravação comercial em 1902 no Brasil. O cantor Baiano (Manoel Pedro dos Santos), que gravou o samba *Pelo Telefone* e o cantor Eduardo das Neves trabalhavam na Casa Edison desde 1902.

O repertório de suas primeiras gravações até 1917, era constituído de “modinhas e lundus (...) de tradição oral”, acompanhados por violão, às vezes com “cavaquinho com apoio de flauta ou clarineta para introdução ou solo”. (Sandroni, 2001, p. 189). Os sambas gravados eram instrumentais ou cantados, sendo que os discos indicavam no canto esquerdo dos selos: *canto* ou *choro*. Os instrumentais eram gravados por banda de música ou seguiam a formação clássica do choro: cavaquinho, dois violões, flauta ou clarinete atuando como solista e oficleide ou tuba como baixo. *Pelo Telefone* tem o número da Série Odeon 121.322 da Casa Edison. Entre os inúmeros compositores que gravaram discos da série 121.000 encontram-se “Sinhô (autor de sete sambas), Caninha (dez sambas), Pixinguinha (três sambas) e (...) Donga (sete sambas)”. (p. 190).

Com a criação dos programas de rádio, a música popular se torna muito mais conhecida da população, atingindo um número incontável de ouvintes.

3.2.3 Divulgação e recepção da música popular. As inovações tecnológicas: a força da mídia, o disco, o rádio e a televisão

Um dos primeiros exemplos de publicação e divulgação de composição popular brasileira foi a publicação do primeiro volume da Viola de Lereno, com os versos de cantigas, modinhas e lundus cantados pelo mulato brasileiro Domingos Caldas Barbosa, no final do século XVIII em Lisboa. O aparecimento das oficinas de impressão de música – “aberta e estampada em metal” - em meados do século XVIII foi o início de formação de um vínculo da música com o “comércio e a indústria das diversões”. (Tinhorão, 1998-1999, p. 27-28).

No Rio de Janeiro, a vinda da família real incentivou um gosto da população pelo piano, instrumento que se tornou obrigatório dos salões e das salas das famílias burguesas de classe média. Ao mesmo tempo em que o piano tornou-se símbolo de educação refinada, especialmente das moças dessas famílias, foi também um meio de divulgação de músicas

populares tocadas, cantadas e dançadas nos teatros da cidade e da música ouvida nas serenatas. É possível supor que este fato deu um impulso às editoras com a publicação e venda de partituras de música clássica e de músicas populares ouvidas pela população de classe média que freqüentava os teatros de revista cada vez mais e que o som dos pianos fazia ecoar pelas ruas.

Com o crescente aumento da população urbana, a música popular criada e consumida como produto para o lazer dos moradores das cidades, se vincula a partir de meados do século XIX ao comércio e à indústria, com as casas editoras de partituras e com as lojas de venda de instrumentos musicais, necessários para suprir os grupos de choro que estavam surgindo e as bandas de música que tocavam nos coretos que se espalhavam no país. Com o aparecimento, no final do século XIX, das máquinas mecânicas de gravação de som em cilindros, de Thomas Alva Edison, este mercado iria se expandir muito mais, inclusive na divulgação da música popular. (Tinhorão, 1998-1999, p. 28).

O disco.

As primeiras demonstrações públicas dessas “máquinas falantes” no Brasil se deram em Belém do Pará em fins de 1891, com o propagandista Frederico Figner, que fazia apresentações com entradas pagas. Em 1892, essas apresentações são realizadas no Rio de Janeiro, em duas sessões diárias, em local alugado na Rua do Ouvidor, 135. Figner faz a divulgação dessas máquinas em todo o Brasil e algum tempo depois, em 1897, inicia a venda de fonógrafos em sua loja, Casa Edison, à Rua do Ouvidor, 105, (n. 107 em 1901). Figner convida dois cantores de serenatas: Antônio da Costa Moreira, o Cadete, e Manuel Pedro dos Santos, o Baiano, acompanhados de violão, para as primeiras gravações de fonogramas. (Tinhorão, 1981, p. 20).

O primeiro catálogo da Casa Edison, de 1902, traz a relação de títulos de chapas pequenas e grandes como eram denominados, àquela época, os discos a serem ouvidos pelo

gramofone. Esses discos eram gravados no Brasil, porém o processo de prensagem era feito na Alemanha, país mais adiantado na indústria de gravação e exportação de discos. Uma das companhias mais importantes do início do século XX na Europa era a International Talking Machine Co.m.b.H., produtora das marcas Odeon e Favorite, com filiais de suas marcas em vários continentes. Já em 1905, pode se ler nos discos da marca Odeon Record, o nome International Talking Machine Co.m.b.H., e escrito em letras menores “Impresso especialmente para Casa Edison – Rio de Janeiro” (Lamas, 1997, p. 20).

Em 1902, é gravado em chapas o primeiro repertório de choro com a Banda do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro, sob a regência do Mestre Anacleto de Medeiros. No catálogo da Casa Edison lê-se títulos de valsa, polcas, schottisches, quadrilhas, tangos, dobrados, e “marchas de caráter cívico”. Embora o catálogo não informe os nomes dos autores, várias composições são do próprio Anacleto, como a polca *Lydia*, o tango *Os boêmios* e a schottisch *Benzinho* (Cazes, 2005).

Em 1904, inicia-se o processo de gravação em disco de cera, em que o som é “reproduzido por agulha metálica ligada a um diagrama de mica”, uma invenção de Émile Berliner, que logo chega ao Brasil e permite a fabricação de discos em massa. (Tinhorão, 1981, p. 22). As primeiras gravações de grupo constituído de solista acompanhado de violão e cavaquinho deram-se em torno do ano de 1907, com o *Grupo Novo Cordão*, em que o violão é tocado já desenvolvendo baixarias, uma das características mais marcantes do acompanhamento do choro hoje. Os instrumentos mais utilizados como solistas nas gravações dessa época foram a flauta e o clarinete, acompanhados de piano, trompete e saxofone soprano. (Cazes, 2005).

Com o apoio financeiro e técnico da *International Talking Machine*, Figner inaugurou, em 1912, a primeira fábrica de gravação de discos no Brasil, passando os discos da marca Odeon a ter o selo “Fábrica Odeon do Rio de Janeiro” indicando assim a sua gravação

e a prensagem no Brasil. Os discos com a etiqueta Odeon e Odeon Record foram gravados, a partir de 1912, no Rio de Janeiro, em Porto Alegre e em São Paulo. Em São Paulo, o irmão e sócio de Frederico, Gustavo Figner, era o responsável pela Casa Odeon, uma sucursal da Casa Edison do Rio de Janeiro. Como indica Lamas (1997), os catálogos das gravações impressos pela Casa Edison do Rio de Janeiro não apresentam os nomes dos compositores, com raras exceções e nos selos dos discos as citações de autoria são também poucas. A autora pesquisou os nomes dos compositores das gravações feitas na Seção de Registros da Biblioteca Nacional em 1910 (quando se iniciam os registros de música gravada em discos), 1911, 1912, 1913, 1914, 1915, 1916 e 1917.

Convidando e contratando cantores, instrumentistas, mestres de banda brasileiros e também formando seus próprios grupos e bandas, Figner, com esta iniciativa, preconiza o profissionalismo no campo da música popular no Brasil, aumentando as possibilidades de ganho dos músicos, além da diversificação de trabalhos na área musical, como atesta Tinhorão (1998-1999):

Transformadas, pois, a composição e a interpretação de música popular em novas modalidades de produção industrial-comercial, o que em sua origem ainda pretendia representar a criação de artistas, poetas e músicos, passou a constituir um artigo a mais destinado ao mercado. Os primeiros sintomas dessa mudança definitiva dar-se-iam no campo das relações de trabalho, com o fim do amadorismo artístico através de profissionalização dos cantores (solistas ou coros), da ampliação do quadro de serviços da música (arregimentação de instrumentistas em orquestras, bandas e grupos ou conjuntos), e ainda do surgimento de novas especialidades, como as de maestro-arranjador, diretor artístico e técnicos de estúdio de gravação. (p. 28).

As outras gravadoras no Brasil são a *Columbia Record*, a *Favorite Faulhaber* e *Phoenix*. Os discos *Columbia* (A. Campos & Cia, representantes no Brasil), gravados a partir de 1912 no Rio de Janeiro, traziam nos selos o nome do compositor e dos intérpretes da música. Os discos *Faulhaber* gravados em um só lado eram as matrizes, enquanto os discos *Favorite Record* eram gravados no Rio de Janeiro, em um anexo pela Casa Faulhaber, dos Irmãos Faulhaber, e prensados na Alemanha durante os anos 1911, 1912 e 1913. Os discos *Phoenix*, cujos cessionários foram Julio Böhm & Cia, foram gravados no Rio de Janeiro e em

São Paulo, no ano de 1914, e foram impressos na Alemanha. Esses discos destinavam-se à Casa Edison, em São Paulo, cujos proprietários eram Julio Böhm, cunhado de Frederico Figner, e Gustavo, irmão de Frederico. (Lamas, 1997).

É inegável o valor dessas gravadoras no registro, na divulgação e preservação da música popular brasileira. Entre os discos da gravadora Columbia citam-se composições de Chiquinha Gonzaga (fado, habanera, mazurca polcas, e tangos), Ernesto Nazareth (tango), A. Pimentel (polcas) e outros, tocados por Chiquinha Gonzaga, pelo Grupo Chiquinha Gonzaga, com indicação de Choro (cavaquinho, flauta, violão e piano ou flauta, violão e cavaquinho), Grupo Lulu e cavaquinho, Banda Columbia, Banda do 52^o Caçadores e outros. (p. 29-31).

Entre os intérpretes dos discos Odeon Record e Discos Odeon (a partir de 1910) encontram-se: o cantor Bahiano (lundu, modinha, cançoneta, valsa e serenata), a Banda da Casa Edison (dobrados, mazurcas, polcas, polcas-maxixe, schottisches, tangos e valsas), a Banda do Corpo de Bombeiros (valsas), a Banda Malaquias (dobrados, marchas, polcas, tangos, valsas e valsas-choro), a Banda Escudero (cateretê, choro, dobrados, mazurcas, polcas-choro, quadrilha, samba, tangos, schottisches e valsas), a Orquestra Odeon (tango e valsas), o Grupo do Canhoto (mazurcas, polcas e valsas), e outros. Na relação Odeon encontra-se a gravação O 121322 “*Pelo telephone* (samba). Bahiano e Coro. (Canto, cavaquinho e violão)”. (p. 56-63).

Na relação de gravações dos discos Favorite Record encontram-se as seguintes formações instrumentais da Casa Faulhaber: Sexteto da Casa Faulhaber, Terceto da Casa Faulhaber, Quarteto da Casa Faulhaber, Banda da Casa Faulhaber, Choro Faulhaber, com o repertório de dobrados, mazurcas, schottisches, tangos, polcas, valsas e valsas-choro. Há discos do grupo Choro Carioca (polcas, schottisches e tangos) e outros. Entre os Discos Phoenix, encontram-se várias gravações do Grupo do Louro com a formação: saxofone ou clarinete, cavaquinho e violão (mazurcas, polcas, schottisches, tangos e valsas), os grupos da

casa: Choro Phoenix e Banda Phoenix e, entre outros, os discos de Alfredo R. Vianna (o pai de Pixinguinha): as polcas *Carne Assada* e *Não tem nome*, pelo Choro Carioca, constituído de flauta, flautim, pistão, cavaquinhos e violões. (Lamas, 1997, p. 72-78).

A rápida expansão do mercado de discos no Brasil trouxe inúmeras gravadoras para o país, que acompanharam a criação e o desenvolvimento da música popular brasileira, ao mesmo tempo em que a tecnologia, a partir de 1927 com o sistema elétrico de gravação, possibilita aprimorar cada vez mais os meios de gravação e recepção do som. Em 1930, a matriz europeia Odeon transfere-se para o Brasil para enfrentar a concorrência com as gravadoras americanas Victor e Columbia. (Tinhorão, 1981, p. 30).

O primeiro long-playing fabricado no Brasil foi lançado pela Sinter (Sociedade Interamericana de Representações), fundada em 1945 que, em 1955, passa a se chamar CBD (Companhia Brasileira de Discos). A CBD inicia a fabricação de discos de 12 polegadas em 1956 e, em 1957, é a pioneira no lançamento do disco estereofônico. A companhia Phillips inicia as atividades discográficas no Brasil em 1958, adquire a CBD e os primeiros discos são lançados sob o selo Phillips. A CBD passa a chamar-se CBD Phonogram em 1971 e, no sentido de divulgar os nomes de seus artistas, promove o evento Phono 73, mostrando, em três dias, as correntes da música brasileira representadas em seu elenco, do qual fazia parte praticamente 80% dos artistas da Música popular brasileira. O nome da empresa passa a ser Polygram em 1978 e, em 1985 altera o nome para Polygram do Brasil, que é adquirida pela firma canadense Seagram (selos Polydor e Universal), em 1997. Citam-se ainda a gravadora EMI, empresa internacional, que entre as associadas tem a Som Livre (SIGLA), do Sistema Globo de Gravações Audiovisuais, das empresas Globo, em parceria com Globo Universal, Globo EMI, Globo Sony/BMG, Globo Vídeo e outros. Uma outra gravadora atuando no país é a Warner Music Brasil (selos Continental e WEA), afiliada à Warner Music Group.³²

³² Site http://www.abpd.org.br/sobre_gravadora.asp?=28, visitado em 21/01/2007

Criadas mais recentemente, citam-se as gravadoras brasileiras SOARMEC (Sociedade de Amigos da Rádio MEC), Kuarup, Biscoito Fino, FUNARTE e a Acari Records.

As gravadoras do Rio de Janeiro - Kuarup, Biscoito Fino e a Acari Records – têm em seus catálogos os compositores e artistas mais representativos da música brasileira e especialmente do choro. Como exemplos da Kuarup ³³, criada em 1977, cito os artistas Ademilde Fonseca, Altamiro Carrilho, Anacleto de Medeiros, Canhoto da Paraíba, Chiquinha Gonzaga, Chiquinho do Acordeon, Ernesto Nazareth, Henrique Cazes, Jacob do Bandolim, Pixinguinha, Paulinho da Viola, Radamés Gnattali, Yamandu Costa, Waldir Azevedo e outros. Da gravadora Biscoito Fino ³⁴, cito: Caio Márcio, Chico Buarque, Cristina Buarque, Dori Caymmi, Elton Medeiros, Francis Hime, Guinga, Henrique Cazes, Hermínio Bello de Carvalho, Humberto Teixeira, Miúcha, Tom Jobim, Wagner Tiso, Yamandu Costa, Zé da Velha, os grupos Maogani, Rabo de Lagartixa, Tira Poeira, entre outros. A Acari Records ³⁵, criada em 1999, dirigida pelos chorões Luciana Rabello e Maurício Carrilho produz CDs com os artistas mais representativos do choro e as partituras das músicas gravadas.

O rádio

O mercado de trabalho para os músicos brasileiros ampliou-se consideravelmente com a criação dos programas de rádio na década de 1930. Inicialmente, a primeira estação criada no Brasil pelo antropólogo e educador Roquette Pinto, em 1923 - a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, PRA-2, tinha objetivos educativos, com a transmissão de vozes de intelectuais e sábios e de música de discos de ópera. Em junho de 1924 é criada a concorrente Rádio Clube do Brasil, PRAB, depois PRA-3. A Rádio Mayrink Veiga, PRAK, depois PRA 9, é criada no Rio de Janeiro em 1927 e, em 1931, a Rádio Phillips, PRAX, é organizada pelos fabricantes de aparelhos elétricos e de rádios. Desde que o rádio começou a transmitir música

³³ Site <http://www.kuarup.com.br/br>, visitado em 22/01/2007

³⁴ Site <http://www.bicoitofino.com.br>, visitado em 22/01/2007

³⁵ Site <http://www.acarirecords.com.br>, visitado em 22/01/2007

de discos com canções populares, exerceu uma atração no público que se tornou cada vez mais amplo e desejoso de falar e cantar no rádio. (Tinhorão, 1981, p. 37-44).

O primeiro programa radiofônico ocorreu em 1932 na Rádio Phillips, o *Programa Casé*, em clima de improviso e de intimidade com os artistas e locutores. (p. 51). A criação de programas de rádio era uma decorrência natural devido ao interesse que despertava no público, que visitava a estação de rádio para conhecer o seu funcionamento, encontrar os artistas e até para procurar trabalho. Como decorrência da afluência de ouvintes que iam ao estúdio, inicialmente pequenos, as estações de rádio passaram a melhorar suas instalações e criar auditórios para acolher um maior número de pessoas. O rádio tornou-se um local de diversão e de reunião social.

A Rádio Clube inaugura novas instalações no Edifício Cineac, na Avenida Rio Branco. A Rádio Nacional constrói um palco maior, em 1940, para acolher mais artistas em seus programas. A Rádio Mayrink Veiga inaugura um novo auditório e retira o vidro que cercava o antigo estúdio. A Rádio Tupi inicia a construção da nova sede no Edifício Diários Associados na Avenida Venezuela. (p. 55).

A idéia de criar um programa em que o povo pudesse participar e se expressar partiu de Celso Guimarães, que trabalhava na Rádio Cruzeiro do Sul, PRAO, em São Paulo. O programa denominado *Os calouros do rádio* surge em 1933 e os candidatos a cantores eram aprovados ou não, quando eliminados ao som de uma buzina. (p. 58). Ari Barroso, diretor artístico da Radio Kosmos em São Paulo, se inspira no programa de Celso Guimarães e, ao ser transferido para a Rádio Cruzeiro do Sul, no Rio de Janeiro, inaugura o primeiro programa carioca de calouros em julho de 1936. (Tinhorão, 1981, p. 60).

Os conjuntos cariocas de violões, cavaquinho, percussão e instrumento solista tornaram-se imprescindíveis nos programas em que acompanhavam cantores, porque tinham a

prática de improvisação. Este tipo de conjunto instrumental passou a ser denominado de regional e entre os inúmeros regionais que se formaram havia músicos de grande talento.

Entre os conjuntos que se formaram na década de 1930 cita-se: *Gente do Morro*, liderado pelo flautista Benedito Lacerda, com Canhoto no Cavaquinho e Russo no pandeiro. Mais tarde, em meados de 1930, Benedito Lacerda formou o *Conjunto Regional de Benedito Lacerda*, com Canhoto, Russo, Gorgulho e Orestes nos violões e, a partir de 1937, nos violões tocam os célebres Meira e Dino Sete Cordas. O regional do flautista Dante Santoro da Rádio Nacional contava com Waldemar no cavaquinho, Joca no pandeiro e nos violões: Carlos Lentine, Norival Guimarães e Rubens Bergman. (Cazes, 2005, p. 85-86).

A partir da década de 1940, o rádio revelou a sua vocação para “casa de diversão ao gosto e alcance das grandes camadas urbanas” (Tinhorão, 1981, p. 56). O rádio em pouco tempo permitiu que a população ouvisse e conhecesse grande parte da música popular produzida no Brasil e também se expressasse com a sua voz nos programas de calouros. Os instrumentistas dos regionais participaram desses programas de calouros, quando tiveram a oportunidade de mostrar seu talento ao acompanhar, sem ensaio, os candidatos cantores.

As estações de rádio que mais se distinguiram na divulgação da música popular foram a Rádio Nacional, a Rádio Mayrink Veiga, a Rádio Guanabara e a Rádio Tupi. Em 1949 chega à Rádio Nacional o instrumentista e compositor de choro Abel Ferreira, que se distinguiu tocando ao lado de Pixinguinha no grupo *Cinco companheiros*. Na Rádio Myrink Veiga estreou o *Regional de Canhoto* em 1951, contando com Meira e Dino nos violões e Altamiro Carrilho na flauta, Orlando Silveira no acordeon e Gilson de Freitas no pandeiro. Como aponta Cazes (2005), a situação das rádios e, conseqüentemente, de seus músicos, muda partir de 1964:

(...) com a dissolução do *cast* da Rádio Nacional, o fechamento da Mayrink Veiga e o fortalecimento da televisão, os conjuntos regionais começaram a perder seu mercado de trabalho, ficando restritos muitas vezes às atividades de lazer como serestas e festas de subúrbio. No começo dos anos 1970, ainda era possível ouvir, em rádios no Rio de Janeiro,

programas com o regional do bandolinista Niquinho ou o conjunto de Claudionor Cruz, sempre em emissoras de pouca audiência e em horários alternativos. (...). (Cazes, 2005, p. 88).

Atualmente, a Rádio MEC tem uma orientação editorial para planilhas contemplando preferencialmente o samba e o choro, o que se acredita ser um grande diferencial com relação às demais emissoras existentes. Semanalmente, a Rádio MEC apresenta o programa sobre o choro *Roda de choro*, transmitido pelas duas emissoras AM e FM, e o programa *Altamiro Carrilho*, apresentado com a mesma periodicidade, mas somente na emissora AM.³⁶

Aos sábados, às 14 horas, a Rádio MEC apresenta o programa *O samba não pode parar* com informações dos pagodes e rodas de samba do Rio e, às 18 horas, o Programa *Ricardo Cravo Albim* realiza uma homenagem a Tom Jobim apresentando as suas composições, com os mais variados intérpretes. Às 21 horas, vai ao ar o programa *Ponte aérea*, em parceria com a Rádio Cultura de São Paulo, uma série de programas realizados e apresentados por Walter Silva, que produziu e gravou alguns dos mais importantes shows da MPB.

O selo SOARMEC, da Sociedade de Amigos Ouvintes da Rádio MEC, tem lançado discos divulgando a música brasileira popular e clássica.

No ano de 2006, a Rádio MEC comemorou 70 anos de existência. É remanescente da Rádio Sociedade – SQA-A, fundada por Edgard Roquette Pinto e Henrique Morize em 1923 com fins exclusivamente artísticos, técnicos e científicos, voltada para a educação popular. Em 1936, por não cumprir as exigências do Decreto 20.047 que transformaria a Rádio em companhia comercial, o que seria contra os seus objetivos iniciais, ficou decidido entre o diretor Roquette Pinto e o Ministro Gustavo Capanema, do Ministério de Educação e Saúde, que a Rádio Sociedade passaria para esse ministério, dentro do objetivo de desenvolvimento cultural e educativo.

³⁶ Informação obtida através de mensagem eletrônica, com o Sr. Francisco (Xico) Teixeira, Gerente Executivo da Rádio MEC-AM/FM, em 24 de janeiro de 2007.

Em 1981, a Rádio MEC passou a fazer parte da Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVÊ), como Centro de Rádio Educativa. Em 1982, foi criado o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa e, em 1983, a Portaria do Ministério de Educação e Cultura cria o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa – SINRED, englobando emissoras de som (rádio) e emissoras de imagem (TV).

A televisão.

Constata-se que a música popular brasileira sempre esteve presente na história da televisão no Brasil. A inauguração da primeira estação de televisão brasileira, a TV Tupi, do Grupo Diários Associados ocorreu em São Paulo no dia 18 de setembro de 1950 e em 21 de janeiro de 1951, às 20.33 horas, a TV Tupi inicia as suas atividades no Rio de Janeiro, ao som da Orquestra Tabajara de Severino Araújo. O primeiro programa, *Calouros em desfile*, com Ari Barroso, teve início às 21 horas. O redator da pesquisa jornalística do *O Jornal*, (23/01/1966) escreve em tablóide comemorativo dos quinze anos da TV Tupi do Rio, conforme cita Tinhorão (1981):

Um programa especial a partir de 21.30 horas, foi produzido e apresentado por Antônio Maria sob o título: *A Tupi e a Televisão* com desfile dos maiores cartazes do rádio, inclusive Dorival Caymmi, Dircinha Batista, Linda Batista, Ghyta Iambrowsky, Almirante, Araci de Almeida, Jorge Veiga, Alvarenga e Ranchinho, José Vasconcelos e Mazzaropi. (p.170).

Na década de 1960, com o advento do videoteipe e da possibilidade de dublagem de voz, surgiram outras possibilidades de programação e saíram do ar alguns programas que divulgavam a música popular, como *Noite de Gala*, *Noites Cariocas*, *Praça Onze*, *Cássio Muniz Show*, *Chico Anísio Show* e outros. A TV Globo é inaugurada em 1965. Até este momento, as estações de TV tinham o apoio das estações de rádio, seus técnicos, artistas, auditórios e o formato dos programas ainda lembravam os antigos programas radiofônicos. As TVs Associadas tinham o apoio das rádios do Grupo Chateaubriand, a TV Record tinha o

apoio de Machado de Carvalho, e a TV Rio contava com o pessoal das Rádios Nacional e Mayrink Veiga.

Ainda na década de 1960, foi dado um impulso à música popular nos festivais de música produzidos pelas estações de televisão em que a platéia, constituída em sua maioria, de jovens universitários da classe média, diferia dos espectadores dos antigos programas de auditório do rádio. Em 1965, acontece o *I Festival de Música Popular*, na TV Excelsior de São Paulo, em que a música vencedora foi Arrastão de Edu Lobo e Vinícius de Moraes, interpretada por Elis Regina. (Tinhorão, 1981).

Elis foi contratada pela TV Record de São Paulo para apresentar o programa *O Fino da Bossa*, onde compareciam os compositores e cantores das mais diferentes tendências na época, como a canção de protesto e também “o samba autêntico de seu parceiro de programa Jair Rodrigues e tudo que tivesse a marca ‘nacional’ e, ao mesmo tempo, ‘popular’”. (Tatit, 2004, p. 53). (grifos do autor)

Seguindo o rastro de sucesso mundial do rock, a TV Record promove programas da Jovem Guarda, em que Roberto Carlos e Erasmo Carlos, ao som de guitarras elétricas, cantavam o amor e outros assuntos considerados “alienados”, na época. Nos teatros da Record ouvia-se a música da Jovem Guarda e dos artistas convidados nos programas *O Fino da Bossa* e em outros comandados por artistas de sucesso como “Elizeth Cardoso, Wilson Simonal, Agnaldo Rayol e outros”. A música das mais variadas tendências era ouvida em diferentes programas, mas os artistas se cruzavam e/ou se encontravam em certas ocasiões especiais, como descreve Tatit (2004) ao definir a TV Record de modo singular:

(...) a TV reunia todos os seus contratados no “Show do dia 7”, (alusão ao número do canal da Record) em ambiente de festa e amizade e nos célebres Festivais de Música Popular Brasileira, em clima de concorrência e rivalidade. A Record era a casa da Tia Ciata da era televisiva. Muitas das tendências brasileiras estavam ali representadas em compartimentos nem sempre devassáveis. (p. 54).

A TV Record de São Paulo repassava para as emissoras de outras capitais do país os seus programas gravados em forma de videoteipe e, com isso, divulgou-se o que havia de melhor na música brasileira. Os festivais da canção que se seguiram, revelaram novos valores musicais, alguns dos quais permanecem até hoje, como “Chico Buarque, Milton Nascimento, Geraldo Vandré, Paulinho da Viola, Caetano Veloso, Tom Zé e outros que vieram para ficar”. (Tatit, 2004, p. 54-55). No *III Festival de Música Popular Brasileira* sobressairam-se como finalistas, Gilberto Gil, com *Domingo no Parque* e Caetano com *Alegria, Alegria*, dando início ao movimento tropicalista na música brasileira.

Entre as mais variadas tendências, a bossa nova e o tropicalismo foram se firmando no cenário musical da cultura brasileira. Gil e Caetano apresentaram-se no *III Festival Internacional da Canção*, promovido pela TV Globo, em 1968, “numa época de crescimento da força estudantil – e, portanto da música engajada que a representava - e de eminente explosão da cena política”. (p. 58). As composições *É proibido proibir* de Caetano e *Questão de ordem* de Gil foram desclassificadas em favor da aclamação de *Caminhando* de G. Vandré e *Sabiá* de Tom Jobim e Chico Buarque.

A partir deste momento, vários fatores políticos, sociais, econômicos e culturais causaram uma diminuição drástica na intensidade e na qualidade da produção musical na televisão brasileira como constata Tatit:

O fechamento político do Estado brasileiro, o recrudescimento da censura, os incontáveis episódios de exílio ou autoexílio e a própria falência do “esquema Record” de televisão diante do poderio crescente do “esquema Globo”, tudo isso contribuiu para encerrar, juntamente com os anos sessenta, o período mais concentrado e participante da história da sonoridade nacional.(...)”. (p. 59) (grifos do autor).

Em recente procura pela programação musical na televisão brasileira, através da Internet, encontrei as seguintes informações:

1. A TVE Brasil³⁷ apresenta, em janeiro de 2007, no programa *Acervo MPB*, os artistas Chico César (09/01), Yamandu Costa (23/01) e Cauby Peixoto e Selma Reis (30/01). No dia 25 de janeiro de 2007, às 22.30h., foi apresentado o programa comemorativo dos 80 anos de Tom Jobim, o primeiro DVD gravado pelo compositor na Place des Arts. O programa *Acervo MPB*, às terças-feiras à 1.30h, apresenta espetáculos recentes gravados pela TVE Brasil com artistas da Música Popular Brasileira.

2. A TV Cultura de São Paulo,³⁸ tem uma programação semanal em que aborda a música popular brasileira em suas diversas vertentes. Os programas são os seguintes:

2.1 *Bem Brasil*, aos sábados, às 17.15h. Espaço para a música brasileira, no dia 10 de fevereiro vai apresentar os dois grupos de rap nacional *Instituto & Z'África Brasil*;

2.2 *Ensaio*, no ar desde 1990, aos sábados, à 1hora, a cada programa o apresentador Fernando Faro traz um artista diferente, de diferentes tendências da música brasileira de qualidade tais como o samba, a bossa nova, o tropicalismo, a jovem guarda e música de raiz;

2.3 *Imagem do Som*, às quartas-feiras, às 20h., produzido pela TV Cultura em parceria com gravadoras e produtoras nacionais. Exibe DVDs de Música Popular Brasileira;

2.4 *Repertório Instrumental*, às sextas-feiras, à 1.15h., apresenta festivais e shows em variados estilos;

2.5 *Repertório Popular*, às segundas-feiras, à 1.15h., programa temático com artistas nacionais, e repertório do movimento bossa nova, tropicalismo, jovem guarda. Dedicado a uma determinada época, gênero e compositor foram exibidas as composições de Ismael Silva, Candeia, Adoniran Barbosa, Ary Barroso, e outros;

2.6 *Viola, minha Viola*, aos domingos às 9.00 h. (2.^a exibição: sábados às 21.00h), no ar desde 1980, apresentado por Inezita Barroso, com música caipira, modas de viola, música de raiz, lendas e danças folclóricas em cenário de cozinha típica do interior paulista.

³⁷ <http://www.radiomec.com.br> visitado em 24/01/2007

³⁸ <http://www.tvcultura.com.br> visitado em 25/01/2007

3. A Globo News ³⁹ apresenta o programa de música brasileira *Sarau*, aos sábados às 21.30h. e aos domingos, à 1.30h., às 8.30h e 15.30h.

Nesta parte do capítulo verifica-se que, desde que foi possível, com o aparecimento da impressão de partituras, houve uma forma de divulgação da música brasileira. Com o desenvolvimento da tecnologia, essa divulgação se tornou mais intensa, como foi visto na descrição do surgimento das primeiras gravadoras. Na criação da primeira estação de rádio por Roquete Pinto, havia um objetivo educativo cultural direcionado aos grandes clássicos da música e da literatura, especialmente. As estações de rádio que se seguiram a essa primeira experiência tiveram uma grande aceitação popular, fato que desencadeou a invenção de programas que privilegiaram a participação do povo. Esses programas, primeiro em estúdio e depois em auditório, atraíram verdadeiras multidões que aplaudiram e consagraram cantores, músicos e compositores da música popular brasileira.

Inicialmente, durante a década de 1950 e 1960, a televisão foi um excelente veículo de divulgação da música popular em seus mais diversos gêneros. Shows, programas, festivais de música lançavam novos compositores e intérpretes. A interferência de fatores políticos, econômicos, sociais e culturais reduziram, pouco a pouco, o potencial de divulgação dessa diversidade de gêneros da música popular na televisão brasileira.

3.3 O choro e sua história.

O choro tem instigado vários autores a se dedicarem a definir a proveniência e o significado do nome desse gênero de música popular, a descobrir a provável data de seu aparecimento e a estudar as suas inúmeras formações instrumentais. Entre as definições mais conhecidas citam-se a de Renato Almeida, do folclorista Luís da Câmara Cascudo, a de Ary Vasconcelos e a de José Ramos Tinhorão.

³⁹ <http://globonews.com/> visitado em 25/01/2007.

Para Renato Almeida e Câmara Cascudo o nome choro podia designar um conjunto instrumental ou a música produzida por esse conjunto ou, ainda, um baile ou festa. A origem dessa palavra vem de xolo, um baile de escravos em festas de São João nas fazendas. Estes folcloristas consideram a música choro proveniente da Cidade Nova, no Rio de Janeiro, tendo surgido em meados do século XIX, quando era ouvido em serenatas à noite na rua. (Almeida, 1942, p. 112 e Cascudo, 1954, p. 174).

Vasconcelos considera a palavra choro como vinda de choromeleiros, corporação de músicos que no período colonial tocavam charamelas, antigos instrumentos de palhetas e que, com o passar do tempo, os grupos instrumentais passaram a ser chamados de choro pelo povo (Vasconcelos, 1991, p. 34-35). Tinhorão vincula a denominação de choro à “impressão de melancolia gerada pelas baixarias do violão e que a expressão chorão seria uma decorrência” (Cazes, 2005, p.16-17).

O músico Henrique Cazes discorda de uma origem rural do choro, por ser este uma manifestação musical urbana, assim como de uma influência dos choromeleiros, tão remota no tempo. Comparando as primeiras gravações de choro no início do século XX, com a idéia de melancolia das baixarias do violão, este autor diz que àquela época o violão era usado com mais simplicidade do que nos dias atuais. Cazes acredita que “a palavra choro seja uma decorrência da maneira chorosa de frasar, que teria gerado o termo chorão, que designava o músico que ‘amolecia’ as polcas”, e aponta ainda outros significados atribuídos a esta palavra, tais como “o grupo de chorões, a festa onde se tocava o choro e um gênero musical de forma definida”. (p. 17).

O etnomusicólogo Carlos Sandroni aponta para uma proveniência urbana do choro, os seus diferentes significados, a sua formação instrumental e relação com as danças européias:

A palavra “choro” designou a princípio um agrupamento instrumental que surgiu por volta dos anos 1870, ao mesmo tempo que a dança do “maxixe”, portanto. Sua formação clássica era

flauta, cavaquinho e violão, e seu repertório inicial, danças de proveniência européia, sobretudo a polca, mas também a schottisch, a valsa e algumas outras. Estas, como vimos, tinham coreografia de par enlaçado; de fato, a criação do choro acompanhou, do ponto de vista musical, o processo a que nos referimos atrás, de adoção pelas camadas populares de novas maneiras de dançar. Os conjuntos denominados choro estiveram entre os principais artífices das mudanças rítmicas sofridas pela polca, que analisamos através dos registros que nos chegaram pelas partituras para piano. Mais tarde, a palavra choro passará a designar as composições que eram tocadas por esses grupos (Sandroni, 2001, p. 103).

Sandroni ressalta que o significado do choro mudou, passando de nome de um certo tipo de conjunto para o de gênero musical assim como diminuiu a sua relação com a polca e deu-se uma aproximação maior com o samba. Mesmo que, no início do século XX, o choro e o samba estivessem próximos, um na sala de visitas, o outro na sala de jantar das casas de baianas no Rio de Janeiro, estavam afastados pelas características de suas danças. Este autor se refere às gravações comerciais de samba realizadas a partir dos anos 1920, nas quais “foram os músicos de choro que se responsabilizaram pelo suporte harmônico e pela ornamentação melódica de flauta, trombone, etc”. (p.105).

Sobre a divisão de espaços e das músicas nas casas das baianas, especialmente na casa da Tia Ciata na Praça Onze, Tatit (2004) constata que, pelo fato de o choro ser tocado nas salas de visita, (...) “já desfrutava de um certo prestígio e reproduzia, por vezes, a situação de sala de concerto, onde se apresenta música para ouvir”. (p. 31).

O músico José Maria Braga considera como vertentes para o surgimento do choro a existência das bandas de música nas fazendas fluminenses e na Corte, e a música dos barbeiros na cidade do Rio de Janeiro.

Os padres jesuítas da Companhia de Jesus realizaram, desde meados do século XVI, um trabalho musical primeiramente com os indígenas e depois com escravos africanos com o objetivo de catequizá-los. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, os senhores donos de escravos mantiveram as bandas de música nas fazendas e, muitos se tornaram verdadeiros mecenas ao incentivar a manutenção dessas bandas, ao importar instrumentos, partituras e até mestres para os seus músicos em sua maioria negros e mestiços. Ter uma banda e músicos era

um sinal de riqueza e poder, mas era também a única forma de lazer para esses senhores e suas famílias e, até mesmo, para os escravos. A banda de música tinha uma função social, qual seja a de participar dos eventos públicos, das festas nos adros das igrejas, nas fazendas vizinhas em que não havia bandas, nos casamentos, aniversários e falecimentos. Com a abolição da escravatura em 1888, muitos desses negros e mestiços músicos foram para as cidades e vilas. (Braga, 1998).

Os barbeiros eram geralmente negros, que aproveitavam o tempo de ócio, para aprenderem a tocar um instrumento musical e também ajudar no seu sustento, uma prática do início do século XIX, no Rio de Janeiro. Tinham como função “a aplicação de sangrias, feitas com sanguessugas, arrancar dentes, cortar cabelos etc”. Nas horas vagas dedicavam-se a tocar rabeça, flauta, cavaquinho e outros instrumentos da época e eram requisitados para tocar nas festas da igreja. Tocavam as músicas estrangeiras de um modo peculiar, a que chamavam de “ritmo de senzala”, que pode ser considerado como as bases do ritmo brasileiro e “daquilo que mais tarde viria a ser conhecido como choro, eternizado por Chiquinha Gonzaga, Nazareth, Patápio Silva, Callado, Pixinguinha e tantos outros” (p. 59).

Esta prática musical durou até meados do século XIX, quando desaparece a música dos barbeiros e muda o perfil do músico popular. A partir da segunda metade do século XIX surgem os chorões de flauta, violões e cavaquinho, oriundos dos subúrbios do Rio de Janeiro. Esses músicos tinham como característica uma ocupação paralela às atividades musicais, “eram pequenos funcionários, caixeiros, carteiros, músicos da guarda nacional, alfaiates etc.” (p. 62).

Alguns autores relacionam o aparecimento do que se tornou conhecido como choro, ao surgimento de danças européias no Brasil, especialmente a polca. Em julho de 1845, no Teatro São Pedro no Rio de Janeiro, é dançada a polca pela primeira vez. Esta dança, vinda da Europa, causou um enorme sucesso porque as danças de salão eram, em sua maioria, de forma

coletiva (quadrilha e minueto) e estavam mudando para a forma de par enlaçado, “principalmente a partir do advento em larga escala da valsa”. (Cazes, 2005, p. 17-18).

O sucesso dessa dança foi tão grande que logo surgiram na cidade escolas com o objetivo de ensinar a dançar a polca. Compositores cariocas passaram a compor música com as características da polca ou já assimilando características rítmicas brasileiras.

Ao pesquisar sobre os choros que foram titulados em discos e registrados na Biblioteca Nacional como polcas ou polcas-choro, a Professora Dulce Martins Lamas diz que “certamente, pela forma, gênero e estilo não há como se estabelecerem diferenças”. No entanto, refere-se a uma significação do choro quanto “à maneira de execução dos grupos instrumentistas etc.” e comenta que as gravações de choro realizadas na segunda década do século XX e registradas como polca, revelam uma grande versatilidade instrumental dos conjuntos. Cita “desde o Grupo Novo Cordão (clarineta, cavaquinho e violão) até o Grupo Malaquias (clarineta, sax e baixo)”. (1997, p. 248).

O maestro Baptista Siqueira, citado por Lamas, se refere à polca brasileira da seguinte forma:

E a polca brasileira, movimentada e dinâmica, por uma assimilação vulgar, passou a ser conhecida como choro, embora realizada por qualquer agrupamento musical, inclusive as bandas e fanfarras. (p. 248).

José Maria Braga (1998) escreve sobre a variabilidade na instrumentação dos conjuntos de choro, considerando que muitos músicos negros e mestiços, libertados da escravidão, chegaram à cidade do Rio de Janeiro e continuaram utilizando os instrumentos musicais que tocavam nas bandas das fazendas. Alguns desses ex-escravos encontraram trabalho “como músicos das bandas militares, das bandas das irmandades e dos conjuntos de choro que a esta época começavam a se formar, bem como dos cordões carnavalescos do início do século XX”. (p. 31). Os trombones, trompetes e clarinetes que faziam parte dos antigos conjuntos foram utilizados como solistas, enquanto que o oficleide, um instrumento

muito utilizado nas orquestras, bandas e conjuntos populares até o início do século XX, foi substituído, mais tarde, “pelo bombardino, pela tuba, pelo contrabaixo e, especialmente, pelo violão de sete cordas, nos conjuntos de choro”. (Braga, 1998, p. 65).

A partir das três últimas décadas do século XIX, os conjuntos de choro vão se constituindo na formação atual de violões, cavaquinho, pandeiro e um instrumento solista, especialmente a flauta, ou o clarinete, ou o bandolim (mais recentemente), que toca as melodias dos choros. O flautista Antônio da Silva Callado, professor de flauta do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, organizou um grupo de que fazia parte, “entre outros, o violonista Saturnino, o Baziza Cavaquinho, e a pianista Chiquinha Gonzaga, (...) e seu amigo flautista e saxofonista Viriato Figueira da Silva”. (Cazes, 2005, p. 22).

Lamas (1997) ao comentar as variadas formações instrumentais presentes em seus discos, diferentes dos grupos de choro “clássico”, de flauta, cavaquinho e violão, afirma que:

Tudo indica ter sido o exímio flautista Antônio da Silva Callado (1848-1880) o fixador do conjunto instrumental designado como “choro”. Ainda que não existisse um gênero formal, os executantes que integravam os grupos chamados de “choros” interpretavam todos os estilos da época, como valsas, tangos, *schottisches* e, principalmente, a polca. (p. 248).

O violão de sete cordas, instrumento acompanhador, é incorporado aos conjuntos de choro nas primeiras décadas do século XX. O músico Arthur de Souza Nascimento, apelidado de Tute, é considerado o pioneiro e o introdutor do violão de sete cordas, que permite fazer um fraseado mais elaborado. Tute “participou dos grupos de Chiquinha Gonzaga, Guarda Velha de Pixinguinha, Cinco Companheiros, Grupo Gente Boa, Orquestra Copacabana e Orquestra Victor”. (Cazes, 2005, p. 48).

Um outro músico, Horondino José da Silva, inicia a sua carreira em 1934 e segue os passos de Tute no violão de sete cordas. O contato com Pixinguinha nos regionais em que participaram juntos, nos anos de 1946 a 1950, fez com que Dino criasse uma maneira de tocar inspirada nos “contracantos e malícia” que seu companheiro de trabalho fazia ao soprar o seu

instrumento. Dino provoca uma mudança da função do violão como instrumento integrante dos regionais, como indica Taborda (1996):

Além da função de acompanhador, o violão passa para um primeiro plano, através de um diálogo constante com a linha principal. Partindo de uma harmonização impecável, os baixos movimentam-se sempre na direção certa, com uma rítmica rica e imprevisível. (p. 237).

O choro é um estilo musical em que predomina o improviso. A melodia deve ser tocada sempre de maneira diferente a cada vez, alterando-se os acentos, acrescentando-se pequenas variações melódicas à melodia original, atrasos, retardos e diferentes ornamentos. Os ornamentos e a dinâmica de intensidades nunca são escritos, ficando o músico com liberdade para inventar e tocar a composição de uma maneira diferente a cada vez, o que vai exigir que ele seja um hábil e experiente improvisador. Luiz Otávio Braga, músico, professor, fundador e participante do Conjunto Galo Preto enfatiza o valor do improviso no choro, apontando as diferentes situações de utilização e o seu significado para o solista e o grupo:⁴⁰

O improviso é um conjunto de situações espontâneas. Não existe um conceito único de improviso. Você improvisa quando varia uma frase sem mudar nota, só com acentuação e variação de ritmo e de dinâmica. Por exemplo, você improvisa até mesmo na harmonização. Às vezes o cara joga um acorde diferente e toda a roda percebe e já na repetição todos repetem aquela intenção. O improviso no Choro é o que eu chamo de tema com variação. Diferente do conceito de improvisar por escalas, a melodia original está sempre presente no improviso como um referencial. Você pode brincar com os membros de frase, mas tem sempre a memória do tema. Esse é o elemento fundamental dos melhores improvisadores do Choro. É um improviso que não cabe só ao solista. Cabe ao grupo todo.

As composições são instrumentais, sendo mais raras as que têm letra. A maioria das peças tem o compasso binário, mas há choros em compasso ternário, como é o caso da valsa-choro. A melodia se sobressai no choro, fato que permite que os instrumentistas demonstrem o seu virtuosismo. O músico solista toca a melodia principal à qual se juntam outras em contracantos, como, por exemplo, os dos baixos do violão de sete cordas e os dos demais instrumentos solistas, se houver mais de um. A harmonia do choro é submetida à melodia,

⁴⁰ Entrevista concedida a Ana Carolina Cruz de Freitas Coelho, por ocasião da elaboração de monografia de conclusão de curso de Licenciatura. (Coelho, 2003, p. 36).

mais privilegiada na composição e execução. As tensões harmônicas se fazem com acordes de sétima maiores, menores, acordes aumentados e diminutos, com raros acordes de nonas, décimas primeiras ou décimas terceiras. (Braga, 1998).

A forma do choro é o rondó, geralmente a cinco partes: A-B-A-C-A, mas que também pode ser a três partes: A-B-A, mais raros, especialmente os que admitem letra para serem cantados como, por exemplo, o choro *Acariciando*, de Abel Ferreira, composto com essa intenção. A parte A é sempre repetida entre as outras partes e é tocada no final novamente. Esta repetição contínua da melodia principal do choro é uma forte característica do choro apontada por José Maria Braga:

Percebe-se, também, que é característica dos choros a repetição do motivo, ou do tema quase que de forma obsessiva, *ad eternum*, como se a peça procurasse imitar um eco que nunca se extingue, e que fica ali se repetindo, até que outro músico o escute e lhe dê prosseguimento, numa tentativa de escapar ao inexorável fim. Mas, como em toda música, o fim é necessário, a peça abruptamente termina. É esta a sensação que causam os finais dos choros: uma brusca interrupção do discurso musical, quase à força. (p. 96).

3.3.1 A roda de choro.

A roda de choro é a denominação dada ao agrupamento de músicos que se reúnem para tocar o choro. O número de participantes é variável, mas segundo o músico Henrique Cazes (2005), é necessário um espaço adequado para o encontro e deve haver um equilíbrio entre os instrumentos. Este autor afirma ainda que: “Uma roda de verdade é aquela que mistura profissionais e amadores, gente que toca melhor ou pior, sem nenhum problema”. (p. 113). Nem todos, porém, partilham dessa mesma posição. Há os que defendem que um músico entra na roda quando já conhece um repertório considerável, tem o domínio técnico do instrumento além de saber atuar em grupo.

O músico de roda de choro precisa conhecer um vasto repertório. Para tocar junto, é preciso se dedicar e construir um repertório:

(...) não é todo músico que é admitido numa roda de choro, porque pra você ser admitido numa roda, primeiro a roda olha desconfiada pra você, aí, você vai entrando, toca uma música e tal...

e vão te aprovando (...) toca mais um, toca mais um... eles sempre incentivam quando tem um jovem tocando.⁴¹

Ninguém forma as rodas de choro, elas se formam, elas se dão a partir do encontro, vão acontecendo... na varanda, no quintal. A roda dá oportunidade de se tocar com músicos que não se conhece. É a afinidade com a música que faz acontecerem as rodas.

Para entrar numa roda é o próprio aluno ou músico iniciante que se considera apto ou não, que deve criar coragem para se submeter aos mais experientes, como afirma José Maria Braga:

Então ele, quando ele acha que tá com coragem, ele se mete lá, fica nervoso, erra, a roda compreende. Agora, se ele voltar lá, errar de novo a mesma música, errar pela terceira vez, aí a roda começa a dizer: “tem que estudar um pouco mais...”. A responsabilidade é sempre do aluno. Estou colocando a minha cara a tapa, ninguém vai lá dizer: “vem aqui, toca aqui com a gente...”. Se o aluno se achar apto, ele vai lá e se mete, não é a roda que diz: “Ô! Vem aqui, tocar aqui conosco”. Isso não acontece nunca. Você vai entrando... “de entrão”.⁴²

Luiz Otávio Braga considera as rodas de choro como um aperfeiçoamento. O músico que ouvia muita música de choro, que já conhecia e tinha assimilado o repertório do choro, criava o seu espaço na roda. Nela se aperfeiçoava ao tocar com os outros músicos.⁴³

Segundo Cazes (2005), as rodas de choro mais famosas nos anos de 1950 e 1960 foram aquelas organizadas por Jacob do Bandolim em sua casa em Jacarepaguá. A essas rodas compareciam os músicos de choro mais proeminentes, assim como os iniciantes convidados por Jacob. Algumas dessas rodas se tornaram famosas pela recepção a vultos eminentes da música “como as recepções a Canhoto da Paraíba e outros chorões pernambucanos, ao violonista Oscar Cáceres e ao pianista russo Sergei Dorenski”. (p. 113-114).

Com dezessete anos, o estudante de bandolim, Déo Rian foi convidado por um violonista e carpinteiro chamado Milton, para uma roda de choro na casa de Jacob. Déo tocou

⁴¹ Entrevista concedida por José Maria Braga à autora em 28 de novembro de 2006

⁴² Ibidem

⁴³ Entrevista concedida a Ana Carolina de Freitas Coelho, por ocasião da elaboração de sua monografia de conclusão de curso de Licenciatura. (Coelho, 2003, p.36).

acompanhado pelos violonistas Passarinho e Salviano. A partir desse dia, Déo passou a freqüentar a casa de Jacob que, ao conhecê-lo, convidou-o para as rodas aos domingos. (Cazes, 2005, p. 169).

A partir dos anos 1960, o bar Santa Terezinha na Penha Circular, rebatizado como Suvaco de Cobra pelo seresteiro José Gomes ou Zé Bode, tornou-se um espaço ao qual compareciam músicos de toda a cidade. Freqüentadores chorões da Penha, como Joir e Joel do Nascimento, Zé Bode, o bandolinista Motinha, o clarinetista Bico Doce, Waldir Caciporé, o violonista Weber e outros, formaram lá uma roda de choro. Nos anos 1970, com o ressurgimento do choro, o Suvaco de Cobra passou a receber jovens interessados em ouvir e aprender a tocar o choro com os músicos que formavam essas rodas. O espaço do antigo bar Santa Terezinha ficou pequeno para tantos freqüentadores, até que um ex-policia (Di Paula) abriu um bar registrado como Suvaco de Cobra em uma rua próxima. Uma parte dos freqüentadores passou para o novo Suvaco de Cobra, a outra parte mais fiel ao bar original alugou um quintal onde passou a fazer as rodas. (Cazes, 2005).

Na década de 1980, rodas de choro memoráveis ocorreram no quintal da casa do flautista Álvaro Carrilho, na Penha. Participavam dessas rodas os músicos Altamiro Carrilho, (irmão de Álvaro), Maurício Carrilho, (filho de Álvaro), Luiz Otávio Braga, Henrique Cazes, Joel do Nascimento, Dazinho, Oscar Bolão, Paulo Penna Firme e outros (Cazes, 2005).

3.3.2 Chorões tradicionais. Um chorão tradicional. ⁴⁴

Com a intenção de conhecer mais intimamente o que é o choro e compreender mais minuciosamente como um músico se torna um chorão, que qualidades deve ter esse pretendente e como se dá a sua aprendizagem, recentemente entrei em contato com José

⁴⁴ Penso ser necessário fazer uma ressalva quanto à terminologia “chorão” usada neste trabalho. Os músicos que tocam e veneram o choro são comumente chamados de chorões. Porém, no contato com esses músicos pude perceber que nem todos admitem ou gostam deste termo, preferem ser chamados de “músico que toca choro”. Respeitosamente mantenho o termo “chorão” no trabalho. A terminologia “chorinho” é unanimemente desprezada por eles.

Maria Braga. Este músico, que considero um chorão tradicional pela história de sua vida e, especialmente, pelo seu aprendizado junto aos grandes mestres de choro, me concedeu uma entrevista e me indicou a sua dissertação de mestrado para leitura.

Ao tentar definir o que é um chorão tradicional, selecionei como critérios de escolha a aprendizagem do choro, a competência técnica desse músico na emissão do som de seu instrumento, na elaboração de contraponto, na facilidade para o improviso, na expressão do “sotaque” do choro e no conhecimento de um vasto repertório. Mas, atualmente, há músicos que tocam o choro, mas não querem ser chamados de chorões porque consideram que o chorão é aquele que quer manter a tradição, custe o que custar, rigorosamente, tanto na escolha do repertório tradicional quanto na seleção dos músicos.

“Chorões” tradicionais.

O músico José Maria Braga afirma que o aprendizado do choro se dava na observação, e no estar junto, no aprender fazendo e observando o outro mais velho que tem a experiência, isso é da formação do choro... observando o outro que faz o choro. O contato do músico que quer se tornar um chorão com um músico mais experiente, vai permitir ao primeiro um conhecimento do “feeling” do choro, quanto à expressão sonora de cada instrumento, à elaboração melódica, à criação de improvisos e ao jeito de tocar o choro.⁴⁵

Apesar de se saber que muitos chorões antigos tocavam de ouvido, há inúmeros exemplos de músicos que aprenderam música e tiveram uma formação acadêmica. O músico Joaquim Antônio da Silva Callado (1848-1880), filho de um pistonista e mestre de banda, teve uma formação musical primorosa, tendo estudado com mestres eminentes, como por exemplo, Henrique Alves de Mesquita. Callado, denominado por Cazes (2005) de “o primeiro líder dos chorões”, formou-se em flauta, tornou-se compositor e professor do Conservatório de Música. Do grupo de Callado cito Chiquinha Gonzaga, nascida em 1847 no Rio de Janeiro,

⁴⁵ Entrevista com a autora em novembro de 2006.

pianista, compositora e maestrina considerada por Cazes como a primeira chorona e primeira pianeira.

Anacleto de Medeiros, um dos pilares do choro, segundo Cazes (2005), nasceu em 1866 em Paquetá. Iniciou o seu aprendizado em bandas, tocando flauta e flautim. Formou-se em clarinete no Imperial Conservatório de Música, mas dominava todos os instrumentos de sopro. Tornou-se compositor de schottisches, maxixes, dobrados e outros e foi o fundador e mestre de bandas no Rio de Janeiro.

Henrique Cazes considera que o trabalho de Anacleto de Medeiros junto às bandas de música se refletiu positivamente no aprimoramento dos músicos, no desenvolvimento e na divulgação do choro:

A ponte que Anacleto realizou entre a cultura das bandas e das rodas de Choro enriqueceu enormemente as duas manifestações. Por um lado, a Banda do Corpo de Bombeiros conseguiu um resultado único em termos de coesão e musicalidade, por outro, a linguagem chorística se propagou como em nenhum outro momento. (...) A fusão da linguagem das bandas com a música dos chorões sobreviveu na obra de autores como Irineu de Almeida, Carramona e Luís de Souza. Cerca de vinte anos depois, ao estruturar sua linguagem orquestral, Pixinguinha mostrou forte influência da música das bandas (p. 31).

Alfredo da Rocha Viana Filho, o Pixinguinha, teve uma infância intensamente musical. A ampla casa de seu pai no Catumbi, a Pensão Viana, era um ponto de encontro de chorões e abrigo para músicos em dificuldades. Entre esses, encontravam-se Sinhô e Irineu de Almeida, que tocava trombone, oficleide e bombardino, e foi professor de música de Pixinguinha quando este era menino. Pixinguinha, nascido em 1897, cresceu ouvindo os chorões que se reuniam em sua casa e freqüentando os terreiros e as casas das tias baianas onde se fazia música. Iniciou cedo a sua profissionalização tocando em uma “casa de chope” na Lapa, em cinemas, teatros e gravações. Fez parte de orquestras, conjuntos e regionais distinguindo-se como músico pela qualidade de seu sopro de flauta, e pela sua capacidade de improvisador, compositor e arranjador. Cazes faz um resumo da contribuição que Pixinguinha deu ao choro, apontando as suas qualidades musicais:

Partindo da música dos chorões (polcas, schottische, valsas etc.) e misturando elementos da tradição afro-brasileira, da música rural e de sua variada experiência profissional como músico, Pixinguinha aglutinou idéias e deu ao Choro uma forma musical definida. Sob a luz de sua genialidade, o Choro ganhou ritmo, graça, calor. Ganhou também o hábito do improviso, especialidade em que ele foi um mestre (...). (Cazes, 2005, p. 56).

Assim como Pixinguinha, Abel Ferreira teve uma vivência musical desde criança. Seu pai, músico amador, tocava sanfona de oito baixos e no povoado de Pouso Alegre de Coromandéu, onde nasceu em 1915, hoje cidade de Coromandéu, ouvia os sons dos seresteiros e da banda de música. Iniciou o seu aprendizado musical com um amigo que lhe emprestou uma clarineta e, com doze anos de idade, passa a integrar a banda de mestre Zé Ferreira, onde permaneceu até a idade de quinze anos. A iniciação profissional de Abel Ferreira deu-se em pequenas cidades do interior de Minas Gerais e de São Paulo, onde tocava em conjuntos, bandas e orquestras em cabarés, gafieiras e bailes. (Braga, 1998).

Entre os anos 1937 e 1939, Abel vai se firmando como músico trabalhando em cidades como Belo Horizonte, Poços de Caldas e Uberaba, em estações de rádio, cassinos, cabarés, e acompanhando cantores famosos da música popular da época. Ao decidir ir para São Paulo, Abel se prepara, estudando música através de métodos e, em 1942, nesta cidade, grava o seu primeiro disco como instrumentista. Ao atender a um convite de um amigo e colega, vai para o Cassino da Urca no Rio de Janeiro onde, de 1943 a 1945, torna-se músico de sucesso ao acompanhar cantores famosos, brasileiros e estrangeiros. Abel Ferreira, além de acompanhar muitos artistas em shows e em gravações, atua também como solista e compositor de choros e mantém contato com os chorões Pixinguinha e Claudionor Cruz, que o leva em 1944 para a Rádio Globo. Em 1949, transfere-se para a Rádio Nacional onde trabalha com os mais proeminentes músicos da época, a maioria constituída de chorões, e permanecerá até 1971, quando se aposenta como instrumentista de orquestra. (Braga, 1998).

Entre os chorões tradicionais que descrevo neste trabalho, observa-se que Callado e Anacleto de Medeiros tiveram uma formação musical acadêmica. Ambos estudaram no

Conservatório de Música do Rio de Janeiro. Entretanto, os músicos e compositores Pixinguinha e Abel Ferreira tiveram um aprendizado musical quando crianças, o primeiro com um músico que morava em sua casa e o segundo, com um amigo e um mestre de banda, que eram considerados incentivadores e não professores por Abel, que se dizia autodidata. A semelhança que encontro entre esses músicos refere-se à vivência musical que tiveram desde a mais tenra infância e a um aprimoramento musical direcionado ao choro desde a juventude à maturidade.

Sabe-se, no entanto, que existiram e ainda hoje existem músicos chorões, muitos deles instrumentistas virtuosos que nunca tiveram qualquer tipo de ensino musical. Luiz Otávio Braga, refere-se à aprendizagem de antigos chorões, envolvendo a audição musical e o contato com músicos na roda, da seguinte forma:

Naquela época, o aprendizado era de ouvido. O cara ligado ao Choro ouvia muita música, muita música de Choro, então rapidamente ele assimilava o repertório. O cara criava seu espaço na roda e nela se aperfeiçoava devido ao contato com outros músicos. A roda era um aperfeiçoamento.⁴⁶

Um chorão tradicional

José Maria Braga é um chorão tradicional. A entrevista que me concedeu foi reveladora das peculiaridades que envolvem a aprendizagem do choro e a formação das rodas e a leitura da dissertação foi valiosa para a compreensão do choro como gênero musical, noções importantes para o desdobramento do tema de meu trabalho.

Nasceu em Belém do Pará, em 1955. A sua vivência musical e encontro com a música vem de sua família. A sua mãe gostava muito de cantar, ela cantava bem, era afinadíssima e o seu pai gostava muito de música, tinha coleções de discos e a outra coisa determinante foi o rádio, ouvia-se muita música em sua casa.

⁴⁶ Entrevista concedida a Ana Carolina de Freitas Coelho, por ocasião da elaboração de sua monografia de conclusão de curso de Licenciatura. (Coelho, 2003, p.36).

Havia um programa de calouros, na Rádio Marajoara, em Belém do Pará. José Maria, com sete anos, e o seu irmão, Luiz Otávio, mais velho do que ele três anos (devia estar com uns nove para dez anos), participaram do programa de calouros e foram passando por todas as eliminatórias. José Maria relata como decorreu essa participação no rádio e como foi marcante essa experiência:

Nós cantávamos e..., chegamos à final eu e ele. Então, como era uma final entre dois irmãos, eles resolveram então que iam dar o prêmio pros dois para não estimular a competição..., nós ganhamos. Eu lembro que quem nos levava ao programa era a minha avó, e..., eu me lembro muito bem: ele ganhou uma gravata de bolinhas e eu ganhei uma gravata amarela, e tinha o maior orgulho daquela gravata e tal... E era muito engraçado, porque domingo, quando ia pra casa da minha tia e ia passar as férias, eu botava aquela gravata e achava muito importante aquela gravata.⁴⁷

Então, esse talvez tenha sido o primeiro impulso para a música. Depois, o Luiz Otávio começou a estudar violão, e quando a família mudou para o Rio de Janeiro, José Maria começou a estudar flauta e o Luiz passou a estudar violão seriamente. Tiveram um grupo, faziam música para os festivais estudantis, conheceram o Afonso Machado, o Alexandre Paiva, e foi daí que surgiu o Galo Preto. Esta é uma trajetória mesmo de rua, de amizade.

Esses jovens passaram a se dedicar seriamente à música depois de assistirem ao show Sarau, no Teatro da Lagoa, no início da década de 1970. Neste show, Paulinho da Viola se apresentou com o conjunto Época de Ouro, do qual faziam parte os melhores chorões da época, quais sejam, o violonista de seis cordas Jaime Florence, conhecido como Meira, mestre e referência da maioria dos violonistas de choro; o grande flautista e clarinetista Nicolino Cópia, o Copinha; César Faria, violão de seis cordas; Horondino Silva, o Dino Sete Cordas, no violão de sete cordas, instrumento típico dos conjuntos de choro; Jonas, no cavaquinho e Jorginho Silva no pandeiro.

O show Sarau causou uma impressão tão forte ao grupo dos irmãos Braga, que decidiram criar o seu próprio regional, mas como faltava uma flauta para completar o famoso

⁴⁷ Entrevista concedida à autora em novembro de 2006

regional, então, o jovem José Maria ganhou uma flauta. Estudou inicialmente com a Maria do Carmo, flautista da Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal, depois estudou com Celso Wohltzenlogel e, finalmente, com Lenir Siqueira, já nos meados de seu curso de regência, na Escola de Música da UFRJ.

Como naquela época em que começaram a tocar choro não havia tantos grupos como hoje, os jovens José Maria, Luiz Otávio, Afonso e Alexandre vão procurar os mestres daquela música nos subúrbios, onde não se podia chegar sem o domínio perfeito do instrumento. Conheceram o músico e compositor Claudionor Cruz e foram para o subúrbio aprender com este chorão como se tocava o choro:

Então, ele fazia um sarau na casa dele e botava a gente pra tocar, botava a gente no fogo, e dizia que só se aprendia a tocar choro tocando. E dizia que o que a gente não conseguia na partitura era a bossa, o “feeling” da coisa, então, tocar junto e entender esses maneirismos da interpretação da música é que é o choro propriamente dito, porque se você tocar exatamente como está na partitura, ele vira qualquer outra coisa menos o choro. Vira mazurca, vira polca européia, enfim.⁴⁸

José Maria Braga ressalta a importância do coletivo, de tocar junto, que é próprio do músico de choro. O aprendizado do choro se dá no grupo, ouvindo, vendo e observando o outro, freqüentando os saraus e entrando nas rodas. Mas, entrar nas rodas era “um negócio muito sério”, como afirma Braga, porque “a gente estudava, estudava, estudava, pra poder tocar nas rodas com os mais velhos. Às vezes, estava o César Faria, não é? Às vezes, estava o grande Abel Ferreira”.⁴⁹

Os jovens participantes do Conjunto Galo Preto freqüentavam o bar Suvaco de Cobra na Penha Circular para ver “os caras” tocando e tocar junto. Então, a história do submeter e aprender fazendo e observando o outro mais velho que tem a experiência, isso é da formação do choro... observar o outro que faz o choro. Braga afirma que “todos os mestres do choro, Abel Ferreira, Pixinguinha, as pessoas que aprenderam com esses caras, não aprenderam indo

⁴⁸ Entrevista concedida à autora em novembro de 2006

⁴⁹ Ibidem

pra escola, com estudo sistematizado não, aprenderam ouvindo e observando esses caras tocarem.”⁵⁰ A audição e a observação são etapas necessárias para quem quer aprender a tocar o choro, como aponta José Maria Braga:

Ouvir e observar no sentido de ver como o Meira fazia as inversões, como o Dino fazia as sete cordas. Isso vai dar na observação e no estar junto, aprendendo tudo dessa forma: ouvindo, observando e mensurando o que se fazia ali, comparando com a partitura. A partitura é importante, ela é importante até para o músico saber que ela é apenas um guia. Ela só serve de referência, porque se você observar bem, se observar o músico tocando e olhar na partitura vai dizer: “não está fazendo nada que está escrito”. E é exatamente isso, ele não faz nada do que está escrito, ele faz as notas, mas coloca variações diferentes, atrasa o pulso, enfim, faz um monte de experiências na hora, que é próprio da linguagem do choro...⁵¹

Com vinte ou vinte e um anos de idade, José Maria Braga foi ao Suvaco de Cobra. Ao chegar, pegou as suas partituras, entrou na roda e começou a tocar. Incentivado pelos músicos da roda, continuou tocando até que um violonista chamado Passarinho lhe disse: “você tem um som muito bonito de flauta, mas esse som..., você não tem um som pra tocar choro”.⁵² Isso o marcou, mas ele só foi entender o que o Passarinho quis dizer uns cinco anos depois.

Os professores Maria do Carmo e Celso tinham uma formação de escola francesa, mas o professor Lenir, “um flautista maravilhoso” e músico de orquestra, tinha uma formação de banda de música e com este, Braga conseguiu pegar uma “certa brasilidade”. Só depois de tanto tempo estudando é que entendeu o que o Passarinho quis dizer. Na verdade, o seu som “era mais pra tocar música barroca, aquele som limpo de flauta, mas sem os maneirismos, sem o sotaque e sem a malícia do choro, sem aquela coisa do ritmo, sem ter aquele som um pouquinho sujo”. Braga, depois de entender, discorda desta observação considerando que um músico pode ter um som bonito em qualquer situação e que, para “o músico de choro ser

⁵⁰ Entrevista concedida à autora em novembro de 2006.

⁵¹ Ibidem

⁵² Ibidem

permitido na roda, primeiro a roda desconfia, depois a roda acaba admitindo que você entre”.⁵³

Para ser admitido numa roda, a principal qualidade que é exigida de um músico é ter um bom desempenho técnico que permita conhecer um extenso repertório, porque o choro “é uma música difícil de tocar, do ponto de vista técnico, (...) é uma música de muita nota, elaborada e, às vezes exige um certo virtuosismo do músico (...) ele precisa ter essas qualidades e bom gosto também”.⁵⁴

Entre saraus e outras rodas, na década de 1980, José Maria e seu grupo freqüentavam uma roda que se formava em um bar na Rua da Passagem, o bar do Sr. Alcides, que apelidaram de “Cantinho da fofoca”. Passavam por uns cortiços, entravam por uma cerca e iam para um quintal que tinha uma mesa grande e ali rolava uma roda de samba e choro, freqüentada também por Paulinho da Viola e Beth Carvalho. Cada um levava o seu instrumento: flauta, cavaquinho, violão, clarinete, chegava lá e começava a tocar com um músico, chegava outro, depois outro e estava formada a roda, “tocava-se samba, tocava-se choro, então, as rodas eram... elas se formam, vão acontecendo, isso é que é maravilhoso, a oportunidade de tocar com músicos que você nunca viu”.⁵⁵

Braga observa que embora a zona norte seja um reduto de bons músicos de samba e de choro perdeu o espaço e hoje, o músico de choro é um jovem de classe média, morador da zona sul ou do centro, estudante de música e que está em busca de conhecimento. Então...

(...) os músicos de choro hoje são jovens, gostam de música brasileira, estão em busca de uma coisa diferente, curiosamente essa coisa diferente ainda é o choro, olha que coisa! É diferente e o jovem gosta de desafio, então tocar o choro é uma coisa desafiante, uma coisa desafiadora, um negócio: puxa, eu tenho que tocar um monte de coisas, coisas difíceis de tocar...⁵⁶

⁵³ Entrevista concedida à autora em novembro de 2006.

⁵⁴ Ibidem

⁵⁵ Ibidem

⁵⁶ Ibidem

Sobre a diferença entre os chorões tradicionais e os novos instrumentistas, Braga constata que a garotada, hoje, tem mais acesso à informação do que os “nossos antigos”. Enquanto a informação é mais fácil, a dificuldade de tocar e de se colocar no mercado de trabalho é a mesma, tanto para os antigos quanto para os novos, mas os músicos de hoje encaram a situação, que é difícil mesmo, têm uma consciência maior do valor e da importância dessa música. Por ser o choro uma música elaborada, é uma música que permanece e que tem muito a oferecer, é uma referência, uma fonte na qual “bebem” muitos grandes compositores, como aponta José Maria Braga:

(...) ela é uma música cultuada por músicos, sejam eles da música dita erudita..., você vê: todos os grandes músicos têm uma relação com o choro. Mignone, Villa-Lobos, o Edino Krieger, o Radamés Gnattali, o Claudio Santoro, o Lorenzo Fernandez, todos eles sempre tiveram o choro como uma grande fonte, uma referência para as suas obras. Então o jovem vê e pensa: todo mundo vai lá e bebe... então, tem uma importância, ...por si só ela se mantém (...) mantém essa atração do jovem quanto a essa música, porque não vai ganhar dinheiro com isso. Então, é pelo valor da coisa em si.⁵⁷

José Maria Braga considera que “o choro é uma escola própria porque forma seus próprios músicos”. O termo “virtuose” é usado entre os chorões. Contudo, não se trata do “virtuose” como aquele que tem um dom nato, mas do jovem que tem a consciência de que precisa estudar, que tem mais acesso à informação, e que esta também é necessária ao jovem que quer tornar-se um músico virtuose. Por isso, ele recorre também, hoje, aos chamados “métodos” para o aprendizado dos instrumentos do choro.⁵⁸

Sobre a questão da formação do “virtuose”, José Maria Braga pensa que o estudo ajuda, porque o brasileiro tem uma facilidade muito grande, “uma musicalidade muito extensa” (Braga faz um paralelo com uma “aptidão para os esportes”). Ele prevê que, em breve, haverá na universidade “uma cadeira voltada para o ensino do choro como uma

⁵⁷ Entrevista concedida à autora em novembro de 2006.

⁵⁸ Braga refere-se aos livros de apoio ao professor: *Método do bandolim brasileiro*, de Afonso Machado, *Método do violão brasileiro*, de Luiz Otávio Braga, *Escola moderna do Cavaquinho*, de Henrique Cazes, *Vocabulário do Choro* de Mário Seve, e *Violão de sete cordas*, de Luiz Otávio Braga.

disciplina, como é a música barroca, a música romântica, a música clássica...”.⁵⁹ Ele considera que o domínio do choro é amplo, é uma escola que tem o perfil definido de músico e, quem toca o choro toca também o samba e qualquer tipo de música popular em várias possibilidades de formações. No entanto, faz uma ressalva quanto à sistematização do ensino do choro como disciplina em escola, mas sem acabar com a espontaneidade da música, que é a sua riqueza.

José Maria Braga, flautista, professor, mestre em musicologia, chorão, se define assim: “Mas na verdade, sou um músico que tenho uma formação acadêmica, mas sempre gostei de música popular e como tínhamos um conjunto de choro, sempre gostei de tocar choro. Tanto gosto que toco até hoje no Galo Preto”.⁶⁰

Neste capítulo 3, sobre A Música no Brasil, ao se fazer um retrospecto da criação da música brasileira percebe-se que, em várias etapas de sua história, acompanhava contemporaneamente os movimentos musicais europeus. Os jesuítas, primeiros mestres de música no Brasil, trouxeram o modelo da música religiosa. Com o desenvolvimento econômico ocorrido no século XVIII, como o ciclo do ouro e surgimento de uma pequena burguesia, especialmente em Minas Gerais, há uma produção musical intensa. Os compositores e músicos, em sua maioria constituída de mulatos, fazem música no estilo homofônico pré-clássico. No século XIX, no Rio de Janeiro, o Padre José Maurício tinha à sua disposição uma biblioteca com cópias de composições clássicas européias da época, que lhe permitiu um amplo conhecimento dessa música. (Béhague, 1983).

No final do século XIX, eminentes músicos e compositores como Oswald, Nepomuceno, Braga, estudaram e realizaram concertos em renomados centros musicais europeus, onde ocorreram muitas mudanças e inovações na música. Entretanto, ao voltarem para o Brasil, continuaram suas carreiras, tornaram-se professores e diretores do Instituto

⁵⁹ Entrevista concedida à autora, em novembro de 2006.

⁶⁰ Ibidem

Nacional de Música, mas não influíram em qualquer inovação, quer na composição, quer no pensamento pedagógico-musical da época.

A música brasileira não acompanha as mudanças na música européia nesse período entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX. É somente com Glauco Velasquez, inicialmente e em sua pequena produção, e na obra de Villa-Lobos, que é possível ouvir os ecos de uma música mais contemporânea.

CAPÍTULO 4 – A ESCOLA PORTÁTIL DE MÚSICA

4.1 A Escola Portátil de Música: surgimento e desenvolvimento.

A Escola Portátil de Música pode ser considerada como uma escola com um perfil traçado não oficialmente, alternativa. Não há decreto instituindo-a. Criada em 2000, pelos músicos profissionais Maurício Carrilho, Luciana Rabello, Álvaro Carrilho, Celso Silva e Pedro Amorim, a história da Escola Portátil de Música pode ter iniciado quando esses músicos foram convidados por Cirley de Holanda, então diretora da Sala FUNARTE Sidney Miller, para criarem uma oficina de música. Inauguraram a Oficina de Choro com uma carga semanal de três horas para violão, cavaquinho, bandolim, pandeiro e flauta. Havia um só espaço que acolhia todos os alunos e professores e, nessas aulas em grupo, estudava-se uma composição a cada semana. Quando era possível, formavam-se conjuntos de violões, cavaquinhos, pandeiros e flautas, com os alunos em condições de tocar em grupo, que ensaiavam na calçada em frente ao prédio. (Coelho, 2003, p. 24).

Luciana Rabello relata como surgiu o convite para iniciarem a Oficina de Choro. Conversando com Cirley de Holanda da direção da Sala FUNARTE na época, sobre os jovens estudantes de música interessados em choro, surgiu uma idéia. Cirley tinha uma filha mais ou menos da mesma idade da sua filha, se interessando pelo choro e tocando flauta. As meninas tinham a mesma dificuldade: a falta de ambiente e não conheciam outras pessoas da mesma idade que gostassem da mesma música. Aí ela deu uma sugestão à Luciana: “por que você não faz uma oficina?”. A idéia era começar em agosto e terminar em outubro, no máximo, uns dois meses para sondar. Cirley propôs: “Faz uma roda de choro no sábado de manhã na FUNARTE, a gente divulga isso e traz a garotada lá”. Exatamente assim começou a Escola

Portátil com a idéia de se fazer uma roda de choro, um pouco mais organizada, com o mesmo espírito da roda de choro: sentar e tocar junto.⁶¹

Com a saída de Cirley de Holanda da direção da Sala FUNARTE, no ano de 2000, a Oficina de Choro passou a funcionar na Lapa, no prédio da Escola de Música da UFRJ, com aproximadamente 70 alunos e permaneceu lá até 2003, com o nome de O Choro na Escola. As aulas eram aos sábados, das 9.00 horas às 12.00 horas, ministradas por professores especializados, em salas separadas para cada tipo de instrumento. Cada módulo durava quatro meses e havia uma ênfase, nas aulas, ao conhecimento do repertório presente nas apostilas elaboradas por Maurício Carrilho. Cada composição era abordada visando-se o aprendizado da técnica quanto às levadas, ao fraseado, à harmonia, ao estilo, à interpretação e ao improviso. (Coelho, 2003, p. 24-25).

Foram professores: Maurício Carrilho e Paulo Aragão (violão), Luciana Rabello e Jayme Vignolli (cavaquinho), Pedro Amorim e Pedro Aragão (bandolim), Rui Alvim, Pedro Paes e Marcelo Bernardes (sopros), Pedro Aragão (prática de conjunto e arranjo dos sopros), Álvaro Carrilho (flauta), Celso Silva (pandeiro), Kiko Horta (sanfona), Anna Paes e Adamo Prince (teoria e iniciação musical). (p. 24).

O corpo discente era bastante heterogêneo quanto à idade dos alunos e quanto às experiências e vivências musicais. Havia 90% de jovens, sendo que 40% eram constituídos de crianças. Algumas dessas crianças vinham de Cordeiro, município do Estado do Rio de Janeiro, em ônibus cedido pela prefeitura. (p. 27).

Em julho de 2003, é inaugurado no SESC - Ramos, o programa de educação musical denominado Escola Portátil de Música tendo como conselheiro, o compositor Hermínio Bello de Carvalho e como coordenador, o músico e compositor Maurício Carrilho. Criada pelo Instituto Jacob do Bandolim, a escola teve como objetivo inicial promover o ensino do choro e abrir um espaço também para o samba. Do programa constavam as aulas de Percepção

⁶¹ Depoimento em entrevista concedida à autora em 26 de março de 2007

Musical (ouvir, perceber, ler, escrever), de Apreciação Musical (com gravações de choro e samba) e de Prática Instrumental e de Conjunto. A carga horária era de três horas semanais de aulas. Os professores eram os mesmos da oficina O Choro na Escola e o corpo discente era constituído de jovens estudantes da rede pública de ensino. (Coelho, 2003, p. 27-28).

A oficina O Choro na Escola sai da Lapa em 2004, e muda-se, provisoriamente, para uma casa na ladeira da Glória, com o nome de Oficina de Choro - Escola Portátil de Música, onde passou a atender cerca de 400 alunos sob o patrocínio da empresa El Paso. Em fevereiro de 2005, reinicia as suas atividades como projeto de Extensão Universitária no Instituto Villa-Lobos (IVL), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, na Urca, com um quantitativo de mais de 600 alunos inscritos e, no ano de 2006, contou com cerca de 500 alunos. A empresa El Paso permanece como patrocinadora do projeto Oficina de Choro até agosto de 2005, quando a Petrobrás passa a ser a patrocinadora.

Inicialmente a FUNARTE apoiou a Oficina de Choro. A EL Paso, anteriormente, e a Petrobras, atualmente, têm dado um apoio expressivo à Escola Portátil de Música. Este apoio tem sido imprescindível ao bom funcionamento, à manutenção de infra-estrutura, a uma remuneração digna aos docentes e aos outros envolvidos no projeto. As escolas que dependem de um fomento para darem prosseguimento a seus projetos, precisam apresentar resultados consistentes para continuarem a receber a ajuda. Esta situação, na maioria das vezes, promove uma grande sensação de risco.

Por um lado, o crescimento de uma escola que depende de uma ajuda é proporcional ao valor desse patrocínio. Por um outro lado, porém, há um ganho da empresa patrocinadora ao investir em projetos de educação e cultura. Objetivamente, esse ganho pode significar lucro financeiro, redução de carga tributária, um custo menor do marketing da empresa e outros. Pode haver também, subjetivamente, um outro ganho: “O patrocínio de projetos culturais

permite inserção do investidor no meio social, pois quem investe em cultura sempre é visto com simpatia pelo público em geral (...).⁶²

Certamente o patrocínio da Petrobras é muito importante para o bom funcionamento, continuidade e progresso da Escola Portátil de Música. Mas o apoio da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, é inestimável. Pelo grande número de alunos que freqüentam a Escola Portátil, as instalações e os espaços do Instituto Villa-Lobos e da Universidade são imprescindíveis. As aulas que precisam de piano ou de equipamento audiovisual, por exemplo, têm as suas necessidades atendidas. O espaço ao ar livre onde se reúne o Bandão é extraordinário, em relação às suas dimensões e à sua beleza natural.

O fato da Escola Portátil de Música estar no espaço da UNIRIO, tem muito a ver com a ligação do Professor Luís Ricardo Ventura (Rick Ventura) com a família Rabello na década de 1970. A casa da família era freqüentada por músicos e a Luciana, o Rafael e a Helena, que era bailarina, estudaram violão com o Rick que, por sua vez, acompanhava a Amélia que cantava as composições dele e até jazz tocavam juntos. Todos eram pequenos, Luciana era uma “menininha”, tinha oito anos, Rafael tinha seis e estudou com Rick até “uns onze anos”. O repertório era o da música popular em geral, mas parece que a presença de Paulinho da Viola que freqüentou muito a casa, trouxe o gosto pelo choro à família Rabello, reflete Rick.⁶³

Rick Ventura teve a idéia de fazer um projeto em forma de extensão pelo qual os alunos do IVL pudessem freqüentar a Escola Portátil, quando Luciana Rabello telefonou para ele perguntando como poderia fazer uma parceria com a UNIRIO dizendo que teriam que sair da casa da Glória, pedida pelo seu proprietário. Primeiramente apresentou a idéia para a Reitora, depois “fui descendo da hierarquia”, diz. No departamento, apresentou oficialmente a

⁶² www.marketing-e-cultura.com.br consultada em novembro de 2006

⁶³ Depoimento em entrevista concedida à autora em 27/11/2006.

proposta como a de outro curso qualquer, “modesto”, mas quando as atividades começaram, aos sábados, uma multidão de candidatos compareceu aos espaços do CLA, relata Rick.⁶⁴

A Escola Portátil de Música atende à comunidade nos níveis iniciais e intermediários de aprendizado musical. O currículo da escola foi elaborado pelos professores e todas as experiências curriculares giram em torno do choro, que é o elemento predominante de sua organização. O material didático como apostilas, CDs, partituras e arranjos, é produzido pelos professores. O perfil do aluno que se inscreve a cada semestre é analisado cuidadosamente pelos professores e, só então, ele é encaminhado, ou não, para estudar uma disciplina teórica. O aluno iniciante não tem tantas opções, somente a escolha do instrumento e, pouco a pouco, de acordo com o seu desenvolvimento poderá optar pelas atividades de práticas instrumentais em grupo.

No ano de 2007, o aluno iniciante só poderá ter a aula do instrumento e participar do Bandão. No final de cada semestre letivo, os professores avaliam os resultados obtidos pelos alunos nas disciplinas. A partir dessa avaliação decide-se a continuidade ou alguma modificação no currículo. Existe também um outro motivo que pode influir na decisão dos professores, qual seja a impossibilidade de atender nas disciplinas teóricas todos os alunos inscritos. Há um limite de tempo e de espaço. Segundo o Professor Pedro Aragão, decidiu-se que os alunos iniciantes só teriam a aula de instrumento no primeiro semestre e, assim que tivessem algum desempenho no instrumento eles passariam a ter aula teórica.⁶⁵ Em geral, essa primeira aula teórica é a de Leitura rítmica.

Há uma certa flexibilidade nessa escolha das experiências curriculares por parte do aluno, que se torna responsável pelo seu percurso nessa escola e fora dela também, em relação ao seu trabalho.

⁶⁴ Depoimento em entrevista concedida à autora em 27/11/2006.

⁶⁵ Informação obtida em entrevista concedida por Luciana Rabello e Pedro Aragão à autora em 25 de março de 2007.

Aos alunos iniciantes são oferecidas aulas de violão, cavaquinho, bandolim, flauta e pandeiro. Os alunos avançados, antigos ou não, freqüentam as oficinas de canto ou instrumento e um curso entre os de composição, harmonia I, II e III, harmonia prática, iniciação à leitura I e II, rítmica do choro I e II, arranjo e história do choro.

As aulas ocorrem aos sábados, em horário integral, das 9.00 horas às 17.00 horas, com opções de atividades variadas, que possibilitam o atendimento a todos os alunos. No turno da manhã são oferecidas as aulas das três modalidades, a saber, de canto ou instrumento, de disciplina teórica e de prática de conjunto. Cada aluno optará por um instrumento apenas e por uma aula teórica ou de prática de conjunto.

I – Prática de Canto e Instrumento. É obrigatória aos alunos dos níveis Iniciante, Intermediário e Avançado. Os instrumentos são os seguintes: acordeão, bandolim, cavaquinho, clarinete, contrabaixo acústico, flauta, pandeiro, percussão (bateria), piano, saxofone, trombone, trompete e violão.⁶⁶

II - Linguagem e Estruturação Musical. O aluno deverá optar por apenas uma disciplina com uma carga anual de sessenta horas. As disciplinas são as seguintes:

Arranjo (ARR) e Composição (COM) - têm pré-requisito a cumprir: o aluno deverá ter cursado Harmonia I (HAR I) e Percepção Musical II (PM II). Harmonia (HAR I, II e III). - tem como pré-requisito: o aluno ter cursado Percepção Musical II (PM II). História do Choro (HCH). Harmonia Prática (HPR). Rítmica do Choro (RTC I e II). Percepção Musical I e II (PM I e II).

III - Prática Instrumental em grupo. O aluno optará por, no mínimo, uma e, no máximo, duas atividades e deverá cumprir a carga de sessenta horas ao ano. Os conjuntos são os seguintes: a Batucada Portátil, a Curiosa Portátil e a Prática Livre de Choro.

⁶⁶ Os instrumentos contrabaixo acústico, saxofone, trombone e trompete são oferecidos apenas a alunos já iniciados.

No turno da tarde são realizadas as práticas instrumentais de conjunto para os alunos do nível mais avançado. Essas práticas são as seguintes: a Camerata Portátil de Cordas Dedilhadas, o Conjunto de Metais, a Furiosa Portátil, e o Regional de Choro.

No período de 12.00 horas às 13.00 horas todos os alunos são reunidos para a grande prática de conjunto, denominada de Bandão da Escola Portátil de Música, que se realiza no espaço Mário de Andrade, ao ar livre. Este espaço fica no jardim do Centro de Letras e Artes - CLA.

O espaço Mário de Andrade tem este nome porque neste local há um busto do escritor e fica entre o gramado, à direita, e um paredão de pedra à esquerda de quem passa por um caminho e se dirige aos prédios do CLA. Instala-se o Bandão exatamente junto à encosta onde um platô se desdobra em vários níveis, “(...) quase como se fossem ruínas de uma pequena praça, sempre à sombra das árvores e da pedra ao fundo (...)”. (Silva, 2005).

O jardim é freqüentado pelos alunos que conversam em grupos, estudam ou tocam seus instrumentos sozinhos ou com colegas, divulgam apresentações, e é lugar de passagem para os que vêm ou vão para as salas de aula do Instituto Villa-Lobos ou da Escola de Teatro ou para a cantina. Aos sábados, encontram-se no jardim as pessoas da comunidade que vêm assistir às apresentações do Bandão. São familiares dos estudantes, vultos renomados do mundo da música, músicos amadores ou, então, os amadores da música. Essas pessoas pegam as cadeiras disponíveis à frente da Sala Villa-Lobos e trazem para o jardim onde sentam na relva ao sol ou à sombra de algumas árvores. A atitude desses freqüentadores é informal, caminham de um lado a outro, conversam, eventualmente brincam com alguma criança e aplaudem ao final de cada música.

Aparentemente, há um clima descontraído e prazeroso entre as pessoas, provavelmente um reflexo do lugar, como descreve o músico e educador musical José Alberto Salgado e Silva (2005):

Existe no ambiente algo de aprazível: certa proporção das coisas, a temperatura sempre amena, a luminosidade filtrada pelas folhas, a relva limpa – tudo isso provavelmente contribui para a impressão favorável que muitos freqüentadores têm do lugar. E existe também uma configuração de usos que contribuem para essa impressão, sugerindo falta de pressa, tempo para contemplação, sociabilidade e uma espécie de proteção ou imunidade, em território ao mesmo tempo público e reservado. (p. 116).

Em torno das 12 horas, os alunos se aproximam desse espaço portando os seus instrumentos, as partituras, as estantes, as cadeiras e vão se instalando em lugares que parecem demarcados previamente para naipes ou instrumentos, embora se observe uma não rigidez em seus limites. Assim, no centro à frente ficam os violões que, devido ao seu grande número, freqüentemente se estendem para o lado direito. Logo atrás no centro ao fundo, ficam os pandeiros em maior número e outros instrumentos de percussão. Na lateral direita à frente, ficam as flautas no caminho entre o jardim e o platô, seguidas dos clarinetes no platô. Na lateral esquerda à frente, ficam os cavaquinhos e os bandolins no caminho e se estendem até o jardim. Ainda à esquerda, no platô logo à frente ficam os contrabaixos e subindo gradualmente no platô, mais atrás, os instrumentos de metal, os trompetes, os trombones e os saxofones.

A freqüência à aula coletiva do Bandão é obrigatória para todos os alunos, até para os iniciantes.⁶⁷ No entanto, o número de alunos que participam dessas aulas é muito variável, assim como o tempo de sua permanência na aula. Enquanto a maioria chega pontualmente e participa desde o início até o fim, alguns chegam após o início e saem antes do final.

Entre os assistentes encontram-se, às vezes, nomes representativos da vida musical da cidade. Nessas ocasiões, o professor-regente assinala a presença dessas personalidades que são homenageadas com uma salva de palmas. Entre os homenageados cito o Prof. Luiz Paulo Sampaio, o Prof. Antônio Guerreiro, o músico Turíbio Santos, o conselheiro da escola

⁶⁷ Informação dada por Luciana Rabello e Pedro Aragão em entrevista concedida à autora em 26 de março de 2007

Hermínio Bello de Carvalho, o Prof. Hélio Sena e os músicos Elton Medeiros, Mestre Afonso do Recife e Rogerinho.

O professor responsável e regente do Bandão é o Professor Pedro Aragão, mas outros professores e músicos-professores também participam das aulas ensinando aos alunos, como Luciana Rabello, Jayme Vignolli, Oscar Pellon (Bolão), Paulo Aragão, Naílson Simões, Celso Silva e Beatriz Paes Leme com interrupções para as necessárias orientações.

Segundo o Prof. Pedro Aragão, os arranjos das peças são feitos exclusivamente para o Bandão. Os professores se reúnem e decidem o repertório da semana e esses arranjos são enviados aos alunos por e-mail às quintas-feiras. As partituras constam, geralmente, de melodia em uníssono e uma base cifrada. No repertório intercalam-se arranjos em uníssono com arranjos em vozes. O Professor Pedro Aragão ressalta que “tocar em uníssono é uma preparação para solistas”.⁶⁸ Como exemplo de arranjo em vozes cita o choro *Treme-Treme* de Jacob do Bandolim, tocado pelo grupo.

O repertório do Bandão está vinculado ao de todos os instrumentos estudados na Escola e é constituído de choro, choro serenata, dobrado, maxixe, maxixe-lundu, polca, polca choro, samba, schottisch e valsa. Entre os compositores encontram-se alguns das primeiras décadas do século XX ao lado de contemporâneos, tais como os professores da escola, que respeitam o mesmo estilo musical e constantemente criam novas composições.

Antes de prosseguir, julgo ser válido constatar que a história da origem de um projeto destinado ao ensino coletivo de choro pode ser considerada como tendo início no ano de 1984 quando Lilian Zaremba, diretora da divisão de música do RioArte (órgão de fomento à cultura, da Prefeitura do Rio de Janeiro) promoveu o *Projeto Música 84*, com uma dotação de verba destinada por lei para a realização de um Festival de Choro.

⁶⁸ Depoimento dado em conversa com a autora em 26 de novembro de 2005

O professor Luiz Otávio Braga foi o coordenador e mentor do formato desse Festival. Em convênio com a UNIRIO, foram realizadas três oficinas: a Oficina de Choro, com os professores Luiz Otávio Braga (violão), Afonso Machado (bandolim), José Maria Braga (flauta) e Henrique Cazes (cavaquinho); Prática de Orquestra de MPB, coordenada por Roberto Gnattali, e a Oficina de Canto Coral, sob a coordenação de Marcos Leite. O material a ser utilizado na Oficina de Choro, uma apostila com dezenas de choros (melodia e cifra) e uma introdução à história do choro, foi elaborada e produzida pelo coordenador professor Luiz Otávio Braga.⁶⁹

As aulas aconteciam aos sábados e domingos, de 9.00 horas às 17.00 horas do mês de dezembro, no campus do Centro de Letras e Artes - CLA. Os alunos vinham de todos os bairros do Rio e de arredores, com as mais diferentes experiências musicais e de vida. No primeiro dia de aula na Oficina de Choro havia “uns sessenta violões, vinte e poucos cavaquinhos, trinta e tantas flautas e uns dez bandolins”. Pela manhã, com o repertório da apostila como base, os alunos de cada instrumento tinham aulas de técnica com o respectivo professor, e, à tarde, acontecia a prática de conjunto, com formações de regional, “quartetos de flauta, quartetos de bandolim e uma orquestra de violões”. (Cazes, 2005, p. 189).

No encerramento do Projeto, às vésperas do Natal, foram realizados dois concertos: um na Praça Quinze, ao ar livre, e outro no Circo Voador. Dessa experiência ocorreram resultados como a formação de vários grupos. Cazes expõe os contatos que se fizeram nesses dias de aprendizado intenso e de trocas pessoais, sociais e profissionais: “Amadores conheceram outros amadores que queriam simplesmente se divertir tocando. Profissionais e futuros profissionais conheceram ali parceiros de trabalho”. (p. 190).

A Oficina de Canto Coral incentivou novos arranjadores e regentes de corais e a criação de grupos vocais de música popular brasileira. Da Oficina de Prática de Orquestra de MPB nasceu a Orquestra de Música Brasileira. Roberto Gnattali, em depoimento a Luís

⁶⁹ Depoimento do Professor Dr. Luiz Otávio Braga, em 19 de junho de 2007.

Ricardo Ventura, diz que da Oficina de Choro “surgiu uma nova onda de jovens chorões, que culminou com a criação da Orquestra de Cordas Brasileiras” e descreve o que se podia ver e ouvir no campus do CLA nos fins de semana:

Uma orquestra sinfônica jovem de música popular brasileira, um coral de 60 vozes cantando de Pixinguinha e Villa-Lobos a Caetano Veloso, conjuntos de choro espalhados pelos quatro cantos do CLA, traduzidos em flautas, cavaquinhos, pandeiros, violinos, acordeons, violões e bandolins, algo que nunca se vira no campo do ensino intensivo de música popular, no Rio de Janeiro. (2005, [s.p.]).

Após esta experiência, o choro foi aceito pela primeira vez em um curso de caráter nacional no Festival de Música de Ouro Preto, em 1986, do qual participaram Luiz Otávio Braga, Roberto Gnattali, e Marcos Leite.⁷⁰

No sentido de compreender a vinculação da UNIRIO com a música popular, penso que é necessário fazer uma abordagem histórica do Instituto Villa-Lobos.

4.1.1 O Instituto Villa-Lobos e a música popular. Um músico e professor da instituição.

Historicamente já se notavam traços da prática da música popular brasileira no Instituto Villa-Lobos na década de 1970, conforme registros do Professor Luís Ricardo Ventura. Esta aproximação com a Escola Portátil de Música resulta em uma oportunidade aos alunos do curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Música e do curso de Bacharelado em Música Popular Brasileira de participarem das atividades na forma de Extensão Universitária. Contam-se, em 2005, mais de 60 alunos dos cursos de graduação que freqüentam regularmente as aulas e atividades, o que comprova o interesse desses estudantes pela música popular brasileira. Nesse mesmo ano, outros universitários já observam as aulas e atividades como estagiários do Curso de Licenciatura em Música ou como alunos pesquisadores dos cursos de Mestrado e Doutorado, sob a orientação e iniciativa da Professora Doutora Regina Marcia Simão Santos. Desde o início de seu funcionamento já se

⁷⁰ Depoimento do Professor Luiz Otávio Braga em 19 de junho de 2007.

produziu um considerável acervo de partituras disponibilizado no banco de peças do Centro de Letras e Artes – CLA, além de apostilas e outros materiais didáticos . (Ventura, 2005, [s.p.]).

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO tem origem na antiga Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara – FEFIEG, criada em 1969 para o desenvolvimento da educação superior e da pesquisa. Em 1975, passa a se chamar FEFIERJ, tendo como presidente Guilherme Figueiredo. Pelo decreto-lei n. 6.655, de 5 de junho de 1979, a FEFIERJ é convertida em universidade e é denominada Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO e Guilherme Figueiredo é nomeado Reitor. [s.p.]

Um dos cinco centros acadêmicos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, o Centro de Letras e Artes – CLA é composto de duas faculdades: o Instituto Villa-Lobos (IVL) e a Escola de Teatro (ET). O IVL tem a sua origem no antigo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, CNCO, fundado por Villa-Lobos em 1942 e a ET, é proveniente do Conservatório Nacional de Teatro, CNT, fundado em 1937. Idealizado por Villa-Lobos e com o apoio do Ministro de Educação e Saúde Gustavo Capanema, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico foi instituído pelo Decreto-Lei n. 4993 de 26 de novembro de 1942. [s.p.].

O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico iniciou as suas atividades no terceiro andar da Avenida Pasteur, n. 350, onde funciona hoje o Instituto Benjamin Constant. O diretor era o compositor e educador Villa-Lobos, que convidou para auxiliá-lo como vice-diretor o compositor, músico e regente Henrique Vogeler (1888-1944). Com a presença deste músico são lançadas as sementes da música popular no Conservatório e que germinariam e enraizariam, mais tarde, no IVL. Vogeler estudou no Conservatório de Música do Rio de Janeiro e em 1919, inicia sua vida profissional compondo para o teatro de revista. Como um exemplo de sucesso, compôs a música da revista-opereta *A Canção Brasileira* e,

eventualmente, substituía na sala de espera do Cinema Odeon, o pianista Ernesto Nazareth. Compositor do famoso samba-canção *Ai, Ioiô*, foi diretor artístico das gravadoras Brunswick e Odeon a partir do início dos anos 1930. (Ventura, 2005, [s.p.]).

Com o passar do tempo, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico foi ampliando a sua função inicial, qual seja, a de formar os professores de Canto Orfeônico. Em 22 de setembro de 1967, com a publicação do decreto 61.400, o Ministro Tarso Dutra transforma o Conservatório em Instituto Villa-Lobos (IVL), que passa a ser constituído pela Escola de Educação Musical e pelo Centro de Pesquisas Musicais – CPM, com as vertentes de pesquisa do som e da imagem, pesquisa musical e pesquisa do comportamento musical. Em 1966, Reginaldo de Carvalho, diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e membro da Divisão Extra Escolar do MEC, com o apoio do Presidente Castelo Branco, consegue instalar o Conservatório no primeiro andar do prédio n. 132, da Praia do Flamengo, anteriormente sede da UNE (União Nacional de Estudantes). Por iniciativa de Bárbara Heliodora Carneiro de Mendonça, então diretora do Serviço Nacional de Teatro, o Conservatório Nacional de Teatro também passa a funcionar, quase ao mesmo tempo, nesse prédio. Desde então, as duas escolas, Música e Teatro permanecem juntas e hoje constituem o Centro de Letras e Artes – CLA da UNIRIO. [s.p.]

Em 1980 o Centro de Artes passa a funcionar na Avenida Pasteur, n. 296, no antigo prédio do Instituto de Saúde Mental e pouco tempo depois, por intermédio do Reitor, Prof. Guilherme Figueiredo, as duas escolas se mudam para o local onde se encontram até hoje. Em depoimento a Ventura, a Professora Doutora Regina Marcia Simão Santos, ex-aluna do IVL, depois professora do IVL e do Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM da UNIRIO, relata suas impressões do período de sua formação (1969 a 1972):

(...) três tendências foram marcantes, (...) a tendência à expressão contemporânea (Lins, Marlene Fernandez, José Maria Neves, levando os alunos a comporem música serial, lidarem com séries...); a prática de George Kisely, violista que também dava história da Música, a partir da escuta e identificação dos períodos, das escolas, das obras e dos compositores; e a proposta

do Reginaldo de Carvalho (Diretor do IVL) que propunha uma formação musical não centrada na leitura (partitura), mas na experiência com a música como fenômeno sonoro, social, sempre contextualizado, e provocava os egressos da formação tipo “bolinha e pausinho, compassos e métricas” a desenvolverem outras competências, talvez mais musicais e menos metronômicas. (...) as suas atuações ficaram marcadas por gestos de transgressão ao propor atividades inusitadas para alunos de música (envolvendo o corpo, textura e movimento etc), mas também marcadas por arranjos musicais de sua autoria, para temas e obras do repertório brasileiro popular que eram executadas pelo Coro dos alunos do IVL.

Desde o início da década de 1970, dois professores do IVL, Hélio Sena e Armida Teixeira, começaram a incentivar a prática da música popular. Nessa época, o IVL funcionava na Praia do Flamengo, n. 132 e tornou-se um centro de convergência para onde afluíam músicos atraídos pelo clima de modernidade e vanguardismo musical que ocorria lá. De fato, estudava-se e ouviam-se os sons de todas as correntes musicais e períodos: a música erudita tradicional, a música popular, a concreta, a eletrônica e a aleatória. Praticava-se intensamente a música popular, embora fosse “informalmente elemento integrante do curso” nas disciplinas Arranjos e Técnicas Instrumentais; Prática Instrumental; Canto Coral; Técnica Vocal; Folclore e Música de Câmara. Essas práticas se faziam “sempre condicionadas à experiência de cada professor, a prática de conjunto era feita junto com música de câmara, não se sabia quando era música erudita ou popular”. (Ventura, 2005, [s.p.]).

Desde 1970, diversos conjuntos de música popular que se formaram no IVL gravaram discos, fizeram apresentações públicas e receberam apoio de críticas favoráveis na mídia. Entre estes cita-se: Equipe Mercado, Painel de Controle e Entradas e Bandeiras, entre outros grupos sem nome. Roberto Gnattali, ex-aluno do IVL e atual professor, em depoimento a Ventura relata como se formaram dois desses grupos sem nome. Com a permissão do diretor, um general da ditadura militar, em 1972, os alunos conseguiram um horário para ensaiar o grupo constituído de alunos iniciantes de flauta, violino, trompete, saxofone, trompa e contrabaixo, que só se interessavam em tocar, estudar, escrever os arranjos, sem preocupação com algum nome. Em 1973, fundaram um outro conjunto, também sem nome,

com o próprio Roberto no piano e na trompa, o Rick no violão, Márcio Alt no baixo, Maria Antônia e Renato Alt nas flautas.

O professor Antonio Guerreiro de Faria Júnior, ex-aluno do IVL, também relata em depoimento a Ventura as experiências na música popular e de concerto ao mesmo tempo, quando monitor de Harmonia e de Música de Câmara, em que fazia arranjos para sax, trompete, flauta e cozinha (sic). Guerreiro participava também de um festival de música no IVL, em que elaborou os arranjos para os colegas, executados pelo grupo de Roberto Gnattali.

Silvio Merhy, professor da UNIRIO desde a década de 1970, onde lecionava harmonia, procurava unir a prática harmônica ao domínio do teclado ao inserir alguns conteúdos da disciplina Teclado Básico às tarefas de Harmonia. Este procedimento marcou uma diferença entre os conteúdos do piano funcional e da formação pianística. Enquanto as aulas na Graduação em Piano eram voltadas para o domínio da técnica e formação de repertório, um dos objetivos do Teclado Básico era a prática do repertório de canções brasileiras cifradas, proposto pela Professora Armida Valeri Teixeira, possível com a inserção dos conteúdos harmônicos na disciplina.

A música popular também perpassava o conteúdo da disciplina Prática Instrumental – Violão, direcionada para a prática do repertório de canções brasileiras cifradas. Em 1980 foi instituído o curso de Bacharelado em Violão cujo programa, elaborado pelo Professor Turíbio Santos, abordava o repertório tradicional. A disciplina Violão Popular foi implantada em 1989.

A presença da Professora Ermelinda Paz no IVL desde 1972 e assumido a sua direção em 1979, muito contribuiu para a presença da música popular na instituição. Em suas aulas de Percepção, a Professora Ermelinda privilegiava a música popular e folclórica. Finalmente, a música popular se institucionalizou no IVL com a implantação do curso Bacharelado em Música Popular Brasileira, em 1998.

A data de reconhecimento do curso Bacharelado em Música Popular no MEC é 13 de maio de 2005, publicado no Diário Oficial da União de 16 de maio de 2005. O processo de reconhecimento tinha o número 20.31312.⁷¹

Um músico e professor da instituição.

O Professor Luís Ricardo Ventura ou Rick Ventura é o responsável pela Escola Portátil de Música - Oficinas de Choro, junto ao Instituto Villa-Lobos – IVL, desde 2005.

Luís Ricardo Ventura é professor na UNIRIO desde 1978, tendo implantado juntamente com Turíbio Santos o curso Bacharelado em Violão, no início dos anos 1980. Professor de violão atua também na administração do IVL, tendo sido chefe de departamento em diversas gestões e tem tido representação nos colegiados, conselhos e comissões da universidade. Além das atividades didáticas e administrativas, tem tido efetiva participação no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, tendo sido um dos implementadores do curso Bacharelado em Música Popular Brasileira, em 1998. Desde 1997 dedica-se à composição e aos arranjos de música popular para as atividades de Práticas de Conjunto do Instituto Villa-Lobos, bem como ao aperfeiçoamento dos violonistas que integram o corpo discente da instituição. Em 2002, cria na universidade o Conjunto de Cordas Dedilhadas da UNIRIO e, junto ao violonista Marco Pereira, organiza o curso de extensão Oficina Violão Brasileiro. A partir de 2004 assume a função de vice-diretor do Instituto Villa-Lobos e, em 2005, torna-se o responsável pela Escola Portátil de Música - Oficinas de Choro, como curso de extensão da UNIRIO.

Ex-aluno do Instituto Villa-Lobos, Rick Ventura obteve o título de Licenciatura em Música em 1973, e concluiu o curso de pós-graduação “latu-sensu” Especialização em Educação Musical em 1983. Participou de diversos festivais de música, estudantis e universitários, tendo obtido diversos prêmios. Como um dos vencedores do Festival Universitário de 1972, gravou o samba-choro de sua autoria *Paralelo*, com a participação da

⁷¹ Depoimento de Roberto Gnattali enviado por e-mail à autora, em 22 de julho de 2007.

cantora Amélia Rabello e arranjo de Carlos Monteiro de Souza. Como integrante do Collegium Musicum do Instituto Villa-Lobos e do Grupo Ethos, realizou concertos de música erudita em várias instituições culturais. Foi o vencedor com a música Mata Atlântica, em parceria com Márcia Jac's, em 1996, no I Concurso Nacional de Composição – Rio Arte.

Iniciou a sua vida musical nos anos de 1960, como violonista, tendo sido influenciado diretamente pelo contato com músicos como Luís Bonfá, Dick Farney, Eumir Deodato, Codó, Lúcio Alves, Carlos Lyra, Johnny Alf, Baden Powell e outros nomes não menos importantes. Atuou como músico, arranjador e diretor musical de diversos espetáculos teatrais ao lado de nomes como Maria Pompeu, Maria Helena Pader, Rogério Fróes, Eva Todor, Raphael de Carvalho, Roberto Pirillo e outros. Instrumentista e compositor manteve sempre paralelamente as suas atividades de professor de violão tendo tido entre seus alunos os profissionais Luiz Moura, Rafael Rabello, Pier Maestrini, Fred Sneiter, Marcelo Câmera, Pedro Luiz e outros.

Quando Rick Ventura se tornou professor de violão no IVL, as suas aulas abordavam a música clássica e a popular. Os alunos da disciplina Prática Instrumental - Violão aprendiam a leitura de cifras e os ritmos básicos da música popular e, eventualmente o erudito, “mas não lido na pauta, seguindo método, mas muito de ouvido, mostrando a técnica”.⁷² Atualmente, a sua clientela maior é formada de alunos dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Violão.

O ingresso dos alunos na UNIRIO dá-se através de provas, sendo que os candidatos ao Bacharelado em violão já entram tocando e lendo. No caso da Licenciatura, pode haver ou não iniciantes no instrumento ou aqueles que já são instrumentistas que estudaram o clássico e querem aprender a música popular: como é a batida do samba e do choro e como é a harmonia. O perfil dos alunos do Bacharelado em Música Popular é dos que já tocam de

⁷² Depoimento em entrevista concedida à autora em 27 de novembro de 2006

ouvido o violão e o piano, “arranham o teclado” e aí estudam para a prova de habilidade específica e fazem um teste. O que define mais uma média entre a habilidade musical é a prova de teoria, solfejo e ditado. Ventura aponta as diferenças na realização das provas e avaliação dos candidatos aos cursos de música:

Com uma boa média, a pessoa entra com facilidade na Licenciatura. (...) a pessoa tem que, no mínimo, saber tocar ou acompanhar alguém e, se for cantar, pode cantar. Na música popular, (...) que rola aqui há muito tempo, (...) a exigência é um pouquinho maior, se cobra mais do candidato ao Bacharelado em Música Popular ter o instrumento um pouco mais avançado do que na Licenciatura. Então, se a pessoa não tocar nada, mas tiver uma ótima nota em teoria, solfejo e ditado, ela entra também, aí vem fazer os instrumentos complementares.⁷³

Nos últimos anos, Rick Ventura tem recebido nas aulas os guitarristas que querem aprender a “pegar” o violão, querem saber o samba, o choro, não só por causa dessa “onda do choro” que está acontecendo, mas querem trabalhar e dizem: “só tocar guitarra, não dá, não...”. Então, a esses estudantes ensina o samba, o choro e a bossa nova, com um método próprio para o violão, como descreve a seguir:

Escrevo a melodia da música e o acompanhamento cifrado em cima, mas na inversão para o solo. Não é a inversão para o acompanhamento, então o aluno aprende a formação do acorde..., ele tem que usar essa inversão pra botar a nota na ponta do acorde. Aí, eu toco, ele toca... vai aprendendo por imitação a melodia. Dá pra escrever a melodia, mas ninguém lê porque o samba e o choro têm uma síncope que é uma antecipação das melodias e das próprias batidas que dá o balanço característico. Cada vez que toco, sai diferente. A diferença básica é que o choro é grafado como um prelúdio de Bach, são figuras que se estiverem na partitura você lê, tem um balanço típico da síncope. Mas, no samba e bossa nova, escrever com as antecipações fica muito difícil pra quem vai ler. Então, se fizer como está escrito, vai sair com um sotaque horrível. (...) Se a pessoa ouvir você tocando bastante, ou tira de ouvido ou toca junto com a partitura, mas aí ela não está fazendo o que está escrito, está fazendo o seu sotaque, a sua imitação.⁷⁴

Ao perguntar se, de fato, essa “onda do choro” está acontecendo, ele respondeu-me que “... é muito pequena diante da onda da mídia, né? Quem conhece o choro? O que são 2.000 pessoas em 15 milhões? Não é nada”. Rick considera que há essa onda graças a esses empreendimentos, tais como o clube de choro e a casa de choro que aparecem, é “boca a boca

⁷³ Em entrevista concedida à autora em 27 de novembro de 2006.

⁷⁴ Ibidem

que acontece”, não há divulgação e não há espaço no rádio, a não ser o programa Roda de Choro da Rádio MEC.⁷⁵

Rick Ventura vê na existência da Escola Portátil de Música, uma possibilidade de uma maior aceitação e divulgação do choro como sugere a seguir:

Se tivesse uma Escola Portátil de Música dessas em cada escola de música ou em cada estado, o choro teria uma expressão maior, porque fica restrito aqui (na UNIRIO), na TV Senado, na TV Câmara, em pequenas salas, botecos (...), botar o choro no Teatro Rival, na Sala Baden Powell, isso aí dá outro “status”.⁷⁶

Para Rick, a vantagem de ter uma Escola Portátil de Música é que leva as pessoas a reagirem, a descobrirem com a maturidade que têm uma cultura importada, “podem fazer uma banda de rock na garagem, mas o inglês e o americano são melhores nisso, aqui vão ser os piores rockeiros do mundo”. Lembra que quando garoto, adorava ligar o rádio e ouvir Baden Powell, Luiz Bonfá, Dilermando Reis, Paulinho Nogueira e, na televisão, o programa da Elis Regina *O Fino da Bossa* parava o Brasil. “Aí, veio a onda do iê, iê, iê, por cima disso e tomou conta...”, diz Rick. Sobre a influência da bossa nova em sua iniciação profissional relata:

Dei aula de violão pro Carlinhos Lyra, convivi com as pessoas..., o grupo da bossa nova era um grupo muito fechado, formava uma elite, uma maçonaria do samba. Então, eu era mais novo, só ouvia no rádio, mas, à medida que fui me profissionalizando, tocando com um e com outro, fui penetrando entre eles. Eu já tocava que nem o Baden Powell e tal, então eles queriam aprender as técnicas, pediam pra dar as técnicas (...).

No mundo da música popular brasileira alguns artistas são considerados “virtuoses”. Entre outros, um exemplo de “virtuose” sempre citado é o jovem violonista (prematamente falecido) Rafael Rabello, como se constata a seguir.

⁷⁵ Para corroborar o que disse, comenta que alguém acaba de ser demitido da Rádio Nacional, que fazia um movimento com os músicos e tinha um programa chamado *Época de Ouro*. Preocupa-se com quem vai assumir posições de liderança dentro das rádios e das televisões. “Essa onda do choro (...) vai ficar na universidade, no barzinho, aqui e ali”.

⁷⁶ Em entrevista concedida à autora em 28 de setembro de 2006.

Para Luciana Rabello, o choro é uma música essencialmente coletiva, o que não quer dizer que não se tenha “virtuose” no choro, aliás, muito pelo contrário, é uma escola de virtuosos. Por ser uma música que exige muito estudo, muita técnica, ela abre um caminho, uma vertente forte para a formação do “virtuose”. O “virtuose” é produzido, valorizado e respeitado no choro. Ali ele vai desenvolver sobretudo a linguagem e como colocar a técnica, “esse virtuosismo a favor de uma história e não colocar o choro a favor dele, mas ele a favor do choro”.⁷⁷

O termo “virtuose” é comumente empregado no mundo da música clássica a artistas que demonstram extrema habilidade técnica e expressiva, e se sobressaem perante os seus pares. Nettl (1995) aponta que entre os estudantes, poucos percorrem as etapas de seu aprendizado rapidamente ou conseguem pular certas etapas e se tornam executantes brilhantes. Estes poucos são respeitados e considerados estrelas, dotados de dons advindos de poderes sobrenaturais.⁷⁸

Ao perguntar se consegue detectar quem poderá ser um “virtuose” entre os seus estudantes, Rick responde que “tem muitos atualmente, muitos que poderiam ser um Rafael Rabello”. Comenta: “o camarada tem tudo pra despontar como grande instrumentista, mas tem alguma coisa que está travando, o que é? Não se vive só de talento, é preciso uma força danada...”.⁷⁹ Relata casos em que alunos com muita força de vontade, persistência, e desejo de aprender a tocar superaram grandes dificuldades iniciais.

O talento é outro termo usualmente empregado no mundo das artes e, atualmente, dos esportes. Kingsbury (1988), ao pesquisar o sistema cultural do conservatório, mostra que o talento é uma qualidade altamente apreciada, atribuída a estudantes de música por um mestre ou artista. Ao serem ouvidos, demonstram desde o início de seu aprendizado uma

⁷⁷ Depoimento em entrevista concedida à autora em 26 de março de 2007.

⁷⁸ Ver Capítulo 2, p. 43-44 desta pesquisa.

⁷⁹ Depoimento em entrevista concedida à autora em 28 de setembro de 2006.

grande facilidade de resposta às exigências técnicas, expressivas e interpretativas do ensino musical. O talento é entendido usualmente como uma forma de potencial, algo inato a um determinado ser humano, o que nos aproximaria de correntes inatistas.

Mas há um outro modo de se pensar este potencial (musical, no caso). Através de categorias criadas pelo filósofo Simondon (1989), há uma possibilidade de se pensar em um campo de potencialidades pré-individuais musicais. Ao se fazer música, esses potenciais pré-individuais se individualizam tornando audível a música ao mesmo tempo em que o instrumentista, cantor ou compositor torna-se um ser musical.

Sobre a possibilidade de surgirem talentos no Bandão da Escola Portátil de Música, Rick considera que o Bandão faz é dar a oportunidade, porque “da quantidade vai sair a qualidade, você (...) de pouca quantidade não sai nada, você tem que ter quantidade pra sair qualidade dali”, diz. Quando o Bandão começou, mudou totalmente a sua concepção de aula de instrumento, (...) “cheguei à conclusão que também funcionaria pra música erudita, porque acaba com essa coisinha de fazer um gênio a cada dez anos”, diz Rick. A aula inicial da Escola Portátil na Sala Villa-Lobos o impressionou pelo número de alunos tendo aula juntos com três professores, como relembra:

Eu levei um susto..., é possível! (...) Tenho certeza que daqueles cento e vinte tocando ali, sairiam no mínimo uns dez geniais, “virtuosos”, e outros quarenta que vão ser bons instrumentistas profissionais de música. Agora, se você dá aula pra dez, não vai sair nada. E foi só a aula inicial, depois começaram a separar os grupos em três salas com um professor e, mais ou menos, trinta alunos em cada sala.⁸⁰

Sobre os músicos de hoje, comparados com os do passado, Rick constata que entre os músicos populares, hoje, encontram-se muitos estudantes das escolas de música. Têm, portanto, “uma técnica, um conhecimento musical apurado, uma afinação melhor do instrumento, mais habilidade nas escalas...”. Cita como exemplo, o grupo formado por quatro ex-alunos da UNIRIO, o Sururu na Roda. “Você revive aqueles músicos, Noel Rosa,

⁸⁰ Depoimento em entrevista concedida à autora em 28 de setembro de 2006.

Pixinguinha, tocados com equipamento dez vezes melhor que os instrumentos da época, com arranjo elaborado, escrito por pessoas que têm base”. Agora, “evoluíram tanto os estudos musicais, a didática, todas as disciplinas (...)”, conclui Rick Ventura.

Penso que esta evolução que o Professor Rick detecta se deve a alguns fatores que cito a seguir. Inicialmente, aponto que os professores de música podem ter uma formação pedagógico-musical fundamentada nos princípios contemporâneos da Educação. Como foi visto antes neste capítulo, a UNIRIO tem uma história de aproximação qualitativa à música popular brasileira desde a década de 1970. Atualmente, o acesso à Internet e a grande produção, divulgação e distribuição de discos permite uma facilidade maior ao jovem para ouvir boa música e bons músicos. A tecnologia eletrônica produz os aparelhos de áudio cada vez mais sofisticados, o que vai permitir uma audição mais apurada. Esta sofisticação se estende aos estúdios de gravação também. Um outro fator a ser considerado pode ser a competição que existe no mercado de música popular brasileira que exige um músico mais qualificado.

Pelo grande número de estudantes que o Bandão envolve e ouvindo os resultados alcançados, Rick pensa ser possível haver uma metodologia para a aula de instrumento em grupo no curso superior de música.

Nas outras escolas de música os estudantes precisam dividir o seu tempo, durante a semana, entre as aulas de instrumento e de outras disciplinas. A Escola Portátil funciona aos sábados e os alunos têm aulas de instrumento ou de canto e das disciplinas durante a manhã. À tarde os alunos participam das práticas de conjunto. No intervalo entre as aulas e as práticas de conjunto, em horário comum a todos os estudantes, das 12.00 horas às 13.00 horas, ocorre a aula coletiva do Bandão, de frequência obrigatória a todos.

Observa-se que a Escola Portátil, mesmo tendo uma proposta de educação musical que se quer alternativa, calcada na aprendizagem do choro, (uma prática da música popular),

tenta reinventar o tempo-espaço do modelo escolar tradicional, preconizado pela Pedagogia moderna e adotado na maioria das escolas.

4.1.2 Escola Portátil de Música: os sujeitos professor e aluno.

O professor

O corpo docente da Escola Portátil de Música é constituído de professores músicos profissionais e compositores reconhecidamente atuantes na música popular, como é o caso dos seus coordenadores Luciana Rabello, Pedro Aragão e Maurício Carrilho. Alguns professores do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO participam da Escola Portátil de Música em atividades pedagógicas e administrativas.

O responsável pelo projeto junto à UNIRIO é o Professor Luís Ricardo Ventura. O Professor Naílson Simões é o responsável pela Atividade I - Prática de Instrumento. O Professor Roberto Gnattali e o Professor Josimar Machado são os responsáveis pela Atividade II - Práticas Instrumentais. O Professor Antônio Guerreiro Faria Júnior e a Professora Sílvia Sobreira são os responsáveis pela Atividade III - Linguagem e Estruturação Musical.

Há professores que dão aulas de uma ou mais disciplinas e algumas são ministradas por um ou mais professores. Os professores de Percepção Musical são dois: Beatriz Paes Leme que também leciona Harmonia e Marcílio Lopes. Há quatro professores de flauta, a saber, Álvaro Carrilho, Antônio Rocha, Naomi Kumanoto e Marcelo Bernardes que leciona também saxofone. Há quatro professores de violão, a saber, Anna Paes, Luiz Flávio Alcôfra, Maurício Carrilho (também professor de composição e da Camerata Portátil) e Paulo Aragão (também da Camerata Portátil). Os dois professores de cavaquinho são Luciana Rabello que também dá aulas de Regional do Choro e Jayme Vignolli, que ministra também as aulas de Arranjo. Os professores de clarinete são Pedro Paes (também de Harmonia) e Rui Alvim (também de saxofone).

O professor Pedro Aragão, em depoimento à autora, informa que os professores constantemente avaliam o andamento das aulas. Consta que “é tão fácil chegar ao final do ano e ver o que não está funcionando e mudar. (...) a gente se reúne... e imediatamente muda. Facilita muito”.⁸¹

Este depoimento do Professor Pedro Aragão demonstra que o planejamento pedagógico da Escola Portátil é flexível. Em relação aos alunos iniciantes decidiram que, em 2007, no primeiro período terão somente aula de instrumento e de Bandão e só iniciarão a leitura melódica e rítmica depois de certo desempenho instrumental. Este ano tem Leitura rítmica e Harmonia I, II, III. A Leitura rítmica é para quem está começando e não sabe nada e em Harmonia I, a pessoa já sabe ler, mas falta saber intervalo, por exemplo.

Os professores da Escola Portátil de Música exercem uma atividade profissional intensa entre instrumentistas, compositores, autores de materiais didáticos musicais, educadores, pesquisadores, arranjadores, produtores musicais, participantes de grupos musicais e de gravações de discos e alguns desses profissionais têm uma formação acadêmica. Exponho a seguir dados profissionais desses professores.

Alvaro Carrilho. Responsável pela aula de Prática Livre de Choro. Um curso que valoriza a criação instantânea e a improvisação. Natural de Santo Antônio de Pádua, flautista e compositor de choros como *Chorando em Barbacena*, *Na sombra da caramboleira* e *De pai para filho*. Em 2001, lançou o seu primeiro disco pela Acari Records.

Amélia Rabello. Professora de Canto de Choro e Samba. Gravou composições de Paulo César Pinheiro, Paulinho da Viola, Cristovão Bastos, Afonso Machado, Luiz Moura, Moacyr Luz, Sergio Natureza, Baden Powell e Caetano Veloso, que compôs para ela o *Samba pra Amélia*. Participou de diversos Song-books e atuou como solista de inúmeros compositores. Em 2002, gravou o CD *Todas as canções*, reunindo a obra autoral de Raphael Rabello, de quem foi a principal intérprete.

⁸¹ Depoimento em entrevista concedida à autora em 26 de março de 2007

Anna Paes. Professora de Violão. Violonista, licenciada em Música pela UNIRIO. Pesquisadora responsável por um vasto trabalho de levantamento de compositores e obras do final do século XIX e início do século XX, que resultou em repertório para gravação de vários CDs da Coleção *Princípios do Choro*, lançada em 2001, pela Acari Records, *Mulheres do Choro* e *Joaquim Callado, o pai dos chorões*. Finalizou o projeto *Enciclopédia Ilustrada do Choro no século XIX*, apoiado pelo Programa de bolsas da Fundação Rio-Arte.

Antônio Rocha. Professor de Flauta. Participou de gravações com Maurício Carrilho, Pedro Amorim, Hermínio Bello de Carvalho, Afonso Machado, Zélia Duncan, Simone, Zezé Gonzaga entre outros. Atualmente, dedica-se à composição.

Beatriz Paes Leme. Professora de Percepção Musical e Harmonia. Compositora, produtora musical e arranjadora é mestre em musicologia pela UNIRIO. Como arranjadora tem atuação destacada, atuando com grandes artistas como Chico Buarque e Zélia Duncan. Foi professora do curso de extensão TEPEN, da UNIRIO. Atualmente, dá aulas nos projetos Escola Portátil de Música, Villa-Lobinhos e Flautistas da Pro-Arte.

Celso Silva. Professor de Pandeiro. Pandeirista, proveniente de uma família de chorões, filho de Jorginho do Pandeiro e sobrinho de Dino Sete Cordas, iniciou a sua carreira no grupo Os Carioquinhas. Foi fundador do Conjunto Nó em Pingo D'Água, em 1978 e em 1979 fez parte da Camerata Carioca, gravando o disco *Tributo a Jacob*. Atualmente integra o conjunto Nó em Pingo D'Água com quem gravou um disco dedicado à obra de Paulinho da Viola.

Cristóvão Bastos. Professor de Acordeão e Piano. Pianista e compositor é parceiro dos compositores Chico Buarque, Paulo César Pinheiro, Aldir Blanc, Paulinho da Viola e Elton Medeiros. Trabalhou como arranjador em discos e shows de intérpretes e compositores e, em 1996, lançou *Avenida Brasil*, seu primeiro disco solo. Em quase 40 anos de carreira, recebeu diversos prêmios, entre eles, oito Sharp.

Hermínio Bello de Carvalho. Professor de História do Choro. Poeta, letrista, autor de quinze livros. Conselheiro da Escola Portátil de Música e do Instituto Jacob do Bandolim

Jayme Vignolli. Professor de Cavaquinho e Arranjo. Cavaquinista, arranjador, compositor, é bacharel em composição pela UNIRIO. É integrante do conjunto Água de Moringa, com o qual gravou três CDs (o segundo ganhou o Prêmio Sharp como melhor conjunto em 1994). Tocou e gravou com artistas, entre os quais, Paulinho da Viola e Rafael Rabello.

Luciana Rabello. Professora de Cavaquinho e do Regional de Choro. Cavaquinista, compositora e produtora, herdeira direta dos mestres do cavaquinho Canhoto e Jonas, é fundadora da gravadora Acari Records e da Oficina de Choro da Escola Portátil de Música. Trabalhou em discos e shows de Paulo César Pinheiro, João Nogueira, Paulinho da Viola, Radamés Gnattali, Raphael Rabello, Elizeth Cardoso e Chico Buarque, entre outros. Lançou seu primeiro CD solo em 2000, pela Acari Records.

Luiz Flávio Alcôfra. Professor de Violão. Violonista, licenciado em Música pela UNIRIO, é integrante do grupo Água de Moringa. Em 2003, em duo com a clarinetista Lena Verani lançou um CD em homenagem ao pianista e compositor Ernesto Nazareth. Nesse mesmo ano, participou do projeto (Petrobrás) de recuperação e digitalização da obra de Radamés Gnattali. Integrou a Orquestra de Cordas Brasileiras, a Camerata Gama Filho regida por Paulo Sérgio Santos, e a Orquestra de Violões Chiquinha Gonzaga dirigida por Maurício Carrilho.

Marcelo Bernardes. Professor de Flauta e Saxofone. Multi-instrumentista, toca flauta, clarinete e saxofone, participa dos conjuntos Choro na Feira e Sexteto Maurício Carrilho. Ganhou o concurso de jovens instrumentistas do Brasil em Piracicaba, com 15 anos, e estudou na França como bolsista do governo francês. É herdeiro da tradição de contraponto de Pixinguinha no sax-tenor.

Marcílio Lopes. Professor de Percepção Musical. Bacharel em Composição pela UNIRIO, cursou o mestrado em Musicologia. Bandolinista, participa do grupo Água de Moringa, da Orquestra de Cordas Brasileiras, Camerata Gama Filho e da Camerata Brasil. Realiza atividades em estúdio e ao vivo e gravações de compositores da MPB.

Maurício Carrilho. Professor de Violão, Composição e da Camerata Portátil. Violonista, arranjador e compositor, acompanhou grandes nomes como Aracy de Almeida, Nara Leão, Elizeth Cardoso e outros. É fundador da Acari Records, primeira gravadora do Brasil especializada em choro, que em 2001 lançou a série *Princípios do Choro*, em 15 discos, com composições dos chorões do início do século XX. Em 2000, fundou a Oficina de Choro, ao lado de Luciana Rabello, Celsinho Silva, Álvaro Carrilho e Pedro Amorim.

Naílson Simões. Professor de Trompete, Trombone e do Conjunto de Metais. Realizou o mestrado em trompete no New England Observatory of Music (Boston, MA, 1986) e doutorado em trompete na The Catholic University of America (Washington, D. C – 1991). Premiado com o Distinct in Performance (Boston, 1984), obteve primeiros lugares no IV Concurso Jovem Instrumentista de Piracicaba –SP, no I Concurso de Música de Câmara de Recife – PE(1981) e no II Concurso Nacional da Música Brasileira, Rio de Janeiro – RJ (1984) Participou das Orquestras Sinfônicas de Recife, São Paulo e Paraíba. Atualmente, é professor da UNIRIO.

Naomi Kumanoto. Professora de Flauta. Flautista formada na Universidade de Osaka, tocava música erudita. Apaixonou-se pelo choro ao ouvi-lo ainda no Japão. Após encontro com Maurício Carrilho no Japão, em 2000, realizou gravações e apresentações ao lado de artistas brasileiros. Em 2003, lançou seu primeiro CD – *Naomi vai pro Rio*, pela Acari Records, produzido por Maurício Carrilho. Em 2004, mudou-se para o Rio e, em 2005, realiza a segunda turnê para o Japão tocando e promovendo oficinas de choro com professores brasileiros.

Oscar Pellon. Professor de Percussão. Percussionista. Em 30 anos de atividade, trabalhou com os artistas Elizeth Cardoso, Elton Medeiros, Ney Mato Grosso, Paulo Moura, Guinga e Joel Nascimento. Integra o Trio de Paulo Sérgio Santos, o Sexteto de Maurício Carrilho, o Quinteto de Tim Rescala, o Coreto Urbano e o Pife Muderno, estes últimos dirigidos por Carlos Malta. Em 2004, lançou o livro *Batuque é um Privilégio*, que trata da percussão nos gêneros de música do Rio de Janeiro.

Paulo Aragão. Professor de Violão e da Camerata Portátil. É mestre em musicologia, pela UNIRIO e bacharel em violão na UFRJ. Como arranjador, fez os arranjos do último CD de Guinga, *Noturno Copacabana*. Integrante do Quarteto Maogani de Violões, com o qual gravou três discos *Maogani*, *Cordas Cruzadas* e *Água de Beber*.

Pedro Amorim. Professor de Bandolim. Bandolinista e compositor, lançou em 2001, pela Acari Records, um disco dedicado ao violão-tenor, instrumento afinado uma quinta abaixo do bandolim. Em outros discos, focaliza autores como Luperce Miranda (SACI) e Ernesto Nazareth (Kuarup, com a pianista Maria Teresa Madeira).

Pedro Aragão. Professor de História do Choro, do Bandão e da Furiosa Portátil. Bacharel em regência pela Escola de Música da UFRJ, diretor e fundador do Instituto Jacob do Bandolim. Como bandolinista, tem atuado no espetáculo e no CD *O Samba é minha Nobreza*. Participou em discos, como o de Maurício Carrilho, *Quarteto Maogani de Violões*, e do Projeto *Todo Callado*.

Pedro Paes. Professor de Clarinete e de Harmonia. Bacharel em violão e clarinete pela UNIRIO, tem se destacado como solista de choro nas rodas cariocas. Tem participações na série de CDs intitulada *Joaquim Callado*, coordenada por Maurício Carrilho. É integrante do Sexteto Maurício Carrilho.

Rui Alvim. Professor de Clarinete e Saxofone. Clarinetista, iniciou seus estudos musicais em 1984, no Conservatório Musical Brooklin Paulista, em São Paulo, com o

professor Otimilo Pacheco. Em 1986, passa a estudar na UNIRIO com os professores José Botelho e Paulo Sérgio Santos. Integra o conjunto Água de Moringa, com o qual já gravou três discos. Participou das coletâneas *Princípios do Choro*, e *Joaquim Callado, o pai dos chorões*.

Os dados biográficos dos professores da Escola Portátil de Música são divulgados pela Internet,⁸² o que significa um acesso amplo aos usuários e aos interessados em conhecer esses dados. Consta-se que há, entre eles, os que tiveram uma formação musical no meio acadêmico e outros que tiveram a sua formação predominantemente no mundo profissional do músico. Como músicos têm uma sólida carreira e atuam como docentes.

Esses últimos são denominados “músicos-professores” por Requião (2002). Segundo a autora, o músico-professor é aquele profissional que estudou música e se preparou para ser músico atuante e, paralelamente à atividade artística, exerce também uma atividade docente. Na maioria das vezes, é professor em escolas de música alternativas (não oficiais) ou dá aulas particulares e este é o seu trabalho mais constante e mais regularmente remunerado.

As biografias dos professores da Escola Portátil de Música mostram o saber profissional desses professores, a sua vivência musical, o domínio de um instrumento, a experiência como músicos atuantes. São solistas ou instrumentistas, cantores e acompanhadores que participam em grupos ou conjuntos musicais. Os depoimentos de vários alunos entrevistados enfatizam a necessidade e o desejo de conhecerem os dados biográficos, especialmente o lado profissional artístico-musical de quem serão seus professores. Para esses alunos que pretendem optar por uma carreira musical torna-se importante conhecer a sua atuação artística. Em depoimento à autora, o jovem músico e compositor de choro Alan Rocha Ferreira se refere ao desejo dos jovens de conhecerem os profissionais da música que serão seus professores na Escola Portátil:

⁸² Site <http://www.escolaportatil.com.br/sitebiography.asp>, visitado em maio de 2007

Acho que o jovem quando viu a Escola Portátil como referência do aprendizado do choro, a primeira coisa a saber é quem está lá dando aula. Acaba sabendo que quem está lá é Maurício Carrilho, Luciana Rabello. Quem não sabe e quando procura saber, vai saber que as pessoas são os mestres do choro, porque teve o Pixinguinha, o Jacob do Bandolim, já teve o Waldir Azevedo, todo mundo assim, hoje ainda tem o Altamiro Carrilho. Tem tanta gente, mas hoje eles são os mestres e estão aí querendo passar pra gente, e a gente vai perder uma oportunidade desta de estar aprendendo com as pessoas que conviveram com tantos gênios do choro?⁸³

Sobre a expectativa do aluno de encontrar o professor que o leve a adquirir o conhecimento que deseja e necessita, assim se expressa Demo (2001): “(...) o aluno procura, não qualquer professor ou qualquer aula, mas determinada competência produtiva comprovada, para poder contar com conhecimento atualizado e atualizante (...)”. (p. 136).

A maioria dos músicos-professores da Escola Portátil são artistas que se apresentam em shows ou que participam de gravações e são, portanto, conhecidos no mundo da música popular. Este conhecimento, que se estende ao âmbito do trabalho deles como professores, vai se refletir na escolha que os alunos fazem. Schön (2000) faz a seguinte constatação: “(...) os estudantes são capazes de reconhecer, desde o início, os sinais de uma execução competente (...) e regulam sua busca pelos sinais externos de competência que já sabem reconhecer”. (p.75).

O pesquisador canadense Tardiff dá um sentido amplo à noção de saber, que abrange os “conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser.” (Tardiff, 2000, p. 10-11). Ele aponta o que pode ser considerado, além da cognição e do pensamento dos professores:

Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos (...)! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (p. 15).

O aluno

O ingresso dos alunos na Escola Portátil de Música dá-se através de entrevistas e testes de nivelamento para alunos novos. A este processo de seleção o candidato deve

⁸³Depoimento em entrevista concedida à autora em 10 de março de 2007.

comparecer munido de seu instrumento, duas fotos 3x4 e boleto bancário de R\$ 10,00 pago, correspondentes à taxa de inscrição. O candidato selecionado deverá pagar a taxa semestral de R\$ 150,00, recomendada pelo patrocinador ou poderá obter a isenção desse pagamento ao apresentar prova de falta de recursos.⁸⁴

Durante as entrevistas que realizei com os estudantes da Escola Portátil de Música que tocam no Bandão, pude constatar que esta clientela é heterogênea em relação à idade, à proveniência, à sua vivência musical, à sua formação, aos seus objetivos e à sua experiência profissional ou não, dependendo da idade.

Os alunos vêm de diferentes bairros da cidade como Catete, Copacabana, Ipanema, Guaratiba, Laranjeiras, Tijuca, Vila Isabel, Vila da Penha, Urca e outros, e de municípios do Rio de Janeiro como Cordeiro, Duque de Caxias, Niterói, São Gonçalo e outros. Alguns são bem jovens, iniciaram os estudos na Escola Portátil de Música aos doze anos, outros têm idades que variam entre vinte e poucos até quase setenta anos.

As experiências e vivências musicais desses estudantes são bastante diversificadas. Alguns ouvem, desde crianças, o samba e o choro tocados na casa da família. Entre os estudantes de violão, um tem irmão compositor de escola samba e a família sempre participou de samba. O choro sempre fez parte da vida de um outro estudante, que tem todos os discos. O pai de outro aluno cantava afinadamente os contracantos com músicos de choro e de seresta, e um outro, ainda, ouvia o pai e a avó que tocavam violão.

Outros estudantes têm vivências ligadas a outros gêneros musicais. Uma aluna de cavaquinho relembra as retretas que ouvia em Pernambuco, no passado. Uma jovem tocava pandeiro “com outra levada” em batucadas e maracatus nas ruas do Recife; um estudante de pandeiro gostava de forró e, trabalhando em uma oficina de música, passou a conhecer vários tipos de música, inclusive o choro. Relatam experiências musicais de familiares: o avô de uma estudante de saxofone era músico amador, tocava valsa e seresta no acordeão e violão e a

⁸⁴ Dados do 1º semestre de 2007

família fazia parte de roda de violão nas datas festivas. Outro estudante assistia a shows de rock com a mãe que estudou piano desde criança, e tem um tio músico profissional, tecladista de um conhecido conjunto de rock. Um jovem estudante que ouvia seu pai tocando o clarinete, iniciou o seu estudo de clarinete com os clássicos e não conhecia o choro antes de ingressar na Escola Portátil.

Há, entre os estudantes entrevistados, alguns com uma formação musical, como um cavaquinista que fez estudos básicos de cavaquinho e violão na Escola de Música do CETEP - Quintino e técnicos na Escola Villa-Lobos, e está se formando na Licenciatura em Violão da UFRJ. Um flautista fez a sua formação em flauta no Conservatório de São João del-Rei e a Licenciatura em Educação Musical, na UNIRIO. O jovem clarinetista estudou durante dois anos, na Pró-Arte. Dois saxofonistas formaram-se na Licenciatura da UNIRIO. Uma aluna da oficina de canto de choro fez o curso técnico de canto lírico no Conservatório Brasileiro de Música e prossegue os estudos no curso de Bacharelado.

Encontram-se também alunos que, embora não formados, já haviam iniciado estudos musicais antes, em outros espaços da Escola Portátil. Dois alunos de violão ingressaram na oficina O Choro na Escola, no prédio da UFRJ, na Lapa, em 2.000. Dois alunos de cavaquinho e um de bandolim começaram os estudos desses instrumentos no casarão da Glória em 2004. Alguns estudantes iniciaram a sua aprendizagem com professores particulares e/ou em outros locais, tais como a escola Villa-Lobos, a Oficina Itiberê de ritmos brasileiros, a Pró Arte, o Conservatório Brasileiro de Música e o Projeto Choro do Pão de Açúcar em Vila Isabel. Os outros alunos entrevistados iniciaram a sua aprendizagem musical quando ingressaram na Escola Portátil em 2005, na Urca.

Todos os entrevistados declararam que têm como objetivo principal aprender a tocar o choro e aprofundar os conhecimentos musicais e a técnica do instrumento. Pretendem, pela prática no Bandão, adquirir um melhor desempenho na performance. Entre as competências

que esses estudantes esperam construir no Bandão citam: conhecer um extenso repertório e a linguagem do choro, saber tocar o choro para poder tocar outros gêneros brasileiros como o samba, em outras formações. Entre as habilidades musicais esperam saber afinar os instrumentos, tocar com uma “certa brasilidade”, se expressar “no sotaque do choro”, emitir o som correto de seu instrumento. Outros saberes são apontados como aprender a ouvir o outro do grupo, ter atenção às indicações de dinâmicas e andamentos e aumentar a capacidade de concentração, atenção e interpretação.

Alguns estudantes da Escola Portátil já iniciaram suas carreiras profissionais musicais. Uma é cantora e compositora de MPB, outro é compositor de choro, cavaquinista de conjunto de choro e de camerata de cordas. Um estudante é instrumentista de baixo elétrico em grupo de rock, outra é pandeirista em conjunto de choro e uma outra é professora de flauta doce. Um entrevistado é professor de música no ensino fundamental da rede pública, o outro é professor particular de saxofone e saxofonista nos bares. Um outro é saxofonista em quarteto de saxofones da Escola Portátil e outro é violonista de regional e de roda de choro. Outros entrevistados são músicos amadores que trabalham em outras profissões como a de analista de sistemas, bancário, engenheiro, engenheiro eletrônico, médico pediatra e pedagoga supervisora.

4.1.3 “Chorões” educadores. Um jovem “chorão”, compositor de choro e futuro educador.

Para alguns músicos de choro entrevistados durante esta pesquisa, a expressão “chorões educadores” é redundante, porque a roda de choro tem um viés educativo. Para alguns, a intenção de ensinar na roda é clara. Para outros músicos de choro e também professores, ensinar na roda não condiz com a realidade de um músico de choro. Durante a

pesquisa conheci muitos chorões educadores. Considero como chorões educadores os músicos que tocam o choro e têm a intenção de transmitir o conhecimento do choro aos mais jovens.

Chorões educadores

Luciana Rabello e Pedro Aragão são chorões educadores. Instrumentistas conhecidos no mundo da música popular brasileira, são fundadores e professores da Escola Portátil de Música. Os dois me concederam uma entrevista no dia 26 de março de 2007, na Glória, no escritório da Gravadora Acari Records/Escola Portátil de Música, sendo minha atenção voltada às questões relativas ao aprendizado do choro na roda de choro e na Escola Portátil de Música.

O encontro de Luciana com a música deu-se em sua casa. Tinha um avô que era músico, chorão, violonista e professor de música. Ele iniciou a vivência da arte dentro de casa e o aprendizado da música foi, em parte, com ele mesmo. Ensinou música para os nove netos com quem ele morava. Desses nove, três são músicos e os outros tocam, mesmo os que não são músicos. Só não se desenvolveram porque não tiveram interesse.

O pai de Pedro tocava um pouco de violão e havia muita música em sua casa. Seu irmão tocava violão desde cedo e ele também, iniciou com nove anos. Estudaram violão e teoria com professor particular. Depois, com treze, quatorze anos passou a estudar o bandolim. Estudou bandolim durante dois anos com Afonso Machado. Fez faculdade de música, onde se formou. “Comecei a tocar em roda, conheci o Maurício lá no bar Bip-Bip em Copacabana, ele me ensinou a dar uns toques, assim...”.

Luciana afirma que a roda de choro é a forma mais importante de aprendizado do choro. Ao exemplo de todas as outras culturas populares, a sua transmissão sempre se deu de maneira informal, porque na tradição oral se aprende ouvindo os mais velhos. Aprende-se por imitação, como toda manifestação popular. É o local, o ambiente exatamente, que propicia a convivência entre esses mestres, essas pessoas antigas que detinham essa linguagem. Eles

transmitiam para os mais jovens através da roda de choro, o que eram verdadeiras aulas. Não havia, até então, uma sistematização desse ensino.

Falar da “não sistematização do ensino” é a forma como se marca uma diferença entre o “ensino que tende a ser escrito, do ensino realizado com predominância da oralidade” (Oliveira, 2000, p. 20). Esta fala está presente quando se trata de diferenciar “educação formal, informal e não-formal”, diferenças “na intencionalidade, na organização e na (...) ligação” com alguma instituição. Oliveira faz um questionamento, focalizando a área de música: “Qualquer processo educacional intencional ou não, sistematizado ou não, institucionalizado ou não, tem forma, tem estrutura. O planejamento dessa estrutura pode ser anterior ou posterior ao seu desenvolvimento (...)”. (p.21).

Se o chorão aprende no convívio com chorões, é porque uma sistematização se deu, teve forma e estrutura. Luciana relembra a sua experiência em rodas de choro e o contato que teve com os chorões tradicionais:

(...) nesse tempo (...) em que eu era menina, inclusive onde conheci o Maurício (Carrilho), no Suvaco de Cobra na década de 70, era um lugar público e você chegava lá tinha Abel Ferreira, tinha Joel do Nascimento, eventualmente tinha o Dino (muito raro), Meira, Jonas... Acontecia de eu estar lá e tinha as rodas de cavaquinho, tinha as rodas de Niterói, onde você encontrava todos os veteranos ali, tinha as rodas da Ilha do Governador que, aí sim, tinha Dino, Meira e Canhoto, era uma maravilha..., Jorginho, irmão do Dino..., eram rodas maravilhosas.⁸⁵

Luciana constata a ênfase comercial que cerca a roda de choro: não tem mais aquela roda de choro de veteranos porque hoje o músico não tem mais aqueles lugares públicos. Hoje, geralmente, quando há um lugar, “já tem um grupo já fechado pra tocar, aí não é roda”, diz. Comparando as experiências que teve quando freqüentava o Suvaco de Cobra, as rodas de Niterói e as da Ilha do Governador, em que conviveu com os grandes mestres do choro, Luciana mostra a diferença que acontece hoje:

(...) realmente, as rodas de choro às quais o público tem acesso não são rodas de choro. Muito eventualmente você pode encontrar músicos bons de choro ali. Normalmente são os amadores, as pessoas mais jovens que estão se inserindo no mercado de trabalho. E essas rodas ganharam

⁸⁵ Depoimento em entrevista concedida à autora em 26 de março de 2007.

um aspecto, um perfil profissional, mas estão no botequim, ganhando couvert para fazer aquilo. É uma frente de mercado de trabalho, não tem mais aquela característica de roda de choro.

Quando Luciana afirma que “não tem mais aquele característica de roda de choro”, ela se refere à roda formada pelo puro prazer de tocar o choro, que não tinha a intenção de ensinar, como expõe mais adiante. Pedro pensa que talvez o Bip-Bip seja o único bar que ainda tem uma roda de choro, “ou no subúrbio tem alguma coisa, não sei...”.

Luciana aponta um outro motivo de não existirem mais as rodas de choro, como as de antigamente. Afirma que o que propiciou essas rodas acabarem é que esses músicos antigos, que eram chorões, trabalhavam com música durante a semana, em sua grande maioria profissionalmente. Mas atuando em outras áreas, não com o choro, o choro continuava a ser o momento de lazer deles, até porque não dava para sobreviver só do choro. Ela diz isso citando o “monstro sagrado Pixinguinha”. Passavam a semana no rádio ou em gravação ou acompanhando os cantores. No final da semana eles procuravam aquilo que dava mais prazer, que era o choro. Luciana justifica assim a sua ausência na roda de choro:

No nosso caso, a gente trabalha a semana inteira com o choro, chega no final da semana, se alguém convidar para uma roda de choro, eu vou dizer: “eu preciso descansar”, porque eu não estou precisando do choro como refúgio, ele já é a minha vida... mesmo. Acho que isso é um privilégio, mas de certa maneira, isso distancia a gente das rodas de choro...

Falando de “dois tipos de artistas, o que vive para a arte e se coloca a serviço dela e o que coloca a arte a seu serviço”, Luciana faz uma analogia com o atual músico de choro: “quem vai para uma roda de choro por paixão pelo choro e quem vai para uma roda de choro para fazer daquilo um palco, um cenário de show”. Trabalhando durante dois anos com Mozart de Araújo no núcleo de pesquisa, Luciana diz que aprendeu com ele qual é a primeira qualidade de um músico de roda de choro. Ela considera que as qualidades de um músico de uma roda de choro são: discricção, senso de oportunidade, gostar de choro, saber o que está fazendo ali e desempenhar o seu papel.

Pedro não teve a oportunidade de freqüentar muito as rodas de choro. Em seu tempo de estudante, na Escola de Música (UFRJ), uma das frustrações foi que não havia essa tradição de roda para o pessoal mais novo se encontrar. Seu processo de aprendizagem foi por meio de gravações. Estudava muito por gravações, tirando de ouvido. Como havia poucas músicas escritas, tirava muita música das gravações. Vários alunos passaram pela experiência de ir ao Museu da Imagem e do Som e ficar copiando as partituras. Reconhecendo a falta que faz uma roda de choro para um estudante interessado em choro e a dificuldade em se conseguir material impresso para estudo, Pedro diz: “e a Escola Portátil foi uma opção pra gente transmitir isso para um número maior de pessoas”. Assim, os professores da Escola Portátil criaram uma MEDIATECA para que os alunos tenham acesso a discos que são “referências” ou “material cultural”, como diz Luciana. Como a maioria das gravações de choro está fora do catálogo, pegaram e copiaram o acervo particular de cada um, e colocaram tudo como música-midiateca à disposição dos alunos. Estes pegam, passam uma semana, pagam um real por esse empréstimo, depois devolvem. Os professores preocuparam-se com a falta desse material que consideram importantíssimo para o aprendizado dos alunos como atesta Luciana:

Onde esses garotos vão ouvir essas referências? Porque são referências. Esses discos deixaram de ser material de consumo, eles são material cultural. Para poder ter a referência, você tem que ouvir o Canhoto, tem que ouvir o Jacob, mas ouvir aonde, se não tem o disco pra vender? Às vezes, o garoto não tem o dinheiro pra comprar, mesmo que tivesse, não tem pra vender, né? A midiateca existe pra isso.

Luciana afirma que, na verdade, a história da Escola Portátil começou exatamente pela cobrança das gerações posteriores à dela, inclusive de sua filha, de uma experiência de aprender a tocar na roda de choro. Foi o que fizeram no início. A procura foi imensa, cada vez tinha mais gente e foi crescendo muito e “a gente foi gostando da idéia”, relata Luciana.

Luciana diz que o grande segredo do choro é “esta história da coletividade”, que o verdadeiro prazer no choro é tocar coletivamente. Por isso o choro é uma música viva até

hoje. Ensina aos seus alunos a relação que cada um deve ter com seu instrumento e com os instrumentos dos outros músicos:

Eu costumo ensinar para os meus alunos que atingem um nível bacana é o seguinte: tocar bem cavaquinho você precisa é também estar tocando cavaquinho, violão, clarinete, flauta, o que estiver tocando o solista. Você tem que estar tocando o seu instrumento e você tem que estar ouvindo todo mundo, precisa estar ouvindo todos os outros entendendo o que está acontecendo ali. Você se colocar a serviço de uma história e não o reverso disso, né?

Se “o choro é uma música muito difícil tecnicamente”, isso obriga o sujeito a “sentar pra estudar”, sobretudo o solista, mas também os acompanhantes, embora haja muito “de apuro do ouvido e dos harmônicos”. Luciana afirma que ouvir é uma das formas de aprendizagem de um músico de roda de choro e dá como exemplo o seu próprio aprendizado, como atesta a seguir:

Ouvir muito, participar desses encontros que normalmente eram semanais, no meu caso pelo menos, era certo uma vez por semana. Tinha uma boa roda de choro pra ir ... e sobretudo ouvir, ouvir..., sobretudo ouvir. A gente passava a semana inteira estudando choro, ouvindo as gravações. Tudo que existia em gravação de choro a gente procurava pra ter e pra ouvir e tocar junto, e pra aprender como se fosse uma roda de choro com disco. Eu e meu irmão ouvíamos todos os dias.

Luciana pensa que o atual músico tem vários perfis. Há uma garotada muito sintonizada com a música tradicional que está procurando fundamento, procurando conteúdo. “Tem uma garotada que é muito interessada, mas que ainda não pôde ter acesso aos fundamentos, então estão entendendo o choro de uma maneira que o choro não é”, diz ela.

Pedro aponta para uma diferença entre os antigos e os jovens músicos. Os antigos de certa forma eram mais práticos, mais intuitivos. A garotada de hoje tem mais acesso para o ensino teórico, por exemplo, mas por outro lado não tem tanta espontaneidade, talvez por falta de conhecimento de base que até aí veio por transmissão oral. Os antigos tinham mais acesso a esse conhecimento que os jovens, segundo o seu ponto de vista.

Luciana e Pedro percebem as diferenças entre os jovens músicos aprendizes. Relacionam o fundamento com o ensino de música que privilegia a leitura e a escrita, que

seria o conteúdo da música. Ligam a espontaneidade com a intuição do músico que toca “de ouvido” e/ou que não teve acesso à leitura do código escrito, grafado, notado em pentagrama. Querem que o estudante de choro tenha, ao mesmo tempo, um domínio da leitura em partitura, do conhecimento musical ou o fundamento ou o conteúdo, e a espontaneidade do músico, que aprendeu por transmissão oral.

Luciana relata que o esforço que fazem na Escola Portátil de Música é para também conseguir disseminar “essa cultura, essa linguagem”, fazendo com que ela não perca a essência do choro, que é a oralidade, a espontaneidade e, sobretudo, o desenvolvimento da intuição, “do tocar sem saber ler”. Mesmo tendo feito esta afirmação, ela procura chegar a um equilíbrio entre o saber ler e o tocar sem ler como expõe a seguir:

A gente não pode nunca dizer que não quer que o aluno não saiba ler, por isso a gente ensina a ler mesmo, teoria, harmonia e tal, é um equilíbrio difícil, tem que ser assim... conseguir conciliar essas tendências e as dificuldades sem ter medo disso, (...) a leitura musical, o conhecimento teórico não me assusta, mas eu não vou deixar de ser espontânea porque tenho conhecimento. Agora, você tem que saber, tem a leitura que pode não ter espontaneidade. Uma coisa pode complementar a outra e não assustar. Há um tempo atrás eu tinha medo disso..., de ensinar o choro por partitura. Eu continuo não ensinando, nas minhas aulas não se lê.

Penso que, na realidade, o que acontece não é tão separado em categorias tão dicotômicas e rígidas. O que transparece nas aulas performance do Bandão é uma heterogeneidade de leituras ao mesmo tempo. Os alunos podem fazer várias leituras ao mesmo tempo, durante a performance. Têm uma partitura à frente para a leitura em pentagrama; vêem os movimentos rítmicos de professores e instrumentistas de cada naipe para a leitura corporal; ouvem as falas de professores e instrumentistas - transmissão oral de “conteúdos”; percebem as trocas e sinalizações entre os colegas para uma leitura afetiva. Todas essas leituras fazem parte do aprendizado do choro no Bandão.

Considero que não se deve pretender um tipo de equilíbrio entre somente os dois termos - o conhecimento de conteúdo musical e a espontaneidade, que eu definiria como um equilíbrio estável. Observo tanta potência, tanta energia, tanta força entre os professores e os

alunos da Escola Portátil, que posso afirmar que já existe um equilíbrio – o equilíbrio metaestável, que assegura a permanência de todos estes potenciais, energias e forças. Este seria um equilíbrio metaestável.

Pedro, professor responsável pelo Bandão, reconhece que a partitura é importante. Saber ler é mais importante no caso de quinhentos, seiscentos alunos. É preciso ter o material e “a gente sempre precisa ter a partitura como um apoio e pra dar moral também. São duas coisas que são importantes”.

Ao mesmo tempo em que os alunos iniciantes são obrigados a freqüentar as aulas no Bandão como forma de conhecer a escola, de aprender a fazer música em grupo, mesmo não sabendo ler a partitura ou tocar os acordes, reinventa-se um meio de disciplinarização do aluno – “a partitura para dar moral”. Uma contradição, quando se observa o clima de liberdade entre todos os sujeitos envolvidos no Bandão.

Luciana considera que o Bandão “não funciona como uma aula porque o professor não pode parar e mostrar, advertir e tal...”. É uma imensa roda de choro, é obrigatório, o iniciante é obrigado a ir. Por outro lado, ele tem na convivência com os alunos mais avançados, o contato com a escola verdadeiramente. É um estímulo para quem está começando porque consegue sentir que é uma coisa grande, que está participando. Mesmo que, às vezes, a pessoa só saiba dois ou três acordes, não tem problema, ela está ali.

Observo que Luciana diz que o aprendizado do choro dá-se na roda. No entanto, ao mesmo tempo, ela afirma que o Bandão não é aula, mas uma grande roda de choro. Há contradições em se definir o Bandão como espaço-tempo de aprendizagem. Ouvei os estudantes denominarem o Bandão de “aula”, “aula aberta” e “ensaio”. As aulas de instrumento ou canto e das disciplinas ocorrem nas salas do Instituto Villa-Lobos e o Bandão reúne todos os alunos ao ar livre. Alguns entrevistados disseram ser o Bandão o espaço de aplicação do que era aprendido nas salas de aula. Mas, a idéia de conhecimentos aprendidos

nas disciplinas e aplicados no Bandão se instabiliza, essa espacialização se desmonta porque muitos têm a consciência de que o Bandão é um espaço de aprendizagem no coletivo.

Sem cair em armadilhas falsas, quais sejam a do espaço alternativo, ao ar livre, essa espacialização se desfaz quando se ouve que há saberes que são construídos e elaborados no Bandão. O Bandão se torna um espaço de conhecimento ativo nas relações aluno/professor e aluno/aluno. Em termos de tempo, o Bandão é onde estão os diversos tempos de aprendizagem numa composição e de aprofundamento dos saberes entre os iniciantes.

Pedro complementa apontando a atitude dos alunos no Bandão, decorrente das dificuldades que enfrentam:

Acho que o barato é o aprendizado. Os próprios alunos ficam se ajudando, os que não sabem ficam olhando para os que sabem... harmonia. Este é o grande barato, os caras têm que se virar... tentar se virar pra poder tocar. (...) Não sabendo acorde nenhum, ele tem que fazer a levada, mas pegando a batida com todo mundo.

Luciana e Pedro afirmam que ocorre uma conexão entre o Bandão e as outras disciplinas. É difícil dissociar qualquer coisa que aconteça na Escola Portátil, porque as aulas de Harmonia, Percepção, História do Choro, Composição, Arranjo, estão todas voltadas para o mesmo assunto. São as mil facetas de uma mesma história, mas tudo está voltado para compreensão de uma mesma música.

Pedro reconhece que, na verdade, não é só o Bandão que está conectado com as outras disciplinas. Todas as outras disciplinas ficam conectadas entre si, porque este é um grupo em que todos se entendem e isso facilita muito. Embora tenha diferenças de gerações, como por exemplo, o Sr. Álvaro Carrilho, que é mais velho, é muito fácil estar sempre associando as coisas, porque todos falam a mesma língua. Na aula de harmonia se faz análise. Em outras aulas, como por exemplo, no repertório de choro e na história do choro se dá uma abordagem temporal, de gênero, “mas tudo relacionado com o que a gente está fazendo na prática”. Então, na história do choro os compositores que estão na apostila, são aqueles que os

alunos estão tocando. Na aula de percepção, em leitura rítmica estuda-se o ritmo associado aos gêneros: ao maxixe, ao choro. Tudo está conectado, não só o Bandão, mas todas as disciplinas estão conectadas.

As conexões que ocorrem entre o Bandão e as disciplinas, e estas entre si, podem ser pensadas pelos princípios do rizoma. Os princípios de conexão e heterogeneidade dizem que qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro, independentemente de uma ordem ou de um ponto fixo. As conexões acontecem nas aulas coletivas do Bandão, com as de harmonia, de leitura rítmica, de história do choro, das oficinas instrumentais e de canto, enfim, “(...) se fazem de uma infinidade de maneiras possíveis e não são predeterminadas”. (Deleuze, 2004, p. 154). O aluno ouve, toca algum instrumento ou canta, lê, escreve, faz gestos rítmicos, traça percursos, percorre meios. São ações heterogêneas. Um aluno pode, de repente, conectar o acorde que, no momento, ele está tocando e ouvindo no Bandão à sua aprendizagem na aula de harmonia, e reconhecê-lo na obra de algum compositor anteriormente abordado na aula de história do choro.

As conexões entre as diversas experiências curriculares da Escola Portátil podem ser pensadas através da filosofia de Simondon. É possível pensar o choro como *ser* que se *defasa*. A cada fase do *ser música choro*, fluxos pré-individuais sonoros são individuados pelos alunos, *seres musicais*, em ritmos e sons que constituem melodias ou se combinam em acordes, nos diferentes timbres de cada naipe do Bandão.

Luciana e Pedro dizem que não há um direcionamento no sentido da profissionalização dos estudantes da Escola Portátil de Música. Percebem que há vários perfis de alunos. Tem o menino que entra ali e já está estudando música, que já está fazendo a UNIRIO. Tem o músico profissional. Tem o perfil daquele aluno que não vai se profissionalizar, mas é um músico amador e isso vai permitir que exista o perfil daquele amador que sustentou o choro e que vai ser o sujeito que vai continuar a manter a tradição da

roda de choro. E tem aquele que absolutamente não vai ser músico, mas que a Escola faz com ele um trabalho social oferecendo “a oportunidade de lidar com um instrumento, de freqüentar um ambiente bacana (...) no mínimo sensibilizar aquela pessoa...”.

Luciana enfatiza que “não há aquela preocupação de inserir todos os alunos no mercado de trabalho. Não, ninguém está pensando nisso... Quem quiser, realmente, como profissional adquirir essa linguagem vai adquirir ali dentro”. Mas até indicam os alunos que se destacam, para tocar ou para um trabalho. Convidam alunos para tocar com os professores, dois já estão tocando em shows e gravando: “depende muito da vontade deles,” diz ela.

Um jovem chorão, compositor de choro e futuro educador.

Alan Rocha Ferreira é um jovem “chorão”, compositor de choro e está se formando no curso de Licenciatura da Escola de Música da UFRJ. Eu o escolhi para entrevistá-lo porque foi meu aluno de Teoria e Percepção Musical na Escola de Música do CETEP (Centro de Educação Técnica e Profissional), no subúrbio de Quintino Bocaiúva, em 1998, quando iniciou os seus estudos de cavaquinho. Alan era assíduo às aulas, interessado e excelente estudante. No primeiro sábado de maio de 2005, assim que cheguei pela primeira vez para conhecer o Bandão, reencontrei Alan como aluno da Escola Portátil de Música. Conhecer o percurso de um jovem que se torna músico atuante e compositor de choro instigou-me a realizar este item da pesquisa com ele.

A entrevista com Alan foi realizada em 10 de março de 2007, na Casa França Brasil. Neste espaço estava sendo apresentada a peça teatral Besouro, Cordão de Ouro, na qual tomou parte tocando cavaquinho e cantando.

Alan Rocha Ferreira estuda Música há oito anos. Carioca, morador da Vila da Penha, começou a se interessar por música aos dezessete anos, ouvindo muito pagode e samba de São Paulo e do Rio. Gostava do som do cavaquinho e falou com a mãe que desejava estudar música, aprender a tocar esse instrumento. Àquela época, Alan trabalhava com um vizinho

confeccionando pipas o que dava a ele “uma graninha” na época das férias, quando se vendiam essas pipas.

Com a aprovação da mãe e a ajuda de sua madrinha que lhe deu uma parte do dinheiro, Alan, acompanhado do irmão que já tinha tocado violão, comprou um cavaquinho. Começou a fazer aula na Escola de Música CETEP-Quintino com o Sr Marcos, professor de cavaquinho que perguntou: “o que você sabe de música?” Alan respondeu: “sei zero, zero...”. Foi o seu encontro com a música, inicialmente. Depois chegou a “pegar o violão, lá mesmo no CEI”.⁸⁶

Enquanto ainda estudava violão nessa escola, concomitantemente entrou para a Escola Villa-Lobos em 1999, onde iniciou o seu contato mais próximo com o choro. Antes disso, ele tocava com um grupo de pagode de Coelho Neto, montado no CETEP. De vez em quando, dentro do Villa ele escutava alguma coisa de choro. Alan relata a sua trajetória no choro, desde as primeiras audições até a sua participação na roda:

Quando entrei na Escola Villa-Lobos em 1999, depois de um tempo, abri a biblioteca e na biblioteca tinha uma parte sonora. De vez em quando, eu escutava alguma coisa de choro lá, depois foram entrando alguns amigos na Escola. Eu era um dos poucos que tocava cavaquinho lá e eles faziam uma roda de choro e, de vez em quando, a gente tocava lá no café do Villa. O meu contato mais próximo com o choro foi dentro do Villa porque antes disso eu tocava com um grupo de pagode. (...) comecei tocando choro lá no Villa, eu mesmo correndo atrás, ou então acompanhando... O cavaquinho geralmente mais acompanha do que faz solo, mas sempre tentei um solo. Na época, no CEI tinha biblioteca com xerox de partituras para cavaquinho. Fui aproveitando, tirando as partituras lá, pegando choro (...).

Uma das primeiras apresentações de choro que fez, foi com o grupo chamado Chorões do Villa, quando um bandolinista do grupo ligou e chamou para fazer uma apresentação em Mangaratiba. Continuou no choro, ficava na Escola Villa-Lobos todas as sextas-feiras, com os Chorões do Villa. Nessa época, estava fazendo o curso básico de violão e tocava cavaquinho também com a Orquestra Popular da Villa-Lobos, dirigido pelo professor Luiz Medina, o maestro do grupo. Depois do curso básico de violão, Alan passou em primeiro

⁸⁶ O CEI (Centro de Educação Integral) em 1999 passou a ser chamado CETEP (Centro de Educação Técnica e Profissionalizante).

lugar para o curso técnico de cavaquinho e é o primeiro aluno de cavaquinho a se formar no curso técnico da Escola Villa-Lobos.

Um tempo depois, entrou para a Orquestra Popular Céu na Terra, onde está até hoje tocando cavaquinho e cantando. Esta orquestra trabalha com ritmos brasileiros, como a ciranda, o frevo, o maracatu, o choro, o maxixe, o samba. Depois que saiu do grupo Chorões do Villa, entrou em outro grupo com “o pessoal do Céu na Terra”. Começaram a fazer uma roda em Santa Tereza, e agora têm esse grupo de choro que ainda não tem nome, será batizado talvez com o nome de Galho de Goiabeira.

Em 2004, Alan já estudava no curso de Licenciatura na UFRJ quando entrou na Escola Portátil. Esta oportunidade surgiu quando a Escola Portátil foi para a Glória e começou a ser de graça. Todo sábado trabalhava à tarde até à noite, mas ia pela manhã à EPM. Com o tempo, Alan tomou a decisão de se dedicar somente à música, como relembra: “estava na faculdade, fui pensando em sair do emprego. Aí eu pedi pra sair, a coordenadora me mandou embora, (...) fiquei só trabalhando com música”.

Sobre o aprendizado do choro, Alan valoriza a leitura de partitura e a audição de gravações para o conhecimento do choro e dos músicos:

(...) quando comecei a estudar Teoria Musical, foi uma parte que me ajudou muito, assim... de correr atrás, de estar lendo melodia, e parece que as coisas foram se encaixando, porque eu fui ouvindo música, ouvindo choro, e tendo oportunidade de comprar CDs. (...) Tem choros mais manjados, Brasileirinho, Noites Cariocas, que todos conhecem, mas sempre tinha também uns diferentes que eu ia escutando. Aí a gente fica assim... olhando os choros mais conhecidos, pegando as coisas do Waldir Azevedo, e fica ouvindo também uma coisa de Pixinguinha e outras coisas também, sempre correndo atrás de partituras.

Em 2004, estudando na EPM, a sua aproximação com o choro foi aumentando. O ensino coletivo na EPM foi muito importante para ele. Estar tocando, aprendendo com outras pessoas, escutando os outros, “colando do outro” e vendo o que é “legal” e o que não é, para melhorar a sua linguagem, a sua performance musical. Alan relata formas de aprendizagem que se dá no coletivo: aprender escutando o outro, “colando do outro”, avaliando o que é bom

e o que não é. São estratégias pedagógicas usuais em escolas que seguem os princípios da pedagogia moderna. São conexões que se fazem entre indivíduos do mesmo grupo. São ações que ocorrem no transindividual.

Alan pensa que quase tudo que fez com o cavaquinho foi bom, mas agora está “correndo mais atrás”, fazendo mais “individual”, porque muito do que fez com o cavaquinho, muito do que aprendeu foi no coletivo, em aula coletiva, tanto no CEI quanto depois no Villa-Lobos.

Alan afirma que na Escola Portátil, a aprendizagem no bandão é “legal” porque quem toca lá há mais tempo, está sempre tocando ali junto, tem os amigos, sempre pega alguma coisa um do outro. Mas, tem também os novos que estão ali tocando e se, por acaso, vê os novos tocando e falando assim... “aqui é meio que difícil”, ele diz: “às vezes, a gente fala: aí, toca aí, toca pelo menos..., faz o acorde que você sabe...”. Geralmente, Alan sempre que vê alguém assim, diz que é “muito de estar dando conselho”. Ele rememora o tempo em que foi iniciante e valoriza a atitude dos professores perante a dificuldade de seus alunos:

Os professores falaram isso também, eu já passei por isso, é muito, muito... importante. Às vezes, as pessoas pensam que você já começou tocando e aí as pessoas estão aí, ficam meio assim..., um monte de gente tocando..., ele não está conseguindo, é importante, acho legal isso ainda mais. Eu gosto de ver uma pessoa começando e estar comentando – não é conselho – é estar passando alguma coisa, é um incentivo.

Percebe-se por este relato que há uma relação de muita afetividade entre os professores e alunos e os alunos entre si. Quando Alan incentiva o colega iniciante “passando alguma coisa” esse incentivo pode ser interpretado como transmissão de conhecimento. No Bandão os alunos aprendem uns com os outros, não há uma hierarquização do saber (e poder) por parte dos professores.

Para Alan, a principal qualidade de um músico de choro é ele gostar de choro, gostar de música e estar sempre tocando por mais que ocorra algum deslize, estar sempre ouvindo muito choro, participando de roda. Ele constata que “o choro não é fácil não, você tem que

estudar muito, escutar muito, tem que aproveitar esse momento de ter uma roda”. Acha uma coisa muito “legal” estar lendo, ouvindo os mais velhos do choro e sempre escutar o que eles falam, tem escrita registrada. Afirma que antigamente sempre tinha umas rodas de choro, “então se encontravam pra tocar, mas hoje em dia, a gente não tem tanto disso, você marcar um dia na sua casa pra tocar”.

Na época da Escola Villa-Lobos, Alan estava também na faculdade e na Escola Portátil de Música. No desejo e empenho de aprender e progredir na música, Alan estava mergulhado no que se poderia chamar de processo de imersão, segundo descreve a sua vida escolar musical:

Na Villa-Lobos tinha aulas de cavaquinho, prática de conjunto, harmonia, percepção, noções de estética, história da música e folclore, tudo no mesmo ano. No 2º ano, diminuí um pouco essa rotina. Tinha aula na faculdade e na Escola Portátil. Quando entrei, comecei fazendo cavaquinho, meu instrumento, percepção com a professora Bia e bandão. Na Glória era só de manhã, de 9.00h. às 10.30h. e, de 10.30h. às 12.00h. e o bandão de 12.00h. às 13.30h. Aí, no ano seguinte, continuei fazendo harmonia, e depois entrei pra aula de composição de choro. E essas matérias são muito importantes, com certeza..., com certeza.

Sobre o mercado de trabalho, Alan diz que é aberto, mas tem que “correr atrás”, estar divulgando, não pode ficar esperando porque a vida do músico é assim mesmo, “se não tem ninguém pra fazer, você tem que fazer por você, estar batalhando”. Participar do espetáculo do *Besouro*, *Cordão de Ouro* foi uma oportunidade que teve porque estava no meio do choro, no meio dos chorões. Foi um convite que a Luciana Rabello lhe fez, por estar lá na Escola Portátil. Alan está trabalhando como músico no teatro, mas reconhece que a abertura deste campo de trabalho foi favorecido pela música:

Este é o 3º espetáculo que estou fazendo... Comecei fazendo uma peça teatral lá no Retiro dos Artistas. Um amigo da faculdade me chamou, na época já tinha um cavaquinho, mas fui pra tocar percussão. Aí ele falou: “pô, fica aí, de repente não sei se o menino vai poder continuar...”. Aí ele ficou e eu também, toquei tan-tan, pandeiro, percussão leve, tipo tamborim, alguma coisa assim.

Não demorou muito, apareceu um teste para um espetáculo da Companhia dos Comuns, *Bakulo, os bem lembrados*, só para atores negros, que precisava de músicos que

tocassem instrumentos harmônicos ou de sopros, que fossem negros. Alan fez o teste e passou. Além de tocar violão, cavaquinho e instrumentos de percussão, a sua atuação era bem mais ampla, inclusive pelas expressões faciais que tinha de fazer, e também porque tornou-se assistente de direção musical, como relata:

(...) aí, o diretor gostou, assim..., e me tornei assistente de diretor musical do espetáculo. Tocava cavaquinho e violão, aí tinha uma performance (...), tinha umas mudanças de banco.... Em vários momentos eu era, dos músicos, o que mais me movimentava, tocava cavaquinho, aí tinha hora que tocava o violão. Tudo bem, o violão estava do meu lado, mas tinha hora que eu ia lá pra frente, tocava o surdo, aí saía, pegava o pandeiro, tocava, ia pro outro banco, tocava o atabaque, aí tinha um momento em que eu dançava com os atores. Era uma participação bem legal que gostei muito de ter feito.

A peça *Bakulo, os bem lembrados* (nome banto) ficou em cartaz durante dois anos. Em 2005, foi encenada durante um mês na Caixa Econômica Federal, no Teatro Nelson Rodrigues, e três semanas no Teatro Sesi. No ano passado foi apresentada em Salvador, Curitiba, Belo Horizonte e Brasília e em 20 de novembro de 2006, dia da Consciência Negra, foi levada ao palco no Teatro Municipal. A peça *Besouro, Cordão de Ouro* foi encenada primeiramente no Centro Cultural Banco do Brasil e depois na Casa França Brasil. Alan considera que a sua participação nestas duas peças deve-se à sua presença na Escola Portátil, como afirma:

Foi meio surpresa, foram duas coisas da Escola, porque quando fiz o Bakulo havia recebido um e-mail da Escola Portátil de Música e um do Samuel Araújo da UFRJ. Foram de dois lugares diferentes, mas tem a ver com a coisa do choro, da EPM.

Alan afirma que vai continuar com as matérias na Escola Portátil. No ano passado continuou com a composição, mas começou a freqüentar uma aula da Amélia Rabello com as Vozes Portáteis. Gostou muito de fazer essa aula porque é um momento de estar tocando sozinho: “Eu, o Lucas Porto que é do violão e, às vezes, tem um no piano e no máximo mais um cavaquinho só pra fazer acompanhamento pras meninas se apresentarem. Tem público e as pessoas estão vendo”.

Atualmente, Alan toca na Orquestra Popular Céu na Terra, na roda de choro em Santa Teresa, na Camerata Portátil de Cordas e na aula da professora Amélia Rabello, acompanhando as alunas de canto. Quando foi entrevistado, estava tocando também na peça teatral *Besouro, Cordão de Ouro*. Na entrevista, quando perguntei se Alan se considera um “chorão” ele respondeu que “não se considera muito”. Sempre gostou de choro, mas nunca teve oportunidade de ouvir muito choro. O choro é um gênero musical que não está tocando no rádio, ou na TV e tem que estar sempre “correndo atrás”, afirma.

A questão de ser um chorão, não me considero tanto. Sou compositor de choro, mas acho não ter tido tempo pra estar dentro do mundo do choro apesar de estar na Escola Portátil de Música há três anos, mas acho que tenho muito que aprender pra me considerar um chorão. Aí, estou batalhando, estudando (...). É legal estar compondo, os professores da Escola Portátil estão sempre elogiando, o Maurício Carrilho, a Luciana Rabello, a Bia Paes Leme. Lembro assim... incentivando e elogiando “Puxa! Que choro legal” ou “O choro está bonito”...

Alan considera os seus professores da Escola Portátil como os mestres que hoje estão querendo passar “pra gente” o que aprenderam. E que não se pode perder uma oportunidade de aprender com as pessoas que conviveram com tantos gênios do choro. Ele enfatiza o seu ponto de vista dizendo que “a gente acaba entrando no meio musical do choro e você acaba se deliciando com o choro”. Alan quer progredir como músico de choro, quer se tornar um solista “virtuose” como os seus mestres:

Só queria complementar a questão da aprendizagem coletiva. É o que estou fazendo agora, estou começando a fazer uma aula particular, para me aperfeiçoar, pego mais solos, estou melhorando assim. Estando nesse meio, você acaba vendo que vários professores já tiveram aula particular também, têm um conhecimento bom. Aí optei para ter um conhecimento melhor, está dando um resultado legal.

4.1.4 O currículo nas suas múltiplas conexões: práticas pedagógicas, saberes, ritmos e rotinas na vida escolar.

O meu foco de interesse está direcionado à aprendizagem musical no Bandão, portanto, todas as etapas da pesquisa se concentraram em conhecer mais detalhadamente este caso. No entanto, considero necessário entender os dados do que ocorre em outras práticas

pedagógicas, de como se definem os outros saberes e de como se dão os ritmos e as rotinas nas outras modalidades de ensino da Escola Portátil de Música. Pretendo fazer um recorte nas informações obtidas através da leitura dos relatórios de alunos da Licenciatura do IVL – UNIRIO, que fizeram estágio de observação em aulas de algumas disciplinas da Escola Portátil de Música. Na modalidade de prática instrumental foram observadas as aulas de Cavaquinho, Percussão, Piano, Violão. Na modalidade Linguagem e Estrutura Musical constam relatos das aulas de Harmonia, História do Choro e Leitura Rítmica. Na modalidade de prática instrumental foram observados os ensaios da Banda Furiosa Portátil e do Bandão.

As aulas de Cavaquinho⁸⁷ das turmas 2 e 3, têm como eixo estruturador o repertório. A cada semana os alunos recebem, por e-mail, as partituras das composições que serão tocadas no Bandão. Os que não têm acesso à Internet podem tirar cópias do material. No início das aulas os alunos afinam, fazem algum tipo de aquecimento e exercícios de técnica combinando cordas, corda solta e tendo uma corda ostinato, em andamento lento. A aprendizagem dos exercícios se faz lendo a partitura e vendo os movimentos das mãos dos professores. Isto ocorre porque nem todos os alunos lêem a partitura, apesar de haver aulas de leitura oferecidas pela Escola.

As composições que serão tocadas no Bandão são ensaiadas em conjunto nas aulas com a presença de um solista convidado, geralmente flautista. A prática do instrumento é imediata e as dificuldades são ultrapassadas com o tempo, pela repetição. Os dois professores de cavaquinho tocam as músicas de cór, à frente da turma e os alunos aprendem a batida olhando o movimento das mãos dos professores. Eventualmente, a professora traz gravações históricas para ouvirem nas aulas.

Foi apontado um aspecto preocupante, qual seja o de não haver uma atenção individual em que algum problema pudesse ser detectado.

⁸⁷ Relatório de Thiago Assis, 17 de setembro a 29 de outubro de 2005

As aulas de Percussão e Bateria brasileira ⁸⁸ seguem uma orientação da Escola Portátil em fazer com que os estudantes de diversas idades e experiências aprendam a tocar lendo, mas sem perder o balanço da música brasileira. O professor relata a cada aula o que acontece no mundo artístico musical, ilustrando a sua fala com exemplos musicais tocados e escritos, que são observados pelos alunos. Incentiva os alunos, alguns já atuando como músicos profissionais, para estudarem os elementos básicos de seus instrumentos, tornando possível o domínio dos ritmos da música brasileira.

O professor convida, às vezes, músicos talentosos e reconhecidos no mundo musical, e realiza Workshops em alguns encontros. Há uma interação no grupo e o professor trata os alunos com deferência e amizade em ambiente acolhedor e descontraído.

As aulas de Piano ⁸⁹ nível 3, são realizadas na sala II – 405 onde há um piano e doze teclados. As composições são estudadas com partitura ou com as cifras. Nas aulas, os alunos são reunidos em grupos, mas cada um estuda o repertório de acordo com o seu nível. Alguns alunos tocam juntos, sendo que um faz a melodia e o outro, a harmonia. O professor percorre os grupos desfazendo as dúvidas, observando a técnica dos alunos, sugerindo os exercícios. O professor trata cada estudante como único, dá espaço e abertura para a criatividade e os alunos, estimulados, fazem arranjos e trazem composições. O repertório abordado é *Naquele tempo*, *Cochichando* e *Proezas de Sólon*, de Pixinguinha.

Nas aulas de Violão ⁹⁰ o repertório é fator de confluência, através do qual os professores ensinam noções de escalas, quer pelas melodias principais, quer pelas obrigações, que são frases de arranjos originais ou já reconhecidos de compositores famosos. Um outro exercício envolve acordes de dominante com superposição de tríades diminutas e inversões de acordes no braço do instrumento. Os exercícios de percepção são realizados em todas as aulas

⁸⁸ Relatório de Marcello Teixeira, 20 de novembro de 2005.

⁸⁹ Relatório de Martha Abrantes, 3 de setembro de 2005.

⁹⁰ Relatório de Henrique Martins e Alexandre Alvim

pelo aluno, que durante um período de prática acompanhando um solista lendo a partitura, deve acompanhá-lo de ouvido nas duas ou três músicas do dia.

Os professores inserem também, na prática, um enfoque histórico e cultural nas aulas, que perpassa o enfoque da análise musical das soluções triviais e/ou originais criadas pelos compositores. Foi observado que os alunos têm interesse em aprender e este interesse aumenta quando tocam em conjunto e percebem que conseguem melhorar a técnica, a sonoridade e o entrosamento com o grupo, a cada aula.

Nas aulas de Harmonia III ⁹¹ o principal objetivo da professora é fazer os alunos entenderem o processo de harmonização do choro. Durante as aulas, os exercícios constavam de melodias no estilo para que os alunos harmonizassem. Seria necessário que os alunos ouvissem as suas harmonizações e experimentassem as várias possibilidades de escolha de acordes. Este estudo detalhado seria o mais adequado. Entretanto, foram observados alguns obstáculos, quais sejam, há um piano na sala de aula, mas se cada aluno tocasse o seu exercício tomaria muito tempo, e não é possível oferecer teclados para todos e, mesmo se fosse possível, nem todos têm o domínio desses instrumentos.

Estes obstáculos levaram a professora a reformular a sua metodologia e encontrar um outro caminho para um melhor aproveitamento da aula. Então, a melhor opção seria enfatizar os conceitos básicos de harmonização para que os alunos realizassem os exercícios com mais cuidado em casa. Durante as aulas, a professora ressaltava a importância desse estudo individual mais metódico.

As aulas de História do Choro ⁹² ocorrem na Sala Alberto Nepomuceno, onde há um palco com piano, um televisor grande com aparelho de DVD e de som. Esta sala tem tratamento acústico e ar condicionado. Esta disciplina é a única em que as aulas são ministradas por dois professores, segundo descrição dos estagiários. Nessas aulas, os alunos

⁹¹ Relatório de Álea Santos de Almeida, 3 de setembro de 2005

⁹² Relatórios de Álea Santos de Almeida, Geremias da Silva Cruz e Martha Abrantes, 3 de setembro de 2005

são os estudantes de diversos instrumentos, têm idades variadas e as mais diferentes experiências de vida. Os professores procuram incentivar nos alunos um comportamento mais aberto e questionador. Enfatizam o valor da pesquisa, do resgate, da preservação e da divulgação de obras da música popular.

Nessas aulas os alunos ouvem gravações, assistem a vídeos e DVDs e ouvem relatos do que acontece no mundo das gravações e dos shows, sendo essas experiências acompanhadas de demonstrações de exemplos escritos ou na prática da performance. Nas audições, os alunos são levados a conectar o estilo ouvido com outros gêneros musicais, a refletir sobre outras formas de escutar e entender o choro, a perceber os preconceitos que existem frente a uma experiência diferente de escuta.

As gravações ouvidas foram de Jacob do Bandolim com o Conjunto Época de Ouro, de Dalva de Oliveira, de Clementina de Jesus e uma de Bach. No disco de Jacob, *Reminiscências*, foram observados os instrumentos, especialmente o baixo, tocado pelo Dino Sete Cordas. No disco de Dalva, que os alunos estranharam, as qualidades de sua voz foram apontadas pelos professores como tendo afinação e dicção perfeitas, e timbre diferente e macio. A gravação da cantora Clementina, cuja voz foi discriminada pela crítica inicialmente, mas contribuiu para a divulgação da música popular, foi o exemplo utilizado pelos professores para discutirem os preconceitos que permeiam a nossa escuta.

Nas audições, acompanhadas de demonstrações de exemplos escritos ou na prática da performance, os alunos são levados a conectar o estilo ouvido com outros gêneros musicais, a refletir sobre outras formas de escutar e entender o choro, a perceber os preconceitos que existem frente a uma experiência diferente de escuta. A audição de uma gravação da Suíte n.1 para violoncelo de Bach, que os alunos também estranharam, levou os professores a comparar este estranhamento de um gênero diferente para eles, com a vida

cotidiana em que, muitas vezes, se estranha algo inicialmente e, só depois se percebe as suas qualidades.

Foi exibido o vídeo de um documentário feito em 1985, pela TVE, com Dorival Caymmi entrevistado primeiro por Hermínio Bello de Carvalho em seu programa *Contra Luz* e depois, o compositor baiano cantando acompanhado ao piano por Luizinho Eça e pela Camerata Carioca. Os professores chamaram a atenção para a “pegada” no violão e para detalhes de outros instrumentos.

Os professores incentivam os alunos a consultarem a CDteca, que empresta CDs a R\$ 1.00 por uma semana para que os alunos possam ouvi-los em casa. Informam que em breve a CDteca vai virar Mídiateca, para que se possa ler, ouvir e ver em casa, condição para que se iniciem as pesquisas. Um outro ponto abordado é a ocupação da Sala Baden Powell para as apresentações mensais dos alunos, que não têm acontecido há dois meses pela falta de interesse dos alunos, fato que pode levar a um cancelamento da parceria. Os professores enfatizam o aspecto importante da participação dos alunos, porque uma das propostas da Escola Portátil é ensinar, fazer junto, mostrar o que se está fazendo, uma responsabilidade de professores e alunos.

Foi observado um ponto negativo, que é o atraso dos alunos à aula.

A aula de *Leitura Rítmica*⁹³ é realizada na Sala Villa-Lobos. O professor utiliza materiais didáticos produzidos por ele mesmo. Ele trabalha determinadas células rítmicas em frases de certa simplicidade, pois o trabalho com esta turma tem apenas seis meses. As células contêm figuras como semínima, semínima pontuada, colcheia, suas respectivas pausas, com contratempos.

Foi observado um certo acanhamento e falta de participação dos alunos, fazendo os exercícios sem muita convicção, enquanto o professor demonstrava impaciência com os erros.

⁹³ Relatório de Martha Abrantes, 3 de setembro de 2005

Como consequência, a turma que no início tinha trinta alunos (de um total de sessenta e dois inscritos na pauta de chamada), terminou a aula com apenas vinte alunos.

A Banda Furiosa Portátil⁹⁴ é constituída de alunos mais adiantados e selecionados. O ensaio tem a duração de duas horas e meia (14.30h às 17.00h). No segundo semestre de 2005, o repertório era formado por composições de Maurício Carrilho, presente em todos os ensaios e que, além de músico e compositor, desenvolve pesquisa sobre o choro do século XIX.

O professor condutor, Pedro Aragão, é respeitado e ouvido e, durante o ensaio, era comum a troca de opiniões entre ele e os alunos. Foi percebido que o regente não tinha medo de demonstrar dúvidas e de errar e, nem por isso deixava de ser respeitado, havia uma constante troca de conhecimentos entre o professor e os alunos.

Observou-se que foram disponibilizados maior atenção e tempo para a preparação da apresentação final. Foram marcados ensaios extras e de naipes com todo o grupo na semana anterior à apresentação final. Uma das estagiárias observadoras faz uma ressalva por este trabalho mais meticuloso só acontecer às vésperas da apresentação, dando a impressão de uma valorização maior ao produto do trabalho em detrimento ao processo de aprendizagem. Considera que poderia haver encontros teóricos extras, onde os alunos poderiam discutir com o Maurício Carrilho sobre as ligações das composições estudadas com a sua pesquisa sobre o choro do século XIX. Entre outras sugestões, ela sugere a escolha de alguns textos relacionados à pesquisa ou outros de outras áreas para buscar relações interdisciplinares ou, ainda, fazer análise musical de algumas das composições. Ensaio extras poderiam ser promovidos para a execução de arranjos feitos pelos alunos ou destinados à prática da improvisação⁹⁵.

⁹⁴ Relatórios de Álea Santos de Almeida (3 de dezembro de 2005) e de Martha Abrantes (3 de setembro de 2005)

⁹⁵ Ainda no ano de 2007, os alunos da disciplina Arranjo terão seus arranjos tocados pelo Bandão. Informação dada por Luciana Rabello e Pedro Aragão em entrevista concedida à autora em 26 de março de 2007.

4.2 O Bandão. Caracterização: as práticas pedagógicas, os objetivos e saberes conceituais, procedimentais e atitudinais.

Durante alguns meses do ano 2005 observei a performance do Bandão, aos sábados, e realizei entrevistas com o Professor Rick Ventura e com vários alunos dos naipes de cordas, sopros e percussão. Em 2006 voltei a observar o Bandão, conhecendo melhor as características desse grupo, com um olhar mais ampliado pelos olhares dos estagiários do Curso de Licenciatura do IVL, que observaram as aulas na Escola Portátil de Música.

Todos os participantes do Bandão tocam seguindo a partitura. Ter uma partitura à frente é importante neste contexto, porque vai fazer com que o estudante músico esteja concentrado em vários aspectos determinantes para uma boa performance. Um aspecto é a atenção à leitura, se possível, pois se sabe que há muitos alunos ainda em início de aprendizagem. Um melhor domínio da leitura vai permitir uma internalização das diversas partes, de modo a realizar uma “leitura antecipada” das passagens por vir e uma atenção às indicações de dinâmicas e de andamentos. Um outro aspecto positivo desta prática é a oportunidade que os alunos têm de exercitar a sua técnica instrumental, aumentar a sua capacidade de concentração e de interpretação. Ao mesmo tempo, cada aluno aprende a ouvir o outro do grupo e tocar com mais espontaneidade. Foi observado que, como o grupo toca em espaço muito amplo e ao ar livre, há dificuldade em se ouvir detalhadamente o som de cada naipe.⁹⁶

Sabe-se, entretanto, que no campo da música popular nem sempre a aprendizagem se dá por meio da leitura. Um outro fator que corrobora esta afirmativa é que no Bandão encontram-se alunos iniciantes que já aprendem a tocar o instrumento, mas não têm o domínio da leitura ou ainda não iniciaram as aulas de leitura rítmica e melódica.

⁹⁶ Relatório de Marcello Teixeira, 11 de novembro de 2005.

Oliveira (2000) expõe com clareza os dados sobre o ensino-aprendizagem da música que ajudam a compreender este fato:

(...) qualquer processo educacional em música tem estruturas e processos específicos aos sujeitos e aos contextos, daí questionar-se os conceitos formal, não-formal, informal (referindo-se mais à forma) para os processos educativos, principalmente quando aplicados à música, uma área de conhecimento que supõe a interatividade, afetividade, psico-motricidade, além de vários elementos de justaposição entre mente, corpo, e espírito, envolvendo principalmente as emoções. Essas estruturas e processos de ensino-aprendizagem podem ser de múltiplas formas, dimensões, intensões e ênfases (dinâmicas), não somente “étnicas” ou “acadêmicas”, ou “cotidianas” ou “construídas”, ou “libertárias”. (...) o educador aborda o ensino com estruturas de ensino e processos que vão do espontâneo ao sistemático, do oral ao escrito, do improvisado ao planejado, do ingênuo ao crítico-reflexivo. (p. 21).

Penso que estas idéias de Alda Oliveira vão ao encontro de algumas falas ouvidas durante a pesquisa. Músicos se referem a tocar um som com uma “certa brasilidade”. Outros se referem a um “sotaque” da música brasileira, especialmente o samba e o choro. Outros dizem de um ensino de música “ainda não sistematizado”. Outros, ainda, se referem a um possível curso de música popular (de choro) na Universidade, sistematizado, mas “sem perder a espontaneidade...” Considero que a educadora musical Alda Oliveira resume estas questões na expressão: “um jeito brasileiro de ensinar”.

Durante a execução da peça, o professor responsável conta os compassos iniciais, mas não dá as entradas ou as indicações da dinâmica, resultando em uma atenção e uma responsabilidade maior dos alunos pelo processo musical. Isto faz com que os alunos se sintam como parte do todo e não como executantes que exercem funções compartimentadas dentro do grupo. Deste modo “saem do lugar de receptores passivos e o professor sai do lugar de único detentor do conhecimento a ser transmitido”.⁹⁷

Os alunos entrevistados valorizaram a oportunidade de tocar em grupo no Bandão, porque também é aula, mais prática, é um aprendizado de como se colocar no grupo, um suporte para depois tocar mais certo individualmente. São alusões à percepção e aceitação do erro que ocorre durante a performance, como forma de aprendizagem; à relação

⁹⁷ Relatório de Álea Santos de Almeida, 3 de dezembro de 2005.

professor/aluno nos espaços-tempos da Escola Portátil de Música e em outros espaços-tempos.

Um aluno de cavaquinho vê o Bandão como um todo, não separado da aula de instrumento e de outras, mas é o resultado. Ao tocar com os outros há uma complexificação da audição ao se prestar atenção em tudo, ao se perceber alguns erros, o atravessamento de algum instrumento, e essas percepções dos erros é um aprendizado que leva a progredir.⁹⁸ Vários alunos entrevistados consideraram a percepção do erro na performance do Bandão como um fator positivo que leva a uma conscientização do erro e da necessidade de estudar mais. Um aluno de pandeiro⁹⁹ diz que quando erra na aula, o professor para e corrige, mas no Bandão não vai fazer isso. Um outro aluno, de violão, considera o Bandão bom como forma de aprendizagem para quem não conhece o choro. “Se errar, é hora de errar, depois volta e acerta o que errou”.¹⁰⁰

Uma estagiária observou que “o erro parecia ser encarado sem grandes problemas, os alunos acabavam resolvendo-o entre si, ali tomavam suas decisões e aprendiam a lidar com os problemas que iam surgindo”.¹⁰¹ Enfatiza, ainda, que o Bandão, além de juntar um grande número de alunos em uma prática de aprendizagem em grupo, também propicia uma confraternização entre muitos de seus componentes, tornando-se um “espaço onde o aluno está livre para errar e para aprender com seus erros e com seus colegas, lidando diretamente com as suas dificuldades para encontrar o seu próprio caminho”.¹⁰²

4.2.1 A relação transindividual na formação do coletivo entre os alunos

O coletivo é uma individuação que reúne as naturezas (o pré-individual) trazidas por

⁹⁸ Alan Rocha Ferreira, cavaquinho, 3 de dezembro de 2005.

⁹⁹ Felipe Cotta, pandeiro, 3 de dezembro de 2005.

¹⁰⁰ Lúcio André Rodrigues de Lima, violão, 26 de novembro de 2005.

¹⁰¹ Relatório de Álea Santos de Almeida, 3 de dezembro de 2005.

¹⁰² Ibidem.

muitos indivíduos, remanescência da fase original e primitiva do ser, e que mesmo depois da individuação vital e psíquica permanece ainda como pré-individual. O Bandão é constituído de indivíduos de diferentes faixas etárias e variada formação musical. No entanto, formam um grupo coeso pela afetividade, que leva a carga de natureza pré-individual a tornar-se suporte da individuação coletiva. Esta carga pré-individual permanecerá durante a vida inteira de cada indivíduo, em processo de individuação. A cada vez que este indivíduo faz ou interpreta a música, ele se torna um *ser musical*, mas continua mantendo uma carga de pré-individuais musicais que podem ou não ser individuados. O grupo é coeso no sentido de todos tocarem juntos os seus instrumentos, tornando audível o mesmo *ser música*.

Na Escola Portátil de Música há vários agrupamentos constituídos para a realização de práticas de conjunto, como o Bandão, a Batucada Portátil, a Camerata Portátil de Cordas, o Conjunto de Metais, a Furiosa Portátil, a Prática Livre de Choro, e o Regional de Choro. Esses agrupamentos têm características de timbres instrumentais diferentes.

No Bandão são individuados (e ouvidos) os instrumentos de todos os naipes. Em relação aos outros grupos é possível se pensar em individuações dos sons percussivos (pandeiros, tamborins, caixetas, ganzás e outros da Batucada), dos sons das cordas dedilhadas (cavaquinhos, bandolins, violões e contrabaixos da Camerata), dos sons dos metais (saxofones, trombones e trompetes do Conjunto de Metais). Nos grupos - Furiosa Portátil, Prática Livre de Choro e Regional de Choro - os sons de diferentes timbres de instrumentos de sopro, cordas e percussão são individuados em diversas texturas sonoras decorrentes dos diferentes números de componentes de cada grupo.

Observo que além desses grupos programados, formam-se inumeráveis outros com variadas combinações instrumentais, em que os componentes estudam e ensaiam nos espaços da escola e em outros espaços, e se apresentam profissionalmente. A cada semana há uma volta desses alunos aos inúmeros espaços da Escola Portátil. Um ritornelo e,

conseqüentemente, uma marcação de território. Os estudantes vêm da rua, um caos ruidoso, criam um ponto estável, tranqüilo e seguro, um “em casa”. Marcam um território, trazem as matérias que se tornam materiais expressivos. Sons musicais são individuados, perceptos e afectos são atualizados pela transdução. Fazem música.

No caso do Bandão da Escola Portátil de Música os estudantes tocam o choro, o choro-serenata, o dobrado, o maxixe, a polca-choro, o samba, o samba-choro, a schottish, a valsa e outros. Tocada tradicionalmente em rodas de choro, esta é a música que os compositores, ao tomarem os potenciais pré-individuais musicais do *ser sistema sonoro musical*, individualizam como *ser música*.

Percebe-se que há sempre uma possibilidade de algo novo no Bandão. São composições criadas pelos músicos-professores, que serão estudadas e tocadas pelos estudantes junto àquelas do início do século XX e que fazem parte de uma roda de choro. Seguindo-se este pensamento, o indivíduo-sujeito, no caso o compositor de choro ao criar, se individualiza como *ser musical* e os estudantes, ao tocarem as composições e torná-las audíveis na aula-performance do Bandão, ao mesmo tempo também se individualizam ou se tornam *seres musicais*. (grifos meus).

Nas entrevistas os alunos valorizaram as aulas coletivas no Bandão. Um aluno de cavaquinho diz que ao tocar com muita gente e prestar atenção em tudo, percebe alguns erros, os andamentos e se algum instrumento “atravessou”. A relação com os outros ajuda muito, é um aprendizado, afirma.

A fala deste aluno vai ao encontro do que Luciana Rabello recomenda aos seus alunos: ouvir o seu instrumento e todos os outros. A audição desse aluno de cavaquinho pode ser considerada como uma audição rizomática. O que ele relata não é a partir de fatos programados, mas o seu ouvido é direcionado a fatos que ocorrem inesperadamente: ao ouvir tudo ele ouve também alguns erros, o atravessamento de algum instrumento, as diferenças nos

andamentos do grupo. A audição dele é conduzida para sons que surgem de repente, não programados, linhas de fuga ou individualizações que se fazem fora do contexto.

Um aluno de flauta considera que o Bandão dá o suporte para quem quer ser solista, porque na aula todos os solistas, no caso os flautistas, tocam juntos, sentem-se mais à vontade e seguros para depois tocarem individualmente mais certo.

Uma aluna ressalta que tocar em grupo é fundamental para a aprendizagem, porque quando todos se reúnem, aprendem mais. O Bandão ajuda a tocar junto com os outros, comenta um outro aluno que não estava acostumado a tocar em grupo.

Tocar em grupo é constituir um território, no caso do Bandão, com a música como matéria expressiva. Com sons, gestos, palavras que se repetem e se retomam, criam a morada, o lugar seguro, protegido do caos (todos os sons e ritmos) que o solista ou cada um desses alunos enfrentaria por si só. No entanto, o movimento que leva à constituição de território é o mesmo movimento de desterritorialização também, em que a morada deixa de ser o lugar seguro, como exemplifica Ferraz (2005):

(...) Criar lugares é também criar locais de instabilidade, criar zonas de turbulência; terrenos que muitas vezes podem ser a interseção de dois ou mais terrenos; momentos em que o ouvinte e o compositor, e, por que não, também o intérprete, se vê atraído por mais de uma força, por mais de um eixo: harmonia vagante. (...). (p. 40).

Luciana Rabello afirma que o choro é uma música essencialmente coletiva e frisa que o grande segredo do choro é “essa história da coletividade” e o verdadeiro prazer é tocar coletivamente. Pedro Aragão enfatiza também o caráter afetivo dessa aprendizagem coletiva: o “barato” é o aprendiz, os alunos se ajudam mutuamente, os que não sabem ficam olhando para os que sabem.¹⁰³

Alan Rocha Ferreira diz que toda vez que vê um aluno iniciante com dificuldades no Bandão incentiva esse aluno para tocar o que já sabe. Alan considera importante incentivar

¹⁰³ Dados colhidos em entrevista concedida à autora em 26 de março de 2007.

quem está começando, porque lembra de seu próprio percurso quando os professores também o incentivavam.¹⁰⁴

Percebe-se na fala dos alunos uma relação de muita afetividade quando dizem que o Bandão é emocionante, muito bom. Todos se reúnem, é uma aula para perder a timidez de subir no palco. Tocar no grupo dá confiança, dizem. “Ao se colocar dentro do grupo a gente leva mais a sério”. Rola emoção, vibração no Bandão.

A afetividade que transparece no Bandão também é percebida em outras aulas, conforme os depoimentos dos estagiários observadores. Um professor percorre os grupos de alunos desfazendo as dúvidas e trata cada estudante como único, dá espaço e abertura para a criatividade e os alunos se sentem estimulados. Um outro trata os alunos com deferência em ambiente acolhedor e descontraído. Um outro professor, “sem medo de errar”, troca opiniões entre ele e os alunos e é respeitado e ouvido por todos.

Um outro exemplo de afetividade é o fato de uma professora japonesa ter se apaixonado pelo choro ao ouvi-lo no Japão e que, atualmente, faz parte do grupo de chorões educadores da Escola Portátil de Música.

4.2.2 Os modos do rizoma na prática da aprendizagem e da produção de conhecimento.

A aula-performance no Bandão se caracteriza por se conectar com todas as outras disciplinas presentes na Escola Portátil de Música. O aprendizado do choro é o núcleo gerador de todo o trabalho que se realiza nessa escola. O choro é focalizado nas aulas de percepção, leitura rítmica, harmonia, composição, história e nas aulas de prática de instrumento e de canto. Durante as aulas no Bandão as conexões se fazem, são rompidas e retomadas. Os alunos adquirem saberes conceituais, técnicos, procedimentais e comportamentais nas diversas disciplinas e estes saberes são atualizados na aula-performance.

¹⁰⁴ Dados colhidos em entrevista concedida à autora em 10 de março de 2007.

Os professores da Escola Portátil elaboram o currículo. Fazem reuniões de avaliação desse currículo constantemente. Dependendo do resultado apresentado nessas reuniões, a organização do currículo pode ser mexida. Uma disciplina pode ser retirada ou oferecida antes ou depois do período analisado. Se a avaliação comprovar a necessidade de inclusão de uma ou de outras disciplinas, estas poderão ser incluídas. O currículo da Escola Portátil caracteriza-se como um mapa aberto, com múltiplas entradas permitindo a inclusão ou exclusão das disciplinas se, após uma avaliação do grupo de professores, for necessário para o bom andamento do projeto da Escola. O material didático, as apostilas, os CDs, as partituras, os arranjos são produzidos pelos professores de acordo com a necessidade.

O choro pode ser pensado como uma multiplicidade, porque não é tomado como simplesmente uma música para ser tocada, mas é pensado e estudado em conexão com o seu ritmo, com a sua harmonia, com a sua história, com os seus compositores. Considero possível imaginar linhas de saberes que se conectam umas com as outras, formando um emaranhado. Um rizoma.

De acordo com o depoimento de Luciana, as rodas de choro que se apresentam hoje em dia são fechadas, são grupos contratados pelas casas de show, com o número determinado de componentes e valor estipulado para o pagamento. Com esta observação, Luciana marca uma diferença entre essas rodas, que se apresentam nas casas de show e aquela, que ela denomina de uma “verdadeira roda de choro”, que é aberta e os chorões são receptivos a quem tiver conhecimento do repertório e quiser entrar. Isto significa que os músicos têm diversos níveis de conhecimento musical, como foi visto na entrevista com José Maria Braga. Essas rodas se faziam em lugares ou espaços públicos abertos e eram procuradas por muitos músicos que queriam participar para aprender ou melhorar o seu desempenho no choro. Uma “verdadeira roda de choro” em que não se sabe ao certo o número de componentes e nem, às

vezes, quem são eles, pode ser considerada como uma constituição rizomática, em que as conexões se fazem inesperadamente.

No Bandão, os alunos em diferentes e diversificados níveis de aprendizagem, desde os iniciantes até os mais avançados, se reúnem para tocar o choro. Uma aluna fez um comentário sobre a aprendizagem no grupo, em que há uma oportunidade de se aprender mais do que se sabe. Uma forma de aprendizagem em que o aluno já vem com algum conhecimento e este conhecimento é admitido, aproveitado e ampliado. O aluno no grupo, de repente, toca um acorde que não sabia antes, está ouvindo e vendo uma levada ou um ritmo ou uma postura do corpo ou um gesto que não conseguia fazer e, de repente, consegue. O aprendizado se dá por contágio: tocando, aprendendo com outras pessoas, escutando os outros, colando dos outros, ou pegando dos outros, como diz Alan.

No Bandão verifica-se primeiro a heterogeneidade do grupo em vários sentidos: na idade, nos níveis de conhecimentos e nas vivências musicais. Dependendo do nível de conhecimento, este pode ser representado por mais ou menos linhas, emaranhados maiores ou menores.

Durante a entrevista, um dos alunos definiu o Bandão como “um aglomerado”. Ele vai para essa aula depois da prática de cavaquinho onde é orientado sobre a qualidade do som, a palhetada, o acorde diferente, mas o Bandão dá uma dinâmica e uma dimensão maior à música. Ele afirma: “a roda de choro é o grande aprendizado”.¹⁰⁵ Na prática do cavaquinho há direção, uma linha direcionada do professor para os alunos e que se diversifica em qualidade do som, palhetada, acorde diferente. No Bandão, essa dinâmica e uma dimensão maior à música correspondem aos diferentes ritmos, aos diferentes timbres, às diferentes linhas melódicas, aos diferentes gestos, aos erros ouvidos. Um emaranhado de muitas linhas, algumas de fuga.

¹⁰⁵ Estudante de cavaquinho, percepção, leitura e rítmica, história do choro e bandão.

As entrevistas com os alunos apontam para a percepção de um todo múltiplo que os alunos adquirem tocando no Bandão, como se verificam em suas falas: “todos se reúnem, se aprende mais com todos. É uma aula mais para organizar”.¹⁰⁶ Como este “todos” não é homogêneo, mas heterogêneo, constituído de alunos em diversos níveis de aprendizagem e de conhecimentos musicais, a idéia de “organizar” tem a ver com o resultado caótico que os que tocam no grupo ouvem. É possível interpretar também um desejo de encontrar um lugar seguro, estável no grupo ou, mais propriamente, na música.

Um outro aluno propõe uma mudança de posições dos violões e cavaquinhos, ressalta que a posição na roda é importante, então sugere misturar esses instrumentos porque como estão, “faz-se o que se quer” e não dá para se ouvir os cavaquinhos nitidamente. Quanto aos instrumentos de sopro, têm um outro espírito no grupo. Entendo que o estudante de violão só ouve os violões devido ao grande número desses instrumentistas. Como os violões, os cavaquinhos são instrumentos acompanhadores no Bandão, ouvi-los daria um apoio rítmico-harmônico maior ao grupo. Assim, ele percebe muito mais os instrumentos de sopro que tocam a melodia. Para ele, tocar a melodia é “ter um outro espírito no grupo.”¹⁰⁷ Este estudante quer ouvir todos os sons dos instrumentos do Bandão, um todo, um múltiplo constituído de sons de todos os instrumentos.

Uma aluna vê o Bandão como “uma prática em que todo mundo toca junto formando uma união, em que cada instrumento é multiplicado.”¹⁰⁸ Ela percebe nessa união, no entanto, as diversificações musicais de melodia, harmonia e ritmo. São linhas que constituem esse múltiplo, que é o choro tocado no Bandão. Esta aluna percussionista constata que seguindo as linhas da melodia e da harmonia, aprende como é a linha do ritmo que deverá tocar no pandeiro.

¹⁰⁶ Estudante de 14 anos. Tem aulas de violão, percepção e leitura, história do choro, formação de conjunto, regional e bandão.

¹⁰⁷ Estudante de violão, percepção, leitura musical, harmonia e bandão.

¹⁰⁸ Estudante de percussão, percepção, ritmo, harmonia, regional, grupo de pandeiro e bandão.

A aluna percussionista quer seguir as linhas da melodia e da harmonia para produzir também a sua linha. Ouvindo essas linhas, ela aprende a tocar a sua linha de ritmo. Esta fala pode ser interpretada pensando-se na conexão dessas linhas. A aluna irá acertar o seu ritmo ao se conectar com as linhas da melodia e da harmonia dos instrumentos melódicos e harmônicos.

Nas aulas do Bandão se incentiva os alunos a tocarem de cór. Geralmente são estudadas cinco músicas que serão tocadas a cada aula e três dessas músicas deverão ser tocadas de cór. Os alunos têm aulas de escrita e leitura musical, com exceção dos alunos que entram sem saberem algo da música. Quando os alunos chegam ao espaço Mário de Andrade trazem suas partitura, que colocam nas estantes e lêem acompanhando a prática instrumental. O incentivo para tocarem de cór pode ser interpretado como um estímulo aos alunos se soltarem do pivô (a partitura), para serem capazes de seguir linhas rizomáticas, sem se prenderem a uma representação, mas pela memória musical realizarem os seus percursos sonoros, encontrando-se, conectando-se harmonicamente ou cruzando com outras linhas.¹⁰⁹

Uma aluna de cavaquinho percebe um entrosamento entre os instrumentos. No Bandão, diz, “quem toca tem uma noção completa dos instrumentos e da harmonia”.¹¹⁰ Esta observação vem ao encontro do que a musicista-professora Luciana Rabello afirmou: “quem quer tocar bem o cavaquinho na roda deve estar atento ao cavaquinho, ao violão, ao clarinete, à flauta, ao solista que estiver tocando”.¹¹¹ Só ouvindo todos do grupo, o músico poderá tocar bem o seu instrumento.

Não há lugares marcados, o espaço onde “acontece” essa aula é aberto, os seus limites são traçados a cada encontro. As suas bordas se expandem ou encolhem dependendo

¹⁰⁹ Estudante de violão, percepção, leitura e escrita musical, harmonia, camerata de cordas e bandão.

¹¹⁰ Estudante de cavaquinho, percepção, história do choro e bandão.

¹¹¹ Entrevista concedida à autora em 26 de março de 2007.

do número de participantes. O interior dessas bordas é constituído a cada encontro: mais ou menos violões, mais ou menos cavaquinhos e bandolins, mais ou menos flautas e clarinetes, mais ou menos pandeiros, mais ou menos trombones, trompetes, saxofones, mais ou menos acordeões e contrabaixos. A constituição do espaço do grupo Bandão é da ordem de um mapa, aberto, com múltiplas entradas e direções móveis. Diferente da “sala de aula” onde a entrada e a saída são únicas, fixas, determinadas, a mesma para todos – a porta.

A música que resulta de cada encontro será sempre diferente, dependendo do número de participantes no dia, da variedade de instrumentos presentes e dos diversos níveis de aprendizado musical do grupo. Um ritornelo: “O que volta é sempre a potência de fazer música, a potência de fazer e desfazer lugares, potência de escuta. (...)” (Ferraz, 2005, p. 39). Cada membro que forma um coletivo traz potenciais de sua realidade pré-individual. A música se dará pela individuação desses potenciais musicais pré-individuais trazidos por cada um.

De acordo com as entrevistas realizadas com os estudantes, a experiência de tocar no Bandão amplia o conhecimento de todos. Os erros, que muitos admitem perceber, são aceitos como forma de levar a um acerto (que acontece) e não são corrigidos pelos professores ou por algum aluno, eles simplesmente fazem parte e estão presentes no fazer musical. Os entrevistados afirmam perceber, também, quando os colegas que erram, passam de repente a tocar certo.

Esta passagem que ocorre de repente do erro para o acerto corresponde à transdução. A transdução é uma operação em que a solução surgirá das tensões, produzindo o movimento do problema no seu próprio domínio. Ao manter o negativo, no caso o erro dos alunos, não há uma procura de elementos externos ao problema a ser resolvido, como na dedução. A transdução difere também da indução, que mantém o que há de positivo, a saber, o que há de

comum em todos os termos do problema, eliminando o que têm de singular, qual seja, o negativo.

O conhecimento não se dá sequencialmente, mas pode ser pensado dando-se pela transdução. O conhecimento por transdução dá-se sempre de repente. A transdução corresponde ao momento da individuação de algo. Um exemplo pode esclarecer melhor este ponto. Observei durante algumas semanas um jovem clarinetista que apenas dedilhava, sem soprar o instrumento. Ele dedilhava ritmicamente conforme a música que estava sendo tocada, sem participar do grupo, mas permanecendo sempre ao lado ou à frente do grupo, na borda do espaço onde estava reunido o Bandão. Um dia, de repente ele entra, se une ao grupo de seu naipe e toca, sopra o seu instrumento.

O caso deste clarinetista, especialmente, pode ser interpretado pela fala do chorão José Maria Braga, quando afirma que é o próprio músico que sabe quando está pronto para entrar na roda.

A transdução é uma operação de apreensão do conhecimento em que a solução do problema surge das tensões do próprio problema. Um outro exemplo pode clarear a compreensão do que é a transdução: é o caso dos alunos que erram e, de repente, acertam. O erro (elemento negativo do problema) foi percebido pelos outros participantes do grupo, mas não foi eliminado por um professor, ele continuou fazendo parte do problema até acontecer a solução: o acerto.

CONCLUSÃO

No início da pesquisa pensei que iria percorrer caminhos pouco conhecidos ou habituais. Eu, formada em piano pela Escola de Música da UFRJ, freqüentadora quase assídua dos concertos das temporadas musicais no Rio de Janeiro, como iria construir uma tese de doutorado tendo como objeto de pesquisa o ensino e a aprendizagem do choro? Senti uma certa curiosidade quando ouvi a Professora Doutora Regina Marcia Simão Santos comentar sobre os seus alunos de Prática de Ensino que estavam observando as aulas na Escola Portátil de Música, aos sábados na UNIRIO. Ela referiu-se a uma grande banda, formada pelos alunos desta escola e que talvez fosse interessante pesquisar como se dava o processo de ensino e aprendizagem naquele grupo.

Logo ao primeiro contato que fiz com o Bandão, ao olhar as pessoas, tão diferentes entre si, crianças, jovens, adultos, velhos, homens e mulheres constituindo um grupo heterogêneo, mas tendo em comum o fazer música, senti-me atraída e desejosa de conhecer melhor este grupo. Resolvi percorrer os caminhos necessários para entender como se dava ali o processo de ensino e aprendizagem musical.

O que eu não podia imaginar era que este trabalho iria me levar a resgatar momentos de minha infância, quando o meu pai, um polonês apaixonado pela música brasileira, ouvia Pixinguinha, Abel Ferreira, Benedito Lacerda e os regionais que formavam no rádio. Ao estudar os músicos de choro, esses nomes e a sua música não eram desconhecidos para mim. Lembrei-me de ter assistido ao show Sarau, em 1973, no Teatro da Lagoa, com o Conjunto Época de Ouro, citado em livro e por vários músicos durante a pesquisa. Estive presente no Teatro Casa Grande no primeiro encontro do Clube do Choro e, no Teatro da Galeria no Flamengo, assisti à Luciana Rabello tocando com o Chiquinho do Acordeon. Mais

recentemente, participando do Projeto Música na Escola, da Secretaria Municipal de Educação/Conservatório Brasileiro de Música, fiz o levantamento das manifestações musicais de vários bairros do subúrbio carioca e, em todos eles, sempre me interessei em perguntar se havia choro. Descobri, portanto, que eu não estava tão distante assim do choro.

Ao procurar conhecer como se dá o ensino e a aprendizagem no grupo denominado Bandão, uma das atividades da Escola Portátil de Música, busquei compreender o funcionamento das escolas oficiais de música - os conservatórios - enfocando a história da sua criação, primeiro o de Paris e depois situando o do Rio de Janeiro. Procurei compreender o ensino da música enfocando a cultura da instituição Conservatório: a organização do conhecimento, o repertório, a formação do solista virtuose, a escrita e a leitura (registro gráfico, corporal, notação cifrada e em pentagrama), a “teoria” e a prática, o currículo em suas múltiplas conexões - as suas práticas pedagógicas, a sua cultura musical e esta em relação à cultura dos alunos.

Ao fazer esta abordagem às escolas de música, porém, ao invés de criar categorias analíticas dicotômicas, binárias e reducionistas (pares de oposições binárias) entre o ensino e a aprendizagem musical em conservatórios e na Escola Portátil de Música, uma escola de música tomada como alternativa, tracei paralelos e aproximações. Considerei estudos já realizados e procurei ampliar a compreensão do tema ao investigar os princípios da pedagogia moderna e o pensamento pedagógico-curricular contemporâneo. Nesse sentido, os estudos de Tomás Tadeu da Silva sobre o currículo e as análises e interpretações de Veiga-Neto sobre a pedagogia comeniana me ajudaram a compreender noções tais como o tempo e o espaço na ação educativa.

Uma das primeiras linhas que segui me levou ao século XVII onde me deparei com o pensamento de Comenius através do livro *Didática Magna*, cujos princípios de educação inauguram a Pedagogia Moderna. Uma outra linha, ainda paralela, me levou à Europa, onde

no século XVII começam a surgir ações educativas musicais que acabarão por fazer surgir escolas de ensino exclusivo de música, denominadas Conservatório, especialmente em Nápoles e em Veneza. Seguindo esta mesma linha, a instituição Conservatório é inaugurada em Paris no final do século XVIII e torna-se o modelo de muitas outras escolas de música na Europa e no Brasil. Numa revisão bibliográfica, procurando produzir um debate bibliográfico me deparo com o compositor Francisco Manuel da Silva que, no século XIX, preocupado com o ensino da música na cidade do Rio de Janeiro após a morte do Padre José Maurício, propõe ao Governo Imperial a fundação do Conservatório de Música. Já no século XX, conheço os pensamentos de Kingsbury e de Nettl sobre os conservatórios americanos. No Brasil encontro, entre outros, os estudos críticos de Antônio Jardim, Carlos Sandroni e Maura Penna.

O Conservatório de Música do Rio de Janeiro (atual Escola de Música da UFRJ) é o primeiro a ser criado no Brasil, em 1847, por empenho do compositor Francisco Manuel da Silva. Após a sua criação, outros surgem em vários estados. Ao estudar o funcionamento dos conservatórios, percebo que em certos momentos as duas linhas que segui se aproximam e se encostam em alguns pontos, a saber, a universalização da educação pela utilização de um único e mesmo método para todos os alunos, a ordem, a seqüencialização e a gradualização do conhecimento, a valorização à leitura e à escrita, os mesmos encontrados entre os princípios da Pedagogia Moderna.

Busquei compreender o ensino da música enfocando a organização do conhecimento, o repertório, a formação do solista “virtuose”, a escrita e a leitura como forma de conhecimento musical, a “teoria” e a prática, a cultura musical da instituição Conservatório: o currículo em suas múltiplas conexões, quais sejam, as suas práticas pedagógicas, os seus objetivos e saberes, a sua cultura musical e esta em relação à cultura dos alunos. Encontro momentos de tensão e de deslocamento no ensino da música.

O termo “virtuose”, comumente utilizado no mundo da música clássica, significa um músico de extraordinária habilidade técnica e expressiva. Durante as entrevistas, ouvi que “o choro é uma escola de virtuosos”.¹¹² Na Escola Portátil de Música, os alunos dos mais diversos níveis de aprendizado musical tocam no Bandão. Os alunos mais avançados, os que detêm o conhecimento mais apurado da técnica e da interpretação do choro, tocam nos conjuntos - Banda Furiosa, Camerata Portátil de Música, Conjunto de Metais, Regional. Alguns alunos que se destacam são convidados pelos professores para participarem de shows e gravações, e indicados para tocarem em peças de teatro. Percebe-se que há, na Escola Portátil de Música uma “ênfase” na possibilidade de surgirem “virtuosos”, resumida na frase “da quantidade vai sair a qualidade (...)”.¹¹³

Tradicionalmente há, nos conservatórios, um repertório canônico, a saber, o da música clássica ocidental, incluindo peças de compositores eruditos brasileiros. Mas na permanente dinâmica da instituição Conservatório, outros traços surgem: a música popular passa a integrar sua cultura cotidiana, a oferta de cursos se abre para os instrumentos utilizados na música popular (o teclado, a guitarra e o baixo elétrico), e no quadro docente passam a constar professores músicos cujas competências não priorizam o domínio do código escrito, grafado, notado em pentagrama. (lembro a investigação de Arroyo sobre um conservatório em Minas Gerais no final dos anos 90).

Enquanto percorro essas direções de estudo (história do Conservatório, Pedagogia Moderna) e interfaces entre o ensino-aprendizagem da música e o pensamento pedagógico curricular, já me encontro também observando os alunos que tocam no Bandão da Escola Portátil de Música. Constato que é preciso percorrer várias linhas, quais sejam, a da música brasileira popular e a da música do Conservatório, já que traço este paralelo desde o início do

¹¹² Depoimento de Luciana Rabello à autora, em 26 de março de 2007. Na música popular há um elenco de músicos considerados virtuosos: Rafael Rabello, Dino Sete Cordas, Jacob do Bandolim, Meira, Luciana Rabello, Maurício Carrilho e outros.

¹¹³ Depoimento de Ricardo Ventura à autora, em 27 de novembro de 2006.

trabalho. Percebo, então, que as inúmeras linhas já não são somente paralelas, mas estão começando a se emaranhar. Decido seguir uma linha e estudar a música brasileira em geral e o choro e sua história em particular. Não poderia antes imaginar a riqueza de elementos no percurso histórico da música brasileira.

Constato que a música no Brasil se faz presente desde o início da colonização, mas adquire força com o surgimento de uma pequena burguesia. Em Minas Gerais, com o desenvolvimento econômico e social promovido pelo ciclo do ouro, durante o século XVIII, surge uma escola de compositores constituída de mulatos músicos vindos de várias cidades do Brasil, trazendo uma bagagem musical instituída anteriormente aqui pelos jesuítas. No Rio de Janeiro há um florescimento da vida musical, especialmente no início do século XIX com a vinda da Família Real. A presença do Padre José Maurício e de Marcos Portugal dão relevo a uma música que se comparava quanto aos estilos, à música européia da época. Companhias de ópera e de teatro apresentavam-se nos teatros da cidade.

Concomitantemente a essa linha, sigo uma outra, a da música popular, que brotava do povo. Retorno ao último quarto do século XVIII, quando surgem as primeiras referências no Brasil a um gênero de dança: o lundu. Inicialmente dança, o lundu torna-se canção de salão no século XIX. À mesma época, cantava-se a modinha, acompanhada ao piano nos salões ou por violões em serenatas. Em meados do século XIX, companhias européias de teatro musicado e de dança se apresentam nos teatros e influenciam o jeito de dançar dos cariocas. Dançava-se em pares separados, mas ao se conhecer a valsa, a polca, a shottisch, o tango e a habanera, passa-se a dançar em pares enlaçados como ocorre logo no maxixe.

Voltando à linha anterior, verifica-se que os compositores eruditos começam a se apropriar de elementos, principalmente rítmicos, da música popular. Percebem-se traços de um movimento que, a cada vez, tornar-se-ia mais forte, especialmente no século XX: o nacionalismo. Os compositores Brasília Itiberê, Alexandre Levy, Henrique Oswald, Alberto

Nepomuceno e Francisco Braga foram os precursores desse movimento. Entretanto, essa linha certamente se aproxima e se cruza com outra quando, à mesma época em que ocorrem mudanças e inovações na música européia, os compositores brasileiros Oswald, Nepomuceno e Braga viajam à Europa. Encontram-se em Roma, Berlim e Paris em viagens de estudos e de apresentações em concertos e, certamente, passam a conhecer essas inovações. Na volta ao Brasil, entretanto, continuam a sua vida artística, tornam-se professores e/ou diretores do Instituto Nacional de Música, mas não trazem contribuições dessas inovações musicais européias à música brasileira.

O que aparecerá como novo na música brasileira nas primeiras décadas do século XX é a música de Villa-Lobos.

Enquanto isso, desde o último quarto do século XIX até as primeiras décadas do século XX, o Rio passa a receber migrantes, ex-escravos e/ou seus descendentes de diversas partes do Brasil. Há uma heterogeneidade cultural, econômica e social na cidade. Uma multiplicidade, um emaranhado de linhas de pensamentos, hábitos e práticas culturais. E é desse caldo cultural, econômico e social que emergem as mais autênticas formas musicais cariocas: o choro e o samba carioca. Estudo o choro e sua história e o samba na direção em que este se encontra com o choro.

Sigo uma linha de estudo do choro. Nesse estudo me apoio no livro de Cazes (2005) sobre o choro e no livro de Sandroni (2001) sobre o samba. As entrevistas com José Maria Braga, Luciana Rabello, Pedro Aragão e Alan Rocha Ferreira me ajudaram. Para entender o cruzamento entre as linhas da música popular e as do IVL-UNIRIO, o apoio documental e a entrevista concedida pelo Professor Luís Ricardo Ventura foram esclarecedoras para mim. Ao mesmo tempo em que observava as aulas performance do Bandão entrevisto os alunos. Inúmeras linhas se cruzam e se emaranham.

Para compreender como se dá a aprendizagem no Bandão estudo os filósofos Simondon, Deleuze e Guattari.

As categorias criadas por Simondon fazem entender a música como *ser sistema sonoro musical*, um campo de potencialidades pré-individuais que se individualizam e se tornam audíveis por ação dos músicos, *seres musicais*. As individualizações de sons e ritmos tornam-se música pelo devir, que atualiza todos os potenciais musicais virtuais presentes no campo sonoro tornando-os audíveis. O *ser música* é música no presente, a partir do momento da individualização.

No Bandão, essa ação é realizada coletivamente. Os estudantes, seres musicais, constituem uma unidade em que indivíduos existem conjuntamente como elementos de um sistema comportando potenciais e metaestabilidade, expectativa e tensão. Para pensar o indivíduo como elemento desse sistema, Simondon cria a categoria *transindividual*. É no nível do *transindividual* que, pela afetividade, os significados espirituais são descobertos e tornam-se comuns aos membros do grupo. No Bandão formam um grupo coeso no sentido de todos tocarem juntos os seus instrumentos, tornando audível o mesmo *ser música*.

Dessa forma entende-se o depoimento do estudante no Bandão, quando fala em “incentivar os mais novos, (...) estar passando alguma coisa” ou “ali junto tem os amigos, sempre pega alguma coisa um do outro”.¹¹⁴ Ou quando o músico-professor, chorão, tratando do aprendizado no Bandão, se refere à atitude dos alunos, em que se percebem os estados de metaestabilidade, expectativa e tensão, decorrentes das dificuldades que enfrentam: “os próprios alunos ficam se ajudando, os que não sabem ficam olhando para os que sabem. (...) Não sabendo acorde nenhum, têm que fazer a levada, mas pegando a batida com todo mundo”.¹¹⁵

¹¹⁴ Depoimento de Alan Rocha Ferreira à autora, em 10 de março de 2007.

¹¹⁵ Depoimento de Pedro Aragão à autora, em 26 de março de 2007.

Os conceitos criados por Deleuze e Guattari de *caos*, *bloco de sensações*, *plano de composição* e *ritornelo* clareiam a compreensão da arte e da música. Percebo que as noções de *pré-individual* e de *caos* podem ser pensadas como linhas (do pensamento) que se encostam e seguem juntas, concomitantes. No Bandão é assim possível compreender a demarcação de um *território* no qual todos os materiais - posturas, gestos, sons, movimentos - tornam-se expressivos, organizam o *caos*. É possível compreender a *individuação coletiva*, em que as *realidades pré-individuais musicais* trazidas pelos membros do grupo se individualizam quando os alunos tocam juntos, tornam-se *seres musicais* ao atualizarem a música escrita na partitura ou registrada corporalmente pelos professores e estudantes. É possível compreender o *ritornelo*, como a potência de fazer música, e como agenciamento sonoro, dominado pelo som.

Tocam composições de músicos tradicionais, um repertório considerado canônico da música popular brasileira e a música dos professores e alunos da Escola Portátil de Música. Estudam o choro e os gêneros tocados nas rodas – a polca, o maxixe, o samba-choro, a polca-choro, o choro-serenata, a valsa e outros.

O Bandão lembra as rodas de choro. Entretanto, indicadores apontam para divergências em torno da roda. A roda é considerada a forma mais importante de aprendizagem do choro. Elas se formam, vão acontecendo..., a roda não é lugar de aprendizagem mas de aperfeiçoamento, é preciso ter um bom desempenho e conhecer um extenso repertório para ser admitido. Se as rodas de choro são o lugar de se aprender o “sotaque” do choro, o “jeito de tocar”, por outro lado elas se dão hoje, segundo considerações dos entrevistados, mais por fatores profissionais e relações de trabalho e obrigação (grupos profissionais), restringindo as oportunidades aos jovens aprendizes de integrarem as rodas e assim aprenderem a tocar em grupo, ouvindo o outro, os instrumentos, e conhecerem o repertório.

O corpo docente da Escola Portátil de Música é constituído de professores músicos profissionais, que elaboram o currículo e produzem o material didático (artefatos pedagógicos). Os músicos-professores consideram a imperiosa necessidade de acesso a um material variado fonográfico e impresso, de choros, para escuta e estudo atento. Contorna-se, assim, a possibilidade de se criar a imersão num território (multiplicidade) choro, a possibilidade de se refazer a roda, afetá-la e ser afetada por ela, por seres de sensação. Com a criação da roda na instituição acadêmica, se desterritorializa o choro de suas rodas nos quintais e varandas suburbanas para o territorializar no espaço-tempo do Bandão da Escola Portátil de Música.

Deleuze e Guattari criam analogicamente o conceito de rizoma e é com o conceito de rizoma e seus princípios de conexão e de heterogeneidade, de multiplicidade, de ruptura a-significante, de cartografia e de decalcomania que se torna possível compreender o currículo e o funcionamento da Escola Portátil de Música. Reafirmo que o foco de minha pesquisa é o Bandão, uma das atividades da Escola Portátil, sem, contudo deixar de entender que os sujeitos-alunos são atravessados pela imbricação Bandão – demais experiências da Escola Portátil de Música. Isso ficou mais claro ainda durante a minha observação: o contato com os estudantes e professores permitiu compreender a relação da aprendizagem no Bandão às outras atividades.

Conexões entre as disciplinas e destas com o Bandão se fazem em algum momento, não sendo predeterminadas. Para um aluno, a compreensão de como se forma um acorde pode vir no Bandão. No Bandão é também quando disparam e convergem, a partir do que se está tocando, o que se estudou na aula de instrumento e na aula de história do choro (quando se tratou do compositor do choro que está sendo tocado).

Nas aulas de violão estudam o repertório e fazem um período de prática acompanhando um solista lendo a partitura, para depois acompanhá-lo tocando de ouvido.

Exercitam, assim, a percepção. Na aula de leitura rítmica estudam o ritmo associado aos gêneros: ao maxixe, ao choro, ao samba. Na aula de piano/teclado tocam o repertório, fazem arranjos e composições. Na aula de harmonia fazem análise, nas aulas de cavaquinho aprendem leitura em partitura e leitura corporal, olhando os movimentos das mãos dos professores. Na prática do repertório, os professores inserem um enfoque histórico, cultural e analítico-musical das soluções encontradas pelos compositores abordados. Nas aulas de história do choro os estudantes de diferentes instrumentos, idades variadas e experiências de vida diferentes conectam os estilos que ouvem em gravações a outros gêneros musicais.

Na Escola Portátil de Música fala-se da facilidade de se mudar o planejamento. Fazer mudanças curriculares, fruto da experimentação de trajetos, é da ordem da cartografia, um dos princípios do rizoma. Isso se faz notar no cotidiano curricular, por exemplo, na sala de aula de Harmonia, onde se pretende que os alunos compreendam o processo de harmonização do choro. O processo de harmonização de melodias dadas pela professora, tendo como meio o teclado / piano, se reformula assim que o caminho previsto se mostra pouco potente para aqueles alunos.

Os princípios de cartografia e de decalcomania reafirmam a ausência de qualquer modelo estrutural ou gerador para o rizoma e indicam as diferenças entre decalque e mapa. O decalque é a reprodução de um modelo, enquanto “o mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”. (Deleuze&Guattari, 1996a, p.21-25).

Os alunos desejam conhecer o repertório do choro, ter uma boa leitura, uma técnica apurada, noções de harmonia e boa percepção auditiva. Pretendem, pela prática no Bandão, adquirir um melhor desempenho em performance. Querem melhorar a sonoridade, conseguir tirar uma música de ouvido, saber improvisar, se situar harmonicamente e acompanhar uma melodia. Os alunos adquirem esses saberes segundo os princípios de conexão e de

heterogeneidade, que dizem que qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro independentemente de uma ordem prévia, tomada como ideal, verdadeira.

Há diferentes espaços-tempos da Escola Portátil: o espaço-tempo das disciplinas colado ao modelo “conservatorial” reproduzindo a cultura acadêmica do modelo instituído; e o espaço-tempo do Bandão, da ordem da cartografia, mapa aberto, com múltiplas entradas e saídas de integrantes, professores e, eventualmente, de espectadores com crianças que vêm olhar os músicos de perto. Há um espaço-tempo demarcado por cronogramas, horários e espaços determinados para cada atividade. As aulas de instrumentos e das demais disciplinas são dadas em salas de aula com horários definidos. As aulas performance do Bandão têm um horário definido e ocorrem ao ar livre, sem delimitação prévia do quantitativo dos integrantes ou a posição dos instrumentos.

Para uns, o Bandão não se enquadra na categoria “aula”, sendo mais apropriado chamá-lo de “atividade”, “ensaio” ou, no máximo, concebê-lo como “aula aberta”, sem mecanismos de controle. Mas o Bandão é um espaço de aprendizagem. Nas entrevistas, vários estudantes disseram o que aprendem no Bandão. É ao ouvir a melodia tocada no Bandão que a aluna de percussão consegue tocar o ritmo no pandeiro. Se na aula de bandolim o seu instrumento é de solo, no Bandão ele é instrumento acompanhador, o que favorece ao instrumentista aprender as seqüências harmônicas do choro.

As aulas no Bandão são valorizadas pelos alunos. Criam um território onde cada gesto, cada som, cada silêncio, cada movimento torna-se expressivo. Direcionam a audição para uma profusão de sons dos diferentes instrumentos. Os alunos tocam juntos, têm uma impressão de organização: sons e ritmos que organizam o caos. Percebem quando ocorre algum erro, quando há uma saída do círculo tranqüilo para o caos, que pode ser interpretado como uma desterritorialização. Mas, de repente, há um acerto daquele mesmo aluno, ele volta para o território.

No Bandão o aluno pode até não conseguir emitir o som indicado na partitura, ou não fazer a levada correta, mas ele, mesmo repetindo o erro várias vezes nesse encontro, de repente, acaba acertando. Um aprendizado por transdução, não por indução ou dedução. A transdução é uma operação que se realiza por etapas, passo a passo, na resolução de problemas e mantém o negativo - no caso, o erro (um som diferente, uma variação, uma saída de um lugar seguro). A transdução se caracteriza pelo fato de que o resultado da operação compreende todos os termos iniciais e se caracteriza pela conservação da informação. Trata-se de um exercício do pensamento, compreendido na perspectiva de Deleuze e Guattari. (1997).

Os alunos que tocam no Bandão têm uma partitura à frente. No entanto, nem todos os alunos sabem ler, muitos são iniciantes que estudam o instrumento e não iniciaram ainda as aulas de leitura. Observo, contudo, que há outras leituras além do código musical, da notação, do registro gráfico. São os registros corporais - os movimentos do corpo, das mãos, dos gestos e de palavras.

Espera-se alcançar um tipo de ensino do choro entre a aprendizagem da leitura de partitura e a espontaneidade da transmissão oral. Penso que se pretende alcançar um tipo de equilíbrio estável entre estes dois termos. Percebo, entretanto, uma tensão entre estas duas formas de aprendizagem que não será possível resolver. Esta tensão, no entanto, poderá levar esta questão a um outro tipo de equilíbrio, o equilíbrio metaestável, que envolverá a tensão, os potenciais, a energia dos indivíduos e todos os tipos de leitura que existem no Bandão.

O Bandão é um espaço de confraternização e de afetividade numa experiência coletiva. Imperam o incentivo aos jovens iniciantes pelos mais experientes, o acolhimento aos novos no grupo e a troca de informações entre as partes. Os alunos dizem que tocar no Bandão é muito bom, é emocionante, os professores tratam os alunos com deferência e respeito em ambiente descontraído e acolhedor. É essa reciprocidade de afetos que leva o jovem estudante músico e compositor de choro Alan Rocha Ferreira a declarar: “O

aprendizado se dá por contágio: tocando, aprendendo com outras pessoas, escutando os outros, colando dos outros ou pegando dos outros”.

Penso que este trabalho pode apontar para outros trajetos a serem percorridos, outras fontes de pesquisa na Escola Portátil de Música. Há outras formações instrumentais que podem ser estudadas – para os alunos mais avançados, cito a Furiosa Portátil, a Camerata Portátil de Cordas Dedilhadas, o Conjunto de Metais, o Regional de Choro. Os outros conjuntos são - a Batucada Portátil, a Curiosa Portátil e a Prática Livre de Choro.

Eu direcionei a minha investigação ao ensino e aprendizagem no Bandão, mas considero que há muitos dados a serem estudados e pesquisados - o currículo da Escola Portátil em suas múltiplas conexões: as suas práticas pedagógicas, os seus objetivos e saberes, a sua cultura musical e a cultura musical de seus alunos.

Para concluir, indico uma outra sugestão para pesquisa, a qual seria estudar as razões de transformação das rodas tradicionais de choro, nas quais os músicos tocavam somente pelo prazer de tocar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Renato. *História da Música Brasileira*. Rio de Janeiro: Briguiet&Comp. Edit. 2^a edição, 1942.

ANDRADE, Mário de. *As melodias do boi e outras peças*. São Paulo: Livraria Duas Cidades/MinC/Pró-Memória/Instituto Nacional do Livro, 1987.

_____. *Ensaio sobre a Música Brasileira*. São Paulo: Martins, 1962.

_____. *Pequena História da Música*. São Paulo: Martins, 1951.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino/aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese. 1999. (Doutorado em Música) Instituto de Artes. Departamento de Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BÉHAGUE, Gerard. *La música en América latina*. Caracas: Monte Avila, 1983.

BRAGA, José Maria Rendeiro Correa. *A arte do choro e a alma barroca: o caso de Abel Ferreira*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Conservatório Brasileiro de Música.

BRÉLET, Gisèle. Béla Bartok. In: *Encyclopédie de la Pléiade. Histoire de la musique*. Tome II. Paris: Gallimard, 1963, p. 1036-1072.

CAZES, Henrique. *Choro: do quintal ao Municipal*. São Paulo: Editora 34, 2005 (1998).

CHORO. In: CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional do Livro, 1954, p. 174.

COELHO, Ana Carolina Cruz de Freitas. *O choro fazendo escola e a escola fazendo choro*. Monografia. 2003. (Licenciatura em Educação Artística - Música). Instituto Villa-Lobos. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

COLI, Jorge. *O que é arte?* São Paulo: Brasiliense, 2002.

COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONSERVATORY. In: SADIE, Stanley. *The New Grove Dictionary of music and musicians*. London: Macmillan, 2001, V.6, p. 312-319

COSTA, Mauro Sá Rego. O Ritornelo e a Escuta da Música das Tradições. Programa *Escuta*. Seminários Pró-Arte, Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Rio-Arte – Rio de Janeiro, 1998, pp. 11-17.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2004.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Vol 1. São Paulo: Editora 34, 1996a.

_____. *Mil Platôs*. Vol 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. *O que é filosofia*. São Paulo: Editora 34, 1996b.

DEMO, PEDRO. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERRAZ, Silvio. *Livro das sonoridades. Notas dispersas sobre composição*. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2005.

_____. *Música e repetição: a diferença na composição contemporânea*. São Paulo: EDUC, 1998.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: Pereira, Maria Zuleide et alii (orgs). *Currículo e Contemporaneidade – questões emergentes*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2004. p. 37-50.

GREIF, Elza Lancman. *Do funcional ao expressivo. Uma abordagem filosófica à pedagogia em música no século XX*. Dissertação. 1994. (Mestrado em Música). Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Conservatório Brasileiro de Música-Centro Universitário. Rio de Janeiro.

HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons. Caminhos para uma nova compreensão musical*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

JARDIM, Antônio. Escolas Oficiais de Música. *Revista Plural*. Fundação Anita Mantuano de Artes do Estado do Rio de Janeiro. Escola de Música Villa-Lobos. V. 2. Rio de Janeiro: EMVL, Ano II, 2002, p. 105-112.

KIEFER, Bruno. *História da música Brasileira. Dos primórdios ao início do século XX*. Porto Alegre: Movimento, 4ª edição, 1997.

_____. *Elementos da linguagem musical*. Porto Alegre/Brasília: Movimento /Instituto Nacional do Livro, 1973.

KINGSBURY, Henry. *Music, talent and performance. A conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press, 1995.

LAMAS, Dulce Martins. *Música Popular gravada na segunda década do século: acervo do Centro de Pesquisas Folclóricas da Escola de Música da UFRJ*. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.

MATTOS, Cleofe Person de. *Catálogo Temático. José Maurício Nunes Garcia*. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Federal de Cultura, 1970.

MEHRY, Silvio Augusto. Um estudo sobre o samba do crioulo doido. *Debates*. PPGM, CLA, UNIRIO, n. 2, 1998, p. 43-62.

MUKUNA, Kazadi wa. *Contribuição Bantu na Música Popular Brasileira: perspectivas etnomusicológicas*. Coleção ÁFRICA. São Paulo: terceira margem/USP/CE, s/d.

NATTIEZ, J. J. *Le combat de Chronos e d'Orphée*. Tradução de Sampaio, L. P. Paris: Christian Bourgois, 1993.

NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira*. S. P.: Ricordi, 1981.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NETTL, Bruno. *Heartland excursions*. Illinois: Illinois University Press, 1988.

OLIVEIRA, Alda de. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. *Anais... 7º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina, 2000, p. 15-34.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005, p.43-67.

PAZ, Juan Carlos. *Introdução à música de nosso tempo*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1976.

PENNA, Maura. Para além das fronteiras do conservatório. O ensino de música diante dos impasses da educação brasileira. *Anais ... 4º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina, 1995, p. 8-21.

PLATÃO. Livro VII. *A república*. São Paulo: Nova Cultural, 2000, p. 225-256.

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). Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RITORNELO. In: SADIE, Stanley. *The New Grove Dictionary of music and musicians*. London: Macmillan, 2001, V. 21, p. 446.

SAMUEL, Claude. *Permanences d'O. Messiaen. Dialogues et commentaries*. Paris: Actes Sud, 1999.

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

_____. Uma roda de choro concentrada. IX ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 2000. *Anais...* Belém, setembro, 2000, p.19-26.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? *Debates 4*. Revista do Programa de Pós Graduação em Música da UNIRIO, 2001, p.7-48.

_____. Uma trajetória de pesquisa sobre rizoma e educação musical. XI Simpósio Paranaense de Educação Musical. Festival de Música de Londrina/Paraná, *Anais ...* Londrina, 2005. CDROM, 2006.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SILVA, José Alberto Salgado e. *Construindo a profissão musical – uma etnografia entre estudantes universitários de Música*. Tese. 2005. (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIMONDON, Gilbert. *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Paris: PUF, 1964.

SIQUEIRA, Baptista. *Do Conservatório à Escola de Música*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1972.

SKLIAR, Esther. *Ritmo*. Manuscrito, [s.d.].

SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. 2ª edição. Rio de Janeiro, 1998, (1978).

SQUEFF, Ênio & WISNICK, José Miguel. *O nacional e o popular na cultura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1982, p.131-190.

TABORDA, Marcia. Dino Sete Cordas: Criatividade e Revolução nos Acompanhamentos da M.P.B. IX ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 1996. Rio de Janeiro. *Anais ...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 1996, p. 235-237.

TARDIFF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação* n. 13, 2000, p. 5-24.

TATIT, Luiz. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

TEORIA. In: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 952.

TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Editora 34, 1998.

_____. *Música Popular: do Gramofone ao Rádio e TV*. São Paulo: Ática, 1981 (1978).

_____. Música popular no século XXI: uma profecia antecipada. *Arte e contemporaneidade*. Revista USP/Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo. São Paulo, ano X, n.40, dezembro, janeiro, fevereiro, p.26-31, 1998-1999.

_____. *Pequena história da Música Popular*. Petrópolis: Vozes, 1974.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do Gosto: Estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, outubro de 1999.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. Métrica derramada: prosódia musical na canção brasileira. *Brasiliiana*. Academia Brasileira de Música. Rio de Janeiro, n. 2, p. 48-56, 1999.

_____. Nova história, velhos sons: notas para ouvir e pensar a música brasileira popular. *Debates*. PPGM, CLA, UNIRIO, n.1, 1997, p. 80-101.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: Zorzo, C; Silva, L, D. & Polenz, T. (orgs.). Canoas. *Pedagogia em conexão*. Canoas: ULBRA, 2004, p. 65-83.

_____. Espaço e currículo. In: Lopes, A. C., Macedo, E. (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p.202 e 205.

_____. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002b, p. 163-186.

VENTURA, Luís Ricardo. *O Instituto Villa-Lobos e a música popular*. Texto disponibilizado pelo autor, 2005, [s.p.]

VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/UFRJ, 2004.

VIEGAS, Maria Amélia. *Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault*. Revista ABEM, 2006.

VIRTUOSO. In: SADIE, Stanley. *The New Grove Dictionary of music and musicians*. London: Macmillan, 2001, V. 26, p.789-790.

Bibliografia Complementar

AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. *Os olhares do caminhante nos territórios do ensino de Biologia*. Tese. 2000. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

ALFONZO, Neila Ruiz. *Prática coral como plano de composição em Marcos Leite e em dois coros infantis*. Dissertação. 2004. (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

BRITO, Maria Tereza Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento. Novas estratégias de comunicação*. Tese. 2007. (Doutorado em Comunicação Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CORAZA, Sandra&TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Mauro, Sá, Rego. *O artista na sala de aula: outras perspectivas para a Educação Artística*. Tese. 1994. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

DUARTE, Mônica de Almeida. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. Tese. 2004. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

OLIVEIRAS FILHO, Geraldo Leão. *A opção por uma educação musical norteada pelo princípio de “platôs”*. Dissertação. 1998. (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. *Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2004.

SANTOS, Regina Marcia Simão. A modalidade Música no composto arte-educação-música-escola: notas, certezas e indagações em torno da formação de professores. CONGRESSO DA FAEB. Painel: *A Formação de Professores de Arte: novos caminhos*. 2004. Rio de Janeiro.

_____. A Universidade Brasileira e o Projeto Curricular dos Cursos de Música frente ao Panorama Pós-Moderno. XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 2002. Natal. *Revista da ABEM*, n.8, março, 2003, p. 63-68.

_____. Cartografias na Educação Infantil: Quem joga? IX ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 2000. Belém. *Anais ... setembro, 2000*, p.111-132.

_____. Crítica, prazer e criação no ensino–aprendizagem musical. IV SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 1995. Londrina. *Anais ... Londrina, 1995*, p. 28-40.

_____. Impasses no Ensino da Música – desafios à concepção de currículos e ao tratamento de programas. *Revista Pesquisa e Música*. Pós-Graduação do Conservatório Brasileiro de Música, V. 4, n. 1. Rio de Janeiro: CBM, 1998, p. 43-57.

_____. Labirinto, caleidoscópio, rede e espiral aberta: o currículo a partir de um paradigma estético. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CURRICULARES. 2003. Universidade Federal da Paraíba. *Anais-CD Rom*.

_____. “Melhoria de vida” ou “fazendo a vida brilhar”: o projeto social para dentro e para fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, V. 10, abril, 2004.

_____. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 2004. Rio de Janeiro. *Revista da ABEM*, n.12, 2005.

_____. Práticas musicais, educação e Inteligência Espiritual: novas visões sobre o ensino religioso e música na educação escolar. 1º CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS. Oficina de Artes Musicais Aplicadas ao Ensino Religioso nas Escolas. 2003. Rio de Janeiro. Revista: *Educador*, ano XII, n. 45, 2004, p.14-19.

_____. Um paradigma estético para o currículo: considerações a partir de Gilles Deleuze e Jorge Larrosa. ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM. 2003. Porto Alegre. *Anais – CD Rom*.

SANTOS, Regina Marcia Simão et alii. Maracatu das múltiplas escutas e conexões: mapa-cartografia em um Curso Básico de Música para professores. IX ENCONTRO NACIONAL DA ABEM. 2000. Belém. *Anais – CD Rom*. Belém. 2000.

_____. Perspectivas pós-modernas no pensamento pedagógico-musical: o caso do Curso Básico de Música para Professores, sob a ótica do rizoma. XIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM. 2001. Belo Horizonte. *Anais ... Belo Horizonte: V. 2, p. 688-691*.

Outras fontes:

BANDÃO E OUTROS GRUPOS. Casarão do Choro. Escola Portátil de Música. Rio de Janeiro, 2005. CD.

BANDÃO. Concerto. Projeto Rio Folle Journée. Rio de Janeiro, 2 de junho de 2007. (gravação ao vivo). CD.

Fotografias do Bandão:

ALICE KOHLER

SERGIO GREIF