

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

LUCIANA FERNANDES ROSA

**Relações entre escrita e oralidade na transmissão e  
práxis do choro no Brasil**

São Paulo

2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

LUCIANA FERNANDES ROSA

**Relações entre escrita e oralidade na transmissão e  
práxis do choro no Brasil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Música.

Área de concentração: Processos de Criação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Pires Cabrera Berg.

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo  
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

---

Rosa, Luciana Fernandes

Relações entre escrita e oralidade na transmissão e prática do choro no Brasil / Luciana Fernandes Rosa ; orientadora, Silvia Maria Pires Cabrera Berg. -- São Paulo, 2020.  
345 p.: il.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.  
Bibliografia  
Versão corrigida

1. choro 2. educação musical 3. escrita e oralidade 4. etnomusicologia 5. música popular I. Berg, Silvia Maria Pires Cabrera II. Título.

CDD 21.ed. - 780

---

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

*Dedico este trabalho às choronas e chorões do  
passado, presente e futuro.*

# FOLHA DE APROVAÇÃO



Janus

Universidade de São Paulo

## ATA DE DEFESA

Aluno: 27158 - 1056540 - 1 / Página 1 de 1

Ata de defesa de Tese do(a) Senhor(a) Luciana Fernandes Rosa no Programa: Música, do(a) Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Aos 15 dias do mês de dezembro de 2020, no(a) realizou-se a Defesa da Tese de(a) Senhor(a) Luciana Fernandes Rosa, apresentada para a obtenção do título de Doutora intitulada:

"Relações entre escrita e oralidade na transmissão e prática do choro no Brasil"

Após declarada aberta a sessão, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra ao candidato para exposição e a seguir aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comissão Julgadora proclama o resultado:

Nome dos Participantes da Banca	Função	Sigla da CPG	Resultado
Silvia Maria Pires Cabrera Berg	Presidente	PPCLRP - USP	Aprovada
Alberto Tsuyoshi Ikeda	Titular	LINESP(ECA)	Aprovada
Rose Satiko Gittens Hikiji	Titular	FFLCH - USP	Aprovada
Teresa Cristina Rodrigues Silva	Titular	IFPB - Externo	Aprovada
Luís Ricardo Silva Queiroz	Titular	LIPP - Externo	Aprovada

Resultado Final: Aprovada

### Parecer da Comissão Julgadora \*

A banca destaca a relevância do trabalho, que resulta de um grande empenho de pesquisa, apresentando um volume expressivo de dados, e uma excelente articulação teórica. É uma contribuição importante para a área. A banca sugere a publicação.

Eu, \_\_\_\_\_, levo a presente ata, que assino juntamente com os(as) Senhores(as). São Paulo, aos 15 dias do mês de dezembro de 2020.

Alberto Tsuyoshi Ikeda

Rose Satiko Gittens Hikiji

Teresa Cristina Rodrigues Silva

Luís Ricardo Silva Queiroz

Silvia Maria Pires Cabrera Berg  
Presidente da Comissão Julgadora

\* Obs: Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.

A defesa foi homologada pela Comissão de Pós-Graduação em \_\_\_\_\_, portanto, o(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, inscrito(a) no título de Doutora em Artes obtido no Programa Música - Área de concentração Processos de Criação Musical.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço à minha mãe e à minha família por todo o apoio. À minha orientadora, Silvia Berg, que foi mais que orientadora: uma referência como artista, pesquisadora e docente. Sobretudo, foi de uma generosidade ímpar ao me acolher e me orientar.

Ao coordenador do PPGMUS, Mário Videira, pelo amparo nos momentos mais críticos. Aos funcionários da ECA e do CMU.

Aos docentes das disciplinas de pós-graduação: Marcos Câmara Castro, Antônio Carrasqueira, Sergio Bairon, Alberto Ikeda, Flavia Toni e Ivan Vilela. Aos titulares e suplentes da banca, pela disponibilidade. Ao Pedro Aragão e André Micheletti, por suas considerações no exame de qualificação.

À Suzel Reily e demais pesquisadores do Projeto Temático “O Musicar Local”, em especial à Rose Hikiji, por ter me convidado a integrar o grupo e por todas as trocas frutíferas ao longo da vida.

Faço um agradecimento especial aos diretores e professores dos Festivais de Inverno da Casa do Choro e da Semana Seu Geraldo, representados por Luciana Rabello, Mauricio Carrilho, César Carrilho e Paulo Aragão, por generosamente me permitirem realizar a pesquisa sem restrições na Casa do Choro e em Leme.

A todos os estudantes dos festivais, pelas entrevistas concedidas e pela oportunidade de observá-los e aprender com eles.

Aos músicos e produtores que contribuíram com entrevistas e depoimentos sobre instituições e projetos de ensino de choro: Marco César, Rui Kleiner, Nailor Proveta, Neto Cardozo, Gilberto Zacchi, Caetano Brasil, Mathias Behrends, Raquel Aranha, Geraldo Vargas, Lucila Ferrini, Santiago Steiner, Jorge Elias, Kevin Augusto, Alexandre Peres, Enrique Menezes, Roberta Valente, Pedro Cantalice e Jamerson Faria.

Aos colegas e interlocutores que viraram amigos para a vida: Bruna Takeuti, Gabriel Amaral, Keila Yonashiro, Tiago Veltroni, Roman Sielert, Gabu Ferreira, Lucas Madeira, Yukari Seki, Kyota Nakagawa, Rafael Valverde, Hugo Paceli, Mayara Mitsuka, Manoel Lopes. Aos amigos do choro, da música e dos estudos: Beatriz Stutz, Anahi Ravagnani, Cibele Palopoli, Fernando Magre, Felipe Soares, Felipe Siles, Ana Paula ZanESCO, Eduardo Sato, Nando Souza, Salomão Sidharta, Danilo Brito, Nelson Galeano, Marco Bertaglia, Carla Pronsato, Rubens de Oliveira, Conrado Bruno, Marília Perracini, Elisa Monteiro, Rita Maria, José Vieira, e aos colegas do Conjunto Choro Paulista, do Instituto Casa da Cidade e do Clube do Choro de São Paulo.

Às minhas alunas e alunos, que tanto me ensinam.

Ao Márcio Modesto, pela caminhada na vida e na música.

## RESUMO

ROSA, Luciana Fernandes. Relações entre escrita e oralidade na transmissão e práxis do choro no Brasil. 345 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicações e Artes-ECA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2020.

Esta tese, situada na linha de pesquisa em Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música, investiga as relações entre escrita e oralidade na transmissão e práxis do choro no Brasil, dos primórdios à atualidade. A pesquisa tem abordagem interdisciplinar. Optei por realizar uma etnografia das práticas de ensino e aprendizagem do choro, desde a época que antecede seu surgimento, no início do século XIX, até a atualidade. As questões fundamentais a este trabalho investigadas durante a pesquisa são: como o choro era transmitido no passado e como é atualmente; quais maneiras permanecem e quais maneiras foram acrescentadas aos processos de transmissão; como a escrita e a oralidade se relacionam na transmissão do choro; como as tecnologias de difusão de música, como gravações, e as ferramentas audiovisuais e digitais são utilizadas na transmissão, em que medida e como as redes sociais são agentes importantes nestes processos. Demonstrei que escrita e oralidade sempre estiveram presentes na transmissão do choro e são maneiras que se complementam.

**Palavras Chave:** Choro. Escrita e oralidade. Transmissão musical. Ensino e aprendizagem. Etnomusicologia. Música popular.

## ABSTRACT

ROSA, Luciana Fernandes. Relations between literacy and orality in the transmission and praxis of Choro in Brazil. 345 p. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicações e Artes-ECA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2020.

Part of the research line on the postgraduate program in Music Education, this thesis investigates the relationship between literacy and orality in the transmission and praxis of the music genre Choro in Brazil, from its origins to present time. This research has an interdisciplinary approach by which I chose to write an ethnography of the teaching-learning practices of the Choro back at a time prior to its appearance, in the early nineteenth century and carrying on with it until now. The key issues I investigated during my research are: in what ways the Choro was transmitted in the past, and how it is transmitted nowadays; which features that were transmitted back then still remain, and which features were added to the process; what is the relationship between literacy and orality in the transmission of the Choro; how technologies, such as audio recordings and audiovisual, broadcasting and digital streaming, have been used in the dissemination of this music genre; how and to what extent social media engage in this transmission process. In this thesis I show that literacy and orality have always been around and are complementary ways to transmit the Choro.

**Keywords:** Choro. Literacy and Orality. Musical Transmission. Teaching-Learning Processes. Ethnomusicology. Popular Music.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Programação do VI Festival Nacional do Choro .....	190
Tabela 2 – Atividades na Casa do Choro durante o VI Festival Nacional do Choro .....	213
Tabela 3 – Atividades no VII Festival Nacional do Choro .....	215
Tabela 4 – Aulas-Palestras no 1.º Festival de Inverno da Casa do Choro.....	285

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Qin</i> , instrumento tradicional chinês .....	60
Figura 2 – <i>Gongchi</i> , notação musical chinesa .....	60
Figura 3 – Anúncio assinado por O Barbado .....	84
Figura 4 – Anúncio assinado por O sciencia .....	84
Figura 5 – José Maria Seabra, o Juca Affonso, sentado à esquerda na foto dos integrantes da Sociedade Musical Santa Cecília, da qual foi fundador .....	113
Figura 6 – Partituras de Luiz Machado .....	155
Figura 7 – Casa do Choro, no Rio de Janeiro.....	189
Figura 8 – Apresentação no 1.º Festival Nacional do Choro.....	206
Figura 9 – Divulgação das Oficinas e Divulgação da Turnê.....	210
Figura 10 – <i>Show</i> no 6.º Festival Nacional do Choro.....	214
Figura 11 – <i>Workshop</i> de Composição 7.º Festival Nacional do Choro .....	216
Figura 12 – Paulo Aragão e Benjamin na Roda de Choro no 7.º Festival Nacional do Choro .....	218
Figura 13 – <i>Flyer</i> da Semana Seu Geraldo.....	222
Figura 14 – Marcus Thadeu e participantes da Semaninha Seu Geraldo no ensaio do Bandão .....	226
Figura 15 – Roda de Choro no Zero Grau durante a V Semana Seu Geraldo.....	235
Figura 16 – Ensaio do Bandão na V Semana Seu Geraldo .....	238
Figura 17 – <i>Flyer</i> da VI Semana Seu Geraldo.....	240
Figura 18 – Aula de bandolim na VI Semana Seu Geraldo.....	242

Figura 19 – <i>Show</i> de encerramento na VI Semana Seu Geraldo .....	245
Figura 20 – Músicos no coreto em Leme após <i>show</i> de encerramento .....	246
Figura 21 – Aula de Lucas Oliveira durante a VI Semana Seu Geraldo .....	250
Figura 22 – Mensagem comunicando o adiamento da VII Semana Seu Geraldo .....	265
Figura 23 – <i>Flyer</i> do 1.º Festival de Inverno da Casa do Choro .....	266
Figura 24 – Exercício para mão direita de cavaquinho utilizando marcações de arcadas.....	270
Figura 25 – Aula de Jayme Vignoli.....	271
Figura 26 – Aula de Mauricio Carrilho .....	273
Figura 27 – Alunos de violão .....	274
Figura 28 – Aula de sopros.....	276
Figura 29 – Pedro Paes (clarinete) e Marcílio Lopes (violão) na aula de sopros .....	277
Figura 30 – Ensaio de regional com Luciana Rabello.....	282
Figura 31 – Ensaio de regional com Paulo Aragão e Naomi Kumamoto.....	283
Figura 32 – Participantes assistindo à Aula-Palestra.....	286
Figura 33 – Aula-palestra sobre os gêneros no choro e no samba .....	287
Figura 34 – Aula-palestra de Bia Paes Leme e Paulo Aragão sobre acervos digitais .....	289
Figura 35 – Roda de choro no Centro do Rio de Janeiro .....	291
Figura 36 – <i>Show</i> didático sobre o choro no séc. XIX .....	292
Figura 37 – Ensaio do Bandão – 1.º Festival de Inverno da Casa do Choro .....	294
Figura 38 – Foto com todos os participantes após a apresentação final.....	295
Figura 39 – Roda de choro de encerramento no Espaço Dino, Meira e Canhoto .....	296
Figura 40 – Mapa mental feito por Gabriel Amaral .....	307

## LISTA DE ABREVIATURAS

AACI: *Almanak Administrativo Civil e Industrial*

AN: *A Noite*

ANJPCI: *A Nação: Jornal Político, Comercial e Literário*

CM: *Correio da Manhã*

CMI: *Correio Mercantil, Instructivo, Político e Universal*

CN: *Correio de Notícias (Paraná)*

CT: *Correio da Tarde*

DP: *Diário de Pernambuco*

DRJ: *Diário do Rio de Janeiro*

GT: *Gazeta da Tarde*

JB: *Jornal do Brasil*

JC: *Jornal do Comércio*

MC: *Monitor Campista*

OF: *O Fluminense*

OGAAT: *O Globo: Orgão da Agencia Americana Telegraphica dedicado aos interesses do  
Commercio, Lavoura e Industria*

OS: *O Satanáz*

PP: *Periódico dos Pobres*

RS: *Revista da Semana*

TI: *Tribuna de Imprensa*

## SUMÁRIO

Introdução.....	16
1 Referencial teórico.....	24
1.1 Ensino e aprendizagem, ensino-aprendizagem ou ensino/aprendizagem? .....	24
1.2 Transmissão musical.....	24
1.3 Etnografia e observação participante.....	26
1.3.1 Etnografia .....	26
1.3.2 Observação participante e forma de análise .....	29
1.4 Modelos de interdisciplinaridade na Musicologia Relacional de Georgina Born.....	31
1.5 Convergências entre a etnomusicologia e a educação musical .....	37
1.5.1 A roda de choro como ambiente fundamental de aprendizado .....	37
1.5.2 A importância da etnomusicologia na compreensão do aprender música.....	40
1.6 Educação formal, não formal e informal .....	42
1.7 Escrita e oralidade .....	47
1.7.1 Escrita e oralidade na música .....	52
1.7.2 A história da escrita musical.....	56
1.7.3 A combinação entre escrita e oralidade da China: a aprendizagem do <i>qin</i> .....	59
2 A transmissão do choro através da história .....	63
2.1 O choro e seus antecedentes: uma breve apresentação.....	63
2.1.1 Origem do termo.....	63
2.1.2 Os prolegômenos do choro .....	64
2.1.3 Alexandre Gonçalves Pinto e o <i>Choro</i> .....	67
2.1.4 O choro como denominação de gênero .....	70
2.2 A transmissão do choro através da história .....	73
2.2.1 Como os chorões aprendiam no século XIX .....	73
2.2.2 Ensino e aprendizagem de violão no século XIX.....	77
2.2.3 O ensino e aprendizagem do cavaquinho no século XIX.....	81
2.2.3.1 O “maldito cavaquinho” .....	82
2.2.3.2 O ensino do cavaquinho nos periódicos .....	85
2.2.4 Métodos de violão e cavaquinho nos séculos XIX e início do XX .....	91
2.2.5 A transmissão entre flautistas no século XIX e início do XX.....	97
2.2.6 As Sociedades Musicais, <i>Clubs</i> , estudantinas e o ensino de música.....	109
2.2.6.1 Sociedades Musicais e <i>Clubs</i> .....	109

2.2.6.2 Estudantinas.....	114
2.2.6.3 As Bandas .....	119
2.2.7 O escrito e o oral na transmissão nos primórdios do choro.....	121
3 O ensino do choro em conservatórios, festivais de música, escolas especializadas e projetos .....	126
3.1 O ensino em conservatórios e festivais de música .....	127
3.1.1 Conservatório Pernambucano de Música .....	128
3.1.2 Orquestra de Cordas Dedilhadas de Pernambuco e a Camerata Carioca .....	130
3.1.3 Projeto Música 84 – A primeira oficina de choro e a Orquestra de Cordas Brasileiras .....	133
3.1.4 Roberto Gnattali, a Orquestra de Música Brasileira e Conservatório de MPB .....	135
3.1.5 Festivais de Música com cursos de choro .....	137
3.1.6 Conservatórios e escolas de música com cursos de choro.....	141
3.1.7 O Regional Infanto-Juvenil do Guri Santa Marcelina .....	144
3.2 Escolas e projetos especializados em choro .....	150
3.2.1 A Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello, em Brasília (DF).....	150
3.2.2 A Oficina de Choro em Porto Alegre (RS).....	153
3.2.3 A Escola de Choro e Cidadania Luizinho 7 Cordas, do Clube do Choro de Santos (SP).....	159
3.2.4 Escolas e projetos autônomos de choro .....	161
3.2.4.1 A Escola de Choro de São Paulo .....	161
3.2.4.2 O Festival Pixinguinha no Vale .....	162
3.2.4.3 Projeto Mão na Roda .....	165
3.2.4.4 Projeto Choro da Casa .....	168
3.3 Escola Portátil de Música – EPM: o percurso até a consolidação.....	171
3.3.1 Mauricio Carrilho e sua iniciação na música.....	171
3.3.2 Os conjuntos Os Carioquinhos e a Camerata Carioca .....	172
3.3.3 O <i>Inventário do Repertório de Choro</i> , a gravadora <i>Acari Records</i> , as coleções <i>Princípios do Choro</i> e <i>Choro Carioca</i> : pesquisa e registro dos compositores dos primórdios.....	176
3.3.4 A Escola Portátil de Música (EPM) .....	179
3.3.5 Os “filhotes” da EPM – Os Matutos, Regional Carioca, Furiosa Portátil .....	185
3.3.6 A Casa do Choro e a EPM atualmente .....	187
3.3.7 Desdobramentos: A EPM Holanda e EPM Florianópolis .....	193

3.4 O percurso do ensino do choro em instituições e projetos .....	195
4 Os Festivais da EPM – História e Etnografia .....	199
4.1 A presença de professores da EPM em Festivais de Inverno .....	199
4.1.1 Os 4 primeiros Festivais Nacionais de Choro .....	201
4.1.2. Os V, VI e VII Festivais Nacionais do Choro .....	210
4.2 A Semana Seu Geraldo .....	220
4.2.1 Considerações sobre a V e VI Semana Seu Geraldo: a aprendiz que se torna pesquisadora. ....	230
4.2.2 A V Semana Seu Geraldo .....	232
4.2.3 VI Semana Seu Geraldo – entre a pesquisa e a participação .....	239
4.2.4 Observação e participação nas aulas, <i>workshops</i> , bandão, rodas e <i>shows</i> .....	241
4.2.5 Entrevistas realizadas na VI Semana Seu Geraldo .....	247
4.2.5.1 Entrevista com Lucas Oliveira .....	247
4.2.5.2 Entrevista com Evandro da Nóbrega .....	252
4.2.5.3 Entrevista com Alexandre Rodrigues .....	255
4.3 O 1.º Festival de Inverno da Casa do Choro – Etnografia e participação .....	265
4.3.1 Estrutura do evento e considerações sobre a pesquisa de campo .....	266
4.3.2 Observação de atividades no festival.....	267
4.3.3 Observação de aulas coletivas e ensaios.....	269
4.3.3.1 Aulas de Cavaquinho .....	269
4.3.3.2 Aulas de Violão .....	271
4.3.3.3 Aulas de Sopros .....	274
4.3.3.4 Os ensaios de regionais.....	279
4.3.3.5 As aulas-palestras .....	284
4.3.3.6 As rodas de choro durante o 1.º Festival de Inverno .....	289
4.3.3.7 Os <i>Shows</i> .....	292
4.3.3.8 O Bandão, a apresentação final e a roda final .....	294
4.3.4 Análises de entrevistas com professores e alunos do 1.º Festival .....	296
4.3.4.1 Entrevista com Luciana Rabello .....	297
4.3.4.2 Entrevista com Mauricio Carrilho .....	300
4.3.4.3. Entrevistas com estudantes do 1.º Festival de Inverno.....	304
5. Considerações Finais .....	312
6 Referências Bibliográficas.....	317
6.1 Sites Pesquisados .....	329

6.1.1 Documentos Sonoros .....	329
6.1.2 Jornais e Periódicos .....	330
6.2 Sites .....	342
6.2.1 Documentários e Filmes .....	344

## Introdução

Este trabalho investiga as relações entre escrita e oralidade na transmissão e práxis do choro no Brasil, dos primórdios à atualidade. Está inserido na linha de pesquisa em Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música. Durante o processo de abordagem metodológica desta pesquisa optei por realizar uma etnografia das práticas de ensino e aprendizagem do choro, desde a época que antecede seu surgimento, no início do século XIX, até a atualidade.

Foi necessária uma compreensão maior do próprio significado da etnografia e suas ferramentas metodológicas, que incluem a pesquisa de campo com observação participante, realização de entrevistas e registro audiovisual das diversas situações que compõem o cenário de um festival de choro: as aulas de instrumento, os *workshops* coletivos, os ensaios de prática de conjunto, os *shows*/apresentações e as rodas de choro. Ao adentrar o universo do choro, ficou latente a necessidade de se pensar sobre as relações de ensino e aprendizagem além do contexto tradicional de metodologias e autores do campo da educação musical.

O tema desta tese surgiu da minha observação e experiência como espectadora e aprendiz de choro e música popular, em complementação à minha formação em música erudita e experiência docente nesta área. Tanto a música popular como a música de concerto sempre estiveram presentes em minha prática musical. Durante o percurso de minha formação prática e docência em música de concerto, a atividade com música popular e choro sempre esteve presente, através de minha prática pessoal e da realização de alguns cursos de extensão em festivais de música.

Por todos estes anos de trajetória como violoncelista e professora, minha experiência na música erudita me levou a questionar os métodos de ensino deste instrumento, direcionados à formação e excelência do intérprete e ao domínio completo da leitura musical, do solfejo e da história da música ocidental europeia. É recorrente a queixa dos próprios músicos eruditos da dificuldade com a improvisação, prática comum no universo da música popular. Ao mesmo tempo que a aprendizagem do violão me proporcionou mais familiaridade com as práticas da música popular, encontrei dificuldade em conciliar este universo com minha formação erudita no violoncelo. Ao tocar violoncelo no choro estes dois mundos confrontam-se e interpõem-se em momentos que se alternam entre o conflito e a harmonia.

Meu envolvimento com o choro se intensificou na última década, sobretudo a partir de 2015, quando o Clube do Choro de São Paulo foi reativado.



O Clube do Choro de São Paulo foi inaugurado inicialmente em 1977 tendo uma curta existência, vindo a encerrar suas atividades em 1979 (SOUZA, 2009). Em 2015, o prefeito de São Paulo à época, Fernando Haddad, se dispôs a viabilizar a reativação do Clube, que foi inaugurado em agosto daquele ano, tendo como sede o Teatro Arthur Azevedo, que acabara de ser reformado. Deste período até o final de 2016 ocorreram 37 *shows* com 156 músicos e 54 rodas de choro com a participação de cerca de 600 músicos, além de 20 *workshops* gratuitos com músicos renomados que se apresentaram nos *shows*. O projeto do Clube do Choro previa uma série de concertos didáticos semanais, a criação de um acervo digital de partituras e métodos e a criação da Escola do Clube do Choro, dedicada exclusivamente ao gênero e seus gêneros correlatos (maxixe, polca, valsa, samba-choro, tango brasileiro e *schottisch*), com início do funcionamento previsto para 2016. Como consta na entrevista dada pelo ex-prefeito Fernando Haddad em 2015:

[...] nós estávamos pensando em resgatar essa tradição do choro em São Paulo, que se perdeu há muito tempo. [Essa tradição], em ponto fixo, se perdeu nos anos 70 e não foi mais recuperada. Nós vamos fazer desse teatro a nossa escola de choro. O Clube do Choro vai nascer aqui. Enquanto o teatro fica pronto, a gente, com a comunidade do choro, vai organizar a escola, que será no [prédio] anexo, com as apresentações aqui no próprio teatro. Acho que essa é uma notícia boa não só para a Mooca, mas para toda a cidade. O choro dialoga com vários gêneros musicais e estabelece conexões que não podem se perder, porque dizem respeito à história musical brasileira... (EM SÃO PAULO..., 2015)

Por conta deste acontecimento, a comunidade do choro de São Paulo reuniu-se com frequência neste período para elaborar editais e diretrizes para as atividades do Clube. Eu participei das reuniões e eventos do Clube, aproximando-me mais ainda da comunidade do choro envolvida nessas atividades. Com a mudança de gestão em 2017, o prefeito João Dória Jr. contingenciou parte significativa de verbas para a cultura e decidiu interromper o fluxo de atividades que ocorriam no Clube do Choro, que foi destituído de sua sede temporariamente<sup>1</sup>. Em 2019 o Clube do Choro conseguiu retomar as rodas semanais no Teatro Arthur Azevedo, após intensa negociação com o Secretário de Cultura Alê Youssef. Em 2020 estava programado o retorno aos *shows*, que foram cancelados devido à pandemia de COVID-19. O Clube do Choro continuou com uma programação de rodas de choro *online* todos os sábados, com transmissão ao vivo através das redes sociais.

---

<sup>1</sup>Ver:<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/04/1877365-no-dia-do-choro-genero-agoniza-com-o-fechamento-de-sua-sede-paulistana.shtml>.

Observando, nos cursos que fiz e nas rodas de choro que frequento, intérpretes antigos e atuais do choro e suas maneiras de aprender e ensinar, delineei o objeto de estudo desta tese. A sistematização do ensino do choro em escolas e cursos é recente no Brasil, tendo menos de duas décadas. A Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello, em Brasília, inaugurada em 1998, foi a primeira escola destinada ao ensino específico do choro. Em 2000, a Escola Portátil de Música (EPM), na cidade do Rio de Janeiro, iniciou suas atividades (GONÇALVES, 2013).

Existe hoje uma geração de músicos de choro que têm sua formação fundamentada tanto no aprendizado oral, ouvindo intérpretes antigos e atuais através de gravações, tirando músicas de ouvido<sup>2</sup> e aperfeiçoando-se nas rodas de choro, quanto no aprendizado da escrita, através de leitura, harmonia e arranjo, adquirido nos cursos específicos em instituições de ensino de música, nos festivais de choro ou através de aulas particulares. Convivem na mesma roda de choro esta geração de chorões novos e os antigos, que mal sabem ler uma cifra ou partitura, porém têm um vasto conhecimento adquirido pela oralidade e são tão respeitados como mestres como aqueles que transmitem o conhecimento sistematizado de leitura e harmonia.

Há um maior interesse do público jovem em ouvir choro, com o surgimento de grupos que revisitam o choro com propostas mais contemporâneas e formações instrumentais diversas das tradicionais. Também se observa este aumento de interesse pela quantidade de novos grupos de choro, solistas, publicações e CDs surgidos nos últimos vinte anos, além de um aumento substancial de *shows*, artistas e grupos com projeção internacional, como Hamilton de Holanda, Yamandu Costa, Danilo Brito, Choro das Três, Hércules Gomes, Zé Barbeiro, Alessandro Penezzi, Antônio Rocha, João Camarero, Panorama do Choro Contemporâneo, Os Matutos, Regional Carioca e Regional Imperial, entre outros. Somente citando o estado de São Paulo, o SESC dedica ciclos de programações exclusivas com *shows* e *workshops*, como o Choro da Casa em Ribeirão Preto, Novos Chorões em Piracicaba e uma programação semanal no SESC Ipiranga. O Centro de Cultura Britânica de São Paulo tem uma programação anual dedicada ao gênero desde 2012. É notável o aumento da frequência do público jovem em bares como o Ó do Borogodó e Bar do Alemão, em São Paulo, Empório do Nono em Campinas e o Baile do Almeidinha no Rio de Janeiro, com um número expressivo de jovens em busca de ouvir tanto a nova geração de chorões como os nomes consagrados do choro. No Rio de Janeiro

---

<sup>2</sup> Esta expressão significa transcrever músicas de uma gravação para uma partitura ou mesmo memorizá-las através da escuta da gravação, sem a transcrição para o papel.

existem rodas de choro semanais em vários locais da cidade, como atesta uma reportagem do Jornal *O Globo* de 2016. Mauricio Carrilho, músico, pesquisador e diretor da Casa do Choro declara nesta reportagem: “O choro vive atualmente a fase mais próspera da sua história. Hoje, conseguimos, finalmente, reunir o material de anos de pesquisa e aprendizado e estamos lançando muitos produtos de qualidade no segmento, como discos, livros e espetáculos”<sup>3</sup>. A revitalização do choro também é objeto de estudos acadêmicos, como a pesquisa de pós-doutoramento de Luiza Mara Braga Martins, intitulada *Renascimento do choro e do samba de raiz carioca na cidade do Rio de Janeiro (anos 1970 a 2010)*.

No choro contemporâneo existem formações com piano, baixo e bateria, com forte influência do *jazz*. Em relação ao ensino do choro, as instituições dedicadas exclusivamente ao ensino do gênero pelo Brasil, surgidas nas últimas duas décadas, tiveram parcerias de instituições formais como a Universidade de Brasília e a UNIRIO, para sua implantação. Há uma filial da Escola Portátil de Música na Holanda e diversos clubes de choro espalhados em cidades europeias e americanas.

Houve um aumento significativo de festivais e encontros dedicados ao choro pelo Brasil, que incluem *workshops* e apresentações de professores e grupos profissionais. Atualmente, iniciantes, amadores e estudantes até músicos profissionais advindos de outros gêneros, como *jazz* e música de concerto, procuram aprender choro. A Escola Portátil de Música do Rio de Janeiro (EPM) organiza desde 2004 festivais nacionais e regionais de choro. No estado de São Paulo a Semana Seu Geraldo, na cidade de Leme, teve seis edições, até 2016, e Encontro de Choro da Unicamp, oito edições até 2015. Avaré, Ribeirão Preto, Santos e São Carlos são outras cidades que têm promovido encontros de choro com grande sucesso. É importante citar também a existência de diversos projetos sociais inteiramente dedicados ao ensino de choro, como o projeto Escola de Choro e Cidadania Luizinho 7 Cordas em Santos, Oficina do Choro em Porto Alegre e núcleos de ensino de choro em outros projetos, como no Guri Santa Marcelina, para citar alguns.

No meio editorial também é notável o incremento de publicações didáticas, com métodos, cadernos de partituras com *playbacks* e *songbooks* de compositores específicos, além de CDs de novos e antigos grupos dedicados ao choro. No meio virtual também existe um amplo movimento de revitalização e resgate de compositores e digitalização de obras do choro. Nas instituições onde atualmente se ensina exclusivamente o gênero e nos festivais e encontros

---

<sup>3</sup> **Cariocas lutam para resgatar, divulgar e renovar o Choro.** O Globo, 22 set. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/cariocas-lutam-para-resgatar-divulgar-renovar-choro-20154341>. Acesso em: 02 nov. 2020.

têm sido empregados procedimentos de ensino do choro que incluem material didático específico, aulas teóricas de leitura, harmonia, contraponto, arranjo e composição, além de aulas de instrumento e vivências práticas de conjunto ou rodas de choro nestes locais (GREIF, 2007; GONÇALVES, 2013).

Em seus princípios no século XIX, o choro foi transmitido em uma relação estreita de mestre e aprendiz. Boa parte dos chorões, sobretudo os instrumentistas acompanhadores (violão e cavaquinho), não sabiam ler partitura. Não existia uma sistematização do ensino do choro tal qual se observa hoje, tampouco escolas ou cadeiras nos cursos de música, dedicadas ao gênero. Os instrumentistas solistas de sopro eram os que mais tinham acesso à formação musical, por serem atuantes em bandas de música de corporações ou fábricas, como a Banda do Corpo de Bombeiros do RJ, regida por Anacleto de Medeiros.

Ainda no século XIX, a transmissão escrita ocorria através de cadernos manuscritos que circulavam entre os músicos, sobretudo solistas, em sua maioria, flautistas. Estas partituras, na maior parte dos casos, continham apenas a melodia principal. Os acompanhadores, a maioria violonistas e cavaquinistas, aprendiam os acompanhamentos rítmico-harmônicos através da oralidade, compartilhando entre si um repertório recorrente de sequências harmônicas e células rítmicas, conforme relata Pedro Aragão (2011). Esta forma de transmissão permaneceu ao longo de boa parte do século XX, acrescida pelo advento dos registros fonográficos, que começaram a ser realizados no Brasil em 1897, segundo José Ramos Tinhorão (2014). Somente no final do século XX foram inauguradas as primeiras escolas especializadas no ensino do choro.

Os processos de ensino e aprendizagem do choro atualmente englobam essas práticas, utilizadas ao longo da história, acrescidas de outras inerentes às modificações tecnológicas ocorridas ao longo do século XX e início do século XXI. Se, no século XIX, os cadernos manuscritos do choro continham apenas a linha melódica principal, hoje encontram-se cadernos impressos de choro com melodias, contracantos e cifras, acompanhados de gravações didáticas com *playbacks* para que o estudante possa ampliar suas possibilidades de prática instrumental. Além disso, é possível contratar aulas *online*, assim como assistir a vídeos e gravações antigas no *Youtube*. A digitalização de acervos caminha a passos largos e hoje é possível encontrar na *internet* partituras de compositores pouco conhecidos, além de obras raras de compositores consagrados. Ainda assim, o estudante também frequenta as rodas de choro e se utiliza da relação mestre e aprendiz, à mesma maneira que os chorões do século XIX. Diante desta variedade e da complexa rede de maneiras de transmissão, tornou-se essencial analisar as diversas relações sociais, históricas e antropológicas do choro e seus praticantes.

Houve uma mudança significativa no perfil do aprendiz do choro, sobretudo nos últimos trinta anos, provocada, entre outros motivos, pela crescente profissionalização do músico de choro, pelo surgimento de escolas específicas e cursos institucionalizados e pelo interesse de músicos advindos de outros gêneros musicais. A importância deste estudo acompanha este aumento do interesse pelo gênero e procura entender como esta relação de ensino e aprendizagem forma o músico de uma maneira que une caminhos diversos, baseados em práticas orais, escritas e digitais. Como o choro era transmitido no passado e como é atualmente? Quais maneiras permanecem e quais maneiras foram acrescentadas aos processos de transmissão? Como a escrita e a oralidade se relacionam na transmissão do choro? Como as tecnologias de difusão de música, como gravações, e as ferramentas audiovisuais e digitais são utilizadas na transmissão? Em que medida e como as redes sociais são agentes importantes nesses processos?

Neste trabalho consta a pesquisa documental em periódicos disponibilizados em bases digitais; depoimentos de organizadores de cursos regulares e festivais de choro de locais diversos do Brasil; pesquisa de campo e entrevistas realizadas nos Festivais da Escola Portátil de Música ocorridos entre 2016 e 2019; análise de materiais didáticos e de outras fontes de aprendizagem. A pesquisa tem característica interdisciplinar e como alicerce teórico e conceitual foram utilizados trabalhos de John Blacking, Anthony Seeger, Leo Treitler, Bruno Nettl, Georgina Born, Ruth Finnegan, Francesca Lawson, Tim Ingold, Etienne Wenger, Clifford Geertz, Pedro Aragão, Alexandre Gonçalves Pinto, Luis Queiroz, Shinichi Suzuki e Patricia Campbell. Durante a revisão bibliográfica e no trabalho de campo, surgiram conceitos e autores da etnomusicologia, da antropologia, da história e da psicologia, dentre outras áreas de conhecimento.

No Capítulo 1, exponho como alguns destes campos epistemológicos interagem e dialogam na transmissão do choro, discuto a perspectiva interdisciplinar na pesquisa do ensino do choro e delinheiro a utilização de conceitos e termos a serem utilizados no decorrer do trabalho. Serão abordados os conceitos de ensino e aprendizagem, transmissão, etnografia, observação participante, escrita e oralidade. Também será feita uma problematização sobre os conceitos de ensino formal, não formal e informal. Sobre as disciplinas utilizadas no decorrer do trabalho, serão discutidas as escolhas pela interação da etnomusicologia e a educação musical, assim como outras disciplinas que integram a pesquisa.

No Capítulo 2 realizo uma ampla pesquisa documental nos periódicos cariocas do século XIX e início do século XX, procurando entender como a música era transmitida e ensinada naquele período. A busca foi realizada procurando-se por anúncios de aulas

particulares e métodos de flauta, violão e cavaquinho, os primeiros instrumentos utilizados na formação do choro, e escolas e instituições que ofereciam aulas de música. A base de dados utilizada foi a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Além dos periódicos, o livro Alexandre Gonçalves Pinto (2014) trouxe dados importantes coletados pelo autor, que complementaram e corroboraram a pesquisa nos periódicos.

No Capítulo 3 traço um panorama do ensino do choro em ambientes institucionalizados ou em projetos coletivos no Brasil, desde a criação de cursos de música popular, no início da década de 80, até o surgimento dos festivais de choro *online* no atual ano de 2020. No capítulo, são abordados os cursos oferecidos em conservatórios e escolas de música em diversas cidades do Brasil, o surgimento de cursos de música popular e erudita nos festivais pedagógicos de música de concerto, os projetos sociais que abrigam cursos de choro e as iniciativas individuais ou de pequenos grupos de pessoas, que mantêm ações de ensino do choro sem apoio estatal ou outras fontes financeiras. Também discorro sobre os múltiplos processos envolvidos da criação da Escola Portátil de Música, da Casa do Choro e da gravadora *Acari Records*.

No Capítulo 4 faço uma descrição histórica e a etnografia dos festivais de choro promovidos pela EPM ou onde a instituição teve parceria, como a Semana Seu Geraldo. Optei por realizar a pesquisa de campo nos Festivais da EPM e levando-se em conta a ampla experiência da EPM na realização de Festivais de Choro desde 2004: foram sete Festivais Nacionais, seis Semanas Seu Geraldo e dois Festivais de Inverno, além da participação da EPM em encontros realizados por outras instituições. Além disso, os festivais de choro permitem uma democratização do acesso ao ensino do gênero a estudantes de diversas partes do Brasil e do mundo. Essa diversidade de frequentadores permite grande riqueza na pesquisa, devido à variedade de perfis de estudantes com idades, formações e culturas diferentes. Nos festivais observei as aulas, ensaios, *shows* e rodas de choro e realizei entrevistas semiestruturadas com professores e alunos, utilizando para a análise a metodologia de Blacking (2007) e o conceito cunhado por Geertz (1989) de descrição densa, que implica em uma descrição detalhada do campo, assim como sentimentos e motivações dos interlocutores.

Este percurso histórico e etnográfico da transmissão do choro revelou que múltiplas maneiras de transmissão foram empregadas pelos músicos de choro, desde a transmissão oral e escrita no século XIX, passando pela incorporação das novas tecnologias de difusão como as gravações e o registro audiovisual, até o emprego das tecnologias digitais. Desta forma, os termos escrita e oralidade passaram a representar categorias ampliadas, que englobam novas formas de comunicação e transmissão.

Vale ressaltar que parte da pesquisa e escrita da tese ocorreram durante este ano de 2020, onde a pandemia de COVID-19 assolou o mundo e causou interrupções de projetos, aulas e cancelamentos de eventos em todo o Brasil, além das perdas de muitas vidas. As divergências no âmbito governamental quanto às ações necessárias para a contenção da pandemia contribuíram para o agravamento do cenário. O setor cultural e a educação foram fortemente afetados pela pandemia e organizações foram forçadas a se adaptar rapidamente ao “novo normal”: interrupção e cancelamento de atividades presenciais e distanciamento social. As rodas de choro se silenciaram por meses, assim como as salas de aulas, as escolas, os teatros e casas de *shows* ao redor do mundo. No entanto as novas formas de comunicação digital se intensificaram, o que proporcionou a continuidade de muitas atividades culturais e educacionais. Estamos vivendo o tempo onde as *lives*, as aulas *online*, os congressos digitais e as redes sociais aproximam pessoas e transmitem conhecimentos e fazeres musicais pelos cabos de dados. Pessoas em suas casas se conectam através das redes digitais e alcançam centenas e milhares de outras pessoas, perpetuando o conhecimento e a arte através de novas formas. Esta mudança de paradigma se reflete ao longo desta tese com a inclusão de eventos e atividades em formato digital, trazendo novas acepções ao conceito de transmissão musical.

## 1 Referencial teórico

Diante da interação e diálogo de campos epistemológicos na transmissão e práxis do choro, e da perspectiva interdisciplinar na pesquisa do ensino do choro, iniciamos com a apresentação de conceitos e terminologias utilizados nesta pesquisa.

### 1.1 Ensino e aprendizagem, ensino-aprendizagem ou ensino/aprendizagem?

Na literatura de trabalhos sobre Educação em geral e mais especificamente em Educação Musical, foram encontradas três formas de grafia dos termos Ensino e Aprendizagem (com o conectivo *e*, hífen e barra), não observando-se, no entanto, um critério específico para a utilização de cada uma delas. A concepção de ensino e aprendizagem como conceitos interdependentes encontra apoio na obra de Paulo Freire (2002), que diz que “não há docência sem discência” e que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Nas palavras do autor:

Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistia validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2002, p. 12-13).

Concordamos com o autor e entendemos que, dentre as três formas de grafia, o uso da expressão “ensino *e* aprendizagem” melhor se adequa aos objetivos deste trabalho e, portanto, será utilizada desta maneira neste texto. Ensino e aprendizagem, embora sejam conceitos com significados diferentes, estão conectados no que se refere ao ato em si de ensinar ou aprender, conforme Freire (2002) demonstrou. Em alguns momentos, utilizaremos apenas “ensino” ou “aprendizagem” para especificar algum processo inerente ao ato de ensinar ou de aprender. Logo, a utilização do conectivo parece mais apropriada.

### 1.2 Transmissão musical

Segundo o dicionário *Michaelis*, transmissão significa *o ato de transmitir*. Por sua vez, transmitir significa: “Passar adiante conhecimento, energia, cargo etc.: Transmitiu o cargo e demitiu-se. Ele transmite tudo o que sabe aos alunos.” (TRANSMITIR, 2020, grifos nossos). Este último exemplo ilustra bem o significado de transmissão dentro do contexto educacional:



ato de passar adiante, transportar algo (conhecimento, energia, ideia ou atos) a alguém (alunos, amigos ou outrem).

Sobre a transmissão em música, Rice (2001) acredita que esta ocorre em pelo menos quatro dimensões: técnica, social, cognitiva e institucional. Para o autor, a dimensão técnica é a que tem recebido mais atenção de musicólogos, enquanto as outras dimensões são objeto de estudo de etnomusicólogos, educadores musicais e psicólogos da música, embora não necessariamente sob a denominação de transmissão (RICE, 2001, p. 1).

Em música – sobretudo na musicologia – utiliza-se a ideia de transmissão musical em um sentido que amplia o ato de ensinar e aprender música. A transmissão musical é, nesse sentido, o ato de transmitir saberes e práticas relacionadas à música. Entendemos a música, neste caso, não como um conceito circunscrito a um produto musical (uma peça musical) e sua execução, mas a todo e qualquer processo envolvido no ato de fazer música: a concepção do material musical e as ferramentas para sua viabilização; padrões sonoros, rítmicos, harmônicos, de dinâmica e de articulação; percepção auditiva, recursos expressivos, criativos, improvisatórios; manejo de instrumentos e voz, habilidades motoras; técnicas de memorização, de imitação e de decifragem de códigos escritos e auditivos; o contexto sociocultural, histórico e político, convenções sociais, práticas, tradições e rupturas, relações com o público, com outros músicos, com produtores, veículos de comunicação, instâncias governamentais; recursos comportamentais, psicodinâmicos, emocionais, corporais, espirituais. Dessa forma, iremos além das dimensões propostas por Rice (2001).

Esta percepção da música e do fazer musical em um contexto mais amplo está em consonância com o pressuposto de Christopher Small (1998). O autor cunhou o termo *musicking* como a ideia de que o fazer musical de um grupo transcende a música executada, no sentido da música escrita na partitura ou transmitida por via oral; musicar é o conjunto de todas as atividades inerentes à música propriamente dita, desde as relações entre músicos, entre músicos e audiência, as atividades empresariais e burocráticas relacionadas à execução musical, fatores externos como local da execução e políticas públicas envolvidas, entre outros (SMALL, 1998).

Queiroz (2010) entende que a transmissão de saberes musicais é intrínseca à Educação Musical e o termo melhor exemplifica os processos de ensino e aprendizagem, como demonstra neste trecho:

Para a análise de processos, situações e contextos de práticas, assimilação e formação musical, considero mais adequado o uso do termo transmissão, ao invés de ensino e aprendizagem. Tal fato está relacionado com uma perspectiva antropológica do conceito de transmissão, entendendo que ensino e aprendizagem são somente dois entre os múltiplos aspectos que fazem com que um determinado conhecimento seja transmitido culturalmente, de forma

mais ou menos sistemática. Nesse sentido, a transmissão musical envolve ensino e aprendizagem de música, mas também abrange valores, significados, relevância e aceitação social, bem como uma série de outros parâmetros que caracterizam a seleção, ressignificação e, conseqüentemente, transmissão de uma cultura musical em um contexto específico (QUEIROZ, 2010, p. 115).

No caso do choro, entendemos que a transmissão é a utilização do conceito em um significado mais amplo, que engloba todo o contexto sociocultural, conforme exemplificado por Queiroz (2010). Em alguns momentos, utilizaremos este conceito de transmissão e, em outros, ensino e aprendizagem, juntos, ou em instâncias separadas, sobretudo quando houver referência a práticas utilizadas no contexto educacional, como no estudo de caso dos festivais da Escola Portátil de Música (EPM) ou no caso de práticas de professores e aprendizes de choro. De qualquer forma, pensamos os processos de ensino e aprendizagem como categorias mais abrangentes, que também envolvam o contexto sociocultural e histórico, além de aspectos psicológicos e corporais envolvidos no ato de ensinar e aprender. Uma vez que a música é parte da cultura de um povo, sua transmissão está intrinsecamente relacionada à continuidade da cultura dentro daquele grupo.

### 1.3 Etnografia e observação participante

#### 1.3.1 Etnografia

Segundo o dicionário *online Michaelis*, “etnografia” é: 1. Ramo da antropologia que trata da origem, das características antropológicas e sociais das diferentes etnias. 2. Estudo descritivo dos aspectos de um povo ou grupo social (ETNOGRAFIA, 2020). Para Spradley (1979 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986), a etnografia é a “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”<sup>4</sup>.

Angrosino reitera: “etnografia significa literalmente a descrição de um povo”. Para o autor, o termo lida com o “sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos”, pensando, dessa maneira, em sociedades ou comunidades, e complementando: “estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo” (ANGROSINO, 2009, p. 16).

Quando aplicamos o conceito de etnografia dentro de um contexto específico como a práxis musical do choro, adentramos o terreno da etnografia da música, uma ferramenta da

---

<sup>4</sup> SPRADLEY, J. **The ethnographic interview**. New York, Iolt, Rinehart and Winston, 1979.

etnomusicologia. Para Anthony Seeger (2008), a etnografia da música descreve globalmente o evento musical para além do registro sonoro. Segundo o autor:

A etnografia da música não deve corresponder a uma antropologia da música, já que a etnografia não é definida por linhas disciplinares ou perspectivas teóricas, mas por meio de uma *abordagem descritiva da música, que vai além do registro escrito de sons*, apontando para o registro escrito de como os sons são concebidos, criados, apreciados e *como influenciam outros processos musicais e sociais, indivíduos e grupos*. A etnografia da música é a escrita sobre *as maneiras que as pessoas fazem música*. Ela deve estar ligada à transcrição analítica dos eventos, mais do que simplesmente à transcrição dos sons. Geralmente inclui tanto descrições detalhadas quanto declarações gerais sobre a música, baseada em uma experiência pessoal ou em um trabalho de campo. As etnografias são, às vezes, somente descritivas e não interpretam nem comparam, porém nem todas são assim (SEEGER, 2008, p. 239).

Todas estas definições apontam para um denominador comum: a etnografia é um processo descritivo. Porém, o ato de descrever envolve a percepção do sujeito que descreve, pois é o seu olhar que filtra os acontecimentos que observa. Nesse sentido, embora a etnografia seja o processo descritivo *per se*, o processo etnográfico parte do sujeito que a realiza e de suas concepções e julgamentos.

Dependendo do envolvimento do etnógrafo com seu objeto, sua descrição pode ter diferentes significados. No entanto, ainda que o pesquisador seja próximo ao objeto, povo ou comunidade que descreve, é a sua visão, o seu filtro que norteará a análise dos acontecimentos. É recomendável que o pesquisador se familiarize o máximo possível com o seu objeto de estudo e, em etnomusicologia, isso se torna imprescindível, uma vez que muitas pesquisas foram realizadas por estudiosos da cultura ocidental sobre outras culturas, com parâmetros e sistemas diversos. Portanto, por mais que a etnografia musical seja uma ferramenta metodológica descritiva, a abrangência desta descrição dependerá da relação do pesquisador com o grupo estudado, seus códigos musicais e sociais e da própria reação do pesquisador frente a estes eventos. Lüdke e André (1986) também enfatizam a subjetividade do pesquisador frente ao evento a ser observado, conforme podemos observar neste trecho:

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para "ver" depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Seeger, em concordância com Small (1998), entende a música como “um sistema de comunicação que envolve sons estruturados produzidos por membros de uma comunidade que se comunicam com outros membros” (SEEGGER, 2008, p. 239). Seguindo sua linha de pensamento, “a definição de música como um sistema de comunicação enfatiza suas origens e destinações humanas e sugere que a etnografia (escrita sobre música) não somente é possível, mas é uma abordagem privilegiada no estudo da música”.

Tim Ingold (2012), por outro, enfatiza a necessidade de diferenciar os conceitos de etnografia e antropologia:

Muitos pesquisadores de campo estão comprometidos em documentar as vidas e os tempos de suas comunidades anfitriãs. Este trabalho de documentação é conhecido como etnografia. Mais frequentemente do que não, antropólogo e etnógrafo são combinados em uma mesma pessoa, e as tarefas de antropologia e etnografia prosseguem em conjunto. No entanto, elas não são as mesmas, e sua confusão persistente não causou fim aos problemas (INGOLD, 2012, p. 3).

Para o antropólogo, existe uma diferença no que se refere aos objetivos da etnografia e da antropologia: “A antropologia está estudando e aprendendo *com*; é levada adiante em um processo da vida, e efetua transformações dentro desse processo. A etnografia é um estudo e aprendizado *sobre*, seus produtos duradouros são relatos coletáveis que servem a um propósito documental”<sup>5</sup> (INGOLD, 2012, p. 3). Embora o autor reconheça que a etnografia possa ser um processo transformador, entende que suas finalidades são diferentes das da antropologia.

Concordando com o autor, neste trabalho utilizo a etnografia como uma ferramenta da pesquisa para melhor compreender a transmissão e processos de ensino e aprendizagem no choro. No entanto, indo além da tarefa documental, estou como sujeito que é transformado pelo objeto, no sentido de que, além de aprender *sobre*, eu aprendo *com*. Considerando-me parte da comunidade do choro, como aprendiz, sou uma pesquisadora que conserva os acontecimentos, porém, com um conhecimento prévio de quem foi e ainda é aprendiz de choro e de quem é professora de música. Realizando a descrição dos fatos e acontecimentos do choro, estou concomitantemente descrevendo, compreendendo e analisando os eventos.

---

<sup>5</sup> Anthropology is studying with and learning from; it is carried forward in a process of life, and effects transformations within that process. Ethnography is a study of and learning about, its enduring products are recollective accounts which serve a documentary purpose.

### 1.3.2 Observação participante e forma de análise

O método utilizado pelo pesquisador que estuda o campo se baseia essencialmente na observação. Esta pode ocorrer de várias maneiras, dependendo da pesquisa, da área, do grau de envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo e das pessoas, e das próprias condições do campo. Angrosino, baseado em uma definição de dicionário, assim conceitua a observação como ferramenta de pesquisa na pesquisa: “Observação é o ato de perceber um fenômeno, muitas vezes com instrumentos, e registrá-los com propósitos científicos” (ANGROSINO, 2009, p. 74). Tratando-se de uma etnografia nas áreas da educação musical/etnomusicologia, a maneira de observação mais indicada é a chamada observação participante. Segundo Denzin, a observação participante é "uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção" (DENZIN, 1978, p. 183, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25)<sup>6</sup>.

Angrosino (2009), reitera que a observação participante pode ter quatro graus diferentes de participação. O primeiro seria o “observador invisível”, aquele que observa seu campo passando despercebidamente, o que seria um “ideal de objetividade”, porém com implicações éticas. O segundo, o “observador-como-participante”, é notado e conhecido e tem o consentimento do grupo que pesquisa, visto por este apenas como pesquisador, sem envolvimento pessoal. O terceiro tipo é o “participante-como-observador”, que tem um envolvimento maior com a comunidade que estuda e faz amizades, ao mesmo tempo em que continua sendo reconhecido no seu papel de pesquisador. O quarto tipo é o “participante-totalmente envolvido”, em que o pesquisador está totalmente envolvido no campo, participando das atividades e da vida da comunidade que estuda, podendo ser até um membro nativo desta (ANGROSINO, 2009, p. 75-76). Este tipo de observação pode até comprometer os resultados da pesquisa, pois o pesquisador pode envolver-se de tal maneira com o seu objeto que perde a capacidade de analisá-la sob uma ótica mais objetiva. Por outro lado, estar mais envolvido com a comunidade pode proporcionar um grau de observação mais detalhado, e descobrir *nuances* que seriam impossíveis a um pesquisador com um distanciamento maior.

Nettl (2015) aponta para a década de 1980 como o período em que a pesquisa de campo passou a ter metodologias mais unificadas, ao menos na tradição estadunidense, e aponta para o conceito antropológico da metodologia de observador-participante e à prática do estudo da música como um “nativo” da comunidade pesquisada, como maneiras de se aprofundar o

---

<sup>6</sup> DENZIN, N. **The Research Act**. New York, McGraw Hill, 1978.

conhecimento daquele campo. Em suas palavras, o pesquisador “ainda realiza projetos especializados para resolver problemas específicos, mas ele ou ela aborda o trabalho da perspectiva de alguém versado em teoria antropológica e talvez social, mas também como músico que aprende um sistema musical como se ensina”<sup>7</sup> (NETTL, 2015, p. 161).

Ingold (2012) sustenta que a observação participante não é um método de coleta de dados e sim a própria maneira de compreender o mundo e, por extensão, o grupo que se pesquisa. Para o antropólogo, essa maneira de observação é um “compromisso ontológico que torna impensável a própria ideia de coleta de dados”. Em sua maneira de expor,

Esse compromisso, de modo algum confinado à antropologia, está no reconhecimento de que devemos nosso próprio ser ao mundo que procuramos conhecer. Em poucas palavras, a observação participante é uma maneira de conhecer de dentro. [...] Só porque já somos do mundo, só porque somos companheiros de viagem, juntamente com os seres e coisas que exigem nossa atenção, podemos observá-los. Não há contradição, portanto, entre participação e observação; antes, um depende do outro (INGOLD, 2012, p. 5).

Sendo uma aprendiz do choro, musicista e professora, estive no campo neste papel de observadora participante “companheira de viagem” da minha comunidade, identificando-me, às vezes, com os aprendizes, outras com os professores, e colocando-me como pesquisadora que vive e analisa os fatos.

John Blacking (2007), pianista com formação musical erudita, posteriormente tendo se aprofundado em antropologia da música, tem muito a contribuir nesta discussão. Ao unir seu conhecimento ocidental de música de concerto com a observação de práticas musicais africanas, sobretudo nos dois anos em que conviveu com os Venda, uma tribo africana, sua maneira de pensar a análise musical ampliou-se bastante em relação àquela praticada na tradição ocidental. Foi quando postulou que música e sociedade estão intimamente relacionadas e que o fazer musical altera o comportamento social e vice-versa. Blacking (2007), dessa maneira, propõe uma análise musical baseada na concepção dialética, em que a música será relacionada sempre confrontando duas instâncias como a linguagem verbal e a não verbal, o grupo musical que executa a música e o grupo social no qual o primeiro se insere ou entre grupos musicais distintos. O autor considera instâncias diversas no fazer musical como complementares, e não como excludentes, e refuta as dicotomias entre razão e emoção ou entre natureza e cultura. O autor argumenta sobre a utilização destes dois tipos de discurso:

---

<sup>7</sup> The typical fieldworker still carries out specializes projects to solve particular problems, but he or she approaches the work from the perspective from someone well versed in anthropological and perhaps social theory, but also as a musician learning a musical system as it teaches itself.

Ouvir música é um tipo de *performance*, na medida em que os ouvintes devem ativamente recriar e produzir sentido com os sons que ouvem. A mais completa compreensão da música e o enriquecimento pela experiência musical vêm da combinação desses dois modos de discurso. Assim, as análises do pensamento musical devem incluir os dois tipos de informação, mas sempre no contexto de seus usos sociais e no sistema cultural do qual fazem parte (BLACKING, 2007, p. 8).

Durante a pesquisa de campo foi utilizado o método sugerido por Blacking de elaborar conclusões, inclusive durante o processo de observação e de coleta de dados, de acordo também com observações advindas dos entrevistados e observados. Blacking preconiza que

A análise do significado só pode ser alcançada por uma dialética entre “informantes” e “analistas”, na qual há uma confrontação de dois tipos de conhecimento técnico e de experiência, e os “informantes” tomam parte no processo intelectual da análise. Tanto quanto for possível, isto deve ser feito em campo, sendo o processo bastante diferente daquele usualmente associado com “entrevistas”. O ponto essencial é que não deve haver duas fases separadas, da coleta de dados e da análise de “laboratório”. A participação, a coleta de dados, a discussão e a análise primária devem todas estar fundidas num processo analítico em andamento. Deste modo, a maior tarefa da análise é transferida para o campo, onde os experimentos *ad hoc* (cf. BLACKING, 1959) podem ser combinados com o diálogo, bem como para testar cada conclusão (BLACKING, 2007, p. 9).

Dessa maneira, coloquei-me neste papel múltiplo de pesquisadora que observa, participa e analisa concomitantemente. Evidentemente, o processo do fazer etnográfico é um aprendizado e, conforme as primeiras observações foram sendo realizadas, o aprimoramento da retenção das informações foi se tornando necessário. Para tanto, foram empregados registros audiovisuais, como gravação e filmagem com o telefone celular, em conjunto com anotações manuscritas no caderno de campo, para utilização em fase posterior de análise.

Uma vez compreendidos os termos que serão utilizados no trabalho, o próximo tópico tratará da abordagem interdisciplinar inerente ao mesmo, o conceito de interdisciplinaridade utilizado e como e quais disciplinas serão empregadas no decorrer da pesquisa.

#### **1.4 Modelos de interdisciplinaridade na Musicologia Relacional de Georgina Born**

As questões da interdisciplinaridade nos estudos musicais foram abordadas por Born (2010), em um artigo intitulado *For a Relational Musicology: Music and Interdisciplinarity, Beyond the Practice Turn: The 2007 Dent Medal Address*. Neste texto, Born levanta o problema das separações dentro dos campos de música, como a musicologia histórica, a etnomusicologia e os estudos de música popular. Embora Born não faça alusão à educação

musical, outros autores, como Liora Bresler (*apud* QUEIROZ, 2010), Patricia Campbell (2003), Luis Queiroz (2010) e Carlos Sandroni (2000) discorreram sobre a importância da etnomusicologia para a educação musical e vice-versa.

Born (2010) aponta a divisão em áreas específicas do conhecimento como um problema recorrente e complexo na musicologia, citando uma metáfora de Michel Serres, comparando o conhecimento fragmentado como “ilhas em arquipélagos na barulhenta e mal compreendida desordem do mar”, em que o papel do intelectual seria “tentar ver em grande escala e estar em plena posse de uma inteligência múltipla e conectada” (SERRES, 1980, p. 23 *apud* BORN, 2010, p. 209, tradução nossa)<sup>8</sup>. Assim, a autora exemplifica os modelos observados em vários trabalhos e identifica três tipos de interdisciplinaridade, demonstrando, para cada tipo, sua capacidade de gerar transformações epistêmicas, elegendo o método que considera ser o mais efetivo nessa qualidade.

O primeiro método destacado por Born é o método integrativo-sintético, que acredita ser empregado na maioria dos trabalhos existentes. Através deste método, o campo interdisciplinar é concebido em termos da integração de duas ou mais disciplinas antecedentes de forma relativamente simétrica e deve ser julgado de acordo com os critérios das disciplinas antecedentes, sendo que o valor será avaliado em termos desses critérios aditivos (BORN, 2010, p. 211).

O segundo método é classificado pela autora como subordinação-serviço, no qual uma ou mais disciplinas são organizadas em uma relação de subordinação ou serviço a outras disciplinas componentes. Born observa que este método aponta para a divisão hierárquica do trabalho que caracteriza muitos exemplos de prática interdisciplinar, porém é um sistema que pode favorecer a estabilidade das disciplinas componentes e inibir a mudança epistêmica que a autora propõe como um modelo ideal de interdisciplinaridade.

O terceiro método é definido por Born como método agonista-antagonista, no qual o conflito e as diferenças entre as disciplinas componentes são abordados de uma maneira em que se propõem mudanças epistêmicas em cada disciplina, a partir de uma abordagem que modifique a natureza ontológica e epistemológica da disciplina em questão. Nas palavras da autora:

No modo agonista-antagônico [...] a pesquisa interdisciplinar [...] é impulsionada por uma relação agonística ou antagônica às formas existentes de conhecimento e prática disciplinares. Aqui, a interdisciplinaridade brota de

---

<sup>8</sup> “In a memorable image he portrays the spaces of knowledge as ‘islands sown in archipelagos on the noisy, poorly-understood disorder of the sea’. In these circumstances the role of the intellectual is ‘to attempt to see on a large scale, to be in full possession of a multiple, and [...] connected intellection’. SERRES, Michel. **Hermés V: Le passage du Nord-Ouest**. Paris, 1980, 23-4; 75.



um diálogo autoconsciente com crítica ou oposição aos limites intelectuais, estéticos, éticos ou políticos das disciplinas estabelecidas, ou o *status* da pesquisa acadêmica em geral [...]. Isso não significa que o que é produzido por tal interdisciplinaridade possa ser reduzido a esses antagonismos; tampouco implica quaisquer relações abertamente conflitantes entre a interdisciplina emergente e a formação disciplinar prévia. Antes, com o modo agonista-antagônico, destacamos como esse tipo de prática interdisciplinar deriva de um compromisso ou desejo de contestar ou transcender os fundamentos epistemológicos e ontológicos das disciplinas históricas - um movimento que torna a nova interdisciplina irreduzível a suas “disciplinas antecedentes” (BORN, 2010, p. 211, grifo nosso, tradução nossa)<sup>9</sup>.

No desenvolver do artigo, Born (2010) descreve vários exemplos desta última abordagem interdisciplinar por vários autores dos campos da história, da etnomusicologia e da sociologia e demonstra como a abordagem musical pode integrar-se a cada um desses campos de conhecimento. Interessa-nos, além dos exemplos e caminhos propostos pela autora, pensar como relacionar este tipo de abordagem na análise dos processos de ensino e aprendizagem no choro.

Quando se pensa em escrita e oralidade na transmissão, ensino e aprendizagem do choro, o campo da Educação desponta como a disciplina-base para realizar a pesquisa. Porém, ao pensar a questão metodológica, como foi exposto anteriormente, a necessidade da realização de uma etnografia com metodologias próprias da antropologia propõe a imediata conexão com a etnomusicologia. Segundo o pensamento de Born, a relação interdisciplinar de subordinação-serviço tenderia a considerar a etnografia e suas ferramentas metodológicas – a pesquisa de campo com observação participante, as entrevistas, o registro audiovisual – como meros agentes complementares para a análise dos processos de ensino e aprendizagem no choro. No entanto, a própria natureza do trabalho etnográfico demonstra como a compreensão dos fenômenos sociais e históricos é fundamental para o entendimento dos processos musicais. O etnomusicólogo Anthony Seeger (2008), falando sobre a etnografia da música, observa:

*A performance* musical possui aspectos fisiológicos, emocionais, estéticos e cosmogológicos. Tudo isso está envolvido no por que as pessoas fazem e apreciam certas tradições musicais. Uma etnografia da música deve estar preparada para tratar desses aspectos (SEEGER, 2008, p. 256).

---

<sup>9</sup> In the agonist-antagonistic mode, [...] interdisciplinarity research [...] research is driven by an agonistic or antagonistic relationship to existing forms of disciplinary knowledge and practice. Here, interdisciplinarity springs from a self-conscious dialogue with, criticism of, or opposition to, the intellectual, aesthetic, ethical or political limits of the established disciplines, or the status of academic research in general [...]. This does not mean that what is produced by such interdisciplinarity can be reduced to these antagonisms; nor does it imply any openly conflicting relationships between emerging interdiscipline and prior disciplinary training. Rather, with the agonist-antagonistic way, we highlight how this type of interdisciplinarity practice derives from a commitment or desire to contest or transcend the epistemological and ontological foundations of historical disciplines - a movement that makes the new interdisciplinarity irreducible to its "antecedent disciplines".

Os processos de ensino e aprendizagem inerentes à roda de choro, talvez a principal maneira de aprendizagem ao longo da história e também nos dias atuais, ocorrem no momento da *performance*, entre outras instâncias. A prática do choro por um grupo reflete a realidade social daquele grupo: músicos mais experientes e outros em estágio de aprendizagem. Ao observar os músicos em sua *performance* na roda, e a própria dinâmica da transmissão, é possível para o etnomusicólogo compreender o contexto social do grupo, suas relações com o que está além dos processos sonoros que acontecem na roda. Deste modo, Blacking (2007) ressalta que:

Toda *performance* musical é, num sistema de interação social, um evento padronizado cujo significado não pode ser entendido ou analisado isoladamente dos outros eventos no sistema. [...] Se olharmos para a prática “musical” como uma força ativa na formação das ideias e da vida social, como comunicação não verbal que é a base, mas, também transcende categorias e grupos sociais definidos e sustentados com palavras, devemos procurar a evidência que mostre como o uso dos símbolos musicais ajuda a *fazer*, assim como refletir padrões da sociedade e da cultura (BLACKING, 2007, p. 204-208).

Pensar, portanto, a educação musical sob o viés da cultura possibilita adentrar o terreno interdisciplinar proposto por Born (2010) como o modelo agonístico-antagonístico, uma vez que propõe a abordagem da educação musical sob o ponto de vista da cultura; Assim, a educação musical torna-se parte de um sistema maior que abrange outras disciplinas como a história, sociologia, a psicologia, as ciências políticas e a antropologia, em sua total dimensão.

Blacking (2007) ressalta a indissociabilidade entre fazer musical e natureza social, quando afirma que:

Para enfatizar a dinâmica e os papéis não reflexivos que os músicos podem desempenhar na vida social e na organização cultural, e focar na significância dos símbolos musicais, prefiro não pensar em termos de uma sociomusicologia, que identifica a criação e a interação musical sobretudo, como uma parte auxiliar da vida social, mas de uma musicossociologia, que poderia ver certos aspectos da vida social como produtos do pensamento “musical” (BLACKING, 2007, p. 208).

Born (2010), ao propor as mudanças epistêmicas no método interdisciplinar, converge para essa ideia da música como geradora de comportamentos sociais. Ela aponta que “em todos esses aspectos, a música é imanentemente social, como a etnomusicologia demonstrou por muito tempo, atestando as muitas músicas no mundo em que há pouca separação entre os processos musicais e sociais” (BORN, 2010, p. 233, grifos nossos).

Nos processos de ensino e aprendizagem, inúmeros outros aspectos e disciplinas são importantes e fundamentais para a compreensão do fenômeno. Em relação à metodologia,

ao utilizar-se o registro audiovisual como material de coleta de dados, existe a necessidade de conhecer e dominar mecanismos de registro que envolvem o conhecimento da tecnologia existente, as relações que se estabelecem entre o pesquisador e a situação de trabalho de campo registrada, as maneiras com que o olhar do pesquisador direciona o registro e o que deve ser considerado material a ser observado. Não poucas vezes, o trabalho de coleta de dados sob a ótica da etnomusicologia resultou em um produto audiovisual, ou filme etnográfico, exposto em congressos e encontros dedicados a esta modalidade.

O registro audiovisual gera consequências no próprio desenvolver da pesquisa em campo. Como as pessoas pesquisadas reagem ao momento do registro, tanto em relação ao que dizem e suas implicações sociais e políticas, no caso de entrevistas, ou como o registro afeta o desempenho e até mesmo a finalidade da *performance*. Dessa forma, o pesquisador precisa partir de outras ontologias além de seu campo de conhecimento, que empreguem desde um olhar e escuta que envolvam o domínio da linguagem audiovisual e das tecnologias a ela relacionadas, até sua postura dentro do campo, de maneira a interferir o mínimo possível no acontecimento a ser registrado. Tiago de Oliveira Pinto (2001) aponta para estas preocupações e mecanismos, ressaltando que:

A pesquisa de campo, principalmente também a pesquisa participativa, exige do antropólogo experiência e um talento especial em lidar com pessoas. Dificilmente se poderá preparar os diferentes passos da pesquisa com precisão e de maneira predefinida. Na etnografia musical acrescenta-se o aprendizado e a capacidade de manusear aparelhos. Tecnicamente falando, a pesquisa musical de campo requer um equipamento básico, que possibilita o investigador a captar sons e afixar imagens para a avaliação e análise posteriores (PINTO, 2001, p. 251, grifos nossos).

Thomas Turino (2008), em suas etnografias no Zimbábue e no Peru, estabeleceu uma classificação de quatro campos de atividades musicais: *Performances* participativas, *performances* apresentacionais, registros sonoros de alta fidelidade ou de registros de *studio audio art*<sup>10</sup> (TURINO, 2008, p. 90-91). Para o autor, os campos de *performances* ao vivo e registro audiovisual se inter-relacionam e são diferentes vertentes de práticas musicais. Portanto, questões referentes ao registro e distribuição de música para outros povos e comunidades também permeiam o fazer musical de determinado grupo.

---

<sup>10</sup> Para Turino (2008), o registro de alta fidelidade busca reproduzir e gravar fidedignamente *performances* ou execuções pensadas pra serem apresentadas ao vivo, como músicas de concerto. Registros de *shows* ou sinfonias se enquadram neta categoria. O *studio audio art*, por outro lado, é um tipo de registro onde os sons podem ser manipulados eletronicamente e através deste processo, gerar o produto musical; a música, neste caso, é concebida para ser registrada e consumida na forma de uma mídia (CD, DVD ou formas digitais), ao invés de ser executada ao vivo.

O registro e a gravação também têm um papel importante na transmissão de certos estilos de música popular, como observa Born (2010, p. 237), citando os trabalhos de Paul Berliner (1994) e Ingrid Monson (1996)<sup>11</sup>. Para estes autores, nas palavras de Born, “apesar do incremento das transcrições de *jazz* após a década de 40, a gravação continuou sendo o principal meio de transmissão de estilo e educação musical, a fonte da sutileza musical e da verdade”<sup>12</sup> (BORN, 2010, p. 237, tradução nossa). Assim como no *jazz*, as *performances* ao vivo e o aprendizado no choro também continuam se apoiando em gravações históricas, que chegam a ser normativas em relação a liberdades interpretativas e opções estéticas, além de referência para estudantes, assim como observado por Born (2010). A autora complementa esta ideia, reiterando que:

De fato, a gravação representa desafios radicais para qualquer distância interdisciplinar. Ela exige uma estrutura meta-analítica que compreende o legado do registro não apenas como outro ramo do estudo da música, mas como constitutivo de toda a experiência musical – arte e popular, passado e presente – no último século (BORN, 2010, p. 236, grifo nosso, tradução nossa)<sup>13</sup>.

Dessa maneira, procuramos demonstrar a necessidade da abordagem interdisciplinar para o estudo de processos de ensino e aprendizagem do gênero choro, enfatizando a conexão da educação musical com a etnomusicologia e antropologia, além do estudo de tecnologias de gravação e dos processos históricos do choro e sua transmissão. O modelo agonístico-antagonístico proposto por Born (2010) demonstra ser o que mais se aproxima de um modelo interdisciplinar que favoreça os giros epistemológicos e ontológicos necessários para que seja possível estabelecer comunicações entre as ilhas de conhecimentos isoladas em um mar desordenado, como a metáfora de Serres. No desenvolver do assunto demonstrou-se como alguns destes processos metodológicos oriundos de outros campos de conhecimento são empregados na compreensão das relações de ensino e aprendizagem e como o próprio conceito de educação musical como parte intrínseca da cultura denota uma mudança epistêmica na direção de um conhecimento integrativo e permeável a diversos campos de conhecimento.

---

<sup>11</sup> Paul Berliner, **Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation** (Chicago, IL, 1994); Ingrid Monson, **Saying Something: Jazz Improvisation and Interaction** (Chicago, IL, 1996).

<sup>12</sup> Despite the growth from the 1940s of jazz transcription, recording has remained the primary means of style transmission and musical education, the source of musical subtlety and truth.

<sup>13</sup> Indeed, recording poses radical challenges to any interdisciplinary détente. It calls for a meta-analytical framework that would grasp the legacy of recording not as just as another branch of music study, but as constitutive of all music experience – art and popular, past and present – over the last century.

As relações disciplinares têm um vasto horizonte de estudos e teóricos, inclusive com conceitos paralelos como a transdisciplinaridade, para o qual Nicolescu (2000) tem uma importante contribuição, não cabendo neste momento explorar este tema. Objetivou-se, neste tópico, não apenas problematizar a necessidade do reconhecimento da abordagem interdisciplinar no campo da educação musical e na música popular, utilizando especificamente o exemplo do choro, como também abrir o diálogo para outros estudos dentro das ciências musicais que transcendam as fronteiras já estabelecidas, em busca de um horizonte onde a comunicação entre disciplinas seja mais prolífica e menos incômoda. Cabe à pesquisa em música descobrir este horizonte sereno e fértil, onde pontes invisíveis se formam entre os diversos arquipélagos em busca da construção de novos conhecimentos e por onde se podem semear e colher novos frutos de conhecimento.

### **1.5 Convergências entre a etnomusicologia e a educação musical**

Não obstante a metodologia do projeto previsse, desde o início, a realização de uma etnografia das práticas do choro nos festivais, com entrevistas com participantes e observação de fazeres musicais, o referencial teórico constituía-se, em sua maioria, de autores conhecidos na educação musical. Meu contato com o aporte teórico da etnomusicologia era bastante incipiente naquele momento, no início do curso de doutorado. Ao cursar a disciplina de Antropologia e Música no departamento de antropologia da Universidade, ministrado pela professora Rose Hikiji, antropóloga com um sólido conhecimento musical, pude desenvolver um referencial teórico mais abrangente e percebi como seria fundamental a inclusão de ideias e metodologias pertencentes ao campo da etnomusicologia no meu estudo. Ao iniciar a pesquisa de campo, ficou clara a importância dos fatores psico-sociais, históricos, políticos e econômicos na compreensão dos processos de transmissão, ensino e aprendizagem no choro.

#### **1.5.1 A roda de choro como ambiente fundamental de aprendizado**

Tradicionalmente, desde seu surgimento e até a atualidade, o ambiente principal pelo qual o choro se consagrou foram as rodas de choro – reuniões informais, em casas ou bares, onde músicos se reúnem para tocar choros, sem ordem pré-definida de músicas ou executantes. Nas rodas, normalmente participam músicos de todos os níveis de conhecimento e idades. É neste ambiente que aprendizes do gênero têm contato com seus mestres e outros músicos mais experientes e onde ocorre a troca de repertório entre músicos. A roda de choro sempre foi citada por chorões como a principal fonte de aprendizado do gênero, baseado

sobretudo no fazer musical em coletividade. Embora o estudo individual seja necessário para o domínio das ferramentas técnicas e motoras que o aprendizado requer, é participando da roda que o aprendiz irá internalizar como a dinâmica do choro se realiza em seu ambiente primordial. Observando a comunicação entre os participantes, a condução das músicas, o desenvolvimento do repertório e as sessões de improviso, o aprendiz estabelecerá relações com o que aprendeu na individualidade e ampliará seu conhecimento e repertório. Este processo se estabelece tanto com iniciantes como com músicos experientes. Assim ocorreu com muitos chorões relatados por Gonçalves Pinto (2014), no século XIX, conforme encontrado na literatura sobre o choro, e no depoimento dos próprios chorões, como os músicos de São Paulo entrevistados por Amaral Júnior (2013), os chorões de Brasília, em depoimento a Lara Filho *et al.* (2011), músicos do Rio de Janeiro, encontrados no trabalho de Iuri Bittar (2010), e de diversas proveniências, relatados por Livingston-Isenhour e Garcia (2005).

A roda de choro é um ambiente onde não apenas a música está presente. Nos primórdios do gênero em fins do século XIX e início do século XX, no Rio de Janeiro, os choros eram conhecidos como saraus, reuniões ou festas, onde havia comida e bebida, muitas vezes se estendendo noite afora, conforme relata Alexandre Gonçalves Pinto, carteiro e músico amador, em seu livro sobre os chorões daquela época (PINTO, 2014). Músicos tocavam e cantavam e convidados dançavam, tradição que permaneceu durante as primeiras décadas do século XX.

Aragão (2011) observa que o aprendizado do choro naquele tempo ocorria de maneiras variadas. Músicos solistas de instrumentos de sopros normalmente aprendiam no Instituto Nacional de Música ou tinham formação em bandas de músicas, muito comuns à época. Os instrumentistas acompanhadores, violonistas e cavaquinhistas, em sua maioria aprendiam com colegas através da oralidade, embora existissem alguns clubes de bairros que promoviam o ensino desses instrumentos. O próprio G. Pinto (2014) nos informa como se aperfeiçoou com um colega, o flautista Videira, conhecedor de harmonias e acompanhamentos. Assim exemplifica o autor:

Daquele dia em diante, comecei a procurar Videira, não só em sua casa como em uma charutaria na rua do Ouvidor, onde ele trabalhava como cigarreiro. Andando sempre com ele principiei a tocar violão e cavaquinho, pois ele os conhecia regularmente, e tornando-me desta forma um violão e cavaquinho respeitado na roda dos tocadores batutas [...] tornando-me um bamba nos dois instrumentos de cordas de que fiz uso por muitos anos (PINTO, 2014, p. 27-28).

Aragão (2011) observa o caráter de relação mestre-aprendiz no aprendizado de Gonçalves Pinto e de outros músicos da época, em seu estudo sobre o livro de Gonçalves Pinto, e complementa:

Da mesma forma que Videira, outros instrumentistas também se tornaram verdadeiros “professores” informais de seus instrumentos, sendo o aprendizado feito quase sempre na prática da roda. Era o caso de Gedeão por exemplo, flautista que era um “sublime artista musical”, cuja casa [...] era a “reunião dos chorões, sendo portanto uma grande escola de musicistas, onde o autor deste livro ia beber naquela fonte sua aprendizagem de violão e cavaquinho” (ARAGÃO, 2011, p. 214).

Esta característica de processos de aprendizagem que ocorrem na prática das rodas permanece presente até os dias de hoje e incorporou-se às sistematizações que o ensino do choro sofreu a partir da década de 1960, como nas aulas de Jayme Florence, o Meira, violonista que formou uma geração importante de músicos como Baden Powell e Mauricio Carrilho, e cuja maneira de ensino é analisada por Iuri Bittar (2010). Assim como outros violonistas que estudaram com Meira, Carrilho, violonista e um dos fundadores da EPM, relata em depoimentos que o professor dividia a aula em duas partes: na primeira, utilizava métodos tradicionais de ensino de violão clássico, com exercícios técnicos, escalas, arpejos e repertório solista de violão. Na segunda parte da aula, que normalmente durava uma manhã inteira, os alunos faziam o treinamento prático comum em situações de *performance* em rodas de choro, que incluía a habilidade de descobrir os acordes de acompanhamento e os padrões rítmicos através da escuta, sem o recurso da leitura de partituras ou cifras. Além da parte técnica, comum às maneiras tradicionais de aprendizagem na música ocidental, Meira primava pelo treinamento auditivo de seus alunos em uma situação semelhante à roda de choro. Como Bittar (2010) aponta, Meira procurava combinar em suas aulas elementos que ele considerava relevantes na formação do aluno: o aprendizado técnico, a leitura musical e o treino auditivo durante a situação da *performance*, como a roda de choro. Segundo o autor, “Meira trazia a roda de choro para dentro da sua aula de violão” (BITTAR, 2010, p. 584).

Entender, portanto, os processos de ensino e aprendizagem no choro necessariamente passa pela compreensão da dinâmica da roda como ambiente principal de transmissão de conhecimento. Desta dinâmica, surgem questões: como exatamente ocorre a aprendizagem? Quais ferramentas e processos são utilizados neste sistema? Qual o parâmetro empregado para avaliar o aprendizado em uma situação como essa? Mauricio Carrilho nos dá pistas importantes sobre estas questões em sua formação com Meira, como se observa em um depoimento feito a Myriam Taubkin. Segundo Carrilho,

os livros eram fechados, as estantes guardadas e começava o treinamento mais importante que um músico pode ter na vida: tocar. Ouvir e tocar [...] e um atrás do outro, os gêneros musicais das mais diversas regiões eram tocados: choro, polca, valsa, schottish, bolero, samba, tango argentino, *fox-trot*, *ragtime*, frevo, habanera, mazurca, [...]. A sensação era de estar descendo a estrada do Corcovado numa estrada sem freio. Sobreviver era se manter na música sem parar, vencendo cada compasso desconhecido, memorizando os caminhos que seriam percorridos mais uma vez na repetição das partes, para acertar o que não tinha saído correto na primeira passada. Gradativamente o acompanhamento ia sendo composto: primeiro os acordes iam sendo encontrados, as modulações entendidas, depois os baixos obrigatórios, a condução das vozes, as levadas rítmicas apropriadas, e por fim, as brincadeiras, as substituições de acordes, as rearmonizações de improviso [...] e assim, de ouvido, aprendi o acompanhamento de centenas de músicas que eu desejasse tocar (TAUBKIN, 2007, p. 121-122, *apud* BITTAR, 2010, p. 585-586)<sup>14</sup>.

A roda é um momento de *performance*, sem ensaio, no qual os recursos auditivos são exigidos em tempo real. A imitação e observação são fundamentais para a resolução dos problemas que vão surgindo. Estudar e observar os aspectos de aprendizagem que ocorrem com um estudante ou músico profissional de choro requer compreender a dinâmica da roda, observar como este aprendiz se relaciona com as pessoas, com os sons, seu estágio de aprendizagem no momento, suas experiências anteriores e sua capacidade de interagir na roda. Os recursos de corporeidade, as relações de dominação e subjugação, a “necessidade de sobreviver na música”, como diz Carrilho, e a própria percepção de poder fazer parte daquele círculo musical ou não, de ser um músico em condições de tocar na roda, têm que ser observados e considerados. Baden Powell, que também foi aluno de Meira, expressa esta preocupação com seu desempenho na roda:

Ele fazia a mesa redonda, às vezes estavam o Jacob do Bandolim, o Dino do violão, e tudo [...] às vezes o Pixinguinha ia à casa do Meira também. E era assim, uma mesa redonda, quer dizer, não tinha aquele negócio, como tem hoje, de escrever cifra. Era assim: “dá um dó maior aí”. E você tinha que sair acompanhando. Se errasse você não era bom (ENSAIO, 1990).

Portanto, compreender todos estes processos extrínsecos ao fazer musical propriamente dito é fundamental para um entendimento profundo do aprendizado do choro.

### 1.5.2 A importância da etnomusicologia na compreensão do aprender música

Como apontado, Anthony Seeger (2008) compreende a etnografia da música como um caminho necessário para a observação dos processos musicais de um grupo social. Dessa

---

<sup>14</sup> TAUBKIN, Myriam. *Violões do Brasil*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.



maneira, é imprescindível que se estude e observe a aprendizagem do choro sob o viés da etnografia da música e da etnomusicologia. Sobre este assunto, Queiroz lembra o pensamento de Bruno Nettl de que “o modo pelo qual uma sociedade ensina sua música é um fator de grande importância para o entendimento daquela música” (NETTL, 1992, p. 3 *apud* QUEIROZ, 2010, p. 115)<sup>15</sup>. Sobre a importância da roda como ambiente de aprendizagem, Sandroni (2000) também observa, através de depoimentos colhidos de diversos violonistas de choro, que

Os violonistas entrevistados foram unânimes em ressaltar a importância fundamental, em sua formação, da freqüentação assídua de rodas de samba e de choro - de um aprendizado, portanto, misturado com a prática: desses que somos logo tentados a classificar de assistemáticos ou informais (SANDRONI, 2000, p. 7).

Blacking (2007) acredita que a conceituação da música em si, assim como a *performance* musical, estão intrinsecamente ligadas à formação cultural, o que nos remete à relação da educação musical com a etnomusicologia. Segundo o autor,

A grande contribuição da etnomusicologia para o conhecimento musical é a expansão do saber acerca das possíveis conceitualizações das músicas e da *performance* musical [...]. Elas revelam não apenas uma enorme variedade de musicalidades na sociedade humana do que geralmente acreditávamos existir, mas também novas e coerentes ideias sobre a organização do som que nem sempre podem ser acomodadas dentro dos parâmetros das análises musicais “científicas” (BLACKING, 2007, p. 206).

O aprendizado na situação da roda de choro ocorre de maneira muito semelhante àquele encontrado em manifestações musicais tradicionais, normalmente estudadas no campo da Etnomusicologia. Assim como Sandroni (2000), outros autores dedicaram trabalhos nos quais apontavam as contribuições dos campos de conhecimento da etnomusicologia e da educação musical em suas pesquisas. Campbell (2003) observa que a própria prática metodológica na etnomusicologia, seguindo os preceitos de Blacking (1971) sobre a observação participante – em que o pesquisador vai a campo como aprendiz e vivencia a cultura do grupo que estuda –, traz à tona as reflexões do pesquisador com questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem do seu objeto de estudo, assim como sua própria experiência e vivências musicais frente ao aprendizado de uma tradição musical diferente da sua (CAMPBELL, 2003). A autora relaciona e aponta como essas intersecções entre etnomusicologia e educação musical são benéficas para ambas as áreas:

Dentre os tópicos de interesse mútuo entre etnomusicólogos e educadores, que incluem cultura musical de crianças, a dualidade corpo-mente e dança-música dentro de gêneros, e a cognição musical e como ocorre em vários contextos

---

<sup>15</sup> NETTL, Bruno. Ethnomusicology and the teaching of world music. *In*: LEES, Heath. **Music education: sharing musics of the world**. Seul: ISME, 1992.

culturais específicos, questões de ensino e aprendizagem da música têm ganhado uma considerável atenção de estudiosos de ambos os campos” (CAMPBELL, 2003, p. 117).

Queiroz (2010) também compartilha do pensamentos de Campbell (2003) quanto à necessidade de uma perspectiva etnomusicológica na observação dos processos de transmissão de uma cultura, sobretudo de tradição oral, como observou nas tradições do Cavalo Marinho, manifestação tradicional em João Pessoa, na Paraíba, e o quão necessário era entender o contexto de realização e transmissão da prática, que passa por questões sociais, psicológicas e culturais.

Conforme demonstramos neste tópico, este trabalho aponta caminhos para que se faça uma abordagem integrada da educação musical e da etnomusicologia no choro, que pode e deve ser extensível a outras formas de música urbana, como o tango, o flamenco, o *jazz*, e muitas outras mais. Acreditamos que as pesquisas em educação musical têm muito a crescer com esta aproximação necessária entre estes dois campos de conhecimento.

## 1.6 Educação formal, não formal e informal

A ideia inicial para realizar a pesquisa sobre o ensino de choro era trabalhar com os conceitos utilizados amplamente em educação atualmente: Ensino formal, não formal e informal. No entanto, ao analisar melhor os termos à luz de diversos autores, cheguei à conclusão que os termos não são adequados para se tratar a transmissão e ensino do choro, e sua utilização poderia gerar mais problemas do que soluções para a pesquisa.

Em sua dissertação sobre o ensino do choro, o pesquisador Augusto Charan Gonçalves (2013) considerou a dificuldade de encontrar definições precisas sobre os conceitos de educação formal, não formal e informal. Diversos autores discorrem sobre esses temas e há muitas diferenças entre eles no âmbito da educação geral (GONÇALVES, 2013, p. 40-48) e, mais especificamente, na educação musical (p. 49-60). Como o autor destaca, alguns autores consideram apenas o ensino formal e o informal, como Green (2002), Arroyo (2000)<sup>16</sup>, Prass (2000), Oliveira (2000)<sup>17</sup> e Folkestad (2006)<sup>18</sup>, não se observando o uso do conceito de não

---

<sup>16</sup>ARROYO, Margarete *et al.* Transitando entre o “formal” e o “informal”: Um relato sobre a formação de educadores musicais. *In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 7, Londrina. **Anais [...]**, 2000, p. 77-90.

<sup>17</sup> OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: Jeito brasileiro de musicalizar. *In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 7, Londrina, **Anais [...]**, 2000, p. 15-34.

<sup>18</sup> FOLKESTAD, Göran. Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. **British Journal of Music Education**, Cambridge, vol. 23, no. 2, 2006, p. 135-145.

formal em suas obras. Diante desta variedade de conceitos, destaco e utilizo nesta tese a definição de Coombs e colaboradores (1974), exemplificada por Trilla (2008):

A educação formal compreenderia o “sistema educacional altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade”; a educação não formal, “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis”; e a educação informal, “um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio (COOMBS, 1974, p. 27, *apud* TRILLA, 2008, p. 32-33, grifos do autor).<sup>19</sup>

Esta definição de Coombs inclui o ensino não formal e é utilizada também por autores como Gadotti (2005)<sup>20</sup>, Canário (2006)<sup>21</sup>, Gohn (2010)<sup>22</sup>, Libâneo (2010)<sup>23</sup>, Mocker e Spear (1982)<sup>24</sup>, Schugurensky (2000)<sup>25</sup> e Livingstone (1999)<sup>26</sup>, como nos mostra Gonçalves (2013, p. 42). No entanto, quando nos referimos a maneiras de aprendizagem, parece não fazer muito sentido diferenciar a aprendizagem que ocorre em uma instituição de ensino formal e uma de ensino não formal. Tomemos como exemplo um aluno que tem aula de inglês na escola regular (ensino formal) como parte de seu currículo e faz um curso extracurricular em uma escola de línguas (ensino não formal) no contra-turno da escola. Ele utiliza metodologia semelhante nas duas aulas, tanto na escola como no curso: textos e exercícios em livros didáticos, conversação em sala de aula e audição de músicas. Como se poderia estabelecer

<sup>19</sup> COOMBS, Philip H.; AHMED, Manzoor. **Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.

<sup>20</sup>GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**, 2005. Disponível em: [http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491Lt003Ps002/Educacao\\_formal\\_ao\\_for\\_mal\\_2005.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491Lt003Ps002/Educacao_formal_ao_for_mal_2005.pdf). Acesso em: 12 mar. 2020.

<sup>21</sup> CANÁRIO, Rui. Aprender sem ser ensinado. In: LICÍNIO, C. Lima *et al.*, (Ed.). **A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006, p. 155-200. Disponível em: <http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006- alguns-contributos-de-investigacao.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

<sup>22</sup> GOHN, Daniel M. **Auto-aprendizagem musical: Alternativas tecnológicas**. São Paulo: Annablume, 2003.

<sup>23</sup> LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12.ed. São Paulo, Cortez, 2010.

<sup>24</sup> MOCKER, Donald. W.; SPEAR, George E. Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal and Self-Directed. The National Center for Research in Vocational Education. **Educational Resources Information Center (ERIC)**. Information Series n.º 241. 1982, p. 1-39. Disponível em: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED220723.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

<sup>25</sup> SCHUGURENSKY, Daniel. The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. In: NALL **Working Paper** No. 19, 2000, p.1-8. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 2000. Disponível em: <http://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/2733>. Acesso em: 18 mar. 2020.

<sup>26</sup> LIVINGSTONE, D.W. Exploring the iceberg of Adult Learning: findings of the first Canadian Survey of Informal Learning Practices. In: NALL **Working Paper**. N.º. 10, 1999, p. 1-22. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 2000. Disponível em: <http://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4451/10exploring.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

diferença entre o que ele aprende na escola regular e o curso de línguas? Como utilizar o termo aprendizagem formal e aprendizagem não formal para estas duas situações?

Esta terminologia se mostra problemática ao estendermos a discussão para a ideia de aprendizagem informal, que segundo a definição de Coombs , é “um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio” (COOMBS, 1974, *apud* TRILLA, 2008). Podemos supor que este mesmo estudante tenha como hábito traduzir letras de músicas do inglês para o português na *internet*. Neste ponto, trago uma recordação de um costume meu na adolescência, quando não havia ainda acesso à rede global. Eu traduzia letras de músicas dos discos dos Beatles, procurando as palavras que não conhecia no dicionário e montando lentamente o quebra-cabeças de decifrar a letra toda e seu significado em português, aplicando meus conhecimentos adquiridos na escola (tanto a “formal” quanto “a não formal”) e o novo vocabulário que se apresentava nas canções. Paralelamente, eu cantava as músicas junto com disco e lembro que o ato de me apropriar da letra, aprendendo seu significado em português, usando o recurso escrito de visualizar a letra da canção em inglês na contracapa do disco e ouvindo o disco depois deste processo de tradução, me trouxe um aprendizado por vezes muito mais rico e completo do que os métodos tradicionais utilizados nas aulas na escola.

Voltando a este estudante hipotético, hoje ele teria outros recursos tecnológicos para aprender música, como os tradutores *online* e outras ferramentas: sendo esta uma prática comum em seu curso de línguas, ou até mesmo uma atividade dada na escola, o que diferencia para ele aprender dessa maneira na escola, no curso de línguas ou em sua casa? Como dizer que é aprendizagem informal um mesmo recurso utilizado em ambiente classificado como formal?

Levando a discussão para o ambiente da aprendizagem do choro, vemos como essa questão, lá, se torna ainda mais complexa. Atualmente as escolas especializadas no ensino de choro, como a EPM e a Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília (EBCRR), e os festivais de choro, como a Semana seu Geraldo e outros organizados pela EPM, seriam caracterizados como ensino não formal. Porquanto estas definições possam auxiliar em classificar instituições, como a de ensino formal sendo o ensino regular obrigatório e as de ensino não formal como cursos livres, esta classificação traz questões importantes quando diz respeito à maneira de aprendizagem. A aprendizagem do choro, ainda que ocorra em uma instituição de ensino formal, como, por exemplo, aulas de flauta ou bandolim em um curso universitário, será composta de elementos pertencentes ao campo do ensino formal, em que o estudante irá fundamentar seu aprendizado em uma parte técnica de estudo do instrumento,

exercícios de leitura e solfejo, prática de conjunto, aulas de história da música popular etc. Porém, existe um aprendizado essencial na prática do choro que se fundamenta em audição de gravações para entender a linguagem do choro, observação de músicos consagrados tocando e participação nas rodas de choro, onde este estudante irá realmente aprender a linguagem do choro, treinar a improvisação, verificar como a forma pode ser livre e dinâmica em um ambiente como a roda etc. Esta prática, segundo as definições observadas, seriam classificadas como aprendizagem informal.

Por conseguinte, seguindo estas definições de ensino formal, informal e não formal, a aprendizagem do choro ao longo da história sempre pertenceu majoritariamente ao campo do informal, quando transmitida na relação de mestre-aprendiz, ou à maneira dos músicos do século XIX, pela escuta e imitação. No entanto, os músicos solistas, como vimos, aprendiam teoria, leitura, solfejo em bandas ou conservatórios, que seriam classificados como ensino não formal, pois ainda não havia ensino regular voltado para música naquele período, que pudesse ser caracterizado como ensino formal.

Martha Marandino (2017) também questiona a utilização dos três termos e a necessidade de se buscar uma definição para a educação não formal: “Faz sentido hoje ainda propor a separação entre formal, não formal e informal e dar continuidade a busca por uma definição para o termo não formal? A possível resposta a essa pergunta possui uma dimensão epistemológica e outra política” (MARANDINO, 2017, p. 814). Para a autora, a definição e a classificação do que é formal e não formal passa por disputas políticas:

Se considerarmos os investimentos ocorridos nos últimos anos tanto para a educação formal e como para a não formal e as disputas pelas fontes de financiamento feitas pelos agentes envolvidos com essas modalidades, podemos compreender que a construção da ideia de educação não formal não é uma questão somente epistemológica, mas envolve também dimensões políticas e econômicas (MARANDINO, 2017, p. 814-815).

Da mesma maneira, as considerações de Sandroni (2000) fazem sentido, pois o autor pondera que a aprendizagem informal ou fora da escola sempre tem uma conotação de algo menos relevante. Sandroni também levanta a questão da própria palavra informal, pois “é preciso não esquecer que literalmente ela significa ‘destituído de forma’, ‘desorganizado’” (SANDRONI, 2000, p. 2). Segundo o autor:

Parece-me que o emprego destas expressões denuncia antes de mais nada nosso desconhecimento dos modos pelos quais funcionam os variados aprendizados extra-escolares. Elas refletem antes nossa ignorância sobre as “formas” e “sistemas” destes aprendizados do que a ausência, ali, de tais atributos. Não existe educação espontânea; ela não apenas transmite cultura, a educação é ela mesma um artefato cultural, e como tal, por definição, algo

de elaborado, organizado. Que sua organização seja difícil de ver não nos autoriza a considerá-la inexistente (SANDRONI, 2000, p. 2).

Em julho de 2020, durante o Festival de Música em Casa (FIMUCA), promovido pela UFRN e realizado *online*, discutiu-se o emprego dos termos formal e informal na mesa redonda intitulada *Música Popular; Contexto, Experiências e Aprendizagens*. Nesse evento, o pesquisador e músico Ivan Vilela também se colocou a respeito do caráter de organização e sistematização que a aprendizagem dita “informal” carrega consigo, e do problema da questão semântica na utilização do termo:

Tem uma questão semântica que acaba determinando valores. Valores simbólicos, mas que estão presentes. Se a gente pensar: o completo, e o incompleto, o suficiente e o insuficiente; o competente e o incompetente; o feliz e o infeliz. O “in” ou é pouco ou é nada, enquanto prefixo nas palavras. E o que eu fico imaginando, e que eu insisto é que todo esse pessoal de aprendizado prático, eles têm uma formalização absurda. Você vê como o Milton Nascimento sabe usar exatamente o acorde que ele quer, na hora que ele quer [...] e ele não está preocupado com os nomes. Então existe uma formalização. O que acontece é que o autodidata acaba sendo singular na sua formalização e acaba criando uma pluralidade de formalizações... nesse sentido eu evoco esse poder da semântica, de achar termos mais adequados. (MESA..., 2020, 2:08-2:10).

Francisco Santana, também presente na discussão, levantou a mesma questão quanto à utilização do termo não formal, que foi lembrado por Henrique Cazes no mesmo debate:

Essa questão do não formal, a gente parte de uma negação, é uma semântica negativa. Existe uma riqueza nas formas de aprendizagem que não são essas consideradas formais e que a gente acaba deixando de fora por querer categorizar. Quando a gente começa a categorizar, a gente começa a hierarquizar o que é melhor, o que é pior, o que é válido, o que não é válido... É urgente a pensar em novas formas que subvertam essa lógica hierarquizante de categorização dicotômica, de uma coisa estar sempre acima da outra: uma é completa, outra incompleta, uma é culta, outra é inculta. (MESA..., 2020, 2:11-2:12)

Assim, concordando com Marandino (2017), Sandroni (2000), Santana (2020) e Vilela (2020), optei por não utilizar os termos ensino e aprendizagem formal, não formal e informal para classificar as maneiras de aprendizagem em música, e no choro mais especificamente. Dessa maneira, os conceitos de escrita e oralidade se mostraram mais pertinentes e abrangentes para discutir suas inter-relações e aplicações na transmissão do choro. Estes termos exemplificam melhor maneiras de aprendizagem que se complementam e podem ocorrer tanto dentro de uma instituição, seja ela de ensino formal ou não formal, como na aprendizagem prática, cotidiana, que ocorre fora de uma instituição.

## 1.7 Escrita e oralidade

Para compreender os conceitos de escrita e oralidade em música, é necessário retornar um pouco à concepção destes dois termos na linguagem, às suas diferenças e às suas interações. Segundo Campbell (1989), ideias são comunicadas oralmente e por escrito ao redor do mundo, desde os sistemas pictográficos criados para o registro do pensamento humano. As pinturas rupestres, as formas hieroglíficas dos egípcios e a escrita alfabética dos antigos gregos forneciam meios visuais de troca e preservação de idéias (CAMPBELL, 1989, p. 2).

Walter Ong (1998) observa que a maioria dos estudos referentes à escrita e oralidade concentram-se em suas diferenças e oposições, enquanto ele se dedicou a estudar suas interrelações. O autor reitera que estes estudos enfatizam mais a linguagem escrita do que a oral, em virtude do próprio ato de estudar algum objeto se realizar através da escrita. Segundo o autor,

todo pensamento, inclusive nas culturas orais primárias, é de certo modo analítico: ele divide seu material em vários componentes. Mas o exame abstratamente seqüencial, classificatório e explicativo dos fenômenos ou de verdades estabelecidas é impossível sem a escrita e a leitura. Os seres humanos, nas culturas orais primárias<sup>27</sup>, não afetadas por qualquer tipo de escrita, aprendem muito, possuem e praticam uma grande sabedoria, porém não "estudam". Eles aprendem pela prática – caçando com caçadores experientes, por exemplo –, pelo tirocínio, que constitui um tipo de aprendizado; aprendem ouvindo, repetindo o que ouvem, dominando profundamente provérbios e modos de combiná-los e recombiná-los, assimilando outros materiais formulares, participando de um tipo de retrospectiva coletiva - não pelo estudo no sentido restrito (ONG, 1998, p. 17, grifo nosso).

Este predomínio do estudo da cultura escrita, e através da escrita, tem seus reflexos no campo da musicologia e na transmissão musical. Vale lembrar que para autores da musicologia comparada, área que precedeu a etnomusicologia, o estudo da música dividia-se em música ocidental europeia, cujo desenvolvimento predominou através da escrita, e a música das tradições de outros povos, tanto os de outros continentes como as culturas iletradas europeias. Segundo Piedade (2006, p. 60), autores como Erich M. Von Hornbstel e Carl Stumpf (CHRISTENSEN, 1991, *apud* PIEDADE, 2006, p. 60), foram pesquisadores representativos da Escola de Berlim, que abordavam investigações sobre a origem e propriedades sonoras, sobretudo através do estudo de sociedades consideradas “primitivas”. No entanto, “estes

---

<sup>27</sup> Segundo o autor, “designo como ‘oralidade primária’ a oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão. É ‘primária’ por oposição à ‘oralidade secundária’ da atual cultura de alta tecnologia, na qual uma nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão (*Idem*, p. 19).

estudos eram marcados por ideias evolucionistas, e muitos dos conceitos neles implicados hoje se tornaram obsoletos” (PIEDADE, 2006, p. 60).

Ong (1998) observa que, não obstante os estudos acadêmicos tenham privilegiado a linguagem escrita, sobretudo no século XX, a oralidade precede a escrita e toda linguagem escrita advém da comunicação oral. Para o autor, “a linguagem é tão esmagadoramente oral que, de todas as milhares de línguas faladas no curso da história humana, somente cerca de cento e seis estiveram submetidas à escrita num grau suficiente para produzir literatura – e a maioria jamais foi escrita” (p. 15) e, ainda, a escrita não se sustenta sem a oralidade. Segundo o autor, “ler um texto significa convertê-lo em som, em voz alta ou na imaginação. [...] A escrita nunca pode prescindir da oralidade; [...] A expressão oral pode existir – e na maioria das vezes existiu – sem qualquer escrita; mas nunca a escrita sem a oralidade” (p. 15).

Finnegan (2003) expõe seu questionamento sobre o mito gerado em torno das ideias de oralidade e cultura escrita. A autora argumenta que o primeiro grande herói da civilização teria sido a linguagem falada, ou a “Oralidade”, que diferencia o ser humano dos outros animais. Posteriormente, surgiu um herói mais potente, definido pela autora como “Escrita”, que por sua vez estabeleceu uma separação dentro da raça humana. Utilizando uma definição da UNESCO, a humanidade estaria dividida, portanto, entre “aqueles que dominam a natureza, dividem as riquezas do mundo entre si e partem para as estrelas 'e' aqueles que permanecem presos em sua pobreza inevitável e na escuridão da ignorância” (UNESCO 1966, p. 29, *apud* FINNEGAN, 2003, p. 12)<sup>28</sup>. Os povos iletrados, portanto, “são excluídos, pois a alfabetização traz liberdade e civilização, o ‘pré-requisito para a cidadania e o desenvolvimento humano e social’” (UNESCO, 2001 *apud* FINNEGAN, 2003)<sup>29</sup>.

Para a autora, a consolidação destes conceitos de linguagem escrita como sinônimo de desenvolvimento, em oposição à oralidade como referência à ignorância e ao primitivismo, foram corroborados por estudiosos como Thomas Astle (1784 *apud* FINNEGAN, 2003, p. 13)<sup>30</sup>, para quem a fala e, posteriormente, a escrita foram as mais nobres aquisições da humanidade, que distinguem o homem dos selvagens, e Jack Goody (1987, p. 3)<sup>31</sup>, que segundo

<sup>28</sup> who master nature, share out the world's riches among themselves, and set out for the stars', and 'those who remain fettered in their inescapable poverty and the darkness of ignorance'. UNESCO. **World Congress of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy. Teheran 1965. Speeches and Messages.** UNESCO, 1966.

<sup>29</sup> the non-literates are excluded, for literacy brings freedom and civilization, the ‘prerequisite for citizenship and for human and social development’. UNESCO. **Discussion Paper on the United Nations Decade of Literacy.** 2001, Disponível em: <http://www.unesco.org/education/litdecade/discussion.html>.

<sup>30</sup> ASTLE, Thomas. **The Origin and Progress of Writing.** London: The Author, 1784.

<sup>31</sup> Goody, Jack. **The Interface between the Written and the Oral.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.



a autora, enxerga os efeitos sociais e cognitivos da escrita como essenciais para a história da cultura humana. Finnegan aponta ainda que estas ideias se tornaram senso comum, que define e justifica o estado das coisas. Nas palavras da autora,

o mesmo poderia certamente ser dito de nossa história épica de oralidade e alfabetização. Ele projeta uma visão de longa data e inspiradora da natureza e do destino da humanidade e, ao mesmo tempo, fornece uma justificativa para as hierarquias atuais do mundo: para a preeminência dos seres humanos em relação aos animais e para a supremacia moral e liderança de aqueles educados nas habilidades de escrever, à medida que estendem a missão civilizadora da racionalidade e da ciência ocidental através das gerações e em todo o mundo civilizado (FINNEGAN, 2003, p. 13)<sup>32</sup>.

A primazia da escrita sobre a oralidade influenciou politicamente as configurações de nação e de sociedade, separando os povos em culturas letradas e iletradas. O historiador Michel de Certeau (1982) observa como o processo de entendimento do selvagem, do não civilizado, foi associado à diferenciação que o homem culto se coloca diante dos povos primitivos da América, pelo domínio da “escrita conquistadora” (CERTEAU, 1982, p. 5). O descobridor chega aos trópicos e se depara com o corpo nu da índia e nele inscreve sua história. A colonização acontece sobretudo pela condição do homem europeu que, de posse da escrita, se diferencia do selvagem. O autor expõe o estranhamento que o selvagem provoca no homem culto através dos relatos de Jean de Léry, um jovem calvinista que vem em missão ao Brasil para fundar um refúgio calvinista na América. Em terras brasileiras, o missionário tem contato com os tupinambás e publica em 1578 um relato de sua experiência no livro *Histoire d'un voyage faict en la terre du Brèsil*, como mencionado por Certeau (1982, p. 190)<sup>33</sup>. Neste livro, o confronto entre o jovem religioso e culto com o nativo selvagem ilustram a noção de superioridade do homem civilizado sobre o primitivo, não apenas pela sua condição de homem

<sup>32</sup> the same could certainly be said of our epic tale of orality and literacy. It projects a long-standing and inspirational vision of the nature and destiny of humankind, and at the same time provides a rationale for the current hierarchies of the world: for humans' pre-eminence over animals, and for the moral supremacy and leadership of those educated in the skills of writing as they extend the civilizing mission of rationality and western science through the generations and throughout the civilized world.

<sup>33</sup> Extraído da nota de rodapé de Certeau, sobre o livro de Lery: “O dossier Léry é importante. Da *Histoire d'un voyage*, eu citaria a reedição de Paul Gaffarel, a única exata (com exceção de alguns detalhes, verificados na edição de Genebra, 1580; Paris, B. N.: 8° Oy 136 B) e completa: 2 tomos, Paris, A. Lemerre, 1880 (remeto a este texto pelo signo G., seguido dos números do tomo e da página). Após suas seis primeiras edições do século XVI (La Rochelle, 1578; Genebra, 1580, 1585, 1594, 1599e 1611), a *Histoire* não foi publicada de novo senão parcialmente (exceção de Gaffarel), em 1927 (Charly Clerc), 1957 (M. -R. Mayeux) e 1972 (com uma excelente apresentação de A. -M. Chartier). Desde então foi editada a excelente reprodução anastática da edição de 1580, por Jean Claude Morisot, Genebra, Droz, 1975. É necessário assinalar, também, a tradução brasileira e as notas úteis de S. Mallet, na “Biblioteca Histórica Brasileira” (*Viagem à Terra do Brasil*, São Paulo, 1972). Reencontra-se aí, de Plínio Ayrosa, uma curiosa reconstituição do capítulo XX sobre a língua tupi (*op. cit.*, p. 219-250) que um dos melhores especialistas do Tupi antigo (cf. seu *Curso de Tupi antigo*, Rio, 1956) havia, entretanto, criticado muito vivamente: A. Lemos Barbosa, *Estudos de Tupi O “Diálogo de Léry” na restauração de Plínio Ayrosa*, Rio, 1944” (CERTEAU, 1982, p. 190, nota de rodapé 7).

letrado, mas sobretudo pelo que o letramento e cultura significam em termos de diferenciação do culto sobre o selvagem: a oposição entre o civilizado, representado pelo homem vestido, dedicado ao trabalho e à profissão, e o selvagem, sempre nu e cuja vida está voltada ao lazer e ao entretenimento (p. 207).

O autor postula que a voz perdida nas camadas populares quando se fabrica a escrita, transforma-se e escapa à autoridade religiosa, ainda que esta camada tenha aceito os ritos e símbolos religiosos. Esta transmutação da voz, embora perdida por pertencer ao campo da transmissão oral, encontra vestígios na literatura de almanaque, que segundo o autor “substitui as ‘mentiras eclesiásticas’ pela segurança da vida doméstica” (p. 185).

Combinando o poder de *reter* o passado (enquanto que a “fábula” selvagem esquece e perde a origem) e o de *superar* indefinidamente a distância (enquanto que a “voz” selvagem está limitada ao círculo evanescente de seu auditório), a escrita *faz a história*. Por um lado ela acumula, estoca os “segredos” da parte de cá, não perde nada, conserva-os intactos. É arquivo. Por outro lado ela “declara”, avança “até o fim do mundo” para os destinatários e segundo os objetivos que lhe agradam – e isto “sem sair de um lugar”, sem que se desloque o centro de suas ações, sem que ele se altere nos seus progressos. Ela tem na mão a “espada” que prolonga o gesto mas não modifica o sujeito. Sob este ponto de vista repete e difunde seus protótipos (CERTEAU, 1982, p. 195).

Para o autor, a diferenciação ocorrida entre as elites e as massas ocorreu através da significação que a escrita passou a ter diante da oralidade. Para ele,

a cultura popular, determinada por seu oposto, é oral, mas a oralidade se torna outra coisa a partir do momento em que o escrito não é mais o “símbolo” mas a “cifra” e instrumento de um “fazer a história”, nas mãos de uma categoria social. Sabe-se da confiança que o século XVIII e a Revolução depositam no livro: a escrita refará a sociedade, da mesma forma que é o indício do poder que a burguesia esclarecida se confere. Mas no próprio interior da cultura esclarecida, a oralidade muda de estatuto na medida em que a escrita *se torna* a articulação e a comunicação dos trabalhos pelos quais uma sociedade constrói o seu progresso. Ela se desloca, como que excluída da escrita. Isola-se, perdida e reencontrada, nesta voz que é a natureza, da mulher, da criança, do povo. É a pronúncia desligada da lógica técnica das consoantes-cifras. É o “falar”, estranho, porém relativo à língua “artificial” das combinações escritas. É música, linguagem do inefável e da paixão, canto e ópera, espaço onde se desfaz a razão organizadora, mas onde “a energia da expressão” desdobra suas variações no quadro da ficção e fala do indeterminado ou do eu profundo. Não por acaso o século das Luzes é ao mesmo tempo o reino da escrita normalizadora e “o império da música” (CERTEAU, 1982, p. 176).

O autor enfatiza que no século das Luzes a música seria a “energia da expressão” que escapa à formalidade da escrita. Ela seria a “voz da natureza”, este lugar onde o não dito

toma o vácuo que foi deixado pelo intelectualismo e de onde a música teve sua maior representação.

Finnegan (2003) defende que escrita e oralidade são conceitos múltiplos. A oralidade é primordialmente um conceito verbal, mas, segundo a autora, compreende diversos elementos não verbais. Em se tratando de linguagem falada, os conceitos de formas variadas de fala mudam de acordo com a cultura, linguagem, gêneros, situações e participantes, no entanto, todas as formas de comunicação falada contêm muitos elementos não verbais, como o próprio elemento sonoro da fala, sons não verbais e a entonação. As dimensões visuais como gesto, linguagem corporal, expressões faciais, indumentária e outros arranjos espaciais também fazem parte deste conceito amplo de oralidade (FINNENGAN, 2003, p. 10). Para a autora, a ideia antiga de oralidade como linguagem verbal, ou oralidade primária, como Ong (1998) define, atualmente está em discussão, sobretudo em vista das novas formas de comunicação. Para Finnegan (2003),

existem várias oralidades. Enquanto isso, antropólogos linguísticos e outros têm descoberto não apenas a importância do gesto tão intimamente coordenada com a fala que alguns ampliariam a definição de linguagem para incluí-la, mas a variedade de meios de comunicação que os humanos utilizam na comunicação: pictórica, corporal, artefato, tátil. A comunicação oral não é apenas verbal, mas múltipla – multimodal, multimídia (FINNENGAN, 2003, p. 10)<sup>34</sup>.

Além do conceito múltiplo de oralidade, a escrita também engloba variadas formas de interpretação e representação, além da palavra escrita ou impressa propriamente dita. Para a autora, um conteúdo escrito vai além da significação de suas palavras. A tipografia, a escolha de fontes e a disposição do texto denotam se o conteúdo é poesia ou prosa, diálogo ou estatística. O tamanho de fonte diferencia o título do conteúdo da matéria, assim como a ordem de importância dada a cada um destes elementos. A diagramação e o espaçamento interferem também na compreensão e significado do texto e da mensagem. A escrita implica também em um elemento acústico, como a linguagem interativa multimídia nos meios digitais e até o silêncio e a maneira como ele é utilizado na leitura e declamação. Para a autora, os elementos táteis e olfativos também fazem parte do universo letrado, como a textura do papel ou o cheiro de livros novos ou antigos (p. 11). Para a autora, portanto,

escrita e oralidade, além disso, não são lados opostos entre si, nem posições distintas ao longo de um *continuum* de linha única. Multidimensionais, eles se

---

<sup>34</sup> There are multiple oralities. Meantime linguistic anthropologists and others have been uncovering not just the importance of gesture (so closely co-ordinated with speaking that some would widen the definition of language to include it. 2) but the multifarious array of media humans utilizes in communicating pictorial, bodily, artefactual, tactile. Oral communication is not just verbal but multiplex - multimodal, multi-media.

interpenetram, entrelaçadas através da constelação múltipla de recursos interdependentes que o ser humano emprega de maneira tão criativa em sua comunicação: falada, cantada, instrumental, visual, auditiva, pictórica, gráfica, material, gestual, proxêmica, cinética, material – e mais (FINNEGAN, 2003, p. 11)<sup>35</sup>.

Alguns autores fazem distinção entre a oralidade, ou o componente verbal e falado, e a auralidade, o elemento transmitido e recebido pelo ouvido. Nettl (2015) optou por utilizar o termo “transmissão aural”. Ana Maria Ochoa Gautier (2014) utiliza os dois conceitos para contextos separados, relacionando a oralidade à voz e à boca e a auralidade às questões referentes à escuta, ao ouvido e o som. Em que pesem as discussões sobre o giro auditivo e as reflexões sobre a escuta levantadas pela autora serem relevantes para a ampliação dos conceitos de escrita e oralidade, entendemos que a abordagem de escrita e oralidade de Finnegan (2003) como conceitos abrangentes, como exposto anteriormente, engloba o componente auditivo proposto por Nettl (2015) e Ochoa Gautier (2014) e prestam-se às reflexões da presente tese. Concordamos com Finnegan (2003) sobre estes conceitos múltiplos de escrita e oralidade e estendemos essa ideia para a escrita e oralidade na música e nas suas maneiras de transmissão. Porquanto a linguagem musical tenha suas especificidades, sua trajetória ao longo da história teve desenvolvimento similar à oralidade e à escrita na linguagem verbal. Neste trabalho, o conceito de oralidade envolve não apenas a música transmitida pela voz, mas toda e qualquer forma de expressão sonora, como o som tocado por instrumento, entoado ou cantado, a gestualidade da *performance* musical, e o som gravado, o audiovisual e o digital.

### 1.7.1 Escrita e oralidade na música

Francesca Lawson (2010) traz uma contribuição interessante para os estudos sobre relações entre escrita e oralidade e sua transposição para a área da música. A autora relata que, embora alguns estudiosos tenham se dedicado à dimensão musical da oralidade, menos atenção foi dada à relação entre a tecnologia visual da notação e seu efeito no processamento auditivo-oral da música (LAWSON, 2010, p. 429). Neste caminho, a autora salienta o trabalho de estudiosos da música medieval, como Susan Boynton (2003), Kenneth Levy (1998), Peter Jeffery (1992) e Treitler (2003).

---

<sup>35</sup> Literacy and orality, furthermore, are not simple counterparts of each other, or even distinctive positions along some single-line continuum. As themselves multidimensional, they interpenetrate one another, interwoven through the multiplex constellation of interdependent resources that humans deploy so creatively in their communicating: spoken, sung, instrumental, visual, auditory, pictorial, graphic, material, gestural, proxemic, kinesic, material - and more.

A autora, no entanto, questiona as razões pelas quais a área da música tem sido ignorada nos estudos entre escrita e oralidade e quais conexões poderiam ter se perdido diante disso. Uma das hipóteses que a autora levanta é a suspeita de que a maioria dos estudiosos fora do campo da música reluta em se envolver em pesquisas interdisciplinares que envolvam análises musicológicas de qualquer tipo. Lawson acredita que Nettl (2005) tem uma teoria sobre esta relutância, quando diz que a maioria dos antropólogos americanos tendem a lidar mais com as artes visuais e literárias do que com a música, pois esta seria tratada como um campo de conhecimento compreendido totalmente somente pelos que a dominam, o que passaria pelo conhecimento da notação musical, sem o qual não se poderia lidar adequadamente com o conteúdo musical (NETTL, 2005, p. 243)<sup>36</sup>.

Lawson (2010) observa a existência de um paralelismo entre o desenvolvimento do centrismo da escrita na Europa e o desenvolvimento do centrismo de notação musical, revendo algumas trajetórias dos estudos sobre escrita e oralidade. A autora lembra os trabalhos pioneiros e significativos de Milman Parry e Albert Lord<sup>37</sup>, estudados igualmente por Ong (1998), sobre a música épica oral iugoslava. Estes estudos demonstram a importância da fundamentação da oralidade na criação da poesia homérica<sup>38</sup> e a obra *The Singer of Tales*, dos autores, embora remeta a um cantor em seu título, paradoxalmente não discute a oralidade na música (LAWSON, 2010, p. 432). Sobre outros estudiosos do tema, Lawson cita o *Livro da Memória de Carruthers: Um Estudo da Memória na Cultura Medieval* (2008), que explora os papéis da memória, oralidade e escrita na Europa medieval, demonstrando que as implicações da escrita sobre a oralidade foram culturalmente determinadas e moldadas historicamente (LAWSON, 2010, p. 433). Carruthers expõe a diferença de percepção em relação à precisão da transmissão de informações. Enquanto na sociedade moderna consideramos a documentação escrita como preferência legal e ideológica sobre a memória oral, a Europa medieval mantinha uma visão diferente. Para a autora,

memória une escrita com transmissão oral, olho com ouvido, e ajuda a explicar a natureza altamente mista da cultura medieval, que muitos historiadores do assunto comentaram. No entanto, está claro que a Idade Média posterior, a partir do século XII, era uma cultura muito mais “livresca” do que os séculos medievais anteriores. A memória foi adaptada a essa

<sup>36</sup> NETTL, Bruno. **The Study of Ethnomusicology: Thirty-one Issues and Concepts**. Urbana: University of Illinois Press, 2005.

<sup>37</sup> PARRY, Milman; LORD, Albert Bates eds. and trans. **Serbo-Croatian Heroic Songs**. vol. 1: *Novi Pazar: English Translations*. With musical transcriptions by Béla Bartók and prefaces by John H. Finley, Jr. and Roman Jakobson. Cambridge, MA and Belgrade: Harvard University Press and the Serbian Academy of Sciences. 1954

<sup>38</sup> Em sua forma aperfeiçoada, apresentada em sua tese de doutorado em Paris (Milman Parry 1928), a descoberta de Parry poderia ser resumida da seguinte maneira: virtualmente, todo traço distintivo da poesia homérica deve-se à economia imposta pelos métodos orais de composição (ONG, 1998, p. 30).

mudança, sem - como um conjunto de práticas - perder seu lugar central na vida ética medieval (CARRUTHERS, 2008, *apud* LAWSON, 2010, p. 433)<sup>39</sup>.

Lawson (2010) também traz à discussão M.T. Clanchy (1991, p. 193)<sup>40</sup>, que aponta que a desconfiança estava associada ao processo de escrita na Inglaterra: “a escrita não era digna de confiança em si mesma e, além disso, seu uso implicava desconfiança, se não trapaça por parte do escritor. Uma pessoa honesta mantinha sua palavra e não exigia prova escrita” (CLANCHY, 1991 *apud* LAWSON, 2010, p. 433)<sup>41</sup>. Lawson conclui, de acordo com as ideias de Carruthers e Clanchy, que as mentalidades sobre escrita e oralidade foram mudando durante os séculos. Oralidade e escrita foram concebidas de maneira diferente no período medieval e houve uma mudança de ideologia nas culturas subjacentes dos séculos seguintes. Para a autora, tanto Carruthers quanto Clanchy acreditam que o centrismo textual contemporâneo afetou negativamente a capacidade de entender a maior confiança na oralidade e na memória usuais na Idade Média. A pergunta que Lawson faz é: pode ter ocorrido o mesmo com o centrismo da notação musical? (LAWSON, 2010, p. 434).

Lawson pontua que os estudos de Treitler (2003) e Busse Berger (2005) sobre escrita e oralidade na música medieval poderiam ter contribuído nestas discussões sobre o papel da memória nos estudos da oralidade da linguagem, mas não o fizeram. A autora complementa que a suposição de que a música pode ser extirpada do restante da pesquisa em ciências sociais problematiza o estudo da oralidade, resultando num abismo entre a música e outras disciplinas. Segundo Nettle (2005), os estudiosos da música foram responsáveis por encorajar esse abismo:

Pensamos que uma peça de música existe na sua forma mais verdadeira em um pedaço de papel. Os acadêmicos entre nós mal conseguem conceber discutir música sem o conhecimento de uma versão única, autoritária e visível [...] dado que em todas as sociedades a música é criada e transmitida – inteiramente ou em grande parte – auditivamente, a cultura da música clássica ocidental parece representar um sério afastamento da norma. Mas, aceita ou não, essa característica central da cultura musical acadêmica ocidental teve um grande impacto na etnomusicologia. Preocupados com um estudo da música que vive amplamente na tradição oral, os etnomusicólogos gastaram

---

<sup>39</sup> Memory unites written with oral transmission, eye with ear, and helps to account for the highly “mixed” oral-literate nature of medieval culture that many historians of the subject have remarked. Yet is it clear that the later Middle Ages, from the twelfth century onward, was a far more “bookish” culture than the earlier medieval centuries had been. Memoria was adapted to that change, without—as a set of practices—losing its central place in medieval ethical life. CARRUTHERS, Mary. *The Book of Memory: A Study of Memory in Medieval Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

<sup>40</sup> CLANCHY, M.T. *From Memory to Written Record: England 1066-1307*. Cambridge: Blackwell.

<sup>41</sup> Writing was untrustworthy in itself, and furthermore its use implied distrust, if not chicanery, on the part of the writer. An honest person held to his word and did not demand written proof. CLANCHY, M.T. *From Memory to Written Record: England 1066-1307*. Cambridge: Blackwell.

grande parte de sua energia encontrando maneiras de reduzi-la à forma visual (NETTL, 2005, p. 74-75 *apud* LAWSON, 2010, p. 437)<sup>42</sup>.

Para Lawson (2010), portanto, o problema causado pelo centrismo da notação é decorrente da ignorância do papel da escrita musical na pesquisa e na prática da *performance*. Dessa forma, influencia negativamente nos dois sentidos: exclui os não musicólogos de participarem de discussões que poderiam trazer benefícios potenciais para todas as áreas do conhecimento e obscurece os elementos oral-auditivos que estão sempre presentes em todas as músicas, concentrando-se tão exclusivamente na notação musical. A autora salienta que este pensamento e este centrismo de notação dominaram os estudos musicais, os meios acadêmicos e escolas de música, independentemente de a origem da música estudada ser ocidental e baseada na notação ou de outra proveniência. Para a autora,

as completas tradições teóricas e práticas de *performance* emergentes da notação da música ocidental dominaram a maneira como todas as músicas são ensinadas nos departamentos de música no ocidente, independentemente de suas semelhanças ou diferenças com a música ocidental. Como a maioria das músicas do mundo é oral-auditiva, nós simplesmente não somos equipados para lidar com elas de maneira séria se confiarmos apenas em um paradigma centrado de notação (LAWSON, 2010, p. 438)<sup>43</sup>.

Lawson adverte que tentar forçar o estudo de vários gêneros de músicas de todo o mundo sob a ótica do modelo notacional da música ocidental encontra um paralelo na descrição de Ong (1998) ao descrever a oralidade, enquadrando-a apenas em termos de escrita:

Pensar na tradição oral ou numa herança de apresentações, gêneros e estilos orais como "literatura oral" é pensar em cavalos como automóveis sem rodas. [...] Em vez de rodas, os automóveis possuem cascotes; em vez de faróis ou talvez espelhos retrovisores, olhos; em vez de uma cobertura de tinta, algo chamado pelo; em vez de gasolina como fonte de energia, feno, e assim por diante. No fim, os cavalos serão apenas o que não são. Por mais exata e completa que fosse essa descrição apofática, os leitores motoristas [...] certamente acabariam com um estranho conceito de cavalo. O mesmo vale para aqueles que falam em termos de "literatura oral", isto é, "escrita oral". Não é possível, sem causar uma distorção desastrosa, descrever um fenômeno primário começando por um fenômeno subsequente secundário e comparando

---

<sup>42</sup> Western urban society has a special view of music ... We think of a piece of music as existing in its truest form on a piece of paper. The academics among us can hardly conceive of discussing music without knowledge of a single, authoritative, visible version ... Given that in all societies music is created and transmitted—entirely or to a large degree—aurally, the culture of Western classical music seems to represent a serious departure from the norm. But departure or not, this central characteristic of Western academic musical culture has had a major impact on ethnomusicology. Concerned with a study of music that lives largely in oral tradition, ethnomusicologists have spent a great deal of their energy finding ways of reducing it to visual form. NETTL, Bruno. **The Study of Ethnomusicology: Thirty-one Issues and Concepts**. Urbana: University of Illinois Press, 2005.

<sup>43</sup> The complex theoretical traditions and performance practices emerging from WEAM notation dominate the way all musics are taught in Western music departments, regardless of their similarities to or differences from WEAM. Since the majority of the world's musics are oral-aural, we are simply not equipped to deal with them in any serious way if we rely solely on a notation-centered paradigm.

as diferenças. Na verdade, a começar assim, de trás para diante - pondo o carro na frente dos bois -, nunca se pode ter uma ideia clara das diferenças reais (ONG, 1998, p. 21).

Dessa forma, Lawson (2010) acredita que, em processo similar ao demonstrado por Ong (1998) sobre a língua falada e escrita, nossa capacidade de contemplar a dimensão oral da música foi seriamente afetada pelo centrismo notacional. A autora pondera que, com o desenvolvimento da notação a partir da *Ars Nova*, as informações visuais e auditivas foram gradualmente sendo suplantadas pela notação, que se tornou repositório de conhecimento musical e que perdura até nossa época atual. A autora reitera que o problema não é o uso da notação em si, mas a falta de compreensão da maneira como a notação visual influencia e afeta a auralidade da *performance* musical (LAWSON, 2010, p. 440).

Campbell (1989) partilha desta constatação sobre o ensino de música nas escolas americanas ser predominantemente centrado na notação musical. Segundo a autora,

o processo de aprendizado de música nas escolas americanas, como seu modelo europeu, teve um de seus principais objetivos: o desenvolvimento de habilidades de leitura musical. [...]. A compreensão auditiva associada é muitas vezes negligenciada ou reduzida a um objetivo secundário. Os educadores de música que reconhecem a música como uma arte auditiva podem se flagrar privilegiando a leitura musical, visando as habilidades de execução (CAMPBELL, 1989, p. 31)<sup>44</sup>.

Esta autora aborda o privilégio da transmissão escrita sobre a oral para o ambiente da educação musical, foco desta tese. Embora a proposta da pesquisa seja justamente estabelecer as pontes entre a escrita e oralidade na transmissão do choro, as questões referentes a esta primazia da leitura e escrita permeiam o debate, desde a própria ideia de que o choro foi transmitido sobretudo através da oralidade, assunto que trataremos no próximo capítulo, até como o aumento gradativo de materiais escritos afetou em diversos sentidos a transmissão no gênero, assunto ao qual retornaremos nas análises das entrevistas com estudantes e professores.

### 1.7.2 A história da escrita musical

Campbell (1989) também faz uma retrospectiva da utilização da notação e da oralidade através da história da música. Segundo a autora, a música no ocidente originalmente

---

<sup>44</sup> The music learning process in American schools, like its European model, has had one of its primary goals the development of literacy skills. In ensemble settings, general music classes, and private studios, students are led through transcription procedures, learning to report notes to physical responses. A single printed symbol may mean, for example, the use of the right hand's third finger on the second key of a clarinet. The associated aural understanding is often over-looked or reduced to an adjunct objective. Music educators who recognize music as primarily an aural art may find themselves focusing on notation enroute to teaching performance skills.



foi preservada apenas através do processo de transmissão oral e, antes da invenção da notação, a maioria das músicas era criada no ato da *performance*. A autora defende que supostamente havia sistemas de escrita musical e solfejo entre os gregos antes do século 6 a.C., embora não haja uma evidência clara da sua lógica ou aplicações práticas que tenham permanecido até os dias atuais. Os músicos aprendiam a execução da música através das técnicas de imitação e repetição, características da educação musical no período helenístico. O sistema de aprendizagem individual era a regra para música instrumental, enquanto a aprendizagem de canto ocorria através dos coros destinados a festivais religiosos. O modelo grego continuou a ser utilizado durante o período da República Romana, embora na república a habilidade de *performance* tenha se tornado subordinada à teoria musical e a retórica.

O desenvolvimento da notação ocidental começou no século 6 d.C., através do trabalho do Papa Gregório, e se estendeu por aproximadamente um milênio. Duas motivações incentivaram o uso da notação, ambas didáticas em sua natureza: a necessidade de um recurso de memória e a necessidade de comunicar a música. Na empreitada de Carlos Magno para a unificação política da Europa, uma condição imposta pelo Papa foi a padronização da música cantada, uma tarefa que era possível apenas através do sistema de notação. No entanto, as variações de *performance* começaram a ser suprimidas quando a melodia começou a ser codificada através da notação.

O progresso da notação no ocidente pode ser traçado das marcas indicativas de altura ou acento, para o sistema dos neumas<sup>45</sup>, pela configuração de um texto em diferentes alturas, até e ao desenvolvimento de gráficos nos quais os neumas eram posicionados. Essa notação foi aceita com entusiasmo, pois favoreceu a retenção de um repertório musical maior e facilitou a atuação de alunos que não estavam familiarizados com o estilo. A preservação da música por muitos séculos foi possível apenas através da notação.

Notações antigas serviam de recurso mnemônico para cantores que já tinham aprendido auditivamente as melodias. A partitura servia de gatilho à memória, com a experiência do cantor no estilo. A evolução da notação representou a necessidade de preservar a música para cantores não versados na tradição (TREITLER, 1982, p. 261 *apud* CAMPBELL, 1989, p. 36)<sup>46</sup>. Campbell ainda ratifica que, “apesar da aceitação e uso entusiástico da notação,

---

<sup>45</sup> Neuma é uma forma de notação para representar um gesto melódico (NEUMA, 2020).

<sup>46</sup> The evolution of notation from less to more specific designing was motivated “[...] also the need to represent even traditional matter for singers who were not as well-versed in the tradition”. TREITLER, Leo. The early history of music writing in the west. **Journal of the American Musicological Society**, 35:2, Summer 1982, p. 237-239.

a relação entre oralidade e improvisação não foi abandonada. Desde a época medieval, a notação servia de suporte à improvisação” (CAMPBELL, 1989, p. 36)<sup>47</sup>.

A autora prossegue, reiterando que este modelo misto de notação com improvisação manteve-se no período medieval, na música sacra, onde *organum*<sup>48</sup>, descantes<sup>49</sup> e motetos<sup>50</sup> eram criados adicionando-se uma linha por vez à melodia escrita. Os trovadores e menestrelis estudavam cerca de sete anos, com pouca coisa anotada. As músicas eram aprendidas auditivamente com seus mestres, e posteriormente improvisadas. Na Renascença, habilidades musicais foram gradativamente sendo ensinadas pela instrução formal, sempre com suporte da parte auditiva, com ênfase em treinamento de percepção musical. A improvisação continuou sendo importante para o aprendiz. Os instrumentistas renascentistas improvisavam vocalmente em um *cantus firmus*<sup>51</sup> antes de praticarem seus instrumentos. A ornamentação, prática importante no barroco, continha procedimentos detalhados em manuais. A realização do baixo cifrado era uma mescla de habilidade de leitura e improvisação e o instrumentista tinha que ser treinado em ambos (oral e escrito). A *cadenza*<sup>52</sup> em árias e concertos era sempre realizada com improvisação espontânea do *performer*, no estilo da música (CAMPBELL, 1989, p. 37).

Desde as eras antigas, demonstrações de virtuosidade e improvisação eram amplamente utilizadas, atestando uma antiga tradição cultural da oralidade e criatividade. Até o período clássico vienense não havia um esforço dos compositores em fixar elementos musicais na partitura com grande precisão; era tarefa do intérprete executar e complementar as informações escritas. Porém, para o intérprete amador, tudo o que pudesse ser escrito assim o era. A partir desta época, a música foi escrita com menos liberdade para a interpretação e *performance*. Dessa forma, o suporte apenas no elemento visual da música passou a ser

---

<sup>47</sup> “Despite the enthusiastic acceptance and use of notation, the relatedness of orality and improvisation were not abandoned. Since the medieval period, notation provided a framework for improvisation”.

<sup>48</sup> Em teoria polifônica da música medieval, o termo *organum* pode ser usado igualmente para uma 'voz' que foi adicionada a uma melodia de canto preexistente (*vox principalis*) ou para uma única nota nessa voz (ambas denominadas *vox organalis*) e também para o tecido polifônico como um todo (ORGANUM, 2020).

<sup>49</sup> Descante: técnica de polifonia medieval para improvisar a polifonia a duas vozes, caracterizada essencialmente por acrescentar nota-contra-nota a uma linha melódica cantada (DISCANT, 2020).

<sup>50</sup> Uma das formas mais importantes de música polifônica de 1220 a 1750. Originou-se no contexto litúrgico, mas logo se transformou na forma proeminente da música secular de arte durante o final da Idade Média. O moteto medieval era uma composição polifônica na qual a voz fundamental (tenor) era geralmente organizada em um padrão de configurações rítmicas reiteradas, enquanto a voz ou vozes superiores (até três), quase sempre com diferentes textos em latim ou francês, geralmente movidas com figuras rítmicas mais rápidas (MOTET, 2020).

<sup>51</sup> Termo associado principalmente à música medieval e renascentista, que designa uma melodia pré-existente usada como base de uma nova composição polifônica. A melodia pode ser retirada de uma música secular monofônica ou de uma voz de uma obra polifônica sagrada ou secular, ou pode ser criada livremente (CANTUS FIRMUS, 2020).

<sup>52</sup> Passagem virtuosística inserida perto do final de um movimento de concerto ou ária. Inicialmente, *cadenzas* eram improvisadas pelo intérprete (CADENZA, 2020).

necessário e prevalece até hoje. A oralidade foi finalmente suplantada pela escrita musical como meio primário de transmissão de música. Como a autora observa,

A oralidade no Ocidente acabou sendo suplantada pela escrita como principal meio de transmissão de música de pessoa para pessoa, através do tempo e do espaço. Com o apagamento da tradição oral do aprendizado de música, também foi prejudicada a improvisação. A música se tornou um empreendimento recriador, e não criativo, e o artista foi visto como um comunicador das ideias do compositor - e não dele. No Ocidente, o aprendizado e a *performance* da música foram revolucionados pela notação (CAMPBELL, 1989, p. 37, grifos nossos)<sup>53</sup>.

Esta prevalência da partitura sobre a transmissão oral, que perdura e se tornou a práxis mais comum até a atualidade, tem seus reflexos na educação musical, como Campbell observou anteriormente. A autora adverte, no entanto, que este *modus operandi* conduz a uma diminuição da capacidade criativa da música, resultando em um desenvolvimento auditivo fraco e em falta de criatividade na aprendizagem musical. Como a autora aponta, “o uso contemporâneo da notação ocidental permite menos oportunidades para o impulso criativo; em vez disso, a música é congelada no tempo, para ser executada de acordo com a intenção do compositor”<sup>54</sup> (CAMPBELL, 1989, p. 38).

### 1.7.3 A combinação entre escrita e oralidade da China: a aprendizagem do *qin*

É relevante para esta pesquisa, no trabalho de Campbell (1989) sobre a escrita e oralidade na música, como a autora expõe sua constatação de que atualmente se privilegia a escrita nas escolas, ponto também levantado por Lawson (2010), para o qual historicamente escrita e oralidade sempre estiveram muito mais conectadas na transmissão musical. Entendemos que o choro segue esta trilha histórica. Assim, demonstraremos, ao longo desta tese, como as imbricações entre essas duas modalidades tomaram forma na transmissão do choro.

Campbell (1989) demonstra um caso emblemático da combinação bem-sucedida entre escrita e oralidade na transmissão musical através do exemplo do *qin*, um instrumento tradicional chinês com sete cordas dispostas sobre uma peça de madeira plana (Figura 1):

<sup>53</sup> “Orality in the west was eventually superseded by literacy as the primary means of transmission of music from person to person over time and distance. With the fading of the oral tradition of music learning went also the emphasis on improvisation. Music became a recreative rather than a creative venture, and the performer was seen as a communicator of the composer's - rather than his own - ideas. In the west, music learning and performance were revolutionized by notation.”

<sup>54</sup> The contemporary use of Western notation allows less opportunity for the creative impulse; instead, the music is frozen in time, to be performed as the composer intended.

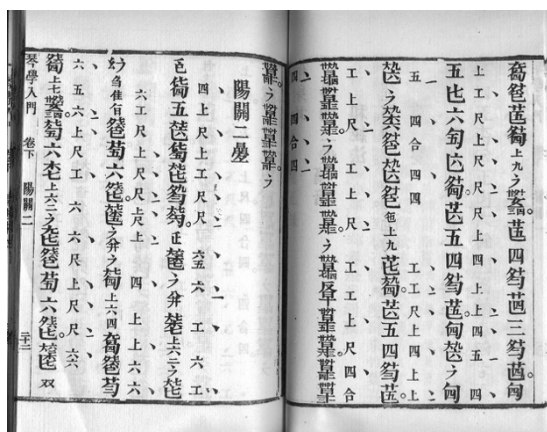
Figura 1 – *Qin*, instrumento tradicional chinês

Fonte: Verbete Guqin. Site Metropolitan Museum de Nova York.

Segundo a autora, o *qin* é, para a cultura chinesa, um instrumento que carrega um importante simbolismo, relacionado a uma mescla de princípios confucianos e do taoísmo. O instrumento representa sabedoria e harmonia com a natureza: “os escritores da Dinastia Han (206 a.C.-220 d.C.) afirmam que o *qin* ajudou a cultivar o caráter, entender a moralidade, suplicar a deuses e demônios, melhorar a vida e enriquecer o aprendizado” (CAMPBELL, 1989, p. 34). Os treze pinos (*hui*) indicam as posições dos dedos e as cordas, de espessuras variadas, são feitas de seda trançada.

A transmissão do repertório do *qin* conta com apostilas datadas do século XIV, que contêm seções específicas para a história do instrumento, biografia do autor, informações sobre a construção, reparo e armazenamento do instrumento e parte teórica. Instruções para a notação musical ocupam a outra parte da apostila. Esta notação propriamente dita, chamada *gongchi*, disposta em colunas verticais (como a figura abaixo), registra informações como a digitação da mão esquerda, a posição da mão direita para pinçar a corda e eventuais indicações de tempo ou de acento, sem indicação precisa de alturas ou durações de notas. A apostila tem também ilustrações sobre a postura correta de ambas as mãos, com associações imagéticas com dragões e nuvens, indicando quais dedos devem pinçar as cordas. Há também indicações precisas sobre diferentes tipos de vibratos.

Figura 2 – *Gongchi*, notação musical chinesa



Fonte: LI, 2007.

A autora enfatiza que o estudante do *qin* adquire excelência apenas com a combinação do escrito com a transmissão oral em suas aulas com o professor, uma vez que o material das apostilas prescinde obrigatoriamente da complementação de informações dadas pelo instrutor, sobretudo as informações rítmicas, de fraseado e de estilo. Sobre a maneira de aprender durante a aula, Campbell evoca Yung (1987), sobre a qual discorre:

Ele aprende uma composição frase por frase imitando a execução do professor. Uma forma comum de aprendizado é o aluno e professor tocarem a mesma composição em uníssono assegurando-se que o aluno absorverá as *nuanças* da música, especialmente seu ritmo e fraseado, do professor. A notação, que o aluno copia e mantém do professor, desempenha um papel secundário no processo de aprendizagem; serve principalmente como um auxiliar de memória para posições dos dedos e métodos de pinçar. Quando um estudante obtém certo nível de proficiência – principalmente se é reconhecido como um artista realizado por si só – ele pode modificar conscientemente a composição de acordo com seu gosto, alterando as estruturas de ritmo e frase da música, aspectos não especificados na notação (YUNG, 1987, p. 85 *apud* CAMPBELL, 2010, p. 34)<sup>55</sup>.

Outros pontos observados por Yung (1984 *apud* CAMPBELL, 2010, p. 34) na transmissão mestre-aprendiz nas aulas são as demonstrações rítmicas e de fraseado, postura e posição das mãos, além de outros elementos cinestésicos não indicados nas apostilas. A importância do gestual não é expressa graficamente através de palavras e símbolos, mas pode

<sup>55</sup> “he learns a composition phrase by phrase by imitating his teacher's performance. A common form of learning is for the teacher and student to play the same composition together in unison, ensuring that the student inherits the nuances of the music, specially its rhythm and phrasing, from the teacher. The notation, which the student copies from his teacher and keeps, plays a secondary role in the learning process; it serves mainly as a memory aid for finger positions and plucking methods. When a student has achieved a certain level of proficiency—particularly if he is recognized as an accomplished performer in his own right - he may consciously modify the composition according to his own liking by changing the rhythm and phrase structures of the music, aspects not specified in the notation.” YUNG, Bell. Historical Interdependency of Music: A Case Study of the Chinese Seven-String Zither. *Journal of the American Musicological Society*, 40, 1 (Spring 1987), p. 82-91.

ser observada e imitada pelo estudante. A estética da *performance* do *qin* é resultante da combinação dos elementos visuais e orais<sup>56</sup>.

Campbell aponta outro processo criativo conhecido como *da pu* no modo de aprendizagem do *qin*, utilizado para reconstruir peças musicais que estão incompletas ou danificadas. São recriações feitas através de decisões pessoais do aluno, baseadas na literatura e conhecimento da peça em questão e no estilo da composição. Apenas músicos profissionais muito experientes chegam neste estágio de desenvolvimento musical e essa prática pode levar a duas interpretações diferentes da mesma peça em relação a ritmo e fraseado (YUNG, 1985 *apud* CAMPBELL, 2010, p. 34).

Pode-se estabelecer, guardadas as proporções, um paralelo entre a forma de transmissão do repertório de *qin* e do choro. As partituras do choro que foram preservadas em cadernos manuscritos do século XIX continham apenas a melodia. Os acompanhamentos e padrões rítmicos eram transmitidos oral e gestualmente entre os praticantes, ainda que não fossem estabelecidas relações tão claramente distintas entre mestres e aprendizes, como observaremos nos próximos capítulos. A imitação, o gesto e as variações rítmicas e melódicas, assim como o próprio estilo de se tocar, também são transmitidas nas aulas, até os dias atuais. Ainda que se encontrem cifras nas apostilas e material didático mais recente, é necessária a presença de um professor, músico mais experiente ou a observação na roda de choro para entender as *nuances* estilísticas e expressivas do choro, que incluem uma série de liberdades rítmicas e melódicas que não estão escritas. Por este mesmo motivo, é comum encontrar manuscritos antigos com diferentes versões da mesma música. Uma mesma peça poderia ser tocada de maneiras diversas por intérpretes distintos ou até mesmo pelo mesmo intérprete em ocasiões diferentes.

Outro ponto em comum entre o *qin* e o choro é a importância dada aos elementos históricos e dados do autor. Na transmissão do choro, este aspecto é muito valorizado entre os músicos. Existe atualmente uma extensa pesquisa de materiais, biografias e produção de material impresso e gravado, contendo tanto as produções musicais do passado como elementos históricos sobre os costumes dos chorões, como veremos mais detalhadamente nos próximos capítulos.

---

<sup>56</sup> YUNG, Bell. Choreographic and Kinesthetic Elements in Performance on the Chinese Seven-String Zither. *Ethnomusicology*, Vol. 28, n. 3 (September, 1984), p. 505-517.

## 2 A transmissão do choro através da história

Neste capítulo tratarei primeiramente dos antecedentes do choro, no início do século XIX, e questões inerentes à denominação de gêneros musicais relacionados a este universo, como a polca, o *schottisch*, a quadrilha, a valsa, o tango, o maxixe e a mazurca, para citar alguns. Em seguida, discorrerei sobre a pesquisa documental realizada em periódicos cariocas entre 1820 e a década de 1940, realizada com o objetivo de se entender como se operavam as práticas de ensino e aprendizagem do choro.

### 2.1 O choro e seus antecedentes: uma breve apresentação

Neste tópico serão abordadas a origem do termo choro, a formação dos gêneros que antecederam o choro enquanto gênero e a utilização do termo no século XIX. Assim como o termo “tango” era utilizado para designar canções e danças com características definidas como “influência negra no quadro do mundo ibero-americano”, nos dizeres de Sandroni (1997 *apud* MACHADO, 2010), “choro” passou por um processo semelhante, sendo atualmente um termo amplo que se refere a uma maneira de tocar, assim como um conjunto de peças com características semelhantes, entre as quais estão esses gêneros europeus influenciados pelo legado africano e indígena no Brasil.

#### 2.1.1 Origem do termo

A palavra choro, quando relacionada ao fazer musical, remete a diferentes significados: um gênero musical, um estilo, uma linguagem, um evento e um grupo de pessoas que o praticam e que o compõem. O que hoje conhecemos como choro tem suas origens no Brasil por volta da segunda metade do século XIX. O termo tem sua origem controversa, como demonstram os diversos autores que sobre isso escreveram. Segundo Tinhorão (2013, p. 120), a palavra pode ter surgido da maneira melancólica, chorosa de se tocar as músicas estrangeiras no final do século XIX. Ary Vasconcelos (1984, p. 17) acredita que choro é uma abreviação de “chormeheiros”, uma corporação de músicos com importante atuação no período colonial brasileiro. Para Batista Siqueira (1969, p. 142), a palavra *chorus* em latim, que significa coro ou conjunto vocal, seria a origem do termo, em um processo denominado pelo autor como “colisão cultural” com o termo choro, no sentido de chorar. Segundo o folclorista Luís da Câmara Cascudo (1972, p. 275), a palavra vem do termo “xolo”, baile popular dançado por negros, que devido à influência da língua portuguesa chegou ao país como “xoro”, sendo

posteriormente grafada com “ch”. Para Mozart Araújo, o termo seria oriundo da “expressão dolente, chorosa da música que aqueles grupos executavam” (CARVALHO, 1972 *apud* ARAGÃO, 2011, p. 36)<sup>57</sup>. Finalmente, para o musicólogo Curt Lange (1980, *apud* ARAGÃO, 2011, p. 36)<sup>58</sup>, a palavra seria uma provável apropriação do termo alemão *chöre*, atribuído a grupos corais e instrumentais.

A multiplicidade de significados atribuídos à palavra choro acompanha o termo desde a tentativa de se encontrar sua verdadeira origem, como demonstrado acima, ao significado que a palavra carrega através dos tempos até os dias atuais. O que hoje entendemos como choro é tanto um gênero musical como uma categoria discursiva que abrange conceitos maiores, como relações sociais e culturais e até mesmo uma linguagem musical, que engloba diversos outros gêneros. Corroborando esta ideia, o músico e pesquisador Pedro Aragão entende o choro como uma “teia de significados”, nas quais o termo “remete a um conjunto de significados que podem incluir itens diversos como nomes de compositores [...], instrumentos musicais, memórias sonoras, situações sociais (festas, rodas de choro), etc” (ARAGÃO, 2011, p. 12). Mauricio Carrilho, violonista de choro e pesquisador carioca, também partilha do conceito plural de choro: “Digo choro como linguagem que inclui vários gêneros como a valsa, a polca, o tango brasileiro, maxixe, *schottisch* e quadrilha” (MAURICIO, 2016). Entre os trabalhos acadêmicos sobre choro, destacamos as discussões acerca das origens do termo nas teses de doutorado de Dimitri Fernandes (2010), Elza Greif (2011), Paula Valente (2014) e Cibele Palopoli (2018), entre outros. Outro assunto que aflorou recentemente em artigos acadêmicos no Brasil é a classificação de choro como um gênero ou estilo musical, dentre os quais destacam-se os trabalhos de Mario Sève (2016) e Willian de Souza (2016).

### 2.1.2 Os prolegômenos do choro

As origens do choro enquanto esta “teia de significados” apontada por Aragão (2011) remontam a meados do século XIX. Com a chegada da família real em 1808 no Brasil, o panorama musical e social na então colônia de Portugal passou por transformações profundas, surtindo efeitos também nas práticas musicais e culturais como um todo, principalmente no Rio de Janeiro, que se tornou capital do Império. Junto com a corte, vieram muitos membros da aristocracia portuguesa, inclusive músicos, e houve necessidade de se continuar as práticas

---

<sup>57</sup> CARVALHO, Ilmar. O Choro carioca: perspectiva sócio-histórica *In: Revista de cultura Vozes*, n. 9. Petrópolis: Vozes, 1972, p. 53.

<sup>58</sup> LANGE, Francisco Curt. Los conjuntos musicales ambulantes de Salzgitter y su propagación em Brasil y Chile durante el siglo XIX. *Latin American review*, vol. 1 n. 2. Austin: University of Texas, 1980.



musicais de Lisboa e suas influências europeias na nova sede do Império. O Rio de Janeiro passou por um processo de crescimento e desenvolvimento intensos nesse período e ganhou diversas instituições culturais, advindas dessa demanda de novos aristocratas. Em 1813, foi construído o Real Teatro São João, que abrigava espetáculos de ópera, um dos gêneros prediletos de D. João VI (MONTEIRO, 2010, p. 89). A música instrumental e os novos gêneros de dança em voga na Europa foram ganhando espaço nas composições e nas salas de concerto cariocas. Dentre as primeiras danças introduzidas no Brasil pela corte, estão a valsa, que alcançou grande notoriedade e a quadrilha, de origem francesa, que foi incorporada pelos compositores brasileiros (SEVERIANO, 2008, p. 24). Posteriormente, em meados do século XIX, chegaram outros gêneros dançantes europeus, como a polca, a mazurca, a *schottisch*, a *habanera* e o tango. Enquanto estes gêneros dançantes eram executados nos salões de bailes para a elite, a música que se ouvia nas ruas e nas festas religiosas, executadas nos coretos, por bandas militares e conjuntos de negros e mestiços era uma mistura de gêneros populares como a modinha, o batuque e o lundu, entre outros.

Com o adensamento da população no Rio de Janeiro, uma nova camada social oriunda do declínio da mineração e da industrialização crescente nas capitais deu origem à primeira classe de músicos urbanos que se tem notícia: os músicos barbeiros (TINHORÃO, 1998, p. 155). Os barbeiros – profissão urbana que absorveu diversos negros alforriados e mestiços – puderam viver uma intensa atividade musical, devido aos intervalos de tempo livre em seu cotidiano profissional. Vale lembrar que as fazendas possuíam grupos musicais formados por escravos para entreter os senhores, então muitos desses novos profissionais já traziam a formação musical daquele tempo. Tinhorão observa que era comum que os negros das cidades trabalhassem cantando (surgindo inclusive um tipo de canto de trabalho característico dos negros carregadores de piano). Estes barbeiros eram muito solicitados nas festividades populares, sobretudo nos espaços públicos como portas de igrejas e coretos.

Há um relato de Debret no ensaio de Monteiro (1988) sobre um cortejo observado na rua, onde: ‘um imbróglgio de estilo e harmonia’, resultante de ‘uma inexplicável e indecisa mistura alamandas [sic], lundus, gavotas, recordações de baile, militarmente entrecortadas pela trombeta da retaguarda que domina tudo com uma marcha cadenciada’ (DEBRET, 1978, p. 188 *apud* MONTEIRO, 2010, p. 114)<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem Pitorescas e Histórica através do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1978, p. 188.

Outra formação musical surgida com vinda da família real foi a banda militar. As bandas tornaram-se corporações muito bem organizadas e com alta qualidade técnica. Logo surgiram também as bandas civis em fábricas e colégios. As bandas também foram responsáveis pela popularização e abasileiramento do repertório das danças europeias como a polca, a valsa, o *schottisch*, a mazurca e a quadrilha. Apresentavam-se em coretos e levavam para a população em geral o repertório orquestral que se executava nos salões de baile, mesclando estes gêneros mais dançantes ao repertório de marchas e dobrados. Como observou Tinhorão, aliás, a forma característica com que essas bandas executavam principalmente as polcas influenciadas pelo lundu seria o que marcaria o som tão próprio para os movimentos corporais dos dançarinos dos bailes de pobres, chamados, ao que tudo indica, de *maxixes* (TINHORÃO, 1998, p. 185). Essas músicas começaram a ser absorvidas pelos compositores da época, que passaram a compor estes gêneros, influenciados pelos ritmos africanos e indígenas.

Nesse período de aproximadamente meio século, na transição do Império para a República, houve uma profusão de gêneros musicais, encontrados em partituras sob nomes variados, como quadrilha, polca, lundu, tango, *habanera*, quadrilha e maxixe. Havia também designações híbridas como polca-lundu, polca-de-serenata, polca-cateretê, tanguinho, tango brasileiro, tango característico e uma célebre peça denominada *Lundu Característico*, de Joaquim Callado (1948-1880).

Desta época, iniciada por volta de 1850, destaca-se Henrique Alves de Mesquita (1830-1906), um compositor “semierudito”, nas palavras de José Ramos Tinhorão (2013), autor de tangos, polcas e operetas. Mesquita tornou-se conhecido por escrever muitas peças classificadas como tango brasileiro, com influência da *habanera* e do tango andaluz, mas já contendo a síncopa característica que posteriormente será encontrada no maxixe e no samba. Suas principais obras são a quadrilha *Soirée Brésilienne*, lançada em Paris no período em que o compositor lá viveu, e os tangos *Olhos Matadores* (1871), *Ali Babá* (1872) e *Batuque* (1874).

O termo “choro”, nesta época, existia para designar encontros e festas, onde conjuntos de flauta, cavaquinho e violão, eventualmente acrescidos de outro instrumento de sopro como o oficleide ou o pistom, tocavam novas composições inspiradas nessas danças. O choro também era uma maneira de músicos intérpretes e compositores tocarem esses novos gêneros, influenciados pelas danças europeias e pelos ecos de músicas do período colonial.

O que se observa em muitas obras e registros deste período, assim como em registros posteriores, é que estas denominações não necessariamente definiam um estilo único e característico para as obras às quais eram atribuídas. Uma mesma obra poderia se encaixar perfeitamente entre dois ou mais estilos, dependendo mais de questões externas à própria peça

como imbricações comerciais ou sociais do que propriamente de características musicais inerentes à composição em si, como aponta Cacá Machado, observando que, em um manuscrito de uma peça inédita de Ernesto Nazareth intitulada *Polca para Mão Esquerda*, o título na segunda página aparece como *Tango para Mão Esquerda* (MACHADO, 2010, p. 149). Machado ainda cita na mesma obra o musicólogo Carlos Sandroni, que justifica, sobre esta aparente imprecisão ou dubiedade de gêneros, que segundo seus estudos de testemunhos da época, “tango era o nome genérico de canções e danças considerados de influência negra, no quadro do mundo ibero-americano” (SANDRONI, 1997, p. 138 *apud* MACHADO, 2010, pp. 149-150)<sup>60</sup>.

### 2.1.3 Alexandre Gonçalves Pinto e o *Choro*

Alexandre Gonçalves Pinto (1870 – 1950), carteiro e chorão, escreveu o mais antigo registro que se tem notícia sobre vários compositores, instrumentistas e simpatizantes do choro no cenário musical no Rio de Janeiro, sendo a maioria desses músicos oriundos da nova classe trabalhadora emergente urbana. Seu livro é intitulado *O Choro – Reminiscências dos Chorões Antigos* (PINTO, 2014)<sup>61</sup>. O autor, popularmente conhecido em seu tempo como “Animal”, foi subestimado e criticado por muitos estudiosos por ter escrito o livro coloquialmente e por sua obra conter erros gramaticais, uma vez que não passou por revisão. O autor relata, de forma não linear e poética, pequenas biografias de algumas centenas de chorões e admiradores na cena musical carioca do período, além de contar casos, hábitos das pessoas e informações sobre gêneros musicais da época. Na introdução de seu livro assim define o termo choro:

Os Choros - Quem não conhece este nome? Só mesmo quem nunca deu naqueles tempos uma festa em casa. Hoje ainda este nome não perdeu de todo o seu prestígio, apesar de os choros de hoje não serem como os de antigamente, pois os verdadeiros choros eram constituídos de flauta, violões e cavaquinhos, entrando muitas vezes o sempre lembrado oficleide e o trombone, o que constituía o verdadeiro choro dos antigos chorões. Naqueles tempos existiam excelentes músicos, que ainda são citados como os cometas que passam de cem em cem anos! (PINTO, 2014, p. 11).

Em seus relatos, utiliza verbetes dispostos sem ordem cronológica ou alfabética, tanto de seus companheiros, músicos e anfitriões, como de nomes conhecidos como Heitor

---

<sup>60</sup> A referência apresentada por Machado é “SANDRONI, Carlos. **O Feitiço decente**: transformações do afro-brasileiro na música popular. 1997. Tese de doutorado. Universidade de Tour, Tours, 1997. (versão brasileira)”.

<sup>61</sup> A primeira edição do livro é de 1936, e em 1978 houve uma segunda edição fac-similar à primeira, editada pela Funarte. Utilizo neste trabalho a 3.ª edição da Acari Record, revisada e comentada por Nana Vaz de Castro, para maior clareza e entendimento do texto.

Villa-Lobos e Ernesto Nazareth. Há também alguns verbetes dedicados aos gêneros musicais da época, como a polca, a quadrilha e a modinha. Em seu livro, o termo choro é empregado muitas vezes referindo-se às reuniões e festas, assim como aos grupos de músicos, do período compreendido entre 1870 e 1936. Os principais gêneros que aparecem listados no livro como executados nesses encontros são a polca, a quadrilha, a modinha, o lundu e o *schottisch*. Há momentos em que Gonçalves Pinto refere-se ao grupo de músicos – como no verbete intitulado *O quarto do Raymundo*, onde relata: “Pois bem, era raro o componente do choro que não fosse um assíduo frequentador do quarto do Raymundo” (PINTO, 2014, p. 78) – ou então ao evento em si – como em “as festas na casa do Teixeira duravam sempre uma semana, e quem organizava o choro era o Raymundo” (PINTO, 2014, p. 78). Outro exemplo da utilização do termo como festa é encontrado no curioso verbete de um homem conhecido como Alma de Maçon:

Pois bem, vamos ao nosso Alma de Maçon, que farejava um bom choro como quem num sábado do meiado do mês corre atrás dos dinheiros para o “boi com abóbora” do domingo. Em uma ocasião, foi convidado para um choro lá pras bandas da Terra Nova [...]. Quando chegaram, o baile estava mole, em ponto de bala. Foram logo invadindo a sala e cada um tomou sua dama [...]. O choro estava destes que fazem levantar defunto do caixão (PINTO, 2014, p.73).

Pela descrição do autor, cujo livro abarcou um período considerável da formação dos gêneros musicais, a polca já havia se consolidado como gênero tipicamente brasileiro. O autor frequentou inúmeros encontros de choro durante toda a sua vida e, nos verbetes de seu livro, há diversos relatos com o termo “polca”, tendo inclusive dedicado um verbete exclusivo a ela:

É possível que nos classifiquemos de passadistas, mas se “O Choro”<sup>62</sup> não passa de uma recordação do passado, não devemos permitir que os ilusionistas trucidem as tradições, esqueçam o que é puramente brasileiro e mistifiquem o que é nosso, com as bambochatas<sup>63</sup> que, repassadas da velha Europa cansada e carcomida, venham para a cidade Maravilhosa a título de... novidade. A polca cadenciada e chorosa ao som de uma flauta, fosse o flautista o Viriato, o Callado, o Rangel, ou seja o Pixinguinha, o João de Deus ou o Benedito Lacerda; [...] foi, é e continuará a ser a alma da dança brasileira, com todo seu esplendor de melodia e sua beleza de música buliçosa, atraente e às vezes convidativa aos repuxos do maxixe... sim, do maxixe, essa modalidade somente nossa e hoje oficializada nos grandes centros norte-americanos, onde foi resolvida a questão do *fox* e outras danças. A polca, a brasileiríssima polca, ainda é a delícia dos namorados, dos apaixonados ou a aproximação de dançarinos arrufados. Quantas vezes dois entes queridos se querem, mas se acham separados, aproveitam a cadência de uma polca para os segredinhos da pacificação. A polca, com toda a sua beleza, com todos os requisitos de

<sup>62</sup> “O Choro” refere-se ao título do livro desse autor, onde se encontra este trecho.

<sup>63</sup> Festa marcada por excessos; orgia.

elegância e com todas as tentações que sua execução provoca, jamais poderá desaparecer de nossos salões e nossas salinhas, como um preito de homenagem aos nossos bisavós e como um respeito às nossas tradições (PINTO, 2014, p.123-124).

A polca, pelos relatos do autor, foi o gênero que mais se popularizou no país, sobre o qual foram feitas as carreiras de uma geração de compositores, como Ernesto Nazareth, Chiquinha Gonzaga e Joaquim Callado. Com a democratização e apropriação doméstica, a polca também ganhou notoriedade entre os grupos e compositores das camadas mais populares, pulverizando-se assim por todos os estratos sociais, como aponta Machado (2010). Segundo este autor,

Como vemos, a polca será o *medium* cultural [na sua origem latina, o que está no centro, que concilia opostos, mediador] da sociedade do Segundo Império: é tocando polca que os pianeiros, nome pejorativo para músicos de pouca formação musical e muito balanço, circularão pelos salões da elite; é pra ouvir polcas que essa mesma elite irá aos pequenos teatros pra assistir operetas e revistas; serão as mesmas polcas que as sinhazinhas tocarão ao piano, na privacidade de seus lares, e os conjuntos de pau-e-corda (flauta, violão e cavaquinho)<sup>64</sup> tocarão, com um balanço um pouco diferente, nas festas populares da Cidade Nova [bairro popular construído sob o aterro do canal do mangue] (MACHADO, 2010, p. 122-123).

Livingston-Isenhour e Garcia (2005, p. 65-66) observam a denominação deste gênero como *polca-serenata* ou *polca ligeira* nas publicações impressas surgidas nos anos 1870 a 1890 no Rio de Janeiro. Segundo os autores, a primeira aparição da palavra “choro” sugerindo a designação de gênero musical teria aparecido em uma publicação de Chiquinha Gonzaga chamada *Só no Choro*, datada de 1889, que, apesar do nome, era um tango característico, como aponta Siqueira (1969, p. 142). No entanto, tudo indica que a expressão “no Choro”, neste título, refere-se ao choro como acontecimento musical, pois Siqueira complementa que “nessa época, não havia um tipo formal de música destinada ao grupo de choros existentes na Guanabara: podia ser um tango, uma valsa-canção, uma polca, etc”. Siqueira (1969, p. 138) também aponta o surgimento do Choro Carioca, grupo com a formação de dois violões, flauta e cavaquinho, idealizado por Joaquim Callado (1848-1880), flautista bastante conhecido no Rio de Janeiro à época, e que popularizou o termo *orquestras de pau-e-corda* à época.

---

<sup>64</sup> Formação inicial dos grupos de choro descritos no livro de Gonçalves Pinto.

### 2.1.4 O choro como denominação de gênero

Não se pode precisar o momento exato em que o termo “choro” aparece para designar um gênero musical. O músico e pesquisador Paulo Aragão, durante o curso sobre o choro ministrado no Instituto Moreira Salles<sup>65</sup>, apontou algumas gravações mecânicas, datadas de 1903, logo nos primeiros anos de gravações realizadas no Brasil, com músicas anunciadas como choro. No site *Discografia Brasileira* (MALTA, 2019), que conta com um importante acervo de gravações antigas, é possível verificar que a música *Está se coando*, de Anacleto de Medeiros, foi gravada em 1903 pelo grupo Cidade Nova e, ouvindo o fonograma, nota-se que o narrador a anuncia como choro, apesar de essa música ser considerada uma polca, devido às suas características rítmicas e de forma<sup>66</sup>. Há muitas outras músicas anunciadas como choros, como uma coleção de peças gravadas pelo Grupo do Malaquias e pelos Irmãos Eymard, nas quais é possível ouvir a mesma narração. A polca *Em ti pensando*, também de Anacleto de Medeiros, também é anunciada como choro. É interessante notar que o autor da peça não era citado, apenas o grupo e o gênero.

Gonçalves Pinto (2014) em alguns momentos refere-se ao termo como um gênero, como no verbete sobre Américo Jacomino (1889-1928), o Canhoto, quando diz que “compôs diversos choros, que são de uma beleza sem igual” (p. 112), ou sobre Alberto Martins, que “conhece todos os choros, dos seus colegas músicos como ele, os antigos e os modernos” (p. 42), ou ainda sobre Vieira Maluco, que “me jogou muitas vezes no chão, pois tinha muito choro dificultoso de fazer arrepiar carreiras” (p. 143). Sobre Porto Cascata, o autor discorre que “conhecia música a fundo, não só os clássicos como os grandes choros, especialmente Callado, Viriato, Rangel e outros de celebridade naquela época” (p. 42, grifo nosso). No verbete sobre o flautista Elias, o termo significa tanto evento musical como um gênero:

Foi organizador dos choros e dos maxixes naqueles tempos, em que ele era conquistado e adorado pelos donos dos mesmos. Além dos maxixes em que tocava, floria com sua maviosa flauta nos bailes que se davam naqueles bons tempos. [...] Era excelente flauta, e dos que quando botavam a boca na flauta os acompanhadores aguentassem! Pois *era choro em cima de choro*, e assim ia até de manhã [...]. Escreveu muito bons choros [...] (PINTO, 2014, p. 163-164, grifos nossos).

<sup>65</sup> Informação verbal fornecida à autora e demais alunos, no curso “O choro e as raízes da música popular brasileira”, em quatro aulas, ministradas no Instituto Moreira Salles, São Paulo, maio 2019.

<sup>66</sup> Nas gravações mecânicas realizadas no início do século XX, um narrador costuma anunciar a música, o gênero e o conjunto/músico que a interpreta. Para maiores detalhes, consultar o site *Discografia Brasileira*. Disponível em: [https://discografiabrasileira.com.br/fonograma/rel\\_content\\_id/750/p/66](https://discografiabrasileira.com.br/fonograma/rel_content_id/750/p/66). Acesso em: 8 jan. 2020.

Por estes exemplos e outros de seu livro, nota-se claramente a utilização do termo “choro” pelo autor para designar o conteúdo musical e, se não o gênero propriamente dito, talvez uma linguagem ou estilo composicional, à maneira que Sandroni se refere à utilização do termo “tango”, como foi apontado anteriormente. Também é possível que Gonçalves Pinto, que relata o choro por um período que compreende desde sua juventude até a idade avançada, tenha vivenciado o período em que o termo “choro” passou a designar também um estilo, gênero ou linguagem musical. Sobre este assunto, Aragão (2011, p. 117-118) também levanta a possibilidade de que Gonçalves Pinto utilizasse um termo já consolidado na década de 1930 para se referir às músicas compostas no passado, principalmente porque há referências de Gonçalves Pinto a compositores falecidos antes da virada do século (como Callado) como compositores de choro. Arriscaríamos dizer que, embora esta hipótese seja plausível, também é possível que Gonçalves Pinto estivesse se referindo a músicas tocadas por volta da primeira década do século XX, quando o termo choro já era utilizado assim. Quem dá pistas sobre esta possibilidade é Siqueira (1969), que relata a gravação de uma peça de autoria de Viriato, listada no catálogo da gravadora Columbia do ano de 1914, sob a designação de “polca-choro”. Siqueira observa que esta peça foi gravada pelo grupo de Malaquias, uma formação de músicos de sopros vindos das bandas militares, bem diferente da formação inicial do Choro Carioca, com cordas dedilhadas e um solista. Segundo Siqueira,

esse procedimento arbitrário transforma completamente a história do Choro carioca, em sua autenticidade original. É uma pequena fanfarra executando fanfarras ambientadas. E, para cúmulo dos desmandos, grava uma autêntica polca de Viriato [*Como é doce*] como polca-choro, numa flagrante deturpação histórico-cultural (SIQUEIRA, 1969, p. 144).

Para o musicólogo Siqueira, que escreveu o livro no final da década de 1960, o processo de ampliação do termo choro (de conjunto musical para gênero) surgiu como uma “deturpação histórico-cultural”. No entanto, para Gonçalves Pinto, que fazia parte do processo social onde o choro começou a florescer como gênero, a imersão neste contexto pode ter tido um efeito bem menos perceptível de transformação. Além disso, a julgar pelas declarações de Gonçalves Pinto sobre a brasilidade da polca e da necessidade da preservação deste gênero, ele estava mais preocupado com a invasão de gêneros estrangeiros no país do que propriamente com a questão da denominação dos gêneros nacionais.

Ao que parece, Pixinguinha também vivenciou com naturalidade o momento de transformação de polca em choro, pelo depoimento registrado no MIS, a despeito de críticas recebidas ao seu choro *Carinhoso*, considerado por críticos da época, especialmente Cruz Cordeiro, como uma música influenciada pelo *jazz* (VIANNA, 1999, p. 117).

Pixinguinha comentou a respeito de *Carinhoso* em depoimentos a Hermínio Belo de Carvalho e Jacob Bittencourt no MIS, feitos em 1966 e 1968, citados por Silva e Oliveira Filho (1998):

O *Carinhoso* foi composto por volta de 1916 e 1917. Naquela época, o choro tinha que ter três partes. As vezes, a terceira parte era a melhor. A gente pensava que a inspiração havia terminado e surgia a terceira parte bem mais bonita. Então, eu fiz o *Carinhoso* e o encostei. Tocar esse choro naquele ambiente? Ninguém iria aceitá-lo. Quando eu fiz o *Carinhoso*, era uma polca lenta. Naquele tempo tudo era polca, qualquer que fosse o andamento. Tinha polca lenta, polca ligeira, etc. O andamento do *Carinhoso* era o mesmo de hoje e eu o classifiquei de polca lenta ou polca vagarosa. Mais tarde mudei pra chorinho. Outros o classificam de samba. Alguns preferiram choro estilizado. Houve uma quinta classificação - samba estilizado - que eu coloquei para fins comerciais. Se eu fizesse o *Carinhoso* hoje, chamaria de choro lento. Não tem nada demais. É preciso esclarecer que naquela época não havia choro e sim música de choro, música que fazia chorar (SILVA; OLIVEIRA FILHO, 1998, p. 97).

Vale lembrar que a polca era composta na forma rondó, em cinco seções, A-B-A-C-A, e o *Carinhoso* nunca recebeu uma terceira parte, praxe de que falou Pixinguinha. Essa tradição formal se manteve até certo tempo na história do choro, pois os choros de Jacob do Bandolim (1918-1969) são, em sua maioria, compostos em duas partes, com 32 compassos em cada parte, o dobro de compassos das polcas e choros aos quais, Pixinguinha se referia. Assim como Gonçalves Pinto se refere aos choros de compositores de polcas, Pixinguinha faz alusão ao fato de o choro ter que ter três partes, ao mesmo tempo que diz que “tudo era polca”. Nesse sentido, é bem possível que a polca também fosse o nome genérico de composições que, embora seguissem um padrão formal, aos poucos foram encampando novas formas composicionais, resultantes de transformações gradativas pelas quais as músicas iam passando ao longo dos tempos.

O processo de formação dos gêneros da música popular urbana ocorreu de forma intrincada e fortemente marcado pelos encontros entre as músicas vindas da Europa e os gêneros consolidados no país, por influências dos nativos, dos africanos e dos colonizadores portugueses. As composições surgidas como frutos destas fusões sofreram tentativas nem sempre bem-sucedidas em serem classificadas com gêneros específicos, como o tango, a polca, e posteriormente, o choro. As fusões e nomes híbridos, como polca-tango, polca-cateretê e até polca-choro foram soluções encontradas por seus compositores, ou talvez editores de músicas, como um esforço para enquadrar formas novas, produtos de encontros de gêneros e influências musicais diversas, dentro de esquemas pré-estabelecidos, que já não se prestavam a denominar formas que ainda necessitavam de um amadurecimento histórico para que pudessem ter uma



designação própria. Neste sentido, o termo “choro”, da maneira como também é compreendido hoje enquanto denominação de gênero, parece ter sido um caminho natural para classificação de uma ampla variedade de músicas oriundas de diversas outras formas musicais, como a polca, a quadrilha, o *schottisch*, o tango e o maxixe. De sua designação de evento musical ou grupo instrumental para linguagem ou até mesmo um gênero específico, vimos um caminho, por vezes tortuoso, que reflete os processos gradativos sofridos pelas músicas com características tão diversas, como estes novos gêneros formadores da música popular urbana brasileira.

## **2.2 A transmissão do choro através da história**

Nesta seção, tratamos dos processos de transmissão, ensino e aprendizagem do choro no período de meados do século XIX às primeiras décadas do século XX, para que se possa compreender as transformações que estes processos sofreram ao longo da história, e como culminaram no ensino atual de choro ofertado pela Escola Portátil de Música, objeto do estudo desta pesquisa. Para tanto, utilizamos como fontes de pesquisa o livro de Gonçalves Pinto, fonte primária de inestimável valor para este trabalho; a tese transformada em livro de Pedro Aragão (2011), pesquisador, músico e professor da EPM que traz um estudo aprofundado e uma contribuição importante à compreensão de diversos aspectos do livro de Gonçalves Pinto; a tese de Elza Greif (2007), cujo apanhado histórico sobre instituições de ensino contribuem para a complementação de informações sobre o ensino de música no Brasil no século XIX; e por fim, porém não menos importante, a Hemeroteca da Biblioteca Nacional, disponível *online* no site BNDigital, cuja pesquisa em periódicos da época trouxe contribuições fundamentais para a compreensão dos processos de transmissão do choro e de seus agentes, desde o período anterior ao abordado por Gonçalves Pinto.

### **2.2.1 Como os chorões aprendiam no século XIX**

Aragão (2011) escreveu um capítulo inteiro dedicado à práxis musical e aos processos de transmissão, observados no livro de Gonçalves Pinto, com informações muito interessantes acerca dos processos de aprendizagem dos chorões entre 1870 e 1936, período compreendido em seu livro. O autor lembra que a mais antiga instituição de ensino de música no Brasil foi o Conservatório Imperial, criado em 1848. Sobre sua criação, Greif (2007) comenta a sociedade da época, quando a classe burguesa do Rio de Janeiro, formada em grande parte pelo processo de urbanização ocasionado pela vinda da Corte portuguesa, como visto no

capítulo anterior, passa a interferir mais na vida cultural da cidade, uma vez que valorizava bastante a música (GREIF, 2007, p. 48). Segundo o musicólogo Bruno Kiefer, esta classe:

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. (KIEFER, 1997, p. 66).

Greif (2007) aponta a Sociedade de Música do Rio de Janeiro, fundada em 1833 por Francisco Manuel da Silva, como grande responsável pela criação do Conservatório Imperial. O músico e compositor tinha extrema importância no cenário musical da época, e endossou um documento público propondo as diretrizes para se estabelecer um Conservatório de Música na cidade, e assim dar continuidade à prática musical, seriamente ameaçada pela morte de muitos músicos importantes como Marcos Portugal, Padre José Mauricio e Cândido Inácio da Silva, e pela dissolução da orquestra da Capela Imperial (p. 48-49). Em 9 de setembro de 1841, o *Jornal do Comércio* (JC)<sup>67</sup> publica resolução da Assembleia legislativa, que resolve:

Art. 1.º Serão concedidos à sociedade de musica desta corte duas loterias annuaes, por espaço de oito anos, para o fim de estabelecer nesta mesma côrte hum conservatorio de musica.

Art. 2.º O governo he autorizado não só a exigir as garantias convenientes para que os produtos das ditas loterias tenham sua devida applicação, como a determinar, de acordo com a sociedade, as bases para o estabelecimento do dito conservatorio, e as convenientes condições (JC, 1841, ed. 229).

O conservatório só foi efetivamente inaugurado em 1848, segundo Siqueira (1972, p. 21) nos informa, o que pode ser confirmado em notícia publicada no *Correio Mercantil*, e *Instructivo, Político, e Universal* (CMI) em 14 de agosto de 1848, onde se lê em nota (referente ao dia anterior, 13 de agosto):

Teve lugar, hoje ás 11 horas da manhã, em um dos salões do museu nacional, a installação do conservatório de musica. Brillhante e numeroso concurso de pessoas gradas assistirão a este acto, ao qual nada faltou para o tornar o solemne e agradavel. O Sr. Professor Francisco Manoel da Silva, presidente da commissão diretora do consevatorio, recitou um bello discurso analogo ao objeto, que foi seguido de escolhidas peças de musica, executadas por uma excelente e numerosa orchestra. S. Ex. o Sr. Ministro do imperio esteve presente (CMI, 1848, ed. 221).

Aragão observa que a história do Conservatório Imperial, posteriormente transformado em Instituto Nacional de Música com o advento da república, sempre esteve marcada pela contradição entre a adoção do modelo europeu, baseado no Conservatório de

---

<sup>67</sup> Ao longo do trabalho, utilizamos abreviaturas para os nomes de periódicos.

Paris, e “a construção de uma música e uma identidade brasileiras” (ARAGÃO, 2011, p. 209). O corpo docente do Conservatório reunia, no século XIX, ao lado de compositores como Henrique Oswald, Leopoldo Miguez e Alberto Nepomuceno, nomes que também eram ligados ao choro como Joaquim Callado, Henrique Alves de Mesquita e Duque Estrada Meyer, todos estes citados no livro de Gonçalves Pinto.

Segundo o autor, além da aprendizagem no conservatório, em sociedades e *clubs*, havia uma oferta de professores de instrumentos que tocavam em casas de música, pois com o desenvolvimento da impressão musical, na segunda metade do século XIX, houve um incremento do mercado produtor e consumidor de músicas no Rio de Janeiro. Esta oferta de professores é observada pelo autor no *Almanak Laemmert*, considerado um documento indispensável de consulta de diversos aspectos econômicos e sociais do período entre 1844 e 1889, quando foi editado. O autor observou no periódico grande oferta de professores de piano (em maior número), canto, violão, sopros e harpa, entre outros. Os catálogos de obras teóricas e didáticas de música publicados por editoras também documentam este aumento do mercado de ensino de música, como no caso do catálogo da Casa Bevilacqua, que teve a edição de 1913 estudada por Leme (2006 *apud* ARAGÃO, 2011)<sup>68</sup>. Leme constatou muitos métodos para piano, leitura, solfejo, violino e escalas nesta edição.

Os métodos de violão foram encontrados em bem menor número que os de piano, possivelmente porque a transmissão neste instrumento se dava majoritariamente de maneira oral, segundo Aragão (2011). A baixa vendagem dos métodos de violão fez com que a editora oferecesse outros materiais mais adequados, o que faz surgir, em 1890, um “método pra violão sem mestre”, que utilizava-se do sistema de diagramas (desenho do braço do violão com as posições dos acordes), que notadamente se dirigia a um público leigo em teoria e leitura musical, e que se tornaria cada vez mais utilizado ao longo do século XX.

Após esse breve histórico, Aragão (2011) lembra o relato do aprendizado do próprio Gonçalves Pinto, que se aperfeiçoou através de sua relação de amizade com o flautista Videira, pois além da flauta, também tinha conhecimentos de violão e o cavaquinho. Gonçalves Pinto relembra, em seu verbete sobre Videira, de como este músico foi importante para seu aperfeiçoamento, assunto a ser tratado ao final do capítulo.

Assim como de si próprio, o carteiro traz vários relatos de outros músicos que aprenderam em relações diretas com amigos, parentes e professores, na célebre relação mestre-

---

<sup>68</sup> LEME, Mônica Neves. “**E saíram à luz...**”: as novas coleções de polcas, modinhas, lundus, etc. – Música popular e impressão musical no Rio de Janeiro (1820-1920). 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense.

aprendiz. Aragão conclui que possivelmente a maioria dos instrumentistas acompanhadores (como Galdino Barreto, Mário Álvares, Quincas Laranjeiras e Satyro Bilhar) aprendia dessa forma e os solistas aprendiam em instituições de música como o Conservatório (como foi com Callado e Duque Estrada Meyer) ou em bandas de música (caso de Anacleto de Medeiros, Albertino Pimentel e Irineu de Almeida). Sobre Duque Estrada, através de um relato, Aragão ressalta que Gonçalves Pinto inicia seu verbete falando que era “o Grande Professor”, em primeiro lugar. Aragão considera difícil saber até que ponto o repertório de choro circulava no currículo do Conservatório Imperial, mas lembra que foi encontrado um programa de concerto num caderno de choro do flautista Jupyaçara Xavier, o qual só contemplava compositores eruditos, o que leva a crer que os compositores populares não eram muito divulgados nos ambientes formais de ensino, como o Conservatório. O Conservatório Imperial formava músicos que, por sua vez, ensinavam a outros em Sociedades e *Clubs*, como fica claro na descrição de Gonçalves Pinto sobre Mondego, que tocava bombardino e era carteiro aposentado, e após tirar seu diploma de professor no Instituto de Música, passou a ensinar outros na Sociedade Musical Estrada Velha da Tijuca (PINTO, p. 115).

A consulta na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional veio a fundamentar o mecanismo de funcionamento do mercado de aulas de música nesta época. Fazendo buscas por termos como “professor de violão”, “professor de cavaquinho”, “professor de flauta”, “aulas de música” fui enveredando por um vasto universo de periódicos da cidade do Rio de Janeiro. Cruzando dados com os relatos de Gonçalves Pinto, foi possível corroborar informações levantadas por Aragão (2011) e avançar em termos de melhor descrever este cenário de ensino e aprendizagem.

Em relação à metodologia adotada para realizar a pesquisa, em princípio utilizei termos iniciando com a palavra “professor de”, ou “aulas de”, a fim de constatar quais resultados emergiriam. A busca utilizando as palavras “aulas de” determinado instrumento não trouxe resultados muito relevantes, ao passo que a busca por “professor de” algum instrumento, surtiu um efeito melhor, com mais resultados. Observando os anúncios de professores dos primeiros resultados, também comecei a fazer a busca por “lições de”, seguido do nome do instrumento, pois este termo aparecia com frequência nos resultados obtidos com as buscas iniciais por professor e aulas. Sobre os instrumentos, realizei as buscas sobre flauta, violão, cavaquinho, que foram os primeiros instrumentos empregados no choro, e em um segundo momento, por bandolim e pandeiro, visto que estes instrumentos começaram a aparecer nas práticas de choro em uma fase posterior.

## 2.2.2 Ensino e aprendizagem de violão no século XIX

As buscas por professores e lições de instrumentos na Hemeroteca retornaram resultados anteriores à maior parte dos músicos relatados por Gonçalves Pinto. Estes achados foram importantes para delinear o cenário de aulas dos instrumentos utilizados no choro. O resultado mais antigo da busca por professor de violão foi um anúncio de 1837, no *Jornal do Comércio*, onde se lê: “Qualquer professor de violão que saiba ensinar a tocar bem e a cantar por musica, e quiser tratar para dar três lições por semana a três moços em uma casa particular, queira anunciar a este jornal sua morada” (JC, 1837, ed. 283). Este anúncio nos evidencia que já havia uma demanda de aulas de violão neste período no Rio de Janeiro, para três pessoas em uma mesma casa, talvez da mesma família. Outro dado importante é a expressão “por música”, que significa que o ensino do instrumento deveria ser através da utilização de partituras. Gonçalves Pinto (2014) menciona diversas vezes esta expressão, como por exemplo, no verbete sobre Benedito Bahia, descrito pelo autor como um grande flautista chorão, “quase todo Botafogo conhece-o como chorão de fato”, e mais adiante, “Hoje toca trombone por música, o que conhece com teoria e ritmo” (p. 40, grifo nosso). Há também a descrição de José Frago:so:

Maestro no violão, que começou nos choros, como um dos melhores acompanhadores, e, assim como o violão, fez progresso, invadindo os salões da aristocracia, também razão por que toca hoje seu violão por música e com grande habilidade, solando músicas clássicas de primeira vista (PINTO, 2014, p.32-33, grifo nosso).

O anúncio de 1837 e o verbete de Gonçalves Pinto sobre José Frago:so tratam do violão como um instrumento que, já naquela época, transitava pelo mundo da música de concerto, tendo “invadido os salões da aristocracia”, e para o qual já há uma procura por um professor que ensinasse este instrumento através do registro escrito. Segundo Humberto Amorim (2019), vários músicos europeus chegaram ao Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX, em busca de oportunidades, e “passaram a disseminar a prática de cordofones de cordas dedilhadas diversos, incluindo o violão e as suas múltiplas variantes terminológicas” (AMORIM, 2019, p. 1). O pesquisador observa a trajetória do espanhol Francisco Hidalgo, chegado em 1854 no Rio de Janeiro, através dos anúncios de suas aulas nos periódicos, e do qual também encontrei registros nos periódicos pesquisados.

Os primeiros anúncios efetivamente oferecendo aulas, encontrados na Hemeroteca, datam do ano de 1840. A busca por “professor de violão” retornou um anúncio de 1840 no *Jornal do Comércio*, em que “Jacome Lo Cicero, Italiano, professor de violão, anuncia ao respeitável publico que continua a dar lições do dito instrumento por um novo método usado

de recente em Itália”. O professor “promete que em quatro meses dispõe qualquer discípulo a acompanhar qualquer peça de musica, valsas, contradanças, etc., e mesmo tocar só: rua da Ajuda, no 61, sobrado” (JC, 1840, ed. 335). Deste anúncio se pode inferir o caráter acompanhador do violão, para “qualquer peça de música”, e a função de solista, a qual tinha mais tradição dentro da música de concerto, à época. Também chama atenção a promessa do aprendizado em poucos meses, o que pode ser verificado em outros anúncios. A busca por “lições de violão” retornou um anúncio sem nome de um professor, que diz: “Na rua d’Ajuda, no 64, dá-se lições de violão por um método novo, e mui fácil, de modo que pode aprender este instrumento em pouco tempo. O mesmo mestre ensina danças francesas e novos bailes de gosto italiano”. Poderia se tratar da mesma pessoa, pois o endereço é praticamente o mesmo: o primeiro anúncio, Rua da Ajuda, no 61, e o segundo, no 64 da mesma rua. O conteúdo do anúncio - um método novo, fácil, que promete o aprendizado rápido – também corrobora esta ideia.

Nessa década de 1840 a 1850, surgem outros anúncios sem nome do professor, assim como anúncios de pessoas procurando professores de violão. Em anúncio no *Correio Mercantil, Instructivo, Político e Universal* em 1850, o professor José Martini “tem a honra de oferecer aulas aos amadores o um método fácil e claro” (CMI, 1850, ed. 209). Em 1851, um anúncio oferece “lições de flauta, cavaquinho e violão, na Rua da Prainha, no, 35, loja de Relojoeiro” (PP, 185, ed. 36). Neste anúncio, é interessante a oferta de aulas para o trio de instrumentos utilizados originalmente no choro, numa época pelo menos vinte anos anterior ao que muitos pesquisadores consideram o “marco inicial” do choro: por volta de 1870, com o grupo Choro Carioca, formado por Callado, época a partir da qual Gonçalves Pinto escreve suas recordações (SIQUEIRA, 1969; TINHORÃO, 1998). Também é curioso que seja possivelmente o Relojoeiro que ofereça estas aulas, assunto que será tratado mais adiante, abordando as múltiplas atividades dos músicos da época.

Em 1861, a edição n.º 334 do *Jornal do Comércio* publicou um anúncio de um profissional que conserta e afina pianos, assim como dá lições de violão. O piano por esta época era bastante comum na capital entre pessoas de mais poder aquisitivo, uma vez que seu custo deveria ser inacessível às classes mais baixas, notando-se diversidades interessantes como o afinador de piano que oferecia aulas de violão para este público. Demonstra, talvez, que o profissional vislumbrasse uma oportunidade extra de trabalho com este público, que poderia estar interessado também em aulas de violão, um instrumento considerado popular.

Das décadas seguintes surgiram mais resultados de professores de violão. Entre eles, há um anúncio de Fernando Hidalgo, mencionado por Amorim (2019), oferecendo aulas

de violão e canto, “garantindo aos seus discípulos e discípulas que em pouco tempo poderão acompanhar lindas canções espanholas, inclusive as que foram executadas pela Estudantina Club da Regatas: tangos, *habaneras*, romances em italiano, francez, etc” (JC, 1883, ed. 28). Tangos e habaneras são gêneros que também compõem o universo do choro e é curioso que o professor Hidalgo também promettesse uma aprendizagem rápida, no violão de acompanhamento, de diversos gêneros europeus. Amorim (2019) sustenta a ideia de que o professor Fernando Hidalgo foi um dos atores responsáveis pela divulgação e aceitação do violão nas camadas mais altas da sociedade, lecionando às senhoritas.

Segundo o autor, a atuação do músico, conformes os resultados dos periódicos, se estendeu desde sua chegada no Rio de Janeiro em 1854 até 1901 (AMORIM, 2019, p. 2). Vemos que o violão ocupou um espaço cada vez mais significativo nas práticas musicais da burguesia, em vista de outros anúncios levantados aqui e através de músicos descritos por Gonçalves Pinto. Em 1842, um professor anunciou no Diário do Rio de Janeiro lições de violão, guitarra e cavaquinho (DRJ, ed. 36), três instrumentos de corda com utilizações diversas na sociedade carioca: a guitarra portuguesa, relativamente presente nos concertos de sociedades, *clubs* e estudantinas, notadamente destinava-se às classes mais altas, pelo tipo de repertório e por estes locais serem frequentados pela burguesia. O violão, até então, era considerado um instrumento “do povo”, mas que podemos ver por essa ocasião que começava a circular em vários estratos sociais, o que se observa nesses anúncios e nos relatos de Gonçalves Pinto. O cavaquinho era um instrumento muito associado às modinhas, às serestas e aos bailes de carnaval, o que nos faz crer que era muito apreciado pelas camadas populares.

Na virada do século XIX para o século XX, são encontrados nos periódicos muitos anúncios de violão com características semelhantes: promessa de aprendizagem rápida, por métodos fáceis, e professores que ensinam “por música e sem música”, contemplando também amadores que buscassem aprender violão de acompanhamento. Um anúncio de 1896 (JC, 1896, ed. 271) promove um professor chegado há pouco da Europa, assinando como Alberto de Souza e que leciona em dois estabelecimentos de música da época: o do Sr. Arthur Napoleão, importante editora de músicas, e dos Srs. Buschmann & Guimarães. Este professor é possivelmente Carlos Alberto de Souza Brasil, do qual encontram-se anúncios desde 1896 até 1906, aproximadamente, algumas vezes com o nome completo, outras assinando como Souza Brasil ou Alberto de Souza, mas sempre com as mesmas características: métodos fáceis, “por música e sem música”, e no mesmo endereço. Também surgem anúncios de professores que podem comprovar sua competência através de discípulos pertencentes à aristocracia, o que

demonstra a intenção de situar o violão como um instrumento cada vez mais aceito nas classes mais altas da sociedade carioca.

Outro fato curioso visto nos anúncios de professores de violão é o surgimento, a partir da década de 1920, de alguns anúncios de professoras de violão. A mulher musicista pouco aparece nas buscas em anúncios. Nas vezes que isto ocorre, são *performances* femininas em *clubs* e sociedades ou no Imperial Conservatório de Música. O primeiro anúncio que faz alusão a uma mulher como professora de instrumento é no jornal *O Paiz*. Em 1908, uma nota relata uma visita do poeta e fomentador de artes Mello Moraes Filho à residência do jornalista do jornal, acompanhado de duas moças:

Eram ellas D. Maria Norberta Romero e a Srta Clorinda de Mello Moraes, aquella sobrinha e esta filha do popular poeta de “Contos do Equador”. – Estas meninas, disse-me ele, vem dar-te um pequeno concerto. Sei que gostas de violão, e, portanto, não hesitarás em prestar o contingente da tua prosa para a reabilitação desse instrumento, que nossos pais apreciavam tanto. Minha filha e minha sobrinha executam no bandolim e no violão as doze sonatas que Paganini escreveu para violino e guitarra. Sim, meu caro, o violão é um instrumento nobre. Berlioz, o grande Berlioz, foi professor de violão. É uma coisa que ninguém sabe e em que pouca gente acreditará, talvez (O PAIZ, 1908, ed. 8581).

A nota revela ainda que o violão de Norberta pertenceu a Xisto Bahia, importante cantor e violonista, relatado por Gonçalves Pinto, que presenteou o poeta com seu instrumento, um pouco antes de seu falecimento. Ao final da nota, o autor aponta que “tanto a senhora Romero como a senhorita Mello Moraes são professoras e têm algumas discípulas em São Christóvão”. Não obstante a nota apontar o exercício de mulheres na profissão de professoras de música, com discípulas do sexo feminino, outro fator corrobora a ideia de que o violão precisava ganhar o aval da sociedade como um “instrumento nobre”, o que demonstra as contradições que a prática deste instrumento sofria na sociedade na época.

De fato, a busca trouxe um anúncio da Professora Norberta Romero na *Gazeta de Notícias*, edição 105 de 1910, lecionando na Casa Mozart, na Avenida Central. Também anunciou, no *Correio da Manhã*, em 1920, a professora Josefina Robledo, “professora de violão, lecciona pratica e teoricamente violão, em casa dos alunos ou em sua residência, à rua Evaristo da Veiga, no. 24” (CM, 1920, ed. 7735). Outro anúncio com o mesmo nome de Josefina revela a violonista como concertista, em uma mesma ocasião em que se apresentam o cantor Augusto Annibal e os Oito Batutas, grupo que revelou Pixinguinha. A apresentação da violonista “constituiu o ‘clou’ da tarde”, segundo a nota. (CM, 1920, ed. 7850). A violonista também faz parte de um concerto organizado por Catulo da Paixão Cearense, onde se



apresentam Heitor Villa Lobos e Ernesto Nazareth (O PAIZ, 1920, ed. 13022). Uma investigação mais detalhada revelou alguns trabalhos acadêmicos com dados biográficos sobre a violonista. Josefina Robeldo (1892-1972), nascida em Valência, na Espanha, estudou com Tárrega, e segundo Leandro Gonçalves (2015), a musicista viveu no Brasil de 1917 até 1923,

dedicando-se também ao ensino, introduzindo no país o nome, a obra e os ensinamentos de Tárrega. Também contribuiu muito para a aceitação do violão no país como instrumento de concerto, a prática do instrumento por mulheres, além de seu nome estar frequentemente veiculado a críticas elogiosas nos mais importantes jornais do país (GONÇALVES, 2015, p. 58).

O trabalho do autor, assim como os resultados nos periódicos, relatam a atuação relevante de Josefina, pouco conhecida fora do meio violonístico atual em virtude da invisibilização que as mulheres musicistas, sobretudo as instrumentistas, sofrem continuamente na imprensa, e que é objeto de estudo de várias pesquisadoras na atualidade, como Camila Zerbinatti, Isabel Nogueira e Joana Pedro<sup>69</sup>, Isabel Nogueira,<sup>70</sup> Laila Rosa<sup>71</sup>, Carolina Murgel<sup>72</sup> e Harue Tanaka<sup>73</sup>. Outro anúncio encontrado sobre mulheres ensinando é de 1930: “Rosita Russo prof. piano, violino, violão e bandolim, e que dá direito a estudo, na Aldeia Campista” (JB, 1930, ed. 132). Não sendo o objetivo principal deste trabalho discutir as questões de gênero, ficam apenas os registros históricos encontrados a respeito da atuação feminina no ensino de música desde o início do século XX.

### 2.2.3 O ensino e aprendizagem do cavaquinho no século XIX

<sup>69</sup> ZERBINATTI, C. D., NOGUEIRA, I. P., PEDRO, J. M. (2018) A emergência do campo de música e gênero no Brasil: reflexões iniciais. **Descentrada**, 2(1), e034. Disponível em: <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe034>. Acesso em: 14 jan. 2020.

<sup>70</sup> NOGUEIRA, Isabel P. MICHELON, Francisca Ferreira. Mulheres intérpretes: representação e música em fotografias em branco e preto do acervo do conservatório de música da UFPEL. **TRANS-Revista Transcultural de Música/Transcultural Music Review** 15. Disponível em: <http://www.sibetrans.com/trans/p16/trans-15-2011>. Acesso em: 14 jan. 2020.

<sup>71</sup> ROSA, Laila; NOGUEIRA, Isabel. O que nos move, o que nos dobra, o que nos instiga: notas sobre epistemologias feministas, processos criativos, educação e possibilidades transgressoras em música. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.3, n.2, 2015, p.25-56. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/887/474>. Acesso em: 14 jan. 2020.

<sup>72</sup> MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. Pesquisando as compositoras brasileiras no século XXI. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 71, p. 181-192, dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n71/2316-901X-rieb-71-00181.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

<sup>73</sup> TANAKA, Haruo. Mulheres na música: uma trajetória de luta e invisibilidade através da lente de uma pesquisadora. **Claves**, João Pessoa. Vol. 2018, p. 1-25, out. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/claves/article/view/42277/21066>. Acesso em: 14 jan. 2020.

### 2.2.3.1 O “maldito cavaquinho”

O cavaquinho, instrumento de origem portuguesa, esteve presente no Brasil pelo menos desde o século dezenove. Henrique Cazes, em depoimento no documentário *Apanhei-te Cavaquinho*, sustenta que o instrumento já era utilizado nas práticas musicais na colônia: “Não se sabe bem quando, certamente antes da chegada da família real em 1808. O cavaquinho já estava aqui, metido com o lundu, com a modinha, os primeiros gêneros da música brasileira, participando dessa música popular que nascia” (CAZES, 2012). Em depoimento a Arraes (2015), Cazes complementa que o instrumento, também chamado de machete no Brasil, possivelmente teria chegado ao país através dos madeirenses que aqui aportaram (*apud* ARRAES, 2015, p. 50). O pesquisador e guitarrista português Pedro Caldeira Cabral acredita que o cavaquinho possa ter chegado no Brasil por volta da segunda metade do século XVIII, em decorrência da crise que assolou Portugal após o terremoto de 1755, que fez com que muitos portugueses partissem ao Brasil em busca de melhores oportunidades (CABRAL, 2018)<sup>74</sup>. Machado de Assis tem um conto, intitulado *O Machete*, de 1878, em que relata um tocador deste instrumento e a popularidade que ele gozava entre a população.

A fim de obter outros registros sobre o cavaquinho nos periódicos, realizei a busca com a palavra “machete”. Sua primeira aparição na Hemeroteca foi em 1827, em um anúncio sobre um escravo fugidio: “No dia 9 do corrente, fugio um preto de Nação, quer afetar crioulo, alto, com muitos signaes de bexigas na cara, retinto, oficial de Calafate, por nome Alexandre; costuma andar por S. Christovão, Catumby, praias do Peixe, e D. Manoel, toca machete, e he muito suciente” (DRJ, 1827, ed. 900020, grifo nosso). De 1827 a 1851, as buscas neste periódico trouxeram sete anúncios procurando diferentes negros fugidos que tocavam machete. Através desta informação, a única coisa que se pode depreender é que o instrumento era utilizado também por escravos, mas não obtive informações acerca de sua utilização em outros contextos no período.

Realizei também a busca com a palavra “cavaquinho”. No século XIX, a palavra aparece nos periódicos cariocas a partir da década de 1830. As primeiras alusões ao instrumento são em crônicas e poemas, em um sentido figurativo que apareceu em inúmeros resultados: “dou o cavaquinho” por alguém ou por alguma coisa, que significa, pelo contexto, fazer qualquer coisa por alguém ou algo. Curiosamente, o primeiro resultado envolvendo o instrumento propriamente dito, sem ser em um contexto de ficção ou figurativo, foi justamente

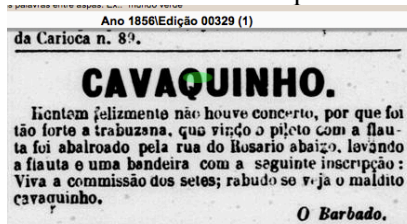
---

<sup>74</sup> CABRAL (2018), em entrevista em *podcast* ao programa *online* Roda de Choro.

um anúncio oferecendo aulas, do qual falarei mais adiante, de 1839. No entanto, as buscas seguintes sobre o termo no sentido do instrumento renderam resultados relacionando o cavaquinho a situações inusitadas e escusas ou sendo objeto de reclamações de vizinhos.

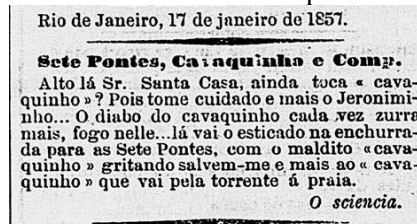
Chama a atenção uma saga sobre saraus com cavaquinho e vizinhos descontentes, entre final de 1856 e o início do ano seguinte. Circula uma pequena notícia que chega a ser uma ameaça: “Aquele maldito cavaquinho que está sempre a tocar ainda, mesmo que fora de horas, que tome cuidado, pois a vizinhança já está farta de ouvir todos os dias o concerto dos rabudos, santa casa e seu rancho”, e quem assina é “O lampião de gás” (CMI, sábado, 22/11/1856, ed. 321, grifo nosso). Possivelmente tratava-se de algum ensaio para um rancho carnavalesco, dado os termos incomuns (*rabudos, santa casa*) e a época de final de ano, próxima ao carnaval, além da alusão direta ao rancho, sobre o qual discorrerei a seguir. Poucos dias depois, no mesmo jornal são publicadas duas notas, sendo a primeira, uma reclamação ao redator, sobre os “concertos de cavaquinho”, dizendo que o último, há poucos dias, “esteve terrível e por pouco não acabou por assobios e ganidos”, e finaliza com uma ameaça direta aos músicos: “Mudem-se para as Sete Pontes que talvez lá sejam aplaudidos: para a cidade isso é insuportável. Sigam todos os rabudos, santas casas e ranchinho, senão haverá .....” assinado por “Cutia, Sabiá e Encontro” (CMI, 1856, ed. 325). A segunda nota (Figura 3) continua em tom de intimidação, pedindo ao “tocador de cavaquinho que não abuse da vontade dos vizinhos, porque eles já estão aborrecidos de ouvir o concerto dos santa casa, rabudos, pygmeo, caixa d’óculos, o piloto e seu rancho”. No dia 27 de novembro, sábado, o mesmo jornal traz um pequeno poema, assinado pelo “galo músico Ca-ca-ra-cá”, que finaliza com o seguinte verso: “Juquinha, tão demoninho/deixe de fazer concerto/com o maldito cavaquinho” (CMI, 1856, ed. 326, grifo nosso). Curiosamente, no dia seguinte, uma notícia com o título “Cavaquinho” é publicada: “Ontem felizmente não houve concerto, porque foi tão forte a trabuzana, que vindo o pileto com a flauta foi abalroado pela Rua do Rosário abaixo, levando a flauta e uma bandeira com a seguinte inscrição: Viva a comissão dos setes; rabudo seja o maldito cavaquinho.” Assinado por “O Barbado” (JC, 1856, ed. 329, grifos nossos).

Figura 3 – Anúncio assinado por O Barbado



Fonte: CMI 1856 ed. 329.

Figura 4 – Anúncio assinado por O sciencia



Fonte: CMI 1857 ed. 18.

Em 11 de janeiro de 1857, publicou-se uma nota em agradecimento ao redator, pelo fim dos “concertos”: “Ora, finalmente acabou o maldito concerto do cavaquinho”. O autor parabeniza os músicos que atenderam aos apelos dos vizinhos, mas mantém a ameaça caso retornem: as reclamações voltariam ao jornal, pois “ainda fico com a pena na mão para os continuar a enfadar”. Assina o “Sete Pontes” (CMI, 1857, ed. 11). No entanto, no domingo seguinte, dia 18 de janeiro, outra nota revela que o cavaquinho voltou a incomodar: “alto lá Sr. Santa Casa, ainda toca ‘cavaquinho’? [...] O diabo do cavaquinho cada vez zurra mais, fogo nele... lá vai o esticado na enxurrada para as Sete Pontes, com o maldito ‘cavaquinho’ [...]” (CMI, 1857, ed. 18).

Esta intrigante história por trás dos anúncios nos sugere que os vizinhos, incomodados com os ensaios, partiram para a agressão física no dia 27 de novembro, atacando o flautista que se dirigira ao ensaio. Este suposto ensaio carnavalesco teria flauta e cavaquinho, porém não sabemos quais outros instrumentos faziam parte, ou se havia algum cantor. O tom jocoso dos anúncios, os termos pejorativos, a repetição do termo “maldito cavaquinho”, a ameaça constante e o pedido para que os músicos se mudassem para “Sete Pontes”<sup>75</sup> levam a crer que havia uma disputa de classes envolvida entre os habitantes do entorno. Segundo Tinhorão (2013), os ranchos carnavalescos surgiram no Rio de Janeiro por volta de 1870, em um ambiente social que assim se dividia por classes:

Havia os escravos (e logo os ex-escravos) igualados à massa dos trabalhadores braçais, formando a classe baixa; os artífices, empregados do comércio e o pessoal subalterno dos serviços públicos, oficiais ou particulares, constituindo uma baixa classe média; os pequenos comerciantes e os burocratas, compondo a classe média propriamente dita; e, finalmente os doutores e os grandes comerciantes, constituindo a precária burguesia, cuja elite era representada pela minoria dos donos de terras e pelos capitalistas e proprietários em geral (TINHORÃO, 2013, p. 140).

<sup>75</sup> Sete Pontes é um distrito do município de São Gonçalo, Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

O autor conta que os ranchos carnavalescos se originaram da necessidade dessa nova classe média baixa, com negros e mestiços, somados aos músicos de choro e de bandas militares, que já atuavam desde meados do século XIX, de terem seu espaço social na prática carnavalesca. Este grupo situava-se entre os que praticavam o entrudo, uma forma precursora do carnaval, de camadas baixas, e a burguesia, cujo carnaval acontecia nos bailes de máscaras nos teatros e sociedades carnavalescas. Era formado pelos antigos ranchos de baianos moradores nas áreas portuárias do Rio de Janeiro, somando-se à classe dos chorões, nas palavras do autor,

era dessa camada que, desde meados do século XIX, saíam os músicos das bandas militares dos conjuntos dos chamados chorões, que durante o ano faziam o papel de orquestra de pobre, animando festas de casamento, aniversário e batizado por toda a cidade, com suas flautas, violões, cavaquinhos e oficleides. Atraídos para os novos ranchos, esses músicos – muitos dos quais eram capazes de ler na pauta – emprestaram seu estilo chorado à lenta evolução dos desfiles... (TINHORÃO, 2013, p. 141, grifos nossos).

Diniz (2008) também descreve os ranchos de maneira semelhante: “eram cordões mais organizados, com luxo, beleza e refino musical. Eles apresentavam porta-estandarte, três mestres-salas [...] e um instrumental com violões, cavaquinho, flautas e clarineta” (*Idem*, p. 20). Pela instrumentação semelhante, tendo ao menos flauta e cavaquinho, pode-se inferir que esta formação de rancho, que segundo Tinhorão surge por volta de 1870, já estava em atividade na cidade desde o ano de 1856, data dos anúncios.

Embora a saga do “maldito cavaquinho” não seja suficiente para concluir se realmente o instrumento circulava predominantemente entre as camadas mais baixas da população, não deixa de ser significativo que as buscas pelo termo, inclusive por professores, demonstrem tantos resultados associando o cavaquinho a situações de carnaval e sem indícios de oferta de aulas para uma classe de maior poder aquisitivo, pelo menos até algumas décadas posteriores, e tampouco em ambientes institucionalizados de ensino.

### **2.2.3.2 O ensino do cavaquinho nos periódicos**

Segundo Aragão (2011), há evidências no livro de Gonçalves Pinto (2014) de que a transmissão entre cavaquinistas correu predominantemente pela tradição oral. Os maiores expoentes deste instrumento nos princípios do choro foram Mário Alvares e Galdino Barreto, que por sua vez, foi mestre de um grande cavaquinista da segunda metade do século XX, Waldir Tramontano, o Canhoto. Segundo Aragão, essas relações podem ser vistas em um álbum com recortes de jornais, hoje pertencente à família de Canhoto, onde consta a biografia

de Galdino Barreto, que a ele se refere como mestre de Canhoto. Dali, o pesquisador conclui que existe uma linhagem formada por estes cavaquinistas que compõem uma escola de cavaquinho baseada nessa relação de mestre-aprendiz (ARAGÃO, 2011, p. 223-224).

Ribeiro (2014), em texto sobre Waldirio Tramontano, igualmente expõe evidências desta linhagem de transmissão entre estes mestres, lembrando também outros nomes de cavaquinistas citados no livro de Gonçalves Pinto, como Lulu Cavaquinho, do qual este autor o relaciona desta maneira: “Era da turma de Mário, Galdino, Napoleão, [...]”, e mais adiante, “Lulu, vendo ser tocado e inventado por Mário, transformando o cavaquinho de quatro cordas em doze, meteu na cabeça de também aprender, o que conseguiu com Mário, com grande facilidade” (PINTO, 2014, p. 166-167).

Outro cavaquinista citado por Gonçalves Pinto é o Bilau, assim relatado: “Bilau foi aprendiz se não me engano do sempre chorado Mario do Cavaquinho, que deu ao mestre grande glória” (PINTO, 2014, p. 90). O próprio Galdino Barreto é citado no livro do autor, como um músico de grande relevância no instrumento:

Mestre dos mestres, que se celebrizou com o seu aprendiz Mário, cujo discípulo venceu naquela época todas as dificuldades do instrumento transformando a sua tonalidade de quatro cordas para cinco, enquanto isso Galdino, continuava com o seu cavaquinho de quatro cordas tirando infinitudes de tons e combinações de acordes que me é aqui difícil de descrever, tal é a magia, e a convicção das notas vibradas pela palheta encantada de Galdino, este grande artista, inigualável no meio dos chorões, aonde ele foi o único educador deste instrumento que se chama cavaquinho (PINTO, 2014, p. 58, grifos nossos).

A busca por Galdino Barreto nos periódicos revelou um anúncio em que o músico surge não como professor de cavaquinho propriamente, mas como ensaiador e instrutor do Grupo Infantil da Cidade Nova, bairro de origem simples e conhecido reduto de chorões:

Nada mais interessante que os bailados executados por esse grupo de 28 crianças, dirigidas e ensaiadas pelo Sr. Galdino Nunes Barreto, que é o director-ensaiador. Todos os anos nos visita esse grupo de graciosas crianças lindamente fantasiadas e por algumas horas nos deliciam, cantando umas coisas agradáveis e dansando uns bailados bem organizados [...] As crianças estão entusiasmadas com o próximo carnaval; cantam e executam com grande presteza as complicadas marchas dos bailados enquanto uma orquestra de instrumentos de corda faz os acompanhamentos. Durante o tempo que lá estivemos assistimos á execução da marcha Viuva Alegre e a uma música original do Sr. Galdino Barreto, cantada com belíssimos versos, recitados em dueto pela menina Zulmira Santos, que é a mestra do grupo, uma inteligente pequena de 12 anos de idade e a mais velha de todos, e pelo menino Roberto Santos (O PAIZ, 1910, ed. 9253).

A notícia, de 3 de fevereiro, indica colocações interessantes de Galdino Barreto como educador musical e compositor: dirige um grupo carnavalesco de crianças, que “executam

com grande presteza” e estão animadas com o desfile próximo de carnaval. Além disso, o músico dirige a orquestra de cordas que acompanha o grupo, o que o coloca em um papel de liderança frente a esta comunidade, que toca uma música de sua autoria. Porquanto não se encontrassem especificamente alusões a ele como professor do seu instrumento, é de se julgar que o músico tivesse importante papel de educador de música frente a este grupo, assim como foi descrito por Gonçalves Pinto (2014).

Embora as buscas não tenham retornado informações de Galdino Barreto como professor do cavaquinho, é possível encontrar anúncios do ensino deste instrumento desde 1839. O primeiro anúncio, mencionado no início deste tópico, informa: “Quem quiser aprender a tocar cavaquinho dirija-se à rua da Valla, n.º 18 (JC, 1839, ed. 104)”. Posteriormente, dois anúncios iguais de 1842 oferecem lições de violão, guitarra e cavaquinho (DRJ, 1842, ed. 36; JC, 1842, ed. 46), ao qual uma publicação posterior pedia que o autor do anúncio oferecendo aquelas aulas deveria dirigir-se a um endereço, onde haveria uma pessoa interessada em um dos instrumentos (JC, 1842, ed. 52). Outro anúncio oferece lições de cavaquinho à rua do Rosário (CMI, 1856, ed. 324). No mesmo ano, o DRJ divulgou: “A rua Santa Rosa n.º 11 ensina-se flauta, violão e cavaquinho; e ao mesmo tempo, incumbem-se de soirées para a véspera e noite de S. Pedro, dos mesmos instrumentos acima mencionados” (DRJ, 1856, ed. 179), denotando-se tanto uma possível procura por aulas dos instrumentos usados nos choros – lembrando-se que nesta época os gêneros eram valsas, polcas, quadrilhas, *schottisches*, sendo o choro o conjunto executante e o evento musical – como a oferta de músicos para a festa de São Pedro. Em 1858, outro anúncio informava: “A pessoa que quiser aprender a tocar violão ou cavaquinho, por uma escala que facilita ao aprendiz, dirija-se à rua Saco do alferes n.º 35” (CT, 1858, ed. 270, grifo nosso). Há também um anúncio de 1854 oferecendo cordas para cavaquinho, violão e rabeca, o que demonstra o comércio voltado para os usuários destes instrumentos (JC, 1854, ed. 18).

A maior quantidade de resultados sobre aulas e lições de cavaquinho nos jornais surge neste período de meados do século XIX. Não se pode dizer ao certo a metodologia adotada por estes professores. Comparando-se aos anúncios de violão do mesmo período, dentre os quais muitos anunciavam métodos tradicionais, infere-se que o ensino do cavaquinho, de fato como supôs Aragão (2011), era baseado na oralidade.

É apenas em 1927 que se encontra o anúncio de José Rebello, “pai da menina Ivone”, também citado no livro de Gonçalves Pinto (lá como professor de violão), assim como sua filha, um prodígio no instrumento. O anúncio informa também que o professor é autor de

um “prático método para cavaquinho”, assunto do qual tratarei logo adiante. O anúncio contém uma foto do músico ao violão, e assim são seus dizeres:

José Rebello da Silva, professor de cavaquinho e violão, é o pae da pequena Yvonne. Autor de um methodo prático de cavaquinho, José Rebello é um estudioso da musica. Suas composições atestam o musicista de fina qualidade que ele é. “Miragem”, “Ypiranga” e “Guanabara” são paginas de formosa técnica e estylo elegante. Quanto aos seus méritos de professor, a pequena Yvonne, a menina do violãozinho encarregou-se de confirma-los mais uma vez (CM, 1927, ed. 9845).

Este anúncio dá informações interessantes que ajudam a traçar um perfil dos professores de instrumentos ligados ao choro neste período descrito por Gonçalves Pinto (2014), sobretudo nas primeiras décadas do século XX. O autor tem um longo verbete dedicado a este músico, ao qual tece muitos elogios, que faz valer transcrevê-lo integralmente:

José Rabelo da Silva, conhecido na roda dos chorões como “José Cavaquinho”, por ter sido o instrumento de sua iniciativa no circuito da velha guarda. José nasceu em Guaratinguetá, estado de São Paulo, veio para o Rio ainda muito jovem. Sempre foi e ainda é muito operoso, conservando uma linha irrepreensível, estimado pela sua simpatia comunicativa e atenciosa, propriedade esta que muito se une aos seus dotes de artista e excelente professor que é. Autor de diversos métodos de violão e cavaquinho, pai da menina Ivone, executora de músicas clássicas ao violão, aplaudida por artistas científicos que não regateiam seus aplausos dispensados à sua filha e discípula. Ele se sente ufano pelo progresso da mesma. José Cavaquinho é um violonista de fôlego e escrupuloso em tudo que se prende ao violão, por esta razão ainda não adotou as cordas de aço, conservando as de tripas como uma tradição. José também é flauta de nomeada e já teve a sua grande época tocando nos cinemas mais frequentados do Rio. Ele foi um dos fundadores do Ameno Resedá e como seu diretor de harmonia muito cooperou para seu título de Rancho Escola. Ao lado de Antenor Oliveira, Napoleão, diretor de canto, e de outros elementos, levou este rancho ao apogeu que teve até a glória de entrar no palácio do presidente da República! [...]. Também autor de diversas músicas, como sejam: “Miragem”, valsa. “Ipiranga”, “Tango Guanabara”, etc. Atualmente é funcionário do Ministério da Agricultura, e nos tempos que lhe sobram da repartição leciona violão, tendo preparado muitos bons violonistas, pois ele é um grande educador de violão (PINTO, 2014, p. 60, grifos nossos).

O verbete do autor sobre o músico revela múltiplas facetas de José Rebello, que conferem muitas *nuances* à análise deste anunciado professor de cavaquinho. Embora Gonçalves Pinto ressalte a atividade de Rebello como educador de violão, com muitos discípulos, inclusive a própria filha, o autor lembra que Rebello é autor de vários métodos de cavaquinho e violão. Ele, além disso, recebe a alcunha de José Cavaquinho, por assim ter ficado conhecido “no circuito da velha guarda”. Porém, o próprio Rebello coloca-se como professor de cavaquinho e “autor de um método prático” do mesmo instrumento. Talvez ele já tivesse reputação como professor de violão e quisesse ampliar sua atuação no cavaquinho, em virtude



de uma demanda crescente e da falta de profissionais à época ou da falta de métodos deste instrumento, muito ligado às tradições populares. O músico também ressalta no anúncio suas qualidades como compositor e “estudioso da música”. Não teve acesso ao seu método de cavaquinho, portanto não se pode descrever quais recursos pedagógicos utilizava. No entanto, presume-se que algum registro escrito ou alguma espécie de notação gráfica, ainda que alternativa, deveria ter tal método, caso contrário não haveria necessidade de se anunciar um “método prático para cavaquinho”.

De qualquer maneira, Rebello foi um músico de formação sólida que se propôs a lecionar o instrumento. Além disso, Gonçalves Pinto relembra os atributos do músico como fundador do rancho carnavalesco e responsável por ter elevado o rancho “ao apogeu que teve até a glória de entrar no palácio do presidente da República!”. O autor também aponta a veia composicional do músico, mencionando, inclusive, as mesmas composições elencadas no anúncio de Rebello, e finaliza situando o músico em sua profissão como funcionário do Ministério da Agricultura, sendo que “nos tempos que lhe sobram da repartição leciona violão, tendo preparado muitos bons violonistas, pois ele é um grande educador de violão”.

Este retrato multifacetado de José Rebello foi encontrado também em diversos outros anúncios e descrições de músicos, tanto no livro de Gonçalves Pinto como do que se deduz de buscas de professores de música na Hemeroteca. São vários atores que se configuram como multi-instrumentistas, professores de música e dança, ensaiadores de ranchos carnavalescos, músicos práticos atuantes em teatros e cinemas, além de funcionários em repartições ou proprietários de pequenos negócios, como se pode ver em outros verbetes do autor e em outros anúncios, alguns já mencionados anteriormente.

Esta característica múltipla dos músicos ligados ao choro se encontra até a atualidade, embora o choro tenha passado por um acentuado processo de profissionalização nas últimas décadas. No entanto, o músico como profissional atuante em vários segmentos ou o amador que também exerce atividade remunerada com a música faz as fronteiras entre amador e profissional ficarem permeáveis, como ressaltou Ruth Finnegan em *The Hidden Musicians* (FINNEGAN, 1989). A autora aborda as definições de amadores e profissionais, e fala sobre a complexidade e significados destas categorizações. Observando o fazer musical em uma pequena cidade no interior da Inglaterra, ela aponta que estas separações muitas vezes não dão conta de definir a atuação de um músico, pois ele pode ser considerado profissional, mas em determinados momentos, tirar seu sustento de outras fontes que não a música, ou pode ser considerado amador por não viver da música, mas ter uma atuação constante com ela, inclusive

tirando proventos, condizente com a carreira de um músico profissional (FINNEGAN, 1989, p. 12-14).

Outro fato interessante na descrição de José Rebello é seu trânsito tanto na prática musical de entretenimento, como sua atuação como liderança do rancho carnavalesco, além de atuar como músico em cinemas, seu trabalho como compositor de valsas e tangos e ser professor de violão, com muitos discípulos, como lembra Gonçalves Pinto (2014). Sua filha e discípula é a prova de sua competência e maestria. Novamente as fronteiras entre a música das camadas populares e a música de concerto ficam difusas, como notado na atuação de outros músicos da época. É o caso do Porto Cascata, o qual “podia-se considerar um maestro, conhecia música a fundo, não só o clássico como os grandes choros, especializando Callado, Viriato, Rangel e outros [...]” (PINTO, 2014, p. 42), e o Pedro de Assis, discípulo de Duque estrada Meyer, que “tocava o clássico e também o choro de todos aqueles imensos flautas por mim já descritos” (PINTO, 2014, p. 94) e muitos outros exemplos ao longo do livro.

Outro fator a se observar no caso de José Rebello é a continuação de seu legado através de sua filha, descrita ainda como uma criança no livro. Este ponto nos remete ao educador Shinichi Suzuki (1983), para quem a aprendizagem da música é concebida em paralelo à aprendizagem da língua materna, em um conceito que tem influenciado várias gerações de estudantes de música de concerto. A ideia de “aprendizagem como língua materna” de Suzuki (1983), estabelece, entre outros pontos, que o ambiente familiar e o exemplo dos pais são essenciais à aprendizagem de música para os jovens estudantes. No meio musical em geral e no universo do choro, existem casos de filhos de músicos que também se tornaram músicos, tanto do passado como do presente.

Uma das referências do choro, Pixinguinha, era filho de Alfredo Viana, conceituado músico e professor de seu tempo, dono de uma pensão onde moravam muitos músicos e muitos outros a frequentavam, nos saraus que ali aconteciam. Um deste frequentadores foi Irineu de Almeida, que foi professor de Pixinguinha. Dois irmãos de Pixinguinha, Léo e Otávio Viana (conhecido como China), também foram músicos de destaque na época. China, inclusive, integrou com Pixinguinha o célebre conjunto Os Oito Batutas. Gonçalves Pinto, em seu verbete sobre o China, assim fala: “China era também filho do velho chorão Alfredo Viana e irmão dos glorificados músicos Pixinguinha e Léo” (PINTO, 2014, p. 86). O autor cita outros exemplos desta continuidade de transmissão musical entre gerações de uma mesma família, sendo o caso de José Rebello e sua filha Ivone bem emblemático, por mostrar uma criança já alcançando notoriedade por seus atributos musicais.

Outro caso de transmissão entre membros de uma mesma família é sobre Lily S. Paulo, talvez a única mulher instrumentista citada por Gonçalves Pinto, irmã de S. Paulo, ambos violonistas e cantores. Lily também é lembrada como discípula de Satyro Bilhar, um importante nome do violão, caracterizando assim mais um exemplo de transmissão através da relação mestre-aprendiz, conforme Aragão apontou (2011, p. 214). Gonçalves Pinto refere-se a Lily como “uma companheira de choro do sempre lembrado Bilhar, que era o rei dos acordes. Muito com ele aprendeu, de maneira que quem escuta Lily logo diz: – Ali está o Bilhar” (p. 68). O autor dedicou um verbete à Família dos Grey, de Jacarepaguá, cujo patriarca era violinista, o filho mais velho, violonista, e o mais novo, conhecido como professor Coelho Grey, multi-instrumentista, sendo um competente soprista. O verbete tem quase duas páginas de extensão, finalizado assim: “Eis aqui o traçado e poucas linhas o perfil de uma família toda musical que deu muito brilho aos choros realizados naquela época em Jacarepaguá” (p. 79-80).

Existem muitos outros exemplos no livro de Gonçalves Pinto sobre a transmissão entre membros de uma mesma família, assim como encontramos também esta característica nos chorões da atualidade, principalmente entre os professores da Escola Portátil de Música, assunto a ser abordado nos capítulos seguintes.

#### **2.2.4 Métodos de violão e cavaquinho nos séculos XIX e início do XX**

Embora tenha feito as buscas separadamente por “método de violão” e “método de cavaquinho” na Hemeroteca Digital, optei por agrupar estes resultados em um só tópico, já que algumas buscas resultaram em resultados tanto de violão quanto de cavaquinho, o que discuto aqui. A seção também faz considerações sobre a questão do registro escrito e do público-alvo destes métodos, o que complementa as análises referentes aos instrumentos, feitas em separado. Também é de se notar que muitas buscas de instrumentos denotaram que era comum um mesmo professor ensinar violão e cavaquinho, ou até mesmo outros instrumentos como guitarra e flauta, por isso analisaremos os resultados referentes aos métodos em conjunto.

As buscas por métodos de violão apresentaram no ano de 1837 o anúncio mais antigo, no *Diário do Rio de Janeiro*. A nota foi publicada em texto corrido na seção de anúncios, sem estar destacada, informando a venda de método de violão “na imprensa de muzica d P. Laforge, rua da Cadeia n. 89, segundo o systema de Cazulli e Nava, traduzido do italiano por A. Croco”. O anúncio promovia ainda a venda do método de flauta de Berbiguier, um resumo de princípios de música traduzido do francês e “Collecções de modinhas Brasileiras, hymnos, overturas, valty, para flauta e para piano”. Informava também que a casa poderia “imprimir

qualquer pessa de música” (DRJ, 1837, ed. 300001). No mesmo ano, outra nota no *Jornal do Comércio* anunciava novamente o método Carulli à venda, em uma coleção com outros métodos de teoria e solfejo, de autoria de Francisco Manoel da Silva, e modinhas de Gabriel Fernandes da Trindade, com acompanhamento de piano e violão (JC, 1837, ed. 53). Em 1840, a mesma Imprensa Laforge anunciou um método de violão, ou guitarra francesa, em português, sem informar seu autor (JC, 1840, ed. 306).

É interessante que estes primeiros resultados da década de 1830 apresentem tanto o anúncio de métodos tradicionais do ensino erudito do violão, como o Carulli, como também peças de acompanhamento para modinhas, gênero no qual o violão faz o papel de acompanhador. Também é interessante a publicação do primeiro método traduzido.

Entre 1840 e 1863, encontram-se muitos anúncios do método Carcassi, um tradicional método de violão utilizado pela escola europeia do instrumento. Em 1856, um anúncio sobre “um novo método de violão em português” é publicado no *Diário do Rio de Janeiro* (ed. 76). Em 1857, O *Correio Mercantil* publica um anúncio com o texto “Methodo de Violão em Portuguez, contendo os princípios necessários, escalas, arpejos, exercícios e varias peças do Trovador, Traviata, Ernani, etc, quadrilhas, valsas, mazurcas, varsovianas, etc.” (ed. 66), que se repete em outras edições no mesmo ano. Estes gêneros musicais eram comuns nos salões de bailes e o anúncio de um método que contivesse estas peças denota um público alvo frequentador destes ambientes, o que leva a crer que fossem pessoas das classes economicamente superiores. Nota-se também o detalhamento dos “princípios necessários”; escalas, arpejos e exercícios, típicos de metodologias usualmente encontradas em outros instrumentos da música de concerto, como violino, flauta ou clarinete.

Em 1877, o *Jornal do Comércio* publicou um anúncio de um “Método de violão, fácilimo e rapidamente compreensível, à venda nas casas de música” (1877, ed. 345), sem o nome do autor. Nota-se entre as características deste método: “fácilimo e rapidamente compreensível”. Não se sabe se a metodologia é semelhante aos métodos tradicionais de violão, baseados em leitura de partitura, ou se este método se baseava em outro recurso pedagógico, como o desenho dos acordes do violão, por exemplo, conforme Aragão (2011) já havia encontrado em 1890 no *Almanak Laemmert*, mencionado no início do capítulo.

A partir daí, começaram a surgir na imprensa diversos anúncios de métodos “fáceis” de violão, “sem mestre”, com promessas de aprendizagem rápida. Em 1882, a edição n.º 169 da *Gazeta de Notícias* publica um “Guia material pra qualquer aprender em pouco tempo, independente de mestre e sem conhecimento algum de música” (ed. 169), da autoria de José Antonio Pessoa de Barros. A partir desta data e até 1911, este autor irá publicar muitos anúncios

com texto semelhante, algumas vezes mais detalhados, outras vezes mais sucintamente, sobre seu método. Em 1890, a *Gazeta de Notícias* publicou um destes anúncios detalhados, no qual se percebe um esforço argumentativo do autor em defender a eficácia do seu método e a que público se destina. O anúncio exhibe o nome da Laemmert & C. Editores e informa que o método está à venda “em sua casa e nas principaes livrarias dos Estados”. Logo em seguida, aparece o título em maiúsculas, em uma fonte maior que o texto anterior: “METHODO DE VIOLÃO”. O anúncio informa:

Guia material para qualquer pessoa aprender em muito pouco tempo, *independente de mestre* [em negrito no original] e sem conhecimento algum de musica, por José Antonio de Barros, 2ª edição melhorada [preço ilegível]. O violão é o instrumento popular por excellencia, em cujas harmonias esquece o afanoso roceiro as fadigas dos trabalhos do dia, por isso sem duvida é de algum merecimento um methodo pratico de aprendizagem sem auxílio de mestre que custa as mais das vezes dinheiro, e enfastia o aprendiz. O presente trabalho presta pois, um serviço à classe do povo, que ainda pode fazer o seu descante na era que atravessamos (GN, 1890, ed. 265, grifos nossos).

O anúncio na sequência apresenta um subtítulo em negrito, “Cantor de modinhas brasileiras”, com “a mais completa collecção de modinhas, lundus, recitativos, etc, etc., 8.ª edição”. Denota-se pelo anúncio que o método claramente se dedica a classes trabalhadoras, fazendo menção ao “afanoso roceiro”, embora se publique na cidade. Também argumenta que “o violão é o instrumento popular por excellencia”, o método é “sem auxílio de mestre, que custa as mais das vezes dinheiro e enfastia o aprendiz”. Este último aspecto reforça a ideia de que a leitura musical e estudo mais sistemático de música, como através dos métodos tradicionais como o Carcassi, fosse talvez a razão para este professor propor uma alternativa mais fácil e rápida ao aprendizado. Aragão (2011) já havia comentado essa informação de um método semelhante, no mesmo período, do qual tomou conhecimento através do texto de Leme:

Em 1890, na gestão de Eugênio, a Bevilacqua e Cia lançou o *Método Prático para aprender a tocar violão sem mestre*, que consta no catálogo com a referência da chapa no 3589. Seria um produto diferente, claramente destinado a uma parcela de público pouco letrada, talvez aos “capadócios” ou àqueles menos afeitos à leitura musical. Vendido a 1\$000 cada exemplar, o método era um livrinho pequeno, tal como um gibi, com desenhos do braço do violão, onde o aluno podia “ler” onde deveria colocar seus dedos para formar as posições (acordes) para acompanhamentos harmônicos. O método ensinava o aluno a afinar seu instrumento e dava outras instruções que facilitavam a aquisição de saberes básicos (LEME, 2006 *apud* ARAGÃO, 2011, p. 212).

Estes anúncios se tornaram cada vez mais presentes na imprensa carioca oitocentista, em paralelo aos métodos tradicionais, que continuaram surgindo em anúncios,

geralmente acompanhados de outros instrumentos de concerto. Como Amorim (2019) observou,

Havia, é verdade, um crescente cenário de inserção do violão em dinâmicas socioculturais variadas e a presença do instrumento crescia em teatros, escolas secundárias e nas mãos de praticantes diversos (incluindo os membros das chamadas “elites ilustradas”), mas as consequências da febre operística e do consumo doméstico do repertório que era praticado em teatros, salões e clubes ainda conferiam ao piano e ao canto posição privilegiada no mercado (AMORIM, 2019, p. 3).

Em 1916, foi publicado em diversos periódicos um anúncio do método de Joaquim Francisco dos Santos (1873-1935), o Quincas Laranjeiras, um significativo nome do violão na virada do século XIX para o XX. O anúncio do *Correio da Manhã*, intitulado erroneamente de “Metodo de Violino”, informa que “A conhecida casa Cavaquinho de Ouro acaba de editar um novo método de violão por ‘Quincas Laranjeira’, ao qual está reservado o mais lisonjeiro sucesso, pela grande popularidade de que goza o seu autor em nosso meio musical” (CM, 1916, ed. 6320). O anúncio deste método também aparece, neste ano e no seguinte, no periódico *Fon Fon*, com dez ocorrências. Neste periódico, o anúncio ressalta que o método “Faz com que este mavioso instrumento seja acessível a todos” (FON FON, 1917, ed. 37). Na *Gazeta de Notícias*, o anúncio informa que o método “bateu o *record* de facilidade” (GN, 1916, ed. 161). O anúncio também aparece em *O Fluminense* no mesmo período, na edição 9937.

A relevância do surgimento deste método na busca está relacionada à figura de Quincas Laranjeiras no choro, sobretudo neste período. Gonçalves Pinto escreveu um verbete consistente sobre o violonista e citou seu nome em outros verbetes oito vezes no livro. O autor o descreve:

Quincas Laranjeiras era bom amigo, exímio violinista, grande artista, modesto e atencioso, de maneiras esplendorosas, por isso tinha em cada colega do choro um verdadeiro admirador de suas excelentes qualidades [...]. Era *primus inter pares* no círculo dos grandes chorões de violão. Como executor e professor era valorizado, que digam os seus inúmeros discípulos que tanto o consideravam pela maneira afável que dispensava aos seus alunos. Ele deixou muitas produções. Quincas Laranjeiras sempre teve a sua época e finalmente desapareceu do meio de seus amigos e dos chorões da velha guarda, sem que a nossa imprensa lhe prestasse as honras que merecia, partindo com ele todas as suas ilusões de um artista que elevou o seu nome e de seu instrumento o violão, que teve nele um pedestal de glórias. Quincas foi o continuador de Catulo nos salões aristocráticos do violão, elevando-o até o Conservatório de Música, para depois ser conquistado pela nata social, onde o violão tem primazia, manejado por tocadores do quilate de Quincas Laranjeiras (PINTO, 2014, p. 62-63, grifos nossos).

A importância do violonista é atestada por outras citações de estudiosos do choro como Mariza Lira, Renato Almeida e em referências mais recentes. Fernanda Pereira (2007) cita o destaque que Márcia Taborda dá ao músico, conferindo-lhe inclusive “como marco inicial de uma escola de violão carioca”. Informa ainda que o músico estudou com os métodos de Carcassi, Carulli e Aguado, Augusto de Freitas e Antonio Rebello (TABORDA, 2004 *apud* PEREIRA, 2007, p. 34)<sup>76</sup>. A autora ainda menciona a atuação de um dos discípulos de Laranjeiras, José Augusto de Freitas, em um concerto no Instituto Nacional de Música, o que remete à menção de Gonçalves Pinto da entrada do violonista no “Conservatório de Música”, nome anterior do Instituto. Infelizmente não se encontrou o método de Quincas Laranjeiras para saber se era destinado a músicos amadores ou à sua classe de violonistas de concerto, mas tudo leva a crer que havia uma preocupação do músico em fazer um método acessível, como mostram os anúncios encontrados. Quanto à atuação do músico em sua época, foram encontrados concertos dele junto a outros nomes do violão erudito como Melchior Cortes, em 1927, tocando peças solo difíceis, de acordo com um anúncio do Fluminense, em que o músico é descrito num concerto em que “o festejado professor Joaquim F. dos Santos, o Quincas Laranjeiras, deliciou a plateia com seu misterioso violão, ao qual executou um caprichoso prelúdio e uma difícil valsa em harmônicos” (OF, ed. 7097, 1908), em meio a outros números de música erudita. É interessante notar que no carnaval do mesmo ano, o nome do violonista aparece como “exímio primeiro acompanhador de violão” junto a outros músicos, como Brandão velho, Neco, Galdino, Malaquias - todos citados por Gonçalves Pinto – como membro escolhido para do Bloco de Carnaval “75 por minuto” (O IMPARCIAL, 1927, ed. 5745). Outras referências ao violonista no carnaval aparecem anteriormente, como em 1915, em um anúncio sobre o conhecido Bloco do Caxangá, do qual Pixinguinha fez parte (CM, 1915, ed. 5836).

Seu nome também aparece em uma nota depreciativa em 1928, cujo autor relembra que músicos em outros tempos tinham o hábito (“os trovadores urbanos, uma flauta, um violão, um cavaquinho”), de percorrer as ruas da cidade, sendo repreendidos pela polícia. O autor alerta que os grupos estão retornando a essa prática, com a aproximação do Carnaval, e conclama a polícia a agir novamente, “com o mesmo rigor com que procedeu outrora com o Quincas Laranjeiras e seus companheiros de patuscada” (O IMPARCIAL, 1928, ed. 6064).

---

<sup>76</sup> TABORDA, Marcia Ermelindo. **Violão e Identidade Nacional**: Rio de Janeiro 1830/1930. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2004.

Assim como Quincas Laranjeiras, outros músicos tiveram trânsito entre ambientes ligados a elite, como teatros e o Conservatório de Música, como Satyro Bilhar, Antonio Callado, Duque Estrada Mayer e outros citados por Gonçalves Pinto. Estes músicos eram em sua maioria solistas de sopro, como flautistas, ou violonistas que tocavam repertório solo, porém também frequentavam os ambientes de choro. Mais incomum foi encontrar cavaquinistas que também transitaram nos círculos da aristocracia, lembrando que este instrumento sempre teve uma tradição fortemente relacionada às práticas de acompanhamento de músicas populares, tanto em Portugal, como no Brasil.

É interessante ainda citar um anúncio de 1936. É um dos únicos anúncios com foto, no qual o professor José Pereira – tocando guitarra portuguesa na foto – escreve um longo texto argumentativo:

O estudo do violão foi considerado em geral como um estudo elementar, dando como resultado apenas um repertório de modinhas e canções. Entretanto, o trabalho dos violonistas hespanhoes dos últimos tempos, notadamente Tarrega, deram ao instrumento um relevo que hoje todo mundo aplaude nas interpretações de Andrés Segovia, um violonista que figura ao lado de Kreisler e Paderewsky, nos concertos da Europa. Professor João C. Pereira compreende que os methodos que ensinam violão “de ouvido” poucos resultados darão. Por isso escreveu um trabalho original que começa pela exposição dos princípios essenciaes de teoria. Logo após as diferentes espécies de harpejos, mostram ao aluno o uso das posições e familiarizam-no com o uso das cordas. Todos os tons maiores e menores são tratados nas respectivas escalas e firmadas as posições clássicas, com uma preciosa indicação de dedilhado. No fim do método, algumas peças fáceis permitem ao aluno, ao mesmo tempo que um recreio agradável, a aplicação de todas as noções técnicas adquiridas nos estudos. O professor João C. Pereira realizou com o seu “Novo Methodo para violão”, ao mesmo tempo que um trabalho utilíssimo, um bem para os estudiosos do instrumento, que sentiam falta de um método elementar que lhes permitisse abordar os estudos de Tarrega. Com a inteligência de sempre e com a proficiência de largos anos de prática do difícil instrumento, o professor acaba de encher uma lacuna na literatura atual do violão (A NOITE, 1936, ed. 8823).

Este método faz um contraponto interessante ao método anunciado por José Antonio Barros, citado anteriormente, para utilização sem professor, e facilitado. O argumento de José Pereira vai contra a natureza dos métodos para amadores e de aprendizagem rápida, o que demonstra que seu método se dirige a estudantes que almejam um conhecimento mais aprofundado do instrumento. O autor também informa o incremento do universo violonístico de concerto, citando autores como Tarrega e Segovia, referências à época. Seria possível que este método fosse uma alternativa em língua portuguesa a uma demanda da época, e acompanhasse a notoriedade que o violão vinha alcançando gradativamente na sociedade



brasileira, como mencionado aqui pela nota do concerto das sobrinhas de Mello Moraes e o trabalho de Amorim (2019).

Sobre as buscas por métodos de cavaquinho, poucos resultados surgiram. O mais antigo surge em 1919, no *Correio da Manhã*. A Guitarra de Prata, uma loja de instrumentos, anuncia diversos métodos sem mestre, como o cavaquinho, violão, guitarra, e bandolim, além de métodos de teoria e solfejo (CM, ed. 7563, 1919). O mesmo anúncio apareceria outras onze vezes no periódico *O Jornal*, nesse ano e no ano seguinte. O resultado seguinte na busca data somente do ano de 1936, novamente anunciando o método “sem mestre e sem música”, conjuntamente com métodos de violão do Professor Patrício Teixeira, Método Violão “Paraguassu” com 7 acordes em cada tom, o Método de Violão Prof. José Rebelo da Silva, “com gravuras das posições” e os métodos de Cavaquinho “O Batuta” e “O Lunático”, este “com variações de cada tom” (JB, 1936, ed. 242), mencionado no anúncio de aulas do autor. Pela natureza do anúncio, eram métodos mais facilitados, para serem utilizados como acompanhadores.

Como vimos, entre os principais instrumentos acompanhadores do choro, havia uma oferta de aulas e material didático com professores particulares, que anunciavam seus serviços nos jornais da época. As buscas não revelaram o cavaquinho como instrumento ligado ao ambiente da música de concerto – o que era de se esperar – tampouco evidências de que haveria interessados pertencentes à parcela da população de melhores condições financeiras em aprendê-lo. Sua associação inevitável com os grupos carnavalescos e os grupos boêmios que circulavam na cidade, além de sua tradição como instrumento acompanhador, colaboraram para estigmatizar o cavaquinho como um instrumento associado à boemia e às classes economicamente mais baixas da sociedade. Dos instrumentos da formação inicial do choro, foi o que mais tardiamente teve material didático específico mais elaborado.

### **2.2.5 A transmissão entre flautistas no século XIX e início do XX**

A busca pelas aulas e lições de flauta nos periódicos complementou o trio inicial dos instrumentos do choro. Conforme visto no início do capítulo, Aragão defende que a aprendizagem de instrumentos solistas na época, mais precisamente a flauta, o clarinete, o piston, bombardino, oficleide e outros, ocorria em bandas militares ou nos estabelecimentos oficiais, como o Conservatório de Música (ARAGÃO, 2011, p. 218). Esta informação é encontrada no livro de Gonçalves Pinto, que reúne cento e nove flautistas, de acordo com o fichamento feito pelo músico Jacob do Bandolim (*apud* ARAGÃO, 2011). Há também

flautistas que aprenderam através da oralidade, como o próprio Videira, um dos mestres de Gonçalves Pinto, conforme se observa na descrição: “É verdade que tocava de ouvido, mas sabia dizer na sua flauta o que diziam os outros, sabendo música” (PINTO, 2014, p. 25, grifo nosso). Vale lembrar que “saber música” referia-se às pessoas que tinham conhecimento de teoria e leitura musical. Outros exemplos de flautistas que não tinham formação musical aparecem ao decorrer do livro, como o Justiniano, um flautista de Niterói,

que tocava de ouvido musicas difíceis, que punham em embaraço músicos de primeira nomeada, e que se extasiavam de ouvi-lo tocar. O Justiniano ia todos os dias para o Arsenal, ouvir os ensaios da banda regida pelo inesquecível Bocot. E gravava no ouvido as melhores músicas, para executar na sua flauta de cinco chaves. Este fato passou-se mais ou menos há cinquenta e tantos anos, e ainda hoje se fala no apurado ouvido de Justiniano (G. PINTO, 2014, p. 33, grifos nossos).

Nota-se que a falta de conhecimento de partituras em nada impedia Justiniano de ser um músico respeitado e com reputação entre seus colegas. Compensava a falta de leitura de partituras aprendendo as músicas “de ouvido”, inclusive “músicas difíceis”. Naturalmente, deviam existir outros instrumentistas de sopro que aprendiam pela oralidade, porém a dificuldade era maior em se aprender dessa maneira, devido à ausência de registros fonográficos, que auxiliam na memorização de melodias. Veremos nos próximos capítulos como os músicos se valeram do recurso de gravações para seu aprendizado, desde o surgimento dos registros fonográficos. Como se nota, Justiniano ia diariamente aprender músicas em um ensaio na banda de Santos Bocot.

Existem também no livro de Gonçalves Pinto, exemplos de músicos não tão qualificados, como Braguinha, que “apesar de tocar muito mal e de ouvido, conhecendo na sua flauta que era de cinco chaves, uns três ou quatro choros, com isto ele julgava-se grande maestro” (p. 34). O autor retrata diversos chorões, desde os mais famosos e qualificados, como Ernesto Nazareth e Villa-Lobos, até sujeitos que chegam a ser alvo de pilhérias dos colegas, devido às suas limitações musicais. No entanto, lembrando que existiam muitos conjuntos de bandas civis e militares, é fácil estimar que boa parte destes solistas tivesse formação musical tradicional e soubessem leitura de partituras. É importante ressaltar que as melodias dos gêneros antecessores dos choros eram bastante extensas e muitos dos instrumentistas eram compositores, então era necessário registrar as músicas para que outros colegas pudessem compartilhar os mesmos repertórios. Aragão inclusive cita a rede de manuscritos que circulavam paralelamente ao mercado editorial da época, direcionado para as músicas de salões e bailes e partituras de piano. Segundo o autor, “nas primeiras décadas do século as partituras

manuscritas circulavam em paralelo à indústria de comércio de partituras, muitas vezes suprimindo lacunas que esta última apresentava principalmente no que concerne a este grupo de instrumentistas populares” (ARAGÃO, 2011, p. 207-208).

As buscas sobre lições e professor de flauta nos periódicos mostraram resultados desde 1825, tanto de professores particulares quanto de aulas em conservatórios, lojas de música e outros tipos de estabelecimento. Neste ano, foi publicado um anúncio procurando por um professor: “a pessoa que se achar hábil para dar lições de flauta e viola, em uma casa particular, deixe seu endereço na redação do jornal” (DRJ, 1825, ed. 120025). Por se tratar de dois instrumentos, e a viola notadamente ser um instrumento acompanhador<sup>77</sup>, supõe-se que o anunciante procurava um professor que ensinasse ambos os instrumentos para utilização em um contexto de música “popular”. Vale lembrar que modinhas e lundus eram gêneros em voga na época.

No mesmo ano, publicou-se um anúncio de “um hábil professor de flauta chegado de Paris, tendo professado com distinção este instrumento tão agradável quanto suave, oferece seu préstimo ao público” (O SPECTADOR BRASILEIRO, ed. 89, 1825). Em 1827, um professor respondeu a um anúncio que buscava aulas, à Rua do Ouvidor, nº 58 (DRJ, 1827, ed. 600020). No mesmo ano, um professor anunciou aulas, solicitando aos interessados que se dirigissem à “loja do alfaiate francez” (DRJ, 1827, ed. 50000017) e publicou-se o anúncio de certo Manoel Vicente Fortuna, que “forra salas com toda delicadeza, com pintura da melhor qualidade, e dá lições de flauta pelo preço mais comodo” (DRJ, 1831, ed. 20003), novamente demonstrando a nova classe de trabalhadores de onde saíam os músicos, além da multiplicidade de atividades que os envolvia, analisada por Finnegan (1997).

Um anúncio de 1830 anunciava um “moço chegado da França dá lições em sua casa” (JC, 1830, ed. 178). A oferta de professores e métodos franceses de flauta encontrar-se-ia no decorrer de todo o século XVIII nos periódicos. Em 1844, um anúncio oferecia “aulas de flauta por musica” (DRJ, 1844, ed. 6583), o que nos leva a questionar se existia uma oferta de aulas sem ser por música, não encontrada na pesquisa.

O próximo anúncio data de 1846, em que o Conservatório de Música e dança oferecia “lições de flauta, clarineta, oboé e corni-inglez, dadas pelo Sr. Francisco da Motta”, além de violoncelo, rabeca e violão. Também oferecia aulas instrumentos de metais, como

---

<sup>77</sup> Segundo Márcia Taborda (2011), “As evidências apontam para o fato de que a viola, cultivada desde o século XVI nos diversos recantos do Brasil, foi o instrumento eleito para o acompanhamento de cantigas — fato mencionado e documentado pela grande maioria dos viajantes, cedendo lugar para o violão, principalmente no ambiente urbano a partir de meados do século XIX” (TABORDA, 2011, p. 16).

“clarim de chaves, piston, opheclid, trompa e trombone”. O Conservatório oferecia, inclusive, gratuidade a “pessoas de ambos os sexos, que queirão dedicar se a musica, e que não tenham meios para o fazerem, uma vez que provem com documento da autoridade essa falta” (DRJ, 1846, ed. 7271). Este anúncio se repetiu em mais cinco edições. Em 1851, foi publicado um anúncio intitulado “*Aos Amadores da flauta - lições de Flauta e Clarineta*”, na Rua do Sabão (JC, 1851, ed. 045).

Uma busca no *Jornal do Comércio* revela um anúncio de 1854 do “Lyceo Musical e Copistaria”, que divulga que “Antônio Luiz de Moura e Henrique Alves de Mesquita recebem neste Lyceo discípulos de qualquer instrumento, sendo os preços das lições moderadas as lições de flauta serão pelo muito conhecido professor Antonio Mauger. Vendem-se lindas quadrilhas pra piano ou flauta, e uma modinha – O retrato – composta por Henrique Alves” (JC, 1854, ed.4). Na data em que o anúncio foi publicado, Henrique Alves de Mesquita tinha vinte e quatro anos e estava estabelecendo sua carreira no Rio de Janeiro. Além de escrever músicas, lecionava vários instrumentos na copistaria, conforme se nota no texto do anúncio. Segundo Vasconcelos (1991), Mesquita e seu sócio, Antonio Luiz de Moura, atuavam em atividades variadas: “ensinavam música, afinavam pianos, compunham peças por encomenda, organizavam festas para bailes, etc. (VASCONCELOS, 1991, p. 183). Henrique Alves de Mesquita (1830-1906), compositor, regente e organista, é um dos mais antigos compositores do universo do choro, tendo sido muito prolífico. Compôs polcas, tangos, operetas, quadrilhas, valsas e lundus. Mesquita foi amigo do flautista Antônio Callado e de Chiquinha Gonzaga e teve uma expressiva atuação na música de entretenimento, sendo autor de muitas operetas encenadas nos teatros musicais.

Em 1855, o Conservatório de Música anunciou seu quadro de professores, nos quais se encontrava “o Professor de Flauta e outros instrumentos de sopro: João Scaramella” (DRJ, 1855, ed. 333). No mesmo ano, encontra-se um anúncio deste professor oferecendo aulas particulares: “O professor do Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro, Giovani Scaramella, dá lições de flauta, [...] todas as noites das 7 as 9, quando não houver espetáculo Lyrico” (CMI, 1855, ed. 188). Em 1860, encontra-se um anúncio onde “garante-se tocar alguma coisa em um mês. Lições de flauta por novo método facilitado e aprovado por mestres de Paris e do Rio de Janeiro, em estabelecimento musical na Rua da Assembleia” (JC 1860, ed. 151). Como visto em alguns anúncios de violão e cavaquinho, aqui também há um exemplo da preocupação em oferecer uma aprendizagem rápida e fácil.

Outro anúncio, no mesmo jornal e no mesmo ano, diz “A Nova Flauta - Um hábil professor de flauta se propõe a dar lições em casa de particulares ou collegios pelo novo sistema

de Boehm. R dos arcos no 4.” (JC, 1860, ed 177). Poderia ser este o flautista belga Mathieu-André Reichert (1830-1880)? Contratado por D. Pedro II, chegou ao Rio de Janeiro em 1859, segundo Diniz (2008, p. 55), e foi apresentado a Callado por Duque Estrada Meyer, discípulo de Callado e seu sucessor no Conservatório de Música. Em 1861, um anúncio de partituras apresentava Romances Franceses, entre eles o *Porquoi pleurer?* composto pelo “*distincto professor de Flauta Reichert*”, e modinhas brasileiras (JC, 1861, ed. 248, grifos nossos).

Nota-se em vários anúncios nos periódicos oitocentistas o uso de expressões como “O distinto professor”, ou “o festejado professor”, “o eminente professor” ou palavras similares. O próprio Gonçalves Pinto esclarece o uso duplo desta palavra, num verbete sobre o clarinetista Pedro Augusto, que “hoje é considerado um professor de música tanto para lecionar como para executar” (PINTO, 2014, p. 157). Segundo o autor e o que se observou em diversos anúncios nos periódicos da época, é provável que no caso de alguns músicos, a palavra “professor” aludisse a sua competência e atributos como instrumentista. No caso de Reichert, não é improvável que tenha sido professor no Brasil, uma vez que lecionou no conservatório de Bruxelas, deixando discípulos renomados, conforme Odette Ernest Dias (1990) relata. Vasconcellos (1991, p. 297) afirma que Duque Estrada Meyer foi discípulo de Callado e Reichert. Além disso, Reichert tocava a flauta do novo sistema Boehm, o que certamente deve ter provocado a curiosidade de muitos flautistas brasileiros do período.

Dias (1990) aponta que Reichert tenha sido um dos introdutores do sistema Boehm no Brasil, conforme vemos nesta passagem: “As pesquisas de Theobald Boehm tinham fixado em 1832 os padrões da flauta transversal de prata (sistema Boehm), que Reichert foi um dos primeiros a introduzir no Brasil. Esse novo modelo do instrumento não foi adotado sem discussões ou polêmicas” (DIAS, 1990, p. 33). Embora Reichert possa ter sido de fato um dos primeiros flautistas no Brasil a tocar com a flauta de novo sistema naquele período, as buscas revelaram que havia um flautista no Rio de Janeiro que tocava, lecionava e comercializava a flauta Boehm desde 1851, oito anos antes da chegada de Reichert: Achilles Malavasi, possivelmente o primeiro flautista a trazer a nova flauta para o Brasil, conforme notícia de 13 de dezembro de 1851 no *Correio Mercantil*:

Chegou a esta corte um artista, o Sr. Achilles Malavasi, que a julgar pelas atestações que tem e pela condecoração da ordem de Carlos III, que lhe fora conferida pela rainha de Hespanha, deve ser exímio na sua profissão de flautista. Traz um novo instrumento, *flauta de Boem, todo de metal, que ainda não foi ouvido nessa cidade*, cujos sons harmoniosos, diz elle, não tem com que se compare. Este artista foi primeiro flautista do duque de Modena, e consta que se fará ouvir em breve. (CMI, 1851, ed. 307, grifo nosso).

Em novembro de 1852, uma notícia veiculada no *Correio Mercantil* anunciava um concerto de Malavasi tocando composições próprias, inclusive em dueto com outra flautista, que não sabemos se também tocava a flauta Boehm (CMI, 1852, ed. 334). Em 4 de fevereiro de 1853, outro anúncio publicado em dois jornais noticiou um concerto da pianista Sra. Condessa Roswadowska, “com a coadjuvação dos distintos professores”, entre os quais consta o nome de “A. Malavasi, flauta metálica”<sup>78</sup>, no Salão do Theatro Provisório (DRJ, 1853, ed. 34; JC, 1853, ed. 30). Alguns dias depois, um anúncio no *Correio Mercantil* comunicou que o flautista havia se mudado de residência, mantendo sua loja na rua de S. Pedro, 116, “e continua dando lições de flauta, tanto pelo systema Boehm, como pelo antigo: assim como pode fornecer aos seus discípulos afiançados e de superior qualidade” (CMI, 1853, ed. 43, grifo nosso). Nota-se pelo anúncio que possivelmente Malavasi comercializava as flautas Bohem aos alunos, além de lecionar. Finalizando, encontra-se uma carta publicada a Malavasi, assinada pelo flautista Dr. Francisco Antonio de Araújo, da Bahia, a qual inicia: “Vou continuando no estudo e prática da nova flauta, e cada dia tenho mais motivos para agradecer-lhe a ter-me resolvido a abandonar as antigas”. A carta enaltece o flautista, as qualidades técnicas da nova flauta e a repercussão positiva que esta teve entre os flautistas da Bahia, de onde é remetida a carta, e explicita: “muito lhe devem todos os flautistas do Brasil, por ter sido V. S. o primeiro que fez ver praticamente, por sua brilhante execução, todas essas vantagens, de que eu já tinha notícia pela leitura dos métodos de Camus e Coche” [sic.] (CMI, 1853, ed. 109).

Constatando-se que Malavasi deve ter sido o introdutor da flauta Boehm no Brasil<sup>79</sup>, não há informações sobre uma possível interação dele com os flautistas do círculo do choro. Tampouco se sabe até quando Malavasi manteve-se atuante no Brasil.

Chegado em 1859, sabe-se que Reichert relacionou-se com outros flautistas do círculo dos chorões como Duque Estrada Meyer e Callado, por quem tinha grande apreço, segundo Dias (1990, p. 34-35). Além disso, um anúncio de 1880 comunicou a morte de Reichert no dia anterior, cinco dias antes da morte de Callado, ambos vitimados por uma epidemia de meningoencefalite na cidade. A nota faz um breve histórico de sua vida no Brasil, desde 1859, e nela consta: “a sua derradeira composição era um ‘Merceu de Salon’, sobre os motivos de ‘Marta’. *Trabalhava num grande método pra flauta que a morte não o deixou terminar*” (JC, 1880, ed. 76, grifos nossos). Reichert deixou muitas composições com nítida influência

<sup>78</sup> Segundo Dias (1990), a flauta utilizada no Brasil anterior à chegada do modelo Boehm era feita de ébano.

<sup>79</sup> Mendes (2019) também sustenta a ideia de que Malavasi foi o introdutor da flauta metálica Boehm no Brasil. Para saber mais, ver a dissertação do autor. MENDES, André. **A história da flauta transversal na capital do Império brasileiro (1822 a 1859): uma pesquisa hemerográfica**. 2019.

brasileira, conforme a flautista e pesquisadora Odette Ernest Dias (1990) expôs. Tendo ou não discípulos diretos no Rio de Janeiro, Dias (1990, p. 33-38) afirma que Reichert certamente influenciou muitos flautistas da época, incluindo os flautistas chorões como Callado e Duque Estrada Meyer.

Em 1864, encontrava-se o professor Domingo Vaccario, flauta e clarineta, à Rua da Valla, 80, prometendo “em curto espaço de 3 meses tocando em qualquer reunião” (JC, 1864, ed. 334). Verifica-se novamente aqui uma promessa de resultados rápidos, com uma aplicabilidade rápida. A expressão “tocando em qualquer reunião” também demonstra que essas aulas são destinadas a amadores, que querem em pouco tempo estar aptos a se apresentar em situações informais. Por toda a década de 1860, apareceram vários outros anúncios de diferentes professores residenciais.

Em 1866, um anúncio noticiava a venda de uma peça chamada “O Lyrio Fanado, musica para piano, pro Professor de flauta Sr. Callado Junior”, na época com 18 anos (CMI, 1866, ed. 145). Callado já tinha peças de sua autoria à venda e já tinha a alcunha de “professor”, nesta época. Foram encontrados outros anúncios de composições do “distinto professor Callado” nos periódicos, assim como de apresentações, porém não foi encontrado nenhum anúncio seu como professor particular, embora pesquisadores afirmem que Callado ministrou aulas particulares no início de sua carreira (VASCONCELOS, 1991, p. 290). Foi em 1871 que Callado assumiu o cargo de professor do Conservatório de Música (DINIZ, 2008, p. 63). Em uma nota de seu falecimento, no Monitor Campista em 1880, informa-se que o músico também era professor do Imperial Lyceo de Artes e Ofício (MC, 1880, ed. 66).

Callado foi sucedido no conservatório por Duque Estrada Meyer (1848-1905) logo após seu falecimento, conforme notícia encontrada na *Gazeta de Notícias* de 24 de março de 1880: “Augusto Paulo Duque Estrada Meyer, nomeado professor de flauta”. Alguns dias depois, uma longa nota assinada por Viriato Figueira da Silva, professor de flauta, questionava a nomeação de Meyer, argumentando que este tinha emprego de guarda livros na Casa Arthur Napoleão e solicitando ao Conservatório realizar um concurso de flauta, sugerindo, inclusive, os pontos da prova: “1.º Argumentação entre os candidatos da harmonia propriamente dita. 2.ª Leitura à primeira vista de uma ou mais peças concertantes. 3.º Desenvolvimento de um thema sob a forma de fantasia” (GN, 1880, ed. 88). Viriato Figueira da Sila (1851-1883) foi um flautista de muita importância entre os chorões e deixou muitas composições que foram gravadas e até hoje são executadas. Houve ainda uma situação de disputa entre um músico que se sentiu injustiçado com a nomeação sem concurso do colega, posteriormente confirmada por

Vasconcelos (1977), segundo o qual este fato consta no *Manual do Flautista* de Pedro de Assis, sucessor de Duque Estrada Meyer no Instituto Nacional de Música.

De 1890, encontra-se a notícia do flautista João Oliveira Duarte, que voltando de São Paulo, informa a seus alunos que está também retornando as lições a partir daquela data, indicando o endereço de uma charutaria. Em outra notícia do mesmo ano, o flautista anuncia que, além de lecionar, também é flautista do teatro Apollo, e “incumbe se de organizar orquestras para bailes e festas” (GN, 1890, ed. 185 e 278), configurando-se outro caso de músico atuando em várias frentes, além de possuir um pequeno negócio. Esse flautista também tem um verbete no livro de Gonçalves Pinto, o qual confirma que o músico “adorava um baile como ninguém [...], pois tinha mesmo prazer em se exhibir em festas, cômico do que sabia” e “este herói tinha uma fábrica de cigarros na rua do Ouvidor, que lhe dava o necessário pra viver” (PINTO, 2014, p. 95). Vale lembrar que Videira, mestre de Gonçalves Pinto, também trabalhava em uma charutaria, outro caso de músico de uma nova classe de serviços e comércio surgida no período oitocentista.

Em 1896, o nome de Duque Estrada Meyer se encontra como professor de flauta particular, com seu endereço, no *Almanak Laemmert*, ed. 53. O músico exercia essa atividade paralelamente à sua carreira de professor no então Instituto Nacional de Música, nome adotado após a Proclamação da República. Paulo Augusto Duque Estrada Meyer faleceu em 1905. Em 1919, o *Correio da Manhã* publicou anúncio de outro Duque Estrada como professor de flauta e solfejo e “professor aux. no Instituto Nacional de Musica” (CM, 1919, ed. 7527). Gonçalves Pinto, em seu verbete sobre Duque Estrada Meyer, soube da existência deste parente – talvez filho – do músico, pois informa: “Pelas informações por mim colhidas, parece existir uma pessoa desta distinta família que, como Meyer, é também grande executor de flauta. Infelizmente não tenho a felicidade de conhecê-lo, e, ao contrário, talvez pudesse descrever essa grande glória brasileira com maior perfeição” (PINTO, 2014, p. 99).

Finalizando os resultados das buscas, uma longa nota de 1910 evidencia a história e biografia de Frederico de Barros, flautista negro que também se diplomou como professor de flauta com Duque Estrada, que logo depois ganhou na loteria e foi se aperfeiçoar na França, retornando ao Brasil dez meses depois. A nota no jornal é publicada alguns dias após um concerto do flautista no Salão do *Jornal do Comércio* (CM, 1910, ed. 3122). Gonçalves Pinto também dedica um verbete a este músico, informando que ele foi aluno dos Meninos Desvalidos da Vila Isabel e que “voltou ao Brasil como grande professor de flauta, e tocou em muitas orquestras, bandas e choros que muito o apreciavam como distinto executor, de admirar” (PINTO, 2014, p. 134).



Podemos verificar que, a partir de 1850, é possível estabelecer uma linhagem de professores de flauta ligados ao choro no Rio de Janeiro. Esta linhagem se inicia com Henrique Alves de Mesquita, que embora não fosse flautista, segundo Siqueira (1969), convivia com Chiquinha Gonzaga e Callado, tendo sido inclusive professor deste último. Posteriormente, de 1859 a 1880, nota-se a presença de Reichert, que viveu por 21 anos no Brasil e foi muito amigo de Callado. Este último foi um grande nome do choro da flauta, filho de professor de banda e pistonista, e, que segundo Vasconcelos (1991), dava aulas particulares, além de ter sido professor no Conservatório e no Lyceu de Artes. Foram do mesmo período Viriato e Duque Estrada Meyer. Este último sucedeu a Callado no Conservatório e foi sucedido por Pedro de Assis, que deixou um *Manual do Flautista* (VASCONCELOS, 1977, p. 352). Nessa época, já nas primeiras décadas do século XX, encontra-se também Patápio Silva, além de outro Duque Estrada e Frederico Barros. Diniz (2008) assim sugere e delinea essa linha sucessória de flautistas:

Na primeira metade do século XX, as alusões a Joaquim Callado passaram a fazer parte das narrativas sobre a música popular brasileira. Tido como o primeiro flautista popular brasileiro, inaugurou uma linhagem que seria seguida por Duque Estrada Meyer, Patápio Silva, Antônio Maria Passos, Pixinguinha, Benedito Lacerda, Altamiro Carrilho. (DINIZ, 2008, p. 63).

Em que pese a declaração do autor ter sua verdade, citando nomes que tiveram sua importância no país, é importante lembrar dos outros flautistas dos primeiros tempos do choro: Viriato, Pedro de Assis, Frederico de Barros e o próprio Reichert que, apesar de belga, influenciou e foi influenciado pela música dos flautistas brasileiros de seu tempo. Dias (1990) afirma que “Reichert pode ser considerado, junto a Callado, fundador da escola de flauta brasileira” (p. 38). Assim como Gonçalves Pinto trouxe à luz muitos nomes esquecidos da história do choro, é fundamental ter-se em mente que a historiografia não é tão linear quanto possa parecer e nomes que não se perpetuaram muitas vezes pertencem a grandes músicos, que por razões diversas acabaram esquecidos pela história que se conta.

Sobre o resultado das buscas de métodos de flauta circulantes no período pesquisado, o primeiro anúncio encontrado data de 1827 e está em dois jornais. Lê-se: “Na rua d. Manuel no 84 vende-se hum novo método de flauta com o Instrumento” (JC, ed. 48, 1827). De 1834, encontra-se um anúncio a respeito de João Bartolomeu Klier, dono de uma loja de músicas, que vendia “Modinhas brasileiras de Gabriel Fernandes da Trindade pra piano e violão” e “Hum novo método composto pelo autor com explicações em português, composto pelo anunciante, escalas novas para clarineta, violão guitarra, flauta, flajoleta, instrumentos de sopro e corda”, além de pianos, instrumentos de cordas, partituras de óperas completas e de

música de câmara, entre outros itens de música. Encontram-se vários anúncios publicados a partir de 1837 com menção aos Métodos Berbiguier, traduzido para o português, então à venda na Imprensa Laforge e na casa E. Laemmert.

Os anúncios de 1841 e anos seguintes mostravam o método de Devienne, enquanto alguns anúncios de 1845 divulgavam uma compilação de Devienne e Berbiguier (JC, eds. 89 e 95, 1845). Um anúncio presente em algumas edições de 1854 dava destaque para um método de flauta, com seu título em letras maiúsculas: “Methodo de Flauta - Imprimio-se, e acha-se à venda [...] um novo methodo para flauta em portuguez (em maiúsculas), para aprender sem mestre, contendo os princípios da música, escalas para flauta ordinária e de 4 chaves, exercícios em todos os tons etc” (JC, ed. 228, 1854, grifo nosso). Chama a atenção algo que o difere dos anúncios anteriores e de alguns posteriores: o fato de frisar o aprendizado “sem mestre”, o que indica que o método seria destinado a músicos que visavam um aprendizado autodidata, sem compromisso com professores e instituições.

Divulgou-se, em 1856, a publicação de um periódico dedicado aos flautistas: “publicou-se o no 5 do Recreio do Flautista com polka dos namorados e Muisdora, polka-mazurka, Batac lan, célebre quadrilha, Polka Cecilia e Varosviana, das moças, Carnaval, valsa, e método em português” (JC ed 324, 1856, grifos do autor). Percebe-se, portanto, que a música de entretenimento da época, o método em português e a continuidade do periódico sugerem a existência de público expressivo de flautistas para este tipo de música e de publicação. Em abril de 1857, o mesmo jornal anunciou o 12.º número do Recreio do Flautista, tendo também todos os números anteriores à venda separadamente (JC, 1857, ed. 93), o que configura uma periodicidade de pelo menos doze edições deste periódico no espaço de um ano.

Com efeito, uma nota de 1869, dirigida à “aula de flauta” do Conservatório de Música, solicita: “Ao Exmo. Sr. Director: Nós alunmos deste estabelecimento, pedimos ao nosso mui digno diretor que mude a aula de flauta para a tarde, porque somos empregados: assim esperamos que o nosso mui digno diretor atenda aos que têm Amor à arte” (JC, ed. 59, 1869, grifo do autor)<sup>80</sup>. Se, no Conservatório Imperial, a instituição oficial da cidade, os alunos de flauta eram em sua maioria trabalhadores empregados, significa que possivelmente teriam empregos cujos horários conflitavam com suas aulas.

---

<sup>80</sup> As buscas por “aula de flauta” nos periódicos demonstraram que a expressão era utilizada para referir-se a uma turma deste instrumento em uma instituição de ensino, como o Conservatório, o equivalente ao que hoje costuma-se referir-se a “classe de flauta”, por exemplo. O mesmo ocorre com outros instrumentos, como violino, trompete, canto, piano etc.

Conforme se observa nos verbetes de muitos instrumentistas retratados por Gonçalves Pinto (2014), grande parte dos músicos tinha outra atividade além da música para sua subsistência. Constatamos também que o Conservatório de Música, nesse período, encontrava-se em situação precária de falta de verbas, com muitos professores lecionando gratuitamente. Em 1871, foi publicada uma nota no *Relatório da Repartição dos Negócios do Império* sobre o Conservatório, que ilustra a dificuldade financeira da instituição:

Foi nomeado Professor interino da aula de flauta, o artista Joaquim Antônio da Silva Calado, que se presta a leccionar gratuitamente. Esta cadeira, e a de harmonia, que se acham creadas (Foram delas os falecidos artistas Joaquim Gianini, da de harmonia, e João Scaramella, depois Francisco Luiz da Motta, da de flauta), não poderão ser definitivamente providas enquanto não for augmentado o patrimônio do Conservatorio, ou por meio da concessão e extracção de nova série de loterias, ou pela criação de uma verba especial do Ministerio do Império, destinada às despesas deste utilíssimo estabelecimento (SANTOS, 1871, p. 8, grifo nosso).

A nota ainda solicita ao governo que melhore os vencimentos dos professores, pois “os Professores são retribuídos muito mais mediocrementemente do que os que ensinam em qualquer collégio particular”.

Finalizando os resultados das buscas por métodos, encontra-se um anúncio de 1869 de “método para flauta moderna” (DRJ, ed. 113, 1869), possivelmente referindo-se à flauta Boehm. Encontra-se, em 1886 (GN, ed. 207), outro anúncio do método Berbiguier. A partir dessa década, não há mais anúncios de métodos de flauta à venda nos periódicos consultados.

Os resultados sobre professores e métodos de flauta levam a algumas considerações sobre a transmissão deste instrumento no choro, como discutido no início do capítulo. Os métodos encontrados nos periódicos demonstram uma predominância clara de métodos franceses, utilizados no ensino tradicional, embora tenham surgido nas buscas métodos escritos em português e até aqueles para utilização sem mestre. Quanto aos flautistas de choro, podemos observar a atuação de alguns nomes citados no livro de Gonçalves Pinto nas aulas particulares, como João Oliveira Duarte, Duque Estrada Meyer, o segundo Duque Estrada e menções a professores como Callado, Reichert, Viriato, Pedro de Assis e Frederico de Barros, todos citados no livro. Podemos ver que vários destes flautistas tinham atuação em orquestras, bailes, teatros e conservatórios, embora sua relação com o choro esteja explicitada basicamente no livro de Gonçalves Pinto. As publicações de métodos, aulas e periódicos denotam grande interesse pela flauta no período compreendido entre meados do século XIX e princípio do século XX, observando-se, inclusive, um periódico dedicado a flautistas.

Também se verificou a introdução do sistema de flautas Boehm no Brasil através de Malavasi, em anúncios deste e de outros flautistas, oferecendo aulas nos sistemas novo e antigo, o que demonstra que ambos os modelos de flautas eram utilizados no Brasil, pelo menos até o final do século XIX e início do século XX. Gonçalves Pinto também cita flautistas utilizando ambos os sistemas de flautas, o que demonstra que a introdução da nova flauta Boehm teve repercussão entre os flautistas do choro. Podemos ver em seu livro vários verbetes de flautistas em que o autor se refere a que tipo de instrumento o músico tocava, como o de Carlos Espíndola, que “Nesse tempo meteu-se na cabeça de Espíndola aprender a tocar flauta, o que conseguiu comprando uma de novo sistema” (p. 19); Alfredo Vianna, pai de Pixinguinha, “Tocava de primeira vista, a princípio, na sua flauta amarela, de cinco chaves e ultimamente em uma de novo sistema” (p. 22); Juca Gonçalves: “A sua flauta era de 5 chaves, porém, era um primor de gosto quando tocava nos pagodes” (p. 32); ou João Hilário Xavier: “Quando armava sua flauta de prata de novo sistema, no meio de cavaquinhos e violões [...]” (p. 43); e Madeira, que “tocava em uma flauta de cinco chaves, porém não ficava devendo nada aos que tocavam a de novo sistema” (p. 163). No verbete sobre Edgard Bulhões de Freitas, o autor explicita o modelo da flauta: “O menino da flauta maviosa, que conheci soprando o canudo de cinco chaves” e, posteriormente, “Este menino, com a vocação que trouxe do berço, dia a dia foi se desenvolvendo na flauta Boheme”<sup>81</sup> (p. 197, todos os grifos nossos). Nota-se, principalmente por estes dois últimos verbetes e pela quantidade de referências ao tipo de flauta tocado por estes instrumentistas que Gonçalves Pinto considerava a flauta Boehm de prata um instrumento melhor e com mais recursos em relação à flauta de cinco chaves, embora, em sua opinião, houvesse músicos que, mesmo tocando na flauta “inferior”, eram considerados bons.

Igualmente se constata que muitos flautistas atuavam em várias frentes de trabalho, relacionadas ou não à música, inclusive aqueles que eram professores no Conservatório de Música, como Giovanni Scaramella, Duque Estrada Meyer e Frederico de Barros. Sobre a execução do repertório de choro propriamente dito, não foi feita uma busca detalhada em torno dos compositores da época, como Callado, Viriato e Mesquita. No entanto, alguns anúncios de métodos traziam também peças para flauta destes compositores, além de anúncios referindo-se aos gêneros formadores do choro, como polcas, quadrilhas, valsas e mazurcas. Nota-se que este repertório era executado nos teatros da cidade conjuntamente com árias de óperas e outros tipos de música “ligeira”. Porém, vemos que dentre o universo flautístico, havia bem menos menções no jornal a questões relativas à aceitação da flauta como instrumento “nobre”, como houve no

---

<sup>81</sup> Apesar da grafia errada, obviamente Gonçalves Pinto referia-se à flauta Boehm.

caso do violão. Foi encontrado apenas um ou outro termo pejorativo relacionado à flauta, como a famosa expressão “levar a vida na flauta”, porém, episódios com flautistas sendo objeto de reclamações ou ações envolvendo repressão policial não foram encontradas – com exceção de duas notas no Correio da Tarde a respeito de prisões envolvendo Reichert, “por motivos de embriaguez” (CT, ed. 223, 1859) e “por infração de posturas” (ed. 31, 1860), sem, no entanto, estarem relacionadas à sua atividade como flautista.

## **2.2.6 As Sociedades Musicais, *Clubs*, estudantinas e o ensino de música**

No começo do capítulo, vimos que Aragão (2011) ressalta a importância das sociedades musicais e *clubs* para a aprendizagem de música no Rio de Janeiro. O fichamento de Jacob do Bandolim sobre o livro de Gonçalves Pinto revela a ligação de alguns músicos citados por este último e suas atividades nestes estabelecimentos. Este fichamento, na realidade, lista bandas militares e civis e outras instituições, como a Sociedade Musical Tijuca e o Club Independência União, como locais relacionados a chorões descritos por Gonçalves Pinto (ARAGÃO, 2011, p. 219-220). Estas sociedades também incluíam sociedades carnavalescas, que Aragão optou por omitir do fichamento de Jacob do Bandolim, pelo autor considerar que estas eram mais voltadas ao entretenimento do que ao ensino regular de música propriamente dito.

### **2.2.6.1 Sociedades Musicais e *Clubs***

Havia *clubs* e sociedades destinados a distintos bairros e grupos sociais. Sabemos, por exemplo, que célebres *clubs*, como o Club Beethoven e Club Mozart, eram formados por membros da aristocracia carioca e tocavam música de concerto e camerística europeia, preferencialmente de compositores alemães, como os que davam nome aos *clubs* (SILVA, 2007). Havia também *clubs* e sociedades em outros bairros e destinados a outros estratos sociais da época, como os citados no livro de Gonçalves Pinto e outros identificados na Hemeroteca, conforme veremos.

Aragão constata que tais sociedades exerciam funções de cursos livres de música: “funcionavam como instrução musical primária para leigos que depois poderiam mesmo se especializar” (ARAGÃO, 2011, p. 221). A busca na Hemeroteca revelou, de fato, uma grande quantidade de sociedades, *clubs* e outras instituições que forneciam aulas de música, além do Conservatório Imperial.

Em entrevista realizada em maio de 2018, o pesquisador Jorge Mello, autor de *Gente Humilde: Vida e música de Garoto* (MELLO, 2012), falou-me da existência de estudantinas, que também seriam agremiações de entretenimento, como os *clubs*, e que ofereciam aulas de música aos sócios<sup>82</sup>. A busca na Hemeroteca revelou muitos resultados com o termo “estudentina”, que apontavam que estas ofereciam concertos, bailes, piqueniques, aulas de dança, teatro e música. Além destes estabelecimentos, havia *clubs*, sociedades musicais e diversas agremiações de fábricas ou associações comerciais de determinada classe trabalhista que também ofereciam estes tipos de curso. Em relação às Sociedades Musicais, como foi dito no início do capítulo, Greif (2007, p. 48-49) demonstra que a Sociedade de Música do Rio de Janeiro, fundada em 1833, mobilizou-se para a criação do Conservatório Imperial. Nas buscas nos periódicos, o primeiro anúncio encontrado data de 1832, publicado n’*O Satanaz*, e menciona um pedido de demissão de “Fernandez, fiscal da Sociedade Musical Recreio de Santo Antônio” (OS, 1832, ed. 1). Em 1836, um anúncio solicita aos sócios da Sociedade Beneficente Musical que compareçam à assembleia (JC, 1836, ed. 241).

A busca pela sociedade Recreio de Santo Antônio apresentou resultados até 1884, demonstrando que ainda estava em atividade neste ano, 52 anos após a primeira notícia. Não temos muitos detalhes quanto ao funcionamento desta sociedade, no que se refere ao oferecimento de aulas de música. No entanto, uma notícia de 1881 divulga “grandioso e variado espetáculo, em benefício da A de Auxílios Mútuos, dos empregados da Typographia Nacional”, em que “tomaram parte, graciosamente, os afamados professores concertistas Viriato, Borges e a distinta Sociedade Musical Recreio de Santo Antônio”. Na primeira parte do evento, uma peça em três atos, “A Meia de lã”. Na segunda parte, havia um número para piano, “executada pelo primeiro pistonista brasileiro F. A. Borges”, e um segundo, tocado “pelo estimado artista Viriato, insigne substituto do grande Callado, uma brilhante peça de concerto [...]. A orquestra composta dos melhores profissionaes, presta-se gentilmente a acompanhar os distintos concertistas” (GT, 1881, ed. 106). É possível que a orquestra fosse um corpo da referida sociedade musical e o flautista Viriato é mencionado como “insigne substituto do grande Callado”, dois flautistas com uma trajetória marcante no choro, com peças até hoje executadas e gravadas. Viriato faleceria apenas dois anos depois, aos 32 anos de idade, e as notícias encontradas com seu nome demonstram sua atuação expressiva no cenário musical do Rio de Janeiro naquela época.

---

<sup>82</sup> Informação pessoal. Depoimento de Jorge Mello concedido à autora em maio de 2018.

Uma nota de 1874 da própria sociedade Recreio de Santo Antônio, publicado no jornal *A Nação*, agradece a participação das “nobres sociedades Prazer da Nova Aurora, Bella Harmonia, Club a Duas Corôas, Lyra da Juventude, Progresso das Artes, Recreo dos Artistas, Artistas Amantes das Artes, Recreio de Botafogo e Flor do Conde D’Eu, pelo fato de terem vindo abrilhantar o festejo por ocasião da posse da nova diretoria da sociedade” (ANJPCI, 1874, ed. 5). Além da citação dessas sociedades, não há na notícia a forma de participação que elas tomaram na festa, se foram números musicais ou de outro tipo, por exemplo, mas se encontram notícias de outras sociedades que tiveram atuação expressiva em música.

Gonçalves Pinto (2014) escreveu um verbete sobre um músico, cujo instrumento era a requinta, conhecido por Juca Affonso. Segundo o autor, Juca foi “mestre em diversas bandas de música na Tijuca” e fundou a sociedade de música Santa Cecília. Nas palavras do autor, “formou na Rua Conde do Bonfim [...] uma sociedade musical denominada Santa Cecília, que era a santa de sua devoção, por ser ela a protetora da Música. Naquela sociedade se formaram bons músicos, que cobriram de glória um lugar que no meu tempo era completamente morto.” (PINTO, 2014, p. 189). O autor ainda nos conta que Juca ficou doente e mudou-se para “a grande terra de Tiradentes”, Minas Gerais, falecendo jovem por lá e deixando dois sonetos em dedicatória ao carteiro, transcritos em seu verbete no livro (p. 189). A busca por “Juca Affonso” na Hemeroteca não retornou nenhum resultado. No entanto, o nome da Sociedade Musical Santa Cecília aparece em muitas ocorrências na Hemeroteca, ligada a outros nomes ou termos buscados.

Fazendo o cruzamento de palavras nas buscas, encontra-se uma notícia de 1921, no periódico *A Noite*, em uma seção intitulada “Minas Antiga”. Há uma nota consideravelmente grande, com duas colunas de texto e uma foto de um grupo musical, de título “Um artista de incontestável valor, cujo nome ficou circumscripção às raias da terra natal, quando poderia ter sido uma gloria nacional”. A notícia refere-se a José Maria Seabra, “geralmente conhecido por Juca do Mestre Candido”, e apresenta uma biografia sua, em que se vê que foi, de fato, um dos fundadores da Sociedade Musical Santa Cecília, cuja foto é reproduzida na notícia.

A notícia informa que José Maria Sabra faleceu em 19 de março de 1876 em Sabará, cidade onde foi escrita a nota. Sobre sua formação musical, o anúncio n’*A Noite* explicita:

Sem que tivesse saído de Sabará e tendo aprendido a música somente com seu venerável progenitor, o saudosíssimo Mestre Cândido, conquistou conhecimentos taes na senda dos sons que se tornou executor exímio dos grandes autores, mas também compositor admirável. Figuram entre suas bellíssimas composições que, infelizmente, não foram impressas e andam em cópias pelas nossas corporações musicas mineiras, o “Eco”, delicada coleção de quadrinhas; o “Anjo na tempestade”, surpreendente variação para violino;

a “Aurora”, deslumbrante symphonia em que, diz-nos um cronista que o conheceu, ele nos faz ouvir o canto dos galos, a escala cadenciosa da siriema, o repique dos sinos e muitas outras maravilhosas passagens, dessas em que nos deleita a natureza no nascer do dia (AN, 1921, ed. 3335).

Sabemos, portanto, que o compositor é natural desta cidade e aprendeu música com seu pai, tornando-se um “executor exímio dos grandes autores” e compositor respeitado, com uma sinfonia, uma peça para violino e quadrinhas, que se supõe que sejam músicas cantadas. Mais adiante, a nota ainda informa sobre a sociedade que Seabra fundou:

Em que teve compositores e executores como esse que vimos de homenagear, traçando as presentes linhas e publicando a fotografia da sociedade musical Santa Cecília, de que foi um dos sócios fundadores e que ainda existe em auspiciosa phase de remodelação. José Maria Seabra é o que está, como que escondido, no 1.º lugar do segundo plano, sentado a um canto, modesto e retraído como sempre, o ar meditativo de quem pensa nalguma composição nova... Morreu ainda muito moço [...], causando o seu inesperado passamento o mais profundo pezar no seio da sociedade sabaraense, que deveras o idolatrava (AN, 1921, ed. 3335).

Infelizmente, a fotografia não está suficientemente nítida, mas a nota indica que o músico está presente nela, no canto esquerdo, sentado. Também informa que era “modesto e retraído”, que morreu jovem e que sua morte foi muito sentida em sua cidade natal, Sabará. Outra busca revelou que, em 1874, Seabra era professor de música no externato de Sabará, segundo o *Almanak Administrativo Civil e Industrial* (AACI, 1874, p. 186). Não se tem informação a respeito de sua estadia no Rio de Janeiro, quanto tempo viveu e por onde atuou. Gonçalves Pinto informa que o músico foi “uma glória musical” e que morava na travessa do Affonso, e daí, possivelmente sua alcunha de Juca Affonso. É interessante que o carteiro não mencione seus atributos como compositor, porém ressalta o grande instrumentista de requinta que era: “Juca Affonso inebriava com seu instrumento os bailes em que tocava. O seu instrumento, manejado por ele, fazia admiração e os encantos onde ele estivesse, tal a maneira e gosto que ele tocava” (PINTO, 2014, p. 189).

Sabemos pelo próprio Gonçalves Pinto que, além de instrumentista, foi professor (ou mestre) tanto na sociedade que fundou, quanto em bandas na Tijuca. Sendo fundador desta sociedade, que esteve em atuação por cerca de quarenta anos – uma vez que, em 1874, o músico já se encontrava lecionando em Sabará, e a notícia de 1921 informa que a sociedade ainda existe – pode-se depreender que a instituição teve certa relevância no cenário musical carioca naquele período. As buscas por este nome retornaram uma notícia de um desfile da “banda de música da Sociedade musical Santa Cecília”, em um evento público a céu aberto, em uma notícia de 1875 (OGAAT, 1875, ed. 285). Outra notícia da *Revista da Semana* de 1908 exhibe uma foto



com membros da sociedade, juntamente com outros da Estudantina Guarany e da Flor da Glória, assim como uma foto do estandarte da Sociedade Santa Cecília (RS, 1908, ed. 410).

Sendo o fundador da sociedade Santa Cecília um músico de sopro, ligado às práticas do choro, e tendo ela uma banda, muito possivelmente a instituição formou boa parte de músicos de sopros, tocando repertório de banda, formado basicamente por polcas, quadrilhas, *schottisches* e mazurcas, acrescidas a trechos de óperas e dobrados, conforme Tinhorão (1998) relata, como demonstrado no capítulo 1. Logo, vemos que as sociedades musicais poderiam contemplar diversos gêneros de músicas europeias, tanto em formações camerísticas com piano e instrumentos de cordas, como em formações maiores, como bandas e orquestras. O periódico *A Noite* (1921, ed. 3335) publicou uma foto de integrantes da Sociedade Musical Santa Cecília, na qual se vê Juca Affonso, sentado (Figura 5). Aparentemente, o grupo retratado na foto é uma banda, pois não se notam instrumentos em formato sugestivo de cordas. Mais adiante, retomaremos a influência das bandas na formação de músicos, muitos dos quais ligados ao choro.

Figura 5 – José Maria Seabra, o Juca Affonso, sentado à esquerda na foto dos integrantes da Sociedade Musical Santa Cecília, da qual foi fundador



Fonte: AN, 1921, ed. 3335, 23 de março de 1921.

No próximo tópico, veremos as sociedades ou grupos conhecidos como Estudantinas e sua relação com as *performances* e aprendizagem de músicos profissionais e amadores, e alguns ligados ao círculo dos chorões.

### 2.2.6.2 Estudantinas

As estudantinas também tiveram atuação musical intensa, principalmente a partir das últimas décadas do século XIX. As primeiras ocorrências do termo nos periódicos brasileiros são da década de 1870 e estão relacionadas ao Carnaval. Em 1876, um anúncio de um baile mascarado no Teatro Cassino citava a participação da Estudantina de Salamanca, entre outras “distintas sociedades carnavalescas” (JC, 1876, ed. 58). Em 1885, outro anúncio apresentava um baile com a mesma estudantina, na qual “excelente banda de música, composta de 30 professores, executará as mais brilhantes polkas, valsas e quadrilhas do seu brilhante repertório” (JC, 1885, ed. 48). Chama a atenção o repertório executado, o mesmo citado nos numerosos exemplos de Gonçalves Pinto nos saraus dos chorões: polkas, quadrilhas e valsas.

Alguns anos antes, em 1881, uma nota publicada explicava o que era uma estudantina, através de um baile no Club de Regatas Guanabareense, também em época de Carnaval.

Às 10 ½ horas, apresentou-se no Club uma *Estudantina Hespanhola*, exatamente no gênero das que se organizam ainda hoje nas cidades universitárias da Hespanha. Como se sabe, na época de férias reúnem-se às vezes os estudantes pobres, e munindo-se de violas, pandeiros, castanhetas, etc., aprendem arias e canções nacionais, e vão por grupo cantar, aqui e acolá, tanto no estrangeiro como no próprio país. Usão como característico o chapéu armado, trazendo uma colher e um garfo gravados. Tomão por divisa a alegria e o prazer, mas na realidade procurão ganhar algum dinheiro para ajudar-lhes a existência. Cada um desses grupos encontra quase sempre um ou dois estudantes ricos, os quaes por divertimento allião-se aos seus camaradas, e prestão-se a socorrê-los no caso de insucesso. Tal é, em resumo, uma *estudantina hespanhola*.

A que se apresentou no club, sábado, nem era composta de hespanhoes, nem tinha o mesmo fim que as da Hespanha. Erão apenas 20 moços, elegantes e inteligentes, alguns dos quaes socios do club, que, no intuito de divertirem-se e de divertir os convidados, apresentarão-se trajando como os estudantes de Salamanca, todos armados de chapéu a Napoleao com a colher bordada, formando uma pequena banda, composta de 11 violas, 3 rabecas, 3 pandeiros, 2 castanhetas, 1 flauta e 1 ferrinho (JC, 1881, ed. 108).

A notícia detalha as peças executadas pelo grupo, de origem espanhola: uma no jardim do clube, *El postillon de la Rioja*, e outra no salão interno, chamada *Los estudants de tund*, finalizando-se a apresentação com *La jota de las Avellanas*. A nota se conclui com

Graças aos esforços do Sr. Fernando Hidalgo, e à boa vontade dos supostos estudantes de Salamanca, forão as três peças escolhidas, executadas e cantadas com muito methodo e afinação, obtendo por isso do auditório calorosos aplausos. Consta-nos que pretendem formar uma sociedade neste gênero. É de esperar que, diante do sucesso obtido, possão realizar a ideia (JC, 1881, ed. 108).

Sabemos por uma notícia de um mês antes, que o violonista Fernando Hidalgo estava tentando reunir pessoas para formar este grupo (JC, 1881, ed. 104). Hidalgo teve uma expressiva atuação como professor de violão desde 1854. Não obstante seus esforços para consolidar o violão solista no Rio de Janeiro, segundo Amorim (2019), nessa notícia da Estudantina se vê sua atuação em um grupo que busca reproduzir uma tradição de seu país de origem, a Espanha, embora o jornal tenha demonstrado que, ao contrário do grupo original espanhol, com “estudantes pobres”, o grupo que se apresentou no Club Regatas era composto de sócios do *club* e moços “elegantes e inteligentes”. Embora o repertório fosse tipicamente espanhol, fica claro o sucesso do grupo, que o fez “com muito methodo e afinação”, e a intenção de se fundar uma sociedade “neste gênero”.

Com efeito, vemos a proliferação de estudantinas nos periódicos subsequentes, até a década de 1930. Por volta de 1900, vários resultados demonstram a atuação destes grupos na cidade. Em 1899, uma notícia anuncia: “O Club Euterpe realiza amanhã um grande concerto em benefício das escolas de música que mantém em sua sede. Tomam partes no concerto o Sr. Cardoso de Menezes, sua exma esposa e filha, [...] a distinta professora Francisca Gonzaga, a estudantina Arcas e a banda do Instituto Profissional” (CIDADE DO RIO, 1899, ed. 296, grifos nossos). Vale a pena mencionar a participação de Francisca Gonzaga (1847-1935) pianista, que sabemos por várias fontes de sua atuação como concertista e professora de piano no Rio de Janeiro (DINIZ, 2009).

A Estudantina Arcas, citada no exemplo anterior, aparece em muitos outros resultados, como na seção de Recreação e Divertimentos do *Almanak Laemmert*, que inclui Clubs Recreativos e Sociedades de Música e Carnavalescas. Ali, a Estudantina Arcas é descrita como “Sociedade Instructiva e Recreativa”, fundada em 8 de março de 1895, e oferece “aulas de solfejo e rudimentos de música”, os instrumentos “bandurra, bandolim, flauta, guitarra, violino e violão”, assim como “ensaios do Corpo Executante às 2.<sup>as</sup> e 5.<sup>as</sup> feiras, das 8 ½ as 11 horas da noite”, além dos ensaios do Grupo Cênico, duas noites por semana (ALMANAK LAEMMERT, 1900, ed. 57). Esta sociedade esteve em atividade durante toda a primeira década do século XX, com matinés e piqueniques, e até mesmo editou um periódico chamado “O Bandolim”. Também proporcionava aos sócios bailes de carnaval. Em uma notícia de 1901 na *Gazeta de Notícias*, se vê a informação de um Concerto “em benefício do arquivo musical e do corpo scênico da Estudantina Arcas”, da realização de uma matiné, no dia anterior, com a descrição dos números musicais realizados pelo corpo executante, nos quais constam: um quarteto para bandolins, alaúde e violão, peças para violino e piano, piano solo, serenata

espanhola para bandolim e piano, piano solo tocando Bizet, sonata para violoncelo e piano, coleção de fados para guitarra e violão, e a ópera *O Guarani*, de Carlos Gomes, além de um drama em dois atos, Amor e Honra (GN, 1901, ed. 315). Percebe-se a intensa atividade da agremiação, e pela quantidade de peças, incluindo uma parte instrumental de uma ópera de Carlos Gomes, voltado ao repertório em voga à época: trechos de óperas, canções e fados. Também se vê a presença do violão em um quarteto com bandolins e alaúde, em peças de caráter instrumental e camerístico, assim como em fados, com guitarra, em uma formação que sugere o emprego do violão como acompanhador, sendo o fado um gênero de origem popular.

No entanto, uma notícia de 1904 relata um evento da então Estudantina Arcas Commercial – que pode ter mudado a gestão – onde “pela primeira vez fez-se ouvir, com merecidos aplausos, a orchestra da sociedade, [...] da qual fazem parte os seguintes amadores” (CM, 1904, ed. 1166), sendo que dentre a lista de treze músicos vemos os nomes de três instrumentistas citados por Gonçalves Pinto (2014): Estanislau Costa, pistão (p. 194), Deodato Matta, trombone (p. 174) e Carlos Furtado, citado no verbete do violonista Arthur Pequeno, que segundo o autor, o acompanhava em choros (p. 87). Deste anúncio, pode-se ressaltar a participação dos músicos considerados amadores na orquestra e, de fato, a presença de metais, em uma formação diferente da notícia anterior desta mesma estudantina.

Outros grêmios, estudantinas e *clubs* ofereciam aulas de músicas e práticas orquestrais durante este período, como observado em várias notícias em periódicos diferentes. Podemos citar, dentre os encontrados em anúncios, a Estudantina União, tocando “valsas, *schottisches*, mazurcas, *polkas*, quadrilhas, etc” em um animado baile, que se iniciou com a orquestra executando *O Trovador*, de Verdi (CM, 1904, ed. 1062).

No ano seguinte, chama atenção um anúncio semelhante de um baile da mesma estudantina, citando a participação de membros distintos da sociedade carioca e o sucesso do evento. Há uma notícia sobre um evento da sociedade carnavalesca Clube Paladinos da Cidade Nova, bairro de classe operária e funcionários públicos muitos citados por Gonçalves Pinto (2014). A notícia é em um tom completamente diferente, repleta de palavras entre aspas, sugerindo-se que sejam gírias e jargões da época, e relata um típico baile de choro, de maneira muito semelhante a que vemos nas descrições de bailes no livro “O Choro”, por Gonçalves Pinto. A notícia é dada por um dos redatores do jornal, que relata o baile em primeira pessoa:

O Dunga nos mandou um “à bica”, e nós depois de falar ao “Zé das bebidas” entramos a observar. O “chic” do “pessoal”. Que “trinque”! estava tudo garrido desde o Chaby até ao Gostoso; todo o povo enfim. *Chorava que era um gosto. Era aquillo mesmo de sempre. Depois de uma valsa de estontear vinha uma polka miúda, depois uma quadrilha toda requebros e rodopios* e a história era como a dos patos, não tinha princípio nem fim. Lá pela madrugada

alguém nos chamou para a “boia”, que por sinal era de estouro. Depois de bons “comes e bebes” entrou o “verbo”, sendo levantado um brinde à imprensa, que foi respondido pelo nosso representante. [...] Assim, entre folguedos mais extravagantes foram se escoando as horas até que o sol espiando o choro, perguntou ao povo: - Antão cumé? [...] esses Paladinos... (CM, 1905, ed. 1586, grifos nossos).

O tom é informal, como se fosse uma experiência pessoal do representante do jornal, que responde ao brinde do grupo. Aragão (2011) menciona o estilo utilizado por Gonçalves Pinto para descrever festas, muitas vezes semelhantes às crônicas carnavalescas dos jornais à época. Nas palavras do autor:

Como já sugerido, sua escrita é uma trama polifônica e complexa que traz em seu bojo numerosos elementos: ela mistura fragmentos da imprensa carnavalesca da belle époque, elementos da oralidade, gírias, fragmentos de conceitos e idéias de diferentes extratos sociais da época (incluindo temas como nacionalidade, identidade e indústria cultural), referências a fatos históricos, políticos e cotidianos, tudo isso unido por um único fio condutor: a paixão de seu autor por uma música (ARAGÃO, 2011, p. 4, grifo nosso).

Vemos na notícia do Club dos Paladinos uma descrição de um evento semelhante às festas promovidas pela Estudantina União, após a execução da ópera: um baile, com um jantar servido em determinado momento, terminando em alta madrugada. Os gêneros executados no baile dos “paladinos” são os mesmos do baile da Estudantina: valsas, polcas, quadrilhas, mazurcas. Vemos também que os mesmos músicos citados por Gonçalves Pinto como pertencentes ao círculo dos chorões tocavam nestes bailes. Em relação a Deodato Matta, carteiro e trombonista, o autor descreve: “Foi chorão de fato e inveterado. Acompanhava muito bem, não só com parte à frente como também de ouvido. Tocou em muitos bons bailes, sociedades, ranchos etc., de fazer arrebatado” (PINTO, 2014, p. 174, grifo nosso). Estanislau Costa, também carteiro,

Conhecia bem a música, pois aprendeu com bons pistonistas, sendo um de seus mestres o distinto companheiro que era conhecido na roda dos músicos como Victor Pistão. [...] Este instrumento muito lhe serviu para um pouco aumentar suas finanças. [...] Tocou também em cinemas, sociedades dançantes e também em bons choros, fazendo assim a alegria dos lares, e por isso era muito disputado. Ocupava o cargo de carteiro dos Correios e sempre a contento de seus superiores e colegas (PINTO, 2014, p. 194-195, grifo nosso).

Sobre Deodato Matta, podemos observar que seus atributos musicais, na visão de Gonçalves Pinto, eram tanto relacionados à escrita quanto à oralidade, pois acompanhava bem, “não só com a parte (partitura de música) à frente, como também de ouvido”. Não se sabe onde nem como foi sua formação, que pode ter sido numa dessas sociedades ou *clubs*, mas

certamente os próprios saraus de choro, assim como sua atuação em bailes, tiveram importância na sua formação musical e desenvolvimento das qualidades que o tornaram um bom acompanhador, de ouvido. Aragão (2011) refere-se várias vezes ao caráter de aprendizagem nos saraus e reuniões de chorão, citando exemplos presentes no livro do carteiro. Esse caráter de aprendizagem na prática nos saraus fica claro nesta passagem no verbete do carteiro sobre o flautista Gedeão: “Esta casa era a reunião dos chorões, sendo portanto, uma grande escola de musicistas, onde o autor deste livro ia ali beber naquela fonte sua aprendizagem de violão e cavaquinho” (PINTO, 2014, p. 17-18). Iremos observar nos próximos capítulos como a prática em conjunto e os elementos da oralidade nos grupos de choro contribuem fundamentalmente para o desenvolvimento da parte aural dos músicos, a partir de sua interação com o grupo, e como esta prática em conjunto é um dos recursos fundamentais de ensino e aprendizagem no choro na atualidade.

Estanislau Costa aprendeu com Vitor Pistão, em uma relação direta de aprendiz, que pode ter sido em alguma instituição, ou em aulas particulares. Embora fosse carteiro, “sempre a contento de seus superiores e colegas”, complementava sua renda com a atividade artística e seu instrumento “muito lhe serviu pra aumentar suas finanças”, configurando outro típico caso de músico “amador”, conforme a descrição do baile da estudantina, porém com atuação artística que contribuía em muito para sua situação financeira, lembrando a constatação de Finnegan (1989) sobre as divisas tênues entre atividades profissionais e amadoras entre músicos.

Os periódicos exibem exemplos de muitos outros clubes com aulas de músicas para grupos de amadores e personagens do grupo dos chorões executando peças em seus saraus. Entre os exemplos opostos de uma Estudantina com participações de “distintas senhoras e moços” e os “paladinos da cidade nova”, existem anúncios como o da orquestra de cegos do Instituto Benjamin Constant e da Academia Livre de Música, que oferece um “curso noturno para pessoas ocupadas em trabalhos diários”, com aulas de “música elementar, flauta, clarinete, fagote, oboé, instrumentos de metal, etc.”, mediante “módica retribuição” no Lyceu de Artes e Ofícios, uma instituição destinada a formação de músicos e artistas profissionais (GN, 1897 ed. 334). Em um dos últimos períodos pesquisados, 1927, um anúncio da *Associação Graphica do Rio de Janeiro* oferece aulas teóricas e práticas de música, solfejo e teoria às 3.<sup>as</sup> e 6.<sup>as</sup> feiras à noite e, aos domingos de manhã, ensaio musical para os gráficos e filhos, gratuitamente (O PAIZ, 1923, ed. 14087).

Vemos, assim, que o ambiente de ensino e de prática de música no período oitocentista e no início do século XIX – conforme Aragão (2011) já havia observado, tanto no

livro de Gonçalves Pinto quanto em sua pesquisa em outras fontes, como Leme (2006 *apud* ARAGÃO, 2011) – realmente se constata na busca realizada na Hemeroteca Digital a grande quantidade de estudantinas, *clubs*, sociedades musicais, e diversas outras instituições de classes trabalhadoras, instituições beneficentes, destinadas ao ensino de música de amadores, trabalhadores operários, deficientes visuais e pessoas com baixa renda. Como se empregava o ensino nestas instituições, não sabemos exatamente, tampouco quais metodologias eram empregadas. Podemos deduzir, pelas apresentações nos *clubs*, que os instrumentos que tradicionalmente são ensinados através de partitura como piano, sopros e instrumentos de corda, assim o eram nas instituições. Os violões podiam tomar parte em concertos tanto com repertório de música de concerto, como o quarteto com alaúde e bandolim, quanto acompanhando uma guitarra em um fado, possivelmente sem partituras. Não sabemos como os estudantes de violão se apresentavam com cada tipo de repertório: se os acompanhamentos eram escritos ou se os músicos o executavam de ouvido, a exemplo dos acompanhadores descritos por Gonçalves Pinto.

### 2.2.6.3 As Bandas

No capítulo 1, falamos resumidamente da importância das bandas de música para a formação da música urbana no Brasil e para a consolidação dos gêneros formadores do choro no século XIX. Tinhorão (1998) sustenta a ideia de que as bandas foram responsáveis pela continuidade das práticas de música instrumental nas cidades, iniciadas pelos músicos barbeiros. As bandas militares começaram a se estruturar no Rio de Janeiro alguns anos após a vinda da família Real para o Brasil. Segundo o autor, as bandas da Guarda Nacional, regulamentada em 1831, “foram as primeiras a incluir em seu repertório, além dos hinos, marchas e dobrados, peças de música clássica e popular” (TINHORÃO, 1998, p. 179). Muitas vezes, por falta de músicos qualificados dentre os próprios militares, as bandas contratavam músicos civis para compor seus quadros, o que proporcionou um dos primeiros mercados de trabalho com músicas destinadas a segmentos menos endinheirados da população, inclusive escravizados e pessoas de origem mais simples, que encontraram neste tipo de formação uma possibilidade de subsistência. Vale lembrar que havia diversas instituições para órfãos que promoviam o ensino de música, como o Asilo dos Meninos Desvalidos, onde estudaram alguns músicos do choro, e mesmo o Conservatório de Música oferecia cursos gratuitos para os jovens que desejavam se profissionalizar e não tinham condições de pagar pelas aulas.

Tinhorão lembra que, além de proporcionar trabalho a uma parcela da população, as bandas também cumpriam a função social de oferecer entretenimento musical às pessoas que não podiam frequentar os salões das elites, onde se ouviam os gêneros musicais vindos da Europa, como as polcas, a valsa, a *schottisch* e as quadrilhas. Nas palavras do pesquisador,

na verdade, uma das poucas oportunidades que a maioria da população das principais cidades brasileiras tinha de ouvir qualquer espécie de música instrumental, nessa segunda metade do Século XIX, era de fato a música domingueira dos coretos nas praças ou jardins, proporcionadas pelas bandas marciais. Pois foi exatamente pela necessidade de entremear as marchas militares e dobrados com músicas de agrado do público do gosto popular que essas bandas de corporações fardadas começaram a incluir em seus repertórios os gêneros mais em voga àquele tempo, ou seja, as valsas, polcas, schottisches e mazurcas importadas da Europa para atender aos propósitos de modernidade das novas camadas da pequena burguesia (TINHORÃO, 1998, p. 182).

Segundo o fichamento de Jacob do Bandolim, demonstrado por Aragão (2011), havia entre os chorões arrolados por Gonçalves Pinto, trinta músicos pertencentes a bandas de corporações militares: quatro deles do Arsenal de Guerra, três da Brigada Policial, Cinco do Corpo Policial da Província do Rio de Janeiro, um do Corpo de Fuzileiros Navais, um do Corpo de Marinheiros, dois do Corpo Militar de Polícia da Corte, três das 7.<sup>a</sup>, 10.<sup>a</sup> e 23.<sup>a</sup> Infantarias e onze músicos pertencentes à Banda do Corpo de Bombeiros, a qual teve uma importância ímpar, no período em que seu diretor foi Anacleto de Medeiros, sucedido por Albertino Pimentel, o Carramona. Outros nomes importantes do choro fizeram parte da Banda do Corpo de Bombeiros, como oficleidista e trombonista Irineu de Almeida (professor de Pixinguinha) e o clarinetista Pedro Augusto, entre outros. Segundo Tinhorão (1998, p. 184), esta banda foi “o maior e mais duradouro núcleo de formação de instrumentistas já criado no Brasil”. A banda participou das primeiras gravações mecânicas no Brasil pela Casa Edison, em 1902. Além das bandas militares, havia também bandas civis, em fábricas, como a Fábrica de Tecidos Vila Isabel, da qual fez parte Pedro Galdino, um compositor e flautista que também tomou parte nas gravações da Casa Edison, a banda da Fábrica de Tecidos Corcovado e a banda do Asilo dos Meninos Desvalidos.

Nas buscas na Hemeroteca surgiram muitos resultados ilustrando participações das bandas em solenidades, desfiles e em bailes de carnaval. A banda do Arsenal de Guerra, por exemplo, tem anúncios desde 1877, quando participou de uma solenidade no Instituto Politécnico (JC, 1877, ed. 316). Em um anúncio de 1888, se vê que a banda tomou parte de um baile de carnaval no Teatro S. Pedro de Alcântara, tocando “Schots, polkas, tangos e



Quadrilhas” (NOVIDADES, 1888, ed. 33). No mesmo ano, a Banda do Arsenal tocou a ópera *O Guarani*, no Imperial Theatro Dom Pedro II (NOVIDADES, 1888, ed. 211).

Uma nota de 1903 anuncia o desfile dos operários na celebração do 1.º de maio e lista diversas organizações, grupos, sociedades e bandas que tiveram participação no evento. Entre as bandas, o anúncio lista: “Club União dos Operários de Sapopemba, com a banda; Banda do Corpo de Bombeiros; as quatro da Brigada Policial, a banda do 1.º de Infantaria”, além de outras associações de funcionários (CM, 1903, ed. 688, grifo nosso).

As buscas pela Banda do Arsenal de Guerra retornaram 184 ocorrências a partir da década de 1880, enquanto as buscas pela Banda do Corpo de Bombeiros levaram a mais de cinco mil resultados (lembrando que o conjunto está atuante até os dias de hoje). De fato, muitos músicos do choro da época de Gonçalves Pinto tiveram sua formação musical e até mesmo atuação profissional nas bandas, no caso das pertencentes aos quadros de militares. As bandas civis funcionavam como atividades paralelas de entretenimento aos seus funcionários e músicos relatados pelo carteiro faziam parte desses grupos, como o já citado Pedro Galdino e Eduardo Bulhões de Freitas, membro que “começou seus estudos na fábrica de Tecidos Corcovado” (PINTO, 2014, p. 197).

## 2.2.7 O escrito e o oral na transmissão nos primórdios do choro

Os estudos acadêmicos e a literatura sobre o choro tendem a classificar o gênero dentro da tradição oral. Diniz (2003) afirma que “muitas melodias sobreviveram pela tradição oral e outras pelo zelo, preciosismo e sensibilidade dos músicos-copistas” (p. 20). Dentre os trabalhos acadêmicos, muitos citam a prevalência da transmissão oral do choro, como por exemplo, Valente (2014) que aponta: “A leitura musical aparentemente nunca foi uma capacidade necessária para um bom músico de choro, pelo contrário, tocar em uma roda lendo uma partitura sempre foi algo inaceitável para os tradicionais” (VALENTE, 2014, p. 222). A autora usa uma citação célebre de Jacob do Bandolim para justificar sua afirmação:

Há dois tipos de chorões: há os chorões distantes, que eu repudio, que é aquele que bota o papel para tocar choro e deixa de ter, perde a sua característica principal que é a da improvisação, e há o chorão autêntico verdadeiro, aquele que *pode decorar a música pelo papel*, e depois lhe dar o colorido que bem entender, este me parece o verdadeiro, o autêntico, o honesto chorão (JACOB DO BANDOLIM, 1967).

Sobre o choro, a autora aponta também que o “processo de apreensão de seus códigos, segundo a tradição, estava ligado à informalidade. Na maioria das vezes, os músicos

eram amadores e obtinham seu conhecimento ouvindo seus mestres nas rodas, ou mesmo em gravações” (VALENTE, 2014, p. 222-223).

O depoimento de Jacob do Bandolim dá margem a interpretações dúbias. O músico condena o executante que é dependente da partitura e que não memoriza música, o que limitaria sua capacidade de interpretá-la e fazer variações e improvisos, característicos do gênero. Porém, ele não afirma que o fato de o músico ter leitura musical é um fator limitante. Jacob ressalta: “aquele que *pode decorar a música pelo papel*, e depois dar-lhe o colorido que ele bem entender, é o chorão autêntico”. Valente, embora reconheça que muitos músicos descritos por Gonçalves Pinto tinham leitura e formação musical, por pertencer a bandas, pondera, como dito, que “a leitura musical aparentemente nunca foi uma capacidade necessária para um bom músico de choro” ou que “maioria das vezes, os músicos eram amadores e obtinham seu conhecimento ouvindo seus mestres nas rodas, ou mesmo em gravações”. É necessário contextualizar a afirmação da autora, pois as gravações, por exemplo, só começaram a circular de forma com que os músicos pudessem se valer dela para memorizar músicas, nas primeiras décadas do século XX. Porém, vemos também que ser um músico amador ou ter aprendido com um mestre, e não em uma escola ou banda, não implicava necessariamente que o estudante não tivesse leitura musical. Como também apontei anteriormente, o choro é um gênero primordialmente instrumental, cujas melodias são mais extensas que as melodias de gêneros vocais. O registro escrito das partituras, na época anterior ao advento do fonógrafo, era o único recurso disponível para a circulação e perpetuação dessas melodias, e casos como o de Justiniano eram exceções, pois o flautista compensava sua falta de leitura pela excelente habilidade auditiva e possivelmente uma prodigiosa capacidade de memorização. Também é importante ressaltar que muitos chorões compunham suas músicas e o registro escrito era fundamental para a circulação desse repertório entre os músicos, assim como sua permanência para as gerações futuras.

A observação do livro do carteiro nos mostra que boa parte dos acompanhadores de choro, violonistas e cavaquinistas, acompanhavam os solistas de ouvido. Vimos também que os violonistas que tocavam o clássico ou aprendiam leitura eram ressaltados pelo carteiro, como Jorge Seixas, que estudou na Alemanha, e “toca qualquer música no seu mavioso violão de primeira vista” (PINTO, 2014, p. 33), José Fragoso, violonista que “começou nos choros, como um dos melhores acompanhadores, e fez progresso, invadindo os salões da aristocracia, razão por que toca hoje seu violão por música, com grande habilidade, solando as músicas clássicas de primeira vista”, e os célebres Satyro Bilhar e Quincas Laranjeiras, que atuavam como músicos de concerto. Observamos também que o cavaquinho foi o instrumento que teve menos

aceitação pelas instituições de ensino e menos métodos a ele dedicados, inexistindo, naquela época algum método para leitura de partitura destinado a este instrumento.

Vendo os relatos de Gonçalves Pinto, o que se percebe é que tanto o conhecimento musical escrito como a habilidade de tocar de ouvido eram igualmente valorizados por ele e seus convivas. Há vários exemplos, como os relatos sobre o já citado Videira, que, para Gonçalves Pinto, era um grande chorão, embora tocasse de ouvido; sobre Gilberto Bombardino, que, apesar de não ser capaz de tocar sem partitura, quando lia tocava muito bem e até fazia floreios no meio das frases (p. 48), ou sobre Justiniano, que podia até “pôr em embaraço músicos de nomeada” com seu “ouvido apurado”.

Aragão (2011) ainda menciona a grande quantidade de manuscritos encontrados com contracantos graves, então realizados por bombardinos e oficleides, instrumentos cuja utilização no choro foi sendo abandonada no decorrer do século XX e cuja função acabou sendo transferida para o violão de sete cordas, responsável por estes contracantos, que ficaram conhecidos como “baixarias” ou “baixo de obrigação”. Sobre a transmissão, o acompanhamento rítmico-harmônico não costumava ser escrito, de onde se conclui que a transmissão escrita dos choros contemplava basicamente a melodia principal, ao passo que os acompanhamentos e contracantos eram transmitidos pela oralidade. O bom instrumentista acompanhador seria aquele que dominaria um vocabulário comum de acompanhamentos rítmico-harmônicos e faria as escolhas corretas no ato de tocar a peça, de acordo com a melodia tocada. Esta era e continua sendo a dinâmica da roda de choro. Caso ele falhasse nas conduções, por desconhecer este vocabulário ou por uma compreensão errada, ele “caía”, como dizia a gíria da época (ARAGÃO, 2011, p. 162-167).

Já as melodias eram transmitidas pela escrita, através de cadernos de partituras que circulavam muito entre os músicos e formavam uma “rede paralela”, segundo o autor, às partituras comercializadas na época. Aragão ressalta que Gonçalves Pinto criticava os chorões que não executavam nas rádios o repertório dos chorões antigos e que essas partituras manuscritas completavam essa lacuna, pois a música comercializada era basicamente a que tocava no rádio na época, com obras da época, e estes manuscritos tinham o repertório dos chorões mais antigos.

Fica claro, pelos relatos de Gonçalves Pinto, que as reuniões e práticas em conjunto eram locais de suma importância para o aprendizado, como ele mesmo cita a partir de sua própria experiência. No seu verbete sobre Videira, percebemos a trajetória de um músico mediano para um “bamba” nos seus instrumentos, como ele se autoavalia. Videira era um músico que inicialmente o carteiro procurava evitar, pois era muito exigente e, se percebesse

que algum acompanhador tinha dificuldades ou errava alguma passagem, logo o interrompia, questionando sua capacidade. Na visão do carteiro, Videira fazia isso para mostrar sua superioridade como músico. A sua relação com o flautista começou a mudar quando o carteiro estava em um sarau em que soube que Videira fora convidado e em breve chegaria. O carteiro, que na ocasião considerava-se um acompanhador pouco habilidoso, tentou deixar o local, a fim de que não fosse confrontado com o flautista. Sendo o carteiro e seu colega os únicos instrumentistas acompanhadores da festa, estavam para se retirar quando chegou o temido flautista, que percebendo que estavam para sair, pediu que eles ficassem, para que a festa não acabasse. Gonçalves Pinto foi franco com o flautista e disse que não tinha capacidade para acompanhá-lo, pois só dominava tonalidades simples em seus instrumentos, para acompanhar modinhas. Videira, então, abraçou o carteiro e disse que tocaria apenas nas tonalidades que este fosse capaz de acompanhar. Os músicos deram “umas boas talagadas” de vinho do Porto antes de iniciar a tocar e tudo correu bem até o amanhecer, principiando uma amizade entre o carteiro e o flautista, também cigarreiro. A partir deste episódio, sua relação com Videira foi ressignificada:

Daquele dia em diante, comecei a procurar Videira, não só em sua casa como em uma charutaria na rua do Ouvidor, onde ele trabalhava como cigarreiro. Andando sempre com ele principiei a tocar violão e cavaquinho, pois ele os conhecia regularmente, e tornando-me desta forma um violão e cavaquinho respeitado na roda dos tocadores batutas [...] tornando-me um bamba nos dois instrumentos de cordas de que fiz uso por muitos anos (PINTO, 2014, p. 27-28).

São muitos exemplos no livro das reuniões e festas como locais de aprendizagem, e o carteiro ressaltava esta característica em seus relatos. Além de Videira, o carteiro menciona outros músicos e reuniões habituais, como Gedeão, cuja casa o carteiro considerava “uma verdadeira escola de musicistas onde o autor deste livro ia ali beber naquela fonte sua aprendizagem de violão e cavaquinho” (p. 17-18). Mangueira, por exemplo, era outro flautista, que “era o tipo do bom amigo, e quando tocava com um violão fraco, ele com toda a paciência ensinava o tom e suas passagens, ficando assim apto para acompanhá-lo” (p. 31).

Gonçalves Pinto descreve muitas casas de chorões, músicos ou admiradores dos choros, assim como saraus que duravam muitas horas ou até dias. Outro exemplo de aprendizagem nestas ocasiões foi na descrição de Paschoal Rodrigues dos Reis, em cuja casa “reuniam-se os maiores chorões de fama daquela época, como fossem”. No local, “aprendeu também a tocar o cavaquinho e violão o Orlando Affonso Reis, filho do seu sempre chorado Paschoal, que foi naqueles tempos um violão e cavaquinho de fama” (p. 116).

Outro exemplo típico é o verbete do músico Julinho Ferramenta, cujo pai, João,

tocava guitarra e obrigava Julinho a tocar violão, a fim de ter um acompanhador, pois seu pai conhecendo um bocado de violão, ensinou a Julinho, que pouco a pouco foi se desenvolvendo de uma maneira assustadora. Depois de fazer alguns tons, para satisfazer seu pai, Julinho principiou a frequentar as casas de instrumentos, onde ia ouvir os grandes violonistas e mais batutas tocarem. [...] Nessas casas frequentadas por grandes e sublimes violões, Julinho, vendo-os tocar, como fossem Quincas Laranjeiras, João Pernambuco, Gustavo, Jacomino Canhoto, Rogério, e muitos outros, tornou-se um bamba, pois no solo, que era sublimíssimo, foi imenso atleta na roda dos grandes maestros do violão, que muito o estimavam. Além de solista, era também sublime acompanhador, pois tinha um ouvido apurado (PINTO, 2014, p. 202-203).

Aqui há um exemplo tanto da transmissão direta de pai para filho na relação mestre-aprendiz, assim como em muitos outros casos já mencionados, como da descrição de um músico que se desenvolve a partir da observação de outros violonistas mais experientes. Julinho, que tocava “alguns tons”, vendo os grandes músicos de seu tempo – nomes inclusive que se perpetuaram na história do choro, como João Pernambuco e Américo Jacomino, o Canhoto – aperfeiçoa-se cada vez mais. O interessante é que seu desenvolvimento como solista é ressaltado pelo carteiro, o que demonstra que, mesmo no aprendizado do violão solo, que habitualmente era (e ainda é) feito através de partituras, a observação e imitação dos mestres do violão foram fundamentais para que Julinho se tornasse “um bamba” como solista, chegando a ser “imenso atleta na roda dos grandes maestros do violão, que muito o estimavam”. Também se desenvolveu como acompanhador, com seu ouvido apurado.

No capítulo 3 retornaremos a estas maneiras de aprendizagem múltiplas, que se tornaram, de certa maneira, uma das práxis adotadas por músicos significativos na linha sucessória dos violonistas do choro, hoje sedimentadas nas práticas de ensino e aprendizagem da EPM. A aprendizagem na prática de conjunto e na situação da *performance* é uma característica marcante de muitas culturas, incluindo a música ocidental europeia, influenciando com importância nos processos de ensino e aprendizagem no choro.

### **3 O ensino do choro em conservatórios, festivais de música, escolas especializadas e projetos**

Neste capítulo, discorremos sobre como o ensino do choro ocorreu em instituições de ensino, desde o surgimento dos cursos de música em conservatórios e festivais de música até a criação de escolas especializadas unicamente no ensino do choro e seus gêneros correlatos. Além dos cursos, falamos de alguns grupos musicais cujo surgimento teve relação direta com estes cursos ou influenciou o surgimento de cursos de choro ou de música popular.

Para tanto, fazemos uma breve revisão histórica sobre a trajetória de alguns músicos, professores e grupos de choro que influenciaram os processos de criação de cursos de choro nestes ambientes de ensino. O objetivo não é rastrear e identificar as trajetórias de todas as instituições brasileiras que ensinam choro, o que teria sido uma tarefa além do escopo desta pesquisa, tampouco estabelecer marcos históricos do início da institucionalização do ensino do choro; em vez disso, intenta-se identificar pessoas, instituições e conjuntos musicais relevantes neste processo, que culminou na criação de duas escolas especializadas em choro até hoje atuantes: A Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello (EBCRR) de Brasília e a Escola Portátil de Música (EPM) do Rio de Janeiro, ambas por volta do ano 2000. Entende-se por instituição tanto os conservatórios quanto os festivais pedagógicos de música, sendo que, em muitas vezes, o oferecimento de cursos de choro em conservatórios e em festivais ocorreram em paralelo. Desta maneira, optou-se por seguir uma cronologia aproximada, nas quais conservatórios, festivais e grupos significativos surgem e coexistem. Listamos também alguns projetos e festivais dedicados ao choro que surgiram por iniciativa de pequenos grupos ou apenas um indivíduo, e que não fazem parte de uma instituição de ensino constituída, como um conservatório ou um festival de música com muitas edições, como é o caso da maioria dos festivais aqui listados.

Neste ponto, é importante fazer uma ressalva sobre o porquê de se considerar o ensino do choro em um contexto mais abrangente de ensino de música popular, sobretudo no que concerne a conservatórios de música. Como vimos no capítulo anterior, o ensino no Conservatório Imperial no Rio de Janeiro, que se tornou o Instituto Nacional de Música, era voltado para o ensino da música erudita. Greif (2007), a partir de análise do ensino de música em conservatórios, aponta que estas instituições procuravam seguir o modelo do conservatório de Paris, criado no final do século XVIII, o qual ela denominou de “modelo conservatorial” (p. 43). A autora observa que o modelo seria o ensino voltado para o repertório canônico dos

compositores eruditos, segundo as ideias de Kingsbury (1988)<sup>83</sup>, para quem o conservatório é um sistema de ensino de música do repertório de música clássica, em um 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” (GREIF, 2007, p. 5). A autora complementa: “A instituição conservatório tem, tradicionalmente, uma ligação com a cultura musical erudita europeia, expressão usada para se referir à música clássica. É a música quase que exclusivamente europeia criada entre 1720 e 1930” (p. 62).

A tese de Margareth Arroyo (1999) discorre sobre dois ambientes distintos e suas relações com o ensino e aprendizagem musical: a prática tradicional do Congado e o ensino no conservatório, ambos em Uberlândia, Minas Gerais. A autora, em concordância com os pressupostos observados nos trabalhos de Greif (2007) e Kingsbury (1988), observa que no conservatório de Uberlândia, o ensino de música erudita europeia também é preponderante:

O fazer musical praticado no *Conservatório de Música* guarda vínculos estreitos com a cultura musical erudita europeia, tanto pela origem dessa modalidade de instituição de ensino no século XVIII na Europa, quanto pela representação de superioridade daquela cultura musical sobre outras de acordo com o eurocentrismo (ARROYO, 1999, p. 245-246).

A autora aponta que a música popular começou a ser admitida naquele conservatório na década de 1970, ganhando mais espaço na década de 1990. Sobre a diferenciação dos tipos de música – música erudita e música popular – foi uma prática adotada por docentes, discentes e funcionários da instituição, que como iremos observar no nosso trabalho, também se repete nas instituições observadas.

### 3.1 O ensino em conservatórios e festivais de música

Neste tópico, discorreremos sobre a trajetória de ensino de choro especificamente em conservatórios e festivais de música erudita que, em determinado momento, passaram a incluir cursos de música popular. Também são abordados alguns grupos dedicados à música popular e ao choro que foram criados como desdobramento dos cursos ou paralelamente a eles, seja porque tiveram apoio das instituições mantenedoras dos cursos ou por terem sido criados como desdobramento dos cursos, com professores e alunos egressos.

---

<sup>83</sup> KINGSBURY, Henry. **Music, talent and performance. A conservatory cultural system.** Philadelphia: Temple University Press, 1988.

### 3.1.1 Conservatório Pernambucano de Música

A instituição que possivelmente foi pioneira no ensino de instrumentos de choro é o Conservatório Pernambucano de Música (CPM), no Recife. Fundado na década de 1930, seus cursos de música popular foram criados em 1980, por ocasião do seu cinquentenário, e incluíam instrumentos típicos do choro, como o cavaquinho e o bandolim. Cursos de outros instrumentos, como o violão e piano, também passaram a oferecer a modalidade popular nesta época.

O CPM, a exemplo dos outros conservatórios citados, também era voltado exclusivamente ao ensino da música erudita até então. Em 14 de fevereiro de 1968, pelo Decreto n.º 1.490, o regulamento do conservatório previa cursos de iniciação musical, ginástica rítmica, teoria e solfejo, canto, canto coral, harmonia e história da música, piano, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta, oboé, clarinete, fagote, trompa, trompete, trombone e percussão, assim como a organização de um quarteto de cordas – “para ampliar o gosto pelo estudo da música de Câmara; um coral estadual com repertório religioso, erudito, folclórico e popular; uma banda de música infanto-juvenil; festivais e concursos regionais e nacionais de música erudita e popular”<sup>84</sup>. Nota-se que a distinção entre a música erudita e popular também é adotada no conservatório. Também se denota uma preocupação com a incorporação do repertório popular, no coral e em festivais e concursos, ainda que não houvesse, naquela época, cursos específicos contemplando instrumentos de música popular.

A pesquisa na Hemeroteca Digital novamente contribui para traçar os caminhos do choro no Conservatório. O primeiro anúncio encontrado envolvendo uma prática de choro relacionada ao conservatório data de 13 de maio de 1981, no *Diário de Pernambuco* (DP). Trata-se de uma notícia divulgando a participação do Conjunto Regional do Conservatório Pernambucano de Música na I Semana de Música das Américas, em São Paulo. Na notícia, encontra-se a informação que, três anos antes (portanto, em 1978), o grupo teria obtido grande sucesso em uma apresentação no Teatro Santa Isabel, no Recife, o que demonstra que já estava em atuação desde essa época. A formação do grupo contava com dois violões de seis cordas, um violão de sete cordas, cavaquinho, flauta, bandolim e pandeiro<sup>85</sup> (DP, 1981, ed. 128). Dentre

---

<sup>84</sup> *Anos de Mudança*. Extraído do site do Conservatório Municipal de Pernambuco. Disponível em: <http://www.conservatorio.pe.gov.br/historico>. Acesso em: 06 mar. 2020.

<sup>85</sup> O termo Regional refere-se a uma formação tradicional do choro, que se consolidou a partir da década de 30. Segundo Cazes (2010) o termo originou-se de grupos famosos da década de 20, como Turunas Pernambucanos, Voz do Sertão e Oito Batutas, que “associavam a instrumentação de violões, cavaquinhos, percussão e algum instrumento solista a um caráter de música regional” (p. 83). Os regionais de choro tinham uma atuação expressiva nas rádios, pela sua versatilidade e capacidade de acompanhar cantores e mudanças imprevistas na programação. Esta formação com três violões, sendo dois de seis cordas e um de sete cordas, foi adotada pelo célebre conjunto



os músicos, Marco César Brito, bandolinista de 21 anos, assim como o violonista Henrique Annes, atuavam como docentes no CPM. É interessante notar que o grupo, vinculado ao CPM e com membros que eram professores na instituição, viajou a um evento importante em São Paulo, o que demonstra como a abrangência de sua atuação extrapolou os limites regionais.

Em entrevista, o bandolinista Marco César reforçou que os cursos de bandolim e cavaquinho, nos quais tornou-se docente, surgiram no CPM no início dos anos 80<sup>86</sup>. Embora não tenha sido possível encontrar o ano exato em que os cursos de música popular se incorporaram ao currículo, o período situa-se entre 1979 e 1982. Este fato é verificado por outros resultados da pesquisa *online*, na qual se encontra uma nota no Diário de Pernambuco sobre as atividades do Conservatório. Em 25 de maio de 1983, na notícia intitulada *Música encontra seu público nos palcos de Pernambuco*, há um relato sobre as comemorações do cinquentenário do conservatório e do diretor à época, o Maestro Henrique Gregori. A nota detalha: “Gregori é diretor do Conservatório Pernambucano desde julho de 1979. A partir daquela época, houve um alargamento dos cursos, foram criados o departamento de música popular e o curso de iniciação musical para crianças” (DP, 1982, ed. 140).

Em 2 de abril de 1980, uma notícia revela uma apresentação do Conjunto de Bandolins do Conservatório Pernambucano na Secretaria de Educação, em comemoração ao aniversário do prof. Joel de Hollanda Cordeiro, “titular da pasta” (DP, 1980, ed. 89). Para contar com um conjunto deste instrumento, presume-se que já havia atividade didática ou artística, envolvendo bandolins, ao menos desde aquele ano. Por não ser esta uma formação muito usual como um regional de choro, é provável que fosse um grupo formado pelo professor e seus alunos. A confirmação vem através de Marco César Brito, que forneceu cópias de recortes de seu acervo próprio à esta pesquisa. Há uma reportagem sobre ele, colada em uma folha de papel sulfite, com uma legenda manuscrita ao lado, com os dizeres: “Jornal Correio de Pernambuco, 4/3/80”. Sobre o bandolinista, a matéria diz: “Atualmente, ele é um dos mais aplicados alunos do Conservatório de Música de Pernambuco, onde atua também como assistente do professor de bandolim e faz parte do conjunto Regional de Choro, mantido por aquela entidade”. A reportagem informa que o músico estudou teoria e solfejo no conservatório e discorre sobre seu ingresso no estabelecimento: “Marco César entrou para o conservatório em 1978, quando já

---

Época de Ouro, cujo líder em sua primeira formação foi Jacob do Bandolim. Vale lembrar que o bandolim só começou a surgir nos resultados da Hemeroteca associado aos grupos de choro do final do século XIX. O pandeiro foi incorporado ao grupo de choro no início do XX, sendo João da Baiana um dos seus primeiros expoentes (CAZES, 2010, p. 77). Gonçalves Pinto (2014) cita outro pandeirista chamado Luís Caixeirinho, do qual não há maiores informações sobre data de nascimento e tampouco período de atuação.

<sup>86</sup> Informação pessoal à autora em agosto de 2018.

sabia tocar violão e bandolim. Ele se considera um autodidata em seu aprendizado de bandolim, uma vez que não encontrou no Recife um professor que conhecesse a fundo as técnicas do instrumento”<sup>87</sup>.

Na busca na Hemeroteca Digital, somente no ano de 1982 surgiu uma notícia divulgando cursos do CPM com vagas para instrumentos de música popular. Lê-se no anúncio de 14 de fevereiro o oferecimento dos cursos de flauta (transversal e doce), bandolim, clarineta, cavaquinho, saxofone, trompa, trompete, piano (erudito e popular), violão (erudito e popular), violino, violoncelo, contrabaixo (elétrico e acústico) e acordeom, além de cursos de canto e matérias teóricas (DP, 1982, ed. 44). Percebe-se que, além do bandolim e cavaquinho, piano e violão também foram ofertados na versão popular e o oferecimento do contrabaixo elétrico, notoriamente utilizado em formações populares. O saxofone, instrumento de ampla atuação no universo popular, também está listado nos cursos do conservatório.

### **3.1.2 Orquestra de Cordas Dedilhadas de Pernambuco e a Camerata Carioca**

Outro conjunto vinculado ao CPM foi a Orquestra de Cordas Dedilhadas de Pernambuco (OCDP). Criada oficialmente em 1982, foi um corpo musical mantido pela Secretaria de Educação de Pernambuco. No Diário de Pernambuco, encontra-se uma notícia referente à criação da orquestra, em 10 de janeiro de 1982:

Para incentivar a preservação, produção, difusão e consumo da música regional, será criada a Orquestra de Cordas Dedilhadas de Pernambuco, cujas atividades ficarão sob o controle da Secretaria de Educação, através do Departamento de Cultura, e do Conservatório Pernambucano de Música. [...] Onze músicos e um diretor artístico integrarão a Orquestra de Cordas Dedilhadas de Pernambuco, que será composta, essencialmente, por instrumentos representativos de nossa cultura, a exemplo de violões (de seis e sete cordas), bandolins, cavaquinhos e instrumentos de percussão [...]. O secretário Joel de Hollanda Cordeiro afirmou que Pernambuco vem, ao longo dos últimos anos, graças a uma política de incentivo e valorização de musicistas locais imprimindo ritmo de divulgação da música pernambucana, nordestina e brasileira, através dos programas desenvolvidos pela Orquestra Armorial de Câmara de Pernambuco e do Concurso Pernambuco Música Hoje, que contam com a participação do Conservatório Pernambucano de Música (DP, 1982, ed. 9).

A OCDP tornou-se um grupo de significativa atuação no cenário musical brasileiro, por ter uma formação com instrumentos dedilhados, típicos da música brasileira, e pela valorização do repertório regional de choros, frevos e outros gêneros comuns na região Nordeste. Alice Alves (2018), cuja atual pesquisa de mestrado recai sobre o grupo, publicou:

---

<sup>87</sup> Reportagem impressa do acervo pessoal de Marco César Brito.

“Unindo um naipe de três bandolins, um cavaquinho, um naipe de três violas nordestinas, contrabaixo acústico, violão de seis cordas e percussão, a Dedilhadas trazia na sua sonoridade a intenção de unir o urbano e o rural na música popular instrumental pernambucana” (ALVES, 2018, p.1). O diretor do grupo era Cussy de Almeida, violinista, ex-diretor do CPM.

A importância da OCDP para este trabalho, além de representar um grupo voltado também ao repertório de choro vinculado a um ambiente institucional, está em sua associação com Mauricio Carrilho, violonista e compositor, e um dos diretores da EPM. Segundo Alves (2018), Marco César e Henrique Annes, integrantes do grupo, tinham intenção de criar um conjunto semelhante à Camerata Carioca, grupo criado por Radamés Gnattali dedicado à *performance* do choro com um tratamento camerístico, do qual Carrilho foi integrante. No entanto, a OCDP, além do choro, também incorporaria elementos regionais da música nordestina ao seu repertório. Mauricio Carrilho foi o produtor do primeiro disco da OCDP, e sobre o grupo, falou em depoimento a Alves (2018):

A Camerata (Carioca), quando a gente gravou em 1979, aquilo representou uma mudança muito clara de conceito na organização do conjunto que era chamado de conjunto regional de choro, o uso dos instrumentos era bem diferente. [...] O trabalho da OCDP, de certa forma tinha um viés muito semelhante, só que traduzido para a linguagem da música nordestina. Então eles levaram para esta formação de cordas, que não era parecida com nada que se tivesse, eu pelo menos não tenho notícia de nenhum conjunto com esta formação anterior a Orquestra Dedilhadas (CARRILHO, *apud* ALVES, 2018, p. 4).

Como Carrilho apontou, tanto a Camerata Carioca quanto a OCDP traziam em suas gêneses um conceito semelhante: aproximar a linguagem e o tratamento da música erudita à música popular e regional. É curioso notar o nome dos grupos: Camerata e Orquestra são denominações comuns a grupos de música de concerto. Outra característica comum é que ambos os grupos tinham repertórios arranjados e escritos especificamente para sua formação, ao contrário dos grupos tradicionais de choro e música regional da época, que habitualmente tocavam sem partituras e sem arranjos previamente preparados. Observando as notícias nos jornais da época, fica evidente este tratamento que os dois grupos davam ao repertório e a percepção deste aspecto pela crítica.

Uma reportagem no Jornal do Brasil, de 1983, sobre a Camerata Carioca, esclarece e reitera alguns destes pontos. Escrita por Tárík de Souza, o próprio título da matéria sintetiza o grupo: “O popular e o erudito no som carioca da camerata” (JB, 09/09/83, ed. 154). O autor comenta as impressões que um concerto da Camerata Carioca causou ao público do Teatro

Municipal: “O municipal lotado emitiu um ‘oh’ de espanto quando Beto Cazes solou o pandeiro da Camerata.” Mais adiante, o crítico complementa:

O choque do prosaico pandeiro com a imponência erudita da orquestra do Municipal faz parte do risco calculado na carreira da jovem Camerata, formada há pouco mais de três anos. O grupo de sete músicos [...] já está lançando seu terceiro LP, dessa vez mesclando no repertório o argentino Astor Piazzolla ao cubano Leo Brower e aos brasileiros Pixinguinha, Villa-Lobos, Wagner Tiso, Anacleto de Medeiros e Radamés Gnattali. [...] Conservando dos regionais do choro o amor pelo improvisado, a Camerata traz de diferente um aperfeiçoamento camerístico em direção ao erudito. “Todos são solistas e lêem partitura”, lembra Henrique<sup>88</sup> (JB, 1983, ed. 54).

O repertório da Camerata contempla artistas conhecidos por transitarem no limiar do erudito e do popular, como Piazzolla, Villa-Lobos, e o próprio Gnattali, diretor da Camerata, compositor que atuou amplamente nas duas frentes. Tárik ressalta também “a delicada e harmoniosa mistura que promovem de choro, seresta e valsa com requintes de câmara”. Ao final da matéria, um parágrafo ilustra a relação e o paralelismo entre a Camerata e a OCDP:

Elogiando o sistema de subsídios do Governo estadual de Pernambuco que permite a Orquestra de Cordas Dedilhadas uma vida de ensaios e aperfeiçoamento musical, os da Camerata deixam uma proposta: “Se o governo do estado quiser subvencionar a Camerata nos comprometemos a dar aulas de choro (a juventude recente nem tem onde ouvir), teoria e ajudar a formar outros conjuntos”.

Esta última declaração deixa nítido o impacto que a OCDP causou na Camerata. Um grupo mantido pelo governo garante a continuidade do seu trabalho e possibilita que os músicos possam se dedicar a ele, em “uma vida de ensaios e aperfeiçoamento musical”. A promessa da Camerata de oferecer uma contrapartida (dando aulas de choro e teoria e auxiliando a formar outros conjuntos) pode também ter sido influenciada pelo grupo pernambucano, visto que a OCDP era vinculada ao CPM e vários dos seus integrantes eram professores na instituição.

O contato direto entre os dois grupos havia acontecido em Recife, em agosto de 1983, por ocasião de uma excursão da Camerata Carioca pelo Nordeste para lançamento de seu terceiro LP. Cazes (2010) conta que a Camerata foi recepcionada por uma apresentação da OCDP no saguão do hotel onde estavam hospedados. Segundo o autor, os integrantes da Camerata se impressionaram com “o som original e cheio de bossa da Dedilhadas. [...] A dinâmica e a qualidade sonora do grupo nos surpreendeu, e fomos ficando tão animados que tocamos algumas músicas em retribuição” (CAZES, 2010, p. 157). Cazes tece elogios a vários

---

<sup>88</sup> Henrique Cazes, cavaquinista, integrante do grupo.

grupos e músicos do Nordeste e faz menção ao trabalho pedagógico de Marco César, sobre o qual diz: “é um dos músicos que mais têm contribuído para o ensino ligado a Choro” (p. 158).

Embora a Camerata Carioca nunca tenha recebido o subsídio do Estado, assim como a OCDP, seus integrantes se tornaram professores e desenvolveram atividades didáticas relacionadas ao choro. No decorrer deste capítulo, abordamos a atuação dos músicos da Camerata Carioca em festivais de música com viés pedagógico. No próximo capítulo, veremos como a experiência na Camerata Carioca influenciou decisivamente a práxis musical e pedagógica de seus integrantes e como isto refletiu na maneira particular de ensino e transmissão realizada pela EPM e seus festivais.

### **3.1.3 Projeto Música 84 – A primeira oficina de choro e a Orquestra de Cordas Brasileiras**

Cazes (2010) conta que, na década de 80, surgiram, no formato de festivais e oficinas, as primeiras iniciativas no Rio de Janeiro de criar programas de ensino específicos para o choro. Em 1984, Liliam Zeremba, na época coordenadora de música do RioArte, órgão para promoção da cultura na cidade do Rio de Janeiro, organizou o Projeto Música 84, que tinha três divisões: uma oficina de choro, nas quais lecionavam Luiz Otávio Braga (violão), Afonso Machado (bandolim), José Maria Braga (flauta) e Henrique Cazes (cavaquinho); a Orquestra Oficina, sob direção de Roberto Gnattali (sobrinho de Radamés Gnattali) e uma oficina de Canto Coral. Como ainda não havia material didático direcionado ao choro, os próprios professores desenvolveram uma apostila com repertório de choro, com melodia e cifra, e uma parte histórica.

Uma reportagem no Jornal do Brasil informa que as oficinas aconteceram em quatro finais de semana no mês de dezembro (JB, 21/11/84, ed. 327), nas instalações da UNIRIO, com aulas das 8 às 17h, aos sábados e domingos, totalizando oito dias. Cazes (2010) relata que ele e os demais professores não faziam ideia de qual seria a quantidade e o perfil dos inscritos; se seriam estudantes, músicos amadores ou profissionais. Porém, a recepção positiva do projeto foi retratada pela grande quantidade de alunos que se inscreveu: “sessenta violões, vinte e poucos cavaquinhos, trinta e tantas flautas e uns dez bandolins” (CAZES, 2010, p. 189). As aulas na parte da manhã eram voltadas ao aperfeiçoamento técnico e ao estudo do repertório das apostilas de cada turma de instrumento, e à tarde reuniam-se todos os alunos para as práticas de conjunto, em formação tradicional de grupo de choro e grupos coletivos de um mesmo instrumento (p. 189). O autor não menciona a participação de percussão nas aulas de instrumento ou tampouco nas práticas de conjunto. No entanto, é de se presumir que

pandeiristas tenham feito parte das práticas de conjunto, ainda que não contassem com uma turma específica para eles. Segundo o autor,

a experiência dessa primeira Oficina marcou profundamente alunos e professores. Os resultados foram relevantes e rápidos, pois o conhecimento travado durante o curso fez com que surgissem grupos de diferentes finalidades. Amadores conheceram outros amadores que queriam simplesmente se divertir tocando. Já profissionais conheceram ali parceiros de trabalho (CAZES, 2010, p. 190).

A partir desta primeira experiência, notam-se na observação do autor algumas características do ensino do choro que se repetem em outras instituições e eventos de ensino do choro: a diversidade de público, com músicos amadores e profissionais; os tipos de troca que ocorrem nos festivais: músicos ampliando seus círculos de relacionamentos, sejam eles amadores, “que queriam simplesmente se divertir tocando” ou profissionais ampliando suas redes de contatos e de possibilidade de trabalho. Outro ponto em comum com os festivais e mesmo com o curso regular de choro da EPM é a organização das atividades: em um período do dia, alunos são divididos por instrumentos e trabalham técnica e repertório separadamente. Em outro período, reúnem-se grupos maiores com vários instrumentos para a prática de conjunto e para a aplicação do repertório que fora trabalhado nas aulas específicas de cada instrumento.

As dependências da UNIRIO também são utilizadas pela EPM desde 2005. Também se observa no Projeto Música 84 uma característica peculiar de grande parte dos festivais e das escolas específicas: a adoção do ensino coletivo, mesmo nas aulas separadas por instrumentos. Este tipo de ensino é habitualmente adotado em projetos sociais com grande número de alunos, muitas vezes por questões econômicas. No entanto, o choro, por ser uma prática preponderantemente social e coletiva, historicamente tem esta particularidade observada na sua transmissão. Trataremos mais sobre o ensino coletivo no choro quando analisarmos mais profundamente os processos de ensino nos festivais da EPM.

Em 1987, Cazes comandou outra oficina aos moldes do Música 84, porém desta vez, sem incentivo público; os alunos pagavam as inscrições. Dessa experiência formou-se um grupo semelhante à orquestra de Cordas Dedilhadas, conhecido como Orquestra de Cordas Brasileiras (OCB). A instrumentação era semelhante ao grupo de Pernambuco: bandolins, cavaquinhos, violas caipiras, violões de seis e sete cordas, contrabaixo acústico e percussão. No entanto, o grupo carioca dedicava-se mais ao repertório de choro. Dos membros, Jayme Vignoli (cavaquinho) e Oscar Bolão (percussão) são atualmente professores na EPM. Afonso Machado, bandolinista, escreveu o primeiro método didático para bandolim e outros integrantes

do grupo continuam ativos na cena do choro carioca. A OCB gravou dois discos, sendo um com Raphael Rabello e Chiquinho do Acordeom, dois expoentes do choro.

Segundo Cazes (2010), a OCB existiu até o ano de 1996 e foi um exemplo importante de um grupo advindo de uma iniciativa didática (as Oficinas de choro), mantendo-se ativo por quase uma década. Quanto às oficinas de choro, até pelo menos 1990 estavam em atividade, com Cazes, Luiz Otávio Braga e Afonso Machado como professores, de acordo com uma nota na Tribuna de Imprensa de 3 de julho de 1990.

### **3.1.4 Roberto Gnattali, a Orquestra de Música Brasileira e Conservatório de MPB**

Roberto Gnattali, sobrinho do maestro Radamés, participou do Projeto Música 84 e posteriormente foi protagonista de outra iniciativa fundamental para a música popular e o choro: a criação do conservatório de MPB, na cidade de Curitiba. A oficina orquestral que Roberto começou a desenvolver no Projeto Música 84 tornou-se um grupo que atuou na cidade do Rio de Janeiro, conhecido como Orquestra de Música Brasileira. O grupo contava com cerca de 35 músicos e reunia instrumentos da orquestra tradicional, como cordas, metais e madeiras, com instrumentos do regional de choro, além de bateria, baixo e sintetizador. A proposta possuía finalidades variadas: uma delas era proporcionar vivência e prática em música brasileira para instrumentistas e estudantes de música das universidades, sobretudo os estudantes da UNIRIO, onde Gnattali era professor. O regente do grupo conta em uma reportagem sobre a Orquestra:

a intenção era captar através da oficina atenção dos jovens instrumentistas para a nossa música que, segundo ele, é desprezada pela maior parte das pessoas, inclusive pelos próprios músicos, que tocam insistentemente Beethoven, Brahms e Stravinsky, e só tocam Villa-Lobos quando se comemora os 100 anos de seu nascimento. Para Roberto, a música brasileira tem as suas peculiaridades: - É necessário um bom trabalho em torno dela para que a execução seja boa. Não basta reunir os músicos um dia antes da apresentação, na hora vai sair uma coisa super quadrada e para o público em geral vai ficar a impressão de que a música é assim mesmo, chata (*Revista Nacional*, JC, ed. 457 de 30/8 a 5/9 de 1987).

Além da finalidade didática, para o público, o objetivo era tocar música brasileira e mostrar que ela poderia ser tratada como música “séria”. Uma nota no JB menciona a orquestra como “uma bem-humorada fusão de gêneros e instrumentos, onde violões e cavaquinhos tocam lado a lado com violoncelos, trompetes, violinos, etc”. A nota complementa: “A orquestra propõe-se a tocar os gêneros brasileiros com cuidado e a seriedade dedicados normalmente aos gêneros clássicos. E desenvolve, ao mesmo tempo, a sua própria pesquisa de som” (JB,

25/4/86). No entanto, aparentemente a seriedade se referia mais à abordagem técnica e aos arranjos da orquestra, pois outra notícia refere-se ao grupo, após uma apresentação no *Free Jazz*, em 1989, como a “alegre, irreverente e atrevida orquestra”, com um “bom repertório, excelentes arranjos, ótimos executantes”, em nota assinada por João Máximo. Na mesma matéria, Chico Nelson opina sobre o disco recém-lançado: “Oboés e cavaquinho, fagotes e cuícas, violoncelos e caxixis dominam o meio de campo e atacam com desenvoltura maxixes, sambas, frevos, dobrados, baiões sinfônicos, com arranjos originais. [...]. Um gol de placa” (JB, 7/4/89).

Anos depois, Gnattali viria a se estabelecer em Curitiba e se tornar diretor do primeiro conservatório público dedicado ao ensino de música popular no Brasil: o Conservatório de MPB. Cazes (2010) afirma que a ideia do Conservatório foi sugerida pelo bandolinista Joel Nascimento em 1980 ao prefeito de Curitiba, Jaime Lerner, por ocasião da inauguração da praça Jacob do Bandolim na cidade. Segundo o autor, Lerner se entusiasmou com a ideia, no entanto, o projeto só teve andamento anos mais tarde, quando em outro mandato, Lerner contactou Roberto Gnattali para dar prosseguimento à criação do Conservatório de MPB. Dentre os cursos de música popular, alguns cursos de instrumento como cavaquinho e bandolim foram implantados, assim como o oferecimento de *workshops* com chorões consagrados em outras partes do Brasil. Gnattali teria também fundado a Orquestra do Conservatório de MPB, aos moldes da Orquestra de Música Brasileira no Rio de Janeiro, grupo que idealizou e regeu (CAZES, 2010, p. 190).

Uma notícia no *Correio de Notícias* (CN) paranaense divulgou o *show* de inauguração do Conservatório, em 1 de agosto de 1992, com a presença de Raphael Rabello e Chiquinho do Acordeom, entre outros. Segundo a reportagem, os cursos iniciariam dia 3 de agosto com Gnattali como professor do curso “MPB Instrumental: Oficinas de arranjo” e Marcos Leite com cursos vocais. As aulas seriam provisoriamente no Solar do Barão, enquanto terminava a reforma do prédio destinado ao conservatório, o Sobrado dos Guimarães (CN, 5/7/92, ed. 106). Em outra nota, dias depois, foi enunciado o propósito da instituição:

O ensino dará ênfase às modernas técnicas de aprendizagem e ao desenvolvimento de técnicas próprias. Com isso, o profissional, disposto a direcionar sua arte exclusivamente à música popular brasileira, não será mais obrigado a percorrer o mesmo caminho do músico erudito - terá uma escola específica, que vai preencher uma lacuna até agora existente no ensino formal (CN, 8/7/92).

Uma nota no *Jornal do Brasil* no mesmo ano, revela que iriam ser adotados na instituição métodos didáticos de Henrique Cazes, Afonso Machado e Luiz Otávio Braga, violão



de sete cordas, nomes ligados ao choro no Rio de Janeiro. Na matéria, Gnattali evidencia a importância do legado do choro em sua concepção de ensino da música popular no Conservatório: “a ideia é aprofundar e sistematizar o estudo das escolas informais que já existem na música popular, como as edificadas por Pixinguinha, Dino (sete cordas), Copinha, Jacob do Bandolim, Radamés Gnattali, além de valorizar a tradição regional” (JB, 9/7/92, ed. 92). É interessante notar que todos os músicos citados por Gnattali eram chorões, o que demonstra claramente a importância do choro para o maestro. Pelo depoimento de Gnattali, infere-se que para ele o choro constituía-se um dos pilares da música popular brasileira, talvez o mais importante. Em novembro do mesmo ano, a Orquestra de MPB do Conservatório fez testes e começou os ensaios, e mais três cursos se iniciaram, ainda no local provisório (JB, 5/11/92, ed. 139).

De fato, o Conservatório foi pioneiro como uma instituição inteiramente dedicada ao ensino de música popular, e influenciou positivamente no cenário de música popular da cidade e do país. Uma reportagem de 2006, por ocasião de um evento em homenagem à Radamés Gnattali promovido pelo Clube do Choro de Curitiba, traz um depoimento de um produtor do evento sobre Roberto Gnattali, que recebeu o título de Cidadão Honorário de Curitiba durante o evento:

O Roberto Gnattali foi o responsável pela renovação do choro em Curitiba. Quando esteve a frente do Conservatório de MPB da cidade, como coordenador pedagógico, trouxe alguns dos maiores instrumentistas do choro para ensinar o gênero aos jovens músicos que, hoje, são profissionais e criaram o Clube do Choro aqui no Paraná (Roberto Amorim, depoimento à Tribuna, 15/04/06)<sup>89</sup>.

Embora não tenha sido possível precisar em que ano iniciaram os cursos de instrumentos ou prática de choro, desde 2003 o Conservatório mantém uma roda de choro semanal, ainda em atuação<sup>90</sup>.

### 3.1.5 Festivais de Música com cursos de choro

Sobre os festivais de música, primeiramente é necessário esclarecer que aqui falamos dos festivais com caráter pedagógico, que são encontros anuais, que além das apresentações musicais têm como foco o ensino de música, em períodos que vão de uma semana

<sup>89</sup> Centenário de Radamés Gnattali é lembrado com rodas de choro. **A Tribuna PR** 15/04/06. Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/mais-pop/centenario-de-radames-gnattali-e-lemrado-com-rodas-de-choro/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

<sup>90</sup> Fonte: Site do Conservatório de MPB. Disponível em: <http://www.conservatoriodempb.com.br/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

a um mês. Neste cenário, um dos festivais mais conhecidos é o Festival de Inverno de Campos do Jordão, dedicado à música de concerto, cuja primeira edição foi em 1969<sup>91</sup>. Curitiba, Londrina e Brasília também foram sedes de festivais importantes, inicialmente dedicados à música de concerto, que entre as décadas de 80 e 90 passaram a incorporar cursos de música popular, dentre eles os cursos de instrumentos e prática de choro.

O Festival de Londrina possivelmente tenha sido o pioneiro nesse sentido. Com a primeira edição em julho de 1979 dedicada à música barroca, progressivamente foi incorporando outros estilos e gêneros musicais. O site do evento relata que os cursos de música popular foram incluídos em 1990<sup>92</sup>. No entanto, as matérias encontradas na Hemeroteca Digital dão indícios que os cursos começaram antes desta data. Em 1988, uma reportagem na *Tribuna da Imprensa* (TI) sobre a Orquestra de Cordas Brasileiras, arrolando seus membros, referiu-se ao cavaquinista Jayme Vignoli, 22 anos<sup>93</sup>, “professor de cavaquinho nos Festivais de Londrina” (TI, 22/3/88, ed. 11860). Realizado normalmente no mês de julho, coincide com as férias escolares. Já que a reportagem é de março de 1988, é de se presumir que o músico lecionava cavaquinho no festival ao menos desde o ano anterior. Com efeito, outra busca retornou uma nota sobre o Festival de Londrina de 1987, onde se ofereciam quarenta cursos, dentre os quais, “violão, cavaquinho, oficina de choro, música brasileira, rítmica, saxofone” (CN, 27/05/87, ed. 1778). Outra matéria sobre o 8.º Festival de Londrina, em 1988, novamente relatou entre os cursos a oficina de choro (CN, 21/2/88, ed. 2010). Particpei das edições de 2000 e 2001 do festival de Londrina e tive a oportunidade de rever Joel Nascimento, bandolinista, e o já citado Luiz Otávio Braga, violão de sete cordas, que também faziam parte dos professores de choro em Curitiba.

A Oficina de Música de Curitiba é um festival de grande relevância para diversos gêneros e estilos musicais, como a música barroca, a música de concerto tradicional e vários estilos de música popular. Com sua primeira edição em 1983 destinada ao aperfeiçoamento dos músicos da Camerata Antiqua (dedicada ao repertório barroco), a exemplo do festival de Londrina, foi crescendo a cada ano em número de cursos e de participantes. Em 1993, ocorreu o primeiro curso de música popular: uma oficina de MPB idealizada por Roberto Gnattali, contando com quatro professores, dentre os quais Luiz Otávio Braga. Posteriormente, o

---

<sup>91</sup> Site do Festival de Inverno de Campos do Jordão. Disponível em: <http://www.festivalcamposdojordao.org.br/o-festival/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

<sup>92</sup> Histórico, Site oficial do Festival de Música de Londrina. Disponível em: <http://www.fml.com.br/39/ofestival.asp>. Acesso em: 16 mar. 2020.

<sup>93</sup> Jayme Vignoli é atualmente professor da EPM e um dos diretores do Instituto Casa do Choro, órgão que abriga a EPM.

interesse por música popular cresceu e a Oficina foi dividida em duas fases – erudita e popular – com duração aproximada de dez dias cada. Ana Paula Peters relata, em seu trabalho sobre o choro em Curitiba, que ela participou da oficina de choro de 1993 (PETERS, 2005, p. 57). Em 1999, me inscrevi para os cursos de violoncelo e prática de orquestra na fase erudita da 18.<sup>a</sup> edição da Oficina de Música. Findo o curso, resolvi estender minha permanência na cidade e frequentei a fase popular da oficina, onde tive minha primeira vivência como aprendiz de choro, no curso de prática de conjunto. Conheci nesta ocasião Mauricio Carrilho, Luiz Otávio Braga, Joel Nascimento, Marcio Hulk, cavaquinista do Rio de Janeiro, e o clarinetista e saxofonista Nailor Azevedo, o Proveta. O flautista Toninho Carrasqueira também foi professor na ocasião e creio que, por esta época, aproximou-se o contato entre os músicos cariocas e paulistas, como Carrasqueira e Proveta. Os dois músicos vieram a se tornar parceiros e amigos de Mauricio Carrilho, tomando parte nos projetos musicais e pedagógicos do violonista e da equipe da futura Escola Portátil de Música. Além dos cursos e apresentação de alunos, os músicos protagonizaram noites memoráveis nos bares curitibanos, repletos de sessões de virtuosismo e poesia, que marcaram os alunos dos festivais e o público da cidade.

Mauricio Carrilho, em depoimento fornecido para o presente trabalho, revelou que lecionou nas edições da Oficina de Curitiba de 1995 a 2004, e contou como esta experiência foi fundamental para que ele compreendesse a importância de ensinar choro:

Na época, o Roberto Gnattali dava aula em Curitiba. E o Roberto sempre esteve muito próximo da gente, por causa da Camerata (Carioca), do Radamés (Gnattali) [...]. Ele insistiu muito pra que desse aula lá em Curitiba... e eu disse: eu não sei dar aula, nunca mais dei aula... E realmente estava afastado disso. Com essa ida lá, pro Festival de Curitiba, eu comecei a entender a importância que tinha você fazer esse tipo de trabalho, sabe? Porque eu vi que as pessoas saíam diferentes de lá, né. Você dava um rumo pro cara estudar, mesmo que você não resolvesse na hora. O que o cara teria que resolver, você mostrava a ele como ele chegar no resultado que ele queria através de outras práticas que juntava [...] realizando no ensino formal, ou no ensino, como você definiu, escrito...<sup>94</sup>

A experiência como professor em Curitiba, pelo depoimento de Carrilho, foi um marco introdutório em sua carreira como professor de choro e, posteriormente, fundador de sua própria escola de choro, a EPM. Carrilho sempre teve uma atuação expressiva como instrumentista, compositor e arranjador, desde a época da Camerata Carioca. Discípulo do violonista Meira, como mencionado no capítulo 1, acabou por ser um de seus alunos mais proeminentes, “herdando”, dessa forma, muitos trabalhos do mestre após seu falecimento. Ao

---

<sup>94</sup> Informação pessoal à autora em julho de 2018.

lecionar nas Oficinas de Música por anos seguidos, Carrilho teve alunos que frequentaram mais de uma edição e pôde observar o progresso deles ao longo dos anos. Os festivais de música atraem públicos variados, como já foi observado por Cazes (2010): amadores, profissionais, estudantes de choro e de outros gêneros. Curitiba já contava com o Conservatório de MPB com seus cursos de choro, o que possivelmente já fomentou a participação destes alunos nas Oficinas de Música. A proximidade entre Roberto Gnattali e Carrilho já existia desde a época que Roberto vivia no Rio de Janeiro e a ida de professores cariocas para *shows* e *workshops* em Curitiba já ocorria com certa regularidade, conforme indica Peters (2005), que relata que, em 1998, durante a Oficina de Música, houve um “bate-boca” chamado “Choro em debate”, com Carrilho, Gnattali e Odette Ernest Dias, flautista radicada no Rio de Janeiro (PETERS, 2005, p. 54). Carrilho, frequentando as Oficinas de Música de Curitiba por dez anos seguidos, certamente teve oportunidade de experimentar e averiguar recursos pedagógicos e avaliar os reflexos deles nos alunos que atendia: “Porque eu vi que as pessoas saíam diferentes de lá, né. Você dava um rumo pro cara estudar, mesmo que você não resolvesse na hora. O que o cara teria que resolver, você mostrava a ele como ele chegar no resultado que ele queria através de outras práticas que juntava...”<sup>95</sup>. Pelo depoimento do violonista, a experiência de docência nas Oficinas de Curitiba, além de outros cursos que ele deveria ministrar, contribuiu muito para que ele prosseguisse não só com a docência em uma escola especializada, como quando criou a EPM juntamente com Luciana Rabello, Pedro Amorim e Celsinho Silva, como na intenção de continuar disseminando o choro em cursos de curta duração, que pudessem atender estudantes e músicos em âmbito nacional e até internacional. Com efeito, desde 2004, a EPM promove festivais de choro com duração aproximada de uma semana, que já ocorreram em diversas partes do Brasil, como será discutido em breve.

Ocorreram ainda outros festivais de música com cursos de choro: Itajaí teve cursos de choro desde 1998, onde já lecionou Geraldo Vargas, bandolinista coordenador da EPM Florianópolis, além de outros músicos paulistas<sup>96</sup>. Segundo Cazes, “o Curso de Verão de Brasília desde 1997 também oferece cursos de choro, além de extensa grade de cursos de música de concerto, além do Festival de Música de Câmara de Maringá” (CAZES, 2010, p. 191). A cidade de Ourinhos também tem um Festival de Música desde 2001 com oferecimento de cursos

---

<sup>95</sup> Carrilho, informação pessoal à autora em julho de 2018.

<sup>96</sup> Fonte: *Festival de Itajaí: Música numa cidade inteira. A nova Democracia*, periódico on-line. Ano II, n. 14, out. 2003. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-14/968-festival-de-itajai-musica-numa-cidade-inteira>. Acesso em: 16 mar. 2020.

de música popular. O envolvimento da cidade com o festival e com o choro ocorre desde antes do primeiro festival. Segundo Gabriela Santos (2014),

nos comércios da área central foram relatados que todos conhecem o FMO<sup>97</sup>, sendo que um dos estabelecimentos auxilia o evento até mesmo antes de se iniciar o festival, pois desde antes de surgir o festival havia rodas de samba/choro em frente ao estabelecimento (SANTOS, 2014, p. 50).

O festival a cada ano elege um ou dois homenageados e, segundo a autora, foram escolhidos Nailor Proveta em 2005, Antônio Carrasqueira em 2006 e Mauricio Carrilho em 2012 (p. 42). Eu participei da prática de choro no ano de 2010, com coordenação de Mauricio Carrilho e Paulo Aragão. Proveta e Carrasqueira eram professores de sopros, além de Oscar Bolão, atual professor da EPM, ser o professor de percussão. Isso demonstra que o corpo pedagógico que se encontrou primeiramente em Curitiba, na década de 2000, continuou atuando em diversos festivais de música, além daqueles fomentados pela EPM.

### 3.1.6 Conservatórios e escolas de música com cursos de choro

Além do Conservatório Pernambucano, outras três instituições no Estado de São Paulo têm instrumentos e cursos relacionados à prática de choro. O Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” de Tatuí (CDMCC) foi fundado em 1954. É mantido pelo Governo do Estado de São Paulo e gerido pela Abaçai Cultura e Arte, qualificada como Organização Social da Área de Cultura. A instituição oferece cursos de instrumentos, de canto, de luteria e de atores – com programa de bolsas de estudo para alunos – e práticas de conjunto como orquestras, coros, banda, *big bands* e grupos de câmara<sup>98</sup>.

O CDMCC tem atuação sólida no ensino de música de concerto e popular. Segundo Souza (2010), é considerado o maior da América Latina e referência no ensino musical, recebendo alunos de outros estados e países, além de promover eventos culturais de relevância, como concertos, exposições, recitais, *workshops*, apresentações teatrais e palestras, o Festival Estudantil de Teatro do Estado de São Paulo e os Festivais de Música Popular Brasileira e de Música Instrumental. A cidade ganhou o título de “Capital da Música”, através da Lei Estadual n.º 12.544 (SOUZA, 2010, p. 13-14).

O choro começou a ser introduzido no Conservatório em 1993, como uma das práticas de conjunto oferecidas aos alunos. Em 1998, foi criado o núcleo de choro e, desde

<sup>97</sup> Abreviação do Festival de Música de Ourinhos.

<sup>98</sup> Fonte: Site do Conservatório de Tatuí. Disponível em: <http://www.conservatoriodetatu.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

então, são oferecidos cursos de flauta transversal, violão, bandolim, cavaquinho, percussão e prática de conjunto popular. Os cursos de instrumentos têm como disciplinas fixas na grade as disciplinas de instrumentos; as disciplinas teóricas: teoria e percepção, harmonia popular; e prática de conjunto; além de disciplinas optativas como linguagem de choro, história da música popular e arranjo, maracatu, ritmos brasileiros, piano ou violão complementar, percussão complementar, entre outros. O atual coordenador do Grupo de Choro do Conservatório de Tatuí é Alexandre Bauab Jr., professor de violão de sete cordas e de prática de choro. O texto referente ao ensino do choro no site do CDMCC traz a seguinte informação.

A Área de Choro do Conservatório de Tatuí busca conciliar aprendizado formal e aprendizado não formal, proporcionando aos alunos atividades extraclasse onde eles, diferentemente do que acontece em aula, são “preparados para o desempenho” seguindo assim as formas tradicionais de aprendizagem do choro. A roda de choro, principal estratégia no que diz respeito à educação informal utilizada pela área, foi e continua sendo o espaço principal de formação de chorões. O tocar de memória, o acompanhamento de ouvido, a leitura gestual dos outros instrumentos, o contracanto improvisado, o contato com outros alunos e professores participantes, a proximidade com os ouvintes são fatores que acrescentam uma vivência musical impossível em salas de aula. Daí a importância de ser feita em um ambiente aberto ao público, informal, onde o professor deixe de ser a única fonte de informação<sup>99</sup>.

Souza (2010), cujo trabalho remete ao ensino do choro no CDMCC, tece algumas considerações sobre a práxis de ensino no local, que estão de acordo com estes pressupostos referenciados no *site* do CDMCC. O autor observou metodologias adotadas pelos professores, como a ênfase na apreciação musical, “a qual faz a função de nortear os procedimentos seguintes para o desenvolvimento e aprendizagem de outros elementos pertinentes, como a interpretação, com todas as características a ela atribuídas, como a destreza técnica, expressividade, etc.” (SOUZA, 2010, p. 97). O autor também notou o estímulo à improvisação, à transcrição de gravações e “a necessidade de se conciliar o ensino sistematizado sem abrir mão do aprendizado informal”, sendo que a participação dos alunos nas rodas de choro é incentivada e considerada pelos professores um item fundamental para o aprendizado e vivência no choro. Souza (2010, p. 98) relata que os professores consideram que os alunos que frequentam as rodas se desenvolvem melhor do que aqueles que não têm este hábito. Posteriormente, iremos observar pontos em comum com esta práxis do CDMCC nos processos de ensino e aprendizagem da EPM em seus festivais e nos cursos regulares, o que demonstra que o ensino do choro tem percorrido um caminho próprio dentro do ensino de música no Brasil.

---

<sup>99</sup> Site do conservatório. Disponível em: <http://www.conservatoriodetatu.org.br/cursos/choro/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

Outra instituição que abriga cursos e práticas de choro, sem, no entanto, ter um núcleo próprio destinado ao gênero, é a Escola de Música de São Paulo (EMESP Tom Jobim). Fundada por iniciativa do Governo do Estado de São Paulo 1989, inicialmente como Universidade Livre de Música (ULM), teve como seu primeiro reitor Tom Jobim, que deu nome à escola a partir de 2001, quando foi rebatizada de Centro de Estudos Musicais Tom Jobim. A EMESP ganhou o nome atual em 2009, quando passou a ser gerida pela Santa Marcelina Cultura, ainda com recursos públicos<sup>100</sup>. A ULM foi a primeira escola na capital paulista que ofereceu cursos de música popular gratuitamente e teve um impacto significativo na formação de muitos estudantes devido à alta qualidade de seus cursos, grupos e professores. Grandes instrumentistas da área popular atuaram e ainda atuam como docentes na instituição, também considerada de excelência nos cursos de música de concerto, música barroca e núcleo de ópera.

No âmbito da música popular, a EMESP oferece cursos de bandolim, cavaquinho, violão de sete cordas, flauta, clarinete e percussão. Embora os cursos destes instrumentos não contemplem exclusivamente o ensino do choro, a EMESP mantém uma prática semanal de choro como curso livre, cujo coordenador é Edmilson Capelupi, requisitado violonista de choro da capital, e cursos teóricos de harmonia popular e arranjo. Nos cursos livres também é oferecida anualmente uma prática de conjunto chamada *Pixinguinha na Pauta*, visando realizar os repertórios orquestrais de Pixinguinha, cujas partituras foram editadas a partir de 2010<sup>101</sup>. O curso traz vários arranjos do compositor para suas obras e de outros compositores em uma formação maior, abrangendo instrumentos de sopro, percussão e o tradicional regional de choro. Embora a escola não tenha um núcleo mais estruturado, não deixa de ser interessante notar como os dois cursos livres oferecidos pela EMESP se complementam: a prática de choro privilegia a transmissão oral, como a experiência na roda de choro, com uma formação mais livre e repertório a ser definido e acordo com o andamento e a instrumentação, e a *Pixinguinha na Pauta* prioriza os aspectos mais estruturados do choro, com arranjos pré-estabelecidos e escritos. Dessa maneira, escrita e oralidade também dialogam nas práticas de choro oferecidas pela EMESP.

---

<sup>100</sup> Fonte: Site da EMESP. Disponível em: <http://emesp.org.br/escola/historia/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

<sup>101</sup> Os arranjos orquestrais de Pixinguinha, cujo acervo está no Instituto Moreira Salles (IMS), foram digitalizados e editados em três coleções de partituras: *Pixinguinha na Pauta*, organizada por Bia Paes Leme, lançada em 2010; *Outras Pautas* e *O carnaval de Pixinguinha*, lançadas em 2014, organizada por Bia Paes Leme, Marcílio Lopes, Pedro Aragão e Paulo Aragão. As caixas de partituras foram produzidas em uma parceria do IMS, do SESC e da Imprensa Oficial. Fonte: PAES LEME, Bia *et al.* (Org.). **Pixinguinha na pauta** – 36 arranjos para o programa *O Pessoal da Velha Guarda*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Moreira Salles. 2010. PAES LEME, Bia *et al.* (org.). **Pixinguinha**: Outras Pautas. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Moreira Salles: SESC São Paulo, 2014. PAES LEME, Bia *et al.* (Org.). **O Carnaval de Pixinguinha**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Moreira Salles: SESC São Paulo, 2014.

### 3.1.7 O Regional Infanto-Juvenil do Guri Santa Marcelina

A Santa Marcelina Cultura, atual gestora da EMESP, também é responsável pelo Guri Santa Marcelina, projeto social do Governo do Estado de São Paulo destinado ao ensino de música para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social<sup>102</sup>. O Guri Santa Marcelina tem entre seus grupos artísticos um Regional de Choro Infanto-Juvenil desde o ano de 2013. Segundo o site da instituição, a proposta desta prática é unir a interpretação pessoal de cada instrumentista com a sistematização do ensino,

com estudos aprofundados e produção de partituras e arranjos próprios. É na roda de choro que os estudantes, após atingir um elevado nível técnico, desenvolvem uma relação pessoal com seu instrumento, explorando as entrelinhas do idioma musical<sup>103</sup>.

O grupo abre doze vagas anualmente, mediante processo seletivo realizado com os alunos regulares do Guri interessados na prática. Segundo Lucila Ferrini, professora do Regional, a formação instrumental do grupo varia conforme o resultado dos testes, embora os professores tentem equilibrar o conjunto entre solistas e acompanhadores. Os alunos normalmente têm um nível intermediário em seus instrumentos e entram no Regional de Choro com pouca experiência com o gênero propriamente dito, uma vez que o contato prévio pode não ter ocorrido nas aulas de instrumento do projeto. Segundo Lucila Ferrini,

Não existe uma aula de choro. Nos polos de ensino os alunos só tocam choro se os professores conhecerem a linguagem e quiserem passar pra ele. Se não, muitos deles nem conhecem. Muitas vezes o aluno tem domínio do seu instrumento, mas não tem domínio nenhum da linguagem, então é um desafio muito grande. A gente tem vários alunos assim<sup>104</sup>.

Segundo o atual regente do grupo, Santiago Steiner, supervisor de cordas dedilhadas e música popular do Guri, o Regional de Choro faz parte dos grupos artísticos do Guri Santa Marcelina, que incluem orquestra sinfônica e orquestra de cordas, *big band*, banda sinfônica, coros e camerata de violões. O termo “regente”, designado para o professor que coordena as atividades do Regional, vem da utilização desta função nos outros grupos artísticos. No entanto, este regente no Regional do Guri pode exercer funções outras que não a regência em si, como tocar um instrumento ou ser o ensaiador e coordenador das atividades. Este papel

<sup>102</sup> O Projeto Guri existe desde 1995 através de parceria público-privada. Foi gerido exclusivamente pela Associação Amigos do Projeto Guri até 2008. Desde então a Santa Marcelina Cultura passou a gerir os polos de ensino da capital e região metropolitana, ficando a cargo da AAPG os polos do interior do estado. Fonte: <http://www.projetoguri.org.br/quem-somos/historia/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

<sup>103</sup> Fonte: Site do Guri Santa Marcelina. Disponível em <http://gurisantamarcelina.org.br/estude-musica/regional-de-choro-infanto-juvenil/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

<sup>104</sup> Informação pessoal à autora em abril de 2020.



é rotativo e revezaram-se nele os professores do Guri: Santiago Steiner, durante quatro anos, Jorge Elias e Dinho Nogueira (que ficaram à frente do grupo por um ano cada um), e o cavaquinista Marcelo Cândido, professor convidado, que está fazendo o trabalho desde a temporada de 2019.

O Regional de Choro, assim como os outros grupos artísticos, tem um programa de seis concertos por ano e faz alguns eventos em contrapartida para os patrocinadores do Guri. Os ensaios ocorrem semanalmente nas tardes de sábado, por três horas. Além dos ensaios regulares, uma vez por ano, em julho, o Regional tem um curso intensivo de uma semana em período integral, com um concerto ao final, tendo como convidado algum artista do choro ou de algum outro gênero de música brasileira. Este convidado toca, ensaia e em alguns casos faz arranjos para o grupo, apresentando-se como solista do grupo ao final da semana do intensivo. Mauricio Carrilho foi convidado para participar do intensivo em 2017 e teve uma relação muito boa com os alunos do Regional, fazendo arranjos e composições especificamente para o grupo, adequando-se ao nível da turma, tendo até reescrito alguns arranjos durante o intensivo. As apresentações foram na Galeria Olido e no MASP, em São Paulo. Steiner, em seu depoimento, conta que cada regente tem autonomia para trabalhar com o grupo da maneira que preferir. Durante o tempo que esteve à frente do grupo, além dos arranjos escritos para cumprir a programação dos concertos, Steiner procurou incentivar o desenvolvimento dos alunos e a familiarização com a dinâmica da roda. O professor comentou:

Eu, quando fui o regente, nos quatro anos que eu fiquei, sempre quis incentivar isso, de eles irem na Contemporânea<sup>105</sup> ali do lado[...]. A gente simulava um ambiente de roda de choro no ensaio, então tira música de ouvido, às vezes com partitura, tudo bem, mas assim, insistia em fazer os alunos tirarem de ouvido, tirarem a harmonia, a gente estudava também um pouquinho de harmonia, [...] pra entrar um pouquinho mais da linguagem, mais um ambiente de roda. E isso sempre foi uma coisa que eu me interessei muito, até porque eu também aprendi assim [...] aí uma parte eu gostava de deixar assim, roda mesmo, vamos tocar o quê? Cochichando? Beleza, tira a melodia, e aí, como que é essa harmonia? O que você pensa, o que você consegue fazer para acompanhar? e dava umas dicas, falando, cantando, insistindo muito em ouvir a percussão. Então, agora, a gente não tem uma metodologia estabelecida, talvez algumas coisas sim<sup>106</sup>.

---

<sup>105</sup> A Contemporânea é uma conhecida loja de instrumentos musicais. Situada no bairro da Luz, na Rua General Osório, na região central de São Paulo, a um quarteirão de distância da EMESP, promove desde março de 1995 uma tradicional roda de choro aos sábados pela manhã, sendo a roda mais antiga em atividade ininterrupta na cidade (Depoimento de Arnaldo Silva à autora em 12 de maio de 2020).

<sup>106</sup> Informação pessoal à autora em abril de 2020.

Sobre o atual regente do grupo, Marcelo Cândido, Steiner enfatizou que sua maneira de trabalhar é diferente, privilegiando mais a parte escrita do choro, e para ele igualmente relevante:

O Marcelo Cândido, por exemplo, ele escreve tudo, ele trabalha a linguagem, e essa realidade vem de outro jeito. E vendo ele explicar o sotaque que o moleque, já sabendo que ele vai tocar, pelo menos naquela ocasião ali, ele acabou tendo essa experiência de uma outra forma, que também é muito bom para os alunos. Então a gente hoje, depois de alguns anos, a gente já tem alguns formatos que a gente entende que podem funcionar muito bem: tanto o formato tradicional quanto algumas ideias um pouco mais de agora, da gente mesmo, de pesquisa né, então é mais ou menos por aí<sup>107</sup>.

Portanto, é possível ver que as atividades com o grupo, a exemplo de outras instituições, evidenciam tanto os aspectos orais como escritos na formação do estudante de choro.

Jorge Elias, que regeu o grupo por um ano, trouxe o repertório dos *Princípios do Choro* para trabalhar com os estudantes do Guri. Elias teve contato com o material no Conservatório de Tatuí, onde estudou, na época em que a Acari estava lançando os cadernos e CDs. Jorge Elias relatou a experiência e seus desdobramentos em seu entendimento sobre o choro:

Eu acredito que teve uma mudança grande na visão que a gente tinha do formato regional, que até então era muito baseado nas transcrições do Regional do Canhoto e da Época de Ouro. Depois dos Princípios do Choro a gente começou a ter contato com essa primeira geração, que a gente às vezes ouvia falar, mas não sabia exatamente o que era. Isso ampliou muito o campo ali de pesquisa de repertório, inclusive pra entender esses autores, como que era a formação, a questão que tinha da ausência de percussão, que eles trabalham também ali nas gravações com esse formato, fugindo um pouco daquela base do Regional do Canhoto. Mas bem marcante mesmo foi quando eles foram, no 3.º Brasil Instrumental, em novembro de 2003. A gente viu o pessoal do Arranca Toco<sup>108</sup>, mais a Luciana Rabello, que não tinha participado da gravação, mas ela estava lá tocando com o pessoal. Foi impressionante ver os caras tocando, e fizeram a oficina no dia seguinte de manhã, falando desse material (os *Princípios do Choro*). Daí, aprofundando mais, eu acho que esse é um ponto importante pra mim, entender a origem mesmo do choro e a questão do desenvolvimento das danças europeias, tocadas à maneira brasileira<sup>109</sup>.

Posteriormente Elias se aprofundou nos estudos sobre as danças europeias com *workshops* ministrados por Proveta, em Tatuí e na ULM, em São Paulo. Elias acredita que

<sup>107</sup> Informação pessoal à autora em abril de 2020.

<sup>108</sup> Grupo formado em 1999 por Mauricio Carrilho (violão de sete cordas), Nailor Azevedo (Proveta) (clarinete, sax soprano e sax tenor), Pedro Amorim (bandolim) e Jorginho do Pandeiro (pandeiro) com a finalidade de gravar o CD de mesmo nome, lançado pela *Acari Records*. Fonte: **Encarte do CD Arranca Toco**. *Acari Records*, 2000.

<sup>109</sup> Informação pessoal à autora em abril de 2020.

Proveta, por ter participado das gravações dos *Princípios do Choro*, sofreu grande influência deste trabalho e, dessa maneira, enfatizou estes aspectos em suas oficinas. Deste período, Elias se lembra de um ensinamento de Proveta: “você precisa compor, depois, fazer arranjo, e aí você vai começar a improvisar, né? uma questão de apropriação da linguagem”<sup>110</sup>.

A partir daí Elias começou a pesquisar as gravações originais de choro no site do Instituto Moreira Salles. Depois, a pesquisa em danças e sua sistematização resultaram em uma monografia de um curso de especialização, onde Elias organizou suas ideias sobre as formas de se tocar as danças e sua aplicação no ensino do choro. Segundo o violonista, a sistematização foi importante para que ele pudesse aplicar os conceitos com o Regional do Guri, em 2016, quando foi convidado por Steiner a trabalhar com o grupo. O repertório escolhido por Elias foram basicamente diversas peças do volume 1 da coleção *Princípios do Choro*: o lundu *Os Beijos de Frade*, o tango-habanera *Ali Babá* e a quadrilha *Soirée Brasileira*, de Henrique Alves de Mesquita; a modinha *Lua Branca*, a valsa *Saudade*, e a *habanera Sonhando*, de Chiquinha Gonzaga; a polca *21 de junho*, de Joaquim Callado; a *schottisch Os Olhos Dela*, de Irineu de Almeida; *Perpétua*, mazurca, de Anacleto de Medeiros; *Boêmia Terra*, maxixe, de Irineu de Almeida. Segundo Elias, a sua preocupação era com o desenvolvimento da linguagem das danças pelos alunos. Por isso, o músico optou por não escrever arranjos para todos os instrumentos. Segundo Elias:

Eu não queria deixar tudo arranjado, mas manter a ideia de se desenvolver a linguagem, a interpretação dos sopristas em cima da base, então eu estava mais preocupado com a base. Eram 3 violões: Um de sete cordas e dois de seis cordas. E o de sete cordas era escrito, que era a preocupação que eu tinha, de passar a levada. Aí eu fiz um material pros alunos entenderem a questão das inversões, como que funcionava, procurando desenvolver isso daí mais com pessoal ali dos violões<sup>111</sup>.

Observando o relato de Elias, conclui-se que o músico optou por deixar que os solistas trabalhassem por conta própria as questões de interpretação e desenvolvimento do estilo do choro, obtidas através da interação no grupo e das práticas da oralidade. É interessante que, para os violões, Elias optou por escrever as levadas e linhas melódicas (as “baixarias”) do violão de sete cordas. O violonista justificou sua escolha devido a uma característica própria da formação dos alunos do Guri que integram o Regional do Choro: os alunos têm a formação musical baseada na leitura e teoria e, no caso do violão, trabalham-se repertórios eruditos nas aulas de instrumento.

---

<sup>110</sup> Jorge Elias, informação pessoal à autora em maio de 2020.

<sup>111</sup> Informação pessoal à autora em abril de 2020.

Somado a isso, o processo seletivo para os Grupos Artísticos é unificado. Além do Regional de Choro, o aluno de violão aprovado pode ir para a Camerata de Violões. Portanto, os violonistas que compõem o Regional já têm uma leitura musical bem desenvolvida. Por esta razão, Elias acreditou que poderia utilizar o recurso da leitura musical para transmitir os conceitos próprios da linguagem violonística do choro, como as linhas de baixo, as inversões nos acordes e a condução rítmica dos acompanhamentos. Em suma, Elias utilizou o recurso da escrita para sistematizar e transmitir aos acompanhadores uma prática que historicamente foi baseada na oralidade.

Para os sopros, foi adotado o caminho inverso. Embora os alunos tivessem acesso às partituras, a proposta é que estes fizessem suas próprias interpretações, utilizando os recursos da oralidade. Elias promoveu a escuta das gravações da Acari dos *Princípios do Choro* e das gravações históricas nas bases digitais, buscando o desenvolvimento do fraseado e ornamentações, bem como a busca de um estilo próprio de cada dança, na interpretação das músicas. Além disso, Elias fazia exercícios com os sopros trabalhando as rítmicas de cada dança, com práticas criativas de improviso, para que os alunos se familiarizassem com a condução rítmica e adquirissem alguma liberdade criativa dentro de cada estilo.

Kevin Augusto foi integrante do Regional de 2016 a 2020. Ingressou no Guri e fez parte da Camerata de Violões. Nesta época, tomou conhecimento do Regional de Choro, para o qual prestou a prova no ano seguinte e foi aprovado para integrar o conjunto. Kevin conta que seu primeiro ano tocando choro, quando conheceu o repertório dos *Princípios do Choro*, foi fundamental para que ele tivesse contato com os gêneros correlatos e com a história do choro. Incentivado pelo seu professor de violão no polo Brooklin, onde fazia as aulas de instrumento, acabou optando por seguir a carreira de músico. Kevin ressalta que a experiência no Guri e o apoio que obteve no projeto foram essenciais para sua tomada de decisão. Segundo o estudante:

Daí no outro ano eu consegui entrar no Regional, o Jorge Elias era o regente lá e o tema era os *Princípios do Choro*. E foi muito bom para mim, porque foi uma grande aula, entender a todas as vertentes do choro, tocar elas, muita música bonita que a gente não tinha nem gravação no *Youtube*. Foi bonito, é uma época que mudou. Eu, antes disso, não sabia que eu ia fazer, naquela fase de 16, 17 anos, terminando a escola, e você não sabe, aí meu professor Cristiano Petagna, me incentivava muito a seguir a música... E este ano em que entrei no Regional foi uma introdução ao gênero. O Guri me deu total auxílio, os caras me emprestaram o violão de sete cordas, e que eu não tinha na época. Logo depois eu prestei a prova da EMESP Tom Jobim com este violão, e eu fiquei quatro anos no grupo Regional. Foram quatro anos de muito aprendizado, foi uma parada que mudou minha vida mesmo<sup>112</sup>.

---

<sup>112</sup> Informação pessoal à autora em maio de 2020.

Sobre a maneira de aprendizagem de choro nas aulas, Kevin conta:

Eu já li pegava partitura sabia ler todas as notas. Mas o violão de sete cordas é escrito naquela região grave, então é diferente. Nas partes tinha os fraseados e as cifras. Uma coisa que eu nunca tinha visto que eu vi nessa época foi sobre inversão de acorde, e na época eu estava começando a ver tríades, essas coisas, então foi tudo se juntando. Eu acredito que o que ajuda muito no ensino do choro é ouvir as coisas, os discos né. Desde que eu entrei lá o Santiago a Lucila e o Jorge sempre falam: Vai ouvir o Regional do Canhoto, o Época de Ouro, porque tá ali né, não dá pra sair fazendo milagre só lendo essas coisas, é muito difícil. E muito é ouvir, os acordes, os fraseados, então o que eu mais tive que estudar foi essa coisa de entender como que é a música. Foi um tempo que eu ouvi muito para entender tudo onde estava. Para mim, pro choro tem muito essa coisa de ouvir pra caramba. Claro, eu tive exercícios técnicos de violão erudito, que me possibilitaram tocar choro, porque é uma música virtuosa, então você tem que estar com a técnica em dia, e eu comecei no Guri estudar o violão erudito. Então tive essa base do erudito e depois eu fui estudar o choro, e na época o que eu tive que estudar foi isso: é a linguagem mesmo. O Jorge chegou a fazer um CD pra gente com gravações dos *Princípios do Choro*, porque era muito difícil achar as músicas do repertório no *Youtube*<sup>113</sup>.

O depoimento de Kevin demonstra a importância do domínio técnico do instrumento e da compreensão da teoria e da leitura musicais, em vista do caráter virtuosístico do choro. Fica nítida, também, a importância dos elementos da oralidade, neste caso adquirida através das escutas das gravações históricas do choro, para o entendimento da linguagem. O perfil de Kevin é encontrado em muitos outros músicos de choro que tiveram uma formação erudita, que posteriormente foram aprender a linguagem do choro através da prática e da escuta. É semelhante ao percurso de vários músicos relatados por Gonçalves Pinto (2014), como vimos no capítulo 2, que frequentaram ambos os universos.

Kevin atualmente é membro do Grupo Boa Praça, formado por membros do Regional do Guri. Integram também o grupo Marcelo Henrique (cavaco), Douglas Afonso (percussão), Milena Duarte (flauta) e Lucas Palmiery (bandolim). Segundo Kevin, o grupo surgiu após o intensivo de 2017 com Mauricio Carrilho, quando a turma “ficou empolgada para tocar”. Os colegas se organizaram e começaram a procurar um bar para ensaiar. O local que os acolheu foi o Bar Boa Praça, na Praça da República, próxima à EMESP, que acabou dando o nome ao conjunto. Atualmente, todos são alunos da EMESP Tom Jobim e já se apresentaram em diversos espaços culturais de São Paulo. No aniversário de São Paulo de 2020, apresentaram um *show* somente com compositores paulistas, na Casa Mário de Andrade, na capital<sup>114</sup>.

<sup>113</sup> Informação pessoal à autora em maio de 2020.

<sup>114</sup> Fonte: <https://www.casamariodeandrade.org.br/programacao-boa-praa-visita-o-choro-paulistano->. Acesso em: 5 maio 2020.

O Regional de Choro Infante-Juvenil do Guri teve, portanto, uma influência direta do trabalho realizado pela EPM, sobretudo pela influência da pesquisa que originou a coleção *Princípios do Choro* na formação de um dos seus professores-regentes, Jorge Elias, que através de sua experiência como estudante de música, continuou a transmissão deste conhecimento no grupo do Guri. Além disso, a semana intensiva com Carrilho, trabalhando na ocasião um repertório mais contemporâneo, contribuiu para a formação de um novo grupo de choro formado por estudantes, oriundo deste trabalho pedagógico. Embora naturalmente os outros professores do Regional Infante-Juvenil tenham trazido seus próprios percursos individuais e influências para o grupo, é interessante notar os desdobramentos que a EPM teve em outros locais fora de seu centro de atuação, através de oficinas e através do alcance que a coleção *Princípios do Choro* teve em vários locais do Brasil e do mundo.

### **3.2 Escolas e projetos especializados em choro**

Neste tópico, discorreremos sobre as escolas e projetos que se dedicam exclusivamente ao ensino do choro e seus gêneros correlatos. Algumas escolas têm sede própria, como a EBCRR em Brasília, a EPM no Rio de Janeiro e a Escola do Clube do Choro de Santos. Outras organizações de ensino de choro se denominam como “oficina”, “escola” ou “projeto” e têm como características não terem uma sede própria e ocorrerem em espaços temporários, trocados por mudanças na gestão ou outros motivos.

#### **3.2.1 A Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello, em Brasília (DF)**

A Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello (EBCRR), em Brasília, foi a primeira instituição exclusivamente dedicada ao ensino do choro no Brasil. A história de seu surgimento se confunde com a história do Clube do Choro de Brasília, que passou por períodos de intensa atividade com outros de ostracismo e diversas negociações políticas, até sua reabertura com sede própria.

Magda Clímaco (2008) revela que o protagonista da história recente do Clube do Choro é Henrique Filho, o Reco do Bandolim, que se tornou o presidente do clube em 1993, na tentativa de reinaurá-lo, e que conseguiu apoio político para sua reabertura. Segundo Lara Filho, “em 23 de abril de 1997, Dia do Choro, aniversário de Pixinguinha, o Clube do Choro foi reinaurado, com amplas instalações, capacidade para cerca de 200 pessoas, exaustores de ar, palco, iluminação e som profissionais, revestimento acústico” (LARA FILHO, 2009, p. 38). O autor complementa que a cidade de Brasília reunia desde a década de 1970 algumas figuras

importantes para o choro, como o cavaquinista Francisco de Assis Carvalho da Silva, conhecido como Six<sup>115</sup>, o primeiro presidente do clube do Choro, e a flautista Odette Ernest Dias, à esta época residente na capital federal. Estes dois músicos protagonizaram muitas rodas de choro em suas residências, nas quais Reco do Bandolim começou a ter contato com os chorões de Brasília e de outras partes do Brasil.

Segundo Lara Filho (2009, p. 39), a EBCRR foi inaugurada em abril de 1998 com 80 alunos, em um espaço cedido no Centro de Convenções. De acordo com o site da instituição, os cursos inicialmente oferecidos foram: bandolim, cavaquinho, pandeiro, saxofone e violão de seis e sete cordas. Posteriormente, foram acrescentados os cursos de gaita, viola caipira, violino e acordeom, além de cursos de musicalização para crianças entre seis e onze anos, história do choro e música e cultura popular brasileira. Mauricio Carrilho conta que também participou do projeto pedagógico da escola:

O lance lá de Brasília, eu fui um dos organizadores da escola, o Reco (do Bandolim, diretor da EBCRR) me contratou pra conversar com o Alencar, com o Hamilton<sup>116</sup>, pra criar um plano pra escola. Porque eu já estava participando desses festivais de Curitiba, Itajaí, antes de fazer a EPM<sup>117</sup>...

Uma reportagem do Jornal do Brasil confirma a participação de Carrilho no planejamento inicial e na primeira fase da escola, além de trazer outras informações sobre a elaboração metodológica:

O choro é uma música que, de fato corre por fora da partitura. Não há jeito de indicar no papel como se toca choro. “É uma música de execução muito difícil. Tem uma pulsação diferente de todas as outras”, concorda Reco do Bandolim. Uma das maiores dificuldades foi justamente esta: traduzir a diversidade e riqueza do choro, seu ritmo elaborado e dolente, em um método de ensino. A tarefa foi repassada para o músico Mauricio Carrilho, que vem trabalhando no projeto, tendo por base clássicos do choro brasileiro. Por enquanto, as lições de Carrilho estão sendo usadas em aulas para iniciantes no aperfeiçoamento de quem já sabe tocar (JB, 1998, ed. 32, p. 108).

A matéria, assinada por Renato Fagundes, de Brasília, traz outras informações relevantes. Escrita duas semanas após a inauguração da EBCRR, revela que àquela altura já

<sup>115</sup> Uma nota no Jornal do Brasil divulga o disco de Carlos Poyares: “O flautista Carlos Poyares, 60, presta uma homenagem ao lendário Six (Francisco de Assis Carvalho da Silva), que costuma organizar em casa rodas de 400 chorões. Em *Uma chorada na casa do Six*, Poyares, idealizador da Escola de Choro de Brasília, celebra o prodígio do cavaquinho, que toca usando a particularidade genética que lhe valeu o apelido. (JB, 22/11/1996). Embora a nota faça menção ao envolvimento de Poyares na criação da Escola de Choro, seu vínculo com a Escola de Choro não foi encontrado em nenhuma outra referência, incluindo os quatro trabalhos acadêmicos consultados sobre o choro em Brasília.

<sup>116</sup> Alencar Sete Cordas, um antigo chorão de Brasília e um dos primeiros professores da EBCRR, e Hamilton de Holanda, bandolinista de Brasília, com atuação internacional.

<sup>117</sup> Informação pessoal à autora em julho de 2018.

havia 162 alunos matriculados e muitos não conseguiram vaga. Reco revela a ligação de Raphael Rabello, que já frequentava as rodas do clube do Choro, com o projeto da escola:

Quando minhas filhas quiseram estudar música, ofereceram aulas de oboé, violoncelo. Em nenhum lugar do Brasil se ensina chorinho, afirma [...] Reco do Bandolim. Presidente do Clube do Choro há três anos, Reco teve naquele momento a ideia de criar a escola, com o jornalista Ruy Fabiano, irmão de Raphael Rabello. Depois de montado o projeto, procuraram Raphael, então já respeitado no Brasil e no Exterior. Ele ficou entusiasmado, mas morreu antes que as coisas começassem a andar, diz Reco (JB, 1998, ed. 32, p. 108).

Sobre a metodologia de ensino, Clímaco (2009) observa:

A escola tem uma proposta didática geral, portanto, que em um âmbito mais amplo, além da percepção auditiva, da teoria, leitura e escrita musical, valoriza também uma aprendizagem musical conjunta que remete à vivência e à apreciação musical, à prática conjunta da obra de grandes mestres do choro, a um ambiente e oportunidade de fazer música com espontaneidade e criatividade. Remete às circunstâncias práticas e ao conhecimento necessário, portanto, que se constituem em elementos básicos para que aconteça a aprendizagem e a improvisação. Referindo-se a essa circunstância educacional da Escola de Choro Raphael Rabello, Milena Tibúrcio Antunes fala sobre o projeto pedagógico que evidencia a junção do ensino informal com o formal, da teoria e da prática, da escrita, da oralidade, a preocupação com um espaço para encontros e formação de novos grupos<sup>118</sup> [...] que já atuam ou prometem atuar no cenário musical da cidade e do país<sup>119</sup> (CLÍMACO, 2009, p. 266, grifos da autora).

Novamente, a reflexão das autoras traz características comuns aos processos de ensino e aprendizagem no choro: a ênfase na vivência e na apreciação musical à “junção do ensino informal com o formal, da teoria e da prática, da escrita e da oralidade” (*op. cit.*), também observadas por Souza (2010) no Conservatório de Tatuí e recorrentes na EPM. Embora cada instituição tenha seus caminhos próprios, influenciados por questões de localidade, formação musical de seus fundadores, corpo docente, projetos e perfil de alunos, alguns elementos básicos se repetem em instituições que ensinam choro. Uma característica marcante é a importância que as escolas atuais dão à aprendizagem de teoria e leitura musical.

Atualmente a EBCRR e o Clube do Choro de Brasília funcionam no Espaço Cultural do Choro projetado por Oscar Niemeyer e inaugurado em 2011, possuindo mais de dois mil metros quadrados de área construída no Setor de Divulgação Cultural. A escola conta com cerca de 25 professores e 1100 alunos<sup>120</sup>. A EBCRR, embora tivesse contado com a cessão

<sup>118</sup> ANTUNES, Milena Tibúrcio de O. **Choro: a força de um gênero na capital**. Brasília: UnB, 2003. Trabalho apresentado ao PIBIC. Departamento de Música, Universidade de Brasília, 2003, p. 9.

<sup>119</sup> *Idem*, p. 12

<sup>120</sup> Fonte: site da EBCRR. Disponível em: <http://escoladechoro.com.br/novo/cursos/escola/>. Acesso em: 16 mar. 2020.



do espaço físico pelo poder público, conseguiu verbas para seu funcionamento através de captação de recursos pela Lei Rouanet (Lei de Incentivo à Cultura n.º 8313), tendo como patrocinadores a extinta Telebrás, o Banco do Brasil, a Petrobrás e a EBCT, entre outras empresas.

A Escola e o Clube do Choro mantêm uma intensa atividade artística e pedagógica, além de rodas de choro regulares de caráter didático divididas por níveis de dificuldade, apresentações de alunos e convidados no clube do Choro, *workshops* com estes convidados e festivais de caráter internacional. Tem egressos com expressiva atuação no Brasil e no exterior, como o cavaquinista Márcio Marinho, atual professor do instrumento na escola, e o bandolinista Victor Angeleas. De 23 a 28 de abril de 2019, em comemoração aos vinte anos da EBCRR, foi produzido o Encontro Internacional de Choro, com diversas atrações nacionais e internacionais, assim como oficinas e *workshops* com músicos convidados<sup>121</sup>.

### 3.2.2 A Oficina de Choro em Porto Alegre (RS)

A Oficina de Choro de Porto Alegre começou em 2004, patrocinada pelo Banco Santander, como parte do projeto Santander Cultural. Em um documentário de Francisco Cadaval (OFICINA..., 2016), o músico Luiz Machado, primeiro coordenador da Oficina, discorre sobre a sua trajetória na aprendizagem do choro e o início das atividades da oficina:

Quando eu comecei, na minha época não tinha ninguém para dar as informações. Eu perguntava às pessoas mais velhas, quando me interessei por choro, e eles não sabiam me dar respostas. Eles achavam o que o músico nascia pronto, não tinha informações de onde buscar. Aí eu resolvi estudar, comecei a pesquisar, escutando o Dino (Sete cordas), o Jacob (do Bandolim), escutando Waldir Azevedo [...] pra ir aprimorando o ouvido. Aí eu comecei a anotar sequências harmônicas, que eu achava bonito... e comecei a fazer coleções de sequências. Aí eu montei um livrinho, e todas as pessoas começaram a procurar nessa área, e aí eu tinha um monte de aluno então eu inseria a prática do acompanhamento de choro. Aí eu juntava as pessoas uma vez por semana e fazia uma roda para eles porem em prática aquilo que eles aprendiam. Aí um amigo meu, Carlos Branco criou a empresa<sup>122</sup>, e dava assessoria pro Banco Santander, e ele me convidou pra fazer uma oficina de verão, em janeiro e fevereiro, já que eu tinha bastante alunos interessados no choro, a gente vivia tocando por aí [...] E foi tanta procura, teve tanta gente, que quando terminou a oficina, não sei se as pessoas começaram a perguntar pra ele se iria continuar... Ai ele me propôs se eu poderia fazer de quinze em quinze dias, aos sábados. Aí o negócio foi indo, cada vez vinha mais gente... (MACHADO, *apud* OFICINA..., 2016).

<sup>121</sup> Fonte: site do evento. Disponível em: <http://www.clubedochoro.com.br/eicho/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

<sup>122</sup> A Branco Produções, contratada do Santander para a produção da Oficina de Choro.

O documentário traz a informação que a oficina inicialmente oferecia aulas de choro e de samba, cada qual quinzenalmente, em sábados alternados. Mathias Behrends Pinto, conhecido como Mathias 7 Cordas, atual coordenador da Oficina de Choro, conta em depoimento no filme que vem de uma família onde não havia músicos de choro, e começou a frequentar a Oficina a partir do seu terceiro ano de funcionamento, indo todos os sábados durante sete anos consecutivos. Após este período, assumiu a coordenação do projeto, cargo para o qual se preparou indo fazer um estágio na EPM, “pra trazer novas ideias dessa metodologia do ensino de música através da linguagem do choro” (PINTO *apud* OFICINA..., 2016). Luiz Machado conta que viu em Mathias desde cedo seriedade e potencial de liderança, tendo condições de trazer material e ideias novas ao projeto, estando mais próximo da geração dos jovens que frequentavam a oficina. Dessa maneira, Machado passou a coordenação para o jovem violonista.

Em depoimento concedido à autora deste trabalho, Mathias complementou alguns dados referentes ao início do projeto em Porto Alegre. O músico contou que iniciou as aulas com Luiz Machado, que tocava os quatro dos principais instrumentos do conjunto de choro: violão de sete cordas, cavaquinho, bandolim e pandeiro. O discípulo especializou-se no violão de sete cordas. No entanto, também aprendeu a tocar os outros instrumentos, a exemplo de Machado. As primeiras Oficinas de Choro, segundo Mathias, eram organizadas por Machado, que dividia os alunos em pequenos conjuntos de choro, com um ou dois instrumentos de cada naipe, que passavam a tarde tocando e ensaiando repertórios. Todo o material didático era elaborado por Machado, que fazia partes escritas específicas para cada instrumento, unindo cifras, tablaturas e notações tradicionais da música ocidental, como durações de notas e pentagramas. Mathias conta que Machado tem um imenso acervo deste material, que era todo manuscrito, e que tinha a peculiaridade de servir tanto a músicos profissionais provenientes de orquestras, como aos músicos amadores que nunca tinham tido contato com leitura musical. As Oficinas de Choro e Samba sempre foram gratuitas aos alunos. No entanto, a maioria dos frequentadores também tomava aulas particulares com Machado, que podia sanar dúvidas individualmente e trabalhar especificidades nestas ocasiões.

Figura 6 – Partituras de Luiz Machado

The image shows a handwritten musical score for guitar. The title is "MMS UM CHORO MMS" and the author is "FOMINHA". The score is written in a style typical of Brazilian choro music, with a focus on harmonic structure and rhythmic feel. The chords are written in a shorthand notation, and the score includes a series of rhythmic patterns and melodic lines. The score is divided into several systems, each with a different set of chords and rhythmic patterns. The chords include D7, G7, C7, E7, Bb7, and A7. The score is written in a style typical of Brazilian choro music, with a focus on harmonic structure and rhythmic feel.

Fonte: Material didático enviado à autora por Matias B. Pinto.

Mathias, em depoimento, revelou que já tinha contato com Mauricio Carrilho, Luciana Rabello e outros músicos ligados à EPM, pois eles eram frequentemente convidados a ministrar aulas e *workshops* na Oficina de Choro. O músico também tomou conhecimento da Coleção *Princípios do Choro* e *Choro Carioca*, cadernos de partituras e caixas de CDs com a obra de centenas de compositores de choro do século XIX e começo do século XX, fruto do trabalho de pesquisa de Carrilho e Anna Paes. Ao surgir o convite para coordenar a Oficina, Mathias descreveu sua experiência de um ano frequentando as aulas com Carrilho e ensaios na EPM, período que contou com apoio da FUNARTE. Desta época, Mathias afirma que absorveu metodologias importantes para coordenar o projeto em Porto Alegre. O músico ressalta especificamente a metodologia adotada no *Bandão* e a maneira como os professores da EPM dedicavam arranjos por grupo. Mathias revelou que a Oficina mudou seu perfil a partir de sua atuação como coordenador, com outros cursos oferecidos e novas maneiras de praticar. Como já observado, essa era a ideia de Machado ao transferir a coordenação do projeto ao seu discípulo: trazer alguém com novas ideias para mudar o rumo do trabalho. Mathias complementou a fala de Machado: “ele achava que o trabalho já estava se tornando repetitivo, pois já tinha passado tudo que sabia, e estava na hora do grupo ter contato com ideias novas, diferentes, de alguém de uma nova geração” (informação pessoal)<sup>123</sup>.

Outra particularidade da Oficina de Porto Alegre é a escolha do repertório. Além dos expoentes do choro já citados por Machado, havia a *performance* de obras de chorões gaúchos, transcritas por Machado. Mathias revela que havia uma geração de compositores chorões rio-grandenses no final do século XIX, porém muito pouca pesquisa foi realizada a este

<sup>123</sup> Mathias B. Pinto, em abril de 2020, conversa ao telefone.

respeito. A maioria das composições foi transmitida oralmente e se perdeu no tempo, salvo as que Machado registrou. Um exemplo é o tango brasileiro *Terror dos Facões*, de Octavio Dutra (1884-1937), o mais famoso dos compositores gaúchos, executado pelo bandão da Oficina no documentário de Cadaval.

Mathias comenta no filme que o público da oficina é formado por músicos profissionais eruditos e músicos amadores (OFICINA..., 2016). O vídeo traz ainda depoimento de uma flautista profissional, Camila Kramer, aluna de flauta no projeto, que vê com positividade a interação entre músicos mais experientes e outros iniciantes na Oficina. O documentário encerra com a apresentação pública do Bandão da Oficina, na qual Mathias aparece à frente, tocando pandeiro e conduzindo o grupo.

O projeto chegou a ter mil inscrições em um ano e um corpo docente de seis professores. Em 2017, uma notícia apontou que a oficina ampliaria suas atividades naquele ano, com aumento de número de professores, de vagas, criação de novos cursos como aulas de criação e improviso, e a realização dos cursos em dois dias semanais (OFICINA..., 2017).

No final de 2018, o Santander retirou o patrocínio ao projeto, que desde o início de 2019 conta com o apoio financeiro do Instituto Ling, utilizando as suas instalações para as aulas. Uma reportagem no *Zero Hora* de 2019 informa que a Oficina passaria a contar com aulas de harmonia, composição, canto, arranjo, solo e fundamentos básicos a cargo de Mathias Pinto. As aulas seriam na sede do Instituto Ling e no espaço Multipalco Eva Sopher, no Theatro São Pedro, totalizando quatrocentas vagas oferecidas. A reportagem ainda apontou outras informações importantes:

Projeto do músico e produtor Carlos Branco, que é responsável pela programação musical do Instituto Ling, a Oficina de Choro resiste a crises e mudanças graças ao impressionante interesse popular nos últimos anos, a média era de mil inscrições por ano. A quantidade de músicos formados – que, em 15 anos, incluem nomes que se tornaram frequentes no cenário regional, e mesmo nacional, como Pedro Franco, Henry Lentino, Elias Barboza e Max dos Santos – fez surgir uma ideia ainda mais ambiciosa: uma orquestra, que deve sair do papel neste ano. – É a primeira orquestra deste tipo na história do Rio Grande do Sul. Vamos reunir músicos de ponta, gente da UFRGS, da Ospa, músicos profissionais e alunos da oficina. Será um formato inovador, uma iniciativa diferente, e já prevemos o início das atividades em março – conta Pinto. A parceria com o Theatro São Pedro também deve render novidades: o projeto O Choro é Livre, que por muito tempo promoveu apresentações do gênero no foyer do teatro, deve ser retomado a partir de julho. No Ling, também haverá iniciativas ligadas ao gênero. Para Branco, a mudança de local pouco muda a natureza da oficina: Quando entramos em contato com o Ling, eles abraçaram a ideia imediatamente. Além de bancar a oficina, via Lei Rouanet, vão promover uma agenda que valoriza o choro. Em

março, vamos lançar o disco do Sexteto Gaúcho lá (ZERO HORA *online*, 15/2/2019)<sup>124</sup>.

O site atual da Oficina de Choro traz a grade horária e cursos: Novos Chorões, voltadas a iniciantes no gênero musical; Canto Popular; Acompanhamento de Samba e Choro para cordas dedilhadas; Solos de choro para solistas de cordas, sopros e teclas; Ensaio e formação de novos grupos; Composição no Choro, com harmonia, análise e apreciação; Ensaio do Bandão da Oficina. A periodicidade das aulas e ensaios varia entre semanal e quinzenal, dependendo da modalidade. Elas ocorrem às terças, quintas-feiras e sábados. O site informa: “Há 15 anos a Oficina vem exercendo um papel decisivo para o crescimento da cultura do Choro e da música popular brasileira no Rio Grande do Sul, além de se destacar como um dos três maiores projetos voltados ao ensino de Choro no país”<sup>125</sup>.

Além da continuidade da Oficina, Mathias estava organizando o Festival Nacional do Choro 2020, na Serra Gaúcha, que foi cancelado em virtude da pandemia de COVID-19. O músico conta que a ideia seria convidar professores de vários núcleos de choro (como Rio de Janeiro, Brasília e Tatuí) e reunir alunos, professores e todos os eventos em um hotel-fazenda localizado nas montanhas de São Francisco de Paula, em uma semana de imersão total no choro. Mathias esteve presente no IV Festival Nacional do Choro em São Pedro, em 2008, organizado pela EPM, e afirma que a vivência intensa no clima da música, sobretudo os encontros informais fora dos horários das aulas e ensaios, foi fundamental para criar as pontes entre “o ensino formal e o informal”, como ele se refere.

Embora o cenário musical do ensino em Porto Alegre tenha suas particularidades, com a figura emblemática de Luiz Machado fomentando o projeto de ensino e com suas contribuições tanto pedagógicas quanto musicológicas, é possível estabelecer similaridades com as outras instituições mencionadas, como o CDMCC, a EBCRR e o CMP de Curitiba, além da própria EPM, da qual trataremos mais detalhadamente. A ausência de escolas e locais de aprendizagem de choro permeia a trajetória dos músicos fundadores de escolas e projetos. A necessidade de buscar alternativas ao ensino convencional de música erudita, que suprisse as necessidades inerentes à práxis do choro, com sua transmissão pela oralidade, norteou também as iniciativas aqui vistas. No entanto, a busca por materiais didáticos que auxiliassem a sistematização do ensino são outra constante em muitas escolas. O desenvolvimento de

---

<sup>124</sup> Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/musica/noticia/2019/02/com-planos-de-formar-orquestra-oficina-de-choro-abre-inscricoes-no-instituto-ling-cjs6ghmvp01rt01mr3on4l73d.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

<sup>125</sup> Fonte: Site da Oficina de Choro. Disponível em: <https://www.oficinadechoro.com.br/oficina-de-choro>. Acesso 20 mar. 2020.

notações próprias que facilitem o contato de músicos do choro, amadores ou iniciantes, com a teoria musical ocidental, através de soluções que procuram unir ferramentas da notação ocidental com outras alternativas, como as cifras e tablaturas adaptadas desenvolvidas por Machado, também representa o desejo de se tornar acessível a possibilidade do aprendizado da escrita a pessoas que não tiveram esta oportunidade. Além disso, o material escrito fornece recursos de memória e a permanência de metodologias de ensino para gerações futuras, que não dependam da tradição oral, com um alcance mais limitado.

Mathias, em seu depoimento, revela que Machado se ressentia que os músicos de choro porto-alegrenses não tinham o costume de transmitir seu conhecimento às novas gerações, fato que fez com que Machado fosse buscar seu aprendizado solitário através da escuta de gravações. Transcrever melodias, registrar cifras, sequências harmônicas, tablaturas, conduções de baixos, como Machado fez, representa um desejo de perpetuar e ampliar o acesso ao conhecimento através da escrita. Naturalmente, o componente oral da aprendizagem também ocorria nas aulas e nas práticas, como Machado salienta em seu depoimento no documentário: “Aí eu montei um livrinho, [...] e aí eu tinha um monte de aluno então eu inseria a prática do acompanhamento de choro [...] juntava as pessoas uma vez por semana e fazia uma roda para eles porem em prática aquilo que eles aprendiam”.

Mathias recorda que Machado incluía muitas linhas melódicas para os violões em suas partituras cifradas, para que os instrumentos acompanhadores, além de estudarem as harmonias das cifras, tivessem que treinar a leitura de melodias e contrapontos, tornando assim a aprendizagem da música muito mais complexa do que apenas a aprendizagem das sequências harmônicas. Para o violonista, o aparente excesso de informação de linhas melódicas na partitura tinha uma finalidade pedagógica: fornecer mais material de estudo aos aprendizes de choro e treinar habilidades múltiplas, de acompanhamento, solo, contraponto, leitura melódica e rítmica.

Outro aspecto importante de salientar e, observar novamente é a presença do núcleo de choro da EPM na Oficina de Choro. Além da atuação nos princípios da EBCRR em Brasília, Carrilho exerceu forte influência sobre Mathias, que foi buscar, em seu estágio de um ano na EPM, subsídios para a condução do projeto em Porto Alegre. Mathias se revela um admirador incondicional de Carrilho, a quem considera o mais importante músico de choro vivo. Além de adotar procedimentos pedagógicos e utilização de materiais editados pela EPM e pela Casa do Choro, a colaboração de Carrilho e outros professores da EPM se estende à confecção de arranjos próprios para a Oficina de Choro, além da participação em *shows* e *workshops*, como já mencionado.

### 3.2.3 A Escola de Choro e Cidadania Luizinho 7 Cordas, do Clube do Choro de Santos (SP)

A escola de Choro e Cidadania Luizinho 7 Cordas está vinculada ao Clube do Choro de Santos e mantida por este, pela prefeitura Municipal de Santos e por patrocínio da Nita Alimentos e do Vicariato para a Dimensão Social da Evangelização da Diocese de Santos. Tendo como coordenador Luiz Ortiz, a escola atende gratuitamente crianças e adolescentes de 9 a 17 anos, preferencialmente em situação de vulnerabilidade e risco social. A maior parte dos alunos reside nos bairros de Vila Nova e do Paquetá – locais que abrigam cortiços e moradias simples. O nome da escola homenageia o violonista Luiz Araújo Amorim, o Luizinho 7 Cordas, natural de Marília (SP), que residiu e atuou por muito tempo na cidade de Santos.

A escola já teve mais de 200 crianças e adolescentes em seus quadros desde o início de sua atuação, em 2011. Em 2017, a escola iniciou a execução do projeto Música e Cidadania, através de recursos do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente, estendendo sua atuação em escolas públicas. No entanto, o projeto não obteve apoio financeiro para continuar nos anos posteriores. As apresentações de alunos ocorrem em eventos de cunho social e filantrópico, tanto públicos quanto privados, além das apresentações promovidas pelo Clube do Choro nos teatros da cidade<sup>126</sup>. Em 2019, a escola oferecia 20 vagas gratuitas distribuídas entre os cursos de violões de seis e sete cordas, cavaquinho, flautas doce e transversal, clarinete, bandolim e pandeiro, em aulas coletivas. As aulas eram ministradas em uma sala no Mercado Municipal, no bairro de Vila Nova, às terças e quintas-feiras<sup>127</sup>. O curso tem duração de três anos e a escola tem como objetivo, além do ensino de música, a promoção da cidadania para seus alunos. Segundo o site da instituição:

Além deste encontro com a música, em meio às aulas, são atribuídos conceitos de cidadania, valores sociais e humanos, que fazem com que estes alunos apresentem ao longo de seu crescimento e evolução, características transformadoras. Muitos se tornam mais focados, outros ficam mais calmos. Tem quem melhore seu desempenho escolar, e até quem descubra sua vocação na música.

A monografia de Nathan Valente (2017), professor de violão na escola, abordou o ensino de choro na instituição em 2017, quando ainda estava em vigência o projeto Música e Cidadania. O autor relata que o projeto pedagógico da escola tinha como base o repertório “tradicional” do choro, com peças de Chiquinha Gonzaga, Jacob do Bandolim, Pixinguinha e

---

<sup>126</sup> Fonte: site da escola. Disponível em: <http://www.choroecidadania.org.br/a-escola/>. Acesso em: 2 maio 2020.

<sup>127</sup> Fonte: site da Prefeitura de Santos. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/escola-de-chorinho-em-santos-abre-inscricoes-para-jovens-e-criancas>. Acesso em: 3 maio 2020.

Ernesto Nazareth, de acordo com o nível de cada turma de alunos. Um fator de dificuldade era a falta de material didático específico, sobretudo para as turmas de iniciantes. Segundo o autor, “era necessário que os professores adaptassem exercícios que não usavam a linguagem do Choro para sanar as dificuldades dos alunos” (VALENTE, 2017, p. 31). Os alunos também tinham aulas sobre a história dos compositores de choro e uma prática de roda de choro uma vez ao mês, com o repertório que havia sido trabalhado naquele período. Quanto à metodologia de ensino, Valente informa que cada professor tinha liberdade para trabalhar da maneira que preferisse, sem uma orientação unificada por parte da coordenação da escola. O professor de teoria e harmonia, Marcelo Amazonas, expôs em entrevista ao autor sua visão sobre aspectos da metodologia adotada.

Havia alunos que não liam nada, que vinham de outro *background*, outra realidade social, então, eu fui trabalhando um pouco como eu acredito que os antigos trabalhavam, passando oralmente, por repetição mesmo, paralelamente, em uma outra aula ou em outra metade da aula, só fazer exercícios rítmicos com as primeiras figuras, batendo o pé, exercícios que muitas vezes não envolvem o instrumento, palmas etc., desenvolvendo os elementos juntos, e tentando colocar esses elementos de base dentro de um contexto do Choro [...] (AMAZONAS, *apud* VALENTE, N., 2017, p. 133).

Questionado por Valente sobre como o músico pensaria em trabalhar os aspectos do ensino do choro com turmas mais adiantadas, Amazonas reiterou:

Eu faria desta maneira, porém de forma mais abrangente, fazendo outras coisas mais, tendo outros horários, tendo o espaço físico mais apropriado porque implica em dividir naipes etc., mas sim, seguindo esse pilar de acadêmico com oral e dentro disso tudo que eles precisam saber, desenvolver percepção, rítmica, auditiva, essa coisa intervalar, harmônica, todo esse tipo de coisa e não só no instrumento, tudo que é necessário, eu vejo muito como a roda sendo o centro acadêmico (AMAZONAS, *apud* VALENTE, N., 2017, p. 133).

Valente (2017) concluiu que, no ensino do Choro na Escola durante o período abordado na vigência do projeto Música e Cidadania, os professores enfatizavam as práticas baseadas na transmissão oral, com recursos como a imitação e repetição, e a prática de ambientes simulando a roda de choro, utilizando repertório tradicional de autores consagrados do Choro. Além dos aspectos orais, a ênfase no aprendizado teórico também foi observada, como o depoimento de Marcelo Amazonas denota. O músico demonstrou esta preocupação de englobar aspectos teóricos do ensino de música. O projeto teve duração de um ano e, neste período, teve aulas separadas por instrumentos. Nos anos seguintes, a escola continuou em operação. No entanto, com uma estrutura mais reduzida.



A Escola Choro e Cidadania Luizinho 7 Cordas, a exemplo das outras instituições listadas neste capítulo, segue como linha o ensino do choro através da transmissão oral, escuta de gravações e aprendizagem por imitação, com a complementação de alguns aspectos do ensino de música tradicional, como leitura, percepção musical, teoria e harmonia.

### **3.2.4 Escolas e projetos autônomos de choro**

Neste subtópico listamos quatro escolas e projetos de ensino de choro que têm como características comuns: terem surgido por iniciativa de uma pessoa ou um pequeno grupo de músicos, contarem com pouco ou nenhum apoio institucional ou recursos públicos e/ou privados, serem oferecidos de forma gratuita aos alunos e não terem uma sede própria. Dentre estes projetos e escolas, dois funcionam com uma periodicidade de aulas, encontros ou ensaios. Outros ocorreram em forma de um festival anual, com aulas concentradas durante um período e outro projeto funciona das duas maneiras; tem edições anuais aos moldes de festival e aulas regulares.

#### **3.2.4.1 A Escola de Choro de São Paulo**

A Escola de Choro de São Paulo iniciou suas atividades em abril de 2019, através da iniciativa de um grupo de músicos residentes em São Paulo: Enrique Menezes (flauta), Gian Correa (violão sete cordas), Henrique Araújo (cavaquinho) e Rafael Toledo (pandeiro). A escola é um empreendimento iniciado de maneira voluntária, sem remuneração aos professores e oferecido de forma gratuita aos alunos.

As inscrições, em 2019, foram oferecidas através de redes sociais e o processo contou com cerca de 850 inscritos, dos quais foram selecionados 160. Os critérios para a seleção priorizaram os alunos iniciantes e mais jovens para as aulas de instrumento. Foi estabelecido que metade das vagas em cada turma seria destinada às alunas do sexo feminino e transgêneros. Foi dada preferência aos moradores de regiões periféricas. Na aula de apreciação musical, foram priorizados alunos que não possuíam instrumentos musicais e de faixa etária mais elevada. Estes critérios tiveram como objetivo minimizar as desigualdades socioeconômicas e de gênero no choro, assim como promover uma formação de base<sup>128</sup>. No início de 2020, a escola contou com o acréscimo de mais dois professores – Alexandre Ribeiro (clarinete) e Vitor Casagrande (bandolim) – e teve 220 alunos matriculados.

---

<sup>128</sup> Fonte: Página de *Facebook* da instituição. Publicação de 17 de abril de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2XhgiMp>. Acesso em: 8 maio 2020.

A Escola de Choro funciona no Parque da Sabesp, onde fica o reservatório de água da empresa fornecedora do serviço na cidade de São Paulo. As aulas coletivas de cada instrumento são dadas ao ar livre, em regiões distintas dentro da área do parque. As rodas de choro ocorrem embaixo de uma marquise. Nos dias de chuva, as aulas geralmente são canceladas, conforme consta nas publicações da página de *Facebook* da Escola.

O projeto da Escola apregoa que o ensino do choro se baseia fundamentalmente na tradição oral, visando proporcionar uma alternativa às escolas de música tradicionais, que privilegiam o ensino através da partitura. Além das aulas presenciais, oferecidas em dias da semana, são disponibilizados materiais em meio digitais, contendo explicações, exercícios e análises, em formatos de áudio, vídeo e *podcasts*, *online* e gratuitamente. Segundo o projeto a intenção é ampliar e democratizar o alcance ao público impossibilitado de frequentar as atividades presenciais, contemplando, com estes formatos, pessoas com deficiências físicas e intelectuais.

Sobre os critérios de seleção e os novos formatos digitais escolhidos para oferecimento de conteúdo, transparece a preocupação dos idealizadores da Escola em democratizar o acesso, reduzir desigualdades históricas, de gênero, socioeconômicas, de PcD (pessoas com deficiência) e de acesso à escolaridade e opções culturais, seja por limitações locomotoras, cognitivas ou geográficas. A opção pela metodologia que privilegia a tradição oral, além de se mostrar mais apropriada, segundo a equipe pedagógica, engloba os aspectos da transmissão que estão além da partitura, relacionados a timbres, corporeidades e particularidades rítmicas, além dos diversos tipos de comunicação existente entre músicos em um fazer musical no choro: trocas de olhares, gestuais, conversas e outras interações<sup>129</sup>.

#### **3.2.4.2 O Festival Pixinguinha no Vale**

O Festival Pixinguinha no Vale ocorre anualmente, desde 2015 na região do Vale do Paraíba em São Paulo, sendo as principais cidades: São José dos Campos e Taubaté. Sua idealizadora é a violinista e bandolinista Raquel Aranha. Aranha é formada em violino barroco pelo Conservatório Real de Haia (na Holanda), onde conheceu alguns músicos portugueses do departamento de *jazz* da instituição, com quem passou a tocar, na rabeca, “releituras extrovertidas de choros, com timbres e instrumentos não usuais que traziam a bagagem particular de cada músico, como a as rabecas brasileiras, guitarras de *jazz*, e instrumentos de

---

<sup>129</sup> Fonte: Parte do projeto da Escola de Choro, fornecido pelo músico Enrique Menezes.

percussão de Cabo Verde”<sup>130</sup>. Raquel iniciou nesse período seu contato com o bandolim. Voltando ao Brasil, frequentou algumas edições da Semana Seu Geraldo, em Leme, quando se sentiu motivada a organizar um evento semelhante para sua região: “fiquei profundamente impactada com a possibilidade de realizar algo que fosse de altíssima qualidade, mas guardando um sentimento familiar, uma proximidade com grandes nomes do Choro”<sup>131</sup>. Assim, ao voltar de seu estágio doutoral em Paris, juntou-se a músicos de choro da região, onde reside, para realizar a primeira edição do Festival de Choro Pixinguinha no Vale, sem nenhum tipo de subsídio público ou privado.

A estrutura do festival contempla oficinas de bandolim, cavaquinho, violão de seis e sete cordas, sopros e percussão, palestras sobre história e aspectos estilísticos do choro e *shows*, concentrado em uma semana. Nomes consagrados do choro já participaram do evento, incluindo alguns professores da EPM, que realizaram palestras e recitais. No ano de 2020, por conta da pandemia de COVID -19, o festival ocorreu *online*, com participantes de várias partes do Brasil e do mundo, em um evento que durou cerca de dez semanas. Luciana Rabello, Paulo Aragão, Jayme Vignoli, Marcus Thadeu e Celso Silva participaram do evento. “Sem sabermos demos o pontapé ao primeiro festival *online* de choro, mundial. Tivemos a participação de seis países e mais de cinquenta municípios brasileiros, além de vinte e três convidados que se somaram à iniciativa ao longo do evento”<sup>132</sup>, contou a violinista.

Além do festival, Raquel está implantando, juntamente a um coletivo de músicos, uma escola em São José dos Campos, a Escola Livre de Artes (ELA) Chiquinha Gonzaga. A escola deveria ter iniciado suas atividades presenciais em março de 2020, o que não foi possível devido à pandemia. Atualmente Raquel está se organizando para oferecer cursos *online* na escola, que tem um núcleo de Música Brasileira, com aulas de bandolim, cavaquinho e pandeiro, e um de Música Antiga, com aulas de bandolim erudito e violino barroco. Vale lembrar que todos os custos estão sendo divididos entre os professores da ELA, não havendo, até o momento, nenhum tipo de subsídio para a implantação da escola.

Além de Luciana Rabello, presidente da Casa do Choro, Raquel é a única mulher elencada neste trabalho a liderar um projeto de ensino de choro. A musicista contou que em seu trabalho frente ao Festival Pixinguinha do Vale, se deparou com situações incômodas pelo fato de ser líder e mulher: “Quando a gente lidera, é um convite à inimizade, praticamente. É impressionante como vem farpa de onde a gente nem imagina. É um monte de crítica que vem

---

<sup>130</sup> Informe verbal de Raquel Aranha à autora em 06 de setembro de 2020.

<sup>131</sup> Informe verbal de Raquel Aranha à autora em 06 de setembro de 2020.

<sup>132</sup> Informe verbal de Raquel Aranha à autora em 06 de setembro de 2020.

na sua direção”<sup>133</sup>. Raquel ressaltou a resistência que sofreu por parte dos homens, fazendo com que ela vivenciasse atitudes machistas em diversas situações. Raquel reiterou:

Eu tenho certeza que o fato de ser uma mulher liderando, a gente passa por outros tipos de críticas, num ambiente que é predominantemente masculino. Entre homens, certos tipos de comportamento (de mulheres) em um ambiente tradicional, que é o choro, tem muito machismo. A gente tem um lugar assim: a nossa participação enquanto somos a ‘menina dos olhos’: – ah, ela toca, ela sola... – isso é uma coisa, é passível de admiração e tal. Mas quando você está na liderança e você tem que tomar decisões que impactam aos outros, aí vem bomba, viu? Vou te falar que esse movimento do choro, aqui, do Festival, foi muita teimosia. A gente foi a frangalhos, porque as amigas, todos se distanciaram de mim, foi impressionante o que aconteceu aqui. Eu acho que os homens no choro não têm consciência de quanto eles mobilizam este machismo, quando se trata de projetos em que eles não estão na liderança.

Vale lembrar que Aranha atua no ambiente do choro como bandolinista e violinista com frequência, se tornando conhecida no mundo do choro da região como instrumentista. Seu depoimento corrobora o que foi observado historicamente nos capítulos anteriores sobre a pouca participação feminina no gênero. Raquel levantou outra questão importante: a dificuldade de aceitação de uma liderança feminina no ambiente do choro. Se hoje existe uma participação maior de mulheres no choro, sobretudo como instrumentistas, a presença de mulheres em liderança de projetos, tanto educacionais e artísticos, ainda é incipiente. Até o momento não existem estudos específicos quanto à participação feminina no choro. No entanto, uma pesquisa realizada em 2019 pelo DATA SIM revelou que a presença de mulheres em cargos de gestão e direção no mercado de música no Brasil é muito pequena<sup>134</sup>. Também foram mapeadas questões de gênero que mulheres enfrentam, conforme notamos no texto publicado no site da pesquisa: “A pesquisa ainda mediu o viés de gênero, ou seja, quanto ser mulher interfere na vida profissional, e quais as principais dificuldades das mulheres em seus ambientes de trabalho. Sobrecarga de trabalho em função da dupla jornada, assédio sexual e assédio moral são as principais delas”<sup>135</sup>.

Raquel tem a preocupação de proporcionar às meninas e mulheres maior acesso ao aprendizado de música e outras artes. Isso se reflete não apenas na sua própria atitude de fomentadora do choro na região do Vale do Paraíba – que por si só já é um exemplo para outras

<sup>133</sup> Informe verbal de Raquel Aranha à autora em 06 de setembro de 2020.

<sup>134</sup> SIM – Semana Internacional de Música em São Paulo, é uma organização que realiza anualmente o evento, que reúne artistas e trabalhadores da música. O DATASIM é a equipe desta organização que realiza pesquisas e mapeamentos na área de música. EM 2019, o DATA SIM realizou a pesquisa “Mulheres na Indústria da Música no Brasil: Obstáculos, Oportunidades e Perspectivas”. Disponível em <https://datasim.info/pesquisas/baixar-gratuitamente-a-pesquisa-completa-data-sim-mulheres-na-industria-da-musica-no-brasil-obstaculos-oportunidades-e-perspectivas/>. Acesso em: 12 set. 2020.

<sup>135</sup> *Ibidem*.

mulheres –, mas também em seus planos na criação da escola de artes: “Ainda vou encher a ELA de menina”<sup>136</sup>.

### 3.2.4.3 Projeto Mão na Roda

O Projeto Mão na Roda é uma roda de choro de caráter didático, que acontece desde maio de 2017 semanalmente no Bar Experimental, no centro da cidade de Juiz de Fora. Seu idealizador é Caetano Emanuel Brasil, jovem clarinetista e saxofonista de 26 anos, nascido e residente na cidade. Caetano é um exímio instrumentista e compositor, tendo alcançado certo prestígio no mundo do choro e da música instrumental. Começou a tocar flauta doce e posteriormente clarinete ainda jovem, e rapidamente se destacou no meio. Ganhou prêmios significativos na área, como o 18.º Prêmio Nabor Pires de Camargo e o 19.º Prêmio BMDG Instrumental, ambos em 2019.

A ideia de fazer a roda didática ocorreu quando Caetano percebeu que os instrumentistas novatos que chegavam para tocar na roda mais tradicional de Juiz de Fora<sup>137</sup>, com músicos da velha guarda ligados ao Clube do Choro (no momento inativo), muitas vezes sofriam críticas ou comentários depreciativos por uma eventual falta de técnica ou pouca familiaridade com a linguagem do gênero. O músico falou sobre a austeridade que impera de maneira geral entre os músicos tradicionais do choro, em Juiz de Fora principalmente. Para o músico, a austeridade significa certo protecionismo para que o gênero não se descaracterize e, com isso, uma atitude de rejeição aos músicos de novas gerações. Outro significado de austeridade para ele seria relacionado à maneira com que os chorões mais antigos aprenderam, sem a disponibilidade de recursos atuais, como partituras, vídeos, *songbooks*, *playbacks* etc. Segundo Caetano,

quando o cara aprendeu tomando surra, copiando o outro, errando mil vezes, até conseguir fazer algo que preste[...] ele não aprendeu numa geração como a nossa que tem *drive*, que tem partitura da Casa do Choro, ele não quer dar aquilo de mão beijada [...]. É quase um protecionismo com a práxis musical e com a linguagem especificamente, e eu vejo se manifestando na rejeição com aquela pessoa que não está pronta pra dialogar à altura daquelas pessoas que estão na roda. Essas pessoas [os veteranos das rodas] não foram músicos profissionais, elas querem o jogo pelo jogo, não é pelada, não é treino. É jogo mesmo, elas não querem descer o andamento, não querem aceitar que o fulano ainda não entendeu como se repetem as partes, e o que mais me incomodava era a forma que eles reagiam, humilhando pessoas na roda, soltando comentários [...], que estava desafinado, cochichos, olhares de repreensão, falar de forma que a pessoa pudesse perceber, embora eles achassem que a

<sup>136</sup> Depoimento à autora em 8 set. 2020.

<sup>137</sup> Segundo Caetano, o Clube do Choro de Juiz de Fora está sem sede e inativo desde 2012. Desde então, seus membros têm frequentado a Roda de Segunda, que ocorre no Bar do Gilbertinho.

intenção fosse incentivar, que a pessoa iria voltar estudar mais e voltar melhor pra roda. E eu já vi isso marcar a trajetória de pessoas mais novas, que estavam começando, que não voltavam mais na roda... os músicos do Clube do Choro se colocando num pedestal e não havia essa coisa de trocar, de aprender na tentativa e erro [...] como eu acho que a roda deve ser, sobretudo. Então quando você propõe uma roda aberta, como essa Roda de Segunda se propõe a ser, se não é lá, onde a pessoa vai aprender? Em um mundo que só tinha desse jeito, tudo bem, mas no mundo de hoje, esse é um modelo que não se sustenta mais. Vem com um fundo de protecionismo, com um fundo de “eu aprendi assim, só sei transmitir assim”, e uma falta de tato...<sup>138</sup>

A questão da qualidade da *performance* e da repreensão, aberta ou velada, a músicos cujo desempenho não é aceito pelos membros habituais de uma roda foi abordada por Lara Filho *et al.* (2011). Os autores analisaram uma tradicional roda em Brasília e apontaram a contradição entre o caráter supostamente aberto da roda e o que ocorre de fato na prática:

Diz-se que a Roda é aberta, ou seja, em princípio, nela é permitida a participação de qualquer músico. A depender do nível técnico e de conhecimento do Choro daqueles que a compõem, existe um grau de cobrança de desempenho que pode excluir um grande número de músicos. A Roda da Tartaruga tem marcadamente essa característica. Muitos instrumentistas iniciantes relatam que não têm coragem de tocar, acreditando não possuir nível suficiente para participar. [...]. De fato, o que se observa na Roda é que, embora sempre se afirme que ela é aberta, tal abertura não é absolutamente irrestrita. As limitações se impõem, principalmente, em função de *performances* não satisfatórias. [...]. Também contribui para isso o hábito que os músicos têm de cobrar boas atuações. Não são poupados comentários e brincadeiras; se um participante está a comprometer por demais a execução da música, é solicitado que algum outro músico assuma seu instrumento (LARA FILHO *et al.*, 2011, p. 156).

Nesta roda, assim como na Roda de Segunda de Juiz de Fora, observa-se este tipo de atrito que pode ocorrer no ambiente das muitas rodas de choro. A (não) aceitação de novatos tocando tem um caráter implícito, muitas vezes dita sob formas de “comentários e brincadeiras”, e varia de acordo com a natureza da roda: se ela ocorre em bares – incluindo amplificação e pagamento de *couvert* artístico –, existe uma preocupação maior por parte dos componentes para que qualquer participação siga um desempenho aceitável por aquele conjunto de músicos. No entanto, é bem comum que rodas “fechadas”, que ocorrem em lugares outros que não bares, também tenham restrições a *performance* de novatos<sup>139</sup>.

Caetano, então, decidiu organizar uma roda de caráter didático em Juiz de Fora, onde fosse possível que pessoas de qualquer nível técnico pudessem participar e se aprimorar.

<sup>138</sup> Informação pessoal à autora em 25 de maio de 2020.

<sup>139</sup> Rosa (2019) discorre sobre o caráter democrático e aberto da roda que observou em contraposição a outra roda tradicional da cidade de São Paulo, onde existe essa repreensão a músicos de nível técnico considerado inferior pelos integrantes.

Como a roda acontece no formato de um ensaio – peças executadas em andamento mais lento e repetindo-se trechos mais difíceis –, não há cobrança de *couvert* artístico para o público que eventualmente compareça ao local. O bar tem estacionamento e o local, central, é de fácil acesso. Caetano encabeça o projeto voluntariamente, “totalmente na raça, no peito e na coragem”<sup>140</sup>, recebendo o apoio apenas de uma gráfica que imprime partituras, que estão disponíveis no local caso algum músico novo chegue na roda sem ter tido prévio acesso a elas.

O material utilizado para estudo individual são partituras, gravações e eventualmente publicações acadêmicas. Existe um arquivo compartilhado no *Google Drive* e um grupo no *WhatsApp*, em que os frequentadores mais habituais da roda compartilham este material. É comum os músicos terem feito o estudo individual prévio das peças que compõem o repertório. Na roda, são trabalhados aspectos como história dos compositores, abordagens técnicas, questões de linguagem, levadas, acentuação, articulação e dicas sobre improvisação.

Caetano frisou que prepara as edições de partituras considerando o nível técnico dos integrantes da roda, adaptando-as em caso de determinado período, o nível técnico geral da roda esteja mais avançado ou mais iniciante: “se tem músicos que estão avançando mais eu misturo músicas de nível técnico mais avançado, e ao contrário também, fazendo esse balanço, e incluindo compositores de várias épocas”<sup>141</sup>. Esta roda, por seu caráter didático, a maioria dos músicos leem partituras, que contêm melodia e cifras, organizando o repertório em uma pasta. Caetano explicou que coibir o uso de partituras na roda desestimula a participação das pessoas. Portanto, o músico sempre deixou os frequentadores à vontade para isso. As partituras são dispostas na própria mesa e alguns músicos levam suas próprias estantes. No entanto, Caetano estimula os frequentadores da roda a memorizarem as músicas que mais tocam, tanto a melodia como a harmonia. Caetano conta que ele próprio desenvolveu este percurso ao iniciar no choro: no princípio, levava sua pasta para a roda e lia os choros. Com o passar do tempo, foi memorizando o repertório que tocava com mais frequência. O músico diz que, embora o repertório memorizado seja menor que o repertório que tocava lendo, memorizou um conjunto de músicas que têm mais significado para ele, seja porque soam bem no seu instrumento ou porque são músicas mais tocadas nas rodas de choro que costuma frequentar. Dessa maneira, Caetano acredita que sua atitude serve de exemplo aos frequentadores do projeto Mão na Roda. Quando eles frequentam a roda de choro tradicional da cidade, eles veem Caetano e outros

---

<sup>140</sup> Informação pessoal à autora em 25 de maio de 2020.

<sup>141</sup> Informação pessoal à autora em 25 de maio de 2020.

músicos tocarem tudo “de memória”, o que serve de incentivo para que procurem também memorizar seu repertório.

O Projeto Mão na Roda, em seus três anos de atividade, já deu origem a alguns músicos e grupos que vêm se destacando no choro em Juiz de Fora. Um regional formado por integrantes fazia sua própria roda de choro em um dia fixo semanal. Caetano também acredita que o projeto intensificou o fluxo de músicos com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), fazendo com que muitos alunos frequentassem a roda e cobrassem uma participação maior do choro nas atividades do Departamento de Música da Universidade. O professor da UFJF Marcus Pereira dedicou um trabalho acadêmico ao projeto Mão na Roda (PEREIRA, 2019), em um estudo, segundo o autor, caracterizado como uma microanálise etnográfica, envolvendo a observação participante e realização de entrevistas, conjuntamente com alunos que participaram do estudo conduzido por Pereira.

#### 3.2.4.4 Projeto Choro da Casa

O Choro da Casa ocorre desde 2012, na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo. Alexandre Peres, cavaquinista, violonista, mentor do projeto, convidou alguns músicos de Tatuí, onde estudou, e chorões antigos de Ribeirão Preto, onde reside, para uma série de *shows* e oficinas de choro. Peres (2020) diz que festival foi realizado “na raça”, sem nenhum apoio financeiro (informação pessoal)<sup>142</sup>. De 2013 a 2016, o SESC apoiou o festival, que contou com nomes consagrados para os *shows*, entre eles alguns professores da EPM. As rodas de choro ocorrem semanalmente desde 2012, às segundas-feiras. No começo, ocorriam em um bar, mas há quatro anos são realizadas na Praça XV de Novembro, no centro da cidade.

Foi realizado um documentário sobre o Choro da Casa, em 2019 (O CHORO, 2019). Alexandre esclarece, neste filme, como se deu o início do movimento que desencadeou o projeto. Formou-se um grupo de amigos para estudar choro, e em busca de um local tranquilo para estudar e tocar, aproveitavam a noite pouco movimentada de segunda-feira no Bar do Chorinho para se encontrar. O choro, porém, atraiu muito público para o bar, inviabilizando o grupo de estudos por conta do nível de ruído ambiente, e os músicos decidiram prosseguir os ensaios na casa de um dos integrantes. No entanto os músicos perceberam que o grupo ficou restrito a quem frequentava a casa e decidiram fazer a roda de choro na praça, para dar mais visibilidade e atrair mais gente para conhecer e tocar choro. Alexandre apontou: “Como o choro é uma música que não está na mídia, na TV e no rádio, tem que ter outros meios de chegar ao

---

<sup>142</sup> Peres, 8 set. 2020. Mensagem eletrônica.



público, e eu acho que na praça é a melhor forma. O projeto estar na rua é a melhor forma dele existir” (Informação pessoal)<sup>143</sup>.

O projeto começou com cinco músicos e atualmente é uma equipe de vinte pessoas que se revezam entre o ensino, as apresentações e a formação da roda de choro, sendo que alguns ex-alunos se tornaram professores. Dentre as ações do Choro da Casa, se realizam concertos didáticos abertos ao público, onde se apresentam obras de compositores locais, fruto de uma pesquisa realizada continuamente por Peres, assim como de compositores consagrados como Waldir Azevedo e Pixinguinha. Mensalmente ocorre o projeto Choro na Escola, em que a equipe visita escolas da região fazendo apresentações didáticas. Alexandre disse: “Como a gente não tem patrocínio nem nada, às vezes a gente falha, tem mês que não dá pra fazer. Mas a gente tenta ter uma rotina” (Informação pessoal)<sup>144</sup>. O músico também dá aulas para crianças em uma escola estadual. “São aulas voluntárias, não tem ajuda, nem patrocínio, nem nada. É tudo por amor mesmo”, ressaltou.

As oficinas semanais de choro do projeto se iniciaram em 2014, no Centro Cultural de Ribeirão Preto, com o espaço cedido pela prefeitura, às segundas-feiras, das 19 às 21h. Na primeira hora são oferecidas aulas coletivas de violão, cavaquinho e pandeiro. Na segunda hora ocorre uma prática de conjunto, frequentada também por instrumentistas solistas, como flautistas e bandolinistas. Nesta prática estes solistas são orientados por Peres, uma vez que o projeto não oferece essas aulas, e são encaminhados a professores particulares, quando necessário. Todo o projeto é mantido sem nenhum tipo de remuneração para os professores e é gratuito para os alunos. Alexandre diz: “A ideia é não cobrar pra ter aluno, pra gente conseguir passar a nossa mensagem. É tão difícil a gente passar a nossa própria cultura, música e identidade, então a gente não quer deixar essa coisa morrer” (Informação pessoal)<sup>145</sup>.

A partir das 21h até meia-noite, acontece a roda de choro na praça, que fica em frente ao Centro Cultural. Os alunos então participam da roda, frequentada por chorões antigos e novos, amadores e profissionais, da cidade e de cidades vizinhas. A prefeitura cede o prédio para as aulas e faz o empréstimo de cadeiras para a roda que ocorre na praça. Alexandre ressaltou: “Isso é legal de ter a roda depois das aulas, porque tem onde o pessoal praticar, onde aprender”. No documentário, Alexandre complementa: “A roda é o nosso coração. É a partir dali que surge tudo, onde as pessoas se encontram, é onde tudo acontece, onde a gente aprende, onde a gente estuda” (O CHORO, 2019).

---

<sup>143</sup> Peres, 8 set. 2020. Mensagem eletrônica.

<sup>144</sup> Peres, 8 set. 2020. Mensagem eletrônica

<sup>145</sup> Peres, 8 set. 2020. Mensagem eletrônica.

A ocupação do espaço público da praça, além de virar um evento conhecido na região de Ribeirão Preto, proporcionou a revitalização do local. No documentário, o Professor Kika, um frequentador da roda, faz uma interessante observação sobre a função da praça: “Que a praça existe pra servir o cidadão. Porque o saber e a cultura não são tecidos só dentro de sala de aula, e dentro de teatros, né?” (O CHORO, 2019). Outro frequentador, o saxofonista Alcides Cardoso, ressalta no documentário o caráter público da praça e sua vocação de servir ao público, lembrando que “O público é do povo. Então as praças têm que ser como era antigamente, que as pessoas passeavam nas praças. E hoje a praça virou sinônimo de perigo, de delinquência, de tráfico, e não é por aí” (O CHORO, 2019).

Leka, frequentadora das oficinas e da roda, acrescenta que a roda ressignificou a Praça XV, incluindo a participação dos moradores de rua no evento, e que atualmente essa visão da praça como um local perigoso está mudando: “A gente percebe que as pessoas têm respeitado mais, os próprios moradores de rua participam muito da roda, então quebra um pouco essa coisa do local ser visto como um local a ser evitado” (O CHORO, 2019).

Podemos destacar alguns aspectos interessantes sobre o Choro na Praça XV: caráter público da roda, que ocupa uma praça central e proporciona a participação de pessoas em situação vulnerável, além de músicos de diversas proveniências. A roda também tem caráter didático, uma vez que serve de prática para os alunos das oficinas. Outro elemento importante é o empenho dos músicos e professores, representados por Alexandre Peres, atuando de forma voluntária com aulas e apresentações, para perpetuar e divulgar o choro.

A exemplo dos outros projetos expostos neste tópico, nota-se a persistência e a generosidade dos seus líderes em levar o projeto adiante sem nenhum tipo de subsídio público ou privado. Os músicos dispõem de seu tempo, gastam com seu próprio transporte e alimentação e, muitas vezes, doam instrumentos e materiais aos estudantes. É curioso como esta situação é recorrente em boa parte dos projetos de ensino e prática de choro aqui expostos. Ainda que em algum momento estes projetos tenham contado com algum patrocínio, como o apoio do Sesc em alguns anos para os *shows* do Choro da Casa, a continuidade e o avanço das ações ocorrem por empenho e resiliência de um grupo de músicos que têm como meta de vida preservar a memória e a prática do choro em suas comunidades. Nestes quatro projetos e escolas, encontramos em comum o empenho pessoal de indivíduos ou pequenos grupos de músicos que têm essa preocupação central em “não deixar o choro morrer”. O papel da transmissão, do ensino do choro neste projeto, ganha relevância: a ideia não é apenas formar público ou divulgar o choro. Os músicos têm consciência que o choro deve ser ensinado e procuram meios para que isso ocorra de maneira mais ampla e diversa, seja com ações

afirmativas, como a Escola de Choro se São Paulo, ou oferecendo aulas gratuitas, comum a todos os projetos, sem fazer restrições para que as pessoas acedam à roda, como no caso do Mão na Roda.

### **3.3 Escola Portátil de Música – EPM: o percurso até a consolidação**

A EPM é a instituição a qual dedicamos um olhar mais aprofundado neste trabalho, tanto por sua importância como instituição de ensino e difusão do choro, pela abrangência de suas atividades, que incluem ensino, pesquisa, registros fonográficos e edição de partituras, além de também ser a instituição promotora dos festivais de choro nos quais se realizaram a etnografia, observação e entrevistas utilizadas neste trabalho. Neste tópico descreveremos a trajetória de aprendizagem de Mauricio Carrilho, seu ingresso no Grupo Os Carioquinhos, a influência da Camerata Carioca na formação musical de seus elementos (consequentemente, no modelo de ensino adotado na EPM) e a criação da Gravadora *Acari Records*, da Casa do Choro e da EPM.

#### **3.3.1 Mauricio Carrilho e sua iniciação na música**

Para falar sobre a EPM, cuja metodologia de ensino, sobretudo em seus festivais, é o objeto da presente pesquisa, optamos por retroceder no tempo e traçar o caminho de ensino e aprendizagem de seus idealizadores, representados por Mauricio Carrilho. Percorrer esta trajetória desde o início da vida musical dos professores da EPM, que começaram a tocar juntos na adolescência e juventude, é fundamental para compreender como se tornaram instrumentistas, pesquisadores e professores de choro, atividades essas que estão intrinsecamente conectadas em toda a história de vida destes músicos. Esta trajetória conjunta culminou na criação do Instituto Casa do Choro, instituição com sede no centro do Rio de Janeiro, que conta com acervo físico e digital, sala de espetáculos, estúdio, salas de aulas e coordena tanto as atividades pedagógicas em sua sede quanto as aulas da EPM, que funciona nas instalações da UNIRIO aos sábados.

Mauricio Carrilho vem de uma família de músicos: seu tio é Altamiro Carrilho, célebre flautista com uma sólida trajetória no choro e na música popular. Seu pai é Álvaro Carrilho, flautista como o irmão, no entanto, que teve atuação como professor na EPM e influenciou uma geração de estudantes. Mauricio contou sobre suas primeiras experiências com música, ao ser perguntado como começou a tocar:

Como comecei a tocar? O tio Altamiro contou que me levou pra passear, em Copacabana, e eu vi um violão numa vitrine e fiquei interessado. Algum tempo depois, ele deu um violão pequeno para mim, eu tinha 5 anos. Ninguém queria dar aula pra mim, pois eu era pequeno para o instrumento. Diziam que eu ia sofrer pra tocar com aquela idade, ia acabar desanimando. Aí me botaram pra fazer aula de piano e não gostei. Era num conservatório, e a professora que só dava partitura, não deixava tocar nada de ouvido. Aí aprendi um pouco de leitura (Depoimento à autora em julho de 2018).

A influência do tio perpassou a infância de Carrilho. Em outro depoimento, o violonista disse que começou a tocar violão por causa do disco *Choros Imortais*, de autoria do tio e que Mauricio considera uma referência fundamental de gravação de choro. Começou estudar violão aos nove anos de idade, com Dino Sete Cordas, com quem permaneceu por dois anos. Por insistência de seu tio, foi ter aula com o violonista Meira, que para Altamiro Carrilho era um grande professor de violão. Com efeito, Meira foi uma grande influência para Mauricio, tanto para sua formação como violonista como para sua maneira de transmitir o conhecimento às próximas gerações, como iremos observar. Sobre este período, Mauricio comenta:

Foi o melhor que poderia acontecer a um menino apaixonado por choro. Altamiro vivia falando para meu pai: “Dino é um grande músico, mas o professor é o Meira! Leva o Mauricio para estudar com ele”. O Meira já havia dado aulas ao Baden Powell e a outros grandes violonistas. Assim, com mais ou menos 13 anos fui estudar com ele. O Meira foi o meu grande mestre de violão. A aula dele era um exemplo de ensino moderno. Tinha teoria musical e leitura durante uma hora, e em seguida ele pegava o violão e falava: “agora vamos tocar”. Aí deixava as partituras de lado e começava a tocar todo tipo de música, e eu tinha que acompanhar instantaneamente, sem nada escrito, e harmonizar aquelas melodias. Saía de tudo: tango, bolero, bossa nova, choro, valsa, um exercício de percepção e de harmonização fabuloso. Essa experiência me qualificou musical e profissionalmente. Muitas vezes já toquei com outros músicos sem nenhum ensaio, às vezes músicas que nunca tinha ouvido, e sempre acompanhei na mesma hora (DUARTE; BAÍA, 1998).

Meira se tornou um grande amigo de Mauricio e sua família. Eles passaram a organizar rodas de choro na casa de Mauricio, no bairro da Penha, frequentadas pelos chorões da “Velha Guarda”: Meira, Dino, Altamiro, Canhoto, o pessoal do conjunto Época de Ouro, Joel Nascimento, Motinha, o pessoal da Penha. Mauricio comentou que nessa época, dos onze aos vinte anos de idade, ele só tocava com esses músicos mais velhos. “Não tinha ninguém da minha geração, só a Velha Guarda” (informação pessoal à autora).

### 3.3.2 Os conjuntos Os Carioquinhos e a Camerata Carioca

Mauricio Carrilho, quando estava no terceiro ano do curso de medicina, na UFRJ, conheceu os irmãos Raphael e Luciana Rabello, no bar *Sovaco de Cobra*, importante reduto do

choro carioca na década de setenta. Raphael também era aluno de Meira, embora Mauricio não tivesse tido a oportunidade de conhecê-lo antes. O violonista conta que o encontro no bar foi muito frutífero. Ele e Raphael se deram bem: “deu o maior pé, porque a gente tinha a escola parecida”, disse Mauricio, sendo ambos discípulos do mesmo professor. Deste encontro, em 1977, surgiu o convite de Raphael e Luciana para que Mauricio integrasse o conjunto deles, Os Carioquinhos, que existia desde 1975. Do conjunto também fazia parte Celso Silva, pandeirista, filho de Jorginho do Pandeiro, percussionista do Época de Ouro. Mauricio diz que os irmãos Rabello foram responsáveis por ele abandonar o curso de Medicina e abraçar definitivamente a carreira de músico (IDENTIDADES..., 2000).

O grupo foi convidado a gravar um disco pela Som Livre, nesta época que ficou conhecida como “Renascimento do Choro” (final da década de 1970 e início de 80), após o período de ostracismo ao qual o choro foi relegado na década de 1960 e início da década de 70, devido à conjuntura representada pelo sucesso da Bossa Nova e o incremento do mercado de música internacional, entre outros motivos. Para Mauricio, o disco é especial porque reunia músicas desconhecidas do repertório de choro e composições contemporâneas da época: “a gente já tinha naquela época essa visão de trabalhar um repertório tradicional, mas com um olhar pra contemporaneidade do choro”. Mauricio comentou que, neste período, houve relançamento de dezenas de discos de choro, porém todos com um repertório canônico muito semelhante. O músico acredita que essa foi a razão do choro ter entrado em declínio de novo e ter ficado fora do mercado por mais uma década, pelo menos. Sobre o encontro da nova geração e o convívio com os chorões de antigamente, Mauricio comentou:

A minha geração teve a felicidade de, nos anos 70, viver uma retomada. Houve a formação de vários regionais: *Anjos da Madrugada, Galo Preto, Os Carioquinhos*. Isso em uma época em que os velhos ainda estavam vivos: Meira, Canhoto, Abel Ferreira, Waldir Azevedo, Dino, Copinha. Hoje, só resta o Dino. Mas em 70 tinha uma galera de músicos antigos com os quais tocávamos, no *Suvaco de Cobra*. Era uma universidade aberta. Chegávamos e tocávamos com os maiores mestres do choro, vendo como eles faziam. Cada um apresentava um choro novo e nosso repertório ia aumentando. Época muito fértil, que formou uma geração de chorões, a última formada nos velhos moldes. *Foi aí que começou a estória da conscientização para o estudo sistemático da música*. Os velhos músicos do choro em geral eram intuitivos, muitos não sabiam ler música. Só havia uma forma de aprender: de ouvido. Hoje, a moçada tem formação, é melhor preparada tecnicamente, acaba usando menos as orelhas e vai mais à partitura (DUARTE; BAÍA, 1998).

Este depoimento demonstra mais um indício de como os processos de ensino e aprendizagem estão presentes na fala do músico em diversas situações. Esta entrevista, concedida a dois jornalistas, tinha como foco a trajetória de Mauricio como músico e suas

impressões sobre o percurso do choro até a data atual. Nota-se muito claramente a percepção de Carrilho sobre como sua formação foi moldada pela vivência prática nas rodas, em paralelo à importância que teve o ensino tradicional adotado por Meira, que o músico via com bons olhos nas gerações vindouras de aprendizes de choro. O discurso de Mauricio ressalta, várias vezes, a importância dos dois tipos de aprendizagem: a de ouvido (nas rodas de choro, nas *performances*) e o estudo mais sistematizado, representado pela “moçada que tem formação, é tecnicamente mais preparada”.

No final da década de 1970, o bandolinista Joel Nascimento queria gravar a *Suíte Retratos*, de Radamés Gnattali, em uma versão para regional de choro, uma vez que a partitura, escrita para bandolim solo, conjunto de choro e orquestra sinfônica, demandaria uma estrutura muito grande naquele momento pouco favorável para o choro. Joel persuadiu Radamés a fazer a adaptação, argumentando que existia um grupo, os Carioquinhos, cujos integrantes liam música. “Você pode passar a parte de orquestra pra eles, pra fazer um trabalho mais camerístico”, Mauricio lembrou o que Joel disse a Gnattali. Daí o nome de Camerata Carioca, sugerido por Hermínio Bello de Carvalho. Sobre este trabalho, Mauricio reconhece sua importância fundamental nos rumos que o choro tomou, a partir de então:

Esse trabalho foi importante pro choro porque ele abriu uma janela, um caminho novo um tratamento para esse conjunto instrumental que era usado há mais de 100 anos do mesmo jeito tocando ritmo e harmonia, alguns improvisos de frases, mas não era tratada como uma formação clássica que pudesse tocar uma música escrita, um arranjo escrito. E a partir da Camerata, isso foi incorporado aos novos conjuntos de choro, vários grupos surgiram depois fazendo uso dessa linguagem camerística (DUARTE; BAÍA, 1998).

Se as aulas com Meira foram fundamentais para a formação completa de Carrilho como violonista, a experiência com a Camerata Carioca e o convívio com Radamés Gnattali marcaram profundamente a concepção musical de Carrilho referente ao choro. Isso influenciou diretamente a produção musical futura dos músicos da Camerata Carioca e outros que vieram a trabalhar com Carrilho e Luciana Rabello. Sobre a Camerata e Radamés, Mauricio complementa:

Radamés Gnattali começou a usar o conjunto regional de uma forma diferente daquele que sempre tinha sido usado. De uma forma camerística. Dando pros instrumentos, principalmente pro violão e cavaquinho, outras funções que eles normalmente não tinham no conjunto tradicional de choro. Funções melódicas, ou atuando como solista, ou com um contraponto escrito... usando como um quarteto de cordas: Os dois violões, cavaquinho e bandolim. Exatamente como um quarteto de cordas. A ideia era essa. Tinha partes que ninguém fazia acorde, só fazia melodia, porque era orquestrado como um quarteto. Às vezes com melodias mesmo que se cruzavam como fugatos e

outras... Essa experiência me marcou muito, e a partir da experiência que eu tive na Camerata, eu nunca deixei de fazer um trabalho de choro que não guardasse a espontaneidade que eu aprendi nas rodas, tocando com os chorões, de duas gerações anteriores à minha, como o Meira, o Dino, o Orlando Silveira, o Altamiro. Eu tocava com essas pessoas, não tinha ninguém da minha idade que tocasse choro. Então eu quis preservar isso sempre, mas quis mostrar que a elaboração de sonoridade e de textura, de polifonia que rolava no trabalho dirigido pelo Radamés, podia se agregar a essa espontaneidade, e ser tocado improvisadamente (Informação pessoal à autora).

A experiência com Radamés consolidou o caminho que já havia sido iniciado por Meira: unir a tradição oral do choro com a concepção escrita da música de concerto, em um fazer musical que preservasse ambos os caminhos, porém sem perder o caráter criativo do choro: “eu quis preservar isso sempre, mas quis mostrar que a elaboração de sonoridade e de textura, de polifonia que rolava no trabalho dirigido pelo Radamés, podia se agregar a essa espontaneidade, e ser tocado improvisadamente”, salienta Mauricio. Essa concepção do choro como uma música que pode ser polifônica e espontânea e, ao mesmo tempo, elaborada e improvisada, relembra a música da tradição do *qin*, que vimos no primeiro capítulo com Campbell (1989) e em que o mais alto estágio de desenvolvimento do músico permite que este execute as indicações escritas e as complemente com sua interpretação e recriação de novas melodias e improvisos, processo conhecido como *da pu*<sup>146</sup>.

Dando continuidade ao trabalho iniciado na Camerata Carioca, no fim na década de 1980, Mauricio formou com Paulo Sérgio Santos (clarinete) e Pedro Amorim (bandolim) o conjunto O Trio. Carrilho considera o grupo com “um terceiro estágio na abordagem do choro”, que também serviu de exemplo a outros grupos:

Eu tenho a formação da linhagem dos velhos chorões. O Paulo Sérgio fez música de câmara durante anos e se apaixonou pelo choro. O Pedro Amorim, aos vinte anos de idade começou a tocar bandolim e hoje é um dos maiores bandolinistas do Brasil, grande compositor de choro, que trabalha com acompanhamento e solo. Com essa formação, a gente faz trechos organizados como conjunto de câmara, outros tradicionais, como um regional, e outros improvisados, que ninguém sabe para onde vai e vai todo mundo junto. Essa forma nova de tocar choro surgiu naturalmente. Foi um casamento de algo novo com a tradição. Isso é que é legal. O que existe é a sequência de trabalho. Você tem que pôr o pé em cima de alguma coisa, pisar no chão, que é a sua tradição, e se trabalhar vai chegar uma hora em que estará fazendo algo diferente, naturalmente. Não tem que tirar nada da cartola (DUARTE; BAÍA, 1998).

O “casamento do novo com a tradição” é uma constante na conduta de Carrilho sobre os caminhos que o choro tomou e deve tomar. Para Carrilho, “construir o novo” passa

---

<sup>146</sup> Seção 1.6.3: A combinação entre escrita e oralidade da China: a aprendizagem do *qin*.

necessariamente pelo conhecimento profundo da tradição. A base por trás deste pensamento norteia todas as atividades dos músicos ligados à Casa do Choro e a maneira de ensinar, na EPM e nos Festivais. Trataremos mais detalhadamente sobre este conceito no próximo capítulo.

### **3.3.3 O *Inventário do Repertório de Choro*, a gravadora *Acari Records*, as coleções *Princípios do Choro* e *Choro Carioca*: pesquisa e registro dos compositores dos primórdios**

O período de Renascimento do Choro e lançamento de alguns grupos foi intenso e curto, como Carrilho comentou. O surgimento da gravadora *Acari Records*, da EPM e do trabalho de pesquisa dos compositores de choro do século XIX começou por volta da mesma época, ao final da década de 1990. Sobre este período, Mauricio comenta:

No final da década de noventa, com a dificuldade de se gravar choro, montamos um estúdio em Acari, e as coisas começaram a se voltar mais pro choro. Foi nesse período que eu comecei a me dedicar mais à pesquisa do repertório do choro no século XIX, que a gente criou as oficinas de choro que viraram a Escola Portátil de Música, que começou com 50 alunos há 11 atrás, e a cada ano crescia. Em 2011 tinha 940 alunos (IDENTIDADES..., 2000).

O *Inventário do Choro* é o nome da extensa pesquisa, conduzida por Mauricio Carrilho e a violonista Anna Paes, sobre a obra de compositores cariocas de choro no período de 1870 a 1920, com apoio da Fundação RioArte, e levantou cerca de 8000 composições de diversos compositores do período. Grande parte das obras se encontrava em acervos dispersos do Rio de Janeiro, públicos e particulares (ARAGÃO, 2011, p. 277). Deste levantamento, surgiu em 2002 uma coleção de quinze CDs e cinco cadernos de partitura, sob o título de *Princípios do Choro*, editadas em parceria com as gravadoras *Acari Records* e Biscoito Fino. Os cadernos foram editados pela Editora UERJ (CARRILHO; PAES, 2003).

Segundo Aragão (2011), este repertório de compositores mais antigos era pouco conhecido pelos chorões na época da formação de Carrilho, no início da década de 1970. Segundo Carrilho, as poucas músicas que se tocavam nas rodas de choro, como *Três Estrelinhas e Implorando*, de Anacleto de Medeiros, *Flor Amorosa*, de Callado, haviam sido passadas oralmente de geração em geração, nas rodas de choro (ARAGÃO, 2011, p. 280). Aragão (2011) revela que, no final da década de 1990, havia um movimento de resgate a estes compositores do passado, assim como um olhar mais atento ao livro de Gonçalves Pinto e ao grande número de compositores por ele levantado. Neste processo, um dos músicos que se adiantou na pesquisa do repertório foi o flautista e médico Leonardo Miranda. Segundo Carrilho,

Quem primeiro me chamou a atenção pra dimensão desse repertório mais antigo foi o Leonardo Miranda. Conheci ele em rodas no final da década de



1980, início da década de 1990. O Léo começou a tocar um monte de música do Callado, ele começou a apresentar uma quantidade de músicas desses caras que a gente conhecia uma ou duas, que eu fiquei impressionado. Várias do Callado, do Anacleto, tudo coisa que eu não conhecia. Aí eu comecei a perceber que isso era uma mina de ouro, e que estava inexplorada, estava perdida. Aí eu fiz um projeto [*Inventario do Choro*] para fundação Rio Arte pra recuperar esse material; o projeto tinha como norte o livro do Animal, pelo fato de que ele continha boa parte dos nomes que eu estava buscando (ARAGÃO, 2011, p. 280).

A coleção *Princípios do Choro* conta com 214 músicas de 50 compositores de choro, das quais apenas 61 foram harmonizadas em edições de piano. As demais foram encontradas em manuscritos com somente a melodia registrada. O trabalho, portanto, foi de reconstrução rítmico-harmônica de grande parte deste material. Sobre o processo, Luciana Rabello opina:

Mauricio Carrilho foi responsável pela seleção e pelos arranjos de todas as músicas aqui publicadas. Temos assim a visão contemporânea deste mestre do Choro – gênero que foi sua escola e sua principal referência musical. Um belo movimento recíproco: um brilhante sucessor que retribui o legado recebido de seus mestres, aplicando o conhecimento adquirido com eles para divulgar, revigorar e enriquecer suas obras (RABELLO, 2003, p. 8).

Portanto, além da Coleção *Princípios do Choro*, a gravadora Acari lançou, em parceria com o Banco do Brasil, uma caixa de CDs com a integral das obras de Joaquim Callado que foram encontradas em vários arquivos, como a coleção de Mozart de Araújo e a coleção da Fundação Biblioteca Nacional. Carrilho salienta, no entanto, que as gravações, embora tivessem como objetivo recuperar composições históricas dispersas em manuscritos, não tinham como objetivo reproduzir o “som da época” (ARAGÃO, 2011, p. 280). O autor comenta que o violonista “procurou utilizar técnicas e saberes modernos na recriação destas músicas, o que incluía tanto procedimentos técnicos ligados a gravação em estúdio quanto procedimentos modernos de harmonização” (p. 280). Este processo era necessário, em parte, pois como foi dito anteriormente, a maioria das partituras não tinha indicações rítmico-harmônicas, conforme Carrilho discorre:

É claro que a gente tinha um conhecimento da oralidade e também da audição de algumas gravações antigas, assim como o de tocar essa música em rodas com diversas gerações diferentes. Isso tudo foi fundamental pra gente conseguir estabelecer um padrão de acompanhamento dos gêneros – ritmicamente falando – e também embasado na história, no estilo – mas acrescentando coisas que a gente tecnicamente podia fazer e que eles não tinham técnica pra fazer... Acho que isso tem a ver com a harmonia também. A gente harmonizou sem quebrar a naturalidade da música nem as características mais evidentes, mas acrescentamos situações harmônicas que “lincam” as pessoas de hoje ao repertório do século XIX. O cara consegue

entender a música do século XIX porque ela fica com um acabamento de sonoridade, de harmonização e de sincronia rítmica; e também um acabamento de técnica ligada a sonoridade dos instrumentos atuais, às condições modernas de gravação – todo desenvolvimento técnico e tecnológico dos últimos tempos, enfim – a gente usou isso pra recriar essa música. Do contrário a gente cairia em uma coisa que eu acho detestável que é a ‘folclorização’ do choro (ARAGÃO, 2011, p. 280-281).

Este processo de recriação de harmonias e acompanhamentos, segundo Aragão (2014), foi influenciado pelo “acompanhamento sambado” (nas palavras de Carrilho), surgido a partir da geração de Benedito Lacerda, misturados com o acompanhamento da “velha guarda”, mais fundamentados nos acompanhamentos no estilo de polca, encontrados nas gravações do início do século. Alguns gêneros que haviam desaparecido do repertório dos chorões do século XX, como a quadrilha, também foram resgatados e recriados a partir deste mesmo conceito – resgatados e recriados, no entanto, sob a concepção de Carrilho, procurando imprimir um ritmo mais lento à dança, valorizando suas linhas melódicas, o que possivelmente diferiria da proposta da dança relatada por Gonçalves Pinto e detalhada em seus verbetes (ARAGÃO, 2011). Como Carrilho apontou: “Eu acho que quadrilha foi um gênero que a gente ressuscitou. Assim como outros, como lundu, *habanera*. Ninguém tocava mais essas coisas, nem os ‘velhos’ da geração do Meira e do Canhoto” (ARAGÃO, 2011, p. 282).

O trabalho de pesquisa do repertório registrado nos *Princípios do Choro*, dessa forma, encontrou respaldo no livro de Gonçalves Pinto (2014), uma vez que dentre as obras encontradas, vários compositores haviam sido citados pelo carteiro, sendo possível elucidar detalhes importantes sobre a vida destes compositores, seus ambientes de trabalho e seus contextos socioeconômicos. Como Aragão menciona, sobre a leitura do livro pelos músicos que gravaram a coleção: “a leitura do livro de Gonçalves Pinto não funcionou apenas como estopim para a recuperação de compositores antigos, mas também como parte do entendimento do que seriam as ‘origens do choro’” (ARAGÃO, 2011, p. 282). Este fato é observado em depoimentos como o de Luciana Rabello ao autor:

Um dos grandes legados, até mesmo emocionais, trazidos pela leitura do livro é a maneira despojada, simplória, natural e despretensiosa com que ele descreve essas personalidades e todo o cenário social da época. Faz-nos entrar em contato com a verdadeira origem da cultura carioca. Transporta o leitor àquele ambiente. E talvez o mais importante: prova que o choro nasce como uma forma de expressão coletiva, uma música de encontro, de conagração. E, por acreditar ser esta sua maior riqueza, considero o livro do Animal único e importantíssimo documento histórico (ARAGÃO, 2011, p. 282).

Vale lembrar que, após a coleção *Princípios do Choro*, a Acari lançou em 2005 a coleção *Choro Carioca – Música do Brasil*, uma extensão da pesquisa de compositores cariocas para outros encontrados em todo o território brasileiro, contendo nove CDs com 132 obras de 74 compositores, nascidos até 1905 (KFOURI, 2005)<sup>147</sup>.

### 3.3.4 A Escola Portátil de Música (EPM)

A Escola Portátil de Música surgiu em meio ao processo de pesquisa e gravação de CDs e lançamento dos *Cadernos de Choro*. Inicialmente, a escola surgiu no formato de uma oficina de choro, no ano 2000, organizada pelos professores Mauricio Carrilho, Luciana Rabello, Álvaro Carrilho, Celso Silva e Pedro Amorim. Luciana Rabello, em entrevista à Greif (2007), contou como surgiu o convite para o projeto. Cirley de Holanda, diretora da Sala FUNARTE Sidney Miller na época, tinha uma filha que tocava flauta e se interessou pelo choro, e tinha mais ou menos a mesma idade de Ana, filha de Luciana, que tocava cavaquinho como a mãe. Em uma conversa, as duas mães comentaram da dificuldade que as filhas tinham de encontrar lugares e pessoas da mesma idade pra tocar choro juntas. Foi quando Luciana sugeriu a Cirley fazer uma oficina, ideia que foi recebida com entusiasmo. Cirley propôs fazer uma roda de choro aos sábados de manhã na FUNARTE com essa finalidade, porém um pouco mais organizada (GREIF, 2007, p. 148). Uma nota no jornal em 2 de setembro de 2000 anuncia o início das atividades: “A partir de 16 de setembro, a Funarte inaugura a sua *Oficina de Choro* franqueada a todos os instrumentos, para atividades práticas lideradas pelos cobras Paulo Sérgio Santos, Mauricio Carrilho, Luciana Rabello, Álvaro Carrilho e Pedro Amorim” (JB, 2/9/2000, ed. 147). Da Funarte, a oficina foi para o prédio de música da UFRJ na Lapa, com cerca de 70 alunos, onde permaneceu até 2003, com o nome de *O Choro na Escola*. Os módulos eram de quatro meses, em salas separadas por instrumento, utilizando as apostilas preparadas por Mauricio Carrilho (GREIF, 2007, p. 148). Nesta época os professores eram Mauricio Carrilho e Paulo Aragão (violão), Luciana Rabello e Jayme Vignoli (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) (COELHO, 2003, p. 25). Nota-se uma estruturação maior do curso, com mais professores e aulas separadas por instrumentos, possibilitadas pelo novo espaço. Também é interessante o surgimento dos cursos

---

<sup>147</sup>Extraído do site Discos do Brasil. Disponível em: [http://www.discosdobrasil.com.br/discosdobrasil/aviso\\_lancamentos\\_41.htm](http://www.discosdobrasil.com.br/discosdobrasil/aviso_lancamentos_41.htm). Acesso. 20 mar 2020.

de iniciação musical e de teoria, enfatizando aspectos pedagógicos comuns ao ensino tradicional de música. No entanto, sobre a metodologia adotada nessa época, Mauricio Carrilho explicou em entrevista concedida à Ana Carolina Cruz Freitas Coelho:

O Choro sobreviveu e se desenvolveu de um jeito próprio, e o que a gente tenta produzir nestes módulos é a forma de aprendizado mais livre, mais solta, menos acadêmica que aconteceu em toda a história do Choro. A proposta é que, no final do semestre, os alunos estejam preparados para uma roda de Choro. Nosso material são apostilas, gravações e principalmente o material humano: a prática, o que cada aluno tem a oferecer. Nosso maior objetivo é o resgate da linguagem, e ainda não existe uma metodologia dentro dos moldes da academia para essa linguagem. Existe uma metodologia criada espontaneamente na rua, e é isso que a gente reproduz lá. Definitivamente, é o método da roda de Choro (COELHO, 2003, p. 26).

A fala de Carrilho leva a um aspecto comum às outras escolas e conservatórios que adotaram o ensino do choro: procurar reproduzir o ambiente da roda de choro e trazer a espontaneidade deste ambiente para o ensino do gênero. Vale salientar o material: “apostilas, gravações e material humano”, que evidenciam a combinação de aspectos orais, aurais e escritos da aprendizagem, além da interação humana. Outro ponto a se ressaltar é o foco no aluno: “O que cada aluno tem a oferecer”. Nesta frase, Carrilho deixa transparecer a importância que dá ao processo mútuo do ensino e aprendizagem, onde se parte do aluno e de suas necessidades para definir as metas de ensino. Este processo encontra ressonância no pensamento de Paulo Freire, quando diz que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2002, p. 11). O compositor Hans-Joaquim Koellreutter também baseou sua forma de ensinar partindo do aluno, ao postular que o professor “aprende do aluno o que ensinar” (*apud* BRITO, 2015, p. 103).

No ano de 2003, o projeto cresceu e ganhou apoio de Hermínio Bello de Carvalho. Em fevereiro, uma nota divulga o lançamento do “programa Escola Portátil de Música”, por Hermínio, vinculado ao Instituto Jacob do Bandolim. A ideia era expandir as oficinas da UFRJ para outros municípios, sendo que a primeira experiência seria na cidade de Cordeiro, onde já havia um grupo de estudantes que frequentava as Oficinas na UFRJ (TI, 17/02/2003, ed. 16205B). Não foram encontradas mais notícias sobre a instalação da escola em Cordeiro, embora este continuasse a ser um plano do projeto, então absorvido pelo SESC. No *Jornal do Brasil*, uma matéria de agosto de 2003 anunciava: “Hoje, no Arte SESC, no Flamengo, será lançada a Escola Portátil de Música, projeto do produtor Hermínio Bello de Carvalho e do violonista Mauricio Carrilho” (JB, 27/8/2003, ed. 141). O *Jornal do Comércio* publicou uma

reportagem na mesma semana, informando que o SESC Rio investiu 190 mil reais no ensino de música, em realização conjunta com o Instituto Jacob do Bandolim, com aulas gratuitas a mais de 100 pessoas no SESC Ramos, entre crianças, jovens e idosos. O projeto tinha duração de um ano, com o mesmo time de professores das oficinas anteriores. O plano previa a ampliação das oficinas para dez pontos do estado, com apoio das prefeituras locais (JC, 28/8/2003, ed. 274).

Em 2004, a oficina da UFRJ se mudou para um casarão na Glória, com o nome de Oficina de Choro – Escola Portátil de Música, onde passou a atender cerca de 400 alunos (GREIF, 2007, p. 149). O aumento do número de alunos e a sede própria se refletiram na reportagem de página inteira com foto publicada na *Tribuna de Imprensa* em março de 2004, intitulada “Choro se Aprende na Escola”. A reportagem informa que o “projeto prevê a seleção de 200 alunos que receberão bolsas integrais, incluindo o material didático para os cursos, que têm duração de oito meses”. O texto também revela a origem do nome da escola: “o próprio nome, ‘Escola Portátil’, dado por Hermínio Bello de Carvalho, se refere à ideia de expandir o projeto pra outras cidades do estado, beneficiando mais jovens” (TI, 19/03/2004, ed. 16546).

O projeto da Glória, que segundo a reportagem contou com patrocínio da empresa energética El Paso, com captação através da Lei Rouanet, tem a coordenação do bandolinista Pedro Aragão e de Carrilho. A violonista Anna Paes, responsável pelas aulas de violão para iniciantes, declarou:

O choro é a raiz da música instrumental urbana. Nossa ideia é formalizar uma transmissão de conhecimento que sempre se deu de maneira indireta nas rodas de choro. São grandes artistas da música dispostos a passar parte da bagagem de uma vida para as novas gerações em um encontro entre mestre e aluno (TI, 19/03/2004, ed. 16546).

No depoimento da violonista, destaca-se a ideia de “formalizar uma transmissão de conhecimento que sempre se deu de maneira indireta nas rodas de choro”. Embora a essência do pensamento esteja em consonância com outras declarações, como a de Carrilho, a ideia de “formalizar a transmissão” aponta para o diálogo entre as formas históricas de ensino do choro, baseadas na oralidade, com as maneiras empregadas no ensino convencional de música, que utiliza elementos da escrita. “Formalizar” é um termo que remete ao ensino formal, escolar, tradicional. Transmissão, termo muito usado na Etnomusicologia, por outro lado, relaciona-se historicamente ao conhecimento passado de geração a geração, de maneira indireta. Queiroz (2010) entende que a transmissão de saberes musicais é intrínseca à Educação Musical, e o termo melhor exemplifica os processos de ensino e aprendizagem, como demonstra neste trecho:

Para a análise de processos, situações e contextos de práticas, assimilação e formação musical, considero mais adequado o uso do termo transmissão, ao invés de ensino e aprendizagem. Tal fato está relacionado com uma perspectiva antropológica do conceito de transmissão, entendendo que ensino e aprendizagem são somente dois entre os múltiplos aspectos que fazem com que um determinado conhecimento seja transmitido culturalmente, de forma mais ou menos sistemática. Nesse sentido, a transmissão musical envolve ensino e aprendizagem de música, mas também abrange valores, significados, relevância e aceitação social, bem como uma série de outros parâmetros que caracterizam a seleção, ressignificação e, conseqüentemente, transmissão de uma cultura musical em um contexto específico (QUEIROZ, 2010, p. 115).

Vale lembrar que Anna Paes é de uma geração posterior a Carrilho, sendo discípula deste, e com ele conduziu a pesquisa *Inventário do Choro. Sua Enciclopédia Ilustrada do Choro no século XIX*, produzido através da Bolsa Rio-Arte 2003, contendo verbetes biográficos e cerca de 9.000 títulos de obras de 1.300 compositores, foi licenciado para compor a base de dados do Instituto Casa do Choro<sup>148</sup>. Em 1998, a monografia da violonista versou sobre uma proposta de ensino de violão dentro do contexto do choro, em que a autora reflete sobre processos de ensino e aprendizagem do instrumento na roda de choro (CARVALHO, 1998).

Em 2005, a EPM passou a funcionar, sempre aos sábados, no espaço onde permanece até os dias atuais: as instalações da UNIRIO na Urca. Uma reportagem de março daquele ano anunciava a empreitada através do depoimento de Rick Ventura, professor na UNIRIO:

Foi simplesmente impressionante ver a coisa funcionando. Só na sala Villa-Lobos tinha uns 100 alunos de violão seguindo os mestres (Mauricio Carrilho, Paulo Aragão e Anna Paes), que do palco comandavam um pelotão. Arrepiante ver aquela massa tocando levadas de choros sem embolar. Tive todo o apoio da reitoria para fazer essa maluquice! apareça lá um sábado desses para conferir. A EPM – Escola Portátil de Música passa a integrar o quadro dos Cursos de Extensão do Instituto Villa-Lobos da UniRio (TI, 28/03/05, ed. 16862).

A nota informa que houve uma seleção de 619 alunos dentre os 1300 inscritos e que o curso funcionaria aos sábados, com uma equipe de apoio dos professores da Universidade ao projeto. O quadro de professores da EPM na época era composto por Adamo Prince, Álvaro Carrilho, Ana Paes, Bia Paes Leme, Celsinho Silva, Cristóvão Bastos, Jayme Vignoli, Kiko Horta, Luciana Rabello, Marcelo Bernardes, Marcelo Noronha, Mauricio Carrilho, Nailson Simões, Oscar Bolão, Paulo Aragão, Pedro Amorim, Pedro Aragão, Pedro Paes e Rui Alvim. Outra reportagem informava que os alunos tinham aulas de violão, cavaquinho, bandolim,

---

<sup>148</sup> Fonte: Site do Instituto Casa do Choro. Disponível em: <http://casadochoro.com.br/professores>. Acesso em: 20 mar. 2020.

flauta, clarinete, trompete, trombone, saxofone, acordeom, piano, pandeiro e percussão, além de matérias teóricas como história do choro, percepção, harmonia, iniciação musical e leitura rítmica, com as aulas e material didático oferecidos gratuitamente, sob o patrocínio da empresa de energia elétrica americana (JB, 5/6/05, ed. 58).

No final de 2005, a escola fez um *show* de encerramento no Largo da Carioca, no qual se apresentaram dois grupos que se formaram na escola a partir de alunos e professores: o Bandão e a Furiosa Portátil, um grupo menor com professores e alunos mais adiantados. A notícia no Jornal do Brasil relata o evento:

Mais de cem músicos e os mestres Mauricio e Álvaro Carrilho, Luciana Rabello e Cristóvão Bastos participam da apresentação da Escola Portátil de Música, dia 16, no Largo da Carioca. Pixinguinha está no repertório e Radamés Gnattali é o homenageado, através de três formações orquestrais: Camerata, Furiosa Portátil e Bandão (com 80 alunos). A segunda parte da comemoração será durante o II Festival Nacional do Choro, de 22 a 30 de janeiro, em Mendes (JB, 9/12/2005, ed. 245).

Vale notar que além de uma apresentação em um espaço público, fora das dependências da escola, já há três grupos estruturados, com alunos e professores participando. Outro dado interessante é a notícia do II Festival, que ocorreria em janeiro do ano seguinte.

Greif (2007) esclarece que Rick Ventura, responsável por estabelecer o elo entre a EPM e a UNIRIO, era conhecido da família de Luciana Rabello desde a época da juventude da cavaquinista, na década de 1970, tendo sido professor dela e de seu irmão Raphael (GREIF, 2007, p. 151). Ventura teria feito a proposta à UNIRIO de abrigar a escola, em vista da necessidade da EPM de sair da casa da Glória, que havia sido pedida pelo proprietário. Segundo a autora, a estrutura da universidade, com uma grande quantidade de salas de aula e de ensaios, além do patrocínio da energética e posteriormente da Petrobrás, foram fundamentais para a ampliação das atividades da escola. Greif (2007) ressalta: “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” (p. 150).

De fato, o ensaio do Bandão, à sombra das mangueiras e do Morro da Babilônia, tornou-se uma espécie de cartão de visitas da EPM, registrado em incontáveis reportagens de jornais e vídeos de públicos espalhados pelo *Youtube* e posteriormente em outras mídias sociais. Uma reportagem do JB de 2006, um ano após a mudança para a UNIRIO, ilustrava como o Bandão tinha se tornado um programa de lazer para os cariocas: “Aonde ir no sábado: Assistir

à apresentação da Escola Portátil de Música, na Urca. O Bandão é reunião de todos os alunos ao fim da aula semanal. É indescritível” (JB, 16/4/2006, ed. B00008).

Em um documentário produzido pelo Canal Futura em 2015, os diretores da EPM contaram um pouco da trajetória da escola e dos motivos de sua criação. Para Luciana Rabello,

ela [a EPM] nasceu da necessidade que a gente sentiu e percebeu na nossa geração, de transmitir os conhecimentos que nós recebemos das gerações anteriores, porque já não era mais possível que isso acontecesse da mesma maneira que aconteceu conosco, ou seja, nas rodas de choro, na informalidade. Então a gente precisa organizar melhor isso sistematizar transformar no projeto cultural para poder atingir as pessoas com mais precisão, com mais competência (A ESCOLA..., 2015).

Pelo depoimento, não se pode inferir exatamente por que razões a fundadora acreditava não ser mais possível a transmissão pela roda de choro, mas pode-se presumir que sua posição reside no fato de que como Carrilho apontou anteriormente, o choro foi perdendo espaço paulatinamente ao longo do tempo, e logo as rodas de choro também foram desaparecendo no cenário da cidade do Rio de Janeiro, assim como em outros locais, nas décadas de 1970 e 1980. No entanto, com a criação da EPM, aos poucos as rodas e apresentações nos bares foram se intensificando no Rio de Janeiro, como observa Carrilho no mesmo documentário:

Essa música sempre foi passada de geração a geração através das rodas de choro, informalmente. A escola criou uma forma (de transmitir), sem perder a espontaneidade, sem perder a informalidade. A escola, mudou a cena da música no Rio, né. Em todo lugar que você chega que tem música tocando, ou que tem alguém tocando você vai encontrar alunos e ex-alunos da escola. A gente tem hoje mil e duzentos alunos, tem um trabalho de quinze anos [...] Então passaram pela escola, a gente calcula, uns oito mil alunos durante esse tempo... (A ESCOLA..., 2015).

A pesquisadora Marina Frydberg (2011) também aponta a importância da EPM no incremento do mercado de choro e Samba, não só no Rio de Janeiro, mas a nível nacional. A autora afirma que:

A Escola Portátil de Música pode ser entendida como uma instituição centralizadora da aprendizagem e prática do choro não só para os jovens da cidade onde está localizada, mas de diversas regiões do Brasil que tem nesta escola a sua maior referência. A Escola Portátil de Música é, para o universo social e musical que estou estudando, a grande referência da produção, ensino e divulgação do choro hoje. É também na EPM que estão os mais importantes músicos de uma geração anterior de chorões, o que significa *a priori* uma legitimação, perante o meio musical, do trabalho realizado pela escola na preservação, divulgação e ensino do choro. Compreender o significado da Escola Portátil de Música, em todos os seus desdobramentos, como o programa na Rádio Nacional, o Festival Nacional de Choro e a *Acari Records*, é também entender os mecanismos que levaram a criação de um mercado do



choro no Brasil hoje a partir da fundação da EPM. O panorama da redescoberta do choro na última década não pode ser verdadeiramente apreendido sem que se compreenda o significado social, cultural e de mercado da criação de uma escola dedicada exclusivamente ao choro, a Escola Portátil de Música, e dos seus desdobramentos. A redescoberta do choro e da sua tradição por jovens músicos foi certamente impulsionada pela prática política e pedagógica da Escola Portátil de Música, mas também do seu convite para que “chore quem quiser chorar” (FRYDBERG, 2011, p. 135-136).

Esta importância da EPM para a “redescoberta do choro”, como foi apontado pela autora, relaciona-se, além da escola em si, à produção da gravadora *Acari Records* e aos Festivais do Choro promovidos pela escola, que expandiram as ações da escola para diversos pontos do país e mesmo a nível mundial, através de *workshops* dados internacionalmente e parcerias constantes com diversos núcleos de choro, distribuídos pelos cinco continentes. Além dos *workshops* e festivais, vale ressaltar que o material produzido pela gravadora Acari, como a coleção *Princípios do Choro*, com os CDs e partituras, circulam por estas comunidades de choro, devido à sua alta qualidade e rigor histórico, fazendo com que muitos apreciadores e praticantes do choro nestes locais tenham ampliado seu conhecimento e repertório de choro, para compositores até então desconhecidos em sua maioria.

### 3.3.5 Os “filhotes” da EPM – Os Matutos, Regional Carioca, Furiosa Portátil

A relevância da EPM na formação de novos músicos e conjuntos de choro pode ser verificada através dos grupos formados com alunos da escola desde 2002, quando a escola ainda funcionava na Funarte como uma grande prática coletiva. Desta época, formou-se um grupo considerado hoje de excelência no choro, com atuação nacional e internacional: Os Matutos, inicialmente conhecido como Os Matutos de Cordeiro, por serem seus integrantes provenientes da cidade de Cordeiro, no estado do Rio de Janeiro. Os jovens eram membros da banda da Sociedade Musical Fraternidade Cordeirense e, através do seu líder, o flautista Tadeu Santinho, que passou a frequentar a EPM, começaram a se mobilizar para ir ao Rio de Janeiro fazer aulas na escola.

Em 2003, foi publicada uma reportagem de uma página no *Jornal do Brasil* contando a história dos Matutos. Na época, os meninos de 13 a 18 anos saíam aos sábados às cinco horas da manhã de Cordeiro para irem às aulas nas oficinas da EPM no Rio. O grupo já trabalhava na gravação de um disco e era composto do líder Tadeu e dos jovens Aquiles e Everson Moraes, os irmãos Maycon, Marlon (gêmeos) e Magno Júlio, Marcus Thadeu, Lucas Oliveira e outro professor de música em Cordeiro, o violonista Paulo Newton. A reportagem

traz uma foto do grupo ao lado do professor Álvaro Carrilho, que teceu elogios aos jovens, especialmente os irmãos Everson e Aquiles, aos quais considerava “fora de série” (JB, 12/10/2003, ed. 187).

Outra reportagem do mesmo ano informa que o grupo frequentava as aulas na EPM desde 2001. Segundo a notícia, os Matutos “são uma espécie de cartão de visitas dos músicos e professores engajados na proposta” (das oficinas de choro, à época). Carrilho afirmou na reportagem: “Os estudantes de Cordeiro são nossos alunos mais adiantados, são simbólicos, também por causa do esforço que fazem para ter aula” (JB, 27/8/2003, ed. 141).

Em 2005, *Jornal do Comércio* publicou uma notícia sobre o lançamento do primeiro CD dos Matutos, chamando o grupo de “Filhote da Escola Portátil de Música” (JC, 13/6/2005, ed. 207). A nota informa que o CD tem um repertório de choros, polcas, maxixes e valsas de compositores fluminenses e que o grupo é formado por sete adolescentes e dois adultos. O grupo já havia participado no disco de Hermínio Bello de Carvalho, segundo a reportagem. Outra notícia sobre o lançamento do CD, no *Jornal do Brasil*, anunciou o lançamento como “o primeiro fruto discográfico do projeto Escola Portátil de Música” (JB, 22/04/2005, ed. 14).

Em 2009, outra notícia em jornal, sobre apresentação do grupo, revela que eles realizam uma “vasta pesquisa” sobre o choro e que já se apresentaram para o presidente Lula, em 2005. Neste ano, a formação do grupo era Tadeu Santinho (flauta, o líder e integrante mais velho), Pablo Carrilho (violão de seis cordas, filho de César Carrilho, coordenador e produtor da EPM), Lucas Oliveira (cavaquinho), Maycon Júlio (bandolim), Magno Júlio (percussão, irmão de Maycon), Marcus Thadeu (percussão), Everson Moraes (trombone) e Aquiles Moraes (trompete, irmão de Everson) (OF, 30/5/2009, ed. 38263). Com exceção do líder Tadeu e do violonista Pablo, os demais integrantes foram ou ainda são professores na EPM, o que demonstra não somente a importância da escola na formação deles como músicos – e do próprio conjunto – como a permanência e continuidade do vínculo de ensino e aprendizagem com a instituição. Como a maioria deles acabou se mudando pra capital, devido ao incremento de suas atividades artísticas e educacionais no Rio de Janeiro, a atividade de docência na EPM também contribuiu para o sustento dos músicos na cidade. O grupo permanece ativo até os dias atuais, com a quase totalidade dos membros originais.

Outro grupo que se formou de egressos e filhos de professores na EPM foi o Regional Carioca, tendo na formação inicial a cavaquinista Ana Rabello e o violonista Julião Pinheiro, (filhos de Luciana Rabello e Paulo César Pinheiro), Thiago Souza (filho de Ronaldo Souza, bandolinista do Conjunto Época de Ouro) e Eduardo Silva (pandeiro, filho de Celso

Silva). O grupo representa a geração posterior destes músicos fundadores da EPM e outros de grande importância no cenário do choro, e continua em atividade até o presente, tendo gravado dois CDs.

O Regional Carioca reitera uma prática de continuidade e tradição observada desde os relatos de Gonçalves Pinto (2014) dos músicos do século XIX, em que filhos convivem com pais músicos e seus amigos e formam outros grupos, dando seguimento à prática de choro nestes grupos. A EPM, no entanto, permitiu que esta prática se democratizasse e se expandisse para famílias que não tinham a mesma tradição. Músicos que se interessaram pelo choro e que não tinham este legado familiar têm a oportunidade de estudar e encontrar com outras pessoas em situação semelhante e, dessa forma, ampliar a prática para além das famílias tradicionalmente musicais. É o caso de outros grupos formados na EPM, como a Furiosa Portátil, formada por alunos e professores, que gravou CDs próprios e participando com outros artistas, e o Regional Segura o Dedo, que gravou um CD com obras autorais em 2019.

### 3.3.6 A Casa do Choro e a EPM atualmente

Em entrevista em abril de 2002, Julie Koidin perguntou à cavaquinista Luciana Rabello qual seu sonho para o futuro. Rabello respondeu:

Fazer ‘A Casa do Choro’. Uma casa onde eu possa juntar tudo isso: um estúdio, a escola, onde eu possa ter um arquivo que permita às pessoas terem acesso às partituras de tudo o que existe sobre choro, digitalizado. Este projeto na verdade apareceu depois da Acari, a ideia de fazer “A Casa do Choro”. É só um pensamento, pois é difícil conseguir dinheiro para isso (KOIDIN, 2011, p. 216).

Este pensamento de Rabello concretizou-se em forma de uma sede própria inaugurada no ano de 2015, em um imóvel restaurado de 1902 no centro do Rio de Janeiro, onde atualmente se encontra a sede do Instituto Casa do Choro (ICC). Segundo as informações obtidas em seu site, o ICC existe desde 1999, com atuação em educação musical, preservação e divulgação da música popular carioca, com ênfase no choro, e suas atividades “são voltadas para a formação de plateias e de músicos profissionais, produção e difusão de *shows* e eventos, manutenção e conservação de acervos, catalogação, registro e preservação da memória musical”<sup>149</sup>.

<sup>149</sup> Fonte: Site da Casa do Choro. Disponível em: [http://www.casadochoro.com.br/portal/view/quem\\_somos](http://www.casadochoro.com.br/portal/view/quem_somos). Acesso em: 16 abr. 2020.

Encontram-se referências à Casa do Choro e ao ICC nos periódicos desde 2006. Neste ano, uma nota informava sobre a realização, no início de 2007, do III Festival Nacional do Choro, “promovido pelo Instituto Casa do Choro e pela Escola Portátil de Música” (JB, 15/12/2006, ed. 251). Em 2009, outra notícia divulgou um *show* da Furiosa Portátil, relatando-a como uma “banda da Escola Portátil de Música e do Instituto Casa do Choro” (OF, 20/9/2009, ed. 37828).

Luciana Rabello informou, em um vídeo publicado no perfil da Casa do Choro no Instagram em abril de 2020 (CASA..., 2020), quando a sede da casa do Choro completou cinco anos de atividade, que o imóvel foi cedido pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro em 2007 em estado precário de conservação, necessitando de uma reforma de grandes proporções. Uma notícia publicada no site da Associação de Dirigentes de Empresas do Mercado Imobiliário do Rio de Janeiro (ADEMI-RJ) revela:

A construção, de 1902, tinha o apelido de "Mourisquinho" e abrigou o Lar das Crianças Israelitas. Depois, uma das salas foi escritório de João Alvino, que promovia rodas de choro com convidados do naipe de Jacob do Bandolim, Pixinguinha e Altamiro Carrilho. A prática já antecipava o futuro do lugar, onde hoje o choro se abriga entre amplas janelas ogivadas e uma torre coroada por uma cúpula que precisou de cuidadosa intervenção e renovação do sistema estrutural (PASSEIO..., 2017).

A equipe da Casa do Choro filmou a primeira vez que seus integrantes ingressaram no “Mourisquinho”, em 2007, mostrando seu interior sem iluminação, com alguns cômodos contendo móveis e alguns gatos, o que indica que o imóvel estava habitado na época, possivelmente por pessoas que o ocuparam. Desde aquele momento até a inauguração, oito anos se passaram. A verba para a reforma foi obtida em parte pela Petrobrás, via lei Rouanet, e parte pelo BNDES. Segundo Rabello, foi uma empreitada árdua até a inauguração do espaço: “batalha primeiro para conseguir o imóvel, depois para garantir recursos para a reforma da casa e restauração da fachada, que é tombada. E ainda estamos lutando para terminar de montá-la” (RABELLO, L., 2015)<sup>150</sup>.

Uma reportagem foi publicada no *Jornal do Comércio* no final de semana da inauguração da Casa do Choro, em 2015. O texto informa que o Instituto contou com uma verba de 3 milhões para a sua restauração, que o prédio era tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC) e que foram instaladas oito salas de aula, um estúdio, um centro de pesquisa e um auditório para *shows* em palestras. A diretoria do ICC à época da inauguração

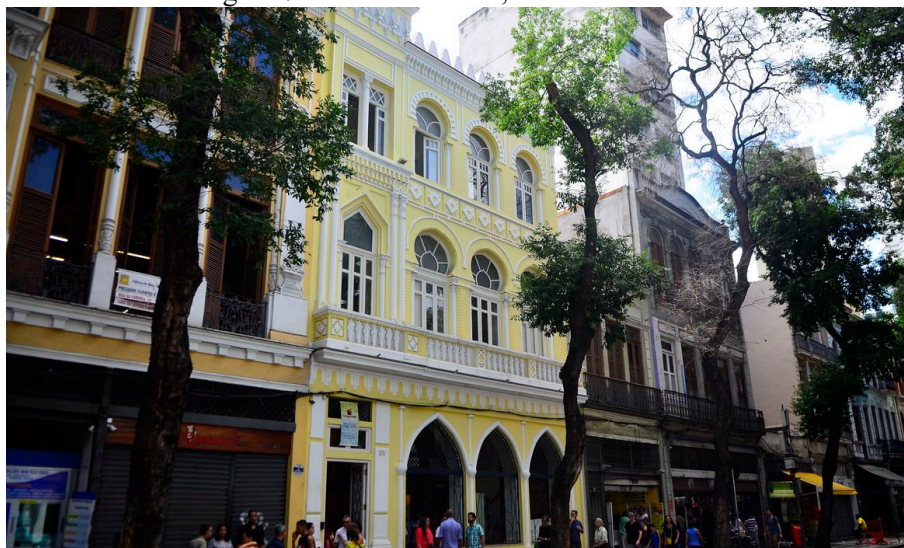
---

<sup>150</sup> Luciana Rabello, em depoimento ao site *Vozerio*, Disponível em: <http://vozerio.org.br/O-choro-vive-Viva-o-choro>. Acesso em: 15 abr. 2020.

da sede era formada por Luciana Rabello, Mauricio Carrilho, Jayme Vignoli, Paulo Aragão, Pedro Aragão e o produtor César Carrilho. O conselho do Instituto era composto por Hermínio Bello de Carvalho, Dori Caymmi, Paulo César Pinheiro e Maria Bethânia. Segundo a reportagem, a Casa do Choro era responsável pela EPM desde 2000 e o apoio do BNDES possibilitou a disponibilização na *Internet* do acervo com mais de 15.000 partituras relacionadas ao repertório do choro, datadas desde o século XIX, além de 2.000 discos de 78 rotações e vasto material bibliográfico e iconográfico.

A inauguração da Casa do Choro, no imóvel situado à Rua da Carioca, número 38, ocorreu às 11h do sábado 25 de abril de 2015 e coincidiu com a abertura do VI Festival Nacional do Choro. O evento contou com *shows* no fim de semana todo, das 11 às 23 horas no sábado e no domingo, na Praça Tiradentes, próxima à Casa do Choro, com apresentações gratuitas de cerca de vinte grupos de choro, totalizando 160 músicos. Durante a semana, o Festival promoveu palestras e depoimentos sobre o panorama do choro com músicos consagrados em várias partes do país (JC, 24/4/15, ed. 141). A visitação do público à Casa do Choro iniciou-se de fato no segundo semestre de 2015, quando também começou uma programação semanal de *shows* na hora do almoço e final da tarde.

Figura 7 – Casa do Choro, no Rio de Janeiro



Fonte: *Instagram* @Casa do Choro.

Estive no Rio de Janeiro para assistir aos *shows* na praça Tiradentes, neste final de semana que ficou conhecido como “Viradão do Choro”. A praça Tiradentes esteve repleta de público durante todos os horários e os *shows* ocorreram com excelente sonorização e participação entusiástica da plateia (Ver Tabela 1 abaixo). Vale lembrar que a Praça Tiradentes abriga o Teatro João Caetano, o mais antigo do Estado, fundado em 1813 por D. João VI. O

teatro passou por três incêndios desde então, foi demolido e reconstruído, passando pela sua última reforma em 1978<sup>151</sup>.

Tabela 1 – Programação do VI Festival Nacional do Choro

<b>Programação na Praça Tiradentes</b>	
<b>Sábado 25 de abril</b>	
14:00	Choro na Feira
15:00	Galo Preto
16:00	Água de Moringa e Joel Nascimento
17:00	Humberto Araújo e Quarteto: Zé Paulo Becker, Manoela Marinho, Paulino Dias e Zero
18:00	Camerata Brasilis e Teca Calazans
19:00	Marco César, Henrique Annes e João Lyra
20:00	Izaías Bueno, Israel Bueno, Reco do Bandolim, Déo Rian e Regional Imperial e Luiz Otávio Braga
21:00	Alessandro Penezzi, Rogério Caetano e Bebê Kramer
22:00	Os Matutos e Leonardo Miranda
<b>Domingo 26 de abril</b>	
11:00	Época de Ouro
12:00	Nó em Pingo D'Água convida Eduardo Silva
13:00	Trio Madeira Brasil e Henrique Cazes
14:00	Mauricio Carrilho convida Paula Borghi, Pedro Aragão, Dudu Oliveira, Paulo Sérgio Santos, Marcelo Caldi, Bidu Campeche e Henrique Neto
15:00	Quarteto Maogani
16:00	Luciana Rabello, Cristóvão Bastos, Pedro Amorim convidam Julião Rabello, Magno Júlio e Marijn Van der Linden
17:00	Regional Carioca e Amélia Rabello
18:00	Proveta, Toninho Carrasqueira e Pedro Paes
19:00	Zé da Velha e Silvério Pontes
20:00	Hamilton de Holanda
20:30	Yamandú Costa
21:00	Furiosa Portátil

Fonte: JC, 24 abr. 2015.

No vídeo (CASA..., 2020), Luciana Rabello falou sobre a história da Casa do Choro:

Quem ainda não teve a oportunidade de estar fisicamente na casa eu vou contar um pouco da sua história para comemorar o seu aniversário, hoje, 25 de abril de 2020. A Casa foi inaugurada em 25/04/2015, mas depois de uma luta que começa no início do ano 2000, quando a gente começa a ver a necessidade premente de ter uma sede, um lugar que abrigasse todo o trabalho que vinha sendo feito por nós em prol do choro, sobre 3 colunas principais: a educação, a memória e produção e difusão dessa cultura. No ano de 2001 mais ou menos a gente começa a procurar esse lugar, e somente no ano de 2007 nós conseguimos a promessa do Governo de Estado de ter uma casa no centro do Rio de Janeiro, entre as muitas que existiam abandonadas, para que a gente pudesse providenciar a reforma. Entramos pela primeira vez na casa em 2007, tem inclusive um filme *Youtube*, registrando a primeira vez que nós entramos na casa.<sup>152</sup> Então iniciamos as obras de restauro da casa, inicialmente com o

<sup>151</sup> Fonte: Teatro João Caetano: 195 anos de história, cultura e arte. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/noticias/159337/teatro-joao-caetano-195-anos-de-historia-cultura-e-arte>. Acesso em: 17 abr. 2020.

<sup>152</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=KM\\_kNIAPelc](https://www.youtube.com/watch?v=KM_kNIAPelc). Acesso em: 26 abr. 2020.

patrocínio da Petrobras e posteriormente do BNDES, esse sim o patrocinador majoritário dessa reforma. O Alfredo Brito foi o arquiteto responsável por esse projeto de restauro. Esse prédio nos foi indicado por outra grande amiga chamada Olga Campista, inesquecível o empenho dela para que a gente conseguisse esse prédio. Ela trabalhava na Secretaria de Cultura. Encontramos nos escombros coisas bastante curiosas, como essa placa dizendo: Na rua da Carioca, antiga Rua do Egito, Rua do Piolho[...] tem uma história bonita, né? A casa inaugurou com uma edição do nosso Festival Nacional do Choro. Fizemos uma imensa festa na Praça Tiradentes, onde reunimos o pessoal do choro, praticamente de todo o país (CASA..., 2020).

Rabello (CASA..., 2020) apresenta os espaços da Casa do Choro, cada uma homenageando um compositor. O primeiro é o Espaço Chiquinha Gonzaga, a recepção no andar térreo, onde há a bilheteria e venda de discos e livros. Apresenta o Auditório Radamés Gnattali, que também funciona como estúdio de gravação, com excelente tratamento acústico. No primeiro andar, está o centro de Pesquisas Jacob do Bandolim, que abriga o acervo da Casa do Choro e do Instituto Jacob do Bandolim, onde atualmente estão 18.000 partituras catalogadas e digitalizadas, para consulta pública gratuita. Depois, as salas de aula: Garoto, Jonas Pereira da Silva, Anacleto de Medeiros, Abel Ferreira, Jorginho do Pandeiro, Altamiro Carrilho, Ernesto Nazareth e Pixinguinha. No segundo andar, fica o Espaço Dino, Meira e Canhoto, com várias janelas e uma claraboia no teto. Neste espaço, funciona um bar e restaurante e ocorrem as rodas de choro após os *shows* na Casa e durante os Festivais.

Atualmente, a Casa do Choro abriga durante a semana alguns cursos da EPM, que continua funcionando aos sábados no campus da UNIRIO. Além das aulas, uma equipe trabalha no acervo diariamente e nas outras atividades da Casa, como produção dos *shows*, divulgação etc. Semanalmente ocorrem *shows* às quartas, quintas e sextas-feiras no final da tarde. Normalmente, há uma roda de choro na quinta-feira depois do *show*. Esta ocorre com alguma regularidade com um time fixo de músicos, que recebem uma ajuda de custo para garantir o funcionamento da mesma. No entanto, há períodos em que ocorre interrupção da frequência da roda por vários motivos, sobretudo quando há queda na arrecadação da Casa. O funcionamento da casa e pagamento dos funcionários é obtido através da renda dos *shows* e de alguns projetos de patrocínio de *shows* e das atividades do acervo. No entanto, nos últimos anos, a verba tem sido continuamente diminuída, dificultando o pagamento dos cachês dos *shows* e dos funcionários da Casa, que tem funcionado com recursos próprios, de maneira bastante econômica.

As aulas na EPM funcionam, portanto, no núcleo Casa do Choro, na sede do Instituto, as aulas acontecem de segunda a sexta-feira, com 80 minutos de duração. Os cursos

oferecidos em 2020 foram: Acordeom, Arranjo, Bandolim, Bateria, Caixa, Canto, Canto da Melhor Idade, Canto do Corpo, Canto Especial, Cavaquinho, Clarinete, Composição, Editoração em Final, Flauta Transversal, Grupos Vocais, Harmonia no Choro, Pandeiro, Percussão, Piano, Prática de Conjunto Avançada, Prática de Orquestra de Flauta, Saxofone, Técnica Vocal, TEPS - Teoria, Percepção e Solfejo, Trombone/Tuba/Bombardino, Trompete e Violão. Os alunos podem frequentar as atividades extras, oferecidas no Núcleo Urca: Apreciação Musical, Bandão e Roda de Choro.

As aulas do Núcleo Urca, em 2020, são oferecidas somente aos sábados, nos cursos: Instrumentos: Acordeom, Bandolim, Bateria, Cavaquinho, Clarinete, Contrabaixo, Flauta Transversal, Pandeiro, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone/Tuba/Bombardino, Trompete, Violão. Vozes: Canto, Canto Coral, Técnica Vocal. Cursos Teóricos: Harmonia, Harmonia do Choro, Leitura Rítmica, Solfejo. Práticas: Acompanhamento de samba, Samba novo, Violão, Contraponto. Para as crianças: Bandinha Portátil, Coro infantil, Musicalização Infantil, Violão para Crianças. Atividades livres: Apreciação Musical, Bandão e Roda de Choro<sup>153</sup>. As aulas são oferecidas sempre em turmas coletivas, divididas em dois ou três níveis de dificuldade. A roda de choro que acontece no espaço ao ar livre ocorre em três horários, das 9:30 às 12:30. Segundo o site da Casa do Choro, aproximadamente 17.000 pessoas estudaram na EPM desde o ano 2000, sendo atendidas por cerca de 40 professores, sendo 20 deles egressos da própria escola. Em 2011, a EPM ganhou o Prêmio de Cultura da Secretaria de Cultura do Estado do Rio, na categoria música popular<sup>154</sup>. Atualmente, as aulas têm um custo em média de 600 a 800 reais por semestre e, no núcleo Urca, são oferecidas bolsas de estudos a um público de baixa renda comprovada.

Desde o segundo semestre de 2015, quando a programação de *shows* se iniciou, a Casa do Choro se consolidou como um espaço no Rio de Janeiro dedicado à divulgação do choro e gêneros correlatos, tornando-se referência na cidade e no país neste aspecto. Neste período, foram realizados cerca de 600 *shows* e 2.500 músicos passaram pelo palco da casa. Também foram registrados depoimentos de pessoas importantes no cenário musical do choro e samba, como Hermínio Bello de Carvalho, Mauricio Carrilho, Paulo Cesar Pinheiro, Wilson das Neves, Izaías Bueno, Deo Rian, Zé da Velha, Jorginho do Pandeiro, Pedro Amorim, Celsinho Silva e Cristóvão Bastos, que serão disponibilizados em plataforma digital<sup>155</sup>.

<sup>153</sup> Fonte: site da Casa do Choro. Disponível em [http://www.casadochoro.com.br/portal/view/escola\\_portatil](http://www.casadochoro.com.br/portal/view/escola_portatil). Acesso em: 16 abr. 2020.

<sup>154</sup> Fonte: site da Casa do Choro. Disponível em [http://www.casadochoro.com.br/portal/view/quem\\_somos](http://www.casadochoro.com.br/portal/view/quem_somos). Acesso em 16 abr. 2020.

<sup>155</sup> Fonte: site da Casa do Choro, *op. cit.*



Além das aulas e *shows*, a Casa do Choro abriga eventos como lançamento de livros e filmes relacionados ao choro e à música popular brasileira. Em 2018 e 2019, o Instituto promoveu o 1.º e 2.º Festivais de Inverno da Casa do Choro, no mês de julho. Nos últimos anos, a Casa promoveu um curso de verão chamado Carnaval de Pixinguinha, dedicado aos arranjos orquestrais do autor, em janeiro e fevereiro.

É oportuno dizer que, no momento da conclusão deste trabalho, o mundo se encontra em meio à pandemia de COVID-19, com atividades pedagógicas suspensas no Brasil. Neste período, a Casa do Choro tem se esforçado para manter algumas atividades oferecidas *online* em seus canais digitais: as páginas do *Facebook*, *Instagram* e *Youtube*. Diversas aulas foram oferecidas neste formato, abertas ao público em geral. No Dia Nacional do Choro, 23 de abril, a EPM lançou um vídeo com o “Bandão Virtual”, contando com a participação de 160 músicos, entre alunos e professores da instituição, cada qual tendo gravado sua *performance* em casa, em um vídeo editado posteriormente com todos os integrantes.

Neste mesmo período, a Casa do Choro tem divulgado o lançamento de sua plataforma digital, com oferecimento de diversas aulas e atividades *online*. Sobre a ferramenta, Luciana Rabello (CASA..., 2020) detalhou o que estará disponível: as aulas da Escola Portátil, o acervo da Casa e do Instituto Jacob do Bandolim, *shows*, palestras, vídeos, depoimentos, debates e programas de rádio. Nas palavras de Rabello: “tudo que nós fazemos em matéria de educação, de memória e de produção e divulgação dessa cultura estarão disponíveis nessa plataforma digital”<sup>156</sup>.

### 3.3.7 Desdobramentos: A EPM Holanda e EPM Florianópolis

Existem duas instituições que procuram estabelecer uma prática de ensino de choro baseada na metodologia da EPM: uma em Rotterdam, na Holanda, e outra em Florianópolis. Embora ambas adotem o nome EPM, não possuem vínculo institucional, administrativo ou financeiro com a EPM carioca ou com o ICC. No site do ICC, às duas escolas são referidas como projetos parceiros da EPM.

Segundo o site da instituição, a EPM Holanda foi fundada no final de 2012, pelo cavaquinista Marijn van der Linden, com a permissão da EPM carioca. Linden esteve em 2008 estudando na EPM carioca e foi autorizado pelos seus dirigentes a fundar a sucursal na Holanda. Assim como a “matriz” carioca, a escola holandesa se auto intitula portátil porque ainda não tem um local de ensino fixo privado. Na escola, ensina-se choro e samba “de raiz” brasileiros.

---

<sup>156</sup> Fonte: Casa do Choro 5 anos, *op. cit.*

Os professores da EPM Holanda organizam rodas de choro, *shows* e aulas de música brasileira. A escola tem professores brasileiros e europeus em seu corpo docente. São oferecidos cursos de piano, percussão, violão, cavaquinho, flauta, clarinete, saxofone, baixo, práticas de samba, capoeira e choro para crianças, com aulas coletivas. O fundador da EPM Holanda declara no site da escola:

O choro e o samba de raiz não são tão conhecidos na Holanda. O que vemos e ouvimos aqui principalmente do Brasil é o carnaval (batucada), a música eletrônica e a Bossa Nova, enquanto as raízes dessa música são tão ricas e bonitas que merecem mais audiência. Você cria mais audiência tocando a música, mas também ensinando. E assim, após cerca de 150 anos de preservação, influência e desenvolvimento, a música europeia tradicional retorna à Europa (tradução nossa)<sup>157</sup>.

É interessante perceber o movimento de retorno do choro que o cavaquinista aponta em sua fala. O choro, como foi discutido anteriormente, foi criado a partir da interpretação local dada as danças europeias. Linden reconhece o trabalho da EPM na preservação e difusão dessa música e decide divulgá-la na Holanda, com a anuência dos diretores do ICC.

Assim como o cavaquinista, outros músicos estrangeiros admiradores do legado da EPM agem como representantes do choro praticado pela escola em vários pontos da Europa, nos EUA, na América Latina e no Japão. Existem Clubes do Choro em Viena, em Bruxelas, em Berlim, Londres, Porto, Lisboa e Paris, para citar algumas cidades europeias. Muitos deles mantêm diálogo e parceria com os coordenadores da EPM.

A EPM Florianópolis foi fundada em 2018 pelo bandolinista Geraldo Vargas, natural de Florianópolis, que desde a década de 1980 se apresenta no Estado de Santa Catarina e em vários Estados brasileiros divulgando o Choro. Vargas tem se dedicado à docência do choro em diversos projetos em Florianópolis, com apoio de leis de incentivo e da Fundação Cultural Simpozio. O músico fundou a Orquestra de Choro Campeche e realiza um projeto de ensino do choro em várias comunidades carentes da Ilha de Santa Catarina, intitulado Tocando a História do Choro, que leva concertos didáticos e oficinas de instrumento a crianças nas escolas públicas de Florianópolis.

O Simpozio Cultural, localizado no bairro Campeche, em Florianópolis, é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 1987 pelo teólogo e professor de filosofia Evaldo Pauli, destinada a atividades regulares multiculturais coletivas como música, dança, artes visuais, *yoga*, culturas populares entre outras<sup>158</sup>. O local abriga a EPM Florianópolis desde

---

<sup>157</sup> Fonte: Site da EPM Holanda. Disponível em: <https://choroschool.com/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

<sup>158</sup> Fonte: Site da instituição. Disponível em: <https://www.simpozio cultural.com.br/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

2018, assim como os dois festivais que ocorreram: o 1.º e 2.º Festivais Choro na Primavera, em setembro de 2018 e 2019 respectivamente, com participação dos professores da EPM.

Vargas tem um contato constante com a equipe do ICC e frequentou os festivais promovidos pela EPM, assim como diversos alunos seus também fizeram. O bandolinista é um grande incentivador do choro na região de Santa Catarina e atua como produtor e captador de recursos para a realização de atividades didáticas, através de leis de incentivo e outras ações buscando patrocinadores. Os dois festivais de choro promovidos por Vargas, com patrocínio e parceiras, levaram muitos alunos à Santa Catarina e um bom público aos *shows* e rodas de choro, que aconteceram durante uma semana na região do Campeche, ao sul da ilha. Os *shows* de abertura ocorreram no Teatro Adhemir Rosa, no centro da cidade, com boa participação pública. Os eventos foram todos gratuitos.

Os cursos oferecidos na EPM Florianópolis são: Bandolim, Cavaquinho, Flauta Transversal, Linguagem do Choro para Sopros, Violão de seis e de sete cordas, Pandeiro e Percussão, Apreciação e História do Choro, Prática de Repertório de Choro e Oficinas periódicas EPM Rio - oficinas que ocorrem com professores da EPM Rio em visita à Florianópolis. O custo da mensalidade é acessível variando de R\$70 a R\$250, dependendo da quantidade de cursos a ser contratada. Todas as aulas são coletivas e as aulas de instrumentos têm turmas separadas por níveis de dificuldade.

### **3.4 O percurso do ensino do choro em instituições e projetos**

Neste capítulo, pudemos estabelecer uma cronologia de instituições, grupos musicais e indivíduos que contribuíram para que a institucionalização do ensino do choro ocorresse no Brasil. Vimos que, no início dos anos 80, o Conservatório Pernambucano de Música iniciou cursos de instrumentos utilizados no choro e subsidiou grupos importantes, como o Regional Pernambucano de Choro e a Orquestra de Cordas Dedilhadas de Pernambuco. Esta orquestra encontra relações temporais e similaridades com a Camerata Carioca, que se formou à mesma época e que teve profunda influência em seus membros pela sua concepção do choro, que ganhou tratamento mais camerístico e polifônico, aproximando-o da linguagem da música de concerto, sem, no entanto, perder a espontaneidade e forma de se tocar características do gênero. Os nomes que emergem deste período são Marco César Brito, Mauricio Carrilho, Luciana Rabello e Radamés Gnattali.

Em 1984, foram criadas as primeiras iniciativas de ensino de choro institucionalizadas no Rio de Janeiro, através das Oficinas de Música da Rio Arte. Este projeto

resultou em encontros, que por sua vez originaram dois grupos orquestrais de relevância para o período: a Orquestra de Cordas Brasileiras e a Orquestra de Música Brasileira. Roberto Gnattali e Henrique Cazes são figuras centrais de liderança e condução dessas iniciativas.

Roberto mudou-se para Curitiba e inaugurou o primeiro conservatório dedicado inteiramente ao ensino de música popular, o Conservatório de Música Popular Brasileira, em 1992. Curitiba tornou-se um polo de ensino de música popular e de choro, reforçado pelas oficinas e cursos nas Oficinas de Música de Curitiba. Na mesma época, o Festival de Londrina também começou a oferecer cursos de choro e de música popular, consolidando assim os festivais de música como um importante meio para o ensino do choro, posteriormente com a presença de cursos de choro nos Festivais de Brasília, Itajaí e Ourinhos. A presença de Carrilho, Jayme Vignoli, Pedro Amorim e outros músicos cariocas ligados à EPM nos Festivais de Curitiba, Londrina e Ourinhos se tornou prática constante.

Dando continuidade ao ensino em conservatórios, vimos o surgimento do núcleo de Choro no Conservatório de Tatuí e as práticas de choro na EMESP, em São Paulo, no final da década de 1990 e início de 2000. Posteriormente, o projeto Guri e seu Regional de Choro Infanto-Juvenil demonstraram a ampliação do universo do choro a partir de experiência voltada à música de concerto, dentro do âmbito de um projeto social, porém também com influência de publicações e concertos realizados pelos professores da EPM.

No final da década de 1990, foi fundada a Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello (EBCRR), a primeira escola dedicada exclusivamente ao ensino do gênero. Dentre as outras escolas exclusivas surgiram a Oficina de Choro de Porto Alegre em meados da década de 2000, a Escola de Choro e Cidadania Luizinho 7 Cordas. A influência de Carrilho no projeto inicial da EBCRR foi verificada, assim como a influência direta na Oficina de Choro de Porto Alegre. Vimos também o surgimento, a partir de 2010, dos projetos autônomos Choro da Casa, Festival Pixinguinha no Vale, Projeto na Roda e a Escola de Choro de São Paulo década. Nestes projetos, verificamos como questões de representatividade, gênero, inclusão, ocupação de espaço público e falta de subsídio interferem na transmissão do choro.

Em todas estas instituições, foi possível delinear as metodologias que o ensino de choro foi adquirindo ao longo destes anos: a tentativa de sistematização, com inclusão de técnicas e metodologias próprias do ensino de música de concerto, como aulas de teoria e leitura musical e a adoção de arranjos escritos para formações orquestrais. Verificou-se como a própria aproximação das linguagens popular e erudita nos novos grupos que foram surgindo, como a OCDP e a Orquestra de Música Brasileira foi se refletindo no ensino do choro. A essência da transmissão, baseada na oralidade, na espontaneidade do fazer musical do choro, no entanto,

foi mantida como centro orientador do ensino. A roda de choro foi para a escola e a escola foi para a roda, em uma via de mão dupla.

Finalizando o capítulo, traçamos o caminho entre a aprendizagem de músicos como Mauricio Carrilho e Luciana Rabello e o surgimento da EPM, mostrando como os grupos Os Carioquinas, as rodas de choro no Sovaco de Cobra e novamente a Camerata Carioca foram uma escola para os futuros fundadores da escola, além de se tornarem ocasiões em que os músicos iniciaram os processos que os levariam à necessidade de sistematizar o ensino do choro. Posteriormente, a criação da gravadora Acari e a pesquisa em música originada pelo *Inventário do Choro* e o lançamento da coleção *Princípios do Choro* consolidaram-se na criação da EPM, na forma das primeiras oficinas na Funarte.

O processo de desenvolvimento da EPM até a mudança para as instalações atuais coincidiu com um longo trajeto até a inauguração da sede do Instituto Casa do Choro (ICC), instituição que reúne as diversas áreas de atuação deste grupo de músicos: a pesquisa, o registro, a *performance* e o ensino do choro e seus gêneros correlatos. A conquista da sede no casarão histórico Mourisquinho permitiu a centralização do acervo de partituras da Casa do Choro e do Instituto Jacob do Bandolim; o trabalho de digitalização do acervo universalizou o acesso à pesquisa ao repertório dos primórdios do choro, assim como à produção contemporânea dos músicos ligados ao ICC. Formou-se um novo núcleo de aulas, diversificando e ampliando ainda mais a oferta de cursos da EPM; A cidade do Rio de Janeiro ganhou uma nova sala de concertos dedicada ao choro e congêneres, assim como um estúdio de gravação, o auditório Radamés Gnattali. Um novo espaço de rodas de choro também foi concebido e a sede do ICC abrigou alguns Festivais de Choro, possibilitando o acesso de estudantes de outras partes do Brasil e do mundo as suas atividades. Vimos também os desdobramentos que a trajetória da EPM possibilitou: os grupos de choro das novas gerações, como Os Matutos, Regional Carioca e Regional Segura o Dedo. Também se verificaram as novas ramificações da EPM: as filiais em Florianópolis e na Holanda.

A trajetória da EPM e do ICC seguiu em paralelo à de outras instituições de ensino do choro no Brasil. Em muitos momentos, os caminhos se cruzam em vários locais, grupos e eventos. O ponto em comum observado em quase todas as instituições foi a necessidade de sistematizar os aspectos de transmissão oral do choro, caminhando conjuntamente com a aquisição de conhecimentos musicais como leitura musical, teoria, percepção, harmonia. Por outro lado, é notório um desejo e uma busca para que o ensino do choro não se limite a esses aspectos da sistematização e mantenha as ferramentas de ensino e aprendizagem tradicionais

no choro: a escuta de gravações, as transcrições, o aprendizado de ouvido e, sobretudo, o aprendizado prático na roda de choro.

A consolidação da EPM no cenário do choro no Brasil foi demonstrada aqui e ficou explícita a sua importância para o ensino, a pesquisa e o mercado fonográfico dedicado ao gênero. As bases de dados digitais do ICC disponibilizam o acesso à pesquisa à estudantes e pesquisadores do Brasil e do mundo. As gravações da *Acari Records* constituem-se em um importante acervo de compositores de choro, em gravações de qualidade e precisão histórica. As publicações dos *Princípios do Choro* tiveram alcance em diversas instituições de ensino de choro no Brasil e do mundo e possibilitaram a ampliação do conhecimento histórico do choro e a revitalização de gêneros esquecidos, como a mazurca, a quadrilha e a *schottisch*. Por fim, o crescimento e ampliação das instituições que proporcionam o ensino do choro contribuíram significativamente para a consolidação de público e para o auxílio à profissionalização de diversos músicos, que, muito embora nem sempre se mantenham exclusivamente da *performance* ou ensino do gênero, certamente encontram nele um mercado de trabalho e de atuação.

## 4 Os Festivais da EPM – História e Etnografia

Neste capítulo discorreremos sobre a trajetória dos festivais promovidos pela EPM: os sete Festivais Nacionais do Choro e o 1.º Festival de Inverno da Casa do Choro, e as seis Semanas Seu Geraldo, cujo núcleo pedagógico ficou sob a responsabilidade da EPM. Paralelamente aos últimos festivais, que ocorreram durante o período deste trabalho (desde 2016), detalharemos a etnografia realizada nestas ocasiões, com a pesquisa de campo realizada, as análises das entrevistas e a observação das aulas e eventos. Para a realização da etnografia, utilizaremos o conceito de etnografia como descrição densa, cunhado por Geertz (1989):

A etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta [...] é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico [...] escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1989, p. 7).

A descrição densa se traduz neste capítulo como a observação minuciosa dos eventos e a análise detalhada das entrevistas. O trabalho de etnografia dos festivais se inicia a partir da participação observante e continua até se transformar em observação participante, conforme será demonstrado no decorrer do capítulo.

### 4.1 A presença de professores da EPM em Festivais de Inverno

Os festivais de música, sobretudo aqueles realizados no inverno, costumam figurar em reportagens que ocupam páginas inteiras de jornais. São eventos que movimentam o turismo de determinadas localidades, atraindo um público em busca de entretenimento cultural, gastronomia local e da aura de *glamour* que cerca estes eventos. O exemplo mais emblemático é o Festival de Inverno de Campos do Jordão, que ocorre desde 1969 na cidade serrana paulista conhecida por suas baixas temperaturas. Promovido pelo Governo do Estado de São Paulo, o festival anualmente conta com uma programação internacional de música erudita de qualidade, em diversos espaços da cidade e sobretudo no Auditório Claudio Santoro, inaugurado em 1979<sup>159</sup>. Ainda que a atividade pedagógica do festival seja menos divulgada do que a

<sup>159</sup> Fonte: Site do local. Disponível em: <https://www.museufeliciaeirner.org.br/institucional/auditorio-claudio-santoro/>. Acesso em: 25 maio 2020.

programação artística, o corpo pedagógico do evento provoca um grande interesse nos estudantes de música do Brasil e de outros países da América Latina. O festival atrai anualmente um significativo número de interessados na bolsa de estudos de cerca de um mês, para aulas, alojamento e alimentação com grandes nomes da música de concerto, entre artistas nacionais e internacionais. Os estudantes são selecionados através de um processo seletivo bastante concorrido.

Como verificamos anteriormente, alguns festivais de música inicialmente ofereciam apenas cursos de música de concerto e foram gradativamente introduzindo cursos de música popular, como Curitiba e Londrina. Pudemos constatar nestes festivais a presença de alguns professores da EPM durante parte da década de 1990 e 2000. No ano de 2003, período em que a EPM funcionava na UFRJ, conforme visto no capítulo 3, o *Jornal do Brasil* publica em junho uma reportagem sobre os festivais de Inverno de Garanhuns (PE), Ouro Preto (MG), Campos do Jordão (SP) e outros no estado do Rio de Janeiro. Sobre o Festival de Campos de Jordão, a notícia revela que o evento costuma atrair cerca de um milhão de turistas à cidade de 44 mil habitantes. São ressaltados os atrativos gastronômicos no festival de Tiradentes e as oficinas culturais na vizinha Ouro Preto, ambas em Minas Gerais. O Festival de Garanhuns é relatado como o maior do gênero na região Nordeste, com muitas atrações de música regional. Enquanto isso, na região serrana do Rio de Janeiro, o festival se divide entre as cidades de Teresópolis, Petrópolis e Nova Friburgo, tendo entre as atrações o pianista Artur Moreira Lima, Orquestra de Manaus e artistas populares como o grupo de Hermeto Paschoal, Milton Nascimento e Ivan Lins. Sobre a área pedagógica do evento tempos a seguinte descrição:

Além dos espetáculos [...] o evento contará com cursos-relâmpago, a cargo de bambas como Odette Ernest Dias (Flauta Transversa), Mauricio Carrilho, (Oficina de Choro), Jayme Aroxa (dança de salão) e Vitor Biglione (guitarra), mas grandes atrações docentes vêm do exterior, e vão passear pela erudição. Renomados professores do Conservatório Tchaikovsky de São Petersburgo (Rússia), e das Escolas superiores de Música de Berlim (Alemanha), Bruxelas (Bélgica), e Universidade de Michigan (EUA) foram especialmente convidados para o festival (JB, 1/6/2003, ed. 54, grifo nosso).

Constatamos no capítulo 3 que o crescimento de cursos de música popular ocorreu paulatinamente nos festivais de Curitiba e Londrina no decorrer da década de 1990. Na década de 2000 pudemos perceber, no teor desta reportagem, que a música popular também ganhou espaço nestes eventos, como no caso do Festival do Rio de Janeiro e o de Garanhuns. No entanto, vale fazer uma observação sobre o tratamento dado aos professores: os dos cursos populares são “bambas”, termo muito utilizado no meio popular para se referir a autoridades



do samba<sup>160</sup>. Curioso notar que a flautista francesa Odette Ernest, que embora tenha formação erudita, se destacou no universo do choro, tenha sido enquadrada nesta categoria, possivelmente por ter oferecido o curso de flauta popular no festival. No entanto, a ênfase é dada aos “renomados professores” estrangeiros, que “vão passear pela erudição”, sendo estes “as grandes atrações docentes”. Em que pese o termo “bamba” ter o seu significado histórico, muito utilizado por gerações de sambistas e músicos populares, fica evidente a diferença de tratamento aos professores dos cursos populares e aos dos cursos eruditos.

#### 4.1.1 Os 4 primeiros Festivais Nacionais de Choro

Vimos no capítulo 3 como a experiência docente no Festival de Curitiba, durante anos consecutivos, influenciou a carreira pedagógica de Carrilho. Após esta participação no Festival de Inverno do Rio em 2003, o ano seguinte marca o início dos Festivais Nacionais de Choro promovidos pela EPM. O *Jornal do Brasil* publica uma nota informando a realização de dois eventos promovidos pela EPM:

A Escola Portátil de Música recebe inscrições para duas oficinas no interior do estado. A primeira é em Macaé, no conservatório local, de 12 a 15 de novembro. A segunda ocorre de 5 a 12 de dezembro no I Festival Nacional do Choro da Escola Portátil de Música, em Mendes. Entre os palestrantes estão Hermínio Bello de Carvalho, Paulo César Pinheiro e o flautista Sérgio Prata. Abre os trabalhos o piano de Cristóvão Bastos (JB, 15/10/2004, ed. 190).

É curioso notar que no período anterior ao primeiro Festival, que marca o início de sete edições, a EPM tenha promovido outra oficina apenas um mês antes, em Macaé. Este fato vem corroborar a intenção de “portabilidade” da escola, lembrando o anúncio de 2004, já comentado no capítulo anterior, onde Hermínio Bello explicita a intenção da escola de se expandir para outros locais do estado.<sup>161</sup> Embora esta ampliação não tenha ocorrido de maneira permanente em outras cidades, a realização de oficinas e festivais passou a ocorrer com bastante frequência nos anos seguintes. Em julho do mesmo ano a EPM realizara uma oficina na cidade de Vassouras, conforme uma nota no mesmo jornal revela. O texto informa também que os

<sup>160</sup> Segundo Nei Lopes (2006), “bamba” significa “pessoa que é autoridade em determinado assunto”. A palavra se origina no termo *mbamba*, da língua bantu quimbundo, e significa “mestre, pessoa insigne” (p. 36). Fonte: LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto do Brasil**: contendo mais de 200 propostas etimológicas acolhidas pelo dicionário Houaiss. Rio De Janeiro: Palas, 2006. Gonçalves Pinto (2014), conforme visto no capítulo 2, refere a si próprio com este termo no trecho em que discorre sobre seu aprendizado de violão e cavaquinho com Videira, “tornando-me um bamba nos dois instrumentos de cordas de que fiz uso por muitos anos” (G. PINTO, 2014, p. 28). Francisco Guimarães (1978) também utiliza o termo diversas vezes para se referir aos sambistas dos morros (p. 142). GUIMARÃES, Francisco (Vagalume). **Na roda de samba**. 2.ed. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1978.

<sup>161</sup> Ver Capítulo 3, tópico 3.3.4.

professores Mauricio Carrilho, Luciana Rabello e Pedro Aragão ministraram uma oficina no Japão, por intermédio da flautista Naomi Kumamoto, “da Orquestra Sinfônica de Osaka” (JB, 18/06/2004, ed. 71). Kumamoto nesta época já tinha se tornado parceira dos músicos da EPM, tendo participado das gravações dos *Princípios do Choro*, e posteriormente vindo a residir no Brasil, tornando-se professora na EPM, cargo que ocupa até os dias atuais<sup>162</sup>.

Uma reportagem no *Jornal do Comércio*, assinada por Fabiana Barbosa, detalha melhor o I Festival Nacional do Choro:

O festival de 5 a 12 de dezembro será no meio da mata Atlântica, no caminho para Vassouras, com uma semana de atividades dirigidas pelos mentores da escola, o violonista Mauricio Carrilho, a cavaquinista Luciana Rabello e o bandolinista Pedro Aragão, tudo para inspirar os instrumentistas, compositores, arranjadores e pesquisadores convidados para o evento. – Será um internato do choro. Queremos proporcionar uma experiência que mergulha a fundo na riqueza deste universo musical, resalta Carrilho. “Este gênero é uma fonte inesgotável, possui mais de 40 mil canções. Quanto mais se estuda e pesquisa, maior é a nossa surpresa”, completa o violonista. A programação envolve cursos, oficinas, palestras e *shows*. Serão oficinas de violão, cavaquinho, clarinete, percussão e prática de banda. Também serão realizados cursos de Composição de Choro e Arranjos para Instrumentos de Sopro. Entre as palestras, estão os temas: ‘Princípios do Choro’, com os professores da EPM, e ‘O Choro, uma Escola de Músicos’, com o poeta Paulo César Pinheiro. – O choro está sendo olhado de outra forma. As pessoas que não o conhecem estão começando a ter acesso às nossas atividades. Esta iniciativa tem como maior objetivo difundir o gênero e formar novos talentos – diz Carrilho. Neste ano, a escola instruiu mais de 400 alunos. Segundo Carrilho, ele e os integrantes da instituição têm a missão de perpetuar este gênero musical, tão antigo e popular. – Somos a geração 70, a primeira que vive do choro e o tem como trabalho artístico. “Presenciamos a formação da primeira gravadora do gênero e estamos em uma trajetória singular de oferecer a nossa contribuição para expandir o gênero”, conta Luciana. “Posso dizer que estamos vivendo novamente o renascimento que o choro teve nos anos 70. Cada um que ingressa na escola e aprende a tocar e a compor colabora para a eternização do gênero” afirma ela. Segundo Luciana, o gênero é o único que abrange todo o País. Pensando nisso, o festival conta com chorões que representam desde Manaus a Porto Alegre. – Quando se fala em festival, pensa-se logo em competição. Na verdade, nomeamos como Festival sob o aspecto de proporcionar um grande encontro com uma programação variada e troca de informação, afirma ela. O processo de seleção antes do festival servirá para determinar o nível de conhecimento técnico necessário para ingressar no internato musical. O formulário de inscrição e mais informações estão no site do encontro (JC, 22/11/2004, ed. 42).

---

<sup>162</sup> Nas fichas técnicas das gravações dos *Princípios do Choro* há alguns comentários elogiosos ao desempenho da flautista. No disco 13, na faixa 3, na qual a Naomi é solista do schottisch *Queixas*, de Albertino Pimentel, o comentário que sucede a relação dos músicos diz: “Interpretação de Naomi, diretamente da Orquestra Sinfônica de Osaka, Japão. É um exemplo de como bons músicos de outros países estão aprendendo e divulgando respeitosa e nossa cultura”. No disco 10, a flautista participa da polca *Morrer Sonhando*, de Anacleto de Medeiros, cuja ficha inclui a seguinte nota: “Naomi, apesar do pouco tempo de música brasileira, mostra que já entende bem esta linguagem, fazendo variações e adornos bastante interessantes”.

Esta reportagem traz informações importantes para entender a proposta do Festival e características de sua estrutura que irão se repetir em muitos festivais seguintes, tornando-se uma práxis recorrente nos festivais da EPM. O termo “internato do choro”, remete a um tipo de ensino comum em tempos passados: escolas onde os estudantes viviam e estudavam. Guardadas as proporções, a ideia do Festival era “proporcionar uma experiência que mergulha a fundo na riqueza deste universo musical”, ou seja, um convívio intenso entre professores e alunos no mesmo local, em um período concentrado, com atividades pedagógicas variadas e momentos de convivência, como rodas de choro que adentravam madrugadas, conforme relatos de frequentadores.

O tipo da programação, com “cursos, oficinas, palestras e *shows*” seguiu um padrão semelhante nos festivais posteriores da EPM, incluindo as seis edições da Semana Seu Geraldo. Um dos cursos oferecidos foi o “Princípios do Choro”, fruto do trabalho realizado pelos músicos que resultou nos CDs e cadernos de partituras dois anos antes da realização do festival. Carrilho já havia expressado o desejo em compartilhar os resultados das pesquisas que resultaram na coleção *Princípios do Choro*, quando diz na reportagem: “Quanto mais se estuda e pesquisa, maior é a nossa surpresa”. Outro ponto que merece atenção é a constatação do violonista que o choro estava passando por um período de incremento de interesse público, inclusive para pessoas que queriam se aprofundar no gênero: “O choro está sendo olhado de outra forma. As pessoas que não o conhecem estão começando a ter acesso as nossas atividades. Esta iniciativa tem como maior objetivo difundir o gênero e formar novos talentos”. Luciana Rabello complementa lembrando que sua geração é a primeira que se profissionaliza no choro, fala do surgimento da gravadora Acari e do desejo de seus fundadores de “expandir o gênero”, ressaltando que “cada um que ingressa na escola e aprende a tocar e a compor colabora para a eternização do gênero”. O caráter nacional do choro e a intenção de expandir o alcance do evento também ficam nítidos na informação de que participarão “chorões que representam desde Manaus a Porto Alegre”<sup>163</sup>. Por fim, Rabello relembra o conceito de Festival como um evento que, ao invés de ser competitivo, procura “proporcionar um grande encontro com uma programação variada e troca de informação”. Vale lembrar que Festival foi um termo bastante utilizado na música popular brasileira para denominar os eventos de caráter competitivo no Brasil, que ficaram célebres nas décadas de 1960 e 1970 (SEVERIANO, 2008, p. 347-360).

---

<sup>163</sup> Com efeito, uma reportagem do Jornal do Comércio do Amazonas revela a participação de um grupo de Manaus, chamado *Jacobiando*, no I Festival Nacional do Choro. Fonte: **Jornal do Comércio (Amazonas)**, 15/04/05, ed. 39306.

Um *e-mail* de divulgação do I Festival revela que o evento seria gratuito, cabendo aos participantes apenas o pagamento de transporte e hospedagem, a custos acessíveis (Informação Pessoal)<sup>164</sup>.

Segundo uma nota publicada no *Jornal do Brasil*, o II Festival Nacional ocorreu entre 22 e 30 de janeiro no mesmo local, na cidade de Mendes, e homenageou Radamés Gnattali, tendo como professores Carrilho, Rabello, Álvaro Carrilho, Nailor Proveta, Pedro Amorim e Cristóvão Bastos, com 286 inscritos de regiões variadas do país. Os Matutos tocaram no encerramento, em um palco na praça da cidade, e eram relatados como “ex-alunos da Escola” (JB, 6/1/2006, ed. 273).

Uma reportagem no *Correio Braziliense* informa que o II Festival teve patrocínio da Eletrobrás e contava com 18 professores. “Além da parte teórica, haverá práticas livres, o que tira do curso caráter acadêmico”, comenta Luciana Rabello no depoimento à reportagem. As oficinas de instrumentos foram das 9h às 11h e aulas teóricas das 14h às 16h, incluindo a de Arranjo com Nailor Proveta e a de Contraponto aplicado ao Choro, com Bia Paes Leme. As apresentações de “músicos-professores” seriam à noite. Foram oferecidas 400 vagas, com hospedagem no Paineiras Hotel, sede do festival, com preços a partir de 360 reais, relativos aos oito dias do evento e incluindo a alimentação. Os instrumentos oferecidos nas oficinas foram violão, flauta, pandeiro, cavaquinho, bandolim, clarineta, piano, percussão, acordeom, saxofone, fagote, gaita cromática, e o curso de canto com Amélia Rabello (CORREIO BRAZILIENSE, 20/12/2005, Caderno C).

Nestas reportagens fica evidente a intenção de continuidade e ampliação do evento em relação ao anterior, com mais instrumentos oferecidos, incluindo o curso de canto. Não obstante o choro seja um gênero predominantemente instrumental, as músicas cantadas sempre estiveram presentes no círculo dos chorões, devido à proximidade do gênero com a seresta, o samba e a modinha. Além disso, muitos choros ganharam letras após o surgimento da melodia instrumental. A interpretação do choro tem suas especificidades, e a cantora Amélia Rabello, irmã de Luciana e Rafael, tornou-se uma das representantes do estilo. Outro ponto a se ressaltar foi a declaração de Luciana: “Além da parte teórica, haverá práticas livres, o que tira do curso caráter acadêmico”. Em outras declarações anteriores de Rabello e de Carrilho nota-se certa ênfase em diferenciar o ensino do choro do ensino conservatorial – ou acadêmico, como diz Rabello neste caso.

---

<sup>164</sup> E-mail recebido por Márcio Modesto em 7 de novembro de 2004 e fornecido à autora. Modesto recebeu este e-mail através de uma newsletter divulgada pela Gravadora *Acari Records*.

Rui Kleiner, natural de Piracicaba (SP), é violinista de formação. Posteriormente aprendeu bandolim e frequentou os cursos de música popular nas oficinas de Curitiba e Londrina, quando conheceu Carrilho e demais professores da EPM. Atualmente, Kleiner é multi-instrumentista, compositor, arranjador, produtor e um importante fomentador do choro no interior paulista. Kleiner esteve presente nos I e II Festivais Nacionais do Choro como aluno, e narrou sua experiência nestes encontros. Ele conta que o local do encontro era um antigo seminário que foi transformado em hotel, em uma fazenda na estrada entre Vassouras e Mendes, no Rio de Janeiro. O contato para a realização do evento neste local, segundo Kleiner, partiu da rede do bandolinista Pedro Amorim, que tinha família em Vassouras, cidade que sediou a oficinas da EPM em 2004. Um dos participantes das oficinas de Vassouras, um cavaquinista, era secretário de cultura em Mendes, e foi quem fez o contato para a realização do festival neste hotel. A localização mais afastada, fora dos limites da cidade de Mendes, proporcionou um contato intensivo entre os participantes do festival, concentrados no mesmo espaço para aulas, refeições, palestras, *shows* e rodas de choro. A respeito dessa vivência intensa, Kleiner observou, sobre o I Festival:

Ali era um antigo seminário, era bem legal pela questão da concentração mesmo. Não tinha muita gente. Nas madrugadas, por exemplo, Paulo Aragão e Bia Paes Leme mostravam arranjos do Pixinguinha. Hermínio, ao final, escreveu a Carta de Mendes, que mais foi uma compreensão de tudo (muito antes de todos nós).

Segundo Kleiner, a *Carta de Mendes*, escrita por Hermínio Bello de Carvalho, sintetiza as impressões do pesquisador sobre o Festival, e as consequências que ele teria na transmissão do choro daquele momento em diante. A respeito dos encontros além das aulas, Rui conta:

As rodas aconteciam em todos os horários possíveis que não se estivesse em aula, incluindo as madrugadas. As produções dos Festivais orientavam a formação de rodas também nos bairros periféricos. O clima de amizade, mesmo com as diferentes linguagens de muitos lugares dos participantes, é acima de tudo essa fórmula que sempre fez com que a vivência chorística fosse praticamente 24 horas ao dia (depoimento dado à autora em abril de 2020).

Kleiner afirma que havia entre os participantes estudantes de choro e músicos profissionais, de vários estados do Brasil e do exterior. O custo do I e II Festivais foi bem baixo, pois a produção conseguiu negociar valores com o proprietário do local, e os pagamentos dos professores foi realizado através de patrocinadores.

Figura 8 – Apresentação no 1.º Festival Nacional do Choro



Fonte: Rui Kleiner.

No ano de 2007, o III Festival Nacional ocorreu no estado de São Paulo. Uma nota no *Jornal do Brasil* informou:

O III Festival Nacional do Choro rola entre 3 e 11 de fevereiro de 2007 na cidade de São Pedro, a 190 km de São Paulo. Promovido pelo Instituto Casa do Choro e a Escola Portátil de Música, essa edição que celebra a obra de Anacleto de Medeiros, 100 anos após sua morte, terá 9 dias de oficinas, aulas, palestras, rodas de choro com os mestres Mauricio Carrilho, Luciana Rabello, Cristóvão Bastos, Pedro Amorim, Pedro Aragão, Nailor Proveta (JB, 15/12/2006, ed. 251).

Kleiner, a partir dessa edição, passou a auxiliar na produção do evento, além de frequentar as aulas como aluno. Segundo o músico, o festival “ficou órfão” do antigo seminário em Mendes e precisou arranjar outro local. A mudança de data para o início de janeiro, conforme já ocorrera no II Festival, teve como intuito atrair mais estudantes, pois estes normalmente estavam em época de provas no mês de dezembro, segundo César Carrilho<sup>165</sup>. Kleiner intermediou as negociações com o proprietário do Hotel Fazenda São João, em São Pedro, que “abraçou” o projeto de Festival, fornecendo condições especiais de preço aos participantes. Apesar disso o custo aumentou em relação aos anos anteriores, o que inviabilizou a participação de alguns estudantes no evento. Ainda assim, vários músicos em início de carreira participaram do festival. Nas palavras de Kleiner:

Sobre São Pedro, quando rolou, foi sim por ideia minha. César (Carrilho) estava procurando um local, eu conhecia esse hotel e fomos lá. Após muita negociação, rolou. Mas o preço deu uma subida. Mesmo assim, houve um aumento de inscrições. Alguns não puderam ir pelo preço, ou foram em um outro ano. Fizemos uma condição especial de pagamento. Nesse momento houve um problema com o patrocínio (na época, Petrobras), os cachês dos professores se comprometeram, mas eles foram mesmo assim. Mas o César

<sup>165</sup> Informação Pessoal de César Carrilho a Rui Kleiner, fornecida por este último à autora.

quis muito manter a coisa da concentração (depoimento à autora em maio de 2020).

Em 2008 o IV Festival ocorreu de 9 a 17 de fevereiro, no mesmo local do ano anterior, e o homenageado foi o cavaquinista Waldiro Tramontano, o Canhoto. Neste festival, segundo um *e-mail* recebido pelo flautista Márcio Modesto, que participou neste ano, havia apostilas didáticas à venda, sendo estas: apostilas de repertório de choro, que eram fornecidas desde o I Festival, com melodias e cifras, para instrumentos em Dó e transpositores para Si bemol; havia também apostilas de Arranjo Básico, História do Choro, Percussão, Cavaquinho, Contraponto aplicado ao Choro, Trombone, Coro e Canto de Samba-choro. A programação de *shows* e rodas ocorreu em eventos no hotel e na cidade, como uma roda de choro na “Feirinha do Produtor”, com a participação de alunos e professores, e *shows* na praça da cidade de São Pedro. Houve um *show* em homenagem ao “Canhoto do Cavaquinho”, contemplando o repertório gravado pelo Regional do Canhoto quando acompanhava os mestres Benedito Lacerda, Pixinguinha, Altamiro Carrilho e Jacob do Bandolim. Sobre as atividades do evento, Modesto comenta:

Nos festivais da década passada em que participei, me lembro que o aluno deveria optar na inscrição por um instrumento, uma aula teórica (arranjo básico ou avançado, composição de choro, contraponto, história do choro, etc) e uma aula de prática de conjunto (regional, banda e camerata, uma espécie de conjunto de câmara de choro). Geralmente as aulas de instrumento eram de manhã, as teóricas depois do almoço e as práticas no fim da tarde. Havia também uma oficina com o Hermínio Bello, que falava de tudo relacionado à música brasileira. No caso das aulas práticas, se o aluno optasse por regional, deveria formar um previamente com os colegas, caso não estivesse enturmado era colocado em um grupo – os professores zanzavam pelos grupos ao longo do horário de ensaio, escutando e dando as orientações. A prática de banda era o Bandão tal qual é feito até hoje na EPM e a prática de conjunto de câmara, que eu não lembro se teve em todas as edições, era inspirada na Camerata Carioca, com leituras de arranjos, umas coisas mais requintadas. As aulas de instrumento e mesmo as teóricas eram sempre coletivas e já eram em formato de *workshop*. Especificamente no IV Festival teve um *show* de abertura onde quase todos os professores tocaram, especialmente as músicas da apostila do festival, depois um *show* da Amélia Rabello e por fim um *show* do Cristóvão Bastos. No último dia, também acontecia um grande baile liderado pelos Matutos de Cordeiro, mas com participação de muitos professores e demais alunos ao longo da noite. Sempre houve apresentações dos alunos, em todos os festivais que participei. Tanto das diversas práticas (regional, banda e camerata), quanto dos grupos das aulas de canto e dos alunos que realizaram composições durante as oficinas. Na prática, as rodas aconteciam a todos os momentos nos festivais realizados em hotéis-fazenda. Nas noites havia, digamos assim, uma roda oficial com bastante gente, mas que não inviabilizava que outros grupos tocassem simultaneamente em outros espaços. Nos 4 primeiros festivais a hospedagem era em hotéis-fazenda, reservados especialmente para o evento e para a “imersão” no choro que era a proposta dos eventos (Márcio Modesto em depoimento à autora).

Modesto esteve presente também no II Festival Nacional, em 2006. Corroborando o que Kleiner disse em seu depoimento, devido ao aumento do custo no III Festival, o flautista não pode participar naquele ano, conseguindo somente na edição seguinte (2008), os recursos necessários para ir. Seu depoimento traz elementos em comum com os de Kleiner, sobre a programação e a quantidade de horários em que as rodas ocorriam: em todos os momentos em que não havia aula. A prática do Bandão nos festivais também é citada, e a prática de Camerata, trabalhando arranjos “mais requintados”, denota a influência da Camerata Carioca, da qual falamos no capítulo anterior, no ensino praticado nos festivais. Kleiner também mencionou a semelhança da prática da Camerata sobre as práticas de conjunto nos festivais. Segundo o músico, “a Camerata é uma orquestra que exige uma leitura um tanto mais apurada” (depoimento à autora). Outro ponto que merece atenção é a participação de alunos em apresentações nas diversas práticas, rodas e na noite final. Como é característico do ambiente da prática do choro e como notamos em diversas ocasiões da existência da EPM, a participação de alunos e professores em *shows*, apresentações e rodas é constante e permeável. A distância entre quem ensina e quem aprende é estreitada muitas vezes, ao ponto de que em vários momentos não se sabe quem é professor e quem é aluno. Um bom exemplo disso foi o lançamento do CD Duplo *Ao Jacob, Seus Bandolins*, lançado em 2003, no qual o grupo de alunos da então Oficina de Choro da UFRJ participou, entre profissionais e grupos consagrados como Altamiro Carrilho, Camerata Carioca e o Conjunto Época de Outro (JB, 12/11/2003, ed. 218). É comum também ver a participação de músicos profissionais e professores nos Festivais, como Geraldo Vargas, à frente da EPM Florianópolis, que participa nos demais festivais da EPM como aluno.

O V Festival Nacional do Choro, ao contrário dos anteriores, foi um evento de grande porte e descentralizado em várias capitais brasileiras, além de contar com *shows* em diversas cidades no país. Este festival teve sua principal fonte de informação a página do *Facebook* dedicada ao evento. Nela encontra-se um farto material de fotos, cartazes e um texto sobre o evento:

Em comemoração aos 10 anos da Escola Portátil de Música - hoje forte referência em ensino de música no Brasil - o Instituto Casa do Choro e a Fundação Nacional de Arte - a Funarte, apresentam o V Festival Nacional de Choro, que será realizado por uma equipe de grandes nomes da música instrumental brasileira, nos meses de outubro e novembro de 2010, em todas as regiões do Brasil, nas cidades de Belém, São Luís, Brasília, Belo Horizonte e Porto Alegre. Essa edição homenageia o grande compositor e violonista pernambucano Jaime Florence - o Meira. O principal objetivo do V Festival Nacional do Choro é divulgar o repertório do choro produzido por



compositores do passado e contemporâneos, traçando um panorama da riquíssima produção através de cerca de 150 anos de história, contemplando compositores de todas as regiões do país cujas obras fundamentam os princípios dessa arte e, sobretudo, garantir acesso gratuito a informação tão relevante a músicos e estudantes de música de todo o país. Além do Festival, em parceria com a Petrobras, o Instituto Casa do Choro produz 20 *shows* e 20 concertos didáticos em 20 cidades distintas, com repertório da caixa de 9 CDs “Choro Carioca - Música do Brasil”<sup>166</sup>.

As oficinas do V Festival ocorreram entre setembro e novembro de 2010, em cinco capitais brasileiras pertencentes a cada uma das regiões do país: Belém, São Luís, Belo Horizonte, Porto Alegre e Brasília. A duração aproximada de cada oficina foi de quatro dias e algumas equipes de professores se revezaram nos locais. As oficinas foram realizadas em datas alternadas, porém os *shows* da turnê *Choro Carioca* ocorreram durante os meses de outubro e novembro em vinte cidades brasileiras, sendo dezesseis capitais, contemplando todas as regiões. A turnê foi realizada pelo Instituto Casa do Choro com o apoio da FUNARTE e diversos apoiadores locais nas cidades onde foram realizados os *shows* e oficial. Nas figuras abaixo, vemos a divulgação das oficinas e dos *shows*:

---

<sup>166</sup> Fonte: Página do *Facebook* dedicada ao evento. Disponível em: [https://www.facebook.com/pg/V-Festival-Nacional-de-Choro-e-Turn%C3%AA-Choro-Carioca-106161542781017/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/V-Festival-Nacional-de-Choro-e-Turn%C3%AA-Choro-Carioca-106161542781017/about/?ref=page_internal). Acesso em: 25 maio 2020.

Figura 9 – Divulgação das Oficinas e Divulgação da Turnê



Fonte: Página do *Facebook* do Evento.

#### 4.1.2. Os V, VI e VII Festivais Nacionais do Choro

O V Festival Nacional do Choro foi o primeiro festival da EPM em que eu participei. Após ter participado do Festival de Ourinhos em julho de 2010, retomei o contato com o choro e com Mauricio Carrilho, onze anos depois de nosso primeiro encontro em Curitiba. Depois de Ourinhos, quando me apresentei junto ao Bandão formado para a Prática de Choro, mantive uma intensa comunicação via *e-mail* com Carrilho, que me auxiliou na compra de um cavaquinho com afinação de bandolim<sup>167</sup>. Em novembro de 2010 parti para São Luís do Maranhão para participar no V Festival naquela cidade, onde conheci e tive aulas com o bandolinista Pedro Amorim, além de participar da prática do Bandão, com o qual me apresentei na Praça Gonçalves Dias, no centro histórico da cidade.

Este festival marcou o ano em que consolidei meu interesse na música popular e no choro, e quando participei de um curso de choro com um instrumento no qual iniciava: o cavaquinho Tico-Tico. Ter aulas de um instrumento diferente do meu instrumento familiar, o violoncelo, e pertencente ao âmbito da música popular, foi uma experiência totalmente nova para mim. A turma de bandolinistas era formada na maioria por músicos residentes em São

<sup>167</sup> Carrilho me sugeriu este instrumento no intuito que eu pudesse aproveitar a similaridade do violoncelo, com afinação em quintas, para realizar solos, e ter também a possibilidade de usar o cavaquinho como instrumento acompanhador. Por essa razão frequentei as aulas de bandolim. O modelo deste instrumento é conhecido como Cavaquinho Tico-Tico e foi feito sob encomenda.

Luiz, entre jovens estudantes avançados e músicos profissionais mais experientes. Eu era a única iniciante no instrumento. Apesar disso, o meu conhecimento em leitura musical me colocava à frente de outros estudantes nas atividades que requeriam esta habilidade, pois alguns bandolinistas tinham o domínio técnico do instrumento à frente de sua fluência em leitura musical. Na prática do Bandão esta disparidade ficou latente; enquanto a minha dificuldade era a falta de habilidade motora para executar as músicas, os outros bandolinistas tinham dificuldade em ler à primeira vista melodias desconhecidas, embora executá-las fosse relativamente fácil para eles. Nas aulas coletivas de bandolim o professor Pedro Amorim forneceu uma apostila específica do instrumento, que continha alguns exercícios para a mão esquerda e algumas peças arranjadas para três bandolins, dentre as quais duas de sua autoria. Amorim também passou alguns exercícios que, segundo o bandolinista, foram transportados do piano para o bandolim pelo bandolinista Joel Nascimento, que estudou piano. Esta prática de se aproveitar exercícios de um instrumento para outro ocorrem com frequência no universo do choro. No caso do bandolim, é muito comum utilizarem-se exercícios e métodos para violino, uma vez que ambos os instrumentos utilizam a mesma afinação em suas cordas.

As aulas e ensaio do Bandão ocorreram na Escola de Música do Estado do Maranhão, no Centro Histórico da cidade, no período da manhã. Houve o *show* com os professores no primeiro dia do Festival no Teatro João do Vale, no final da tarde. O *show* foi comentado pelos professores, com informações sobre os compositores e gêneros que compunham as peças do programa. Estavam presentes João Lyra no violão, Luciana Rabello no cavaquinho, Pedro Amorim no bandolim, Cristóvão Bastos no piano, Antônio Carrasqueira na flauta e Celsinho Silva na percussão.

Neste festival tomei contato com o repertório dos compositores de choro da época dos primórdios do gênero. O projeto *Choro Carioca*, como já foi visto no capítulo 3, expandia para todas as regiões do Brasil o mapeamento de composições dos chorões do século XIX e início do XX. Na apresentação do Bandão na praça, executamos a polca-lundu *Ora Veja*, do compositor goiano Antônio da Costa do Nascimento “Tonico do Padre” (1837-1903); O choro *Baptista*, do carioca Achilles dos Santos “Caboclo” (1895-1965); a polca *As diabruras do Souto*, de Arthur Camilo (c.1960-c.1930); a valsa *Rainha do Ideal*, do paulista Armando Esteves (c.1880-c.1940) e o tango brasileiro *Mutamba*, do amazonense José Agostinho da Fonseca

(1886-1950)<sup>168</sup> <sup>169</sup>. O V Festival forneceu a todos os alunos a apostila de partituras, com onze músicas de compositores diferentes, todas gravadas na coleção *Choro Carioca*. Algumas partituras eram oferecidas no formato de melodia e cifra, para instrumentos em Dó, Si bemol e Mi bemol, e outras com arranjos para formações camerísticas, tal qual foram gravadas. No início da apostila, estão grafadas em notação musical as células rítmicas dos diversos gêneros correlatos do choro, com variações: Polca Brasileira, Maxixe, *Schottisch*, Tango Brasileiro, Choro e Choro sambado. Há também um texto de apresentação da apostila, informando o conteúdo, que contém também um CD acoplado à contracapa interna, com a versão original das músicas gravada e uma segunda versão sem a melodia, apenas com o acompanhamento, para uso didático de solistas e acompanhadores. Segundo este texto: “As faixas contendo bases sem melodia servirão não só para o treino dos executantes de instrumentos melódicos, mas também para se perceber, com nitidez, a sincronia rítmica do trabalho de violões, cavaquinho e pandeiro, uma das maiores riquezas do gênero choro” (INSTITUTO CASA DO CHORO, texto de apresentação da Apostila do V Festival). A inscrição era gratuita, realizada através do site da EPM. A hospedagem e alimentação, no entanto, ficavam a cargo de cada participante. A maioria dos alunos era oriunda da própria cidade ou dos arredores de São Luís. O festival contou com um número significativo de participantes locais, sobretudo pelo fato de a Escola de Música do Estado do Maranhão, onde se realizaram as aulas, oferecer instrumentos como violão de sete cordas, cavaquinho, percussão e bandolim. Portanto, muitos participantes do Festival eram alunos da Escola de Música. Fiz amizades duradouras com vários participantes do Festival, alguns dos quais ainda mantenho contato até a época atual, como o violonista Manoel Lopes.

Aqui eu presto um relato na qualidade de participante do evento e sem aspirações de pesquisa naquela ocasião, contribuindo com a minha lembrança testemunhal de aluna e participante no momento que marca o meu ingresso definitivo no universo do Choro, com o qual eu iria aprofundar relações nos anos seguintes. No entanto, o meu desenvolvimento do cavaquinho Tico-Tico ficou restrito àquele ano. Nos anos seguintes passei a explorar o repertório de choro para o violoncelo e posteriormente iniciei o estudo de pandeiro, com o qual frequentei outros Festivais de choro.

O VI Festival Nacional do Choro ocorreu de 25 a 30 de abril de 2015 e coincidiu com a inauguração da Casa do Choro. Este festival teve um formato um pouco diferente;

---

<sup>168</sup> O violonista João Lyra fez um registro em vídeo de um ensaio deste tango pelo Bandão formado pelos alunos, em 3/11/2010. A autora do trabalho aparece no vídeo nos minutos 2:37 e 3:12 fazendo anotações na partitura. Disponível em: <https://youtu.be/b1UH5eFt1zE>. Acesso em: 01 jun. 2020.

<sup>169</sup> As músicas e informações sobre os compositores constam na apostila do V Festival Nacional do Choro.

inaugurou-se com os *shows* no final de semana (dos quais falamos no capítulo 3) e as atividades didáticas, no decorrer da semana, ficaram por conta de uma série de palestras ministradas por músicos de choro de outros locais do Brasil, contando suas experiências nos projetos de choros que lideravam em suas cidades. Abaixo, na Tabela 1, as palestras e *workshops* do Festival:

Tabela 2 – Atividades na Casa do Choro durante o VI Festival Nacional do Choro

<b>Encontros na Casa do Choro</b>	<b>Tema</b>	<b>Palestrante</b>
<b>Segunda (27)</b>		
18h30	“A Casa do Choro, a Escola Portátil de Música e Acervo Memória do Choro”	Luciana Rabello e Maurício Carrilho
<b>Terça (28)</b>		
12h30	“O choro no interior de São Paulo”	Alexandre Bauab e Altino Toledo
16h30	“Panorama do choro no Recife”	Marco César
<b>Quarta (29)</b>		
12h30	“A história do Clube do Choro de Brasília” e “A Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello”	Reco do Bandolim e Henrique Neto
16h30	“O choro do sul”	Luiz Machado e Mathias Pinto
<b>Quinta (30)</b>		
12h30	“O Instituto Jacob do Bandolim e os acervos de Pixinguinha e Ernesto Nazareth”	Sérgio Prata, Deo Rian e Paulo Aragão
16h30	Lançamento dos livros “O Choro” (Alexandre Gonçalves Pinto – o Animal), nova edição comentada (organização Nana Vaz) e “O Baú do Animal” (Pedro Aragão)	Nana Vaz e Pedro Aragão
<b>Segunda a quinta (27 a 30)</b>		
RODAS DE CHORO – Após a última palestra do dia acontecerão rodas de choro no Espaço Dino, Meira e Canhoto. A cozinha será por conta da cantora baiana Glória Bomfim		

Fonte: A autora.

Nesta tabela é interessante notar que os representantes das principais instituições de ensino do choro no Brasil colaboraram com o presente trabalho em depoimentos, como Mathias Pinto, de Porto Alegre, e Marco César, de Recife. Também estão representadas o CDMCC de Tatuí e a EBCRR, relatados no capítulo 3.

Como havia mencionado no capítulo anterior, estive presente nos *shows* de inauguração da Casa do Choro no final de semana que deu início ao VI Festival. As palestras ocorreram durante a semana subsequente, na qual não pude estar presente devido a compromissos de trabalho. Uma boa parte dos palestrantes havia se apresentado no *show* do final de semana. Este festival homenageou o violonista e Compositor Aníbal Augusto Sardinha, o Garoto.

Figura 10 – *Show* no 6.º Festival Nacional do Choro



Fonte: *Facebook* da Casa do Choro. Foto: Fabiano Battaglin.

Em 2016 ocorreu o VII Festival Nacional do Choro, o último da série até a presente data, também no Rio de Janeiro. O homenageado foi o pianista e compositor Cristóvão Bastos, o único músico ainda vivo entre os homenageados nos sete Festivais. Esta edição do evento também ocorreu no Rio de Janeiro, com apoio do BNDES, aproveitando a estrutura da Casa do Choro, e os *shows* ocorreram em uma estrutura de palco montada na Praça Tiradentes. A quantidade de *shows* foi menor que no ano anterior, ocupando a tarde e noite do sábado 23 de abril, dia Nacional do Choro. Eu recebi um *e-mail* da EPM com o seguinte texto:

Temos novidades na Casa do Choro, bateria! Reserve a semana de 18 a 23 de abril, pois em breve divulgaremos a programação completa do nosso VII FESTIVAL NACIONAL DO CHORO que este ano homenageia Cristóvão Bastos. *Workshops* de harmonização, composição, arranjo e interpretação no Choro, palestras com Hermínio Bello de Carvalho, Mauricio Carrilho, Bia Paes Leme, Déo Rian, Luciana Rabello, Paulo Aragão, Wilson das Neves, Paulo Cesar Pinheiro, Oscar Bolão, além de concertos e muito mais! Vai rolar Furiosa Portátil, Os Matutos, Mauro Senise e Gilson Peranzzenta,

Homenagem ao Dominginhos com Kiko Horta e Adelson Viana... contamos com sua presença! (Informação Pessoal)<sup>170</sup>.

O evento contou com uma página de Eventos no *Facebook* intitulada Papo de Músico, detalhando a programação do evento:

Tabela 3 – Atividades no VII Festival Nacional do Choro

Datas	Atividades	Convidados
Workshop: Módulo 1 10h às 12h	Workshop: Módulo 2 14:30 as 16:30	Palestras – Mediador Pedro Malta 17h às 19h
19 de abril	Harmonização Prática no Choro – Mauricio Carrilho e Luciana Rabello	“Os metais e o Choro” – Aquiles Moraes e Thiago Osório
		<i>Hermínio Bello de Carvalho</i> – Mauricio Carrilho e Bia Paes Leme
20 de abril	Composição no Choro – Mauricio Carrilho, Jayme Vignoli e Paulo Aragão	“Perfil dos intérpretes no Choro: os primórdios (Francisco de Oliveira Lima, saxofonista do início do séc. XX) e a consolidação (Jacob do Bandolim)” – Marcílio Lopes e Pedro Paes
		<i>Déo Rian</i> – Sérgio Prata, Leonardo Miranda e Pedro Aragão
21 de abril	Arranjo no Choro - Paulo Aragão e Mauricio Carrilho	“Irineu de Almeida e o Oficleide” – Everson Moraes e Leonardo Miranda
		<i>Cristóvão Bastos</i> – Luciana Rabello e Paulo Aragão
22 de abril	Interpretação no Choro – Naomi Kumamoto, Magno Julio, Rui Alvim	“A Percussão na História do Choro” – Marcus Thadeu e Gabriel Leite
		<i>Wilson das Neves</i> – Paulo Cesar Pinheiro e Oscar Bolão
23 de abril	Oficina Infantil – Paula Borghi	“Oficina de Apreciação Lúdica do Choro” (crianças de 6 a 12 anos) – Paula Borghi

Fonte: Página do Facebook Papo de Músico.

Nota-se que nessas duas últimas edições dos Festivais Nacionais não houve aulas de instrumentos específicos e tampouco uma prática de conjunto dos alunos e professores.

Estive presente no VII Festival Nacional do Choro, frequentando as atividades entre os dias 20 e 24 de abril. Nesta ocasião levei meu violoncelo para o Rio de Janeiro e participei pela primeira vez das rodas de choro no Espaço Dino, Meira e Canhoto, na Casa do Choro, tendo tido a oportunidade de tocar com Mauricio Carrilho, Luciana Rabello e Paulo Aragão.

<sup>170</sup> E-mail recebido pela autora em 4 abr. 2016.

Também conheci o interior da Casa do Choro e constatei a excelente acústica do Auditório Radamés Gnattali; conheci o acervo da Casa e instrumentos que pertenceram a Jacob do Bandolim, Dino Sete Cordas, Altamiro Carrilho e o violão do Meira, professor de Carrilho.

Em 2016 eu estava no início do curso de doutorado e ainda não havia delineado totalmente o objeto da pesquisa. No entanto, a minha experiência como aluna foi norteadada pelo olhar de pesquisadora, na mais autêntica experiência de observador participante, aos moldes de Blacking (2007), Seeger e Nettle (2015). O bloco de anotações se tornou o caderno de campo, e assisti às aulas fazendo a análise das interações entre as maneiras de ensinar moldadas no ensino conservatorial e a forma integrativa, característica das atividades da EPM.

Os *workshops* pela manhã ocorriam no Auditório Radamés Gnattali. Estive presente nos *workshops* de composição (20/4), arranjo (21/4) e interpretação (22/4). No workshop de composição os professores Paulo Aragão e Mauricio Carrilho explicaram a forma do choro tradicional, dividida em três partes distintas, normalmente dezesseis compassos cada parte, e os caminhos harmônicos possíveis dentro de cada parte. Houve audição da polca *Só Para Moer*, de Viriato Figueira, e explanações sobre a célula rítmica principal da polca e suas variações, assim como sobre figuras rítmicas que poderiam gerar os motivos melódicos, como exemplo de composição. A atividade proposta foi compor uma polca coletivamente com os alunos presentes. Os alunos foram sugerindo motivos e a composição foi sendo realizada num programa de edição, projetado em um telão. Aos poucos a polca foi tomando forma com a contribuição dos alunos e alguns ajustes propostos pelos professores.

Figura 11 – *Workshop* de Composição 7.º Festival Nacional do Choro



Fonte: *Facebook* de Jorge Cardoso.



Eu participei ativamente neste processo de composição, sugerindo um motivo que foi adicionado à polca. Ao final, os alunos tocaram as duas partes da música recém-criada. A próxima música a ser feita foi um choro. No entanto, devido ao término da aula, apenas os primeiros compassos foram criados, e os professores deram aos alunos a sugestão de tentarem terminar a composição individualmente.

No dia seguinte, 21 de abril, feriado, eu estava indo de metrô para a Casa do Choro. Ao descer na estação do Largo da Carioca, vi um rapaz com um cavaquinho se dirigindo para a Rua da Carioca. Eu o abordei para confirmar se estava indo para o Festival para irmos juntos, dado que o centro do Rio de Janeiro inspirava precaução contra assaltos, sobretudo em uma manhã de um feriado, com pouco movimento na rua. O rapaz se apresentou: seu nome era Benjamin, era israelense e estava morando no RJ naquele período para se aproximar mais do choro. Contou-me que havia terminado a composição iniciada na aula do dia anterior e me mostrou a partitura manuscrita.

As rodas de choro estavam ocorrendo todas as noites no 2.º andar da Casa do Choro, no Espaço Dino, Meira e Canhoto. Na noite deste dia, quando eu cheguei na roda, eu reconheci a melodia do choro que havia começado a ser composto na aula do dia anterior: Era um flautista tocando a composição iniciada coletivamente e terminada por Benjamin. Paulo Aragão e Mauricio Carrilho ouviram a música e pegaram seus violões para acompanhar a melodia, durante o burburinho do movimento de bar e da roda de choro, prestes a começar. Os professores começaram a sugerir algumas alterações na harmonia proposta por Benjamin. Em seguida, Paulo foi à sala da administração da Casa do Choro buscar seu *notebook*; voltou à mesa, e entre cervejas e petiscos, transcreveu a composição de Benjamin, que estava manuscrita em uma folha pautada, para o programa de edição de partituras. Paulo e Mauricio, ambos com seus violões, foram conjuntamente revisando, discutindo e sugerindo harmonizações sobre o choro de Benjamin, fazendo as alterações diretamente no programa de edição.

Figura 12 – Paulo Aragão e Benjamin na Roda de Choro no 7.º Festival Nacional do Choro



Fonte: A autora.

Observando todo este processo, nota-se que os momentos de ensino, aprendizagem, trabalho e lazer se tornaram, naquele momento, indissociáveis para dois professores e para o estudante Benjamin, um músico com experiência em outros estilos, mas naquela ocasião se aperfeiçoando no choro. É importante notar a curiosidade e interesse que os professores tiveram, no momento que seria destinado ao descanso, após um dia inteiro dando aulas e coordenando atividades na Casa do Choro, em aperfeiçoar a composição de Benjamin durante a roda de choro, ao fim do dia. O que vale ressaltar, neste caso, é o processo de ensino e aprendizagem, que se estendeu para a composição de uma peça e para utilização de elementos de escrita e teoria musical, no momento do lazer, incluindo o uso de tecnologias, com a utilização do *notebook* e editoração da partitura em um programa. Que a roda de choro e situações fora da sala de aula sejam os momentos onde ocorre o aprendizado no choro já foi exemplificado vastamente neste trabalho. No entanto, a aprendizagem normalmente ocorre através dos processos de oralidade nestas ocasiões: imitação de quem está tocando, instruções verbais dos acordes etc. A particularidade deste episódio é a transposição de uma situação típica de uma sala de aula, com utilização de recursos da escrita, composição e harmonização, para a situação do momento de lazer e da roda de choro.

Aragão (2011) aponta que, nos saraus descritos por Gonçalves Pinto (2014), não era incomum a utilização de partituras, conforme se observa em várias passagens, como o verbete sobre Gilberto Bombardino: “Nos pagodes onde ia tocar, desde que houvesse parte para ler, [tocava] a música sem pestanejar e às vezes fazendo até floreios nos intervalos das

mesmas” (PINTO, 2014, *apud* ARAGÃO, 2011). Aragão (2011), ressalta, no entanto, que em uma situação mais atual, essa utilização frequente de partituras nas rodas é menos provável e até malvista, como relata:

Outro fator a se ressaltar é o da referência à existência de “pagodes” onde havia “partes para ler”: o que se infere do trecho citado é que a presença de músicos lendo partituras em festas era algo relativamente comum, fato que seria impensável, ou pelo menos condenável, em uma roda de choro a partir da segunda metade do século XX, como nos mostra o depoimento de Jacob (ARAGÃO, 2011, p. 205).

Outra particularidade interessante deste festival foi a integração entre as diversas aulas. A composição coletiva da polca no primeiro dia serviu de base para a aula de arranjo no choro, no dia seguinte; o choro composto por Benjamin foi utilizado no último dia na aula de interpretação do choro. As aulas eram pela manhã e na parte da tarde ocorreram palestras de cunho mais teórico, com pesquisas individuais sobre músicos e temáticas relacionadas ao choro. Pedro Paes apresentou seu trabalho de mestrado sobre Francisco de Oliveira Lima, um dos primeiros saxofonistas do Brasil; Everson de Moraes trouxe a público sua pesquisa, que resultou em um caderno de partituras e gravação de um CD, sobre o Oficleide e Irineu de Almeida, compositor, professor de Pixinguinha. No fim da tarde, todos os dias, nomes consagrados da música brasileira como Cristóvão Bastos, Deo Rian e Wilson das Neves deram seus depoimentos em debates com outros músicos.

Sobre estes depoimentos foi interessante observar os caminhos percorridos pelos músicos. Bastos iniciou o aprendizado de acordeom antes do piano, e ressaltou que aprendeu muito tocando “na noite”, em sua vida profissional de “músico de baile”, tendo começado a tocar piano para substituir um colega de trabalho que havia se ausentado. Rian começou a estudar cavaquinho com afinação de bandolim. Depois, teve aula de teoria musical com um clarinetista que tocava choro. Conheceu Jacob do Bandolim muito jovem, com quem teve uma relação de mestre-aprendiz, sem, no entanto, ter tido aulas “oficiais” com o bandolinista. Rian contou que frequentou muito as rodas da “velha guarda” em Jacarepaguá, onde foi se aperfeiçoando na linguagem do choro.

Nota-se que a concepção do ensino do choro neste Festival perpassa os diversos aspectos que envolvem o fazer musical: a parte teórico-prática, com os *workshops* matinais, onde os estudantes puderam trabalhar coletivamente em arranjos, composições e interpretações de choro; a pesquisa histórica, sempre valorizada, com as palestras sobre músicos dos primórdios do choro; depoimento de músicos experientes, contando seus percursos de aprendizagem e prática profissional; as rodas de choro diárias, no período da noite, onde

estudantes, professores e outros músicos confraternizaram, interagem, e onde o processo de aprendizagem continuava ocorrendo, seja pela experiência na própria roda ou no episódio sobre a composição de Benjamin que foi relatado. Por fim, o festival se encerrou com um dia inteiro de *shows* ao final daquela semana, onde vários grupos de choro, incluindo os professores e grupos de egressos da EPM se apresentaram. Este formato de *workshops*, palestras, rodas e *shows* irá se repetir em todos os festivais da EPM, conforme pudemos notar nos depoimentos e reportagens anteriores e iremos observar na Semana Seu Geraldo e no I Festival de Inverno.

## 4.2 A Semana Seu Geraldo

A Semana Seu Geraldo foi um festival de cunho pedagógico e artístico dedicado ao choro, ocorrido na cidade de Leme, estado de São Paulo, entre os anos de 2011 a 2016, totalizando seis edições. O evento mobilizou músicos de São Paulo e Rio de Janeiro e participantes de várias partes do Brasil e do mundo, nos anos em que ocorreu. Foi fruto da vontade e empenho de Nailor Azevedo, o Provetá, Francisco Cardozo Neto e contou com a colaboração de Gilberto Zacchi, o Giba, Rita Taufic, Rui Kleiner, César e Mauricio Carrilho e demais professores da EPM. Neto foi um personagem central na construção da história da Semana Seu Geraldo por ter sido um dos seus principais articuladores, intermediando a esfera pública, o apoio logístico e a produção do evento. É proprietário da Choperia Zero Grau, onde ocorriam as rodas de choro diárias durante as “Semanas” e foi secretário de cultura de Leme entre 2013 e 2016, período em que esteve responsável diretamente pela realização do evento, na qualidade de gestor de cultura.

A relação de Neto com a música vem de sua infância. Começou a tocar violão com um professor da cidade, amigo de Seu Geraldo, acordeonista e clarinetista. Neto relembra seu primeiro contato Seu Geraldo:

Eu tinha nove, dez anos, eu já estava lendo Tárrega, fazia um ano que tocava. Seu Geraldo passa por mim e fala: “menino, estuda choro, porque quem toca choro toca qualquer coisa”. Eu lembro dessa fala dele e fiquei pensando: O que é esse negócio de choro que ele está falando? Fiquei com essa indagação na cabeça<sup>171</sup>.

Neto interrompeu os estudos até por volta de 16 anos, quando foi estudar em Campinas, no Conservatório Carlos Gomes. Nessa época, conheceu um professor que, segundo ele, “abriu sua cabeça” para o estudo da harmonia e do violão popular, de acompanhamento, fazendo-o abandonar o repertório solista de violão, que até então predominava em seus estudos.

---

<sup>171</sup> Depoimento à autora em jul. 2020.

Começou a tocar em bailes e acompanhar cantores, tendo seus primeiros contatos com compositores de samba como Lupicínio Rodrigues e Noel Rosa, porém “não sabia que aquilo tinha um braço dentro do choro”.

Por volta de 2006, Proveta – que, segundo Neto, era conhecido em Leme pelo seu primeiro nome, Nailor – comentou com Neto que estava preocupado com a falta de atividades de seu pai, Seu Geraldo, que tinha se aposentado do ofício de pedreiro. Assim, sugeriu a Neto promover uma roda semanal no Zero Grau, convidando Seu Geraldo para participar. Desta forma iniciou-se uma roda semanal às segundas-feiras, com a participação de Seu Geraldo, alguns cantores e músicos de Leme e de cidades vizinhas como Pirassununga e Araras. O repertório era mais voltado aos sambas cantados. Seu Geraldo então comentou com Neto que “gostava mesmo era de choro”. Neto disse a ele que ele e os outros violonistas não sabiam tocar choro, que inclusive ele próprio nem sabia exatamente que estilo de música era esse. Seu Geraldo levou o choro *Noites Carioca*, de Jacob do Bandolim, para os violonistas da roda tocarem, e deu “uma pequena noção” do choro, como Neto recorda:

[...] e a gente começou a brincar de choro. E o choro é um negócio muito louco né. Você começa, e começam a sair da toca as pessoas que tocam. O único que tocava legal lá era o seu Geraldo. E aí ficou muito legal, segunda-feira começou a ser um dia disputado no bar, todo mundo queria ir no bar, pra ver essa roda. Mas era mais um clima festivo do que propriamente musical. E começou a aparecer um pessoal que cantava um samba das antigas, nós colocamos na roda também...

As rodas de choro às segundas-feiras na Choperia Zero Grau permanecem até os dias atuais, e serviram de celeiro intelectual para que se fomentasse a realização de um evento pedagógico e artístico. Na fala de Neto, é interessante perceber o caráter de “clima festivo” ressaltado por ele, pois a maioria dos músicos, exceto seu Geraldo, tinha pouco conhecimento do choro.

Figura 13 – Flyer da Semana Seu Geraldo



Fonte: Página do *Facebook* da Semana Seu Geraldo.

Em julho de 2010, seu Geraldo Azevedo, que já vinha tendo problemas de saúde, faleceu. Nailor Proveta propôs à prefeitura fazerem em outubro, mês do aniversário de seu Geraldo, um *show* em homenagem ao acordeonista, no cinema Alvorada, um antigo cinema de Leme, com capacidade para mais de mil pessoas. O clarinetista conta:

Em julho de 2010, meu pai faleceu em julho. Ele tocava de segunda-feira no Zero Grau, tinha choro lá. Um dia eu sentei com o Neto e pintou uma ideia. Eu falei: Neto, eu queria fazer uma homenagem ao meu pai, que vai fazer aniversário em outubro. Neto disse: Então vamos organizar essa homenagem. Nessa época o Neto falou com o Marcel, secretário de cultura de Leme, e a gente começou a pensar nessa homenagem. Aí o Neto falou: a gente pode pensar nessa homenagem pro seu pai, mas pode pensar em fazer uma lei pra que a gente tenha apoio e que isso se torne um festival, possa fazer todo ano, com a prefeitura assegurando, a arrecadação de um fundo pra realização desse festival. Aí a gente fez um show em outubro. Foi muito emocionante, e aí a gente deu o pontapé inicial. Nesse *show* o prefeito estava lá, o Marcel, tinha toda uma delegação da prefeitura<sup>172</sup>.

<sup>172</sup> Depoimento de Nailor Azevedo "Proveta" à autora em ago. 2020.

Neto conta que Proveta comentou com o secretário de cultura da época, Marcel Arle, ao final do *show*, que era necessária uma continuidade naquele tipo de evento, e que esta fala provocou em Neto o desejo de se pensar em algo maior:

Proveta falou para o Marcel: “a música é muito maior do que a gente se reunir um dia a cidade e juntar 1500 pessoas [...] essas pessoas vão embora para casa delas, e se a gente não dá continuidade a isso [...] a gente precisa fazer alguma coisa que faça as pessoas tocarem, ou verem esse tipo de música, porque o pessoal gosta dessa música, mas precisa ser mais executada.” eu fiquei com essa ideia na cabeça. Aí uns dois ou três dias depois eu falei para o Marcel: Vamos fazer um festival de choro aqui em Leme?<sup>173</sup>

Este evento marcou o início do processo que culminou na primeira edição da Semana Seu Geraldo, em 2011. Proveta sugeriu a Neto fazerem um evento pedagógico, ao que este reiterou que seria necessário ter um *show* na praça, para atrair público e para que a Secretaria da Cultura apoiasse financeiramente o evento. Proveta propôs a ele que falasse com Dominginhos, que estava doente, para fazer esse *show*. Sobre as aulas, o clarinetista pediu a Neto que contatasse César Carrilho para convidar os músicos da EPM, que já tinham o formato de aulas pronto. Neste ponto, Rui Kleiner faz a intermediação entre os dois, conforme Neto ressalta: “Rui Kleiner foi muito importante nisso, ele está junto, desde sempre. Essa conversa sempre foi a três: eu, o Rui e Proveta”<sup>174</sup>. Kleiner, que frequentava as rodas semanais no Zero Grau, relata sua versão da conversa, em seu depoimento, e sua intermediação entre Neto e César Carrilho:

Neto sugeriu: Estou com uma ideia de fazer um festival. Vamos fazer um festival, assim assado... Na semana seguinte quando eu cheguei para roda eu fiquei com isso na cabeça e o Neto estava também pensando isso. Aí eu cheguei mais cedo na roda, o Neto me chamou num canto, e falou de novo de fazer um festival, com os parceiros do seu Geraldo, com Carrasqueira, com o Proveta, e também pensar nas crianças aqui de Leme, e aí a gente começou a pensar nisso. Eu sentei na mesa e aí eu disse: vamos ligar para o César Carrilho? o César é bom disso aí... e eles não se conheciam, aí eu peguei, liguei pro César, conversei com o César, com aquele jeito engraçado dele. Aí o César já falou assim: Peraí, o Seu Geraldo? O Carrilhão [seu Álvaro Carrilho, pai de César e Mauricio] era super fã do seu Geraldo [...] a gente queria gravar um disco dos dois [...] e o César já começou a montar o festival na ligação! Vamos fazer um negócio assim... vamos pôr o Carrasqueira na parada, vamos fazer um show... e o Neto tinha essa coisa de chamar um acordeonista, Dominginhos era vivo, aí o Neto já ligou para o Dominginhos<sup>175</sup>... (KLEINER, informação pessoal)

<sup>173</sup> Depoimento de Neto à autora em jul. 2020.

<sup>174</sup> *ibidem*.

<sup>175</sup> Depoimento de Kleiner à autora em maio 2020.

Neto disse que a ideia de chamar Dominginhos para o *show* de abertura havia partido de Proveta. Neto argumentou: “mas Nailor, a cidade é provinciana. A gente precisa trabalhar na medida de ensino, mas tem que ter alguma coisa para a população, tem que ter um *show* na praça ...”. aí Proveta disse: “já pensou se a gente consegue trazer o Dominginhos?” Quando Neto ligou para o músico, que já se encontrava em estágio avançado de um câncer, ele recebeu a ideia com entusiasmo. Neto recorda a conversa telefônica e a participação de Dominginhos no *show*:

Quando eu liguei pro Dominginhos ele estava doente e tinha sido internado na UTI. Mas quando eu disse: o Proveta comentou de você, e gostaríamos que você estivesse na abertura do Festival. Dominginhos disse: “se for para homenagear Geraldo eu vou até a pé”. Em outubro ele estava muito doente, não conseguiu andar um quarteirão do hotel até a praça, tivemos que ajudá-lo, e aí a hora que o homem sobe no palco se transforma [...] foi uma coisa muito emocionante, foi fantástico aquilo”<sup>176</sup>.

Neto relembra também a disposição que os professores da EPM e César Carrilho demonstraram em realizar o festival: “[...] e aí que você vê o que é Mauricio Carrilho, que eu tenho para mim como um ídolo. Eles disseram: ‘Vambora!’ Mas nem perguntou, se tinha verba, e não tinha ...”. A amizade entre Neto e o pessoal da EPM se iniciou nessa ocasião, e permanece até os dias de hoje, apesar da última edição da Semana Seu Geraldo ter ocorrido em 2016. O grupo continua mantendo contato através de um grupo no *Whatsapp*.

A prefeitura disponibilizou uma verba menor do que o orçamento detalhado apresentado por Neto para a realização do evento. O secretário de cultura duvidava que as pessoas fossem a Leme para ter aulas de choro. As salas de aula, prometidas pelo poder público, não foram providenciadas. O próprio Neto, quando viu cerca de 150 inscrições no site, duvidou que aquele número de pessoas fosse comparecer de fato. No entanto, todos os inscritos foram para Leme. A produção do festival em Leme teve que improvisar locais às pressas, como o anexo da Igreja Matriz para abrigar aulas. As pessoas da cidade alojaram vários estudantes em suas casas. Neto recorda:

Aquilo virou um alvoroço na cidade né? imagina aquele pessoal chegando na cidade com instrumento nas mãos, nas costas, não tinha alojamento, os hotéis não foi nem conversado, por que a gente não tinha ideia do que seria [...] Aí eu tive que arrumar alojamento para o pessoal, hotel de baixo custo. O pessoal da cidade levou o pessoal do festival para casa, cada um adotou 2, 3[...] e outra pessoa muito importante na construção da semana seu Geraldo foi Giba, e a Rita Taufic. São pessoas fantásticas que abriram a casa deles [...] A Rita abriu a casa dela, fazia café da manhã para o pessoal, aqueles meninos da Escola do Auditório, alunos do Proveta... (informação pessoal).

---

<sup>176</sup> Depoimento de Neto Cardozo à autora em jul. 2020.



Em 2012, ocorreu a 2.<sup>a</sup> edição da Semana Seu Geraldo, mais estruturada e organizada que a anterior. Neto continuou sendo o principal produtor do evento em Leme. Toninho Carrasqueira abriu o evento com *show* e o evento homenageou o Sr. Trípoli Donadel, pessoa importante para a Banda de Leme<sup>177</sup>.

A choperia Zero Grau proporcionou alimentação a baixo custo para professores e pessoal de apoio. A partir de 2013, o prefeito de Leme, Sérgio Luiz Dellai (PV) cujo secretário de cultura era Marcel Arle, teve o mandato cassado. O candidato da oposição, Paulo Blascke (PT), 2.<sup>o</sup> colocado na eleição, assumiu o mandato e convidou Cardozo para ser o secretário de cultura. Quando Neto chegou à secretaria, no entanto, descobriu que o orçamento anual para a Cultura havia sido todo utilizado pela administração anterior nos três primeiros meses. Neto se viu em uma situação difícil, pois não tinha recurso para fazer a Semana Seu Geraldo naquele ano. Ele comenta: “Então em 2013 não tinha dinheiro para fazer a Semana Seu Geraldo e o secretário de cultura era o Neto. Olha a situação [...] enquanto eu era oposição tinha dinheiro, agora eu sou secretário e não tenho dinheiro... como que eu resolvo essa situação?” Neto expôs o problema para o pessoal da EPM, que abriu mão do cachê de professor para realizar o evento: “aí você vê esses caras... eu admiro muito eles. Todo mundo falou meu, nós vamos, não precisa de cachê, não vamos perder esse projeto...” Neto, então, foi atrás de cotas de patrocínio para arcar com os outros custos operacionais da Semana. Conseguiu apoios de empresas da região, mas ainda não era suficiente. Neto conta que, mais uma vez, a solução partiu de uma ideia de Mauricio Carrilho. Estando na prefeitura, Neto comentou que a única disponibilidade de verbas em Leme, naquele momento, estava destinada à pasta da Educação. Carrilho sugeriu que eles fizessem um projeto de apresentação de choro nas escolas municipais, que se chamou *Choro nas Escolas*. Naquela época a educação em Leme estava entrando na modalidade de ensino integral, o que justificou a aprovação do projeto pela secretaria da Educação. O projeto previa palestras de Mauricio Carrilho e Pedro Aragão, e apresentações de outros músicos da região de Leme e Piracicaba. Os professores da EPM abriram mão de seus cachês no projeto, que foram lançados na planilha para a realização da III Semana Seu Geraldo.

Assim, em 2013, ocorreu o projeto *Choro nas Escolas* e a III Semana Seu Geraldo, com um esforço em conjunto entre Neto, professores da EPM, músicos de Leme, Giba Zacchi e Rita Taufic, que deram apoio para a continuidade do projeto educacional com as crianças das

---

<sup>177</sup>Fonte: <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2012/10/leme-sp-realiza-2-edicao-da-semana-seu-geraldo-de-musica.html>. Acesso em: 5 set. 2020.

escolas públicas nos anos posteriores. Neste ano, o *Choro na Escolas* realizou apresentações de forma lúdica, com figurinos, contando a história do choro. O projeto teve um enorme sucesso, segundo Neto aponta: “A Secretária da Educação ficou maravilhada com aquelas apresentações nas escolas, e o resultado que deu com as crianças. Como é que você faz criança ficar no intervalo quietinha, vidrada, sem dar um ‘piu’, participando [...] a gente fazia brincadeiras com rítmica...” Uma reportagem veiculada no periódico da cidade demonstra como a secretária de educação viu com entusiasmo o projeto: “Ao trabalharmos com o conteúdo música estamos contribuindo para a formação integral dos alunos, reverenciando os valores culturais, difundindo o senso estético, promovendo a sociabilidade e o desenvolvimento motor”. Neto complementa, na mesma reportagem: “A educação é a chave para a transformação social e a música é um caminho para essa transformação”<sup>178</sup>.

Figura 14 – Marcus Thadeu e participantes da Semaninha Seu Geraldo no ensaio do Bandão



Fonte: A autora.

Em 2014, o projeto de música ganha continuidade e se torna um projeto-piloto de aulas de choro, em uma escola de Leme – também ideia de Carrilho. Foi escolhida e escola com o pior Ideb<sup>179</sup> da cidade para a implementação. Foram comprados instrumentos e o projeto

<sup>178</sup> Semaninha Seu Geraldo difunde o choro nas escolas municipais. **Leme Notícias**. Disponível em: <http://www.lemenoticias.com.br/noticia/semaninha-seu-geraldo-difunde-o-choro-nas-escolas-municipais/248>. Acesso em: 16 ago. 2020.

<sup>179</sup> Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 6 set. 2020.

propôs aulas de musicalização para o ensino infantil e aulas de instrumentos a partir dos sete anos de idade. Neto considera este projeto de suma importância dentro a trajetória do ensino do choro em Leme:

Para mim foi a experiência mais importante que aconteceu enquanto eu participei desse processo todo. Foi mais importante que a Semana seu Geraldo. A gente fez crescer o Ideb de uma escola que era o pior da cidade, para o segundo lugar [...] compramos 60 violões, 60 cavaquinhos e 60 pandeiros e começamos a fazer a criançada ter aula com aquele pessoal que fez os concertos no ano anterior. Foi fantástico, foi um dos projetos mais lindos que eu participei, e teve um resultado fantástico também. Este projeto, foi a menina dos olhos [...] se a gente conseguir um dia colocar isso dentro da grade da educação, salva o mundo! (informação pessoal).

Neto faz uma reflexão sobre a diferença de enfoque entre a gestão anterior, mais propensa ao sucesso comercial das apresentações artísticas, e a sua visão sobre ensino de música, juntamente com a importância do caráter didático do evento, na sua gestão:

Você começa a entender como aquele primeiro projeto do primeiro e segundo ano com o Marcel, que o Marcel queria só ver a parte do *business*, e a gente já entrava com essa parte didática, que ele não entendia nada. E é o que a gente queria. O *business* acontecia porque eu comecei a buscar patrocínio no Sesc. O Sesc bancou Fabiana Cozza, bancou Mônica Salmaso, Banda Mantiqueira, que pro SESC era muito barato. Eles não acreditavam: “Mas como você conseguiu o *show* da Fabiana Cozza com a Mantiqueira por cinco mil?” Eu disse: a gente consegue. Onde já se viu, Mônica Salmaso, que pra mim é a maior cantora do Brasil, vir por cinco mil? Só na Semana seu Geraldo. Então, quando a gente começa a trazer a questão didática de formar público, divertir com as crianças, junto com as crianças começam a ir os pais das crianças. As crianças começam a ir nessas apresentações da Semana São Geraldo e a coisa começa a ter um viés ideológico. Aí é que pega, a oposição que não quer mais a Semana seu Geraldo. Porque essa Semana Seu Geraldo ficou com cara de Neto, ficou com cara do governo do PT. E aí que está o problema, é isso que eles pegaram. Porque a gente quis sair daquela coisa só do pão e circo na praça (informação pessoal).

A IV Semana Seu Geraldo, em 2014, conseguiu captação através de verbas aprovadas em edital do ProAC<sup>180</sup> e aconteceu pela primeira vez sem que seus organizadores tivessem que colaborar com recursos próprios para a realização do evento. O Instituto Seu Geraldo de Música foi fundado para dar sustentação jurídica ao evento e ao projeto de música nas escolas. Durante a Semana Seu Geraldo ocorreu paralelamente a Semaninha Seu Geraldo, que realizou apresentações nas escolas, assim como proporcionou a participação dos alunos do projeto de ensino de choro nas oficinas do festival, com os professores da EPM.

---

<sup>180</sup> O PROAC, Programa de Ação Cultural de São Paulo é uma linha de apoio do Governo do Estado de São Paulo para a área de Cultura, com editais para várias modalidades artísticas.

Durante a gestão de Neto na secretaria de cultura, ocorreram as quatro últimas edições da Semana Seu Geraldo, de 2013 a 2016. O projeto de ensino nas escolas teve verba oficial durante dois anos, e depois foi interrompido, segundo contam Neto, Kleiner e Giba. Giba e outros músicos continuaram dando aula voluntariamente aos finais de semana, após o fim da verba da prefeitura. Giba conta: “Eu mesmo que buscava as crianças, a Rita fazia lanche, eu dei até caixinha de som para a criança estudar em casa. Foi doação voluntária de nós mesmos, um grupo de amigos, eu punha a gasolina no carro, buscava elas, devolvia nas casas”<sup>181</sup>.

Apesar de haver leis de incentivo aprovadas, o que permitiria a isenção de pagamento do imposto de renda por parte de empresas patrocinadoras, os organizadores do projeto não conseguiram captação para a continuidade do projeto de música nas escolas. Deste projeto alguns alunos se destacaram e continuaram seus estudos na base de voluntarismo e auxílio dos envolvidos na Semana Seu Geraldo.

Em 2016, ocorreram eleições municipais e troca de partido na prefeitura de Leme, quando assumiu Wagner Ricardo Antunes Filho, o Wagão (PSD). A partir de 2017 a Semana Seu Geraldo passou a não ter mais verbas para sua realização. A principal empresa patrocinadora retirou seu apoio, cujo compromisso havia sido realizado verbalmente, e a partir daquele ano não houve mais edições do evento. A justificativa apresentada pela prefeitura e pela patrocinadora para retirada do apoio foi a intensificação da crise econômica que abateu o país a partir de 2016. Neto, por outro lado, acredita que a imagem da Semana ficou muito atrelada à sua gestão como secretário e à administração do prefeito que assumiu após a cassação do prefeito anterior, e por isso não teve seguimento no governo que retornou ao poder, de outra orientação política.

A descontinuidade de projetos culturais devido a alternâncias de poder é um problema recorrente nas três esferas públicas no Brasil. A cidade de São Paulo passou por um processo semelhante após reativação do Clube do Choro, em 2015, sob o comando do prefeito Haddad (PT). Quando João Dória (PSDB) assumiu a prefeitura em 2017, as atividades do Clube do Choro foram interrompidas.<sup>182</sup> Antônio Rubim (2011) faz uma crítica em relação às políticas culturais envolvendo as leis de renúncia fiscal, consolidadas no governo de Fernando Henrique Cardoso através da Lei Rouanet, e que se estendeu a incentivos estaduais como o ProAc ICMS,

---

<sup>181</sup> Depoimento de Gilberto Zacchi (Giba) à autora em junho de 2017.

<sup>182</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/04/1874871-musicos-protestam-contrafechamento-do-clube-do-choro-de-sao-paulo.shtml>. Acesso em: 7 set. 2020

através da qual o Instituto Seu Geraldo tinha aprovação para realizar suas atividades. O autor elenca alguns problemas envolvendo este modelo de incentivo fiscal:

a) As decisões acerca de que projetos culturais devem ser aprovados passam da mão do Estado para as empresas e seus departamentos de *marketing*, que, no entanto, farão uso de recursos públicos, uma vez que estes advêm de renúncia fiscal.

b) Não há uma exigência de contrapartidas das empresas para o incentivo.

c) Diante do benefício fiscal, as empresas gradativamente têm investido cada vez menos com recursos próprios em cultura (RUBIM, 2011, p. 17).

Em suma, Rubim (2011) acredita que a transferência de decisões do Estado para as empresas, em relação às políticas culturais, é prejudicial para a diversidade e para a justiça social, uma vez que as empresas tomam decisões sobre quais projetos apoiar visando interesses próprios, ao invés de se pensar em interesses da sociedade. Como o autor aponta:

O Estado, sob o pretexto de carência de recursos, reduz o financiamento direto à cultura e propõe o mercado como “alternativa”. Mas o dinheiro em boa medida continua a ser público, em decorrência do mecanismo de renúncia fiscal. Assim, em perspectiva neoliberal, o Estado se retrai e repassa seu poder de decisão para o mercado (RUBIM, 2011, p. 16).

No caso de Leme é emblemático como esta prática foi danosa à continuidade da Semana Seu Geraldo. Embora o projeto tivesse a captação de recursos garantida através da aprovação do ProAc, a Semana, que iria para a sétima edição, foi interrompida na ocasião da troca de governos.

Embora não seja o objetivo deste trabalho discutir amplamente as questões políticas que envolvem o fazer musical, é importante salientar que projetos culturais que não fazem parte da cultura midiática, sobretudo os projetos de educação musical, que precisam de financiamento público ou privado para existir. O choro não tem um grande alcance de mercado, conforme vimos no decorrer deste trabalho, haja vista que a gravadora *Acari Records*, assim como a própria EPM, foram criadas para suprir esta lacuna. Na medida em que decisões políticas influem diretamente na existência e ruptura dos projetos culturais, é necessário apontar suas influências. Suzel Reily, em uma entrevista concedida a Carla Souza e Érica Giesbrecht, ressaltou a importância da esfera política para o fazer musical:

A política está sempre presente em qualquer contexto musical, particularmente nos mais coletivos. A música é política em várias dimensões: ela vai trabalhar desde a política da pessoa, até questões políticas de grupos específicos, e ainda se referirá a questões muito mais amplas [...]. Não há música sem dimensão política, até mesmo porque questões de poder estão presentes em todas as relações sociais (SOUZA; GIESBRECHT; REILY, 2013).

Dessa maneira, é importante pontuar os fatores políticos, sobretudo porque eles afetam diretamente a viabilização e continuidade dos projetos culturais, possibilitando que os mesmos ocorram ou não. Pudemos observar neste capítulo 4 como a presença ou ausência de patrocínios e incentivos governamentais afetaram a viabilidade dos Festivais Nacionais do Choro, e como a mudança de visão política foi crucial para o desenvolvimento, e posteriormente descontinuidade, da Semana Seu Geraldo.

#### **4.2.1 Considerações sobre a V e VI Semana Seu Geraldo: a aprendiz que se torna pesquisadora.**

Neste tópico, serão abordadas a V e VI Semana seu Geraldo, do meu ponto de vista como estudante de choro e a transição para pesquisadora. Na 5.<sup>a</sup> edição, em 2015, participei como aluna, ainda sem ter a dimensão do trabalho acadêmico que estaria por vir, uma vez que estava em fase do processo seletivo para ingresso no doutorado, sem garantia de aprovação. As observações acerca destes festivais se relacionam com a minha experiência a partir do olhar de aluna-participante, em 2015, e aluna-pesquisadora, em 2016.

Para a análise das relações entre os praticantes de choro, utilizei o conceito de Comunidade de Prática de Etienne Wenger (1998). Uma comunidade de prática é um grupo de pessoas caracterizado por uma prática em comum e, para ser configurado como tal, necessita ter um compromisso mútuo, um empreendimento em comum e um repertório compartilhado (WENGER, 1998, p. 73). Flach e Antonello (2008) definiram bem este conceito da seguinte maneira:

Segundo Wenger (1998), uma prática não existe em abstrato, pois depende de pessoas envolvidas em ações cujo significado é negociado entre as pessoas. Assim, só existe porque estas pessoas pertencem a uma comunidade engajada em concretizar um empreendimento. O empreendimento comum é negociado entre os membros da comunidade a partir de um processo social de negociação que reflete o envolvimento das pessoas na comunidade. O repertório compartilhado é criado pela comunidade aos poucos. A busca conjunta de concretização do empreendimento cria recursos para a negociação de significado. Os elementos do repertório podem ser muito heterogêneos e obtêm sua coerência não como símbolos, atividades ou artefatos específicos, mas sim do fato que eles pertencem à prática de uma comunidade em busca de um empreendimento (FLACH; ANTONELLO, 2008, p. 12).

Esta ideia de comunidade de prática aplica-se apropriadamente à prática musical como um todo, à prática de um gênero específico e também, neste caso particular, ao grupo de pessoas que frequentam os Festivais de Choro. Wenger observa que os membros de uma

comunidade não necessariamente compartilham de homogeneidade em suas ações ou identidades, e na realidade o grupo é composto de elementos muito diversos; o que os une é o engajamento mútuo (WENGER, 1998, p. 75). Para Wenger, embora o engajamento mútuo não crie homogeneidade, ele promove relações entre as pessoas. Estas relações são muitas vezes caracterizadas por tensões e conflitos (WENGER, 1998, p. 76 -77).

As relações entre o fazer musical no contexto das Semanas Seu Geraldo em Leme levaram em conta a configuração do evento, que reunia tanto público, aprendizes e mestres locais, como uma equipe de professores do Rio de Janeiro e aprendizes de diversas partes do Brasil e do mundo, uma vez que o evento atraiu muitos estrangeiros que queriam se aperfeiçoar no choro. Neste sentido, são úteis as ideias de Arjun Appadurai (1996), sobre produção de localidade em um contexto global e que transcende as limitações geográficas, ao analisar o público tão diverso frequentador da Semana Seu Geraldo.

Para Appadurai, a localidade é “propriedade da vida social”, recriada por um grupo de pessoas que habitam um mesmo espaço físico – um bairro, uma cidade, uma comunidade. No entanto, o sentido de localidade é dado por “uma estrutura de sentimentos” produzido e mantido através de cerimônias, rituais, práticas e tecnologias coletivas de interatividade (como a música, artes, esportes) entre os membros do local ou da cidade. A comunidade pode extrapolar o espaço físico e ser uma comunidade virtual. O sentido de localidade entre os membros da “vizinhança” tem um efeito gerador de contexto e gerado pelo contexto, em uma via de mão dupla (APPADURAI, 1996, p. 182-185).

Na medida em que a Semana Seu Geraldo reuniu praticantes de várias partes do Brasil e do mundo, configurou-se a ideia de vizinhança ou comunidade virtual (APPADURAI, 1996). Alunos, professores e público se relacionaram e compartilharam sentimentos e pertencimentos através de sua conexão com o choro, produzindo uma localidade que existe virtualmente pelas trocas que realizavam em suas conexões cotidianas, mas que se materializaram em um local físico. Igualmente, as ações pedagógicas e artísticas do choro em Leme por vários anos tiveram um efeito de gerador de contexto, relacionando Leme ao choro e envolvendo diversos grupos, como estudantes da cidade e seus pais, músicos locais, músicos de fora da cidade e público, em torno do choro, como observamos nos depoimentos de Neto Cardozo e a partir da observação das V e VI Semanas.

Este ano de 2015 foi o momento em que intensifiquei meu envolvimento com o choro. Houve a retomada do Clube do Choro de São Paulo, com muitas reuniões discutindo as diretrizes das atividades e reunindo a comunidade do choro em torno deste grande acontecimento. Os *shows* e rodas de choro do Clube se iniciaram em agosto do mesmo ano, e

tive a minha primeira experiência ao fazer a produção executiva do *show* do Conjunto Choro Paulista em homenagem ao violonista e compositor Edson Gagliardi, que ocorreu em dezembro. A minha atividade como violoncelista e pandeirista iniciante no choro também estiveram intensas no período, tanto nos dois festivais em que participei como nas rodas de choro que ocorriam em minha residência, no Clube do Choro e nas rodas mensais no Instituto Casa da Cidade.

Em abril de 2015, durante quatro dias, participei como estudante de percussão no I Encontro de Choro de Campinas, no qual vários músicos da EPM tomaram parte, como professores e artistas convidados. Foi minha primeira experiência nas aulas coletivas de pandeiro, instrumento o qual havia iniciado meus estudos mais sistemáticos no início daquele ano, com um professor particular. Meu primeiro contato com Marcus Thadeu, o professor de percussão, se deu nesta ocasião no Encontro de Choro de Campinas. A experiência de fazer aula coletiva com pessoas de todos os níveis na sala foi estimulante e enriquecedora. O professor abordou as principais levadas, ou padrões rítmicos, que são utilizados no choro e em seus gêneros correlatos: o choro propriamente dito (padrão similar ao samba), polca, maxixe, choro sambado e frevo. Thadeuzinho, como é conhecido, passou brevemente pelo funcionamento de outros instrumentos de percussão que são utilizados no choro e no samba, como o tamborim, a caixa clara, a caxeta, o reco-reco de madeira, o prato sinfônico e o prato-e-faca, cuja utilização no samba ficou conhecida através de João Machado Guedes (1887-1974), o João da Baiana<sup>183</sup>. Nesta ocasião, conheci alguns estudantes que reencontrei alguns meses depois, em Leme, durante a V Semana Seu Geraldo. Também iniciei uma amizade com Thadeuzinho que se mantém até os dias atuais. Posteriormente, participei como aluna no 1.º Festival de Choro na Primavera, em Florianópolis, tendo tido a oportunidade de novamente fazer aulas com o percussionista.

#### 4.2.2 A V Semana Seu Geraldo

Em outubro de 2015 estive pela primeira vez na Semana Seu Geraldo, frequentando novamente a classe de percussão, *workshops* e ensaios do Bandão. Nesta época eu estava participando do processo seletivo para ingresso no doutorado. Minha participação no festival foi na condição de aprendiz de choro, frequentando os cursos, aulas, *shows* e rodas de choro.

---

<sup>183</sup> Para saber mais sobre o prato-e-faca no samba ver MOURA (1983) e TINHORÃO (2004).



As reflexões que trago dessa época são na qualidade de participante que, na condição de educadora musical e candidata a uma vaga em um programa de doutorado, começava a desenvolver um olhar de pesquisadora a partir de sua própria experiência como estudante de choro.

A estrutura de atividades da V Semana Seu Geraldo consistiu em: aulas coletivas de instrumentos (acordeom, violão, cavaquinho, bandolim, percussão, trompete, trombone/tuba, clarinete/sax e flauta) e canto (samba novo); *workshops* de composição, harmonia, análise, contraponto, história do choro; prática de conjunto (Bandão); *shows* de professores, alunos e convidados; rodas de choro diárias em bares e praças. O festival teve 150 alunos inscritos, com participantes de vários estados brasileiros e da Alemanha, Argentina, Áustria, Bélgica, Colômbia, Coreia do Sul, Israel e Suécia<sup>184</sup>.

Na Semana de 2015 pude ter a experiência mais abrangente de um festival característico da EPM, envolvendo as várias atividades que faziam parte dos quatro primeiros Festivais Nacionais: aulas de instrumento, *workshops*, prática de conjunto, *shows* e rodas de choro. Neste evento também pude vivenciar o envolvimento da cidade de Leme com o festival, com uma alta participação do público nos *shows* e rodas, e engajamento de pessoas, como foi dito anteriormente, na viabilização de hospedagem e oferecimento de refeições de baixo custo para os estudantes. Também foi marcante a participação dos alunos da rede pública, parte do projeto de ensino do Instituto Seu Geraldo, que frequentaram os ensaios do Bandão e participaram da apresentação final do grupo. Foi a primeira vez que participei da formação como pandeirista, ao lado de colegas que se tornaram grandes amigos, e que pude encontrar em outras ocasiões.

As aulas de percussão das quais participei ocorreram de maneira semelhante ao encontro de Choro de Campinas, contemplando o pandeiro nos primeiros dias e os demais instrumentos de percussão nos últimos. Muitos alunos solicitaram ao Thadeuzinho que pudessem filmar estes momentos, o que foi atendido pelo professor, que demonstrou certa timidez na ocasião. Chamou-me a atenção a heterogeneidade da turma, com pandeiristas bem avançados e iniciantes, desde jovens até adultos de meia-idade.

Os *shows* ocorreram na praça central de Leme, onde fica também o coreto. Foi montada uma tenda para os ensaios do Bandão, que também ocorriam no local, e um palco para os *shows*. A participação do público foi grande em todos os dias, e também alguns alunos mais adiantados do festival tomaram parte em alguns dos *shows*, conjuntamente com os professores.

---

<sup>184</sup> Fonte: Clipping da V Semana Seu Geraldo, fornecido à autora por Walderez Macedo, produtora do evento.

As rodas de choro aconteciam toda noite no Zero Grau, o bar de Neto Cardozo. No entanto, era comum surgirem outras rodas espontaneamente na praça central após o ensaio do Bandão, que terminava às 18 horas, ou em outros bares ou praças espalhadas pela cidade. Houve uma iniciativa dos produtores de levar o choro para locais periféricos de Leme, organizando rodas em bares mais afastados no centro. Giba foi um dos estimuladores desta prática e o articulador de várias dessas rodas. Neto fala sobre a participação de Giba nas rodas e no impacto que isso causou nos locais:

Giba levava os caras para tocar e a turma aí atrás, os alunos participantes, então todo dia tinha roda de choro na periferia da cidade. A reação das pessoas mais simples, o silêncio [...] aquele bar, que tinha gente jogando truco, parar pra ver Mauricio Carrilho, tocando num boteco [...] ele acaba de tocar tinha gente chorando, querendo abraçar ele [...], então foi um negócio muito louco também que a gente fez, de aproximar essa música da periferia. As ideias iam surgindo e a gente ia pondo em prática, sem pensar até a gente a coisa foi acontecendo<sup>185</sup>.

Eu tive a oportunidade de participar de algumas dessas rodas em locais mais distantes e constatar a surpresa e curiosidade que ficavam com aquela movimentação fora do comum no local.

Como naquela época eu ainda estava em um nível básico no pandeiro, o que significa que eu não tinha resistência para tocar muito tempo seguido em uma roda, e tampouco músicas em andamento muito rápido, participei mais das rodas tocando violoncelo. As rodas eram o único local onde eu poderia integrar o violoncelo na prática do choro em Leme, uma vez que o instrumento é pouco usual no ambiente do choro. Quase todas as noites eu fui para a roda do Zero Grau com o violoncelo e pandeiro. Normalmente, tocava pandeiro no começo da roda e ia revezando com os demais pandeiristas, meus colegas de turma. Antes que o bar enchesse muito, eu tirava o violoncelo do estojo e permanecia na roda tocando, alternando com momentos em que assistia aos demais – prática comum a todos os instrumentistas. Raramente algum músico permanecia tocando o tempo todo na roda. Os músicos param para descansar, se alimentar, ir ao banheiro e para dar lugar a outros músicos.

O violoncelo é um instrumento que traz um problema de ordem prática nas rodas de choro: o seu tamanho e o espaço necessário para a execução. O instrumentista necessita de cerca de 80 cm de cada lado para a movimentação livre do arco, além de espaço à sua frente, pois o instrumento fica inclinado em relação ao corpo e apoiado no chão, através do espigão. As rodas de choro em bares se formam em torno de uma ou várias mesas agrupadas, o que

---

<sup>185</sup> Entrevista de Neto Cardozo à autora em jul. 2020.

dificulta o posicionamento do violoncelista neste tipo de contexto. Outra questão que interfere é que o instrumento, de tessitura mais grave, não tem um volume de som compatível com instrumentos solistas como flauta, clarinete, saxofone ou trombone, além de que o volume geral de som da roda acaba encobrindo o violoncelo, pela predominância destes instrumentos de mais potência sonora. Por essa razão a minha experiência de presença na roda sempre foi permeada por essas questões. Normalmente, chegava cedo para encontrar um canto na mesa, geralmente nas pontas, para não competir por espaço com outros instrumentistas. No entanto, à medida que a roda ia ficando mais cheia de gente, o espaço para mim e para o violoncelo iam se reduzindo, pois os outros músicos iam adentrando os espaços ao redor da mesa e se aproximando de mim, sem ter consciência do espaço que eu necessitava para a movimentação do arco. No entanto, ser violoncelista no choro também é um fator que gera curiosidade e admiração nas pessoas. Muitos nunca tinham visto o instrumento em uma roda.

Figura 15 – Roda de Choro no Zero Grau durante a V Semana Seu Geraldo



Fonte: Bruna Takeuti.

A roda de choro, durante o festival, é o momento em que há a maior possibilidade de integração entre os diferentes instrumentistas entre si e os professores. Durante as aulas coletivas de instrumento, cada estudante tem um contato maior com seu professor e seus colegas de instrumento. Os *workshops* gerais eram frequentados por muitos estudantes, mas a integração entre alunos não era muito grande, uma vez que na sua maioria os *workshops* aconteciam de uma forma expositiva, com os professores apresentando o tema do palco e os participantes assistindo da plateia, em um auditório grande. As aulas e *workshops* ocorreram nas instalações da universidade Anhanguera, em 2015 e 2016. Nos ensaios do Bandão, embora

houvesse um fazer musical coletivo, onde todos os participantes do festival estavam presentes, a interação direta era maior com seus colegas de naipe, pela proximidade e pela função conjunta que estavam exercendo no grupo. As rodas de choro, sobretudo as que aconteciam no Zero Grau, que atraíam mais pessoas, eram o momento de se conhecer outros instrumentistas, seja por estarem tocando lado a lado ou por estarem assistindo os demais, comendo e bebendo, fumando na calçada em frente ao bar. A roda também era a ocasião de tocar e aprender com os professores, pois estes sempre participavam em algum momento, alguns com maior ou menor frequência.

Participar como violoncelista foi uma vantagem nesse sentido, pois muitas pessoas vinham conversar comigo e contar como tinham achado interessante o som do instrumento, ou demonstrar sua surpresa ao presenciar um instrumento da música de concerto sendo integrado ao choro. Por ser “a violoncelista do choro”, conheci músicos de diferentes locais do Brasil e do mundo em Leme, pessoas que reencontrei em outras rodas, com quem construí relacionamentos profissionais e amizades, e alguns se tornaram interlocutores na pesquisa nos anos posteriores, quando iniciei o doutorado. Neto Cardozo e Rui Kleiner foram dois casos de interlocutores que conheci nesta ocasião. Kleiner teve uma aproximação natural comigo por ser violinista, e por termos amigos em comum, do âmbito erudito, o que nos colocou numa posição de um “naipe de cordas friccionadas” na roda de choro.

As rodas no Zero Grau me propiciaram momentos singulares da Semana Seu Geraldo. Houve demonstrações de virtuosismo de diversos músicos, tanto professores como alunos. Como eu estava em processo de aprendizagem do pandeiro, me foi particularmente interessante observar a atuação de Thadeuzinho na roda. Além de ser um exímio instrumentista, o músico agiu sempre de maneira acolhedora com os alunos, incentivando-os a participar da roda. Normalmente, em uma roda de choro não se permite mais de um pandeirista tocando, pois é o instrumento que mantém o andamento das músicas. É também uma responsabilidade tocar pandeiro na roda, pois se o instrumentista não for capaz de manter o andamento, pode comprometer muito a *performance* das músicas. Por essa razão, somente os alunos mais avançados ousavam assumir o pandeiro nas rodas do Zero Grau. Houve ocasião em que um pandeirista estava tocando e começou a “atravessar” o ritmo, o que gerou certo incômodo entre músicos e os que assistiam. No entanto, não presenciei em nenhum momento pessoas impedindo este pandeirista de continuar. Como havia muitos pandeiristas pra revezar, a substituição de pandeiristas na roda ocorreu naturalmente, sem a geração de conflito.

A dinâmica da roda ia se modificando conforme a composição de instrumentistas. Cada instrumento tem seu repertório específico, que pode ou não ser compartilhado por outros

naipes de instrumentos. No entanto, é mais comum que certos tipos de repertórios tenham a predileção dos músicos que tocam o instrumento para o qual a música foi composta, até por uma questão de idiomatismo<sup>186</sup>, tonalidades etc. Tomando como exemplo, quando há predominância de bandolinistas na roda, é mais usual sejam tocadas músicas para bandolim; os diversos instrumentistas têm o hábito de dividir entre si o solo durante a roda. O mesmo ocorre com flauta, clarinete, saxofone e metais. Naturalmente há um grande número de choros compartilhados entre os diversos instrumentos, sobretudo os que ficaram mais famosos, como *Noites Cariocas*, *Assanhado*, *Receita de Samba*, *Bole-Bole e Benzinho*, de Jacob do Bandolim; *Carinhoso*, *Vivendo*, *Um a Zero*, *Cheguei*, *Naquele Tempo* e *Lamentos*, de Pixinguinha; *Flor Amorosa*, de Callado; *Corta Jaca*, de Chiquinha; *Brejeiro* e *Odeon*, de Ernesto Nazareth; *Tico-Tico no Fubá*, de Zequinha de Abreu; *Chorando Baixinho*, de Abel Ferreira; *Pedacinhos do Céu*, *Delicado* e *Brasileirinho*, de Waldir Azevedo.

Quando se reuniam três ou mais professores da EPM, como Proveta, Pedro Paes e Aquiles Moraes, a roda ganhava um caráter altamente virtuosístico, com extensos momentos de improvisação e um grande número de pessoas ao redor contemplando. Como são músicos que já têm o hábito de tocar e gravar juntos, percebia-se a sinergia que ocorria entre eles durante a roda. São também excelentes improvisadores e “contrapontistas”, o que gerou momentos de grande riqueza polifônica. As rodas normalmente adentravam a madrugada e no dia seguinte, podia-se notar a aparência cansada de professores e alunos durante as aulas matinais.

Thadeuzinho, um dos alunos egressos da EPM, da turma de Cordeiro e que se tornou professor da EPM, tinha um estilo de aulas descontraído e alegre, fazendo muitas piadas e brincadeiras durante as aulas. Os ensinamentos eram passados com base na oralidade e imitação: O músico tocava no pandeiro, e os estudantes repetiam, tocando junto. Vez ou outra, a pedido de algum aluno com mais familiaridade com a escrita musical, foi solicitado a ele que escrevesse determinada célula rítmica, uma vez que Thadeu conhece a escrita musical para percussão.

Por uma suposição minha de que o músico tivesse uma atuação mais prática, por seu jeito espontâneo, me surpreendeu sua didática e qualidade de sua apresentação em *slides* no *workshop* sobre a História da Percussão no choro. Os *slides* continham diversas fotos e fonogramas históricos, organizados cronologicamente, com todas as referências, e foram

---

<sup>186</sup> Segundo Borges (2009), cuja dissertação trata do idiomatismo no violão de sete cordas, “o idiomatismo concerne às características singulares que cada instrumento possui, ou seja, é um conjunto de técnicas e potencialidades sonoras peculiares, ínsitas a cada instrumento” (p. 70).

apresentados sem nenhum tipo de dificuldade tecnológica. Thadeu parecia confortável com seu tempo de exposição e com o manejo do *software*. Constatei que além de um músico prático, que transita pelo samba e pelo choro com maestria, Thadeuzinho tem um conhecimento histórico sólido sobre o choro, e soube transmitir este conhecimento de uma maneira organizada, em uma apresentação mais comum a ambientes acadêmicos.

Outra palestra digna de nota foi a apresentação da 3.<sup>a</sup> edição revisada e comentada do livro de Gonçalves Pinto, *O Choro*, utilizada neste trabalho. A jornalista Nana Vaz de Castro, organizadora da edição, contou os pormenores do seu trabalho e suas impressões sobre o estilo de escrever do carteiro. O livro tem um CD que o acompanha, e vários verbetes são complementados com informações que foram coletadas através das pesquisas realizadas pela equipe da Casa do Choro. Eu adquiri meu exemplar do livro nesta ocasião, e é o que tenho utilizado nos trabalhos acadêmicos, inclusive no presente trabalho.

A apresentação final do Bandão foi na sexta-feira, penúltimo dia do evento, às 18 horas. Não me recordo todas as peças que fizeram parte do repertório, porém o 4.<sup>o</sup> movimento da Suíte Retratos de Radamés Gnattali, *Chiquinha Gonzaga*, foi arranjado por Proveta para o Bandão e abriu a apresentação<sup>187</sup>. Tenho o registro em celular da execução desta obra, realizado a meu pedido pela cantora Juliane Spina.

Figura 16 – Ensaio do Bandão na V Semana Seu Geraldo



Fonte: a autora.

A V Semana Seu Geraldo teve desdobramentos importantes para mim, sobretudo na minha pesquisa, que teve início efetivo no início de 2016, com a aprovação no processo

<sup>187</sup> Chiquinha Gonzaga, da Suíte Retratos, de Radamés Gnattali. Disponível em: <https://www.facebook.com/507858491/videos/10154371929568492/?extid=4vDBqwFJLRHX5E55>. Acesso em: 27 set. 2020.

seletivo no doutorado. Os próximos eventos em que tomei parte marcaram o processo de vivenciar a experiência de ser participante e pesquisadora, assim como as vantagens e desvantagens que tal condição trazia consigo. À medida que a pesquisa ia avançando, fui percebendo a necessidade de distanciar-me mais do objeto da pesquisa, em busca de uma visão mais ampla do contexto multifacetado que é o mundo da transmissão do choro. Era necessário ver outras instâncias do evento, frequentar outras aulas, entrevistar pessoas, deixar a fruição e o prazer estético em busca de uma análise mais ampliada dos acontecimentos e olhares dos outros agentes. Por outro lado, estar em uma posição de aluna em 2015 e em 2016 me proporcionou uma abertura maior para realizar a pesquisa nos anos posteriores, sobretudo com professores da EPM e com alguns alunos com quem construí relacionamentos desde essa época.

#### **4.2.3 VI Semana Seu Geraldo – entre a pesquisa e a participação**

No ano de 2016, me inscrevi novamente como aluna no festival. Como estava ainda no primeiro ano do doutorado, não tinha a intenção explícita de realizar uma pesquisa de campo. Estava me familiarizando com as ferramentas e referenciais teóricos da Antropologia, e havia realizado minha primeira etnografia sobre as rodas do Instituto Casa da Cidade, o que gerou um trabalho acadêmico posteriormente transformado em artigo, o qual já mencionei anteriormente (ROSA, 2018).

Figura 17 – Flyer da VI Semana Seu Geraldo

**T-Tech**  
TS TECH DO BRASIL LTDA.  
apresenta

**VI semana  
Seu Geraldo  
de Música**

Leme, SP  
de **8 a 15**  
de **outubro**  
2016

oficinas | prática de conjunto | shows

Inscrições de **9 de setembro**  
a **5 de outubro** pelo site  
**www.semanaseugeraldo.com**

Proac SP  
PREFEITURA DE LEME  
INSTITUTO SEU GERALDO EM MÚSICA

GOVERNO  
madeiranit  
SESC  
Vila Remé

Associação Cultural  
CASA DO CHORO  
EPV  
FelizCidades  
COLÔMBIA  
Anhanguera

projeto gráfico Gabriel Leite Ilustração Renato Amorim

Fonte: Página do *Facebook* Semana Seu Geraldo.

Escrevi a César Carrilho, pedindo autorização para filmar aulas e eventos, mas minha intenção era fazer uma espécie de estudo preliminar de campo neste festival. Como eu ainda não havia delimitado que faria a pesquisa de campo apenas nos festivais de choro e tinha planos de fazer os estudos mais aprofundados de campo em outras situações, como as aulas da EPM e as edições posteriores da Semana Seu Geraldo, me preocupei em me familiarizar mais com as ferramentas metodológicas de pesquisa; registros audiovisuais, entrevistas e observação. Um dado curioso é que, ao chegar em Leme com uma amiga flautista, tomei um táxi na rodoviária para o hotel e perguntei ao motorista se ele sabia o motivo de estarem chegando duas pessoas com instrumentos musicais na cidade aquele dia, ao que ele me respondeu prontamente: “Claro, vocês devem ter vindo para a Semana Seu Geraldo”. Leme tinha cerca de 100 mil habitantes em 2016<sup>188</sup>. Eu considerei significativo o motorista ter noção do evento, visto que o evento, atende um público específico de praticantes do choro, um gênero pouco divulgado nos meios de comunicação de massa.

<sup>188</sup> Fonte: IBGE. Disponível no site da Prefeitura de Leme. <https://www.leme.sp.gov.br/dados-gerais>. Acesso em: 14 out. 2020.



#### 4.2.4 Observação e participação nas aulas, *workshops*, bandão, rodas e *shows*

Cheguei a Leme com planos de filmar uma parte de todas as atividades que ocorriam: as aulas dos diversos instrumentos, *workshops*, rodas, *shows* e Bandão. Como estava matriculada na aula de percussão, iniciei a observação por ela, porém posicionando a filmadora em um local que capturasse a turma toda e o professor, novamente o Thadeuzinho. As aulas no festival ocorreram em cinco dias. Por esta razão eu não pude observar as aulas de todos os instrumentos e priorizei os instrumentos de cordas. Pude observar, além de duas aulas de percussão nas quais participei, as aulas de bandolim, as de cavaquinho, que estavam divididas em dois níveis, iniciante e avançado, e as aulas de Samba Novo, que era uma prática de canto com acompanhamento de violão. Os *workshops* em grupo ocorriam após as aulas de instrumento, no segundo período da manhã. Em 2016, houve *workshops* de composição, harmonia, arranjo e história do choro.

Nas aulas coletivas de instrumentos da VI Semana Seu Geraldo que observei, trabalhou-se o repertório da apostila, distribuída a todos os alunos, que contém choros do repertório tradicional e de compositores contemporâneos, alguns dos quais professores no evento, e técnicas específicas de cada instrumento, como levadas e estilos interpretativos da linguagem do choro.<sup>189</sup> As aulas de Samba Novo foram dedicadas a cantores e violonistas. Embora o choro seja um gênero primordialmente instrumental, existem vários choros que receberam letras, como o *Carinhoso* e a valsa *Rosa*, de Pixinguinha. O samba também é um gênero que caminhou lado ao lado do choro desde sua formação, e os instrumentistas de choro frequentemente tocam sambas e vice-versa.

---

<sup>189</sup> Sobre as apostilas dos Festivais da EPM, ver: ROSA, L.; MODESTO, M.; BERG, S. (2018): **Tradição e modernidade na difusão do repertório nos festivais de choro no Brasil**. Disponível em: [https://www.academia.edu/36866737/TRADI%C3%87%C3%83O\\_E\\_MODERNIDADE\\_NA\\_DIFUS%C3%83O\\_DO\\_REPERT%C3%93RIO\\_NOS\\_FESTIVAIS\\_DE\\_CHORO\\_NO\\_BRASIL](https://www.academia.edu/36866737/TRADI%C3%87%C3%83O_E_MODERNIDADE_NA_DIFUS%C3%83O_DO_REPERT%C3%93RIO_NOS_FESTIVAIS_DE_CHORO_NO_BRASIL) . Acesso em: 12 out. 2020.

Figura 18 – Aula de bandolim na VI Semana Seu Geraldo



Fonte: a autora.

As aulas de instrumento são o momento onde a parte escrita tem bastante relevância; trabalha-se a leitura e interpretação de cifras, leitura melódica e às vezes até o uso de uma notação específica para aquela determinada situação. O registro escrito tem como finalidade dar apoio para o aprendizado oral que normalmente ocorre no choro; nas aulas de cavaquinho, por exemplo, o professor Lucas Oliveira (outro Cordeirense que se tornou professor da EPM) utilizou uma notação criada para cavaquinho por Jayme Vignoli para exemplificar como podem ser executados os padrões rítmicos e suas variações que compõem cada um dos gêneros relacionados ao choro. A apostila, contendo choros de todas as épocas, também cumpre um papel de propagação e circulação de repertório de períodos distintos da história do choro. Não é objetivo, durante o festival, ensinar leitura de partitura e cifras para iniciantes que frequentam o evento, e normalmente os participantes já têm essa leitura desenvolvida *a priori*. No entanto, alunos que não dominavam a leitura podiam frequentar as aulas; eram normalmente auxiliados pelos demais e pelo professor e acabavam por memorizar as sequências harmônicas do repertório trabalhado. Nas aulas de cavaquinho de Lucas, as notações utilizadas eram semelhantes aos diagramas, fazendo uma representação gráfica do braço do instrumento.

Nos *workshops*, os participantes todos reuniam-se no auditório e executavam conjuntamente alguma peça, em leitura à primeira vista, visando o aprendizado do tema do encontro (arranjo, harmonia ou composição). Esta música era projetada em um telão, com melodia e cifra, ou ia sendo composta, ou arranjada na hora, a exemplo dos *workshops* do VI Festival Nacional. Posteriormente os professores faziam considerações sobre a peça, no que se referia à análise harmônica ou à articulação, por exemplo. No *workshop* de composição analisaram-se as composições de alguns estudantes da Semana, que também foram executadas

por grupos pequenos de alunos e professores. A título de exemplo do que ocorreu no VI Festival Nacional do Choro no Rio de Janeiro, um mesmo repertório foi utilizado em *workshops* diferentes, como por exemplo, harmonia e articulação, ou composição e harmonia.

No Bandão todos os estudantes e professores de instrumentos se encontravam para ensaiar durante a semana um repertório arranjado especialmente para essa formação, e seguiu a dinâmica do Bandão da EPM. Durante a VI Semana, a exemplo da anterior em que estive presente, a atividade culminou com a apresentação pública no último dia. Tanto os ensaios como a apresentação ocorreram na praça central da cidade, exceto por um dia em que caiu uma chuva torrencial e o ensaio foi transferido às pressas para a Biblioteca Municipal de Leme.

Conforme vimos no capítulo 3, o Bandão é a marca registrada da EPM, e acontece sempre após as aulas, aos sábados, embaixo de árvores, no pátio da UNIRIO. É o momento onde todos os alunos, nos mais variados níveis, encontram-se para colocar em prática o que aprenderam nas aulas instrumentais e teóricas. É também a ocasião de se trabalhar a execução e escuta coletiva em uma formação grande, e tocar repertórios de choros tradicionais, de vários gêneros, como polcas, valsas, quadrilhas, *schottisches* e tangos, entre outros. Os arranjos utilizados no Bandão da Semana Seu Geraldo foram feitos pelos professores da EPM para contemplar a formação e o nível dos estudantes do evento. Iniciantes recebiam partituras facilitadas para acompanhar o grupo. Aprendia-se em conjunto, observando os colegas ao lado, ouvindo o resultado sonoro geral e guiando-se pelos outros instrumentos para buscar resoluções próprias. Como observa Greif, “O aprendizado se dá por contágio: tocando, aprendendo com outras pessoas, escutando os outros, colando nos outros” (GREIF, 2007, p. 210).

O Bandão que aconteceu durante a VI Semana Seu Geraldo seguiu a mesma proposta do Bandão da EPM, com a diferença que o encontro em Leme teve uma duração de cinco dias e reuniu pessoas dos mais diversos lugares do Brasil e do mundo. Foi, portanto, um grupo ainda mais heterogêneo, pois o Bandão da EPM é formado por alunos regulares da instituição que se encontram todos os sábados, durante o período em que frequentam as outras aulas da instituição. No Bandão da EPM, o encontro entre escrita e oralidade acontece de maneira conjunta: ao passo que a partitura contém informações básicas da música como melodia, cifras, partes do arranjo e convenções rítmicas, o aprendizado ocorre também pela escuta do todo, pelas articulações e *nuances* que são demonstradas pelos professores e pela compreensão do estilo daquela determinada música.

A leitura musical costuma ser mais familiar para instrumentistas de sopro, dando continuidade à tradição que observamos na história do choro no rio de Janeiro, contada por Gonçalves Pinto (2104) e analisada por ARAGÃO (2011). A leitura de cifras parecia familiar

aos instrumentistas acompanhadores na Semana Seu Geraldo, como violonistas e cavaquinistas. Embora existam diferenças significativas entre uma partitura musical e o domínio de cifras, tablaturas e diagramas<sup>190</sup>, para este trabalho, considero que qualquer representação gráfica de códigos musicais seja uma forma de escrita. O domínio da cifra, embora tenha uma complexidade menor que o domínio de leitura de partitura, requer um conhecimento de teoria musical que envolve formação de acordes, inversões de baixo, alterações e o sistema de nomenclatura de notas americano, que substitui os nomes das notas Do, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si pelas letras C, D, E, F, G, A, B, respectivamente. Também é necessário que o instrumentista tenha desenvolvido um senso de pulsação rítmica, pois os acordes são posicionados na partitura com a melodia e, conseqüentemente, estão inseridos no sistema de compassos. Portanto, o instrumentista precisa acompanhar a pulsação da música para efetuar as mudanças de acordes.

Eu participei tocando pandeiro na apresentação final do Bandão, que teve obras de Pixinguinha. O repertório do Bandão deste ano tinha as músicas: *Cascatinha* e *Dando Topada*, de Pixinguinha, e *Sertanejo*, de Mário Alvares, além de peças de compositores da EPM, como Pedro Paes e Jayme Vignoli.

A VI Semana Seu Geraldo teve o *show* de abertura com os “Mestres Oficineiros”, no sábado dia 8 de outubro de 2016, e um *show* na noite seguinte, dia 9, com a Corporação Musical Maestro Angelo Cosentino, a Banda de Leme, e Nailor Proveta. Na sexta feira dia 14, houve a apresentação da banda, e as 21h, o *show* com os Mestres Oficineiros.

---

<sup>190</sup> Diagramas para Violão são representações gráficas da montagem do acorde em um desenho do braço do violão, com os dedos representados numericamente (1 para indicador, 2 para médio, 3 para dedo anular e 4 para o mínimo), colocados nas cordas correspondentes. Há também marcações como um xis e um círculo para indicar os dedos das mãos direita (PALMA, 2015).

Figura 19 – *Show* de encerramento na VI Semana Seu Geraldo

Fonte: A autora.

Após a última música do *show*, os músicos de sopro e os percussionistas, liderados por Proveta, saíram tocando do palco, em fila, e subiram no coreto, tocando peças do repertório tradicional de bandas, como marchas, hinos militares e dobrados. Algumas pessoas do público acompanharam os músicos, que permaneceram tocando algumas músicas no coreto. Proveta falou da importância de se continuar fazendo música em Leme e do coreto como símbolo de uma época em que a banda se apresentava com regularidade naquele local, e que todo o movimento em torno as Semana Seu Geraldo fazia parte de um ato de preservação da música e da memória do tempo, da praça e do coreto, dos músicos de Leme, e do choro como patrimônio. O discurso foi emocionante, tanto para os músicos como para o público que acompanhou o ato. Depois, os músicos saíram do coreto tocando, permaneceram um pouco na praça em roda, e depois de duas músicas, encerraram o ato, que compreendi como uma *performance* de resgate de memória e chamada de atenção para o acontecimento presente do evento.

Figura 20 – Músicos no coreto em Leme após *show* de encerramento



Fonte: Bruna Takeuti.

As rodas de choro que aconteceram durante a semana eram diárias e ocorriam simultaneamente em espaços variados: na praça central, logo depois dos ensaios do Bandão; em bares espalhados pela cidade e no Zero Grau. O público era formado por visitantes do evento e por participantes da Semana, que se alternavam tocando e assistindo aos demais colegas. Nas rodas de choro que ocorreram durante a Semana, a exemplo do que acontece em rodas de choro em outros locais, boa parte dos chorões já compartilham repertórios comuns que são normalmente memorizados, embora fosse possível ver em Leme alguns músicos lendo uma partitura em uma ou outra roda.

O próprio ambiente onde acontece a roda de choro dificulta a utilização de partituras. Em um bar, a roda usualmente se forma a volta de uma mesa, situação não propícia para a utilização de partituras e estantes, embora seja possível apoiar a partitura na mesa. Houve casos em que um professor trouxe uma música desconhecida. O professor de bandolim Marcílio Lopes, leu uma partitura de choro de autoria de seu Carlinhos, bandolinista de Leme, em um *tablet* na roda, junto com acompanhadores que se juntavam em seu redor na tentativa de enxergar as cifras.

No caso da VI Semana, era mais comum ver músicos menos familiarizados com o repertório de choro ou principiantes no gênero tocando no início da roda, por volta das 20 horas, inclusive se utilizando de partituras, e quando posteriormente a roda ia ficando mais cheia, e com a inclusão de músicos mais experientes, os iniciantes iam se retirando e ficavam observando os outros músicos tocarem.

#### 4.2.5 Entrevistas realizadas na VI Semana Seu Geraldo

Durante o evento eu realizei três entrevistas semiestruturadas com um roteiro de perguntas. Como eu estava a título de pesquisa de campo preliminar, e também pelo fato de estar participando dos ensaios do Bandão e das rodas de choro, não houve muitas oportunidades para realizar mais entrevistas. O plano inicial era entrevistar um professor e um aluno. Optei por realizar a entrevista com o cavaquinista Lucas Oliveira, professor no festival, em virtude de ele ser um egresso das primeiras Oficinas de Choro que deram início à EPM e posteriormente ter se tornado professor na escola. Sobre os alunos, fiz um contato após o primeiro ensaio do Bandão com o clarinetista Evandro da Nóbrega, do Recife. Este me indicou um aluno seu, Alexandre Rodrigues, com quem também realizei a entrevista. Estas entrevistas ocorreram nos dias 12, 13 e 14 de outubro, após o ensaio do Bandão, em um banco da praça central. Como plano de fundo das entrevistas, ouvia-se o som de pessoas transitando pela praça e um ou outro instrumento de sopro arriscando um choro, possivelmente para alguma roda espontânea que se formara após o ensaio. Para todos os entrevistados, o roteiro de perguntas previa as seguintes questões: Como você iniciou sua aprendizagem na música, e mais especificamente no choro? Para os alunos, as questões seguintes foram se desenrolando a partir das respostas, e em determinado momento eu direcionava uma pergunta a respeito da Semana Seu Geraldo e como o evento havia contribuído para sua aprendizagem. Para o professor Lucas, eu direcionei perguntas sobre seu papel de professor na Semana e quais aspectos de ensino ele procurava priorizar nas aulas.

##### 4.2.5.1 Entrevista com Lucas Oliveira

Lucas é um dos meninos de Cordeiro, integrante dos Matutos. Seu interesse pela música começou na infância, quando ouvia seu vizinho tocando serestas ao violão e cavaquinho na varanda: “aquilo me despertou, aquele som, aquela música que ele fazia, e pedi o instrumento a meu pai” (informação pessoal)<sup>191</sup>. Lucas ganhou seu cavaquinho aos 10 anos e começou a estudar com um cavaquinista da cidade de Cordeiro, tenho aprendido alguns acordes e alguns sambas. Aquiles Moraes, que tocava na Lira Cordeirense, a banda de música de Cordeiro, era colega de Lucas e o convidou a fazer parte do grupo para tocar choro. “O Tadeu Santinho (flautista e líder do grupo) estava procurando um cavaquinho, mas ele queria uma galera nova,

---

<sup>191</sup> Lucas Oliveira. Entrevista concedida à autora em out. 2016, em Leme.

que não tivesse nenhum vínculo com outra música, que estivesse começando. Aí começamos aqueles ensaios, sem saber como se tocava aquele gênero” (informação pessoal).

Lucas fez parte do grupo que saía de Cordeiro aos sábados para ir para as Oficinas de Choro da EPM no Rio de Janeiro. Ele contou que a partir daquele momento foi quando realmente começou a aprender a tocar cavaquinho, pois tudo que havia aprendido em seu início “foi desconstruído, porque tinham acordes errados etc.”. Sobre as aulas, Lucas conta que eram quatro alunos de cavaquinho, entre eles Ana Rabello, filha de Luciana Rabello. Depois da aula de instrumento, todos os alunos das oficinas se reuniam para tocar juntos, no que seria o futuro Bandão, naquela época com trinta pessoas: “era uma *bandinha*, tinha trinta malucos lá”.

Sobre as aulas, o cavaquinista apontou que a Oficina era bem voltada à prática do choro. A ênfase era trabalhar nas aulas coletivas de cavaquinho ou violão os acordes e levadas de cada música que seria tocada na prática de conjunto. Lucas recorda a importância dessas aulas e como seu foco era a aprendizagem da técnica de acompanhamento de Luciana Rabello:

O que me motivava muito, que me deu gás, era através de ver a Luciana acompanhando, que eu não entendia muito, mas eu via que ela tinha uma coisa muito especial naquela mão direita dela. Então eu acho que eu passei um grande período sem saber fazer acorde, mas aprendendo a minha mão direita, a levada, a batucada da levada. E aí, devagar foi sempre alinhando, mostrando os acordes, mas voltados para a prática de oficina de choro. Aí cada música, passava os acordes, passava levada, eu ia para a casa e ficava estudando. (informação pessoal).

Outra lembrança de Lucas sobre esse tempo era do hábito de Rabello de tocar solos de choros para os alunos acompanharem, sem auxílio das cifras escritas:

Ela soltava um choro e a gente tentava tocar sem o auxílio da partitura, como se fosse uma roda de choro, você entendendo os caminhos harmônicos. Ela sempre ia dando umas pistas, dando uns acordes, sempre nessa ideia de não perder o intuito do que foi o choro, de aprender mesmo na orelhada... (informação pessoal).

Lucas, no entanto, acredita que a geração dele, por ter uma estrutura de ensino, aprendeu de uma maneira diferente da geração de Luciana. Eu perguntei a ele qual o significado de estrutura, em seu entendimento. Para o músico, estrutura se relaciona com o espaço físico, destinado ao ensino do choro, e ao fato de haver a intencionalidade de se ensinar:

Uma estrutura de você estar dentro de uma sala de aula. Começa por aí, você tem um ponto físico, ter um repertório específico, ela [Luciana Rabello] parar e tentar te mostrar, fazer você entender como que é aquela levada. Porque contam que antigamente você entrava na roda e você via, mas não tinha nada explicado, ninguém tentando explicar para você entender. Então nesse ponto que eu acho que eu aprendi diferente dela. Ela aprendeu de um jeito mais prático, eu já tive um direcionamento, sem deixar a prática, mas tendo um cuidado a mais para te trilhar (informação pessoal).



O que se depreende no comentário de Lucas é o significado de estrutura de ensino para ele: além de abranger um ambiente físico e um repertório específico para o ensino, a estrutura se relaciona com o fato de haver uma relação estabelecida entre um músico mais experiente e outros na condição de aprendizes. Este músico, que também é professor, tem a função de “explicar pra você entender”. Para Lucas, esta é a diferença essencial na maneira que a geração dele aprendeu choro nas Oficinas da EPM, em contraste com a geração de Luciana, que aprendia na roda de choro, observando os músicos e tocando junto, na situação prática. O cavaquinista acredita que a oportunidade de ter este tipo de aprendizagem, em uma escola, amplia a possibilidade de mais pessoas aprenderem o choro:

Eu acho que antigamente só quem conseguia tocar um instrumento ou vingar como músico profissional eram aquelas pessoas que tinham uma aptidão muito forte para música, que era muito diferente de hoje. Hoje você tem um professor formal na tua frente, te dando as dicas. Lá na EPM mesmo a gente encontra alunos, que se fosse a 20 anos atrás, alguém iria dizer: “vai procurar outra coisa para você fazer da vida” [...] mas aí você tem o material, um caminho a trabalhar com eles, mesmo que vá demorar um bom tempo, eles conseguem se desenvolver, e eu acho que antigamente não tinha esse recurso (informação pessoal).

Lucas, ao dar aulas tanto como professor na EPM como na Semana Seu Geraldo, procurou reproduzir a maneira como ensinou, partindo deste pensamento que qualquer pessoa tem o direito de aprender. Eu perguntei se ele acreditava que antigamente somente as pessoas mais observadoras, com Luciana Rabello, conseguiam aprender apenas através da observação nas rodas:

Sim, eu acho. Eu acho que a música é de todos, eu sempre falo isso. Eles [os antigos], são todo em cima desse pensamento, [de que é necessário ter aptidão], mas por causa disso, né? porque não tinha um recurso. Realmente essas pessoas, elas têm algo a mais, mas isso não significa que quem não tem não vá conseguir. Pode ser que ele não consiga chegar no mesmo padrão, mas ele vai conseguir tocar, a música vai ser boa para ele. E eu penso assim porque eu sempre fui um cara que sentia muita dificuldade, eu acho que se eu vivesse naquela época, eu não vingaria. Alguém diria para mim: “vai fazer outra coisa”, eu tenho certeza disso. [...] Por isso que hoje eu tenho todo um cuidado com pessoas que têm mais dificuldade. Eu me imagino, será que alguém teria tido tanta paciência comigo para ensinar o caminho das pedras? (informação pessoal).

O pensamento de Lucas vai de encontro ao que Caetano Brasil falou sobre os músicos “da velha guarda” de Juiz de Fora, que não tinham paciência com os novatos<sup>192</sup>.

---

<sup>192</sup> Cf. tópico 3.4.2.3, Projeto Mão na Roda.

Caetano também se referiu a este modelo de aprendizagem em que os aprendizes de gerações anteriores iam para a roda de choro, observavam, estudavam e “tomavam muito na cabeça até aprender”, e que hoje em dia este modelo “não se sustenta mais”, porque existem recursos que não havia naquela época. Por recursos podemos entender, pela fala de Caetano e Lucas, tanto o material físico, como partituras, cifras, gravações, *playbacks*, como o recurso humano: a presença de um professor disposto a ensinar e uma “estrutura”, que compreende um local próprio, seja ele uma escola ou mesmo uma roda. No caso do projeto de Caetano, uma roda com a finalidade de se ensinar, em que as músicas são tocadas com pausas, repetições, e “alguém parando pra te fazer entender”.

Figura 21 – Aula de Lucas Oliveira durante a VI Semana Seu Geraldo



Fonte: A autora.

Em suas aulas, Lucas teve a preocupação de utilizar um material escrito que consiste em uma notação de mão direita para cavaquinho, que foi desenvolvida por Jayme Vignoli, e que detalha o sentido das palhetadas e a utilização de cordas isoladamente. Lucas percebia a dificuldade dos alunos em entender a levada apenas observando sua execução, quando ele passava o acompanhamento de alguns gêneros: “através da repetição é difícil a associação, porque não basta eles verem a minha intenção, tem que estar aliado à audição. Tem que estar cada vez mais próximo daquele gênero, tem que estar vendo as pessoas tocarem”. Dessa maneira, Lucas percebeu que o material escrito encurtava o caminho para a compreensão, que foi diferente de sua própria experiência de aprendizagem:

Eu uso uma escrita de acompanhamento para o cavaquinho. Então, eu vou pegar um jeito que eu toquei e vou tentar escrever, para gente fazer junto. E ainda mais um festival desses, que são apenas cinco dias de aulas. É claro que primeiro eu vou tocar bastante para isso, não vou apresentar de imediato essa leitura. Mas é um material que eu acho muito interessante, para poder

padronizar uma levada dentro de uma turma, o que eu sempre fiquei muito com a pulga atrás da orelha, não conseguia entender. Hoje eu entendo, mas pra mim demorou muito. Só vendo a Luciana, vendo, ouvindo, sempre ouvindo todos os discos que ela gravava, tentava ouvir tudo e repetir... Mas é um processo mais longo do que você ter um gráfico, mas aí para você conseguir ter aquela intenção, aí tem que ser aliado à prática... (informação pessoal).

Pelo depoimento de Lucas, percebe-se que, apesar de ele ter tido uma aprendizagem com mais “estrutura”, como um local e uma professora ensinando diretamente, a sua experiência de aprender, sobretudo as particularidades das levadas, ocorreu através da observação direta e da escuta de gravações de Luciana Rabello. O detalhamento que seus alunos tinham o observando, sobre como fazer o acompanhamento, o levou a refletir e procurar uma maneira em que pudesse transmitir o conceito utilizando um recurso escrito, além da observação: “aí através dessa preocupação de eles não entenderem: ‘Ah, como você faz essa levada de choro? tem hora que você pega só na quarta corda, tem hora que você pega nas três cordas’. Que é uma coisa inconsciente que a gente faz né? a Luciana nunca soube me explicar isso...”. Lucas ressalta que o recurso escrito tem que estar associado à prática, à escuta e ao contexto: “É claro que primeiro eu vou tocar bastante para isso, não vou apresentar de imediato essa leitura”.

Esta aplicação da escrita como um fator que acelera processos também transparece no discurso de Lucas em relação ao domínio da leitura musical de partituras, a partir de outros cavaquinistas e de sua própria experiência. Lucas comentou que apenas no ano de 2012, cerca de dez anos após seu início na música, passou a se dedicar mais à fluência de leitura e aprendizagem de teoria musical, “por questão de sobrevivência mesmo, porque se precisar eu tenho que estar pronto, para uma gravação”. Lucas contou que outro cavaquinista de uma geração anterior à sua, Márcio Almeida, se destacava entre seus colegas por ter leitura, e por essa razão era bastante requisitado em gravações:

O Márcio conta que uma das coisas que o fizeram entrar no mercado profissional de música, de viver de música, foi ele saber ler música, que era entrar dentro de um estúdio e poder fazer uma gravação. A galera da geração dele não tinha muito essa prática, se colocavam um papel na frente deles, eles não sabiam o que estava acontecendo, e que nos dias de hoje não é mais do que uma obrigação, todo mundo saber ler (informação pessoal).

Pode-se notar, na fala de Lucas, a função da partitura como um recurso que proporciona um diferencial do músico para seu melhor posicionamento no mercado profissional. Essa preocupação será notada em depoimentos de outros músicos, conforme se verá em outras entrevistas.

Lucas foi um dos primeiros estudantes da EPM e posteriormente se tornou um professor na EPM. Seu percurso de aprendiz a músico profissional e professor demonstra como ele se beneficiou do método de ensino da EPM, com sua “estrutura” própria, e como foi além, desenvolvendo outros recursos, através de sua experiência como aprendiz e através da observação da necessidade de seus alunos. Lucas transparece sua preocupação com que “a música seja de todos”, e que, através de sua experiência, considerando a si mesmo como alguém que teve dificuldade em aprender, pôde compreender e facilitar o processo de aprendizagem de outros estudantes. Podemos ver como os aspectos da escrita musical favorecem este processo do discurso do cavaquinista, tanto em relação à aceleração da aprendizagem, como no acesso dos músicos ao mercado de trabalho.

#### 4.2.5.2 Entrevista com Evandro da Nóbrega

Evandro é saxofonista e clarinetista, natural de Recife, Pernambuco. Começou a ouvir choro através do pai, saxofonista profissional, e de músicos locais como Ivanildo Sax de Ouro e outros saxofonistas pernambucanos. Com nove anos se matriculou no curso de saxofone do Centro de Atividade Musical de Recife, uma escola mantida pelo Estado. Seu pai era um “músico prático”, sem conhecimento de teoria e leitura, e por isso Evandro optou por estudar em uma escola de música. O músico treinava o repertório de choro em casa e na banda da escola. O convívio com o pai o auxiliou na aprendizagem, que ocorria através das partituras fornecidas na banda: “eu não dominava a divisão musical, mas de tanto ver o meu pai tocando, quando colocou a partitura lá ficou mais fácil tocar, porque eu usava o ouvido também”. Evandro também conseguia partituras com amigos, mas teve problemas com tonalidades quando começou a ir às rodas de choro: “eu estranhei muito quando comecei a ver essa questão de roda, porque eu não conseguia me encaixar na roda, porque minhas tonalidades eram diferentes, aí o pessoal ficava reclamando”. Evandro também falou sobre como o cenário do choro mudou em Recife desde sua época de estudo, e o porquê de não ter se dedicado tanto ao choro:

O choro, como tudo, tem um ciclo. Ele vai e volta, e não era presente na vida noturna, porque não dava recurso financeiro para o músico profissional. Lá em Pernambuco também tem a questão dos ciclos festivos, aí quando chega perto de São João geralmente o pessoal vai tocar forró, quando chega o Carnaval tem frevo, tem que ter um *show*, é muito presente. Então o choro acontece mais esporadicamente, não constantemente, como toda semana ou mesmo uma vez no mês... (informação pessoal).

Evandro é professor no curso de Licenciatura em Música com ênfase em Música Popular no Instituto Federal de Pernambuco em Belo Jardim, a 180 km de Recife. O músico elaborou o programa de ensino do curso, que também contempla o ensino do choro. Esta foi a motivação para o músico ir à Semana Seu Geraldo: “Eu queria me aprofundar mais e entender o choro nacionalmente, porque eu só conhecia lá no Recife, e assistia mais do que frequentava as rodas de choro. O choro, no tempo que eu comecei a aprender, não estava com essa ênfase toda lá no Recife.” O músico conta que em Leme teve contato com estilos diferentes de choro, e como isso influenciou na sua mudança de atitude em relação ao repertório:

Foi aqui em Leme, há quatro anos quando eu cheguei que eu senti uma diferença muito grande, pelo estilo, porque eles tocavam mais choro seresta, e lá a gente gostava de mostrar muita nota, mais virtuosismo. E aí quando eu cheguei aqui eu pensei: Tenho que fazer um novo repertório, e dentro do tom, que quando eu disser o nome da música o pessoal já saiba, ou então nem precisa dizer o nome, puxa um pedacinho pessoal já vai atrás... (informação pessoal).

Evandro utiliza em suas aulas os materiais de choro que foram lançados nas últimas três décadas, como os *Duetos de Pixinguinha*, editados por Mario Sève e o álbum *Tocando Com Jacob*, com *playbacks* feitos pelo próprio Jacob do Bandolim, entre outros. Através desse material teve contato com outros nomes importantes do choro, além dos músicos regionais que conhecia. Evandro também salienta a importância do *playback* para a utilização nas aulas e suas limitações:

Esse trabalho foi muito útil pra minha parte didática de empregar nas aulas, porque a gente ensaiava, falava das possibilidades de interpretação, mas nem sempre a gente conseguia reunir todo mundo num regional, porque faltava um, faltava outro. Aí a gente trabalhava com o *playback*, uma base gravada para sentir. Por que na música brasileira, a base é o ritmo né? então como é que aquela interpretação vai sair boa se não tem aquele acompanhamento rítmico para dar um molho, para dar o balanço, o suingue da música? aí eu comecei a usar os *playbacks* sabendo que o *playback* tem certa limitação, porque você não pode ralentar a música, acelerar, fazer umas dinâmicas e tal, mas é uma base pelo menos, para parte rítmica .... (informação pessoal).

Sobre a importância da aprendizagem na roda de choro, Evandro, além de sua experiência em Leme, através do contato com outro repertório e da adaptação de tonalidades dos instrumentos, fala da importância da convivência com outros músicos: “A roda é muito livre... a gente vai aprendendo um com o outro, por que você leva seu repertório, mas aí você aprende o repertório do outro, aí pega de uma partitura ou a gravação, aí na outra vez já leva aquela música, aquele choro, para tocar junto também”.

Perguntei a Evandro qual a diferença que ele via sobre a época em que aprendeu choro e os tempos atuais. O músico pensa que a escola de música hoje amplia as possibilidades interpretativas dos músicos por fornecer mais recursos de aprendizagem: “A escola é importante para formar e abrir para várias possibilidades. Nos instrumentos solistas é a interpretação que a gente pode melhorar, mas sempre pensando na música como um todo: o ritmo, melodia e harmonia. Mas no meu tempo, eu só pensava na melodia.” O músico pensa que o conhecimento de harmonia e ritmo propiciam aos alunos um desenvolvimento maior na criação e improvisação:

Hoje os alunos têm mais possibilidade de criar, improvisar no choro, para ele sair um pouco mais, não só das variações rítmicas de dar uma pincelada na melodia, mas também criar através da harmonia, e da parte rítmica também. Você pode até improvisar com uma nota só, sem fazer escalas nem arpejos. Eu vejo que hoje em dia os músicos estão mais atentos e com mais recursos para criar, para se libertar, para você sair e não ter que tocar só o que está na partitura... (informação pessoal).

Apesar de valorizar o ensino de teoria musical, Evandro salienta a importância da experiência prática e sintetiza seu pensamento, posicionando as duas maneiras de aprendizagem como complementares:

Antigamente tinha músico que tocava na roda de choro e não sabia ler partitura, estava tudo de ouvido. Então essa parte é muito importante, a experiência, trabalhando ouvido e procurando aprender um com o outro, como se fosse um folclore, uma coisa da transmissão oral [...]. É uma comunicação musical. Você ouviu o cara dar uns breques, adiantar, atrasar colocar umas notas a mais, fazer uma coisa diferente, que daí vai ficando natural. Então a escola não ensina tudo, mas fora da escola você também corre esse risco de ficar limitado na questão de precisão, do aprofundamento, de da questão harmônica e tal .... (informação pessoal).

Do depoimento de Evandro ressaltam-se algumas questões. O músico é natural de Recife, com características próprias em relação à prática do choro, bem diversas do choro do sudeste, como verificamos sobre os cursos do Conservatório Pernambucano, no capítulo 3. No Recife o choro convive com o contexto da música regional nordestina, sobretudo o frevo, muito presente na vida musical pernambucana, e o forró e seus subgêneros. Evandro teve seu primeiro contato com músicos de choro de atuação mais regional, pessoas que não tiveram a mesma repercussão nacional que músicos cariocas e paulistas tiveram. Através deste contato, direcionou sua aprendizagem para o saxofone, incluindo um repertório específico do instrumento. Quando o músico começou a ter contato com compositores cariocas, como Pixinguinha e Jacob do Bandolim, nos materiais didáticos e em rodas de choro na Semana Seu Geraldo, ampliou seu conhecimento de choro para o que o músico chama de “nacional”, mas

que, em realidade reflete a predominância dos compositores cariocas de choro, que tiveram mais gravações realizadas e difusão em rádio, embora a pesquisa de compositores de choro da EPM tenha, de fato, uma abrangência nacional.

O contato com o choro em Leme fez Evandro realizar modificações em seu repertório, e a utilização de materiais didáticos de *playbacks* e *songbooks* se mostrou um recurso didático em sua atuação como professor, que faltou à sua própria experiência. A prática de se tocar com uma base rítmica e harmônica é muito valorizada por ele, apesar do clarinetista salientar que o *playback* é limitado em relação às *nuances* de andamento e dinâmicas que ocorrem em uma roda de choro. Outro ponto a se ressaltar é sua pouca vivência em rodas de choro, devido à escassez de rodas em sua época e às características de localidade que premeiam a região em que vive. A predominância dos “ciclos festivos”, com frevo e repertório de baião, da época das festas de São João, marca a experiência musical dos músicos profissionais de Pernambuco, que se dedicam mais a esses gêneros. Na opinião de Evandro, esta é uma das razões pelas quais não havia muitas rodas de choro em sua época de formação. A questão cíclica do choro também é apontada pelo músico, o que vai de encontro aos depoimentos de Mauricio Carrilho, sobre o renascimento do choro em 70 e seu declínio um pouco depois, para voltar a crescer lentamente a partir da década de 90.

Em relação à importância da sistematização do ensino e dos recursos da escola, Evandro trouxe uma colocação interessante, sobre como o conhecimento musical amplia as possibilidades criativas dos estudantes. O conhecimento de harmonia e ritmo trazem ferramentas para que o estudante possa criar com mais liberdade. O músico salienta, no entanto, a importância do “aprender com o outro” e do aprendizado pela transmissão oral, “como um folclore”, evidenciando as duas fontes de aprendizagem como igualmente importantes. Evandro reitera como esta aprendizagem foi importante para si próprio, que no princípio pensava mais na melodia, desconsiderando os aspectos rítmicos e melódicos.

#### **4.2.5.3 Entrevista com Alexandre Rodrigues**

Alexandre é um clarinetista e saxofonista natural de Itapissuma, PE. Foi aluno de Evandro no curso do IFPE, que me sugeriu entrevistá-lo, pois segundo Evandro, Alexandre é “um dos maiores chorões da atualidade no Recife”. Alexandre contou que iniciou os estudos

musicais em sua cidade “como toda criança, batendo lição do Bona”<sup>193</sup>, e também lições que o professor passava com células rítmicas do choro. As aulas eram duas vezes por semana e Alexandre relatou que procurava estudar e fazer todas as lições corretamente, para poder iniciar a aprendizagem de um instrumento musical o quanto antes. Ele diz que “ia na casa do professor passar a lição todo dia, pra não atrasar, pra poder pegar logo o instrumento”. Alexandre reafirmou o que Evandro havia dito sobre a tradição musical pernambucana de fomentar apresentações de bandas de música em retretas, coretos e procissões, onde se tocam dobrados, marchas, maxixes e choros.

Seu professor era o primeiro clarinetista da banda, e após seis meses fazendo este estudo teórico, Alexandre iniciou a aprendizagem do clarinete: "meu professor gostava muito de choro e toda aula ele ficava mostrando, e quando eu peguei o clarinete eu comecei a querer tirar essas músicas e as músicas da banda. Eu estudava as músicas da banda e tirava algumas coisas de ouvido", lembrou o músico. Alexandre começou a aprender as músicas através de partituras, eventualmente tirando algum choro de ouvido quando não encontrava a partitura. Também começou a estudar saxofone para poder tocar no Carnaval e conseguir renda para comprar instrumentos melhores: “Toda criança ou todo aluno que está estudando música quer ganhar um dinheirinho, para comprar um instrumento melhor, e vai tocar sax alto no Carnaval”.

Após dois anos, Alexandre foi estudar na Escola Técnica de Recife, a mesma onde Evandro estudou. Estudou clarinete erudito por cinco anos na instituição, e contou que havia certo preconceito, de professores e alunos, com quem tocava choro, como ele, que tocava em banda nesta época. Depois deste período, Alexandre decidiu interromper o estudo de clarinete erudito para se dedicar mais ao choro. Ele relembra o porquê da decisão: “ficava seis meses estudando uma peça e não tocava com ninguém, não havia uma prática de conjunto, aí resolvi continuar no choro e encontrar rodas para ir, e frequentar lugares onde tinha choro”.

Alexandre começou então a frequentar as rodas de choro aos sábados na loja de Bozó, um conhecido violonista recifense, e as rodas aos domingos em Itapissuma, que fica a trinta e cinco quilômetros de Recife. Bozó começou a chamá-lo para substituir outro solista, um trombonista, que “era muito ocupado” e frequentemente faltava ao compromisso,

---

<sup>193</sup> Paschoale Bona (1816-1878), é autor do Método completo de divisão musical. O método Bona, como é conhecido, foi largamente utilizado no Brasil para ensino de teoria musical e solfejo, especialmente em bandas e igrejas evangélicas, e ainda permanece em uso nos dias atuais em muitas instituições do gênero. O método era utilizado em todas as nove bandas de São Paulo onde Barbosa (1996) realizou sua pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem, sendo empregado no ensino coletivo e individual de teoria e solfejo, por aproximadamente um ano antes dos alunos travarem contato com algum instrumento musical. Lisboa (2017) estudou o contexto de bandas de Sergipe, onde um regente vindo de Bom Jardim (PE) também havia aprendido da mesma maneira e assim ensinava seus alunos.



comunicando no próprio dia que iria se ausentar. Alexandre disse que “era pouca grana, mas as pessoas tocavam mais para aumentar o repertório, pra brincar, mas era um grupo muito bom, com músicos bons, e eu era o mais novo.” Como as rodas eram frequentadas por músicos experientes, como o próprio Bozó, professor no Conservatório Pernambucano, Alexandre contou que estudava durante a semana, para chegar preparado às rodas. Foi através do conselho de Bozó que começou a memorizar os choros. Segundo Alexandre, Bozó dizia que “tem que tocar de cor, porque de cor você tem mais liberdade de criar uma interpretação melhor, você escuta mais os instrumentos que estão tocando do seu lado né? porque com partitura você escuta, mas fica aquela coisa muito preocupada em ler.” Para memorizar o repertório, Alexandre solfejava a melodia utilizando a partitura, repetindo cada parte até memorizá-la por completo, antes de tocar a música em seu instrumento. Sobre o processo todo, Alexandre comenta:

Aí quando eu ia para o instrumento, a música já estava todinha na cabeça. Às vezes até pegava de ouvido [tocava no instrumento sem ler], de tanto estar com a música no ouvido eu ia lá, ficava estudando, e quando eu errava algumas notas eu ia na partitura conferir aquela notinha ali. Eu fiz tanto isso que chegou uma vez eu memorizei a música no sábado à tarde para tocar no sábado à noite. Eu fiz tanto essa prática de cantar a música, ficar cantando, que aí quando eu ia tocar a música já ficava muito mais fácil, porque a música já estava no subconsciente. (Informação pessoal à autora).

Além dessa roda semanal, Alexandre frequentava a roda aos domingos em uma venda em Itapissuma, onde tocavam seu primeiro professor e outros músicos da “velha guarda”. Joaquim, o dono da venda era amigo do avô de Alexandre, que tocava tuba.

O violonista Bozó contribuiu para a consolidação de Alexandre como músico de choro. Além das rodas, para as quais o clarinetista se preparava com afinco, Alexandre começou a integrar a Orquestra Pernambucana de Choro tocando sax tenor. Este conjunto era formado por músicos profissionais, que incluíam o próprio Bozó e Marco César Brito.

Alexandre conheceu Proveta em uma roda de choro em Recife, quando o músico esteve se apresentando na cidade. Alexandre conhecia o trabalho de Proveta pelos discos e pelo *Youtube*, e nutria uma grande admiração pelo músico, que é uma de suas referências, ao lado de Paulo Moura, Abel Ferreira e Luiz Americano. Desta roda, Alexandre guarda recordações marcantes:

Aí um colega nosso levou o Proveta para esse lugar de choro que a gente tocava. Quando ele chegou lá eu vi ele, deu aquela tremedeira em mim, eu disse caramba! não acreditei... acho que a gente tocou mais de 20 músicas juntos, ficou tocando, tocando... Essa roda foi muito boa, esse encontro com ele. E eu não conhecia a pessoa dele. Como músico, não tem nem como falar nada né, que é um músico genial. E a pessoa... é uma pessoa muito querida,

muito simpática. Daí foi que eu gostei muito dele, da pessoa dele, do jeito dele agir com a gente... (Informação pessoal à autora).

Alexandre foi tocar com a Orquestra Pernambucana de Choro em uma cidade próxima a Carnaíba, a 480 km de Recife. Na ocasião Alexandre conheceu Cacá Malaquias, que foi assistir o grupo, e com quem fez amizade. Cacá, saxofonista, era amigo de Proveta, e contou a Alexandre que Proveta daria aulas na Festa Zé Dantas, que ocorreria em Carnaíba dali a duas semanas. Alexandre participou do evento, onde teve aulas com Proveta pela primeira vez. Sobre as aulas, Alexandre relembra que conversou bastante sobre música com Proveta, mas outra atitude do músico ficou marcada para o jovem clarinetista: “ele sempre ficava com os alunos. Não ficava naquela coisa de professor, não ia almoçar em lugar bom, junto com os outros professores, ele sempre almoçava no lugar mais simples possível com os alunos, pagava lanche para gente.”

Este comportamento de Proveta também foi observado na V e VI Semanas Seu Geraldo, Leme. O músico estava sempre acompanhado de sua turma de alunos da Escola do Auditório Ibirapuera (onde Proveta leciona até o presente momento), que iam para Leme. Neto Cardoso havia falado deste hábito de Proveta de andar com os alunos nos momentos fora das atividades de aulas, em Leme: “era muito engraçado né, você já viu? O Proveta andando com aquele rebanho, pareciam uns patinhos, onde o Proveta ia, eles iam todos atrás”. (informação pessoal).

Alexandre soube da Semana Seu Geraldo neste encontro com Proveta, e no ano seguinte (2012), veio ao estado de São Paulo para participar do evento. Em 2016, quando deu seu depoimento, estava participando pelo quinto ano consecutivo. Sobre sua experiência e aprendizado com as aulas de Proveta na Semana Seu Geraldo, Alexandre ressaltou a questão da articulação e da composição: “todo ano que eu venho, eu volto com muita informação sobre articulação, sobre como estudar o choro, como compor, eu estou me metendo um pouquinho assim como compor algumas músicas...” No *workshop* de Composição, uma música de Alexandre, dedicada a Proveta, foi executada pelo time de professores. A música chama-se *Simples Assim*, e Alexandre explica a razão do nome: “Porque ele é uma pessoa tão simples, né. Aí eu pensei: essa música é a cara do Proveta, assim por conta da interpretação, que ele gosta das coisas bem mais lentas, bem interpretadas, aí eu pensei: essa música vou dedicar a ele”. Além da nítida influência de Proveta na aprendizagem de Alexandre, este aponta outros momentos de aulas que foram marcantes: o aprendizado de contraponto, análise harmônica e as bases para fazer a composição no choro, que foram aprendidas com Pedro Paes, e o

conhecimento histórico dos *Princípios do Choro*, também importantes para Alexandre, que faz um paralelo com o frevo.

Porque eu não conhecia esses compositores, os antigos, não sabia dessa gravação, aí eu comecei a pegar essa gravação, estudar as músicas tradicionais, analisar mais essa música, para poder começar a querer compor uma coisa. É como o frevo, não adianta você querer compor uma coisa nova sem saber o frevo tradicional, o formato do frevo, quatro compassos de metais [cantarola um trecho de frevo], as palhetas respondendo [...] sempre pergunta e resposta, no frevo e no choro. É muito parecido, que as músicas nasceram quase na mesma época né? A diferença é que o frevo é uma coisa mais para o *Big Band*, essa coisa que veio do dobrado, da marcha, do maxixe, e o choro é essa formação mais com violão, com cavaquinho, com flauta, modinha, a polca... (Informação pessoal à autora).

Sobre as rodas de choro, o músico comentou que era bom conhecer outros músicos, com outros repertórios e outros “sotaques”. “Nas rodas é muito bom porque aqui você conhece outros músicos. O músico de São Paulo toca diferente do carioca, essa mistura de linguagem é muito boa, é diferente. Cada um tem um sotaque, né?” Alexandre especifica essas diferenças: para ele, o choro de Recife tem influência clara do frevo, o choro do Rio, a influência do samba, com suas células sincopadas, e São Paulo traz em seu choro a influência do *Jazz* e uma mistura de estilos, além de ser muito virtuosístico:

O choro no Recife é tudo mais tudo semicolcheia, até tem um pouco de influência do frevo, mas só que eles usam muita semicolcheia, pode perceber o choro de Canhoto da Paraíba, do Rossini [Ferreira], que tem umas coisas mais diferentes, mas ele passou um tempo no Rio, o choro de João Pernambuco, muita semicolcheia, [canta um pedaço] não tem a síncopa do choro carioca, esse balanço, esse tactactac [cantarola a célula rítmica do choro sambado], o choro sambado, que influenciou o samba no Rio. Lá [no Recife] não tem isso, o choro tem mais influência com frevo, com a semicolcheia. O choro de São Paulo acho que pega a mistura de todos os lugares. Tem choro misturado com forró, com samba, com frevo, é mistura né? porque São Paulo é muito grande, tem muita influência de outros ritmos, e vem gente de todo lugar. Também tem muita influência do *Jazz* também em São Paulo. Lá o pessoal toca muito *jazz* né? Outra coisa que observei em São Paulo é essa coisa virtuosística. O pessoal toca muito rápido, tem música que é mais balançada e eles tocam mais rápido. Tocam umas coisas bem virtuosas mesmo, que a gente fala: tem que sentar na cadeira e estudar, para fazer o que eles fazem... (Informação pessoal à autora).

Perguntei a Alexandre como tinha sido para ele o aprendizado do choro, indo além da partitura, e como sua experiência nas rodas de choro tinham o influenciado. O músico apontou que nas rodas aprendeu várias artimanhas próprias do choro, como variar a interpretação e dividir os solos com os outros músicos:

Ah, quando eu comecei na Banda, eu era novo, não tinha experiência, tocava choro do jeito que é na partitura. Depois que eu comecei na prática das

rodas, aí comecei a pegar aquilo, que nem o pessoal chama: *maloqueiragem*, né? de tocar, de interpretar mais, de quando tiver um colega do lado tocando, educadamente tocar mais baixo, tentar pegar de ouvido alguns contrapontos, fazendo sempre pianinho, e sempre respeitando os colegas, porque é como se fosse um time de futebol: todo mundo tem que passar a bola para todo mundo, todo mundo tem que solar, dividir, passar a bola, e aí com essas coisas eu peguei muita experiência. Porque antes quando eu ia para a roda eu queria tocar o choro inteiro, da primeira até a última nota, todas as partes, eu era fominha, não deixava ninguém tocar [...], aí não é assim, né? a pessoa vai aprendendo, o outro vai solar, ali você só olha e fica caladinho na sua, quando chegar sua vez você conta sua verdade e deixa o colega tocar a verdade dele e aí vai aprendendo. É coisa assim de vivência, de prática de roda, que é muito importante. ( Informação pessoal à autora, grifo nosso).

Nota-se no discurso de Alexandre, como ele valorizou a vivência nas rodas e o aprendizado com o outro e com os mestres, e a importância dessa vivência sobretudo para o músico popular:

Música popular você tem que vivenciar mesmo, na prática e na cultura e com os mestres. Tipo aqui, esse festival, Mauricio Carrilho, conviveu com Radamés [...] essa turma todinha, Proveta, Paulo Aragão, pessoas que têm um conhecimento muito grande para passar para a gente em relação a isso, essa prática de tocar junto. Que isso eu não sabia, né? Eu vim aprender aqui esse negócio: *tira-tatara-tarata-tara* [canta com uma articulação típica de choro], eu fazia assim [canta o mesmo trecho sem articulação], fica uma coisa meio sem *swing*, parece que você tá tocando a música e o pessoal tá tocando outra música, e você tá lá numa música que não tem nada a ver [...]. Essas coisas que a pessoa aprende na roda e aprende aqui também conversando com os professores, eles falam na aula sobre isso, sobre articulação, e principalmente eu que toco o instrumento de sopro, usar muito a língua, a articulação né... (Informação pessoal à autora).

Perguntei que tipo de recursos Alexandre usa para estudar choro. Ele falou dos métodos com *playback*, como o *Tocando com Jacob*, que foi o primeiro método que ele utilizou com *playbacks*, ao que eu repliquei que também tinha sido o primeiro que eu utilizei. Alexandre também usa os livros da coleção Choro Music, e o *Vocabulário do Choro* livro de Mário Séve. Alexandre ressalta a importância de praticar com os *playbacks*:

Você treina em casa como é que vai fazer na roda. Só que aí você vai fazer na roda e é totalmente diferente, mas pelo menos para você ter uma noção como é que você vai estudar a harmonia daquela música, Vai tentar criar um improviso, você tenta modificar um pouco a melodia, sem fugir muito né, sem fazer muita coisa demais, sem acrescentar coisa demais, que mude a característica daquela melodia. Você fica próximo. É como se fosse na praia, você não vai para o fundo, fica sempre na beirinha, no raso, para não morrer afogado, né? (Informação pessoal à autora).

Nesta fala de Alexandre é possível perceber uma similaridade com o que Proveta pensa sob o improviso. Em um depoimento a Amaral (2013), Proveta contou como aprendeu a improvisar com pai: “Ele falava: ‘Você toca e você pode improvisar também. Faça uma melodia

e outra melodia, mas fique próximo da primeira’. Foi a primeira aula de improvisação! A primeira aula de contraponto...” (PROVETA, *apud* AMARAL, 2103, p. 438). Em outro momento, Proveta reafirmou esta ideia, em uma aula *online* ocorrida em março de 2020: “não se separa improvisação de melodia. Faça outra melodia próxima dessa, para improvisar” (informação verbal)<sup>194</sup>.

Além dos métodos, o *Youtube* foi uma fonte rica de aprendizagem para Alexandre. Pela plataforma, o músico teve contato com solos de improviso de Proveta e gravações de outros clarinetistas consagrados no choro, como Abel Ferreira e Luiz Americano:

Que me ajudou foi o *Youtube*. Você vê um músico interpretando uma música que você quer tocar, aí você vai lá e tira o solo, escreve o solo, analisa o que ele fez. Eu acho que eu tirei mais de 20 solos do Proveta, de músicas que ele gravou, de improviso, interpretação, aí eu tirava e analisava. Tipo aquela frase ali, ele faz um *glissando*, ele faz um mordente, atrasa um pouquinho o ritmo, faz um *rubato*, pega um pouquinho o andamento na frente, faz aproximação cromática, que tem muito no choro, aí eu fui tirando essas coisas, eu sempre tentava interpretar o Proveta e pegar as coisas dele, do Abel Ferreira, do Luiz Americano, do Paulo Moura, mas transcrevi mais solo de Proveta (Informação pessoal à autora).

O que torna o depoimento de Alexandre muito enriquecedor para o trabalho é o fato de o músico ter estado na Semana Seu Geraldo por cinco anos seguidos. Alexandre ressaltou que a cada ano voltava para casa com informações novas sobre interpretação, articulação, sobre as descobertas que fez em rodas, o aprendizado sobre a história do choro e sua evolução na composição. É interessante a percepção do músico sobre como aprender sobre os princípios do choro foi importante para ele entender os processos composicionais do gênero, assim como aprender análise harmônica e contraponto. O evento proporcionou a Alexandre, além de novas fontes de conhecimento do choro e suas ferramentas, o contato com músicos de todo o Brasil e do mundo. É digna de nota sua observação sobre os diferentes “sotaques” do choro de acordo com a proveniência dos compositores, e também dos intérpretes: o choro paulista, segundo Alexandre, é uma mistura, como a própria cidade, que tem gente do mundo inteiro, e tem influência do *jazz*. Além disso, os intérpretes paulistas são vistos como virtuosos e com tendência a tocar as músicas em andamentos mais rápidos.

Sobre o percurso de Alexandre na música e no choro, nota-se que ele teve o início do aprendizado de maneira bem similar ao ensino tradicional e conservatorial (GREIF, 2007),

---

<sup>194</sup> Depoimento de Proveta em videoconferência apresentada em 21 abr. 2020, para o Conservatório Pernambucano de Música, via *Google Meet*. Divulgação disponível em: <https://www.facebook.com/234272216589195/photos/a.274737919209291/3481329015216816/?type=3&theater> Acesso em: 8 out. 2020.

valendo-se até dos métodos pedagógicos utilizados neste sistema. O músico ficou seis meses apenas estudando teoria musical e somente depois iniciou a aprendizagem do instrumento. Embora tivesse contato com o repertório de choros, por ter feito parte de uma banda, Alexandre se utilizou bastante do recurso da escrita, nesta fase: usava a partitura na banda e partituras de choros para aprendê-los. No entanto, o recurso aural estava presente, quando seu professor passava “algumas frases de ouvido”, possivelmente aquelas de maior complexidade rítmica, para auxiliar o entendimento da partitura. Alexandre também tirava músicas de ouvido, quando não as aprendia pela partitura. No entanto, a experiência na roda de choro e o conselho de Bozó foram fundamentais para o músico começar efetivamente uma prática de memorização. Sua vontade de atuar com os chorões da roda, todos mais velhos e experientes, contribuiu para sua resolução. A maneira como Alexandre empregou os recursos de memorização remonta à sua prática preliminar de estudo de teoria: Alexandre cantava o choro até memorizar mentalmente, até decorar a melodia, através do solfejo. Somente depois ia procurar tocar no instrumento. Esta prática também lembra a metodologia Suzuki, na qual um dos elementos principais é baseado no desenvolvimento da memória. Shinichi Suzuki descreveu uma passagem em seu livro em que instou dois estudantes adolescentes a aprenderem e a memorizarem uma peça que tocariam no dia seguinte, em uma estação de Rádio em Matsumoto, onde o autor vivia. Os rapazes em princípio se assustaram com a proposta, mas treinaram e conseguiram memorizar um Concerto de Vivaldi para dois violinos, de um dia para o outro. No dia da apresentação, Suzuki os fez tocarem de cor antes de se dirigirem para a rádio. Os estudantes tocaram o concerto perfeitamente de memória para Suzuki, e foram para a rádio tendo deixado as partituras em cima da mesa do professor. O autor reitera: “Dou bastante importância ao treinamento de memória. Os estudantes devem saber a música de cor e não consultar as notas escritas” (SUZUKI, 2008, p. 46). Em outro ponto do livro, Suzuki ressalta a importância que o treino da memória tem para ele: “A capacidade de memorizar é uma das mais importantes da vida e deve ser inculcada profundamente” (p. 122). Para o autor, o treino da memória constante aumenta a capacidade e a rapidez da memorização: “Dependendo do treinamento, a capacidade de memorizar melhor a cada vez mais, e o tempo necessário fica cada vez mais curto. Consegue-se até memorizar imediatamente” (p. 122). Alexandre comprova esta proposição, quando diz que a prática repetida de memorizar fez com que em determinado momento, ele aprendesse uma música à tarde para tocar de memória na roda na mesma noite.

Além da memorização, outras aprendizagens e saberes decorrentes da convivência com outros músicos na roda é o que o músico chama de: “maloqueiragem”: a interpretação mais fluida, a variação rítmica e melódica da melodia, característicos da interpretação do choro, e a

prática de se dividir a melodia entre os solistas presentes. O convívio em roda foi fundamental para Alexandre desenvolver essa práxis do choro. Alexandre fala do caráter comunitário do tocar choro, comparando a prática como “um time de futebol, onde todo mundo passa a bola pra todo mundo”, e de como foi fundamental ter tido essa experiência em roda para adquirir este hábito.

Os métodos didáticos e os meios digitais também são parte integrante do conjunto de fontes de aprendizagem do músico. Os *playbacks* e métodos foram muito utilizados por Alexandre, assim como o *Youtube*, que proporcionou o contato com as *nuances* interpretativas de Proveta. O interessante é como Alexandre integra a auralidade e a visualidade intrínsecas ao recurso audiovisual com seu conhecimento musical: Alexandre tira o solo de ouvido, porém o transcreve e depois analisa. Os recursos estilísticos e interpretativos são então dissecados pelo músico; “ele faz um *glissando*, um mordente, atrasa um pouquinho ritmo, faz um *rubato*, faz aproximação cromática”, denotam uma análise profunda de como as variações interpretativas podem ser traduzidas em gestos e signos musicais. É digno de se notar como a escrita e a oralidade se complementam na aprendizagem do choro por Alexandre. Ao mesmo tempo em que o músico aprende na roda, no hábito de tirar de ouvido, no contato com outros músicos, na observação e na imitação de seus mestres, Alexandre utiliza seu conhecimento teórico de música para traduzir alguns desses saberes adquiridos pela auralidade em signos musicais: O *glissando*, o *mordente*, o *rubato*.

A aproximação entre professor e aluno é outro aspecto que ganha destaque na fala de Alexandre. Seu primeiro contato com Proveta, o qual conhecia dos vídeos e gravações, ocorre em uma roda de choro. Em um primeiro momento houve o nervosismo: “deu aquela tremedeira”. Depois de tocar várias músicas, veio a constatação do que é o Proveta ser humano, para além do músico excepcional: “é uma pessoa muito querida, muito simpática. Daí foi que eu gostei muito dele, da pessoa dele, do jeito dele agir com a gente...”. Este aspecto será ressaltado novamente quando Alexandre fala do primeiro festival onde teve aulas efetivamente com o professor, em Carnaíba. Além de conversar sobre música, Alexandre lembra que Proveta ficava com os alunos nos horários das refeições: “não ficava naquela coisa de professor, ia almoçar nos lugares o mais simples possível com os alunos”. A distância entre professor e aluno pode ser interpretada, neste caso, pela diferença de poder aquisitivo. Para Alexandre, o professor ir almoçar com os alunos em locais “simples”, de acordo com as possibilidades dos estudantes, abrindo mão de almoçar “em um lugar bom”, além de eventualmente pagar lanche para os alunos, o que foi significativo para Alexandre.

Esta passagem nos lembra da relação entre Gonçalves Pinto e Videira, relatada pelo carteiro. Em um primeiro momento o carteiro temia o flautista, sobretudo o julgamento deste, pelo fato do carteiro se considerar um músico inferior, que sabia tocar apenas algumas tonalidades. Depois de tocarem juntos em uma festa, na qual não faltaram “umas boas talagadas”, o carteiro passa a procurar Videira em seu trabalho e nos saraus que ele frequentava, e dessa maneira, se aperfeiçoou bastante, nos dois instrumentos que tocava, tornando-se “respeitado na roda dos tocadores batutas” (PINTO, 2014, p. 27-28).

O contributo valioso do clarinetista Alexandre Rodrigues e as outras duas entrevistas realizadas, neste que teria sido um estudo preliminar para a pesquisa de campo em Leme, formam um conjunto rico de depoimentos de aprendizes e professores, situações que muitas vezes se confundem e ocorrem simultaneamente. Lucas é egresso da primeira turma de alunos da então Oficina de Choro, futura EPM, e hoje leciona na instituição e em seus festivais. Ele ensina da maneira que aprendeu e vai além: procura aperfeiçoar sua metodologia com materiais de outros professores, ouve as necessidades dos alunos e busca outras alternativas para trazer o conhecimento que adquiriu pela observação de uma maneira mais acessível a todos. Ao mesmo tempo, continua aprendendo, procurando se aprofundar nos conhecimentos de teoria, leitura e harmonia. Evandro também é aprendiz e mestre. Em Leme, se aprofundou na linguagem e na vivência do choro, faz descobertas nas rodas, adquire repertório, tem contato com outros músicos de outros locais. Em Pernambuco, onde leciona, transmite seu conhecimento a outros estudantes. Fica evidente em seu depoimento como a vivência nas rodas em Leme contribuiu para que pensasse nas tonalidades das músicas e conhecesse outras maneiras de se tocar choro: um estilo menos virtuosístico, no estilo “mais seresta”, como ele pontuou.

A pesquisa de campo realizada na VI Semana Seu Geraldo, embora tenha sido realizada a título de estudo preliminar, acabou se tornando uma fonte de grande contribuição para a etnografia dos festivais da EPM. O evento teve seis edições consecutivas e foi adquirindo forma e uma práxis própria com o passar dos anos. A gestão e produção do evento foram aperfeiçoadas a cada ano, criou-se um hábito entre os frequentadores, o evento foi ganhando notoriedade no cenário do choro no Brasil e no mundo, e muitos aprendizes estiveram em anos seguintes, como Alexandre, que frequentou por cinco anos, Evandro por quatro anos, e vários alunos de Proveta da Escola do Auditório, assim como outros estudantes. Vários setores e moradores da cidade de Leme se envolveram com a Semana Seu Geraldo, como vimos no depoimento de Neto. Houve patrocínio de empresas, permutas, colaborações de indivíduos, repercussão no ensino regular e na comunidade de pais e alunos. O público teve acesso a



programação de choro e música brasileira por seis anos. Estudantes de escola pública conheceram o choro e vários deles tiveram a oportunidade de aprender e até de alcançar um nível relativamente avançado no instrumento, como o pandeirista Luiz Gustavo, e a cavaquinista Carolina.

A Semana Seu Geraldo encerrou seu ciclo em 2016, conforme já foi discutido no capítulo. Em termos da minha condução da etnografia e pesquisa, houve um processo de transição entre ser apenas aluna em um festival de choro, como em 2015, e estar na dupla condição de aluna e pesquisadora, em 2016. A partir de 6.<sup>a</sup> semana, eu passei a ter uma atitude progressiva de desenvolver um olhar de pesquisadora que foi se acentuando gradativamente, ao passo que a postura de aprendiz, embora continuasse existindo, nos ensaios e aulas em que estive presente, foi cedendo espaço ao papel de pesquisadora, observando as relações de ensino e aprendizagem vistas sob este aspecto. Estar como aluna me colocou em um lugar especial de participante, que facilitou o acesso aos interlocutores e possibilitou vivenciar situações realmente como uma aprendiz de choro, como minha participação no Bandão, nos *workshops* e nas rodas de choro. Esta relação foi se alterando, nos outros festivais em que realizei a pesquisa de campo, conforme discutiremos no decorrer do capítulo.

Figura 22 – Mensagem comunicando o adiamento da VII Semana Seu Geraldo



Fonte: A autora.

### 4.3 O 1.º Festival de Inverno da Casa do Choro – Etnografia e participação

Neste tópico trataremos da pesquisa de campo realizada no 1.º Festival de Inverno da Casa do Choro, realizado em julho de 2018. Primeiramente falaremos sobre aspectos gerais do festival, a dinâmica e perfil de participantes, a programação e reflexões sobre a minha

condição de pesquisadora/participante em campo. Em seguida, discorreremos sobre as observações das aulas, ensaios e demais atividades, e posteriormente será realizada a análise das entrevistas com professores e alunos, com transcrição de alguns trechos.

#### 4.3.1 Estrutura do evento e considerações sobre a pesquisa de campo

O 1.º Festival de Inverno da Casa do Choro foi divulgado nas redes sociais no início de 2018 e ocorreu de 19 a 28 de julho do mesmo ano. Este evento foi promovido pela Casa do Choro sem nenhum tipo de subsídio financeiro de patrocinadores ou do governo. As inscrições para o Festival tiveram o custo de 800 reais por pessoa, sem incluir alojamento ou alimentação. Por esta razão o evento atraiu um público menor do que as Semanas Seu Geraldo, pois além da inscrição, os participantes de fora do Rio de Janeiro teriam que arcar com suas despesas de alimentação e hospedagem.

Figura 23 – *Flyer* do 1.º Festival de Inverno da Casa do Choro



Fonte: *Facebook* Casa do Choro.

Eu novamente pedi autorização a César e Mauricio Carrilho para realizar a pesquisa de campo no Festival, e estive na condição de pesquisadora no evento. Não realizei a inscrição e não participei das aulas como aluna, tampouco das práticas de conjunto. Usei a câmera e o gravador do telefone celular como diário de campo, fazendo registros em áudio e vídeo, utilizando um monopé simples para auxiliar na estabilidade do aparelho. Eu habitualmente me sentava em um canto na sala de aula, de maneira que via o professor lateralmente e alunos à minha frente. Nos *workshops*, eu ficava de pé em um canto ao fundo da sala ou me sentava entre os participantes. Minha intenção era utilizar os registros audiovisuais como auxílio para

as anotações realizadas em caderno e eventualmente, para extrair algum exemplo musical das atividades observadas para finalidades acadêmicas, como apresentação em congressos ou na própria defesa da tese, caso a qualidade do registro permitisse. As entrevistas foram realizadas apenas em áudio, utilizando o próprio celular.

Este Festival teve uma duração maior que as Semanas Seu Geraldo, totalizando nove dias de atividades, entre aulas, ensaios, rodas de choro e *shows*. A estrutura das atividades ocorreu da seguinte maneira:

- Das 9:30 as 11h – As aulas coletivas de instrumento
- Das 11 às 12h – Ensaio dos Regionais
- Das 12 às 13h – Ensaio do Bandão
- Das 14:30 às 16:30 h – *Workshops*
- Às 19 h às 4.<sup>as</sup>, 5.<sup>as</sup> e 6.<sup>as</sup> – *Shows*
- Todas as noites: Rodas no 2.º andar da Casa do Choro

Os instrumentos oferecidos foram violão de seis e sete cordas, cavaquinho, bandolim, flauta, sopros e metais, percussão e canto no choro.

#### **4.3.2 Observação de atividades no festival**

Os professores foram exclusivamente os professores habituais da EPM. A estrutura de atividades foi semelhante às Semanas Seu Geraldo e aos cinco primeiros Festivais Nacionais: aulas de instrumento, *workshops*, práticas coletivas, rodas de choro e *shows*. Uma diferença em relação à Semana Seu Geraldo onde iniciei as pesquisas de campo foi que o 1.º Festival de Inverno teve a prática de regionais de choro, em que se formavam pequenos grupos de um ou dois instrumentos de cada naipe: instrumentos solistas (sopros ou bandolim), violões de seis e sete cordas, cavaquinhos e percussão. O Festival teve uma média de sessenta alunos inscritos e formaram-se cerca de sete regionais, que se apresentaram no último dia, antes do Bandão.

Foi notória neste Festival a presença grande de estrangeiros e de pessoas de faixa etária acima dos quarenta anos. A participação de jovens foi mais tímida, o que se justifica pelo fato de o Festival ter sido totalmente pago. Apenas estudantes cujas famílias tinham maior poder aquisitivo puderam comparecer, sobretudo os de fora do Rio de Janeiro. Houve também pessoas que tiraram férias de seus serviços para ir ao evento.

Eu tive a possibilidade de assistir a uma quantidade e variedade maior de aulas em relação às duas Semanas Seu Geraldo em que estive presente. Nove dias de aulas me permitiram

assistir às aulas e ensaios inteiros e contemplar todos os instrumentos na observação, incluindo os sopros, cujas aulas eu não tive oportunidade de observar em Leme, em virtude da duração menor daquele evento.

O 1.º Festival de Inverno foi o primeiro festival mais completo que ocorreu dentro das instalações da Casa do Choro, com aulas de instrumentos e práticas de conjunto. Os dois festivais anteriores que ocorreram no local, o VI e VII Festivais Nacionais do Choro, conforme vimos anteriormente, tiveram uma programação intensa de *shows* e alguns *workshops*, porém sem aulas de instrumentos, tampouco ensaios do Bandão. O 1.º Festival foi também o mais longo, considerando o número de dias de aulas. Esta duração e concentração das atividades em praticamente um único local, a Casa do Choro, propiciou um convívio intenso entre os participantes e com os professores. Nesse sentido, o evento se assemelhou aos modelos dos quatro primeiros Festivais Nacionais, que ocorreram em Mendes, RJ, e em São Pedro, SP. As aulas, *workshops*, ensaios, rodas e *shows* e até mesmo as refeições ocorriam na Casa do Choro. O Espaço Dino, Meira e Canhoto, no 2.º andar, tem uma pequena cozinha, e o serviço de alimentação e bebidas foi administrado pela cantora Glória Bonfim. Durante o Festival, o bar serviu refeições, cafés e lanches todos os dias, até o fechamento da Casa após o término das rodas, à noite. Além disso, era comum que os alunos formassem grupos para almoçarem juntos, ou na própria Casa, ou em algum restaurante próximo, no centro do Rio de Janeiro.

Após o almoço e após os *workshops* à tarde, formavam-se pequenas rodas com os alunos participantes. Era comum algum professor presente auxiliar os alunos com alguma dificuldade: uma inflexão em uma frase, uma dica de um acorde ou uma levada. Os alunos aproveitavam estes momentos para tocar o repertório com o qual iriam se apresentar com os regionais ou outras músicas da apostila, que foi distribuída no primeiro dia do evento. Também tocavam o repertório comum de rodas de choro nesses momentos.

Eu não estava inscrita como aluna neste festival, porém levei meu violoncelo para o Rio de Janeiro, e o deixei na Casa do Choro durante todo o período do Festival. Nessas ocasiões, após o almoço ou após as aulas à tarde, eu participava dessas rodas espontâneas, assim como nas rodas que ocorriam à noite. Talvez por essa razão muitos estudantes acreditavam que eu estava participando como aluna no evento. À medida que eu ia conhecendo e conversando com estes participantes, seja por ter realizado entrevistas com alguns deles, ou por tê-los conhecido nestes momentos de interação, em rodas e refeições, eles foram tomando conhecimento da pesquisa que eu estava realizando. Dessa maneira, neste evento eu considero que estava realizando uma observação participante: participava das rodas e nestes momentos,

almoçava ou lanchava com eles, frequentava os *shows* e as aulas. Nestes momentos, me enturmei com os alunos. Fiz muitas amizades, aprofundei contatos e em muitos momentos me sentia uma aluna do Festival, como os outros. Estar como pesquisadora, mas ter esta proximidade de tocar com as outras pessoas e partilhar momentos de aulas, lazer e alimentação, me trouxe uma proximidade grande com os alunos participantes, o que propiciou que as entrevistas tivessem ocorrido de maneira bem fluida, muitas vezes como uma conversa agradável entre dois colegas.

Em alguns momentos de observação de aulas eu participava, fazendo alguma pergunta ou comentário. Nestes momentos eu me repreendia internamente, pensando que eu deveria apenas observar os acontecimentos, sem interferir. As minhas identidades como pesquisadora, aprendiz, professora se mesclavam: ao mesmo tempo em que procurava observar o campo, vendo como se intermediavam as relações entre professor e alunos, estava assimilando o conteúdo transmitido, como aluna, ou pensando como professora em quais recursos didáticos aquele professor estava utilizando com a classe.

### **4.3.3 Observação de aulas coletivas e ensaios**

Neste tópico discorrerei sobre a observação das aulas de instrumentos (cavaquinhos, violões e sopros); das práticas de conjuntos regionais; as aulas-palestras; dos *shows* e as rodas de choro, dentro da Casa do Choro e das rodas espalhadas pela cidade do Rio de Janeiro.

#### **4.3.3.1 Aulas de Cavaquinho**

Neste festival eu pude fazer uma observação mais variada de aulas de instrumentos e pude assistir às aulas inteiras. Assisti às aulas de cavaquinho com Jayme Vignoli e Luciana Rabello, violão com Mauricio Carrilho, sopros com Pedro Paes, Aquiles Moraes, Naomi Kumamoto, percussão com Marcus Thadeu e os ensaios de regionais com todos estes professores e Paulo Aragão.

As aulas coletivas eram a primeira atividade do dia, as 9:30 h. Eu normalmente chegava no início da aula e me posicionava com o celular e o monopé no canto da frente, de modo que podia ver a turma de frente e o professor lateralmente. As salas de aula destinadas aos cavaquinhos são as menores da Casa do Choro: algumas vezes os alunos tiveram que formar duas fileiras de cadeiras para se sentar, pois não havia espaço para fazer um semicírculo. Em

geral, os alunos apoiavam a apostila em suas próprias pernas ou no estojo de violão. Alguns portavam estantes de partituras. A dinâmica de aulas nas cordas variou muito para cada professor. Não houve, como no caso de Leme, uma divisão de nível nas turmas de cavaquinhos. Eram cerca de doze a quinze alunos e todos fizeram as mesmas aulas juntos. Na turma, havia estudantes mais iniciantes e mais avançados. Vignoli, nas duas aulas que observei, procurou passar um conteúdo variado: no começo da aula abordava exercícios técnicos para palhetada, coordenação entre mão direita e mão esquerda e exercícios de digitação. Para exercícios de palheta Jayme utilizou uma notação semelhante à utilizada para instrumentos de cordas friccionadas: o movimento da palheta ferindo as cordas de cima para baixo, era marcado como marcação de arco para baixo ( $\Pi$ ) e o inverso, com a palhetada indo de baixo para cima, como se grafa o arco para cima (V), conforme a direção da palhetada no instrumento (ver figura abaixo).

Figura 24 – Exercício para mão direita de cavaquinho utilizando marcações de arcadas

• Exercícios para Cavaquinho •  
Prof. Jayme Vignoli

Exercícios de mão direita - cordas soltas (palhetada segue sempre alternada)

1.1 V Π 1.2 V Π 2.1 V Π

2.2 V Π 3.1 V Π 3.2 V Π

Fonte: Material didático de Jayme Vignoli fornecido à autora.

Como já foi dito, nas gerações atuais a leitura musical não costuma ser muito familiar a cavaquinistas em formação. Normalmente estes instrumentistas aprendem a leitura de cifras. No entanto, o exercício da figura acima era exemplificado na aula pelo professor, e as pessoas que não tinham leitura musical anotavam o nome das notas ou das cordas em cima das notas na partitura, para auxiliar na identificação das mesmas. No caso de exercícios e escalas para mão esquerda a tarefa ficava mais complicada. Neste momento, muitos alunos recorriam à observação ou solicitavam ao professor para registrar o exercício em vídeo.

Em outro momento das aulas Jayme deu orientações específicas sobre que tipo de palheta usar e dicas posturais de como segurá-la: qual a posição da mão direita, qual o sentido e o ângulo da palheta no momento de tocar as cordas. Os alunos iam experimentando e Jayme eventualmente corrigia um ou outro individualmente. Nesta primeira parte da aula, além dos exercícios dados, Jayme falou sobre a importância de se manter uma rotina de estudos mais

técnicos no cavaquinho com regularidade, como os exercícios de palhetas e o treino de escalas e arpejos. Em outra parte da aula Jayme abordou a montagem de acordes no cavaquinho, com as várias possibilidades de inversão e escolhas que deveriam ser realizadas nos acordes que têm muitas alterações. Como o instrumento tem apenas quatro cordas, é necessário fazer escolhas de quais notas ser priorizadas um determinado acorde, em caso de acordes com muitas alterações. Como recursos tecnológicos Jayme utilizava um monitor e o *notebook* para mostrar arquivos de PDF de seus exercícios para a turma, e também utilizava o quadro branco.

Figura 25 – Aula de Jayme Vignoli



Fonte: A autora.

Além da aula de Jayme, assisti a uma aula conjunta de Jayme e Luciana Rabello pra os cavaquinistas. Nesta aula o conteúdo abordado foi quase inteiramente voltado aos acompanhamentos rítmicos no choro, com demonstração das levadas dos vários subgêneros: maxixe, polca, choro sambado, tango brasileiro, choro, *schottisch*. Nesta aula as levadas foram exemplificadas na prática, com os dois professores tocando, sem anotações em quadro branco.

#### 4.3.3.2 Aulas de Violão

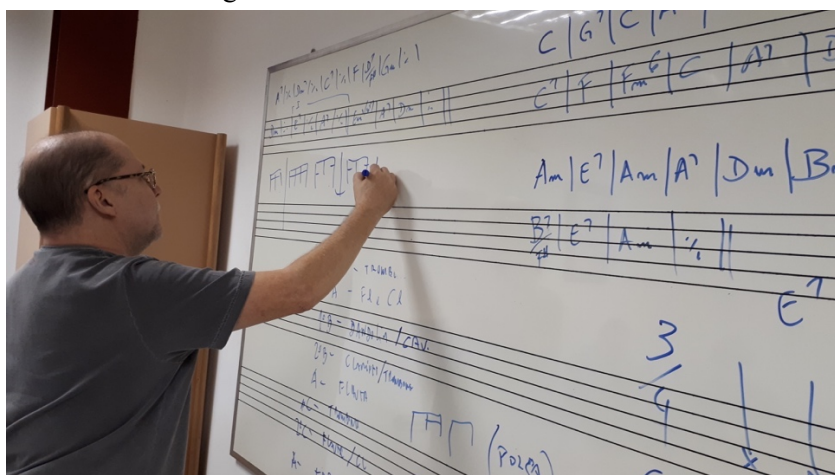
As aulas de violão foram ministradas por Mauricio Carrilho. A turma tinha cerca de dez instrumentistas que se posicionavam em semicírculo na sala de aula. Alguns tinham estantes e outros utilizavam cadeiras para apoiar a apostila. Era marcante a presença de estrangeiros no violão: cerca de metade dos alunos deste instrumento. Dentre os alunos brasileiros havia alguns muito jovens, como Gabriel Ferreira, de 17 anos à época. Nas aulas de violão que observei, Carrilho não utilizou nenhum material específico para o instrumento, como

Vignoli. Utilizou apenas o repertório da apostila do festival e partes que foram fornecidas no dia.

Em um momento da aula, explicou detalhadamente a levada de acompanhamento de uma das músicas da apostila. Era um acompanhamento específico que reproduzia no violão uma célula rítmica que se faz em um determinado tipo de samba. Mauricio tocou a parte A da música e depois convocou os alunos a tocarem todos juntos. Ao ver a dificuldade de alguns, pediu para tocarem individualmente um determinado acorde, para detalhar aquela levada específica. Explicou quais tempos seriam acentuados e quais teriam que ser abafados. Mauricio fez a associação dos acentos no acorde com o toque do surdo no mesmo tipo de levada: “isso imita a pele do surdo, quando é solta e quando é presa: ‘tec-tec-tuuuum-tec-tuummm’”, e tocou um surdo imaginário. Carrilho explicou que as notas que deveriam soar mais longas no violão são como a pele aberta do surdo, e as notas curtas, a pele abafada do instrumento. Depois comparou os dedos da mão direita – polegar, indicador, dedo médio e anular - com os diferentes toques no pandeiro. Uma estudante estrangeira – a única mulher da turma – teve dificuldade em reproduzir a levada. Mauricio reduziu o andamento pela metade e explicou detalhadamente: O polegar está sempre no tempo, os outros dedos, no contratempo, e conta junto: “um, dois, um, dois”. A estudante sorriu, parecendo um pouco constrangida por não conseguir executar a levada naquele momento. Outros alunos da turma de nível mais adiantado conseguiram fazer com mais facilidade. Enquanto os mais novatos tentavam reproduzir o ritmo mais lentamente, um aluno os observava, outro lixava as unhas, outro folheava a apostila de músicas. Mauricio então se levantou e escreveu no quadro a célula rítmica, marcando as acentuações em cada tempo, com o polegar e a mão direita. Os iniciantes estrangeiros anotaram em seus cadernos o que foi escrito no quadro. Mauricio disse: “O acento é no primeiro tempo, essa é a ‘levada da Mangueira’. Bum... A Mangueira só acentua no primeiro. Não tem surdo de resposta. Aí você ouve mais caixa, mais tamborim, mais frigideira. Porque não tem o segundo surdo, não fica empastelado de grave”. Depois sugeriu aos alunos que reparassem, nos desfiles de Carnaval, na bateria da Mangueira, que tem essa característica de só marcar o primeiro surdo.



Figura 26 – Aula de Mauricio Carrilho



Fonte: A autora.

Após passar uma parte da aula explicando a levada e ouvindo alunos individualmente, Mauricio voltou para a música da apostila e tocou uma parte inteira dela com os alunos, encadeando os outros acordes. Outra dica de Mauricio foi criar melodias com este ritmo, e cantou: “turero-tectectec...tectectum... vocês têm que criar um ‘voicing’ como os americanos fazem”.

Em determinado momento César Carrilho entrou na sala e distribuiu aos estudantes partes com acompanhamentos de uma valsa, que seria tocada pelo Bandão. Mauricio fez o solo no violão e pediu à turma que tocasse o acompanhamento, explicando algumas características do acompanhamento de valsa. Mauricio achou um dos acordes estranho; interrompeu a aula e saiu da sala, indo conferir a passagem com o arranjador, pois “tem alguma coisa acontecendo”, o que provocou risos nos alunos. O arranjador era Paulo Aragão e possivelmente acontecera algum erro de revisão na elaboração dos acompanhamentos, que haviam sido feitos durante os primeiros dias do Festival, pois os ensaios do Bandão só começaram no quarto dia após o início do evento.

Figura 27 – Alunos de violão



Fonte: A autora.

O nível da turma era bem variado, mas todos conseguiam tirar algum proveito. Notei que alguns estudantes se beneficiaram das explicações mais detalhadas, utilizando recursos da escrita, sobretudo os iniciantes e aqueles que tiveram um aprendizado de violão erudito anterior. Nos momentos mais fluídos, em que a turma tocava observando Mauricio, também observei a qualidade da execução ir melhorando visivelmente. O interessante é que a aula reuniu tanto violões de seis como os de sete cordas, que normalmente exercem funções diferentes nas rodas de choro e nos grupos. Porém, o foco da aula foram os acompanhamentos e levadas, e não as conduções de baixos, ou “baixarias”.

#### 4.3.3.3 Aulas de Sopros

Os sopros todos se reuniam em conjunto para ter aula de manhã na mesma sala grande onde as aulas-palestras ocorriam na parte da tarde. Havia cerca de três clarinetes, em torno de sete flautistas, um saxofone, um trombonista e um claronista. O único aluno de bandolim do festival participou dessa prática, sendo colocado junto aos outros instrumentos de sopro, apesar de ser um instrumento de corda. A cada dia, um ou dois professores de determinado instrumento deram aula para esta turma: Pedro Paes, clarinetista e saxofonista, Pedro Aragão, bandolinista, Aquiles Moraes, trompetista, Naomi Kumamoto, flautista e Marcílio Lopes, bandolinista. A linha principal condutora era o repertório da apostila: cada professor escolhia uma ou duas músicas e as trabalhava em sua aula. Normalmente se fazia a leitura à primeira vista da música. Assim como as turmas de violão e cavaquinho, o nível era bastante variado. Havia iniciantes que tinham bastante dificuldade em ler e participantes avançados, como o trombonista, francês, o claronista, Kyota Nakagawa e a flautista Yukari

Seki, ambos do Japão. Kyota é clarinetista e estava tocando clarone nas aulas e no Bandão. O músico, de nível avançado, também tocava piano e tinha um repertório grande de choros. Yukari também já conhecia muitos choros e percebia-se que tinha uma formação sólida como flautista. Tanto Kyota como Yukari não falavam português e tampouco inglês. Como eram músicos de nível adiantado, eles tentavam compreender o que estava sendo solicitado na aula através das instruções verbais e procuravam reproduzir o que o grupo fazia. Entre os estudantes brasileiros a maioria era músico amador, e havia alguns estudantes iniciantes na faixa dos vinte anos ou menos. Os participantes eram todos adultos, sendo os mais jovens na faixa dos dezoito anos.

Observei uma aula conjunta de Pedro Aragão, Pedro Paes e Marcílio Lopes, no segundo dia de festival. Nesta aula Pedro Aragão pontuou que existiam muitas formas de tocar, articular e pensar o choro. Disse que o termo choro é um “guarda-chuva”, que engloba muitos estilos diferentes. “Às vezes em uma mesma música a gente pode tocar com enfoques diferentes, com levadas diferentes, com articulações diferentes”.

Aragão continuou falando sobre as maneiras de aprender e transmitir o choro, sempre coerente com a maneira como tratou o assunto em sua tese (ARAGÃO, 2011). Ele apontou na aula:

O choro tem uma tensão boa entre o escrito e o real. O real é a roda, que a gente toca idealmente toca sem partitura, mais livre. Ao mesmo tempo, a partitura sempre fez parte dessa história, principalmente para os sopros, que nos princípios eram mestres de banda e tal. A gente aqui no festival tem uma apostila com repertório variado, choros antigos, modernos, de gêneros diferentes, e cada uma dessas coisas tem uma levada, um jeito de fazer. A proposta dessa aula é a gente pegar uma música da apostila para ler, e depois um clássico que todo mundo toque de cor, pra tocar como em uma roda. (informação verbal).

Pedro Paes, neste momento, sugere, a título de conhecer a turma melhor, que invertessem a ordem e comesçassem tocando algum choro que todos já conheciam, do repertório em comum, para começarem a tocar sem a partitura, e pensar na linguagem e nas possibilidades de formações. Pedro sugeriu alguma música de Pixinguinha que todos soubessem. Na verdade, não houve um consenso sobre alguma música que todos tocassem de cor. Por fim, tocaram o choro *Naquele tempo*, com a maioria das pessoas lendo e poucas tocando de memória. Aragão sugeriu aos que não conheciam música que a tocassem ouvindo e pensando no encadeamento harmônico, tentando fazer linhas de contraponto, ainda que simples. Paes lembrou que uma das propostas de aprendizagem como em uma roda de choro, seria aprender músicas que não se conhece. “Vamos tentar simular a roda de choro. O cara conhece a melodia? Toca, mesmo

que você não conheça aquela melodia, você tenta participar da forma que for possível: esse acorde eu reconheci? Toca. Esse eu tô na dúvida? Melhor não tocar forte, mas pode tentar arriscar”.

Figura 28 – Aula de sopros



Fonte: A autora.

A turma começou a tocar e Aragão foi ditando os acordes, sobretudo para duas clarinetistas, transpondo as cifras para o tom do instrumento. Em princípio o trombonista fez o solo da parte A do choro. Na repetição da parte, as flautas tocaram a melodia. Na parte B, os clarinetes assumiram o solo. A partir da volta para a parte A, praticamente todos os instrumentistas estavam tocando em uníssono. Como eram poucas as pessoas que realmente tocavam a música de cor, grande parte das pessoas estava concentrada em ler a música, e não pensavam muito na questão da divisão dos solos, que parecia ser difícil para eles naquele momento. Ainda assim, ouviam-se alguns contrapontos, sobretudo do clarone de Kyota, do clarinete de Pedro Paes e de um flautista.

Após essa execução Aragão lembrou que no processo de aprendizagem deles próprios, professores, havia poucas partituras de boa qualidade, sem erros, o que acabou tendo um lado positivo: obrigou os estudantes de sua época a aprenderem as músicas de ouvido:

Quando você aprende de ouvido, você aprende a articulação, o fraseado, você está aprendendo a linguagem na verdade, que vem com a interpretação. Dá mais trabalho, mas é que nem aprender a andar de bicicleta. Depois que você aprende, você não esquece nunca mais. E você fica mais livre, porque tendo a melodia na cabeça você passa a fazer a relação com a harmonia, é isso que dá essa liberdade do choro. O processo é difícil de aprender em apenas uma aula, e vai um pouco de cada um. Tem as gravações clássicas, isso é importante que a gente tenha essa abordagem, de ouvir as gravações, tipo Pixinguinha e Benedito pra flauta, Jacob, para a gente que é do bandolim, Luiz Americano

os clarinetistas, e por aí vai. Claro que leitura também é importantíssimo, mas tem que ter as duas coisas... (informação verbal).

Paes explicava como pensar nas notas do acorde e ir procurando encadear melodias paralelas com essas notas. No entanto, para os estudantes muito iniciantes, era difícil até mesmo ler a melodia principal. Percebia-se que não tinham a leitura de cifras e conhecimento de harmonia, suficientes para pensar num acorde e tocar as notas automaticamente. Ainda assim, Paes procurava detalhar a explicação até o nível mais básico, para que os iniciantes também procurassem desenvolver um pensamento harmônico, ou ao menos iniciar este processo. A clarinetista Luíza, por exemplo, tinha certa dificuldade para ler à primeira vista as músicas da apostila. Na parte do treinamento do contraponto, pude observar que ela se esforçou para tocar ao menos as notas fundamentais de cada acorde, e conseguiu algum êxito na segunda ou terceira tentativa. Alguns flautistas mais iniciantes, no entanto, não conseguiam e paravam de tocar, se limitando a observar os outros.

Figura 29 – Pedro Paes (clarinete) e Marcílio Lopes (violão) na aula de sopros



Fonte: A autora.

Marcílio Lopes também pontuou a importância de o instrumentista de sopro entender a harmonia. Disse que essa é uma dificuldade comum para os sopros, que ele observava com os alunos da EPM. Também recomendou à turma para que não tratassem a cifra como mais uma informação perdida na partitura, e entendessem o que fazia parte do acorde na melodia e o que não fazia, estabelecendo relações:

O acorde é a espinha dorsal da melodia, então tudo que acontece na melodia depende e se apoia no acorde. Se você não entender essa relação de apoio da melodia do acorde, você vai decorar uma melodia que vai se perder. Se você apoia na melodia e entende as funções da melodia, daqui a pouco você começa

a estabelecer relações com uma segunda música, uma terceira música, e vê que todas elas têm a mesma espinha dorsal, ou os mesmos elementos em comum (informação verbal).

Após essa fala, Alcides, clarinetista, perguntou como estudar essa harmonia. Hugo, bandolinista, contou sua experiência: costumava passar as cifras de uma música tocando os arpejos das notas correspondentes a cada cifra. Os professores gostaram da ideia e sugeriam à turma toda tocar novamente o mesmo choro dessa maneira: fazendo os arpejos de cada acorde. Alunos mais adiantados se saíram melhor, com mais desenvoltura. Percebia-se que os iniciantes não tinham muito claro quais as notas que deveriam tocar. No entanto, todos seguiam tentando, com alguns professores auxiliando, sugerindo notas, ditando os acordes, e no final da música já se percebia que todos, de uma maneira ou de outra, tiraram algum proveito da proposta.

No momento seguinte da aula os professores trabalharam algumas músicas da apostila, explicando as diferenças de acentuações entre cada estilo: um tango brasileiro, uma valsa, uma polca, um maxixe, um choro sambado, com toques sobre o estilo e articulações. Também tocaram novamente um tango que havia sido trabalhado no dia anterior, na aula dada por Naomi Kumamoto, procurando dar continuidade ao trabalho iniciado pela professora.

Em outro dia o trompetista Aquiles Moraes conduziu a aula sozinho. Aquiles passou parte da aula explicando aos alunos a sua maneira de estudar e um pouco de seu percurso no choro. O trompetista contou à turma que procurava sempre aproveitar o seu tempo de estudo ao máximo, e por isso pensava em otimizar cada exercício para aprender aspectos diferentes:

Penso num modelo de exercício e estudo ele em todos os tons. E geralmente busco algo que já me faz pensar em escala, em técnica e em repertório, pois muitas vezes uso pequenos trechos de música. Dessa forma a gente junta tudo, já trabalha tudo que falei, técnica, escala, arpejo, repertório e criatividade. E busco fazer todo dia coisas diferentes, para sempre ter uma novidade na cabeça. Acho esse jeito melhor que simplesmente estudar todos os dias a mesma coisa, ou a mesma rotina (informação verbal).

Aquiles também contou à turma como foi sua experiência de estudante na EPM, quando vinha de Cordeiro junto com a turma que era do núcleo dos Matutos. Como era o único trompetista, frequentava a aula de flautas, cujo professor era “Seu Álvaro”, pai de Mauricio. Aquiles aprendeu, dessa maneira, o repertório de choro tradicional, que contempla muitas composições escritas originalmente para flauta. Seu Álvaro tinha o hábito de passar músicas de ouvido para sua turma, o que fez com que Aquiles desenvolvesse este hábito desde o início de seu contato na EPM. Nesta aula no Festival, o trompetista propôs esta atividade ao grupo: Ensinou a parte A de um choro de ouvido para a classe. O choro era *Sentimento Carioca*, de

Álvaro Carrilho. Aquiles foi passando frase por frase; tocava no trompete dois compassos e os demais copiavam. Algumas pessoas iam aprendendo as notas com mais rapidez, outras mais lentamente. Os que assimilavam antes as notas da melodia iam auxiliando os demais. Algumas pessoas simplesmente procuravam em seus instrumentos, flautas, clarinetes, trombone, reproduzir as alturas das notas que Aquiles tocava. Outras precisavam saber especificamente quais notas eram. Com o tempo, o processo foi ficando mais rápido e as outras frases da música foram aprendidas com mais facilidade em relação às primeiras. Ao fim de cerca de trinta minutos, a turma estava tocando a primeira parte do *Sentimento Carioca* de memória, praticamente com as notas todas corretas.

Nesta aula Aquiles soube dosar equilibradamente ensinamentos de cunho teórico e técnico, como o estudo de técnica de instrumento, escalas e arpejos, com a importância da aprendizagem por imitação, de ouvido e da memorização. Também trouxe a questão da otimização do estudo e do aproveitamento do mesmo, assim como o uso da criatividade para ressignificar materiais tradicionais de estudo, como métodos técnicos e de escalas e arpejos.

Aquiles, assim como seu colega de estudo e de grupo Lucas Oliveira, foi aluno e se tornou professor na EPM. O músico é atualmente uma referência no trompete de choro no Brasil, e também toca *jazz* e música instrumental, sendo um músico muito requisitado na cena instrumental do Rio de Janeiro. Além dos constantes trabalhos na EPM, toca com Hamilton de Holanda, Eduardo Neves e outros nomes importantes da música instrumental no Rio. Sua leitura à primeira vista é excepcional. Em todos os *workshops* dos Festivais da EPM que observei, quando a aula de arranjo ou composição previam a execução de alguma música à primeira vista, o Aquiles estava firme, lendo a melodia com segurança e guiando os demais músicos. A bagagem que foi adquirindo ao longo de seu percurso na música compôs o que Aquiles se tornou na atualidade, como músico, professor e transmissor do choro.

#### **4.3.3.4 Os ensaios de regionais**

Os regionais foram o grande diferencial do 1.º Festival de Inverno em relação à minha observação, tanto como aluna quanto pesquisadora, nos Festivais Nacionais e nas Semanas Seu Geraldo. No primeiro dia foram definidos os grupos, procurando mesclar estudantes avançados e iniciantes. Cada grupo começou a ensaiar em uma sala diferente, na parte da manhã, e cada professor ficou responsável por ensaiar um grupo, embora eles circulassem por outros grupos, dando dicas mais específicas para determinado instrumento. No grupo coordenado por Mauricio, por exemplo, havia quatro instrumentos solistas distintos:

trombone, duas flautas e clarinete. Os professores de cada instrumento passavam pelo ensaio e auxiliavam os instrumentistas com questões de articulação, interpretação etc.

Observei um ensaio com o grupo coordenado por Mauricio. A primeira música que ensaiaram foi *Afetoso*, choro de Avena de Castro. O trombonista perguntou quem foi o compositor, e Mauricio contou um pouco sobre o músico, que tocava cítara e viveu em Brasília.<sup>195</sup> Mauricio tocou a melodia de outra música do mesmo compositor, *Evocação a Jacob*, feita em homenagem ao célebre bandolinista após seu falecimento. Gabu Ferreira, violonista jovem de Florianópolis, acompanhou o professor em seu violão, pois era o único entre os presentes que conhecia e sabia acompanhar a música. Os alunos e eu ficamos observando a execução, que foi muito bonita e espontânea.

Após este momento, os alunos retornam ao ensaio do *Afetoso*, fazendo uma leitura à primeira vista. Depois de uma primeira leitura da melodia e acompanhamento, realizada em uníssono pelo grupo, Mauricio falou sobre a liberdade interpretativa que a mesma requeria: “é um tipo de choro que a gente não deve tocar a melodia no ritmo que está escrito. A melodia tem que flutuar no tempo, tem que ficar mais pra frente, mais pra trás. Por isso, é melhor que cada um toque sozinho na hora do solo, porque é difícil tocar junto desse jeito”. Mauricio tocou a melodia no violão, sendo acompanhado pelos outros violões, e mostrou a liberdade do fraseado da música. Ressaltou que não era para tocar a melodia como estava na partitura, com a divisão exata: “Não é pra tocar quadrado, não tem expressão nenhuma. É pra tocar livre, como se estivesse cantando”. Depois, dividiu o solo entre os solistas presentes para cada um fazer uma frase. O trombonista iniciou e fez a primeira frase de uma maneira muito mais livre, atrasando e adiantando a melodia, como Mauricio sugeriu, e o resultado foi apreciado por professor. Dos quatro solistas, dois eram menos avançados no instrumento e tiveram dificuldade de tocar apenas um trecho da melodia, alternando as frases com os outros solistas.

Em outro momento o trombonista perguntou a Mauricio como um cavaquinista escolhia, dentre tantas notas possíveis em um acorde, que tem muitas alterações, quais iria tocar. Mauricio disse, direcionando-se a um dos cavaquinistas, que ele deveria sempre pensar em escolher as notas mais agudas do acorde, “o final da ponta do piano, de preferência criando um *voicing*. Essa tem que ser a busca de todo acompanhamento”. Também disse que o violão de sete cordas tinha que pensar em tudo e não apenas nos baixos, e exemplificou tocando um trecho de uma música da apostila: “você está fazendo uma melodia, um contracanto passivo no

---

<sup>195</sup> Sobre Avena de Castro consultar o verbete dedicado ao compositor no site na Casa do Choro. Disponível em: <https://acervo.casadochoro.com.br/cards/view/1532>. Acesso em: 4 out. 2020.



meio do acorde. Não é nem no baixo nem na ponta”. Sobre este tipo de pensamento de se criar vozes intermediárias contrapontísticas, através das inversões dos acordes, Mauricio fez uma explanação que sintetiza o seu pensamento em relação ao tratamento do choro, através da influência de seu trabalho com Radamés Gnattali:

Todas essas situações de organização de arranjo a gente pode simular no regional também: tratar como uma pequena orquestra. Mas isso está muito na concepção dos músicos, e as pessoas precisam ouvir esse tipo de música que tenha esse tipo de tratamento, ouvir música clássica, ouvir arranjos bem escritos, para buscar na hora de tocar essa sonoridade mais camerística do choro. Esse grupo da EPM, esse trabalho que a gente faz tem muito esse foco de *tratar a música de choro como uma música de câmara. Menos foco na performance individual virtuosística e mais no trabalho coletivo camerístico*. Que foi uma experiência que a gente teve a oportunidade de vivenciar com o Radamés Gnattali, que foi um dos grandes mestres da música de concerto do Brasil um dos maiores compositores que tem na nossa história. A gente trabalhou com ele durante sete anos, tocando com ele, e ele fazendo arranjos para essa formação de choro, com essa concepção. Todas as pessoas aqui, o Cristóvão, que foi de certa forma um discípulo dele, no piano, no arranjo, e eu, a Luciana, que tocamos com ele no final da vida dele [...] foi uma experiência importante, e a gente tenta dar continuidade a essa concepção de choro. (Informação pessoal à autora, grifo nosso).

Cada grupo regional participaria na apresentação final tocando duas músicas da apostila. Durante os primeiros dias os regionais passaram cerca de uma hora e meia ensaiando este repertório. Na semana seguinte, este tempo foi dividido com o ensaio do Bandão, que reuniu todos os alunos e alguns professores.

Outro regional formado teve Luciana Rabello e Magno Julio, professor de percussão, orientando o grupo. A primeira música que ensaiaram foi *Fio de Ouro*, de Albertino Pimentel (1874-1929), conhecido como Carramona. O subtítulo da música dizia o gênero: “Polca Vagarosa”. Os violonistas e cavaquinistas estavam fazendo um acompanhamento com o ritmo de “polca lenta”. Magno fazia algumas sugestões para os acompanhadores: “Cavacos estão fazendo a levada de polca, violões podem fazer um pouco mais leve, para não pesar”. No entanto, o percussionista estava tocando o reco-reco de madeira e orientando o aluno pandeirista da turma. Todos os acompanhadores eram estrangeiros e ninguém sabia ao certo como executar o acompanhamento. da música.

Quando Luciana chegou ao ensaio, treze minutos após o início, em princípio fez-se um silêncio. A cavaquinista perguntou o que iriam tocar, localizou a música em uma apostila de um estudante e perguntou: “O que é esse silêncio todo? que silêncio horrível!” Federico, violonista argentino, disse: Estamos precisando de “*directivas*”. Rabello diz: Diretivas? Ah, é comigo mesmo: “Toca!” O grupo soltou uma gargalhada e o clima fica mais descontraído. Ela

viu o subtítulo da música e perguntou: “É polca mesmo, ou não? Vamos ver. Ah, tá, uma polca vagarosa? Então é choro, né”. O comentário provocou mais risos entre os participantes.

A turma começou a tocar a música com a levada que faziam anteriormente. Luciana iniciou tocando junto a um cavaquinista. Na volta da parte A, observou um pouco o grupo, e depois voltou a tocar, passando lentamente na frente de cada instrumentista com o cavaquinho, demonstrando o acompanhamento que fazia. A cavaquinista em alguns momentos olhava a apostila de algum aluno depois voltava a tocar. Percebia-se que ela não conhecia a música anteriormente, mas após a primeira lida, compreendeu a harmonia e passou a observar o grupo. Ao terminarem a música toda Luciana sugeriu que tocassem novamente a parte A, porém com levada de choro. “Vamos tentar tocar como ‘choro-choro-choro’ mesmo, pra você verem a diferença, e aí vocês fazerem a escolha de vocês”. Rabello sugeriu, durante a música, que se diminuísse o andamento. Na parte B, a cavaquinista propôs uma variação dinâmica, no momento em que música ia pra uma tonalidade menor: “ela só vai crescer de novo no compasso 13. Do 9 ao 12 a música deve ser *pianinho*, depois cresce. A música pede isso”.

Figura 30 – Ensaio de regional com Luciana Rabello



Fonte: A autora.

Em determinado momento, um clarinetista conferiu sua parte com a dos flautistas e disse que a sua estava em tonalidade diferente, aventando a possibilidade de um erro de editoração. Percebi que na verdade o músico não havia notado que houvera uma mudança na armadura de clave, portanto não havia erro algum. Neste momento fiz uma intervenção e avisei ao músico e a Rabello que a partitura dele estava correta. Em outro momento, o violonista perguntou à Rabello como o violão de sete cordas, e o clarone, instrumento que também atua

na tessitura grave, deveriam se entender na música. Primeiramente Luciana disse: “É boxe. Luta ferrenha”, o que provocou risos entre os alunos. Depois complementou:

Vocês têm que se olhar e se entender. Pra não ficarem os dois “batendo asa”. Se você tem um grupo, vocês ensaiam, e vocês decidem: Primeiro eu faço, na 2.<sup>a</sup> parte faz você. Com o tempo, não precisa nem falar nada, vocês se olham e já sabem. Quando um for, o outro se recolhe. Mas não pode ir o tempo todo, tem que deixar a vez pro coleguinha, né? (informação verbal).

Em outro ensaio de grupo regional que observei, havia três professores: Paulo Aragão orientando o grupo como um todo e Naomi Kumamoto e Pedro Paes auxiliando o clarinetista e a flautista do conjunto, com dicas de articulação, fraseado e dinâmica. A música era *Não te esqueço*, de Tico-Tico. Como este ensaio foi na véspera da apresentação, já se notava uma interação maior entre os músicos, e os “combinados” das músicas, ou arranjos da hora, estavam interiorizados. Flauta e clarinete dividiam os solos, faziam frases em terças em determinados momentos e tocavam em uníssono em outros. Paulo deu dicas ao cavaquinista do grupo, Henrique, um estudante latino-americano. A maioria dessas decisões haviam sido trabalhadas durante a semana e anotadas na partitura durante os ensaios.

Figura 31 – Ensaio de regional com Paulo Aragão e Naomi Kumamoto



Fonte: A autora.

Nos grupos regionais, os arranjos foram sendo realizados durante os ensaios. Os professores responsáveis por aquele grupo faziam as sugestões de dinâmicas, definiam quais levadas seriam utilizadas em cada momento da música e as divisões entre solistas. Eventualmente sugeriam linhas contrapontísticas, dobras e conduções de baixos e articulações.

Pude perceber que os regionais tiveram um efeito muito significativo para a aprendizagem dos participantes do Festival. Foram ocasiões em que cada músico teve sua individualidade observada com mais atenção, pois cada grupo tinha no máximo dois músicos em cada naipe. As dicas dos professores eram direcionadas a cada estudante em questões específicas inerentes a cada um; ao grupo todo, eram dadas as orientações gerais de dinâmica, andamento etc. No entanto, este momento de aprendizagem individual era mais evidente no regional, pois cada músico tinha sua função pré-definida. Se o músico tocasse alguma coisa incorretamente, era corrigido e sua dificuldade trabalhada até que se resolvesse. Nas aulas de instrumento ou no Bandão, as limitações e dificuldades de cada um ficavam mais diluídas na execução em grupo, e muitas vezes, por constrangimento, os participantes abriam mão de tentar entender determinada instrução naquele momento.

O trabalho camerístico ao qual Mauricio se referiu fez-se notar de maneira muito evidente em todos os grupos observados. Sempre houve um cuidado especial por parte dos professores em trabalhar as peças em todos os aspectos da música: levadas, articulações, dinâmicas, equilíbrio sonoro. Do primeiro dia de ensaio à apresentação, a evolução de todos os grupos foi nítida. No repertório havia desde músicas de autores dos princípios do choro, como Carramona, até a composição do próprio Carrilho com Cristóvão Bastos, passando pelos compositores mais conhecidos nas décadas de 1930 a 1960, como Tico-Tico e Avena de Castro.

#### **4.3.3.5 As aulas-palestras**

Os *workshops* do I Festival seguiram o modelo dos *workshops* realizados nos Festivais Nacionais e nas Semanas Seu Geraldo, porém foram renomeados de Aula-Palestra. O formato e a proposta, no entanto, eram as mesmas: uma aula teórica sobre determinado tema, voltada a todos os inscritos no evento. Essas aulas iniciavam às 14:30 h. A programação foi, de acordo com a Tabela 3:

Tabela 4 – Aulas-Palestras no 1.º Festival de Inverno da Casa do Choro

<b>Data</b>	<b>Palestra</b>	<b>Ministrantes</b>
19/7	Aula inaugural com os diretores da Casa do Choro e apresentação do acervo	Tomas Retz e Jam Farias
20/7	Composição	Mauricio e Paulo Aragão
21/7	O Choro e o Samba: Levadas e acompanhamento	Luciana Rabello e Mauricio Carrilho
23/7	Acervos Musicais na <i>Internet</i>	Bia Paes Leme
24/7	Arranjo	Cristóvão Bastos
25/7	Jacob do Bandolim 100 anos	Marcílio Lopes e Pedro Aragão
26/7	Grandes Pandeiristas do Brasil	Marcus Thadeu e Gabriel Leite
27/7	Harmonia	Paulo Aragão e Jayme Vignoli

Fonte: Material fornecido aos alunos pela produção do 1.º Festival de Inverno da Casa do Choro.

As aulas–palestras ocorreram na maior sala de aulas, que dispõe de equipamento multimídia para projeção. Após a aula inaugural, o Acervo da Casa foi apresentado pelos dois responsáveis pelo local, ambos músicos e ex-alunos da EPM. A aula-palestra do dia 21, no segundo dia do Festival, foi ministrada por Luciana Rabello, porém Carrilho participou da fala, além de tocar melodias e acompanhamentos ao violão. Também participaram tocando Gabriel Trucco, flautista e pianista argentino que é amigo próximo dos professores da EPM e frequenta os eventos desde o 1.º Festival Nacional de Choro, e Paula Borghi, violonista, professora da EPM.

Eu me posicionei de pé próxima à parede lateral, de modo que tive uma visão privilegiada dos quatro músicos sentados à frente da sala. Rabello iniciou a aula falando que um aluno de cavaquinho havia perguntado a ela como era o lundu, pois nunca tinha ouvido o gênero. Luciana lembrou que o lundu é uma das matrizes e um dos gêneros mais antigos da música brasileira. Começou a tocar o acompanhamento do *Lundu Característico*, peça de concerto de Joaquim Callado, e Mauricio tocou a melodia. Depois de tocarem um trecho da primeira parte da peça, Mauricio disse à classe: “Sabe quantas pessoas ouviram o lundu, pra dizer como é que era? Nenhuma. Ninguém sabe como se toca, porque não tem gravação de lundu. Era uma música que ficou no século XIX. No século XX não tinha mais”. Os dois músicos explicaram que lundus gravados no início do século XX, por Baiano, eram tocados em

teatro de revista e eram peças de caráter satírico, com temáticas envolvendo sexo e crítica a políticos. Porém, o lundu do século XIX, pelas pesquisas e textos que se têm notícia, segundo os dois professores, era uma música praticada pelos negros, utilizada em rituais, e de caráter melancólico: “É uma música séria, onde você consegue perceber toda a sua ancestralidade,” diz Luciana. Os professores explicaram que a levada do lundu que eles utilizam foi extraída das inflexões rítmicas sugeridas pela melodia de Callado, embora a peça de Callado seja um Lundu Característico, que significa que foi composta sobre um gênero ou uma peça típica, neste caso, um lundu típico.

Figura 32 – Participantes assistindo à Aula-Palestra



Fonte: A autora.

Os músicos executaram o início da música novamente, com Gabriel Trucco tocando a melodia no tom original, em Fá menor. O flautista não lembrava a música toda de memória. A obra tem cerca de dez minutos de duração, com várias partes distintas. Trucco tocou o primeiro tema, improvisando algumas partes da melodia que não se lembrava. Rabello disse que até em músicas de compositores contemporâneos, como Cristóvão Bastos e Breno Ruiz, é possível enxergar traços do lundu. A cavaquinista ressaltou a importância de se conhecer a história e os gêneros da música brasileira: “você tem que conhecer os fundamentos, conhecer as origens, as pedras fundamentais, as matrizes, para poder identificar quando se deparar com elas. O lundu é uma delas, e a mais antiga, de origem africana, que a gente tem conhecimento”.

Figura 33 – Aula-palestra sobre os gêneros no choro e no samba



Fonte: A autora.

A aula transcorreu com os músicos tocando e falando sobre os outros gêneros que compõem o choro, como o tango, a polca, a *schottisch* e como há uma “conversa rítmica” entre violão e cavaquinho para acompanhar esses gêneros. Luciana comparou a interação entre os instrumentos como uma dança: “É ocupar o mesmo espaço com generosidade, com o respeito pelo que o outro está fazendo, e ao mesmo tempo com a liberdade de propor coisas”. A cavaquinista ressaltou que, para se chegar neste entendimento, é preciso haver uma cultura em comum entre os músicos: “O que fundamenta isso é a cultura. Você ter ouvido as mesmas coisas, você saber aquela mesma língua que o parceiro está falando e entender por onde ele está sugerindo ir, porque você também já tem aquela informação interiorizada”.

Os exemplos de músicas de diferentes gêneros foram sendo mostrados pelos quatro músicos, mais ou menos na ordem cronológica em que os gêneros foram surgindo. Luciana disse que a origem do samba carioca veio do choro. Os músicos tocaram sambas instrumentais, muitos compostos por chorões, como Altamiro Carrilho e Jacob do Bandolim, e em determinado momento Amélia Rabello participou, cantando alguns sambas. Nestes momentos houve bastante entusiasmo da plateia, que aplaudiu vigorosamente a cantora. Vale lembrar que havia alunos de canto neste festival, que também se apresentaram no último dia.

Os diferenciais dessas aulas-palestras, em relação às palestras dos outros Festivais em que estive, foram as aulas de Marcílio Lopes e Pedro Aragão, sobre Jacob do Bandolim, e a aula de Bia Paes Leme sobre os acervos digitais. Paulo Aragão fez a abertura da aula e apresentou a palestrante, que é professora na EPM e coordenadora de música do Instituto Moreira Salles (IMS), instituição que abriga vários acervos musicais, entre eles os acervos de Pixinguinha, Ernesto Nazareth e Chiquinha Gonzaga. Paes Leme falou sobre o trabalho de

digitalização e organização do acervo de Pixinguinha no site do IMS, do qual ela é uma das pessoas responsáveis, e sobre o site de Ernesto Nazareth, feito por ocasião dos 150 anos do compositor, em 2013, idealizado por Paulo Aragão e com participação importante de Alexandre Dias, pianista e pesquisador, além da palestrante. Aragão e Paes Leme demonstraram o funcionamento dos sites e os recursos disponíveis para pesquisa *online* no mesmo.

A aula de Marcílio Lopes e Pedro Aragão foi sobre Jacob do Bandolim. Os dois bandolinistas falaram sobre a biografia do músico e Marcílio Lopes apresentou parte de sua pesquisa de doutorado, recém-concluída à época do evento. Marcílio realizou análise de músicas do bandolinista, que, segundo Aragão, foi talvez o primeiro grande pesquisador do choro. A pesquisa foi realizada no acervo de Jacob, que se encontra em parte do IMS, no Rio de Janeiro, e com a família. Parte do acervo está digitalizada e disponível no acervo da própria Casa do Choro. A apresentação de Marcílio trouxe dados biográficos e imagens de trechos escritos por Jacob, que registrou, aos menos desde seus 15 anos de idade, diversas passagens de sua vida em uma espécie de diário manuscrito, quando começou a atuar profissionalmente na Rádio Nacional.

As outras aulas-palestras, relativas a aspectos mais técnicos e musicais, como harmonia, arranjo e composição, ocorreram de maneira semelhante aos *workshops* dos Festivais Nacionais e das Semanas Seu Geraldo. Composições foram feitas na hora com participação dos estudantes. A palestra de arranjo foi ministrada pelo pianista Cristóvão Bastos, que optou por mostrar um pouco de suas realizações e explicar seu pensamento do arranjador.

Houve uma preocupação grande dos organizadores do Festival em contemplar os diversos componentes que envolvem o choro nessas aulas-palestras. Como o Festival teve uma duração maior que os eventos anteriores, possibilitou-se que as palestras contemplassem a pesquisa sobre um compositor específico, como foi o caso da aula sobre Jacob do Bandolim, além dos temas clássicos como arranjo, composição, harmonia e história do choro. A aula sobre os acervos digitais ministrada por Bia Paes Leme e Paulo Aragão foi muito importante na medida em que apresentou o processo de realização e dificuldades que envolvem um aspecto fundamental na transmissão do choro, sobretudo na atualidade, que é a preservação e disponibilização dos acervos em formatos digitais. Bia Paes também divulgou o trabalho de pesquisadores que contribuíram para estes acervos e falou sobre o lançamento do site Discografia Brasileira, que contém uma coleção de mais de doze mil discos de 78 rpm digitalizados, que estava próximo de ocorrer à época.



Figura 34 – Aula-palestra de Bia Paes Leme e Paulo Aragão sobre acervos digitais



Fonte: A autora.

As aulas-palestras foram muito apreciadas pelos estudantes. Era comum, após as aulas da tarde, os estudantes aproveitaram o intervalo para fazer um lanche. Um dos locais prediletos para isso era o Café do Bom, na rua da Carioca, a um quarteirão da Casa do Choro. Neste local o assunto que predominava geralmente era a aula-palestra que havia sido ministrada no dia. Acompanhei os alunos em várias dessas idas ao Café e pude ouvir conversas sobre como os participantes estavam aproveitando a quantidade de informações que estavam sendo passadas nessas aulas. Em alguns momentos, eu pedia permissão ao grupo e registrava as conversas no gravador do celular. Em outros momentos, neste Café, registrei os depoimentos do violonista Gabriel.

#### **4.3.3.6 As rodas de choro durante o 1.º Festival de Inverno**

As rodas de choro que ocorreram na Casa do Choro, durante o 1.º Festival aconteceram em vários momentos e formatos. Após o almoço ou depois da aula-palestra da tarde, alguns alunos começavam a tocar no “Espaço Dino”, geralmente em formações com poucos integrantes. No primeiro dia do Festival formou-se uma roda no final da tarde, onde alguns professores como Mauricio Carrilho, Luciana Rabello e Paulo Aragão participaram, dando algumas dicas aos alunos. As quintas-feiras eram as noites onde ocorria uma roda de choro regular na Casa do Choro desde 2016, com um time fixo que garantia que a roda acontecesse, com a presença variável de músicos do Rio de Janeiro ou visitantes, entre alunos e ex-alunos da EPM e chorões de diversas proveniências. O 1.º Festival teve início em uma quinta-feira, portanto a roda regular se somou com a roda que já estava ocorrendo no “Espaço Dino” com participantes do Festival, entre alunos e professores. Foi uma roda de grandes

proporções: violonistas se revezavam nas cadeiras em torno das mesas onde se formou a roda, que não comportou todos os músicos sentados. Muitos músicos se posicionaram em pé em volta das mesas.

Nas outras noites ocorreram rodas com os alunos e professores do Festival, com a participação eventual de músicos que tinham se apresentado nos *shows* na Casa do Choro. Os *shows* ocorriam de quarta a sexta-feira no auditório. Na segunda e terça-feira, como não havia *show*, o movimento no “Espaço Dino” era menor e geralmente não se formava roda, ou ela durava menos tempo, com menos integrantes, e muitas vezes sem músicos mais experientes que pudessem acompanhar os solistas. No entanto, os estudantes do Festival foram a outras rodas de choro regulares que aconteciam no Rio de Janeiro nesses dias de semana.

Na segunda-feira havia uma roda ao ar livre, em frente a um bar próximo à Casa do Choro, em um calçadão no Centro do Rio de Janeiro, das 18h até 21h. Às segundas e terças-feiras, acontece há mais de três décadas a roda de choro no bar Bip Bip, em Copacabana. Eu acompanhei e registrei a participação dos estudantes nessas rodas regulares, e pude notar que eles foram muito bem acolhidos pelos músicos locais, inclusive estudantes mais iniciantes no choro. Percebia-se que os músicos habituais das rodas estimulavam os convidados a participar, pedindo aos solistas que “puxassem” um choro de seu repertório, ou cedendo espaço aos acompanhadores, como violonistas e cavaquinistas, até mesmo emprestando o próprio instrumento se algum estudante não estivesse portando o seu. Esta foi uma diferença marcante que notei das rodas do Rio de Janeiro para as rodas do Zero Grau em Leme, durante a Semana Seu Geraldo, quando os iniciantes se atinham a participar no início da roda. Este acolhimento ocorria tanto nas rodas regulares espalhadas no Rio de Janeiro como nas rodas na própria Casa do Choro, quando se notava a participação dos iniciantes durante toda a duração da roda. É bom lembrar que alguns músicos que eram habituais nessas rodas da cidade também frequentavam a Casa do Choro, portanto já haviam tido contato com os estudantes durante o Festival. No entanto, mesmo os outros músicos, que não os conheciam, se mostraram bem amigáveis aos visitantes.

Figura 35 – Roda de choro no Centro do Rio de Janeiro



Fonte: A autora.

Renan Bertho (2015) estudou as dinâmicas das rodas de choro que observou nas cidades do interior paulista, e discorreu sobre formas de comunicação que ocorrem nas rodas, classificando-as em três tipos: olhares, gestos e falas. Estas três formas normalmente são utilizadas de maneiras complementares e com finalidades diversas: dar ênfase em algum fraseado, para um solista transferir o solo para outro instrumentista ou para se repetir uma parte do choro, por exemplo. Observei a recorrência desses processos em rodas durante o 1.º Festival de Inverno, com destaque para sua utilização para fins de ensino e aprendizagem, sobretudo nas rodas com professores e alunos, na Casa do Choro. Entendemos que olhares e gestos fazem parte de um mesmo tipo de comunicação, que seria o tipo não-verbal. Falas, por sua vez, são comunicações verbais. Como exemplo de comunicações verbais se encontraram nessas rodas: falar para outros músicos o tipo de acompanhamento da música, ou levada; comunicar mudanças na tonalidade, modulações ou acordes inesperados no decorrer da música; chamava-se a atenção dos músicos para tocarem mais baixo, para se ouvir melhor algum solista, via de regra um instrumento de menos volume como o bandolim ou cavaquinho, quando estavam fazendo solo. As comunicações não-verbais compreendiam olhares acompanhados de uma certa ênfase ao tocar, para indicar algum acorde ou mudança no acompanhamento, para os instrumentos acompanhadores; aumento da intensidade para se demonstrar alguma variação rítmica ou de andamento; gestos corporais, como movimentos de cabeça ou de tronco de um solista, comunicando o final ou o início de uma música, ou a transferência de um solo de um músico para outro.

Nas rodas regulares que ocorrem na cidade, aconteciam processos semelhantes, porém as instruções verbais diretas eram menos frequentes e mais discretas, geralmente entre

músicos próximos. Como as rodas na Casa do Choro estavam dentro do contexto do Festival, elas funcionavam como uma prática de conjunto sem ensaio. Portanto, era natural que um professor desse uma instrução verbal em voz alta, para que todos ouvissem. Por outro lado, nas rodas regulares do Rio de Janeiro, não havia esta relação entre professores e alunos, ou ainda uma divisão explícita entre músicos experientes e novatos. Logo, ainda que os processos de ensino e aprendizagem estivessem ocorrendo, eles não eram tão hierarquizados, nem tão evidentes, como no contexto das rodas do Festival, na Casa do Choro.

#### 4.3.3.7 Os Shows

Figura 36 – *Show* didático sobre o choro no séc. XIX



Fonte: A autora.

A Casa do Choro tinha em 2018 uma programação regular de *shows* às quartas, quintas e sextas-feiras, às dezenove horas, com venda de ingressos. Durante o 1.º Festival os ingressos foram vendidos com cinquenta por cento de desconto para os alunos do Festival, e ocorreram cinco *shows*, em sua maioria por grupos formados pelos professores da EPM, como o *show* do grupo Los Quatro, que abriu o Festival, na quinta e sexta-feira<sup>196</sup>. Na semana seguinte ocorreu o *show* Choro Carioca, um *show* didático, com projeção em *slides* de fotografias antigas de personagens e grupos de choro. A cada música executada os músicos foram explicando à plateia características dos gêneros e compositores, quase todos situados entre 1860-1930, o período compreendido no trabalho de pesquisa que resultou nos *Princípios do Choro*. Este

<sup>196</sup> **Los quatro:** Lançamento do CD choro Migrantes. Disponível em: <http://www.casadochoro.com.br/eventos/38>. Acesso em: 25 out. 2020.

*show*, a exemplo dos *shows* na Semana Seu Geraldo e nos Festivais Nacionais, complementou o assunto das aulas de instrumento e aulas-palestras.

Os *shows* foram as ocasiões em que os alunos e aprendizes puderam ver os professores em uma *performance* preparada e ensaiada, demonstrando toda sua expertise. O fato de os *shows* serem no Auditório Radamés Gnattali, de acústica excelente, e dentro da Casa do Choro, com os professores da EPM, tornaram a experiência ainda mais marcante para quem os assistiu. É bom lembrar que muitos estudantes tiveram a oportunidade de assistir à *performance* dos músicos da EPM pela primeira vez. Bruna, cavaquinista, em sua entrevista, falou sobre a diferença entre os *shows* na praça, em Leme, e os *shows* na Casa do Choro. Para a estudante, embora os *shows* em Leme tivessem sido muito marcantes, o fato de acontecerem em um palco aberto na praça, tornava a relação entre público e artistas mais distante e era mais difícil observar os instrumentos mais detalhadamente. Os *shows* na Casa do Choro, por outro lado, permitiam uma aproximação maior entre plateia e músicos. Segundo Bruna:

Aqui [na Casa do Choro] o palco é muito mais intimista, a gente está tendo aula, com os professores. O *show* é muito próximo na sala de aula, então eles obviamente eles são referência pra gente, de tudo, né? [...]. Então, vê-los tocando na prática no palco, assim, que é diferente de ver na aula, é uma vivência muito especial. Pra mim foi, porque foi a primeira vez que eu vi a Luciana pessoalmente, né? ver a atuação, ver como que eles interagem [...]. Dá pra perceber que a jogada que eles têm é uma coisa ó, de muito tempo, né? (Informação pessoal à autora).

O tratamento acústico do auditório foi concebido especialmente para otimizar formações de choro, e também favorecer a experiência da escuta. A visão do palco também é boa de qualquer parte do auditório, uma vez que a plateia está gradativamente desnivelada em relação ao palco, de maneira que cada fileira de cadeiras está um pouco acima da fileira à frente. Os *shows* na Casa do Choro, como faziam parte da programação cultural da cidade do Rio de Janeiro desde 2015, contavam com um público regular de admiradores do choro e de trabalhadores da região central, além de historicamente a cidade ter uma tradição com o choro, conforme discutimos nos capítulos 2 e 3. Por outro lado, os *shows* durante a Semana Seu Geraldo em Leme, atraíam um público mais genérico, em virtude de ocorrerem em local aberto e gratuito, além da cidade não ter uma agenda de *shows* regulares fora da época da Semana Seu Geraldo.

#### 4.3.3.8 O Bandão, a apresentação final e a roda final

O ensaio do Bandão começou na semana seguinte ao início do Festival, que ocorreu em uma quinta-feira. O grupo era mais enxuto que o Bandão em Leme, que tinha cerca do triplo de participantes. Os ensaios aconteceram no Auditório Radamés Gnattali. O palco era pequeno para cerca de cinquenta músicos e todos ficaram bem próximos entre si. Formou-se uma fileira de músicos no chão, em frente ao palco. O Bandão tocou duas músicas: A valsa *Celestiais*, de Irineu de Almeida, e o maxixe *Arthur China*, de Candinho. Houve ensaio apenas nos dois dias anteriores à apresentação. Os arranjos foram feitos por Paulo Aragão, que também regeu o grupo. Os alunos já haviam ensaiado as partes separadas em suas aulas de instrumento, então nestes dois ensaios Paulo trabalhou a questão de equilíbrio entre naipes, andamentos e convenções rítmicas, no caso do maxixe. Embora o Bandão reunisse todos os alunos do festival, inclusive os de nível iniciante e intermediário, a presença de alunos avançados e professores fez com que os dois ensaios fossem suficientes para se realizar os ajustes necessários nas peças, que tiveram um resultado final bem satisfatório.

Figura 37 – Ensaio do Bandão – 1.º Festival de Inverno da Casa do Choro



Fonte: A autora.

A apresentação final se iniciou com todos os professores do curso proferindo uma fala de agradecimento aos alunos, que formavam boa parte do público assistente. Após este momento começaram as apresentações da turma de canto, onde cada participante fez um solo, acompanhado de um conjunto de instrumentistas formados por professores e alunos. Depois da turma de canto os regionais de choro dos alunos, formados no Festival, se apresentaram. Tanto nas apresentações dos alunos de canto como nos regionais foi possível notar o nervosismo de

alguns alunos, o que gerou alguns problemas de desencontros entre solistas e acompanhadores. No entanto as apresentações foram muito aplaudidas, e a maioria transcorreu com uma qualidade de *performance* bem próxima à que observei nos últimos ensaios dos regionais.

Depois dos regionais, o Bandão subiu ao palco e executou as duas peças, encerrando a apresentação. Neste momento a plateia do Auditório Radamés Gnattali se esvaziou bastante, restando como público os alunos de canto e um ou outro convidado, uma vez que a apresentação era aberta, porém não foi divulgada em nenhum veículo de comunicação. A execução do Bandão na apresentação também foi semelhante ao resultado alcançado após o último ensaio, que ocorreu no dia anterior.

Figura 38 – Foto com todos os participantes após a apresentação final



Fonte: A autora.

Após a apresentação, que foi ovacionada pela plateia e pelos próprios integrantes do grupo, todos se dirigiram para o “Espaço Dino”, onde foi servida uma feijoada, preparada pela Glória Bonfim com auxílio de Luciana Rabello. Após o almoço, formou-se uma grande roda de choro, onde todos os professores e alunos participaram. Esta roda começou por volta de 14:30 h no sábado e se entendeu até cerca de 21h, e assim se encerrou o 1.º Festival de Inverno na Casa do Choro.

Figura 39 – Roda de choro de encerramento no Espaço Dino, Meira e Canhoto



Fonte: A autora.

Enquanto pesquisadora, registrei em vídeo a apresentação inteira e boa parte da roda de choro. Eu passei algumas horas da tarde no local de onde tirei a foto acima (Figura 39), um mezanino, filmando, observando e fotografando a roda. Todos os professores participaram, se revezando. Praticamente todos os alunos do Festival tocaram em algum momento nessa roda. Como havia muitas pessoas os músicos foram se alternando, sentados nas mesas e ao redor delas. Em um determinado momento da tarde realizei uma entrevista e depois retornei ao “Espaço Dino” para continuar a observação e registro. Com o decorrer da tarde, os participantes foram deixando o local, muitos deles portando suas bagagens e se dirigindo ao aeroporto ou rodoviária. No final da tarde participei da roda tocando algumas músicas ao violoncelo, quando havia menos pessoas. Por volta das 19 horas, alguns músicos estrangeiros como o clarinetista Kyota, o flautista Gabriel Trucco e o trombonista francês começaram a tocar músicas de outros estilos que não o choro, acompanhados por Carrilho, como *Dixieland*, temas de jazz e tangos, e aproveitando para isso, o piano de armário situado no espaço Dino, Meira e Canhoto. Este foi um momento de exposição individual de cada músico, demonstrando seu virtuosismo em outros estilos musicais.

#### 4.3.4 Análises de entrevistas com professores e alunos do 1.º Festival

No 1.º Festival de Inverno, as entrevistas com os professores ocorreram em horários após as aulas da manhã ou da tarde, em alguma sala de aula da Casa do Choro. A entrevista com Luciana Rabello aconteceu em seu local de trabalho, a sala da diretoria da Casa do Choro.



As entrevistas com os alunos foram realizadas nos espaços da Casa do Choro, no Café do Bom e em um restaurante no Centro do Rio de Janeiro, após o almoço. Algumas entrevistas com os alunos se iniciaram com uma conversa normal, na qual em determinado momento solicitei à pessoa que me permitisse registrar a conversa no gravador do celular. Farei a análise de cada entrevista individual.

#### 4.3.4.1 Entrevista com Luciana Rabello

A cavaquinista Luciana Rabello vem de uma família de músicos. Sua entrevista é uma longa conversa, e em um primeiro momento, Luciana é quem me entrevista: “Primeiro quero saber de você”. Eu falo sobre mim, minha formação, meu contato anterior com Mauricio Carrilho e com os Festivais do Choro e as motivações da minha pesquisa. Luciana se mostrou interessada no tema e reiterou: “Porque eu também aprendo, é uma troca, isso não é unilateral. Não estou sentada no trono para dizer o que está certo e o que tá errado, Deus me livre. Se eu não puder aprender com você também, aí fica chato”. A conversa seguiu um caminho não linear, diferentemente do que ocorreu com os outros entrevistados. A cavaquinista comentou sobre a questão do escrito e do não-escrito, da partitura e dos métodos convencionais de ensino. Conta que seu primeiro contato com música foi através do aprendizado convencional de piano: “aquele piano acadêmico mesmo, erudito, de Czerny, Hanon”, porém não tem lembranças agradáveis deste período: “eu estudei isso, ensino acadêmico. Resisti cinco anos, depois não aguentei mais. E eu era garota. Eu falei: não é isso que eu quero. Eu não quero uma pessoa dizendo para mim o que está certo e o que está errado, só”. A questão que prevalece na fala de Luciana é o desejo de um ensino aberto, sem estabelecer regras imutáveis:

Eu quero ver, eu quero botar, quero pegar, quero saber como é que é [...] eu quero poder mudar aquele pensamento. Se eu não tiver a possibilidade de transgredir aquilo, eu não quero. Para que eu tenho que ser moldada, para onde, por quê? Eu não quero mandar em você, e também você não vai mandar em mim. Eu só não gosto de ditar regra. Por isso que quando você me pergunta: você é professora? eu digo eu não. Eu não sou mesmo. Eu não me formei em nada. Eu não sou professora... (Informação pessoal à autora).

Eu argumentei com ela dizendo que os alunos a enxergavam como professora, como referência, e que não era necessário a pessoa ser formada para ser professora, ao que ela respondeu:

Professor é professor. Eu transmito o conhecimento. Se isso é ser professor, eu sou professora. Mas eu não estou moldando ninguém a uma maneira como eu acho que a pessoa tem que ser ou tocar. Eu costumo dizer: não me segue que eu não sou novela nem enterro. Não é para ficar me seguindo e nem me

imitando porque eu não sou um bom exemplo. Agora, eu aprendi isso assim, entendeu? Você transmite uma coisa que você recebeu... veio de trás, né? Com Jonas, com o Canhoto, com Radamés, com o Meira. É muito ensinamento. Eu tenho obrigação de passar para frente. Eu convivi com gente mais velha, que inclusive tinha nascido no século XIX, o pessoal da Velha Guarda de Jacarepaguá. Fui lá tocar com eles, garota, o Déo Rian que me levou. E eles eram pistas pra mim, pois tinham aprendido com aquele pessoal. Eles eram bem mais velhos, né. Então você tinha pistas do que tinha acontecido. Como você hoje tocando comigo, vai ter pistas de como era a 50 anos atrás, quando eu aprendi. Você tem pistas, mas não são tratados definitivos, entendeu? A pessoa fica procurando tratados definitivos também para quê? (Informação pessoal à autora).

Para Rabello, a palavra professor está associada à sua experiência com o ensino tradicional, ou “acadêmico” da música, que ela teve contato ao aprender piano e com o qual não se identifica. Por isso, prefere não referir a si mesma como “professora”, mas como alguém que “transmite o conhecimento”, “passa pra frente” o que aprendeu com os grandes mestres. Nesse sentido, a experiência negativa de Rabello com a aprendizagem do piano fez com que ela estabelecesse um conceito de professor como aquele que dita regras fechadas. Não quer ninguém “a seguindo ou imitando”. O sentido de transmissão de Luciana, no entanto, está de acordo com as proposições de Treitler (1992), Queiroz (2010) e Rice (2001), conforme foi discutido no capítulo 1.

Sobre a questão de ser professora, ao observar as entrevistas de alunos, como Lucas Oliveira e Bruna, percebi que Rabello foi uma referência para essas pessoas. Lucas disse claramente em seu depoimento que procurava imitar a cavaquinista, “para aprender sua mão direita”, e Bruna falou também que “os professores são referência pra tudo”. Apesar de Rabello não se colocar como professora, por encontrar neste termo um viés negativo, a relação de seus aprendizes é diferente, e eles encontram na figura de Rabello um modelo a ser seguido.

Sobre a dificuldade que os alunos têm com a partitura, a cavaquinista acredita que o ensino da leitura tem que ser feito de uma maneira mais lúdica e mais conectada com a realidade e com a prática das pessoas:

O que eu acho que tem que fazer é desmistificar partitura. Conseguir transpor essa barreira, passar por cima dessa dificuldade, de um lado e de outro. Tanto aquele que só sabe ler como aquele que não sabe. O que a gente procura é o equilíbrio. E a gente consegue isso aqui dentro, bacana, legal. Você precisa conseguir ensinar de maneira lúdica. Você já sabe aquilo que está aqui. Sabe aquele negócio que você faz? é isso aqui. É muito melhor quando é assim, se não fica um negócio quase fora do mundo. Isso aqui [a partitura] foi feito depois da música... (Informação pessoal à autora).

Neste ponto, o pensamento se assemelha muito com os pressupostos de Suzuki (1983), para quem a prática musical e a aprendizagem pela imitação e repetição são anteriores à aprendizagem da leitura musical.

Rabello também falou sobre o papel dos músicos na roda de choro hoje, e como ela enxerga a relação dos instrumentistas em relação ao improviso e ao protagonismo de músicos individuais. Para Luciana, a roda de choro atualmente, como acontece na maioria dos locais, valoriza a execução individual do improvisador solista, papel com o qual não se identifica: “A roda hoje virou *show*, as pessoas vão para se exhibir...” A cavaquinista relatou algumas situações em sua vida em que ela percebeu que os músicos esperavam um improviso solo feito por ela, e um *show* em que improvisou e foi elogiada ao final por um fã, que exclamou “agora sim!”, como se o improviso solo que ela realizou tivesse significado para ele o ápice da carreira da cavaquinista. Luciana tem uma concepção sobre o improviso como algo que não acontece apenas na melodia, e sim na harmonia e no ritmo:

Improvisar não é só na melodia. Eu estou tempo todo improvisando na harmonia, no ritmo, no acompanhamento. Mas isso não fica em evidência. E eu gosto desse lugar, não gosto do lugar da evidência absoluta. Admiro nos outros, mas eu não tenho vontade de fazer isso. E não vou fazer para agradar ninguém. O bom acompanhante está o tempo todo improvisando. Ele vai acompanhar um violoncelo, é diferente de acompanhar um clarinete ou um bandolim. Você vai nortear o solo daquela pessoa. Não é só acompanhar, você vai induzir aquele solista, vai fazer a cama para ele entrar. E ele vai se assentar, ou então ele vai ficar agulhado, incomodado, porque aquilo que você fez é provocativo... isso é improviso. Por que essa cultura de que o improviso é aquele do *jazz*, que o cara fica na frente sozinho, e os outros atrás acompanhando? Não é, o choro não é isso. Não tem atrás. Tem junto. A meia lua do choro não é um cara aqui e os outros atrás. É uma meia lua aberta (Informação pessoal à autora).

A concepção de improviso de Luciana está em consonância com a visão camerística de Mauricio Carrilho, Paulo Aragão e demais professores da EPM. O pensamento direcionado à coletividade, à conversa melódica entre os instrumentistas e ao papel do acompanhador como alguém que dialoga com o solista é valorizado pela cavaquinista, e é uma das características marcantes da maneira de se ensinar choro na EPM. Este discurso transpareceu nas aulas de Mauricio Carrilho, quando este falou que o violão de sete cordas não deve fazer apenas frases, e sim completá-las com o acompanhamento e o restante do acorde, e no papel do contraponto nos instrumentos melódicos, que é um tipo de improviso que também não fica “em evidência”, como o improviso do solista. O próprio ensino do cavaquinho na EPM e em seus festivais é voltado para a importância do cavaquinho como acompanhador, com ênfase nas diferentes levadas do choro e com destaque para o tratamento polifônico e execução da mão direita, que

trata as cordas individualmente, criando efeitos arpejados deste acompanhamento, característico do modo de tocar de Luciana. Lucas Oliveira, em sua entrevista, se referiu a esta maneira peculiar como “algo muito especial na mão direita dela”. Lucas também comentou na entrevista que a maioria dos alunos que chegavam na EPM e nos Festivais para as aulas de cavaquinho estavam mais interessados em aprender a solar, em vez de acompanhar.<sup>197</sup> Acreditamos que este papel do cavaquinho solista predominante em muitos ambientes de choro pode ser atribuído à influência de Waldir Azevedo, cavaquinista que se tornou célebre por seus solos e virtuosismo no cavaquinho. Severiano (2008) aponta que Azevedo “conseguiu conquistar público com um estilo virtuosístico, que deu ao cavaquinho prestígio de instrumento solista, uma façanha jamais alcançada por seus antecessores” (SEVERIANO, 2008, p. 314). Leonardo Benon (2017) em seu trabalho sobre Azevedo, ressalta a influência do músico entre os cavaquinistas de Brasília, sobretudo por ter vivido seus últimos anos de vida na capital federal: “Por ter vivido em Brasília de 1971 a 1980, derradeiros anos de sua vida, Waldir deixou um legado enorme aos cavaquinistas profissionais e amadores que viviam aqui na cidade”. Segundo o autor:

Brasília é hoje um importante e reconhecido centro exportador de instrumentistas na área da música popular e uma grande referência quando o assunto é cavaquinho. É inegável a carga que Waldir deixou para os brasilienses. Brasília apresenta um grande número de solistas de cavaquinho. Alguns já estão criando novas propostas musicais, e tem em comum o fato de terem esmiuçado a obra de Waldir Azevedo (BENON, 2017, p. 41).

Também perceberemos na entrevista com Mayara, que estudou em Brasília, que sua aprendizagem do cavaquinho foi mais voltada para os solos do que o acompanhamento e as levadas, o que corrobora a proposição de Benon (2017).

#### **4.3.4.2 Entrevista com Mauricio Carrilho**

A entrevista de Mauricio Carrilho aconteceu depois de uma aula-palestra. Mauricio estava afinando um violão que tinha pertencido a seu professor, o Meira. O violão tinha o apelido de “cara-suja”, devido às marcas de cinzas de cigarro em seu tampo. Alguns trechos de sua entrevista já foram discutidos no decorrer do trabalho. Sobre o início, o músico lembrou que começou a se interessar pelo violão ao ver o instrumento em uma vitrine, aos cinco anos de idade. No entanto, como era muito pequeno para o instrumento, foi levado a fazer aula de piano em um conservatório. Mauricio aprendeu também um pouco de teoria e leitura, mas

---

<sup>197</sup> Cf. entrevista de Lucas Oliveira, tópico 4.2.2.1 neste capítulo.

interrompeu os estudos. A aprendizagem de violão começou aos nove anos, quando Mauricio foi estudar com Dino Sete Cordas, com quem passou cerca de dois anos estudando. Sobre essa época, Mauricio recorda:

Dino escrevia as harmonias, cifrava os acordes, me mostrava a forma e eu treinava aquelas sequências. Até hoje eu passei aquilo [na aula]. Essas duas sequências, de Dó e de Lá Menor. A base era essa. É uma sequência que dá uma ideia do campo tonal, então à medida que você vai aprendendo os acordes você vai se familiarizando com a tonalidade, e aí fica mais fácil de você decorar as músicas, pois a partir dessas sequências aí, é mais ou menos o que acontece em grande parte das músicas populares (Informação pessoal à autora).

Mauricio contou que Dino passou a dar aulas em uma loja de música e que as aulas passaram a ser muito curtas, com quinze minutos de duração para cada aluno. Altamiro Carrilho, tio de Mauricio, o aconselhou a fazer aulas com Meira. Nas aulas com Meira, Mauricio desenvolveu a leitura musical no violão através do método de Rodrigo Arenas, *La escuela de la Guitarra*. A aula durava a manhã inteira do sábado. Depois da parte de estudos técnicos com o método, Meira passava músicas de ouvido para Mauricio aprender. Segundo Carrilho:

A gente fazia uma aula de uma hora mais ou menos assim, que era uma aula tradicional, ele passava as lições lá, eu estudava e levava pra ele ver, e aí depois a gente ficava tocando. E ele me passava umas músicas de ouvido, também, solos, além de músicas escritas, que ele me ajudava a decifrar a partitura, quando tinha passagens com digitações meio fora do que eu estava habituado. Interessante isso, com as músicas que ele passava de solo, a gente ia aprendendo os acordes que depois a gente já usava nos acompanhamentos... (Informação pessoal à autora).

Mauricio conta que se desenvolveu bastante nessa época, porque Meira o estimulava para que acompanhasse músicas de diversos gêneros e estilos:

Ele “botava pilha” pra gente tocar mais, e ficava tocando lá, “Acompanha aí!”, e pegava o cavaquinho e ficava tocando um monte de choro, pegava o bandolim, solava, pegava outro violão mesmo... música de vários gêneros também, não só choro: samba, valsa, bolero, tango argentino, tudo, uns temas americanos, *fox*, aquelas coisas. Ele dizia: você tem que tocar tudo... (Informação pessoal à autora).

Mauricio era estudante de medicina e relatou que Meira o incentivou a seguir a carreira de músico, quando os compromissos do curso de medicina passaram a ficar inconciliáveis com suas atividades como violonista. Mauricio se aconselhou com Meira, que disse a ele: “profissão e casamento quem escolhe é a gente. Não dá pra ficar fazendo a vontade dos outros, não dá certo. Então se você está querendo fazer música, faça música”. Meira disse

a Mauricio que estava parando de fazer gravações e outros trabalhos, e que poderia ir passando os trabalhos que surgissem a Mauricio. O músico comenta:

Então ele de certa forma me passou o bastão naquela hora. Aí eu não tive nenhuma dúvida. Eu transferei a minha matrícula da Escola de Medicina pra Escola de Música, da UFRJ, para curso de Composição. O Meira foi o cara responsável, não só por me ensinar o violão, como por me dar confiança pra seguir na profissão, e isso foi vital pra mim (Informação pessoal à autora).

Além de incentivar a seguir a carreira de violonista, Meira transmitiu a Mauricio a importância de ser professor, aconselhando Carrilho a ter alguns alunos. Mauricio recorda a importância que essa atitude teve em sua formação e em seu desenvolvimento como músico: “muito tempo depois eu fui entender o que ele quis dizer com isso, porque quando a gente dá aula, começa a sistematizar o que aprendeu empiricamente. Pra você passar pros outros, você precisa racionalizar o que faz sem pensar”.

A atitude de sistematizar a aprendizagem, aqui colocada por Mauricio, não implica necessariamente em utilizar metodologias tradicionais, como métodos prontos, embora seja possível utilizar essas ferramentas também. A observação das aulas de Mauricio demonstrou que a sistematização do músico ocorre na forma de organização de pensamento e dos conteúdos a serem passados, muitas vezes demonstrados na prática, e algumas vezes com auxílio de escrita, normalmente para auxiliar alunos mais fluentes em teoria e leitura musicais. Sobre este assunto, vale lembrar o que Sandroni observou sobre a sistematização que ocorre em práticas musicais não institucionais, como o Cavalo Marinho, o Xangô de Recife e o gamelão dos javaneses e balineses. Para o autor, é possível observar nessas manifestações, “o caráter sistemático de que pode revestir-se o aprendizado de música fora de instituições escolares” (SANDRONI, 2000, p. 3).

Mauricio ressaltou a importância de o músico atualmente ter leitura musical, porém não ficar limitado a executar o que está na partitura, e sim usá-la como um recurso que o possibilite ir além do escrito. Segundo o violonista, a escrita também é importante para a perpetuação o conhecimento, e auxilia como ferramenta de composição e arranjo:

Então eu acho que hoje é importante a gente saber escrever, fazer arranjo, saber ler. Isso ajuda a gente a compor, a escrever pra outras formações, a levar essa música pra outros ambientes que não são propriamente de choro, como a gente fez no mundo inteiro. Tem gente tocando composições dessa galera e arranjos no mundo todo, em todos os continentes... A parte escrita tem importância nesse sentido. A gente não precisa ser analfabeto pra ser chorão. Esse conhecimento não ocupa lugar e não faz mal. Mas na minha formação de músico, com certeza a experiência prática e sensitiva, de estar presente nos ambientes, de perceber o comportamento das pessoas, a generosidade, ou a

falta de generosidade [...] isso tudo tem relação com o tipo de música que você faz. Com a característica de som que você tem (Informação pessoal à autora).

Mauricio tem uma postura semelhante à Luciana quando fala em um violão de sete cordas que se ocupa em fornecer mais sustentação rítmica e harmônica ao conjunto, ao invés de fazer frases contrapontísticas. Para o músico, este papel pode ser cumprido por outros instrumentos de sopro, e assim o violão pode se incumbir de outras funções. Esta maneira de pensar o choro foi exposta em suas aulas, quando o músico enfatizou a influência que a escrita de Radamés Gnattali para a formação do choro teve na sua práxis. Mauricio reitera o que considero ser a síntese do pensamento musical da equipe de músicos ligados à EPM:

Quando você ouve o Meira tocar, é um violão que preenche sem ocupar os espaços. Ele deixa espaço para as outras pessoas tocarem ao redor. O Dino, fazendo essa comparação, já tinha uma linguagem mais impositiva. Esse local de fazer contraponto [do Dino] é meio: “Não venha fazer parte aqui”. Isso é uma linguagem que é muito mais usada no choro hoje do que a linguagem mais camerística que a gente usa. Eu tocando violão de 7 cordas eu faço poucas frases, só de vez em quando. Normalmente a gente toca com mais de um instrumento de sopro. Eles fazem essa teia de contrapontos e eu acho mais importante eu fazer, sugerir e organizar a parte harmônica e rítmica do que ficar fazendo frase. Às vezes eu faço um improviso, quando sobra um espaço, mas não é isso que eu estou buscando. Estou buscando a formação camerística de choro, tocado dessa forma. Que nada mais é que o choro que sempre foi feito, só que com uma sonoridade mais limpa. A gente tem instrumentos melhores, tem uma escola técnica melhor do que os violonistas do passado tiveram, a gente tem recursos tecnológicos pra tocar mais afinado [...] a gente tem um monte de vantagem, né. A gente só não tem o tempo que eles tinham. Mas eu acho que é obrigação que a gente faça uma coisa mais bem acabada (Informação pessoal à autora).

Mauricio complementa sua fala fazendo uma ponte entre o choro da maneira como era feito no passado, sem tantos recursos, e como vem fazendo atualmente:

Então eu acho que isso é o resultado final da minha geração, de juntar o choro tradicional, sua espontaneidade, seu treinamento de percepção, que é fabuloso, com a experiência camerística do Radamés, com essa organização das texturas, dos locais, das possibilidades de cada instrumento, que não eram exploradas a fundo pela formação tradicional do choro. E aí resultou nisso. Então eu não vou tocar violão, vou tocar o que precisar ali. De repente vou tocar contrabaixo, vou fazer uma frase de violoncelo [...] eu estou pensando numa música orquestral, e não necessariamente em fazer um trabalho de violão ali (Informação pessoal à autora).

Dessa maneira, a fala de Mauricio está em consonância com o depoimento de Luciana Rabello, sobre se pensar em uma proposta de choro com um tratamento camerístico, com as tarefas e ideias musicais distribuídas entre os vários músicos do grupo. Mauricio usou

o exemplo do violão de sete cordas e da maneira de tocar de Dino, um violonista que se tornou célebre e fez escola pela riqueza e criatividade de suas frases melódicas – célebres “baixarias”. Mauricio e Luciana deixam evidente essa diferença de concepção do choro, cada qual utilizando seu instrumento para demonstrar um mesmo pensamento, que se observa em outros músicos da EPM, como discutimos na observação das aulas. Marcílio Lopes, Pedro Aragão e Pedro Paes enfatizaram na aula a importância de o solista pensar harmonicamente e exercer outras funções na roda, que não somente o solo.

#### 4.3.4.3. Entrevistas com estudantes do 1.º Festival de Inverno

A entrevista com Bruna foi realizada em momentos separados de cerca de quinze minutos cada: durante um intervalo de almoço, depois de uma aula e durante uma pausa para café. Eu havia conhecido Bruna em Leme, em 2015. A cavaquinista começou a se interessar pelo choro durante a V Semana Seu Geraldo, quando estava fotografando o evento para a produção. Bruna começou a estudar cavaquinho e evoluiu rapidamente no instrumento. Em 2016, frequentou a Semana como estudante de cavaquinho e passou a fazer parte de um grupo de choro em Campinas, o *Manteiga de Garrafa*, que se apresentava quinzenalmente em um bar de Barão Geraldo, às segundas-feiras. Sobre a experiência de seu início em Leme, Bruna relembra o impacto que foi ver o Bandão:

O Bandão é uma experiência única e foi por isso que eu me apaixonei pelo choro, porque é uma energia muito forte, todos os instrumentos vibrando juntos como se fosse uma orquestra de choro e você vibrando junto lá no meio. Pra mim isso foi apaixonante (Informação pessoal à autora).

Como nos conhecíamos de Leme, passamos a almoçar juntas após as aulas no Rio de Janeiro. Bruna se interessou pela pesquisa e suas entrevistas detalhadas enriqueceram bastante o trabalho. Também foi enriquecedor as comparações que ela fez entre os dois eventos, em Leme e no Rio de Janeiro. Em Leme, segundo Bruna, as pessoas ficavam mais dispersas, por conta de as atividades serem distribuídas pela cidade. No Rio de Janeiro, a concentração de aulas, palestras, *shows* e rodas em um único local foram importantes, porque favoreceram a vivência e o contato com as pessoas e professores. O fato de o festival ser no Rio de Janeiro também foi enfatizado pela cavaquinista:

Aqui no Rio esse Festival de Inverno pra mim, na minha visão, pra quem vem de fora do Rio é uma vivência, experimentar uma coisa assim de vivenciar [...] é beber da fonte, sabe? Porque aqui no Rio a história aconteceu aqui, então, pra mim está sendo muito emocionante. Essa questão da vivência aqui não é só na Casa do Choro. Obviamente tem as aulas, depois aí tem as rodas, tem os almoços, acho que isso faz parte também de todo mundo que está junto aqui,



o dia inteiro, cria essa vivência intensa que pra mim é muito significativo (Informação pessoal à autora).

Sobre as aulas coletivas e oficinas, Bruna observou como a aprendizagem ocorre não só com professores, mas entre alunos:

Nas oficinas tem essa diversidade de gente, de conhecimento, de níveis. É interessante porque você consegue ensinar outra pessoa, você consegue entender [...]. Você pensa: “nossa, eu tinha essa mesma dificuldade”. Essa troca de experiências é muito legal, não só com professor. Estar em contato com outra pessoa estudando pra mim é muito importante. Eu aprendi muito com pessoas estudando ao meu lado, tanto com coisas boas como com coisas ruins. Tipo, a pessoa estuda de tal forma e às vezes eu percebo que aquela não é uma forma muito interessante de se estudar, não está sendo eficiente, e aí eu vejo que às vezes eu faço assim também. E aí eu mudo minha forma de estudar (Informação pessoal à autora).

Perguntei a Bruna suas impressões sobre os *shows* e sobre como era ver os professores atuando. Bruna falou:

Eu acho que o palco é uma coisa também de personalidade, você consegue colocar, tipo, gente, eu sou isso aqui. Só que em forma de música, né? Então eu acho que o palco é o arremate da costura de todas as palestras que você vê lá, Composição, do Mauricio, e Harmonia, que a gente viu hoje na palestra. Então, foi muito interessante essa junção assim de conhecimento com vivência, com eles mostrando de fato o que eles estão fazendo, o que eles estão proporcionando pra gente de conhecimento de oportunidade de aprendizado (Informação pessoal à autora).

Para finalizar, Bruna demonstrou como a vivência no Festival e nas rodas de choro no Rio de Janeiro durante o período foram marcantes para ela, e como se tornaram um incentivo à continuidade de sua prática do choro:

Eu acho que isso é aqui é uma nave mãe, que daí a gente vai sair daqui com toda essa bagagem, essa mala cheíssima de tesouros e usar. Eu uso já na prática, porque eu já tenho grupo, eu já trabalho, né? Essa semana foi luz de dúzias, vários horizontes também. A gente também participou da vivência das rodas que têm na cidade, e viu que o choro vive, né? Isso é muito importante pra gente que não é daqui, que vem de um lugar que não tem tanto choro, que é difícil você achar um público que ajude, e que esteja nesse movimento de manter viva essa cultura. Isso fora do Rio, é muito diferente, e a gente estando aqui, vendo tudo isso, é gratificante, esperançoso. É dar uma força maior pra gente continuar nessa luta. Pra mim, tocar choro é uma luta, uma militância de vida, da cultura. A gente milita em forma de notas, em forma de melodias e harmonias. E não tem coisa mais forte que isso assim, não tem (Informação pessoal à autora, grifo nosso).

Este discurso de Bruna de ver o choro como luta e resistência foi semelhante às falas de Caetano Brasil, Alexandre Peres e Raquel Aranha, no capítulo 3, assim como o discurso de Neto de preservar o choro em Leme, no tópico sobre a Semana Seu Geraldo, neste capítulo.

A entrevista com Gabriel também ocorreu em três momentos distintos em que tomávamos café no Café do Bom. Gabriel esteve com seu violão em punho e sua entrevista foi repleta de exemplos musicais, se tornando um “depoimento sonoro”. O músico é de São José dos Campos e atualmente é um dos organizadores e professores do Festival Pixinguinha do Vale. Começou a estudar violão de seis cordas e, através de um disco de Cartola, ouviu pela primeira vez Dino Sete Cordas tocando, o que o fez se interessar pelo choro. Gabriel decidiu comprar um violão de sete cordas, e junto com o instrumento, o método de Luiz Otávio Braga, o primeiro método escrito para violão de sete cordas no Brasil.

A conversa com Gabriel versou bastante sobre sua formação musical no choro e os recursos que ele utilizou para a aprendizagem. Gabriel contou que o primeiro contato com uma metodologia específica para violão e que ampliou seu conhecimento de acordes foi o *Dicionário de Acordes Cifrados*, de Almir Chediak. Sobre os métodos de choro, o violonista utilizou os métodos de Luiz Otávio Braga e de Marco Bertaglia. Uma das fontes mais importantes de aprendizagem para Gabriel foi o curso *online* de Gian Correa, violonista de São Paulo, baseado nas transcrições realizadas sobre os solos de Dino Sete Cordas no disco de Cartola: “Tudo que eu sei de sete cordas aprendi lá”. Gabriel também fala sobre a experiência que adquiriu com o violonista Fernando César, de Brasília, com quem teve contato no festival de Curitiba, e como toques simples dados pelo músico o fizeram dar “um passo gigante”. Em relação à experiência no Rio, Gabriel considera que o contato com todos os professores foi frutífero. O músico falou das dicas dadas por Jayme Vignoli e como cada professor acrescentou uma informação nova para ele. Gabriel também se refere à questão das diferentes levadas que foram ensinadas no Festival:

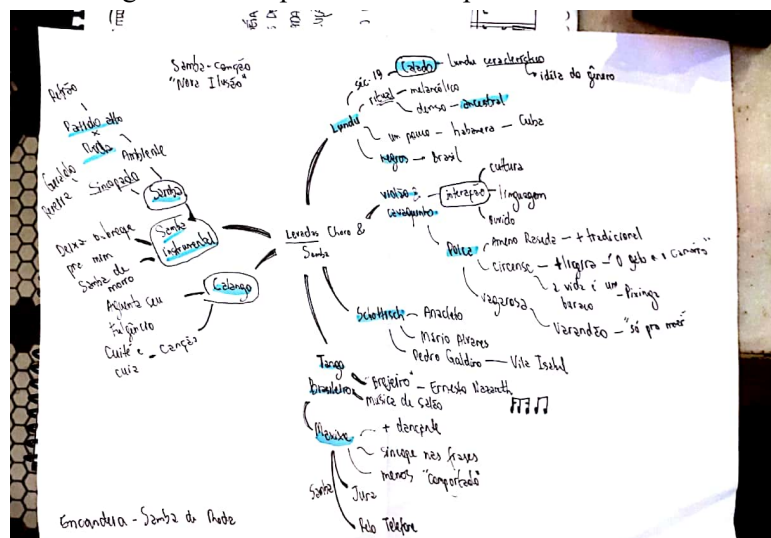
O contexto de aula, o contexto do cronograma do Festival da Casa do Choro, eu acho que qualquer pessoa, independente do seu instrumento, qualquer pessoa vai te dar um toque ali, que você vira assim e fala “nossa!”. As vezes você até já sabe, mas o jeito que é passado, sabe, essa coisa de separar as levadas, isso é uma coisa que quase ninguém toca no assunto né. Todo mundo toca meio que do mesmo jeito (Informação pessoal à autora).

Sobre sua experiência com as aulas de Carrilho, ele se refere ao professor como “uma Barsa de conteúdo”. Gabriel registrou algumas aulas para ouvir posteriormente ao Festival:

Eu tenho gravado alguns áudios pra eu escutar essas coisas que ele passa, porque na hora às vezes você não absorve, então você fica ouvindo lá, você fica reproduzindo várias dicas de valsa, essas coisas de tempo que ele fala é muito louco né, ele tem muita consciência do compasso. E ele consegue brincar com isso de uma forma muito massa.

Gabriel me mostrou as anotações que fez sobre a aula-palestra dos gêneros no choro e samba. O estudante montou um diagrama manuscrito, organizando os gêneros e subgêneros e de acordo com suas origens, ao qual o Gabriel informou ser um mapa mental<sup>198</sup>:

Figura 40 – Mapa mental feito por Gabriel Amaral



Fonte: Material fotografado pela autora.

A experiência nas rodas também marcou Gabriel, que a exemplo de outros estudantes, viu bastante diferença entre rodas do Rio de Janeiro e as rodas de sua cidade:

Quando você está na sua cidade, você está acostumado a fazer a sua rodinha, acompanhar aquela coisa, daquele jeito, você já sabe o que vai fazer, então você não pensa pra tocar. Ainda que seja complicado, você está numa zona de conforto. Aqui, o jeito é diferente, você está mudando de estado, já muda o jeito de tocar. Eu não sei especificar, assim o que é a diferença, mas eu sei que aqui o pessoal valoriza, tem mais balanço parece. E essa parte rítmica é muito mais [...] não mais marcada, mas é mais sugerida, vamos dizer assim (Informação pessoal à autora).

Mayara é cavaquinista de Brasília e estudava na EBCRR há cerca de dois anos, além de fazer aulas particulares com outro cavaquinista. O Festival da Casa do Choro foi o primeiro evento do gênero que Mayara frequentou. O que ficou marcante para a cavaquinista foi a variedade de levadas e a diferença que encontrou entre as levadas praticadas no Rio de Janeiro e em Brasília:

Aqui eu vi uma gama de levadas que eu nunca tinha feito, nunca tinha ouvido. Eu vi que uma levada que eu fazia de maxixe era bem diferente do que eles faziam aqui, com acentuação diferente [...] e levada de baião também... e a

<sup>198</sup> Segundo Tony Buzan (2009), “Mapas mentais são um método de armazenar, organizar e priorizar informações (em geral no papel), usando Palavras-chave e Imagens-chave, que desencadeiam lembranças específicas e estimulam novas reflexões de idéias” (BUZAN, 2009, p. 10).

impressão que eu tenho, eu não sei se isso é de lugar para lugar que varia, porque não foi só um professor que me ensinou daquele jeito [em Brasília], são várias pessoas que usam aquele estilo de levada. (Informação pessoal à autora).

Mayara se impressionou com a maneira de Rabello tocar e de fazer o acompanhamento: “a forma como ela toca, com a levada dividida, e ela tem uma coisa muito sutil, que ela faz a levada dividida harmonicamente. Acho muito bonito, que é uma coisa que eu quero tentar quando chegar lá em Brasília”.

Mayara também mencionou as aulas-palestras, especialmente as aulas sobre os acervos digitais, assim como a variedade de choros novos com que teve contato, nas rodas no Rio de Janeiro:

A impressão que eu tive, é que em Brasília a gente fica muito preso a apostila do Clube do Choro. E aqui você pega um choro diferente, e é uma coisa que eu acho importante, ampliar o repertório. Na roda lá em cima [no Espaço Dino], no primeiro dia, eu já ouvi vários choros que eu não conhecia. (Informação pessoal à autora).

Mayara ressaltou que uma das ferramentas que precisava desenvolver mais era a leitura musical, e para isso adquiriu vários métodos didáticos. Sobre a importância de aprimorar a leitura, Mayara comentou: “a leitura me possibilita conhecer músicas novas, conhecer músicas que eu nunca ouvi... hoje a minha leitura ainda é muito devagar, mas eu vou tentar melhorar”. Sobre a experiência geral no Festival, a cavaquinista falou sobre o encontro com as pessoas: “Acho que o principal pra mim foi conhecer gente, não importa se essa pessoa toca bem ou toca mal, é poder ter contato com pessoas, conhecer, saber da história dela, contar sua história também, o mais importante para mim é isso”. Mayara também enfatizou a generosidade dos professores em dividir o conhecimento e permitir que as aulas fossem registradas em áudio e vídeo, com a condição que não fossem divulgadas em redes sociais: “Luciana é incrível, o Jayme também. E ela tem uma coisa uma generosidade, ela te dá abertura para você chegar para ela, perguntar, gravar qualquer coisa, lógico que nessas condições né, de não divulgar nas redes, manter pra uso próprio”.

Hugo foi o único aluno de bandolim do Festival. Também estudou por dois anos na EBCRR. Sobre suas impressões sobre o festival, Hugo falou sobre o trabalho de pesquisa do choro e as diferenças que ele notou para o choro que conhecia em Brasília e o que é praticado no Rio, e, sobretudo na Casa do Choro:

Aqui até pela característica dos professores, eles têm uma pegada muito de tocar o choro mais antigo. O trabalho deles é de resgate da música instrumental do século XIX, que nem era choro ainda. Acho mais quadrado na verdade,

mais, acertadinho, porque lá na EBCRR a galera tinha uma pegada mais ... tinha muito choro também, mas todos os professores tinham alguma influência de algum outro gênero. Tinha professor que adorava Baião, adorava Hermeto Pascoal, então aqui no Rio tem muito conhecimento desses outros gêneros musicais que ainda não estão formatados né... (Informação pessoal à autora).

Sobre as palestras, Hugo mencionou também compositores dos *Princípios do Choro*: “Eu não sabia muito da história do choro, achei incrível. Eu conhecia os figurões: Pixinguinha, Jacob, Waldir Azevedo, mas, por exemplo, eu nem sabia quem era o Callado. E o *Flor Amorosa* é um dos primeiros choros que tem para aprender lá na apostila da EBCRR”.

Sobre a experiência de tocar nas rodas do Rio, Hugo ressaltou o fato de ter tido a oportunidade de tocar na Roda do Bip Bip durante o Festival, pois quando esteve na cidade, três anos antes, ainda estava iniciando no instrumento. “Há três anos atrás eu fui no Bip Bip assistir a roda de choro de lá, e eu ficava pensando: Pô, daqui a pouco eu vou estar aqui tocando. E de fato né? eu fui lá e toquei, foi legal”. E sobre a interação com os professores na roda do choro, a atitude de Rabello marcou particularmente o bandolinista:

Uma das coisas que me tocou muito, foi quando eu estava tocando na roda e a Luciana falou: “Gente, toca baixinho, que o bandolim não soa muito”. Então, primeiro para eu sacar que é impossível competir com os outros instrumentos. As pessoas têm de fato que dar uma maneirada, para o bandolim poder solar. Eu de fato toco muito baixo, tem que melhorar essa parte, mas ter essa noção, entender isso, né? que dentro da roda o solista que manda, tem que respeitar o solista. Mas assim da generosidade dela, a Luciana, foi muito legal, foi muito humana (Informação pessoal à autora).

Trazendo os depoimentos de Hugo e Mayara, é curioso notas que ambos enfatizaram o caráter de generosidade de Luciana Rabello, porém com significados diferentes: Para Mayara, a generosidade de Rabello se traduziu em dar informações e permitir que as aulas fossem registradas. Para Hugo, a atitude de empatia de Rabello com o bandolinista, solicitando que os músicos da roda tocassem mais baixo para ouvi-lo, foi sua concepção de generosidade e humanismo por parte da cavaquinista.

Tatsuro é violonista, natural do Japão, e à época do festival vivia no Brasil há cerca de dois anos, morando e estudando em Tatuí, no CDMCC. O estudante começou a se interessar por música brasileira no Japão e já tinha morado e estudado em Curitiba, no conservatório de MPB. O violonista conhecia o trabalho da Casa do Choro através do contato prévio com o material e gravações, utilizados nas aulas em Tatuí. O contato com os músicos pessoalmente e participar da vida musical no Rio de Janeiro foi impactante para Tatsuro:

Para mim foi uma honra de sentir os mestres de perto. Isso é uma vivência muito legal que tem no Festival, que dá para ter aula todo dia com os mestres, dá para ver de perto o que eles pensam, como eles vivem no choro,

no Centro do Rio [...]. Eu acho que o choro vem bastante junto com a cultura né, muito forte, e aí são da cultura brasileira né. E eles estão vivendo nesse centro do Rio, acho importante a gente tentar pegar algumas coisas de como que eles pensam, tem que aprender deles né... Não só da teoria musical na teoria do choro, mas culturalmente também... (Informação pessoal à autora).

Especificamente sobre as aulas com Carrilho, Tatsuro ressaltou o tratamento polifônico dado ao violão, com a condução das vozes, a importância das levadas:

Eu queria ver o Mauricio de perto porque o acompanhamento que ele faz é diferente do Dino [7 cordas], que a gente costuma ouvir bastante, aquelas várias baixarias do violão de aço. O som do Mauricio no acompanhamento é não só o acorde, ele pensa na voz em geral, tanto no agudo, como no grave e no médio. Esse tipo de equilíbrio ele tenta buscar no violão, que ele preenche como se fosse um piano, né... para mim foi uma grande aula assistir de perto como que ele pensa, que eu tenho violão de sete cordas, e no violão de seis fazer mais na região aguda. E ele pensa muito na levada também, várias variações de levadas, maxixe, polca, samba-choro, choro sambado, e isso para mim foi muito importante: sentir a levada, como que ele pensa. O acompanhamento também, olhando a mão, e como que ele aperta. Porque acaba que violão de sete cordas tem a facilidade de pensar só em baixos, a gente pensa muito no baixo, mas acaba esquecendo as vozes, mas ele ensina a pensar nas vozes que é fundamental, achei muito legal isso (Informação pessoal à autora).

A Fala de Tatsuro demonstrou que sua observação das aulas e do jeito de Mauricio tocar enfatizou aspectos detalhados da execução técnica, como a condução de vozes, e a maneira particular de Carrilho de pensar o violão de sete cordas, com menos “baixarias” e ênfase no preenchimento dos acordes, acompanhamentos e vozes em outras regiões do instrumento. Rose Hikiji (2006) observou a aprendizagem de estudantes de música em um projeto social e também ressaltou o caráter de corporeidade e observação na aprendizagem:

É por meio da observação do corpo do professor tocando seu instrumento que se dá parte importante do aprendizado. Observa-se a sonoridade obtida, as possibilidades do instrumento, a posição de alguns dedos no suporte do arco do instrumento, a postura relaxada. Portanto, na relação professor-aluno, mais do que a visão, está em jogo a mimese, a capacidade de observar, imitar e criar uma segunda natureza (HIKIJ, 2006, p. 123)

Tatsuro também gostou da experiência nos regionais, em preparar e ensaiar um choro por vários dias, e da possibilidade de elaborar melhor o repertório nessa situação:

Achei muito legal porque dá para a gente preparar bastante, elaborar ideias [...] tinha dois violões a minha turma, no meu regional [...]. Gabu estava fazendo um primeiro A, e fez grave e eu fiz agudo, a gente dividiu, trocando agudos e graves, e dá para fazer esse tipo de elaboração né, de arranjo... (Informação pessoal à autora).

Sobre as rodas, Tatsuro comentou que só esteve nas rodas da casa do Choro, pois aproveitou sua estadia no Rio para visitar amigos. No entanto, ele também ressaltou, nas rodas que esteve, o repertório diferente, com mais músicas do século XIX:

Eu senti que o repertório é bem diferente. A gente costuma tocar coisas do Jacob lá em São Paulo e Tatuí, por exemplo, a gente estuda bastante coisa, o Orlando Silveira, acordeonista, talvez coisa mais recente, do que costuma tocar aqui. Porque aqui é bem choros antigos, começo do século XX talvez, que são repertórios não tão conhecidos, mas são obras primas, achei muito importante ver essas peças... (Informação pessoal à autora).

E sobre a experiência geral do festival, o violonista apontou a vivência, o contato com os professores de perto:

Para mim, viver passar bastante tempo com os mestres perto, e sentir como eles pensam, ouvir a opinião deles, as palestras que eles passam para gente são muito importantes para entender o choro melhor, e também conhecer colegas que vieram de vários países como eu, que vi... do Japão, tinha várias pessoas que vieram da França, fazer esse tipo de contato né? que tem muita gente valorizando choro mundialmente...esse tipo de vivência tanto com colegas, as pessoas novas que a gente não conhece, os professores, esse tipo de vivência achei incrível... (Informação pessoal à autora).

Observando-se os relatos dos vários estudantes entrevistados, alguns aspectos foram apontados por quase todos: a importância da vivência, de conhecer e ter contato com professores e outros alunos; o tratamento histórico dado ao repertório, e como este repertório se refletiu nas rodas de choro realizadas na Casa do Choro; a importância da diferenciação de acompanhamentos de acordo com cada gênero musical; a abordagem de Mauricio Carrilho para o violão de sete cordas; a integração das atividades, com palestras, aulas, *shows* e rodas se complementando; a vivência do festival e das rodas de choro no Rio do Janeiro, local onde o choro se desenvolveu e tem uma grande tradição. Vale observar que tanto os aspectos didáticos e pedagógicos do Festival foram muito apreciados, como as aulas, palestras, ensaios etc. assim como a vivência, a oportunidade de conversar e observar os professores, tanto nas performances nas rodas e *shows*, como no contato cotidiano, nos almoços, nas conversas e nos momentos de lazer.

## 5. Considerações Finais

Neste trabalho investiguei como a escrita e oralidade se relacionam na transmissão e na práxis do gênero choro, desde os prolegômenos até a atualidade. No primeiro capítulo, através de exemplificação de conceitos utilizados no decorrer do trabalho, discorri sobre o problema dos conceitos de educação formal, não formal e informal, que se demonstraram inadequados para se discutir a transmissão do choro, por serem palavras próprias à classificação de instituições e ambientes de ensino e não se aplicam ao ensino, aprendizagem e transmissão do choro, uma vez que os processos de transmissão do gênero são complexos e ocorrem tanto em espaços escolares como não escolares. Além disso, o termo informal, conforme foi exemplificado, remete à ideia de uma transmissão carente de forma, o que não condiz com as práticas de transmissão e ensino do choro. Ensinar e aprender choro, seja em uma escola, uma roda, um projeto social ou na universidade, são práticas que englobam formas próprias, moldadas em diversos tipos de conhecimentos e técnicas: demonstração da prática de uma pessoa a outra; escuta e observação de *performances* ao vivo; escuta de gravações; observação de meios audiovisuais e mídias digitais; aprendizagem e ensino de leitura, teoria musical e cifras, diagramas e tablaturas; aprendizagem de notações musicais próprias.

A transmissão musical está intrinsecamente relacionada à manutenção da cultura em uma sociedade. Assim, música é cultura, e a música é compreendida não como produto, mas como processo. A música engloba a organização de sons e silêncio, as relações pessoais, espaciais e de ferramentas tecnológicas de uma sociedade.

Escrita e oralidade são conceitos complementares, não antagônicos. O conceito de escrita, aplicado à transmissão musical, refere-se a tudo o que é codificado em texto, algarismos e notação musical. Os meios por onde se transmite música são o manuscrito, o impresso e o digital, que frequentemente se intercambiam. Assim, um manuscrito pode ser transformado em um material impresso e, posteriormente, digitalizado e novamente impresso.

Oralidade e auralidade são categorias tratadas de maneiras distintas por alguns estudiosos. Oralidade, no âmbito da música, é compreendida como um meio por onde se transmite e se recebe informações que não são codificadas em texto ou signos de escrita musical. Assim, toda e qualquer informação transmitida pela fala e por sons ao vivo, gravados e digitais, e/ou por meio de imagens, foi tratada neste trabalho como oralidade. Nesse sentido, o termo foi ampliado, englobando aspectos visuais, auditivos e táteis do fazer musical.

O choro no século XIX significava um conjunto instrumental, um evento social e um conjunto de gêneros musicais diversos. A partir do início do século XX, o choro, além



desses significados todos, também passou a designar um gênero próprio, uma linguagem e um estilo.

A transmissão musical no século XIX, no Rio de Janeiro, ocorria de várias maneiras: em instituições como o Conservatório de Música, escolas, bandas de música, ranchos carnavalescos, estudantinas e sociedades musicais; através de pessoas que anunciavam aulas ou procuravam professores de música nos periódicos; em festas, saraus, encontros e eventos sociais, no encontro entre músicos; através da escrita, pela circulação de músicas impressas e manuscritas, assim como métodos didáticos.

A partir do início do século XX, com o advento da fonografia, a transmissão do choro no Brasil passou a ocorrer também através da tecnologia de gravação mecânica e posteriormente elétrica. Grupos musicais de choro perpetuaram suas obras e novas gerações tiveram acesso a essas tecnologias, possibilitando, assim, a escuta de sons realizados no tempo passado, o que até então não era possível. Dessa maneira, a oralidade ganhou um novo sentido. Passou a englobar também meios outros que não a transmissão direta de uma pessoa ou grupo de pessoas às outras. Nesse sentido, a imagem em movimento integrou este conceito de oralidade.

Alguns aspectos de oralidade intrínsecos ao fazer musical do choro passaram a ser complementados com recursos da escrita manuscrita, impressa e, posteriormente, digital. Assim, informações que antes eram transmitidas apenas pela informação verbal e visual ao vivo, passaram a ser transmitidas também com o auxílio destes recursos: dessa maneira, as sequências harmônicas dos acompanhamentos de melodias de choro passaram a ser transformadas em cifras e acrescentadas às melodias manuscritas e impressas, em meados do século XX. Com o incremento dos métodos didáticos, novos elementos que faziam parte da transmissão oral, como os padrões rítmicos, passaram a ser registrados em códigos musicais e escritos. No entanto, o registro escrito não foi e ainda não é capaz de transmitir totalmente a ideia musical do choro, porque a música registrada em gravações e executada ao vivo transcende qualquer possibilidade de registro escrito. Da mesma maneira, os novos recursos de oralidade como gravações e filmes, embora auxiliem, não são capazes de substituir a experiência pessoal e coletiva de se aprender e ensinar choro. O choro é dinâmico, além de ser um fenômeno intrinsecamente social e cultural. Tocar choro implica em aprendizagem individual de um instrumento musical, somada à vivência coletiva na *performance* ao vivo. As variações rítmico-harmônicas, a expressividade, a articulação, a levada, o improviso nos acompanhamentos e nas melodias continuam sendo transmitidos primordialmente pela

oralidade. O inexprimível no papel é a essência do choro: o encontro entre as pessoas e a música.

A institucionalização do choro se iniciou no Brasil na década de 1980, com a criação dos cursos de Música Popular no Conservatório Pernambucano de Música. Estes cursos passaram a oferecer aulas de música popular e instrumentos próprios da formação de choro, como o cavaquinho e o bandolim. Em meados da década de 1980, no Rio de Janeiro, começaram a ser oferecidas oficinas de prática de choro, em festivais de música e em eventos isolados. Este processo de institucionalização do choro encontrou em alguns momentos apoio estatal, e em outros ocorreu por esforço de pessoas e grupos de música que mantiveram projetos funcionando com recursos próprios. O choro ensinado em escolas, conservatórios e festivais foi ganhando cada vez mais espaço. A virada do século XX para o século XXI marca a era das escolas especializadas em ensino de choro, como a EBCRR e a EPM. A partir desta época ocorreu também o incremento de material didático impresso, apoiado em pesquisa histórica embasada em recuperação e difusão de acervos musicais. É a era dos *songbooks*, *playalongs*, *playbacks* e cursos *online*, ferramentas que se tornaram largamente utilizadas pelos aprendizes de choro. Os festivais de choro passam a atrair cada vez mais participantes. É criada a gravadora *Acari Records*, a primeira gravadora especializada em choro no mundo. A pesquisa histórica, o crescimento do mercado fonográfico e editorial, bem como o advento da era digital foram fundamentais para a perpetuação e difusão do choro.

As escolas e os projetos de ensino de choro democratizaram e ampliaram o ensino do gênero. O ensino do choro se tornou algo possível a muitas pessoas, através das escolas gratuitas e dos projetos sociais e coletivos. Os novos tempos mostram que o choro pode ser acessível a mais pessoas. As questões de gênero, classe, raça e sexualidade se mostram cada vez mais presentes na práxis e na transmissão do choro. A transmissão e o ensino do choro têm alcançado mais mulheres, pessoas em situação de vulnerabilidade social e de estratos sociais variados. Pouco a pouco o cenário de choro vai deixando de ser um ambiente predominantemente masculino. O caminho ainda é longo e árduo, porém se nota uma mudança de perspectiva, refletida em atitudes afirmativas cada vez mais abrangentes.

As circunstâncias sócio-políticas e econômicas provocaram continuidades e rupturas nos processos de ensino e transmissão do choro. Em locais e épocas onde houve apoio governamental, o ensino do choro ganhou fôlego. Por outro lado, as alternâncias de poderes e divergências ideológicas interromperam iniciativas, como a Semana Seu Geraldo e algumas atividades da Casa do Choro. A gestão da cultura foi privatizada no Brasil, através das leis de incentivo fiscal que transferiram às instituições privadas a curadoria dos projetos culturais,

delegando assim aos gestores empresariais o apoio e a decisão sobre ações culturais. Da mesma maneira, as instituições privadas tomaram para si o papel de preservação de acervos importantes de compositores de choro, como o Instituto Moreira Salles, o Instituto Jacob do Bandolim, o Museu da Imagem e do Som e a Casa do Choro. Acervos de pesquisadores individuais como Tinhorão e Humberto Franceschi foram adquiridos por algumas dessas organizações.

O choro e sua preservação se tornaram símbolos de resistência e de luta. Sendo um gênero que não está presente nos grandes meios de comunicação em massa, conta com esforços de grupos de músicos ou indivíduos solitários que mantêm escolas e projetos sem apoio estatal e na dependência da vontade de empresas patrocinadoras: a EBCRR, a Casa do Choro, a Oficina de Choro de Porto Alegre, o Projeto Choro na Casa, o Projeto Pixinguinha no Vale e a ELA, a Semana Seu Geraldo, o Projeto Mão na Roda, A Escola de Choro e Cidadania Luizinho 7 Cordas e a Escola de Choro de São Paulo são agentes de preservação e resistência no ensino, na transmissão e na perpetuação do choro. Algumas instituições de ensino de música mantêm seus núcleos e cursos de choro ativos e com apoio governamental, como O CPM, O CDMCC e o Guri Santa Marcelina, entre outros. No entanto, estes locais estão sempre à mercê de cortes repentinos, decorrentes de falta de projetos de leis que assegurem a continuidade das políticas públicas de preservação do choro, sujeitas a governantes que agem por viés ideológico.

Os festivais de choro da EPM se consolidaram como grandes difusores do ensino do choro no Brasil e no mundo. O modelo de transmissão da Casa do Choro engloba a pesquisa histórica, a prática coletiva e o registro impresso, fonográfico e audiovisual do choro. A influência da pesquisa histórica e do *modus operandi* da EPM se faz notar em várias escolas e projetos de ensino do choro no Brasil e no mundo.

A prática do choro que se transmite através dos músicos da Casa de Choro tem uma concepção que pode ser compreendida como a práxis da Casa do Choro: representa uma visão do choro como um universo de gêneros musicais vigentes no Brasil desde meados do século XIX, cuja prática privilegia o fazer musical coletivo, baseado em uma visão do choro camerística e de caráter polifônico, com forte influência do compositor Radamés Gnattali. A pesquisa histórica fundamenta essa concepção, na medida em que revela registros e partituras do século XIX que refletem essa ideia do choro como prática polifônica, de caráter camerístico. A Casa do Choro promove a ampliação do repertório que circula nos materiais gravados, no material impresso, nas práticas pedagógicas e nos fazeres artísticos. A pesquisa realizada pelos músicos revelou uma geração de compositores dos primórdios nunca antes gravados ou tão difundidos. A equipe realiza uma produção contemporânea de choro através de *shows* e registros fonográficos, centrada nas obras de compositores ligados à instituição, como Mauricio

Carrilho, Luciana Rabello, Cristóvão Bastos, Jayme Vignoli, Pedro Paes, Miguel Rabello, Paulo César Pinheiro, Pedro Amorim, Proveta, entre outros. A geração dos fundadores da Casa do Choro formou novos grupos que dão continuidade a essa concepção, frutos das ações contínuas de ensino através da EPM e dos Festivais de Choro.

A pesquisa de campo nos Festivais da EPM demonstrou que existe uma práxis de ensino que se repete ao longo do tempo e em diferentes locais, e envolve a integração de várias atividades: aulas coletivas, palestras, práticas de conjunto, *shows* e rodas de choro. Os participantes dos Festivais valorizam esta integração de atividades. A vivência, o convívio, a roda de choro, a perspectiva histórica do ensino e a tradição cultural carioca são aspectos evidenciados por vários interlocutores. A escrita e oralidade se mostram presentes na maioria das práticas da EPM, como instâncias complementares. Os frequentadores dos festivais ressaltam o aprendizado que acontece nas trocas entre as pessoas: nos ensaios, nas aulas coletivas, nas palestras/*workshops*, no bandão e na roda de choro. Através dos interlocutores provenientes de regiões diferentes do país, o choro demonstrou possuir características regionais e diferentes influências.

A pandemia de COVID-19 afetou ações culturais e pedagógicas, assim como a transmissão do choro. As rodas de choro ao redor do mundo, as aulas coletivas, os festivais, os *shows* e os encontros presenciais foram interrompidos em 2020. No entanto, o avanço tecnológico e o advento da era digital demonstraram as profundas transformações que marcam o mundo, possibilitando a continuidade da transmissão do choro entre as pessoas, através do encontro virtual. A edição de som e vídeo possibilitou reunir pessoas, cada qual em sua casa, para fazerem música juntos. Os *shows*, as *lives*, o Bandão virtual, os festivais de choro digitais e as rodas de choro *online* demonstraram ser possível se encontrar para tocar, ensinar e aprender música. O encontro presencial de pessoas deu lugar ao encontro digital, temporariamente. Gradativamente, os *shows* e rodas estão retornando em outros formatos: músicos mais distantes e transmissão digital para um público *online*.

O choro tem uma história de quase dois séculos e continua vivo. Este trabalho investigou este universo, apontando caminhos pelos quais o choro mostra sua continuidade no tempo e no espaço.

## 6 Referências Bibliográficas

- ALVES, Alice. A construção da sonoridade da Orquestra de Cordas Dedilhadas de Pernambuco através das memórias e vivências de seus músicos. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 28., 2018, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas - 2019. p. 1-8. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/28anppom/manaus2018/paper/viewFile/5427/1873> . Acesso em: 23 maio 2020.
- AMARAL JÚNIOR, José. **Chorando na Garoa: Memórias Musicais de São Paulo**. São Paulo: Livronovo, 2013.
- AMORIM, Humberto. Fernando Hidalgo: um violonista espanhol no Rio de Janeiro oitocentista. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 29.º, 2019, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas – 2019. p. 1-10. Disponível em: <https://bit.ly/2SfBjSr>. Acesso em: 31 jan. 2020.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, Milena T. Choro: a força de um gênero na capital. Brasília: UnB, 2003. **Trabalho apresentado ao PIBIC**. Departamento de Música, Universidade de Brasília, 2003. p. 9.
- APOSTILA de partituras; **I Encontro de choro de Campinas**, 2015, [s.n].
- APOSTILA de partituras; **I a VI Semana Seu Geraldo de Música**, 2011 a 2016, [s.n].
- APOSTILA de partituras; **I a V Festival Nacional do Choro**, 2004 a 2010 [s.n].
- APPADURAI, Arjun. **The Production of Locality**, *In: Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 1996.
- ARAGÃO, Pedro. **O Baú do Animal** – Alexandre Gonçalves Pinto e *O Choro*. 2011. 333f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- ARRAES, Luis C. **Tradição e inovação no cavaquinho brasileiro**. 2015. 116f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino/aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. 1999. 360f + anexos Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes. Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- ARROYO, Margarete *et al.* **Transitando entre o “formal” e o “informal”**: Um relato sobre a formação de educadores musicais. *In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 7., Londrina. **Anais [...]**, 2000, p. 77-90.

ASTLE, Thomas. **The Origin and Progress of Writing**. London: The Author, 1784.

BARBOSA, Joel L. Considerando a Viabilidade de Inserir Música Instrumental no Ensino de Primeiro Grau. **Revista da ABEM**, v.3, n.3, p. 39-49, 1996.

BENON, Leonardo B. **O estilo interpretativo de Waldir Azevedo: aspectos técnicos e expressivos**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2017.

BERLINER, Paul. **Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation** (Chicago, IL, 1994).

BERTHO, Renan M. **Academia do choro: performance e fazer musical na roda**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.

BITTAR, Iuri. A roda é uma aula: Uma análise dos processos de ensino-aprendizagem do violão através da atividade didática do professor Jayme Florence (Meira). *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA*, 1., Rio de Janeiro **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UNIRIO 2010, p.580-589. Disponível em: <http://www4.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-IuriLanaBittar.pdf> Acesso 25 jan. 2019.

BLACKING, John. Música, cultura e experiência. *In: Cadernos de Campo*, n. 16, p. 201-218, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50064>. Acesso 25 jan. 2019.

BORGES, Luís F. **Trajetória estilística do choro: o idiomatismo do violão de sete cordas, da consolidação a Raphael Rabello**. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BORN, Georgina. For a Relational Musicology: Music and Interdisciplinarity, Beyond the Practice Turn: The 2007 Dent Medal Address. **Journal of the Royal Musical Association**, v. 135, n. 2, p. 205-243, 2010. Editora Taylor & Francis, Ltd. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40961943>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BOYNTON, Susan. Orality, Literacy, and the Early Notation of Office Hymns. **Journal of the American Musicological Society**, 56:99-168, 2003.

BRESLER, Liora. Ethnography, phenomenology and action research in music education. **Visions of Research in Music Education, Princeton**, v. 8, n. 1, 2006. Disponível em: [http://users.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler\\_Article\\_VRME.pdf](http://users.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler_Article_VRME.pdf) Acesso em: 8 mar. 2020.

BRITO, Teca A. **Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação**. São Paulo: Petrópolis, 2015. 152 p.

BUSSE BERGER, Ana M. **Medieval Music and the Art of Memory**. Berkeley: University of California Press, 2005.

BUZAN, Tony. **Mapas Mentais**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

CABRAL, Pedro. **Entrevista ao programa Roda de Choro, do site da Câmara dos Deputados**. 6 jan. 2018. Disponível em <https://www.camara.leg.br/radio/programas/530758-uma-aula-sobre-as-origens-dos-instrumentos-do-choro/>. Acesso em: 31 jan. 2020.

CADENZA. *In: GROVE Music Online [online]*. Oxford: Oxford University, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.43023>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CAMPBELL, Patricia S. Ethnomusicology and Music Education: Crossroads for knowing music, education, and culture. *In: Research Studies in Music Education*. p.16-21. 2003. Disponível em: <http://rsm.sagepub.com/content/21/1/16>. Acesso em: 25 jan. 2019.

CAMPBELL, Patricia S. **Orality, Literacy and Music's Creative Potential: A Comparative Approach**. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 101 p. 30-40, 1989. University of Illinois Press, 1989. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40318372>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CANÁRIO, Rui. Aprender sem ser ensinado. *In: LICÍNIO, C. Lima et al., (Ed.). A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa: **Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, p. 155-200, 2006. Disponível em: <http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

CANTUS FIRMUS. *In: GROVE Music Online [online]*. Oxford: Oxford University, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.04795>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CARRILHO, Mauricio. O choro existia 60 anos antes do samba. **Bafafá**, Rio de Janeiro, 14 de junho de 2016. Entrevista concedida a Ricardo Rabelo e Licínio Machado Rogério. Disponível em: <https://bafafa.com.br/mais-coisas/entrevistas/mauricio-carrilho-o-choro-existia-60-anos-antes-do-samba>. Acesso em: 5 jan. 2020.

CARRILHO, Mauricio; PAES, Anna (Org.). **Cadernos de Choro - Princípios do Choro**. EduERJ, 2003.

CARRUTHERS, Mary. **The Book of Memory: A Study of Memory in Medieval Culture**. Cambridge: Cambridge University Press. 2008.

CARVALHO, Anna P. **O violão na Escola de Choro: uma análise dos processos não-formais de aprendizagem**. 1998. 48 f. Monografia. (Licenciatura em Educação Artística - Música) - Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CASCUDO, Luís. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1962. 797 p.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHEDIAK, Almir; SÉVE, Mário. et al. (Org.). **Songbook de Choro**, v.1. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2006.

CHRISTENSEN, Dieter, Erich M. Von Hornbostel, Carl Stumpf and the Institutionalization of Comparative Musicology. *In: Comparative Musicology and Anthropology of Music*, 1991.

CLANCHY, Michael T. **From Memory to Written Record: England 1066-1307**. 2. ed. Cambridge: Blackwell, 1993.

CLÍMACO, Magda. **Alegres dias chorões**: o choro como expressão musical no cotidiano de Brasília anos 1960 - tempo presente. 2008. 393 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

COELHO, Ana C. **O choro fazendo escola e a escola fazendo choro**. 2003. 40 f. Monografia. (Licenciatura em Educação Artística - Música). Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

COOMBS, Philip H. **La crisis mundial de la educación**. Perspectivas actuales. Madrid: Santillana, 1985. Col. Aula XXI.

COOMBS, Philip H.; AHMED, Manzoor. **Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.

DICIONÁRIO MICHAELIS DE LÍNGUA BRASILEIRA. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/transmitir/>. Acesso em: 12 fev. 2020.

DIAS, Odette E. **M. A. Reichert**: um flautista belga na corte do Rio de Janeiro - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1990. 96 p.

DINIZ, André. **Almanaque do carnaval**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2008. 269 p.

DINIZ, André. **Almanaque do Choro**: a história do chorinho, o que ouvir o que ler, onde curtir. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 106 p.

DINIZ, André. **Joaquim Callado**: o pai do choro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. 147 p.

DINIZ, André. **O Rio Musical de Anacleto de Medeiros**: a vida, a obra e o tempo de um mestre do choro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 143 p.

DINIZ, Edinha. **Chiquinha Gonzaga**: uma história de vida. Nova ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. 315 p.

DISCANT. *In: GROVE Music Online [online]*. Oxford: Oxford University, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.19776>. Acesso em: 12 fev. 2020.

DUARTE, Oséas; BAÍA, Paulo. Cultura: Choro - Continuidade e Renovação – Entrevista com Mauricio Carrilho. *In: Teoria e Debate* nº 37. 3 de fevereiro de 1998. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1998/02/03/choro-continuidade-e-renovacao/>. Acesso em: 21 mar. 2020.



ENSAIO: Baden Powell [excerto]. Direção: Fernando Faro. São Paulo: **TV Cultura, Fundação Padre Anchieta**, 1990. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Jeo4ncKQ2DE>. Acesso em: 25 jan. 2019.

ETNOGRAFIA. In: MICHAELIS: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa [online]**. [s.l.]: Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/etnografia/>. Acesso em: 6 fev. 2020.

FINNEGAN, Ruth. Orality and literacy: epic heroes of human destiny? **International Journal of Learning**, 10 pp. 1551–1560. 2003. Disponível em: [http://oro.open.ac.uk/10885/1/finnegan\\_epic\\_heroes.pdf](http://oro.open.ac.uk/10885/1/finnegan_epic_heroes.pdf). Acesso em: 01 fev. 2020.

FINNEGAN, Ruth, **The Hidden Musicians: Music-making in an English town**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 400 p.

FLACH, Luís.; ANTONELLO, C. S. Improvisação e aprendizagem nas organizações: reflexões a partir da metáfora da improvisação no teatro e na música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anpad, 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR-B755.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

FOLKESTAD, Göran. Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. **British Journal of Music Education**, Cambridge, v. 23, n. 2, p. 135-145, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 2002, Ed. Paz e Terra.

FRYDBERG, Marina. “**Eu canto samba**” ou “**tudo isto é fado**”: Uma Etnografia multissituada da recriação do choro, do samba e do fado por jovens músicos. 2011. 380 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**, 2005. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod\\_resource/content/1/Educacao\\_Formal\\_Nao\\_Formal\\_2005.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf). Acesso em: 12 nov. 2020.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GOHN, Daniel M. **Auto-aprendizagem musical: Alternativas tecnológicas**. São Paulo: Editora Annablume, 2003.

GONÇALVES, Augusto. **O ensino do choro no contexto da escola Raphael Rabello de Brasília**. 2013. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GONÇALVES, Leandro. **O processo de difusão do violão clássico no Brasil através da "Escola de Tárrega" entre 1916 e 1960**. 2015. Tese (Mestrado em Música). Universidade de Évora, Portugal, Évora, 2015.

GOODY, Jack. **The Interface between the Written and the Oral**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn: a way ahead for music education**. Londres: Ashgate Publishing Limited, 2001.

GREEN, Lucy. **Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy**. Londres: Ashgate Publishing Limited, 2008.

GREIF, Elza Lancman. **Ensinar e aprender música: o Bandão no caso Escola Portátil de Música**. 2007. 234f. Tese (Doutorado em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GUIMARÃES, Francisco (Vagalume). **Na roda de samba**. 2. ed. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1978.

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

HIKIJ, Rose S. G. **A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino musical**. São Paulo: Edusp, 2006.

INGOLD, Tim. **Making: Anthropology, archaeology, art and architecture**. Routledge, 2013.

JACOB DO BANDOLIM. Depoimento prestado por Jacob do Bandolim ao Museu da Imagem e do Som (MIS-RJ), para os entrevistadores Sérgio Cabral, Sérgio Bittencourt e Ricardo Cravo Albin, em 24 fev. 1967.

KFOURI, Maria L. 2005. **Extraído do site Discos do Brasil**. Disponível em: [http://www.discosdobrasil.com.br/discosdobrasil/aviso\\_lancamentos\\_41.htm](http://www.discosdobrasil.com.br/discosdobrasil/aviso_lancamentos_41.htm). Acesso em: 20 mar. 2020.

KIEFER, Bruno. **História da Música Brasileira: dos primórdios ao início do século XX**. Porto Alegre: Movimento, 4. ed., 1997. 140 p.

KINGSBURY, Henry. **Music, talent and performance. A conservatory cultural system**. Philadelphia: Temple University Press, 1988. 228 p.

KOIDIN, J. **Os sorrisos do choro: uma jornada musical através de caminhos cruzados**, 1ª ed. São Paulo: Global Choro Music, 2011.

LARA FILHO, Ivaldo Gadelha de. **O choro dos chorões de Brasília**. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

LARA FILHO, I. G.; SILVA, G. T. da; FREIRE, R. D. Análise do contexto da Roda de Choro com base no conceito de ordem musical de John Blacking. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 23, 2011, p. 148-161. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-75992011000100016>. Acesso em: 13 set. 2020.

LAWSON, Francesca. Rethinking the Orality-Literacy Paradigm in Musicology. **Oral Tradition**, 25/2, p. 429-446, 2010.

LEME, Bia P. *et al.* (Org.). **O Carnaval de Pixinguinha**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Moreira Salles: Edições SESC São Paulo, 2014. 332 p.

LEME, Bia P. *et al.* (Org.). **Pixinguinha na pauta – 36 arranjos para o programa: O Pessoal da Velha Guarda**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Instituto Moreira Salles, 2010. 90 p.

LEME, Bia P. *et al.* (Org.). **Pixinguinha: Outras Pautas**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Moreira Salles: Edições SESC São Paulo, 2014. 748 p.

LEME, Mônica N. “**E saíram à luz...**”: as novas coleções de polcas, modinhas, lundus, etc. – Música popular e impressão musical no Rio de Janeiro (1820-1920). 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LEVY, Kenneth. **Gregorian Chant and the Carolingians**. Princeton: Princeton University Press, 1998.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LI, Henry. **Two scanned pages from second volumen 陽關三疊(Yeung Kwan Sam Tip, Three Refrains on the Yang Pass Theme) in the score book 琴學入門(Kam Hok Yap Mun) written by 張鶴(Cheung Hok) in 1864**. 2007. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kam\\_Hok\\_Yap\\_Mun-Yeung\\_Kwan\\_Sam\\_Tip.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kam_Hok_Yap_Mun-Yeung_Kwan_Sam_Tip.jpg). Acesso em: 12 fev. 2020.

LISBOA, Clístenes. **O ensino de trompete no conservatório de música de Sergipe: contextualização das necessidades, metodologias e ferramentas pedagógico-musicais** / Clístenes André Pinto Lisboa. Salvador, 2017. 55 f. Trabalho de Conclusão (Mestrado Profissional em Música) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Música, 2017 Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27514>. Acesso em: 06 out. 2020.

LIVINGSTONE, D.W. Exploring the iceberg of Adult Learning: findings of the first Canadian Survey of Informal Learning Practices. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. *In*: NALL **Working Paper**. n. 10, 1999, p. 1-22. Disponível em: <http://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4451/10exploring.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

LIVINGSTON-ISENHOUR, Tamara E.; GARCIA, Thomas G. C. **Choro: A Social History of a Brazilian Popular Music**. Indianapolis: Indiana University Press, 2005, 254 p.

LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto do Brasil**: contendo mais de 200 propostas etimológicas acolhidas pelo dicionário Houaiss. Rio De Janeiro: Palas, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim M. **O Machete**. 1878. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=17902](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17902). Acesso em: 24 jan. 2020.

MACHADO, Cacá. Batuque: mediadores culturais do final do século XIX. *In: MORAES, José Geraldo Vinci de; SALIBA, Elias T. (Org.). História e música no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2010. Cap. III.

MALTA, Pedro Paulo (Ed.). **Discografia brasileira**. [site]. [s.l.]: Instituto Moreira Salles, 2019. Disponível em: <https://www.discografiabrasileira.com.br/>. Acesso em: 8 jan. 2020.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? *In: Ciência & Educação (Bauru)*, vol. 23 no. 4. Bauru: Out-Dez. 2017. Acesso em: 25 out. 2020.

MARTINS, Luiza. **Renascimento do choro e do samba de raiz cariocas na cidade do Rio de Janeiro (anos 1970 a 2010)**. ENCONTRO DE PÓS DOUTORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UFF 3., 2010, Niterói **Anais [...]**. (Org.). Carolina Vianna Dantas; Maria Fernanda Baptista Bicalho. Niterói, 2012.

MELLO, Jorge. **Gente Humilde: Vida e música de Garoto**. São Paulo: Edições SESC, 2012.

MOCKER, Donald. W.; SPEAR, George E. Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal and Self-Directed. The National Center for Research in Vocational Education. Educational Resources Information Center (ERIC). **Information Series** n. 241. 1982, p. 1-39. Disponível em: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED220723.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MONSON, Ingrid. **Saying Something: Jazz Improvisation and Interaction** Chicago, IL, 1996.

MOTET. *In: GROVE Music Online [online]*. Oxford: Oxford University, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.07839>. Acesso em: 12 fev. 2020.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Funarte, 1983.

NETTL, Bruno. **Ethnomusicology and the teaching of world music**. *In: LEES, Heath. Music education: sharing musics of the world*. Seul: ISME, 1992.

NETTL, Bruno. **The Study of Ethnomusicology: Thirty-Three Discussions**. University of Illinois Press, 2015. Disponível em: [www.jstor.org/stable/10.5406/j.ctt1hj9xkf](http://www.jstor.org/stable/10.5406/j.ctt1hj9xkf). Acesso em: 25 fev. 2020.

NEUMA. *In: GROVE Music Online [online]*. Oxford: Oxford University, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.19776>. Acesso em: 12 fev. 2020.

NICOLESCU, Basarab. Um Novo Tipo de Conhecimento – Transdisciplinaridade. *In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F.; BARROS, V., M. (Orgs.). Educação e Transdisciplinaridade*. Vol. I. Trad. Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Ed. Unesco. DF-Brasília: 2000.

OCHOA GAUTIER, Ana M. **Aurality: Listening and knowledge in nineteenth-century Colombia**. Durham, NC: Duke University Press, 2014.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: Jeito brasileiro de musicalizar. *In*: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., Londrina, **Anais [...]**. Londrina, 2000, p. 15-34.

OLIVEIRA PINTO, Tiago. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 44, n. 1, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77012001000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012001000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 31 mar. 2019.

ONG, Walter. **Oralidade e escrita: tecnologia da palavra**. Campinas: Papyrus, 1998.

ORGANUM. *In*: **GROVE Music Online [online]**. Oxford: Oxford University, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.48902>. Acesso em: 12 fev. 2020.

PALOPOLI, Cibele. **Violão Velho, Choro Novo: processos composicionais de Zé Barbeiro**. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PEREIRA, Fernanda M. **O violão na sociedade carioca: técnicas, estéticas e ideologias**. 2007. 118f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e de Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PEREIRA, Marcus. “Mão na Roda”: uma roda de choro didática. **Opus**, v. 25, n. 2, p. 93-121, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2505>. Acesso em: 12 set. 2020.

PESSOA, Felipe. **Cuidado, Violão!** As transformações no acompanhamento dos violões nos conjuntos de Choro. 2012. 105 f. Dissertação. Mestrado em Música Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

PETERS, A. P. **De ouvido no rádio: os programas de auditório e o choro em Curitiba**. 2005. 117 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PIEIDADE, Acácio. Etnomusicologia e estudos musicais: uma contribuição ao estudo acadêmico do jazz. **Revista Nupeart**, v. 4, n. 4, set. 2006.

PINTO, Alexandre G. **O Choro: Reminiscências dos Chorões antigos**. 3. ed. revisada e comentada. (1. ed. em fac-símile de 1936). Rio de Janeiro: Acari Records, 2014. 223 p.

POWELL, Baden. **Programa Ensaio**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Jeo4ncKQ2DE>. Acesso em: 25 jan. 2019.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: Uma etnografia entre os Bambas da Orgia**. Porto Alegre: IFRGS, 2004.

QUEIROZ, Luis. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Revista Opus – ANPPOM**, v. 16, n. 2, 2010.

QUEIROZ, Luis. Transmissão musical informal: reflexões para as práticas de ensino e aprendizagem da música. ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2004.

RABELLO, Luciana. O choro vive: viva o choro, **Depoimento ao site Vozerio**. Disponível em: <http://vozerio.org.br/O-choro-vive-Viva-o-choro>. Acesso em: 15 abr. 2020.

RABELLO, Luciana. Introdução. In: CARRILHO, Mauricio; PAES, Anna (Org.). **Princípios do Choro**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

RIBEIRO, Jamerson. **O cavaco rítmico-harmônico na música de Waldiro Frederico Tramontano (Canhoto): a construção estilística de um “cavaco-centro” no choro**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RICE, Timothy. Transmission. **Grove Music Online**. Disponível em: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000046823>. Acesso em: 14 jan. 2020.

ROSA, Luciana F. Etnografia da roda de choro do Instituto Casa da Cidade. **Revista Orfeu**. v. 4, n. 1, set. 2019. ISSN 2525-5304. p. 27-48. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530404012019027/10493>. Acesso em: 28 out. 2020.

ROSA, Luciana; MODESTO, Márcio.; BERG, Silvia. (2018): Tradição e modernidade na difusão do repertório nos festivais de choro no Brasil. In: X COLOQUIO INTERNACIONAL DE MUSICOLOGÍA CASA DE LAS AMÉRICAS. Havana, Cuba, 15 mar. 2018. Disponível em: [https://www.academia.edu/36866737/TRADI%C3%87%C3%83O\\_E\\_MODERNIDADE\\_NA\\_DIFUS%C3%83O\\_DO\\_REPERT%C3%93RIO\\_NOS\\_FESTIVAIS\\_DE\\_CHORO\\_NO\\_BRASIL](https://www.academia.edu/36866737/TRADI%C3%87%C3%83O_E_MODERNIDADE_NA_DIFUS%C3%83O_DO_REPERT%C3%93RIO_NOS_FESTIVAIS_DE_CHORO_NO_BRASIL). Acesso em: 12 out. 2020.

RUBIM, Antônio. Crise e Políticas Culturais. In: **Cultura e desenvolvimento: perspectivas políticas e econômicas**. P / Alexandre Barbalho... [et al.], organizadores. – Salvador: Edufba, 2011. 287 p.

SANDRONI, Carlos. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL 9.,2000, Belém **Anais** [...]. Belém: ABEM, p. 19-26, 2000. Disponível em: [https://www.academia.edu/8288462/Uma\\_roda\\_de\\_choro\\_concentrada](https://www.academia.edu/8288462/Uma_roda_de_choro_concentrada). Acesso em: 25 jan. 2019.

SANTOS, Gabriela. **As Múltiplas territorialidades do Festival de Música de Ourinhos**. 2014. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Experimental de Ourinhos, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/156181>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SANTOS, Thomaz G. Anexo F: Estabelecimentos Litterarios e Artisticos. Conservatório de Música. Relatório do diretor interino, apresentado em abril de 1871. In: BRASIL. Ministério do Império. **Relatório da Repartição dos Negócios do Império**, Relatório do anno de 1870

apresentado á assembléa geral na 3.<sup>a</sup> sessão da 14.<sup>a</sup> legislatura. 1871, p. 7-8 [p. 318-319 no documento digital]. Disponível em:

[http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968\\_1870\\_00001.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1870_00001.pdf). Acesso em: 15 fev. 2020

SCHUGURENSKY, Daniel. The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. *In*: NALL **Working Paper**, n. 19, 2000, p.1-8. Disponível em:

<http://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/2733> . Acesso em: 18 mar. 2020.

SEEGER, Anthony. Etnografia da Música. Tradução em Português de Giovanni Cirino. *In*: **Cadernos de Campo**. São Paulo, n. 17. p. 237-2760, 2008.

Sève, Mário. Choro: gênero ou estilo? *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26., 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UEMG, 2016. p. 1-10.

SEVERIANO, Jairo. **Uma História da Música Popular Brasileira: das Origens à Modernidade**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

SILVA, Janaína G. Profusão de Luzes: os concertos nos clubes musicais e no Conservatório de Música do Império. **Programa nacional de apoio à pesquisa**, FBN/Minc. 2007.

Disponível em: [http://www.bn.br/portal/arquivos/pdf/janaina\\_girtotto.pdf](http://www.bn.br/portal/arquivos/pdf/janaina_girtotto.pdf). Acesso em: 8 dez. 2019.

SILVA, Marília T.; OLIVEIRA FILHO, Arthur L. de. **Pixinguinha: filho de Ogum Bexiguento**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1998. 324 p.

SIQUEIRA, João B. **Três vultos históricos da música brasileira: Mesquita, Callado e Anacleto**. Rio de Janeiro: Funarte, 1969. 251p.

SIQUEIRA, João B. **Do Conservatório à Escola de Música**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1972.

SMALL, Christopher. **Musicking. The meanings of performing and listening**. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.

SOUSA, Miranda. **O clube do choro de São Paulo: arquivo e memória da música popular na década de 1970**. 2009. 255 f. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2009.

SOUZA, Antônio. **Ensino do choro: Metodologia do Conservatório de Tatuí**. 2010. 112 f. Monografia. (Licenciatura em Educação Musical) - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. 2010.

SOUZA, Carla. D.; GIESBRECHT, Érica; REILY, Suzel (2012). “Não há música sem dimensão política”: conversa com Suzel Reily sobre música, etnomusicologia e os estudos acerca da cultura popular brasileira. **PROA Revista De Antropologia E Arte**, 1(4).

Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/2348>. Acesso em: 2 ago. 2020.

SOUZA, Grazielle. **De nova cara o velho Choro: Choro na contemporaneidade: perspectivas artísticas, sociais e educacionais**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura

Contemporânea) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2012.

SOUZA, Willian Fernandes de. Distinções de gênero e estilo nas práticas de choro. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 4., 2016, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 776-786.

SPRADLEY, J. **The ethnographic interview**. New York, Iolt, Rinehart and Winston, 1979.

STUMPF, Carl. **Tonpsychologie**, 2 vols., Leipzig: Hirzel, 1883.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor**: um novo método de educação. Tradução de Anne Corinna Gottberg. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1983. 102 p.

TABORDA, Marcia. **Violão e identidade nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

TAUBKIN, Myriam. **Violões do Brasil**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

TINHORÃO, José R. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Ed. 34, 1998. 370 p.

TINHORÃO, José R. **Música Popular**: do Gramofone ao rádio e TV. 2. ed. São Paulo, Editora Ática, 1981. 218 p.

TINHORÃO, José R. **Música Popular**: um tema em debate. São Paulo, Ed. 34, 2012 (4. ed. edição revista e ampliada).

TINHORÃO, José R. **Pequena História da Música Popular**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2013. 352 p.

TRANSMITIR. In: MICHAELIS: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa [online]**. [s.l.]: Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/transmitir/>. Acesso em: 12 fev. 2020.

TREITLER, Leo. The early history of music writing in the west. **Journal of the American Musicological Society**, 35:2, p. 237-239, 1982.

TREITLER, Leo. The "Unwritten" and "Written Transmission" of Medieval Chant and the Start-Up of Musical Notation. **The Journal of Musicology**, Vol. 10, No. 2, p. 131-191, 1992. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/763611>. Acesso em: 16 mar. 2020.

TREITLER, Leo. **Voice and Pen**: Coming to Know Medieval Song and How It Was Made. New York: Oxford University Press. 2003.

TRILLA, Jaume. Educação não-formal. In: ARANTES, Valéria (Org.) **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo. Ed. Summus, p. 15-58, 2008.

TURINO, Thomas. 2008. **Music as Social Life**. Chicago: University of Chicago Press.



UNESCO. World Congress of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy. Teheran 1965. Speeches and Messages. UNESCO, 1966.

UNESCO. **Discussion Paper on the United Nations Decade of Literacy**. Online, 2001. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/litdecade/discussion.html>. Acesso em: 28 mar. 2020.

VALENTE, Nathan F. **É chorando que se aprende: o choro na educação musical e social**. 2017. 133 f. Monografia (Licenciatura em Música). Universidade Católica de Santos, Santos, 2017.

VALENTE, Paula. **Horizontalidade e verticalidade: dois modelos de improvisação no choro brasileiro**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Comunicações e Artes – USP, São Paulo, 2009.

VALENTE, Paula. **Transformações do choro no século XXI: estruturas, performance e improvisação**. 2014. 343 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Comunicações e Artes – USP, São Paulo, 2014.

VASCONCELOS, Ary. **Carinhoso Etc.: História e Inventário do Choro**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora do Livro Ltda., 1984. 271 p.

VASCONCELOS, Ary. **Panorama da música popular brasileira**. Vol. 1: Martins, 1964.

VASCONCELOS, Ary. **Panorama da música popular brasileira na Belle Époque**. Rio de Janeiro: Liv. Sant'Anna, 1977. 454 p.

VASCONCELOS, Ary. **Raízes da Música Popular Brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Rio Fundo, 1991. 324p.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. UFRJ, 1999. 196p.

WENGER, Etienne, **Communities of Practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

YUNG, Bell. Choreographic and Kinesthetic Elements in Performance on the Chinese Seven-String Zither. *Ethnomusicology*, n. 28, v. 3. p. 505-518, set. 1984.

YUNG, Bell. Historical Interdependency of Music: A Case Study of the Chinese Seven-String Zither. *Journal of the American Musicological Society* 40 A. p. 82-91, set. 1987.

## 6.1 Sites Pesquisados

### 6.1.1 Documentos Sonoros

ENCARTE do CD Arranca Toco. Acari Records, 2000.

LOS QUATRO: Lançamento do CD choro Migrantes. Disponível em: <http://www.casadochoro.com.br/eventos/38>. Acesso em: 25 out. 2020.

### 6.1.2 Jornais e Periódicos

A NAÇÃO: Jornal Político, Comercial e Literário; Rio de Janeiro, ano 3, ed. 5, p. 3, 08 jan. 1874. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/586404/1729>. Acesso em: 4 mar. 2020.

A NOITE, Rio de Janeiro, ed. 8823, p. 20, 15 ago. 1936. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/348970\\_03/34191](http://memoria.bn.br/DocReader/348970_03/34191). Acesso em: 18 fev. 2020.

A NOITE, Rio de Janeiro, ano 11, ed. 3335, p. 6, 23 mar. 1921. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/348970\\_02/2883](http://memoria.bn.br/docreader/348970_02/2883). Acesso em: 4 mar. 2020.

A NOVA Democracia, periódico on-line. Ano 2, n. 14, out. 2003. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-14/968-festival-de-itajai-musica-numa-cidade-inteira>. Acesso: 16 mar. 2020.

A TRIBUNA, Curitiba, 15 abr.2006. Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/mais-pop/centenario-de-radames-gnattali-e-lembrado-com-rodas-de-choro/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ALMANAK Administrativo Civil e Industrial, Rio de Janeiro, p. 186, 1874. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/393428/2718>. Acesso em: 4 mar. 2020.

ALMANAK Laemmert, Rio de Janeiro, ano 53, ed. 53, p. 1108, 1896. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/313394/12656>. Acesso em: 18 out. 2019.

ALMANAK Laemmert, Rio de Janeiro, ed. 57, p. 55, 1900. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/313394/18182>. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL Ministério do Império. Relatório da Repartição dos Negócios do Império, Rio de Janeiro, ed. 1, p. 319, 1870 (publicado em 1871). Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720968/8979>. Acesso em: 13 dez. 2019.

CIDADE do Rio, Rio de Janeiro, ano 12, ed. 296, p. 2, 15 dez. 1899. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/085669/10199>. Acesso em: 28 jan. 2020

CONEXÃO jornalismo, 30 set. 2014, Disponível em: <http://www.conexaojornalismo.com.br/colunas/politica/internacional/iv-seu-geraldo-de-musica-reune-grandes-nomes-do-choro-e-estudantes-de-musica-no-interior-de-sp-75-33937>. Acesso em: 18 jul. 2020.

CORREIO Braziliense, Brasília, ano 29/30, ed. 9.653 p. B6, 27 set.1989. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/028274\\_03/134994](http://memoria.bn.br/DocReader/028274_03/134994). Acesso em: 18 mar. 2020.

CORREIO Braziliense, Brasília, ano 32, p. C5, 27 mar. 2002. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/028274\\_05/6362](http://memoria.bn.br/DocReader/028274_05/6362). Acesso em: 13 mar. 2020.

CORREIO Braziliense, ano 45, Caderno C, p. C2, 20 dez. 2005. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/028274\\_05/116668](http://memoria.bn.br/DocReader/028274_05/116668). Acesso em: 11 mar. 2020.

CORREIO Braziliense, Brasília, ano 35, p. C7, 8 jun. 2005. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/028274\\_05/99737](http://memoria.bn.br/DocReader/028274_05/99737). Acesso em: 13 mar. 2020.

CORREIO Braziliense, Brasília, ano 35, p. C1, 7 ago. 2005. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/028274\\_05/104818](http://memoria.bn.br/DocReader/028274_05/104818). Acesso em: 11 mar. 2020.

CORREIO Braziliense, Brasília, ano 36, p. C2, 20 dez. 2006. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/028274\\_05/116668](http://memoria.bn.br/DocReader/028274_05/116668). Acesso em: 11 mar. 2020.

CORREIO da Manhã, Rio de Janeiro, ano 3, ed. 688, p. 2, 30 abr. 1903. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_01/3750](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_01/3750). Acesso em: 13 abr. 2020.

CORREIO da Manhã, Rio de Janeiro, ano 4, ed. 1062, p. 4, 10 maio 1904. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_01/6046](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_01/6046). Acesso em: 28 jan. 2020.

CORREIO da Manhã, Rio de Janeiro, ano 4, ed. 1166, p. 2, 22 ago. 1904. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_01/6694](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_01/6694). Acesso em: 28 jan. 2020.

CORREIO da Manhã, Rio de Janeiro, ano 9, ed. 3122, p. 3, 02 fev. 1910. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_02/307](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_02/307). Acesso em: 3 fev. 2020.

CORREIO da Manhã, Rio de Janeiro, ano 5, ed. 1586, p. 2, 13 nov. 1905. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_01/9300](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_01/9300). Acesso em: 28 jan. 2020.

CORREIO da Manhã, Rio de Janeiro, ano 14, ed. 5836, p. 3, 16 fev. 1915. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/docreader/089842\\_02/22330](http://memoria.bn.br/docreader/089842_02/22330). Acesso em: 18 fev. 2020.

CORREIO da Manhã, Rio de Janeiro, ano 15, ed. 6320, p. 5, 14 jun. 1916. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_02/28438](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_02/28438). Acesso em: 14 abr. 2020.

CORREIO da Manhã, Rio de Janeiro, ano 19, ed. 7527, p. 9, 08 out. 1919. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_02/41102](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_02/41102). Acesso em: 3 fev. 2020.

CORREIO da Manhã, Rio de Janeiro, ano 19, ed. 7563, p. 10, 13 nov. 1919. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_02/41589](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_02/41589). Acesso em: 18 fev. 2020.

CORREIO da Manhã, Rio de Janeiro, ano 19, ed. 7735, p. 7, 05 maio 1920. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_03/1562](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_03/1562). Acesso em: 21 jan. 2020.

CORREIO da Manhã, ed. 7757, p. 12, 27 maio de 1920. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_03/1847](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_03/1847). Acesso em: 14 abr. 2020.

CORREIO da Manhã, Rio de Janeiro, ano 20, ed. 7850, p. 5, 28 ago. 1920. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_03/3018](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_03/3018). Acesso em: 21 jan. 2020.

CORREIO da Manhã, Rio de Janeiro, ano 26, ed. 9845, p. 13, 20 fev. 1927. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_03/29643](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_03/29643) Acesso em: 18 fev. 2020.

CORREIO da Manhã, ed. 12852, 04 out. 1936. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_04/36163](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_04/36163). Acesso em: 14 abr. 2020.

CORREIO da Tarde, Rio de Janeiro, ano 4, ed. 270, p. 4, 01 dez. 1858. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/090000/3894>. Acesso em: 18 fev. 2020.

CORREIO da Tarde, Rio de Janeiro, ano 5, ed. 223, p. 3, 30 set. 1859. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/090000/4862>. Acesso em: 13 dez. 2019.

CORREIO da Tarde, Rio de Janeiro, ano 6, ed. 31, p. 3, 09 fev. 1860. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/090000/5290>. Acesso em: 13 dez. 2019.

CORREIO de Notícias, Rio de Janeiro, ano 7, ed. 1778, p. 17, 27 maio 1987. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/325538\\_01/18372](http://memoria.bn.br/DocReader/325538_01/18372). Acesso em: 18 mar. 2020.

CORREIO de Notícias, Curitiba, ano 8, ed. 2010, p.23, 20 e 21 fev. 1988. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/325538\\_01/23994](http://memoria.bn.br/DocReader/325538_01/23994). Acesso em: 18 mar. 2020.

CORREIO de Notícias, Conservatório de MPB, ano 9, ed. 42, p. P2, 5 jul. 1992. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/325538\\_02/16480](http://memoria.bn.br/DocReader/325538_02/16480). Acesso em: 21 mar. 2020.

CORREIO de Notícias, ano 9, ed. 44, p. A8, 8 jul. 1992. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/325538\\_02/16536](http://memoria.bn.br/DocReader/325538_02/16536). Acesso em: 21 mar. 2020.

CORREIO Mercantil, Rio de Janeiro, ano 5, ed. 221, p. 1, 14 ago. 1848. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/904>. Acesso em: 28 jan. 2020.

CORREIO Mercantil, Rio de Janeiro, ano 7, ed. 209, p. 4, 20 ago. 1850. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/3738>. Acesso em: 21 jan. 2020.

CORREIO Mercantil, Rio de Janeiro, ano 8, ed. 307, p. 1, 13 dez. 1851. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/217280/5441>. Acesso em: 3 fev. 2020.

CORREIO Mercantil, Rio de Janeiro, ano 9, ed. 334, p. 4, 30 nov. 1852. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/217280/6856>. Acesso em: 3 fev. 2020.

CORREIO Mercantil, Rio de Janeiro, ano 10, ed. 43, p. 4, 12 fev. 1853. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/7148>. Acesso em: 3 fev. 2020.

CORREIO Mercantil, Rio de Janeiro, ano 10, ed. 109, p. 1, 19 abr. 1853. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/217280/7405>. Acesso em: 3 fev. 2020.

CORREIO Mercantil, Rio de Janeiro, ano 12, ed. 188, p. 3, 09 jul. 1855. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/217280/10612>. Acesso em: 3 fev. 2020.

CORREIO Mercantil, Rio de Janeiro, ano 13, ed. 321, p. 2, 22 nov. 1856. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/12609>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CORREIO Mercantil, Rio de Janeiro, ano 13, ed. 325, p. 2, 26 nov. 1856. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/217280/12625>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CORREIO Mercantil, Rio de Janeiro, ano 13, ed. 324, p. 3, 25 nov. 1856. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/12622>. Acesso em: 18 fev. 2020.

CORREIO Mercantil, Rio de Janeiro, ano 13, ed. 326, p. 2, 27 nov. 1856. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/217280/12629>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CORREIO Mercantil, Rio de Janeiro, ano 14, ed. 11, p. 2, 11 jan. 1857. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/217280/12801>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CORREIO Mercantil, Rio de Janeiro, ano 14, ed. 18, p. 2, 18 jan. 1857. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/12829>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CORREIO Mercantil, Rio de Janeiro, ano 14, ed. 66, p. 3, 08 mar. 1857. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/13026>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CORREIO Mercantil, Rio de Janeiro, ano 23, ed. 145, p. 4, 27 maio 1866. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/217280/26255>. Acesso em: 3 fev. 2020.

DIARIO de Pernambuco, ano 155, ed. 89, p. A 10, 2 abr.1980. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/029033\\_16/5154](http://memoria.bn.br/DocReader/029033_16/5154). Acesso em: 13 fev. 2020.

DIARIO de Pernambuco, ano 156, ed. 128, p.B1, 13 maio 1981. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/029033\\_16/26744](http://memoria.bn.br/DocReader/029033_16/26744). Acesso em: 13 fev. 2020.

DIARIO de Pernambuco, ano 156, ed. 140, p. A8, 25 maio 1981. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/029033\\_16/27399](http://memoria.bn.br/DocReader/029033_16/27399). Acesso em: 15 fev. 2020.

DIARIO de Pernambuco, ano 157, ed. 44, p. A10, 14 fev. 1982. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/029033\\_16/40881](http://memoria.bn.br/DocReader/029033_16/40881). Acesso em: 13 nov. 2019.

DIARIO de Pernambuco, ano 157, ed. 47, p. A19, 17 fev. 1982. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/029033\\_16/27399](http://memoria.bn.br/DocReader/029033_16/27399). Acesso em: 13 fev. 2020.

DIARIO de Pernambuco, ano 157, ed. 140, p. B1, 25 maio1982. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/029033\\_16/45379](http://memoria.bn.br/DocReader/029033_16/45379). Acesso em: 15 fev. 2020.

DIARIO de Pernambuco, ano 157, ed. 287, p. B6, 19 out. 1982. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/029033\\_16/51806](http://memoria.bn.br/DocReader/029033_16/51806). Acesso em: 13 fev. 2020.

DIARIO de Pernambuco, ano 158, ed. 156, p. B3, 8 jun. 1983. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/029033\\_16/61949](http://memoria.bn.br/DocReader/029033_16/61949). Acesso em: 13 fev. 2020.

DIARIO de Pernambuco, ano 158, ed. 291, p. B8, 22 out. 1983. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/029033\\_16/67758](http://memoria.bn.br/DocReader/029033_16/67758). Acesso em: 15 fev. 2020.

DIARIO de Pernambuco, ano 158, ed. 300, p. B6, 31 out. 1983. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/029033\\_16/68138](http://memoria.bn.br/DocReader/029033_16/68138). Acesso em: 13 fev. 2020.

DIÁRIO do Rio de Janeiro, ed. 120025, p. 4, 31 dez. 1825. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/094170\\_01/6033](http://memoria.bn.br/DocReader/094170_01/6033). Acesso em: 3 fev. 2020.

DIÁRIO do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ed. 600020, p. 3, 28 jun. 1827. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/094170\\_01/7824](http://memoria.bn.br/DocReader/094170_01/7824). Acesso em: 3 fev. 2020.

DIÁRIO do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano 10, ed. 900020, p. 4, 24 set. 1827. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/094170\\_01/8125](http://memoria.bn.br/DocReader/094170_01/8125). Acesso em: 22 fev. 2020.

DIÁRIO do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ed. 200003, p. 3, 04 fev. 1831. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/094170\\_01/12092](http://memoria.bn.br/DocReader/094170_01/12092). Acesso em: 3 fev. 2020.

DIÁRIO do Rio de Janeiro, ed. 300001, p. 2, 01 mar. 1837. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/094170\\_01/19197](http://memoria.bn.br/DocReader/094170_01/19197). Acesso em: 22 mar. 2020.

DIÁRIO do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano 21, ed. 36, p. 4, 16 fev. 1842. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/094170\\_01/24949](http://memoria.bn.br/DocReader/094170_01/24949). Acesso em: 18 fev. 2020.

DIÁRIO do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano 23, ed. 6583, p. 4, 29 mar. 1844. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/094170\\_01/27433](http://memoria.bn.br/DocReader/094170_01/27433). Acesso em: 3 fev. 2020.

DIÁRIO do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano 25, ed. 7271, p. 4, 04 ago. 1846. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/094170\\_01/30118](http://memoria.bn.br/DocReader/094170_01/30118). Acesso em: 3 fev. 2020.

DIÁRIO do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano 32, ed. 34, p. 4, 04 fev. 1853. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/094170\\_01/38056](http://memoria.bn.br/docreader/094170_01/38056). Acesso em: 3 fev. 2020.

DIÁRIO do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano 24, ed. 37, p. 1, 06 fev. 1855. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/094170\\_01/40932](http://memoria.bn.br/docreader/094170_01/40932). Acesso em: 3 fev. 2020.

DIÁRIO do Rio de Janeiro, ano 34, ed. 76, p. 7, 16 mar. 1856. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/094170\\_01/42986](http://memoria.bn.br/DocReader/094170_01/42986). Acesso em: 22 mar. 2020.

DIÁRIO do Rio de Janeiro, ano 36, ed. 179, p. 3, 20 jun. 1856. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/094170\\_01/43454](http://memoria.bn.br/DocReader/094170_01/43454). Acesso em: 18 fev. 2020.

DIÁRIO do Rio de Janeiro, ano 52, ed. 113, p. 4, 25 abr. 1869. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/094170\\_02/24286](http://memoria.bn.br/docreader/094170_02/24286). Acesso em: 13 dez. 2019.

FON FON, Rio de Janeiro, ano 11, ed. 37, p. 23, 15 set. 1917. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/259063/28659>. Acesso em: 22 mar. 2020.

GAZETA da Tarde, Rio de Janeiro, ano 2, ed. 106, p. 4, 05 maio 1881. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/226688/1006>. Acesso em: 4 mar. 2020.

GAZETA de Notícias, Rio de Janeiro, ano 6, ed. 88, p. 3, 29-30 mar. 1880. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/103730\\_02/392](http://memoria.bn.br/DocReader/103730_02/392). Acesso em: 3 fev. 2020.

GAZETA de Notícias, Rio de Janeiro, ano 8, ed. 169, p. 4, 19 jun. 1882. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/103730\\_02/3859](http://memoria.bn.br/DocReader/103730_02/3859). Acesso em: 22 mar. 2020.

GAZETA de Notícias, Rio de Janeiro, ano 12, ed. 207, p. 4, 26 jul. 1886. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/103730\\_02/10642](http://memoria.bn.br/DocReader/103730_02/10642). Acesso em: 13 dez. 2019.

GAZETA de Notícias, Rio de Janeiro, ano 16, ed. 265, p. 4, 22 set. 1890. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/103730\\_03/1614](http://memoria.bn.br/DocReader/103730_03/1614). Acesso em: 22 mar. 2020.

GAZETA de Notícias, Rio de Janeiro, ano 16, ed. 185, p. 7, 04 jul. 1890. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/103730\\_03/1007](http://memoria.bn.br/DocReader/103730_03/1007). Acesso em: 6 fev. 2020.

GAZETA de Notícias, Rio de Janeiro, ano 16, ed. 278, p. 4, 05 out. 1890. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/103730\\_03/1714](http://memoria.bn.br/DocReader/103730_03/1714). Acesso em: 6 fev. 2020.

GAZETA de Notícias, Rio de Janeiro, ano 23, ed. 334, p. 3, 30 nov. 1897. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/103730\\_03/17311](http://memoria.bn.br/DocReader/103730_03/17311). Acesso em: 28 jan. 2020.

GAZETA de Notícias, Rio de Janeiro, ano 28, ed. 315, p. 2, 11 nov. 1901. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/103730\\_04/3150](http://memoria.bn.br/DocReader/103730_04/3150). Acesso em: 28 jan. 2020.

GAZETA de Notícias, Rio de Janeiro, ano 36, ed. 105, p. 10, 14 abr. 1910. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/103730\\_04/22847](http://memoria.bn.br/DocReader/103730_04/22847). Acesso em: 21 jan. 2020.

GAZETA de Notícias, Rio de Janeiro, ano 41, ed. 161, p. 2, 10 jun. 1916. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/103730\\_04/38123](http://memoria.bn.br/DocReader/103730_04/38123). Acesso em: 22 mar. 2020.

G1. Globo, Rio de Janeiro, 25 abr. 2015. <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/04/inauguracao-da-casa-do-choro-reune-fas-do-ritmo-na-praca-tiradentes.html>. Acesso em: 3 dez. 2019.

G1. Globo, São Carlos e Araraquara, 8 out. 2016. <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2016/10/semana-seu-geraldo-e-atracao-em-leme-sp-confira-programacao.html>. Acesso em: 16 jan. 2020.

GLOBOPLAY, 8 out. 2016. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/5362415/>. Acesso em: 16 jul. 2020.

JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 40, ed. 132, p. 42, 03 jun. 1930. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_05/4349](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_05/4349). Acesso em: 14 jan. 2020.

JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 46, ed. 242, p. 50, 11 out. 1936. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_05/69017](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_05/69017). Acesso em: 18 fev. 2020.

JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 91, ed. 137, p. D9, 23 ago. 1981. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_10/29107](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_10/29107). Acesso em: 18 mar. 2020.

JORNAL do Brasil, ano 93, ed. 154, p. B3, 9 set. 1984. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_10/69104](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_10/69104). Acesso em: 15 fev. 2020.

JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 94, ed. 227, p. B2, 21 de nov. 1984. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_10/88929](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_10/88929). Acesso em: 16 mar. 2020.

- JORNAL do Brasil, ano, 93, ed. 229, p. B2, 23 nov. 1984. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_10/89024](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_10/89024). Acesso em: 15 fev. 2020.
- JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 96, ed. 3, p. B8, 11 abr. 1986. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_10/113142](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_10/113142). Acesso em: 18 mar. 2020.
- JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 96, ed. 17, p. B5, 25 abr. 1986. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_10/113864](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_10/113864). Acesso em: 18 mar. 2020.
- JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 97, ed. 100 p.1, 17 jul. 1987. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_10/143177](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_10/143177). Acesso em: 18 mar. 2020.
- JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 99, ed. 78, p. 113, 7 abr. 1989. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_10/193416](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_10/193416). Acesso em: 18 mar. 2020.
- JORNAL do Brasil, ano 102, ed. 92, 9 jul. 1992. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_11/65884](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_11/65884). Acesso em: 13 maio 2020.
- JORNAL do Brasil, ano ed. 228, p. B7, 22 nov. 1996. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_11/184836](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_11/184836). Acesso em: 14 abr. 2020.
- JORNAL do Brasil, ed. 32, 1998, p. 108. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_11/233972](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_11/233972). Acesso em: 15 abr. 2020.
- JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano, 110, ed. 147, p. B4, 2000. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/18709](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/18709). Acesso em: 18 mar. 2020.
- JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 113, ed. 54, p. V3, 1 jun. 2003. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/81035](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/81035). Acesso em: 18 mar. 2020.
- JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 113, ed. 141, p. A15, 27 ago. 2003. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/86016](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/86016). Acesso em: 19 mar. 2020.
- JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 113, ed. 187, p. B1, 12 out. 2003. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/89238](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/89238). Acesso em: 19 mar. 2020.
- JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 113, ed. 218 p. B3, 12 nov. 2003 Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/91858](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/91858). Acesso em: 19 mar. 2020.
- JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 114, ed. 339 p. B3, 12 mar. 2004. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/100769](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/100769). Acesso em: 19 mar. 2020.
- JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 114, ed. 9 p. C3, 24 abr. 2004. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/103914](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/103914). Acesso em: 19 mar. 2020.
- JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 114, ed. 71, p. B3, 18. jun. 2004. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/109150](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/109150). Acesso em: 19 mar. 2020.
- JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 114, ed. 190, p. B3, 15 out. 2004. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/118848](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/118848). Acesso em: 19 mar. 2020.



JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 115, ed. 14, p. B3, 22 abr. 2005. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/131705](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/131705). Acesso em: 11 mar. 20.

JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 115, ed. 19, p. 48, 27 abr. 2005. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/132052](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/132052). Acesso em: 12 abr. 2020.

JORNAL do Brasil, ano 115, ed. 58, p. 70, 5 jun. 2005. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/134547](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/134547). Acesso em: 17 abr. 2020.

JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 115, ed. 58 p. 71, 5 jun. 2005. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/134548](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/134548). Acesso em: 12 abr. 2020.

JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 128, ed. 78, 25 jun. 2005. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/135974](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/135974). Acesso em: 12 abr. 2020.

JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 128, ed. 86, p. B2, 3 jul.2005. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/136531](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/136531). Acesso em: 12 abr. 2020.

JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 115, ed. 245, p. B7, 9 dez. 2005. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/147164](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/147164). Acesso em: 19 mar. 2020.

JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 116, ed. 273, p. B7, 6 jan. 2006. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/149053](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/149053). Acesso em: 12 abr. 2020.

JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 116, ed. b0008, p. A22, 16 abr. 2006. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/156716](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/156716). Acesso em: 12 abr. 2020.

JORNAL do Brasil, Rio de Janeiro, ano 116, ed. 251, p. B3, 15 dez. 2006. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_12/189689](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/189689). Acesso em: 11 abr. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ed. 48, p. 2, 27 nov. 1827. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/364568\\_01/197](http://memoria.bn.br/docreader/364568_01/197). Acesso em: 18 dez. 2019.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ed. 178, p. 3, 11 ago. 1830. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_02/710](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_02/710). Acesso em: 6 fev. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 8, ed. 69, p. 4, 27 mar. 1834. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_02/5120](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_02/5120). Acesso em: 18 dez. 2019.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 10, ed. 241, p. 3, 05 nov. 1836. [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_02/8295](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_02/8295). Acesso em: 4 mar. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 11, ed. 53, p. 3, 07 mar. 1837. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_02/8689](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_02/8689). Acesso em: 22 mar. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 12, ed. 283, p. 3, 21 dez. 1837. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_02/9609](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_02/9609). Acesso em: 21 jan. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 14, ed. 104, p. 4, 08 maio 1839. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_02/11246](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_02/11246). Acesso em: 18 fev. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 15, ed. 306, p. 3, 18 nov. 1840. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_03/1211](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_03/1211). Acesso em: 22 mar. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 15, ed. 335, p. 4, 19 dez. 1840. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_03/1328](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_03/1328). Acesso em: 14 jan. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 16, ed. 229, p. 1, 07 a 09 set. 1841. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_03/2291](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_03/2291). Acesso em: 14 jan. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 17, ed. 46, p. 4, 16 fev. 1842. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_03/2930](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_03/2930). Acesso em: 18 fev. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 20, ed. 89, p. 4, 04 abr. 1845. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_03/7608](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_03/7608). Acesso em: 18 dez. 2019.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 20, ed. 95, p. 4, 10 abr. 1845. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_03/7636](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_03/7636). Acesso em: 18 dez. 2019.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 26, ed. 45, p. 3, 14 fev. 1851. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_04/1773](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_04/1773). Acesso em: 6 fev. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 28, ed. 30, p. 4, 30 jan. 1853. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/364568\\_04/4829](http://memoria.bn.br/docreader/364568_04/4829). Acesso em: 6 fev. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 29, ed. 4, p. 3, 04 jan. 1854. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_04/6374](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_04/6374). Acesso em: 6 fev. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 29, ed. 18, p. 3, 18 jan. 1854. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_04/6430](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_04/6430). Acesso em: 18 fev. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 29, ed. 228, p. 4, 18 ago. 1854. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_04/7389](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_04/7389). Acesso em: 18 dez. 2019.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 31, ed. 324, p. 3, 23 nov. 1856. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_04/10674](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_04/10674). Acesso em: 18 dez. 2019.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 31, ed. 329, p. 4, 28 nov. 1856. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_04/10695](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_04/10695). Acesso em: 16 dez. 2019.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 32, ed. 93, p. 3, 05 abr. 1857. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_04/11204](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_04/11204). Acesso em: 18 dez. 2019.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 35, ed. 151, p. 4, 01 jun. 1860. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_05/609](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_05/609). Acesso em: 6 fev. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 35, ed. 177, p. 3, 27 jun. 1860. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/364568\\_05/724](http://memoria.bn.br/docreader/364568_05/724). Acesso em: 6 fev. 2020

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 36, ed. 248, p. 3, 07 set.1861. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/364568\\_05/2614](http://memoria.bn.br/docreader/364568_05/2614). Acesso em: 6 fev. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 36, ed. 334, p. 3, 04 dez. 1861. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_05/2988](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_05/2988). Acesso em: 14 jan. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 41, ed. 334, p. 5, 02 dez. 1864. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/364568\\_05/7883](http://memoria.bn.br/docreader/364568_05/7883). Acesso em: 6 fev. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 48, ed. 59, p. 1, 01 mar. 1869. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/364568\\_05/15127](http://memoria.bn.br/docreader/364568_05/15127). Acesso em: 18 dez. 2019.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 55, ed. 58, p. 8, 27 fev. 1876. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/364568\\_06/12971](http://memoria.bn.br/docreader/364568_06/12971). Acesso em: 28 jan. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 56, ed. 316, p. 3, 14 nov. 1877. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_06/17171](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_06/17171). Acesso em: 13 abr. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 56, ed. 345, p. 8, 13 dez. 1877. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_06/17390](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_06/17390). Acesso em: 22 mar. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 59, ed. 76, p. 1, 16 mar. 1880. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_07/443](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_07/443). Acesso em: 6 fev. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 60, ed. 108, p. 1, 18-19 abr. 1881. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_07/3023](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_07/3023). Acesso em: 28 jan. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 62, ed. 28, p. 5, 28 jan. 1883. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_07/7327](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_07/7327). Acesso em: 14 jan. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 64, ed. 48, p. 6, 17 fev. 1885. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_07/12306](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_07/12306). Acesso em: 28 jan. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 75, ed. 271, p. 9, 27 set. 1896. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_08/22554](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_08/22554). Acesso em: 14 jan. 2020.

JORNAL do Commercio, ano 164, ed. 28, p. 15, 7 nov. 1990. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_18/8810](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_18/8810). Acesso em: 15 fev. 2020

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 176, ed. 274, p. A27, 28 ago. 2003. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_19/54126](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_19/54126). Acesso em: 19 mar. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 177, ed. 142, p. C4, 22 mar. 2004. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_19/61085](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_19/61085). Acesso em: 19 mar. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 178, ed. 207, 13 jun. 2005. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_19/75553](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_19/75553). Acesso em: 9 abr. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 178, ed. 235, p. B3, 15 jul. 2005. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_19/76632](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_19/76632). Acesso em: 28 mar. 2020.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, ano 188, ed. 136, p. A20, 16 abr. 2015. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/364568\\_20/17654](http://memoria.bn.br/DocReader/364568_20/17654). Acesso em: 8 out.2019.

JORNAL do Commercio (Amazonas), ano 101, ed. 39.306, p. 22 15 abr. 2005. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/170054\\_02/114106](http://memoria.bn.br/DocReader/170054_02/114106). Acesso em: 25 mar. 2020.

MONITOR Campista, Rio de Janeiro, ano 43, ed. 66, p. 2, 22-23 mar. 1880. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/030740/5112>. Acesso em: 6 fev. 2020.

NOVIDADES, Rio de Janeiro, ano 2, ed. 33, p. 4, 11 fev. 1888. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/830321/1266>. Acesso em: 13 abr. 2020.

NOVIDADES, Rio de Janeiro, ano 2, ed. 211, p. 2, 27 set. 1888. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/830321/1670>. Acesso em: 13 abr. 2020.

OLHAR Direto, Leme, 20 out. 2012, Disponível em: <https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=286874&noticia=leme-sp-realiza-segunda-edicao-da-semana-seu-geraldo-de-musica>. Acesso em: 12 jul. 2020.

O ESTADO de São Paulo, São Paulo, 26 jan. 2007. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,caixa-de-cd-recupera-a-historia-do-choro-no-brasil,20070126p1302>. Acesso em: 13 mar. 2020.

O FLUMINENSE, Rio de Janeiro, ano 31, ed. 7097, p. 2, 19 ago. 1908. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/100439\\_04/11232](http://memoria.bn.br/DocReader/100439_04/11232). Acesso em: 18 fev. 2020.

O FLUMINENSE, Rio de Janeiro, ano 39, ed. 9937, p. 1, 17 jul. 1916. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/100439\\_05/9567](http://memoria.bn.br/DocReader/100439_05/9567). Acesso em: 22 mar. 2020.

O FLUMINENSE, Rio de Janeiro, ano 107, ed. 24.961, p. En2, 24 dez. 1984. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/100439\\_12/43384](http://memoria.bn.br/DocReader/100439_12/43384). Acesso em: 20 mar. 2020.

O FLUMINENSE, Rio de Janeiro, ano 128, ed. 37.398, p. B2, 25 jun. 2005. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/100439\\_14/57216](http://memoria.bn.br/DocReader/100439_14/57216). Acesso em: 28 mar. 2020.

O FLUMINENSE, Rio de Janeiro, ano 128, ed. 37.365, 128 p. B2, 18 maio 2005. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/100439\\_14/56173](http://memoria.bn.br/DocReader/100439_14/56173). Acesso em: 9 abr. 2020.

O FLUMINENSE, Rio de Janeiro, ano 129, ed. 37.717, p. B4, 2006. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/100439\\_14/66625](http://memoria.bn.br/DocReader/100439_14/66625). Acesso em: 8 dez. 2019.

O FLUMINENSE, Rio de Janeiro, ano 131, ed. 38.444, p.68, 3 nov. 2008. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/100439\\_14/94722](http://memoria.bn.br/DocReader/100439_14/94722). Acesso em: 28 mar. 2020.

O FLUMINENSE, Rio de Janeiro, ano 132, ed. 38.623, p. B4, 30 maio 2009. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/100439\\_14/101207](http://memoria.bn.br/DocReader/100439_14/101207). Acesso em: 28 mar. 2020.

O FLUMINENSE, Rio de Janeiro, ano 132, ed. 38.728, p. B2, 30 set. 2009. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/100439\\_14/104979](http://memoria.bn.br/DocReader/100439_14/104979). Acesso em: 8 dez. 2019.

O FLUMINENSE, Rio de Janeiro, ano 133, ed. 30.080, p. B9, 14 e 15 nov. 2010. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/100439\\_15/10278](http://memoria.bn.br/DocReader/100439_15/10278). Acesso em: 20 mar. 2020.

O FLUMINENSE, Rio de Janeiro, ano 138, ed. 40.697, p. 8, 13 jan. 2016. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/100439\\_15/74195](http://memoria.bn.br/DocReader/100439_15/74195). Acesso em: 11 abr. 2020.

O GLOBO, Rio de Janeiro, ano 2, ed. 285, p. 2, 18 out. 1875. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/369381/1712>. Acesso em: 3 mar. 2020.

O IMPARCIAL, Rio de Janeiro, ano 16, ed. 5745, p. 10, 20 jan. 1927. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/107670\\_02/29531](http://memoria.bn.br/docreader/107670_02/29531). Acesso em: 18 fev. 2020.

O IMPARCIAL, Rio de Janeiro, ano 16, ed. 6064, p. 3, 14 fev. 1928. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/107670\\_02/34283](http://memoria.bn.br/docreader/107670_02/34283). Acesso em: 18 fev. 2020.

O PAIZ, Rio de Janeiro, ano 26, ed. 9253, p. 4, 03 fev. 1910. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/178691\\_04/526](http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/526). Acesso em: 18 fev. 2020.

O PAIZ, Rio de Janeiro, ano 39, ed. 14087, p. 5, 16 maio 1923. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/178691\\_05/13167](http://memoria.bn.br/DocReader/178691_05/13167). Acesso em: 28 jan. 2020

O PAIZ, Rio de Janeiro, ano 3, ed. 126, p. 4, 08 maio 1886. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/178691\\_01/2420](http://memoria.bn.br/docreader/178691_01/2420). Acesso em: 14 jan. 2020.

O PAIZ, Rio de Janeiro, ano 24, ed. 8581, p. 3, 01 abr. 1908. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/178691\\_03/15770](http://memoria.bn.br/DocReader/178691_03/15770). Acesso em: 14 jan. 2020.

O PAIZ, Rio de Janeiro, ano 36, ed. 13022, p. 5, 05 jun. 1920. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/178691\\_05/1957](http://memoria.bn.br/DocReader/178691_05/1957). Acesso em: 14 jan. 2020.

O SATANAZ, Rio de Janeiro, ano 1, ed. 1, p. 3, 10 dez. 1832. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/739375/3>. Acesso em: 21 jan. 2020.

O SPECTADOR Brasileiro, Rio de Janeiro, ano 1, ed. 89, p. 4, 04 fev. 1825. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/700126/351>. Acesso em: 6 fev. 2020.

PASQUIM, ano 16, ed. 805, p. 20, 29 nov. A 5 dez. 1984. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/124745/28264>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PERIÓDICO dos Pobres, Rio de Janeiro, ano 2, ed. 36, p. 4, 29 mar. 1851. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/709697/568>. Acesso em: 15 jun. 2020.

REVISTA da Semana, Rio de Janeiro, ano 8, ed. 410, p. 7, 22 mar. 1908. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/025909\\_01/7338](http://memoria.bn.br/DocReader/025909_01/7338). Acesso em: 21 jan. 2020.

TRIBUNA da Imprensa, ano 34, ed. 10.772, p. 12, 30 ago.1984. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/154083\\_04/17203](http://memoria.bn.br/DocReader/154083_04/17203). Acesso em: 15 fev. 2020.

TRIBUNA da Imprensa, Rio de Janeiro, ano 54, ed. 16.205b, p. B2, 17 fev. 2003. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/154083\\_06/18718](http://memoria.bn.br/DocReader/154083_06/18718). Acesso em: 20 mar. 2020.

TRIBUNA da Imprensa, Rio de Janeiro, ano 55, ed. 16.546, p. B2, 19 mar. 2004. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/154083\\_06/25597](http://memoria.bn.br/DocReader/154083_06/25597). Acesso em: 20 mar. 2020.

TRIBUNA da Imprensa, Rio de Janeiro, ano 56, ed. 16.862, p. B8, 28 mar. 2005. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/154083\\_06/31587](http://memoria.bn.br/DocReader/154083_06/31587). Acesso em: 20 mar. 2020.

TRIBUNA da Imprensa, Rio de Janeiro, ano 56, ed. 16.880, p. B3, 16 abr. 2005. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/154083\\_06/31981](http://memoria.bn.br/DocReader/154083_06/31981). Acesso em: 28 mar. 2020.

TRIBUNA da Imprensa, Rio de Janeiro, ano 56, ed. 17.612, p. B3, 29 ago. 2007. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/154083\\_06/45913](http://memoria.bn.br/DocReader/154083_06/45913). Acesso em: 11 abr. 2020.

TRIBUNA da Imprensa, Rio de Janeiro, ano 38, ed. 11.860, p. B6, 22 mar. 1988. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/154083\\_04/34046](http://memoria.bn.br/DocReader/154083_04/34046). Acesso em: 20 mar. 2020.

VOZERIO. Rio de Janeiro, 25 abr. 2015. Disponível em: <http://vozerio.org.br/O-choro-vive-Viva-o-choro>

ZERO Hora, 6 jan. 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rogerlerina/noticia/2017/01/oficina-de-choro-do-santander-cultural-expande-atividades-em-2017-9133865.html>. Acesso em: 18 maio 2020.

ZERO Hora, Porto Alegre, 15 fev. 2019, Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/musica/noticia/2019/02/com-planos-de-formar-orquestra-oficina-de-choro-abre-inscricoes-no-instituto-ling-cjs6ghmvp01rt01mr3on4l73d.html>. Acesso em: 18 mar. 2020.

## 6.2 Sites

A ESCOLA. **Choro e cidadania**, Santos, Disponível em: <http://www.choroecidadania.org.br/a-escola/>. Acesso em: 02 maio 2020.

AUDITÓRIO Claudio Santoro. **Museu Felicia Leirner**, Campos do Jordão. Disponível em: <https://www.museufelicialeirner.org.br/institucional/auditorio-claudio-santoro/>. Acesso em: 25 maio 2020.

AULAS. **Instituto Casa do Choro**, Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.casadochoro.com.br/portal/view/escola\\_portatil](http://www.casadochoro.com.br/portal/view/escola_portatil). Acesso em: 18 mar. 2020.

CASA Mário de Andrade, São Paulo. Disponível em: <https://www.casamariodeandrade.org.br/programacao-boa-praa-visita-o-choro-paulistano->. Acesso em: 5 maio 2020.

CLUBE do Choro, Brasília, 21 abr. 2015. Disponível em: <http://www.clubedochoro.com.br/eicho/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

CONSERVATÓRIO de MPB (Curitiba). **CMPB**. Disponível em: <http://www.conservatoriodempb.com.br/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CONSERVATÓRIO de Tatuí, Tatuí. Disponível em:

<http://www.conservatoriodetatu.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 13 mar. 2020.

CONSERVATÓRIO Municipal de Pernambuco, Recife. Disponível em:

<http://www.conservatorio.pe.gov.br/historico>. Acesso em: 06 mar. 2020.

EM SÃO PAULO, Teatro Arthur Azevedo, na Mooca, sediará o Clube do Choro. Fotos Públicas. 5 mar. 2015. Fotos Públicas. Disponível em: <https://fotospublicas.com/em-sao-paulo-teatro-arthur-azevedo-na-mooca-sediara-o-clube-choro/>. Acesso em: 02 nov.2020.

EMESP, São Paulo. Disponível em: <http://emesp.org.br/escola/historia/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

EPM HOLANDA, Rotterdam. Disponível em: <https://choroschool.com/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

ESCOLA de Choro de São Paulo, 17 abr. 2019. Facebook. Disponível em:

<https://bit.ly/2XhgjMp>. Acesso em: 8 maio 2020.

ESCOLA de choro de São Paulo. Disponível em:

<http://escoladechoro.com.br/novo/cursos/escola/>. Acesso 16 mar. 2020.

GUQIN, Século XIX. **Metmuseum**, Nova Iorque. Disponível em:

<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/500624>. Acesso em: 13 mar. 2020.

HISTÓRICO. **FML**, Londrina, 9 a 25 jul.2019. Disponível em:

<http://www.fml.com.br/39/ofestival.asp>. Acesso em: 16 mar. 2020.

IDENTIDADES do Rio. 2000 – Foi fundada a Escola Portátil de Música/ O grupo “Choro na Feira” fez de uma feira o seu palco. Niterói: 2000. Disponível em:

<http://www.pensario.uff.br/video/2000-foi-fundada-escola-portatil-de-musica-grupo-choro-feira-fez-de-feira-seu-palco-video-entr>. Acesso em: 22 mar. 2020.

NOSSA história. **Festival de Campos do Jordão**, Campos do Jordão. Disponível em:

<http://www.festivalcamposdojordao.org.br/o-festival/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

OFICINA de Choro, Porto Alegre. Disponível em:

<http://www.oficinadechoro.com.br/oficina-de-choro>. Acesso em: 12 abr. 2020.

PASSEIO Arquitetônico, 12 maio 2017. Rio de Janeiro. **ADEMIRJ**. Disponível em:

[http://www.ademi.org.br/article.php3?id\\_article=70445](http://www.ademi.org.br/article.php3?id_article=70445). Acesso em: 15 abr. 2020.

PREFEITURA de Santos, 13 jun. 2019. Disponível em:

<https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/escola-de-chorinho-em-santos-abre-inscricoes-para-jovens-e-criancas>. Acesso em: 3 maio 2020.

PROFESSORES. **Instituto Casa do Choro**, Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://casadochoro.com.br/professores>. Acesso em: 20 mar. 2020.

QUEM somos. **Instituto Casa do Choro**, Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.casadochoro.com.br/portal/view/quem\\_somos](http://www.casadochoro.com.br/portal/view/quem_somos). Acesso em: 20 mar. 2020.

QUEM somos. **Projeto Guri**, São Paulo. Disponível em: <http://www.projetoGuri.org.br/quem-somos/historia/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

REGIONAL de choro infanto-juvenil. **Guri Santa Marcelina**, São Paulo. Disponível em <http://gurisantamarcelina.org.br/estude-musica/regional-de-choro-infanto-juvenil/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SIMPOZIO cultural. Disponível em: <https://www.simpoziocultural.com.br/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

SOVACO de Cobra, 1977. **Future Learn**. Disponível em: <https://www.futurelearn.com/register?return=cdl0qszi>. Acesso em: 21 jan. 2020.

TEATRO João Caetano: 195 anos de história, cultura e arte. **Governo do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/noticias/159337/teatro-joao-caetano-195-anos-de-historia-cultura-e-arte>. Acesso em: 17 abr. 2020.

V FESTIVAL Nacional do Choro. **Funarte**, Rio de Janeiro, 13 out. 2010. Disponível em: <https://www.funarte.gov.br/musica/v-festival-nacional-de-choro-vai-para-cinco-capitais-brasileiras/>. Acesso em: 14 mar. 2020.

### 6.2.1 Documentários e Filmes

A ESCOLA Portátil de Música traz nova proposta para o ensino do choro, **Canal Futura**, 13 maio 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iNJ4C9ySoDU&t=291s>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CASA do Choro - 5 anos. **Instagram** @casadochoro. Brasil: 25 de abril de 2020. 1 vídeo (10min 09s). Disponível em: [https://www.instagram.com/p/B\\_bF9zuJD7w/](https://www.instagram.com/p/B_bF9zuJD7w/). Acesso em: 26 abr. 2020.

CAZES, Henrique. Apanhei-te Cavaquinho 1.º Episódio. Lisboa: 2012. 1 vídeo (60min 02s). Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=30ETxHEAksY](http://www.youtube.com/watch?v=30ETxHEAksY). Acesso em: 28 jan. 2020.

MESA Redonda - Música Popular: contextos, experiências e aprendizagens. Filme. 28 jul. 2020. 1 vídeo. (2h 33min 30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XZyZrS1bgbA>. Acesso em: 23 out. 2020.

MOURISQUINHO. Filme. vídeo. 9 min 33s. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=KM\\_kNlAPelc](https://www.youtube.com/watch?v=KM_kNlAPelc). Acesso em: 26 abr. 2020.

O CHORO A roda e suas relações. Direção e Roteiro: Matheus Doninha. Brasil: 2019. 1 vídeo (20min). Publicado pelo canal Devir Produções. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qqvmGFqPhGA>. Acesso em: 8 set. 2020.



OFICINA de Choro e Samba. 2016. Direção: Francisco Cadaval. Documentário. (15 min). Disponível em: <https://m.youtube.com/watch?v=l9T9m3s8010>. Acesso 18 mar 2020.

REPORTAGEM EPTV sobre a III Semana Seu Geraldo. 18 out. 2013. 1 vídeo (3 min 33 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uB6xONxr9-c>. Acesso em: 18 jul. 2020.