DOI 10.20504/opus2019b2505

"Mão na Roda": uma roda de choro didática

Marcus Vinícius Medeiros Pereira
(Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG)

Resumo: O texto analisa uma proposta de roda de choro didática no âmbito do Projeto Mão na Roda. O Projeto ocorre na cidade de Juiz de Fora/MG e tem o objetivo de fomentar o interesse pelo choro, bem como aproximar músicos com diferentes níveis de experiência desta linguagem. O estudo caracterizou-se como uma microanálise etnográfica, envolvendo a observação participante, entrevistas semiestruturadas e coleta de dados em páginas oficiais do projeto no Facebook. Os resultados apontam para uma transposição didática não dos conhecimentos musicais envolvidos na prática, mas uma transformação do contexto de prática em um laboratório que potencializa a aprendizagem musical. Observou-se que a roda didática se estrutura em cinco momentos: escolha da música que será executada; comentários prévios sobre a música escolhida; performance; comentários sobre a execução e repetição da performance da mesma música. Estes momentos são permeados por gestos didáticos do orientador da roda: gestos de presentificação, materialização, formulação de tarefas, elementarização e regulação. A roda didática, como um todo, pode ser entendida como um grande gesto didático de institucionalização que busca apresentar uma situação-problema real que permita aos envolvidos identificar, desenvolver e mobilizar os conhecimentos necessários. O processo de aprendizado que ocorre naturalmente em rodas tradicionais é potencializado pela ação de um orientador e precisa ser complementado por uma ação individual de cada músico para além do momento da roda. O estudo contribui para o debate em torno da formação de músicos, de professores de música e para o processo de didatização de outros gêneros e estilos musicais.

Palavras-chave: Roda de choro didática. Ensino e aprendizagem de música. Gestos didáticos.

"Mão na Roda": A Didactic "roda de choro"

Abstract: This article analyses a proposal for a didactic "roda de choro" within the scope of a project that aims to foster interest in "choro" – a genre of Brazilian popular music – and to bring together musicians with different levels of technique and experience in this genre. The study was characterized as an ethnographic microanalysis involving participant observation, semi-structured interviews, and data collection from the project's official Facebook page. The results point to a didactic transposition not in the knowledge involved in the practice of music, but a transformation of the context of practice in a laboratory that enhances musical learning. It was observed that the didactic "roda de choro" is structured in five moments: the choice of music to be played; prior discussion on the chosen music; the musical performance; discussion on the performance; and the repeated playing of the same piece. These moments are permeated by didactic gestures of the "roda's" leader: gestures of presentification, materialization, task formulation, elementarization and regulation. The didactic "roda de choro", as a whole, can be understood as a great didactic gesture of institutionalization that seeks to present a real problem situation that allows those involved to identify, mobilize and develop the required knowledge. The learning process that occurs naturally in traditional "rodas de choro" is enhanced by the action of a leader and needs to be complemented by the individual action of each musician beyond the moment of the "roda". The study contributes to the debate on the education of musicians, music teachers and the process of didactization of other genres and musical styles.

Keywords: Didactic "roda de choro"; music teaching and learning; didactic gestures.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. "Mão na Roda": uma roda de choro didática. *Opus*, v. 25, n. 2, p. 93-121, maio/ago. 2019. http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2505

Submetido em 01/02/2019, aprovado em 18/04/2019.

Já passa das seis horas da tarde. O bar ainda está vazio, iniciando as atividades da noite. Aos poucos, músicos e seus instrumentos vão chegando e logo separam para si algumas mesas, agrupando-as ao fundo do bar. Sentam-se todos próximos, em volta da grande mesa, de forma que possam enxergar um ao outro sem dificuldades. A roda está formada, o choro vai começar.

Esta poderia ser a descrição de um dia comum em que amigos se reúnem para tocar choro em algum lugar da cidade, não fosse essa roda uma roda especial: seu objetivo transcende a performance coletiva e reveste a roda com um caráter formativo. É uma roda didática.

O Projeto Mão na Roda, que se iniciou em 2017 na cidade de Juiz de Fora/MG, visa o fomento do interesse pelo choro, aproximando desta "linguagem" músicos acostumados a trabalhar com outros estilos[1]. Como informa a descrição do projeto em sua página nas redes sociais:

> Músicos iniciados em qualquer nível de experiência são convidados a juntarem-se a nós num encontro informal, em que a troca de experiências e informações sobre o CHORO comandam o baile. Algumas peças predefinidas e outras de livre escolha serão tocadas, retocadas e discutidas, numa abordagem que promove a ligação entre amadores e profissionais (PROJETO MÃO NA RODA, 2018).

Este texto tem o objetivo de analisar os processos de ensino e aprendizagem envolvidos no "Projeto Mão na Roda – a roda de choro didática". É resultado de dois semestres de pesquisa – 2017/2 e 2018/2 – que envolveu dois grupos de estudantes[2] do curso de Licenciatura em Música da UFJF no âmbito da disciplina Ensino de música em outros contextos educativos.

A disciplina teve como objetivo inserir os estudantes de licenciatura em debates sobre os processos de ensino e aprendizagem de música que ocorrem em contextos educativos diferentes das escolas de educação básica e das escolas específicas de música. Durante a escrita do projeto pedagógico, em discussão com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), optou-se por "outros contextos educativos" em vez de "em contextos não formais e informais de ensino" devido às recentes discussões sobre as limitações destes últimos conceitos (cf. discussão mais ampliada à frente).

Além da leitura de textos relacionados à temática, os estudantes devem realizar uma imersão em um contexto onde ocorre alguma prática de ensino e aprendizagem em música, realizando aí uma microanálise etnográfica. Tal microanálise é orientada pela questão "Como se aprende música neste contexto?". Para tal, os diferentes grupos de alunos deveriam integrar-se aos contextos escolhidos durante o semestre, realizando, para a microanálise etnográfica, observações participantes e entrevistas de aprofundamento.

A proposta dialoga com a "perspectiva *de perto e de dentro*" de Magnani (2002: 17, grifo do autor) para a etnografia urbana: "capaz de apreender os padrões de comportamento, não de indivíduos atomizados, mas dos múltiplos, variados e heterogêneos conjuntos de atores sociais cuja vida cotidiana transcorre na paisagem da cidade e depende de seus equipamentos". Este

[1] Para uma discussão acerca das terminologias "gênero" e "estilo" no que tange às práticas de choro, cf. Souza (2016).
[2] Participaram da pesquisa: Daniel Santos, Lívia Fernandes, Monique Leitão (em 2017) e Bia Nascimento (em 2018).

autor, em vez de um "olhar *de passagem*", cujo fio condutor são as escolhas e o trajeto do próprio pesquisador, propõe um olhar *de perto e de dentro*, "mas a partir dos *arranjos* dos próprios atores sociais" (MAGNANI, 2002: 18, grifo do autor).

Mattos (2011a: 28) destaca que, a partir dos anos 1920, Bronislaw Malinowski preconizou que apenas pela observação participante seria possível ao pesquisador conhecer o outro em profundidade e superar os "pressupostos evolutivos e o etnocentrismo (visão pela qual o homem branco europeu letrado seria superior a todos quantos apresentassem diferentes constituições, tanto físicas quanto de formas de vida e pensamento)". Para isso, como afirma a autora, a etnografia deveria ser uma pesquisa intensiva, de longa duração: o etnógrafo precisaria viver no local, aprender a língua nativa e, sobretudo, observar a vida cotidiana.

A referência ao exercício realizado como uma microanálise etnográfica dá-se pelo fato de se ter estudado particularmente apenas um evento ou parte dele, ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao estudo das relações sociais em um grupo como um todo (MATTOS, 2011b: 55):

> Em microanálise, ao mesmo tempo que se dá ênfase ao significado das formas de envolvimento das pessoas como atores, exige-se do pesquisador um detalhamento criterioso na descrição do comportamento através da transcrição linguística verbal e não verbal de comportamento – olhares, pausas, tons de voz, detalhes da interação e o que isto significa (MATTOS, 2011b: 55-6).

A opção pela microanálise dá-se, primordialmente, pelo caráter formativo do exercício, que busca, para além do proposto na disciplina, a iniciação dos estudantes no universo da pesquisa. Desta forma, os estudantes selecionam determinado evento onde julgam ocorrer aprendizados musicais para imergirem nele ao longo do semestre, realizando as descrições, transcrições, análises e entrevistas de aprofundamento com participantes selecionados intencionalmente. Estes outros contextos são como a cidade, para Gilberto Velho: "palcos e desafios principais para essa busca de compreensão e conhecimento da sociedade moderno-contemporânea" (VELHO, 2009: 11), e, por que não, dos processos de ensino e aprendizagem que neles/nela ocorrem.

Mattos (2011b: 56) ressalta, ainda, que na microanálise etnográfica existe uma preocupação com o interesse dos atores sociais na escolha de uma determinada forma de comportamento e no significado desta escolha, enfatizando o significado desta interação como um todo, a relação entre a cena imediata da interação social de um grupo e o significado deste fato social em um contexto maior, a sociedade onde este contexto se insere.

No caso em análise, dois grupos de estudantes observaram a roda didática semanalmente por dois períodos de cerca de quatro meses cada um em 2017 e 2018, buscando particularizar os processos de ensino e aprendizagem ali envolvidos. Seeger (2008: 239), discutindo a etnografia da música, considera-a como "a escrita sobre as maneiras que as pessoas fazem música", devendo estar ligada à transcrição analítica dos eventos, mais do que simplesmente à transcrição dos sons. Trazendo para o universo educativo, o exercício busca analisar e tentar compreender as formas pelas quais os indivíduos aprendem música neste contexto geralmente ligado à performance, que, particularmente no projeto em questão, reveste-se com um caráter didático voltado para o aprendizado do choro.

Além da observação participante, foram realizadas entrevistas semiestruturadas de aprofundamento com o idealizador do projeto. Como mostra Mattos (2011a: 31) em sua revisão das tendências dos estudos etnográficos em educação no Brasil, a partir dos anos 1980 – e até os dias atuais – alguns instrumentos etnográficos passaram a ser frequentemente utilizados em pesquisas educacionais, como a observação participante, a entrevista, imagens de vídeo, entre outros.

Após três meses de observação, e a partir das análises realizadas até então dos cadernos de campo, estruturou-se um roteiro para a entrevista com o coordenador do projeto, Caetano Emanuel Brasil, devido à centralidade conferida a ele pelos integrantes da roda. Sobre a entrevista semiestruturada, Triviños (1987: 146) afirma ser este tipo de entrevista aquele que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Buscou-se, sempre, respeitar as práticas de triangulação dos dados e os cuidados necessários nos processos de análise que a etnografia prevê (MATTOS, 2011: 40), sempre retornando às observações de campo e evitando, ao parafrasear a fala do entrevistado, incluir conteúdos agendados pelo pesquisador e distantes do contexto do colaborador, visando não interferir na sua resposta.

De saída, cabe esclarecer que, por se tratar de um estudo de caráter etnográfico, optou-se pelo emprego da expressão utilizada pelos integrantes do projeto em tela: "linguagem do choro". Na literatura levantada a respeito do ensino e aprendizado em rodas de choro, esse termo apresenta, quase sempre, ligação com a linguagem musical típica utilizada nas obras e improvisos: envolve aspectos como a instrumentação, a harmonia, a melodia formada na movimentação dos baixos no violão ("baixaria"), as mudanças nas melodias (ornamentações e improvisos), estilos de interpretação, formas musicais características e elementos técnicos dos instrumentos.

Neste sentido, Aragão (2011: 170) se remete ao que seria a essência do choro para Catulo da Paixão Cearense, expressa em um trecho do livro *Lyra Brasileira*, de 1908: uma práxis de acompanhamento típica da linguagem do choro definida pelo poeta como um "acompanhamento dengoso, com todos os seus acordes gementes e arpejos divinais".

Já Fiorussi (2012) parece, em alguns trechos de seu estudo, ir além deste entendimento da linguagem do choro como linguagem musical característica. Soma-se a ela a ideia de uma cultura do choro que envolveria a própria cultura da roda, a história do choro, gestos corporais e a troca de olhares.

Para os integrantes do Projeto Mão na Roda, a "linguagem do choro" aproxima-se da proposta de Fiorussi (2012): a linguagem musical característica do choro é sempre destacada em análises harmônicas, melódicas e rítmicas, bem como estruturais – frases, seções e forma musical. Contudo, os músicos também são inseridos na cultura da roda, informados pela história do choro, envolvidos em lições e diálogos musicais que se dão a partir de gestos corporais e olhares. Nas palavras do idealizador do projeto, Caetano Brasil: "Eu acho que, quando a gente está falando de linguagem, a gente está falando sobre tudo, sobre o universo do choro: a levada, os gêneros, os subgêneros, a forma de tocar e o ambiente do choro" (BRASIL, 2019).

Além da alegria do encontro e do fazer musical coletivo, nesse projeto a roda tem seu caráter de laboratório de aprendizagem desta linguagem específica constante e fortemente reforçado.

A roda de choro como contexto de aprendizagem

Considerada como sua matriz, a roda é um dos contextos de performance mais característicos do choro. É marcada pela informalidade no sentido em que não estão definidos, *a priori*, aspectos como quem irá tocar, quando, como, com quem ou quanto: trata-se de um encontro entre músicos que conta, quase sempre, com a presença de uma audiência. Há um limite fluido entre músicos e a audiência, uma vez que todos são audiência (LARA FILHO; SILVA; FREIRE, 2011: 150). Pode-se caracterizar a roda como um conjunto de círculos concêntricos:

> […] no primeiro círculo, estão os músicos (geralmente em volta de uma mesa); no segundo círculo, os interessados pela música (conhecedores desse universo musical e participantes do ambiente de relações pessoais dos músicos); nos círculos subsequentes ficam os frequentadores do ambiente musical – algumas vezes interessados apenas na interação social. Muitas vezes, essa classificação circular não é observada, e as pessoas se misturam constantemente (LARA FILHO; SILVA; FREIRE, 2011: 150).

Ainda no que diz respeito à informalidade, Lara Filho, Silve e Freire (2011) destacam dois aspectos musicais que reforçam este caráter: não há ensaio[3] e ela é aberta. Por ser um encontro, não haveria sentido em realizar outros encontros preparatórios para que a roda aconteça; e ela é aberta, pois, a princípio, todos podem tocar – "desde que tenham certo domínio técnico do instrumento e sejam aceitos pelos músicos do momento" (LARA FILHO; SILVA; FREIRE, 2011: 150).

Percebe-se, nesta perspectiva, um sentido de hierarquia no interior da roda. A performance do músico é o principal elemento que irá garantir sua respeitabilidade, embora outros fatores também possam intervir, como a antiguidade na roda, reconhecimento, histórico pessoal, ou até o carisma. Todavia, os autores reforçam que a performance, a capacidade de tocar bem, a demonstração de talento e criatividade são cruciais para um músico na roda. Assim, é comum que o dono do estabelecimento onde a roda acontece ou os próprios músicos realizem "filtragens" daqueles que poderão participar, "vetando a entrada de músicos muito iniciantes e inexperientes, que podem comprometer o nível da performance da roda como um todo (LARA FILHO; SILVA; FREIRE, 2011: 151).

Lara Filho, Silva e Freire (2011) realizaram um estudo etnográfico de rodas de choro em Brasília, tendo observado algumas de suas características e regras:

> Uma regra rígida, em Brasília, consiste em não repetir a mesma música na mesma Roda. Portanto, se um solista chega depois do início da Roda, pergunta aos demais se determinado choro já foi tocado. Outra regra firme é a proibição do uso de partituras ou outros registros escritos. É extremamente valorizada, por parte dos

[3] Esta situação pode se alterar quando se trata de um grupo profissional que se apresenta em casas de shows, onde não ocorrem círculos concêntricos, mas uma relação mais rígida de palco – plateia.

> músicos, a ampliação dos repertórios dos solistas, inclusive com o acréscimo de composições contemporâneas. Também se apreciam as inovações interpretativas trazidas pelos solistas. A Roda cobra dos músicos a variação nas interpretações, e critica, com sorrisos sarcásticos e olhares de lado, as reproduções sempre iguais. Desse modo, a Roda torna-se um fator de preservação, divulgação e renovação da tradição do Choro (LARA FILHO; SILVA; FREIRE, 2011: 158).

Estas regras variam de acordo com os locais em que acontecem e os músicos que a integram. O que é invariável é o fato de a roda ser aceita, fundamentalmente, como a escola por excelência do bom chorão.

Há uma discussão que perpassa grande parte dos estudos encontrados na revisão de literatura que abordam os processos educativos de/em uma roda de choro: a classificação deste processo como formal, não formal ou informal (SANDRONI, 2000. FIORUSSI, 2012. GONÇALVES, 2013. ROSA, 2018).

Sandroni (2000: 2) critica a utilização de expressões como "informal" e "assistemático" a modos extraescolares de aprendizagem. Para ele, a palavra "informal" tem uma conotação muito simpática, que é a de "relaxado", "descontraído"; mas é preciso não esquecer que, literalmente, ela significa "destituído de forma", "desorganizado". O autor destaca que o emprego destas expressões denuncia, antes de mais nada, um desconhecimento dos modos pelos quais estes aprendizados extraescolares ocorrem. Há formas e sistemas envolvidos e "que sua organização seja difícil de ver não nos autoriza a considerá-la inexistente". Sandroni (2000: 3) sugere falar em "ensino invisível" ou "não explícito".

Para Fiorussi (2012), esta forma de aprendizado que ocorre no choro acontece para cada indivíduo de maneiras distintas, embora apresente certas semelhanças nos processos de cada músico. Ele classifica os processos de aprendizagens como não lineares, envolvendo, porém, uma organização individual que se dá a partir da interação com outras pessoas nas rodas de choro.

Gonçalves (2013) destaca a dificuldade de se encontrar definições precisas sobre os conceitos de educação formal, não formal e informal, identificando peculiaridades na utilização destes conceitos na área da Educação e da educação musical. Nesta última, observa que alguns autores consideram apenas o ensino formal e o informal – como Green (2002), Arroyo (2000), Prass (2000), Oliveira (2000) e Folkestad (2006), não observando o uso do conceito de não formal em suas obras.

Rosa (2018: 561-562) opta pela seguinte definição elaborada por Trilla (2008)[4]:

> 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 (TRILLA, 2008: 32-33, grifos do autor).

[4] Definição elaborada a partir do exposto por Coombs e Ahmed (1974) e Coombs (1985).

Contudo, Rosa (2018: 563) pondera que estas definições auxiliam na classificação de instituições, cabendo discutir de maneira mais aprofundada o que diz respeito à aprendizagem. Para ela, 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. As práticas deste campo incluem: a 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 e vivenciar a dinâmica real da roda. Contudo, podem apresentar elementos pertencentes ao campo do ensino formal: aulas de instrumento dentro de um curso universitário ou livre, por exemplo, envolvem o estudo da técnica do instrumento, exercícios de leitura e solfejo, prática de conjunto, aulas de história e música popular etc.

Concordamos com Rosa (2018: 564) quando esta opta por não trabalhar com estes conceitos, escolhendo a escrita e a oralidade como mais pertinentes e abrangentes para discutir suas inter-relações e aplicações na transmissão do choro. Para a autora, estes termos exemplificam melhor duas 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 informal, considerada aquela que ocorre fora de uma instituição.

Fiorussi (2012: 71) analisa os processos de aprendizagem que ocorrem numa roda de choro. De acordo com ele, falas durante as músicas podem acontecer, mas são raras; apesar disso, a comunicação é intensa. Acontecem diálogos em todos os momentos da roda, que ocorrem para além da linguagem verbal. O autor identifica diálogos intermediados pela troca de olhares, linguagem gestual (com as mãos, com a cabeça, com inclinações do corpo, com expressões faciais e com viradas no próprio instrumento – que acompanha o corpo), linguagem musical (por meio do fraseado musical entre os instrumentos) e pela dinâmica (refere-se a mudanças de dinâmica na música, como de intensidade sonora – ou volume, entrada e saída de instrumentos, e outros recursos).

> Os diálogos musicais ocorrem o tempo todo durante qualquer execução musical que abranja mais de um instrumento. […] Pode haver jogos de perguntas e respostas, realizações de contracantos e contrapontos, imitações de fraseado, citações de outras músicas, e tudo isso é característico no choro como elementos do improviso. A atenção no outro – pelo olhar, pela audição, pela postura corporal – é fundamental para que o fazer musical crie diálogos, e não imposição e sobreposição do som de uns sobre o som dos outros (FIORUSSI, 2012: 83).

O exercício de percepção ocorre durante toda a prática musical, mas, quanto mais a pessoa vivencia a roda, mais elementos absorve para se comunicar com os outros utilizando-se da linguagem musical do choro (FIORUSSI, 2012: 84). Além disso, a roda torna-se, sempre, um ambiente de conhecimento de repertório: novas músicas, novos compositores, além de motivação para se aprofundar nesses conhecimentos posteriormente.

Este aprendizado do repertório envolve quase sempre decorar uma grande quantidade de músicas, para então interagir com outros músicos na roda. Dessa forma, destaca Fiorussi (2012: 89), o chorão vai se apropriando cada vez mais de elementos dessa linguagem musical, não só músicas

diferentes, como também fraseados e variações específicas, estilos interpretativos de outras pessoas, nuances de interpretação, como dinâmicas e elementos técnicos específicos de cada instrumento.

Disso resulta que o aprendizado se dá no tocar com os outros, no ouvir os outros e no exercício individual de aprimoramento técnico e de ampliação de repertório – como indicou Rosa (2018) anteriormente.

Sandroni (2000: 6), ao entrevistar dez violonistas profissionais cariocas em 1994, destaca que os entrevistados foram unânimes em ressaltar a importância fundamental, em sua formação, da frequentação assídua de rodas de samba e de choro – de um aprendizado, portanto, misturado com a prática. Entretanto, destacaram também a importância das aulas de instrumento, sobretudo as de Meira (apelido de Jaime Florence), que mostravam certa continuidade entre o tipo de experiência vivido numa roda de choro e o tipo vivido na situação marcada como "didática", o que um dos entrevistados chamou de "roda de choro concentrada":

> Eram aulas que enfatizavam o tipo de habilidade necessária para um bom desempenho numa roda: capacidade de transpor em tempo real, de acompanhar músicas que não se conhece especialmente bem, de improvisar contracantos nas cordas graves do violão (as famosas "baixarias") etc. (SANDRONI, 2000: 7).

De onde se pode concluir que a aprendizagem do choro se dá essencialmente nas rodas, sendo complementada por estudos individuais e/ou aulas especializadas. Fiorussi (2012: 96) esquematiza esta compreensão na Fig. 1.



Fig. 1: Aprendizado Musical do Choro (FIORUSSI, 2012: 96).

Como explica o autor, trata-se de um esquema circular, pois não necessariamente tem começo, meio e fim; cada músico trilha um caminho que se inicia em algum ponto do círculo, mas

que dialoga com a maioria ou com todos os outros e pode tomar rumos diferentes a partir da interação com outras pessoas.

No campo das aulas especializadas, existem, atualmente, escolas de música dedicadas ao choro – como a Escola Portátil de Música do Rio de Janeiro/RJ, a Escola de Choro Raphael Rabello, em Brasília/DF, e o Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos, de Tatuí/SP, que, dentre outras, vêm desenvolvendo metodologias de ensino de música por meio da linguagem do choro (FIORUSSI, 2012: 41). Tomando os conceitos mais apropriados para a classificação de instituições, como sugerido por Rosa (2018), essas escolas pertenceriam ao campo do não formal, ou seja, instituições que organizam atividades sistemáticas, educativas, realizadas fora do marco oficial para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população (TRILLA, 2008: 33). Fiorussi explica que:

> São aulas coletivas de instrumentos que priorizam o aprendizado musical de forma memorizada, e não por partituras (embora as técnicas de escrita e leitura musical também sejam aprendidas). Em ambas há práticas de conjuntos de choro, em que cada instrumentista se soma aos demais para tocar o que vem aprendendo em seu instrumento. E, principalmente, ambas reúnem dezenas ou centenas de pessoas com um objetivo comum: tocar choro (FIORUSSI, 2012: 42-43).

No âmbito dos estudos individuais, Gevertz (2017) destaca a importância de se transcrever a interpretação de "grandes mestres": tal prática conduz, na visão do autor, a um entendimento profundo da linguagem, na medida em que se adquire propriedade sobre a interpretação.

Mas há, ainda, rodas que são transformadas especialmente para funcionarem como um laboratório de aprendizado. Amado (2017) realizou estudos etnográficos em rodas de choro em um bar na cidade de Belo Horizonte: as rodas que ocorriam nas segundas-feiras eram "praticamente ocasiões de um tipo de ensaio e contato com um pretendido repertório e seus sentidos, enquanto as das quintas-feiras (que eram os encontros mais antigos) destacavam-se realmente como ocasiões mesmo de festa do boteco em questão" (AMADO, 2017: 2).

Nas rodas que ocorriam às segundas, Amado notou, em breves intervalos, a experimentação de instrumentistas que, muitas vezes em separado, treinavam pequenas frases daquilo que chamariam de "contracanto", bem como inserções rítmico-melódicas cabíveis em "improvisos" – por mais inusitado que possa ser, como destaca o autor, a ideia de um "ensaio de improvisos" (AMADO, 2017: 4). Apesar destes momentos de treinamento individual de alguns músicos, a prática em conjunto era a verdadeira tônica das reuniões, e as performances se caracterizavam como um momento de se revisitar o estudo do repertório de uma maneira bastante peculiar, inclusive permitindo-se a repetição de uma ou outra parte da música, a despeito da forma composicional original.

Além disso, os músicos mais experientes presentes nas rodas de segunda-feira passavam algumas "instruções" aos executantes mais novos e àqueles que ainda eram pouco habituados àquela música e/ou àquele ambiente específico:

> Tudo, entretanto, ocorria de uma maneira muito fluente e muitas das vezes, através de uma prática inserida na – e/ou simultânea à – execução de alguma "obra", através mesmo da demonstração "*in loco* e *in práxis*" de um sem número de detalhes: das fôrmas de mãos e de acordes aos acentos aqui e acolá do pandeiro; dos momentos de crescendo e decrescendo aos locais mais apropriados para glissandos, apogiaturas e mordentes; e isso sem se esquecer daquela forma idiomática de agógica – os famosos e surpreendentes "breques" – além de outros efeitos sonoros e corpóreos similares (AMADO, 2017: 6-7).

É um contexto semelhante a este que será objeto das reflexões e análises deste texto: o Projeto Mão na Roda – uma roda de choro didática, coordenada pelo músico Caetano Emanuel Brasil em Juiz de Fora.

Mão na Roda – uma roda de choro didática

Como já afirmado no início deste texto, o Projeto Mão na Roda – Uma roda de choro didática acontece todas as quartas-feiras, das 18h às 21h, em um bar de Juiz de Fora desde 2017. O projeto tem como principal objetivo fomentar o interesse pelo choro e aproximar dessa linguagem músicos com qualquer nível de experiência.

O projeto tem características semelhantes às rodas de segunda-feira estudadas por Amado (2017), em Belo Horizonte, e às aulas do Meira (as "rodas de choro concentradas") descritas pelos entrevistados de Sandroni (2000). Seu idealizador, o músico Caetano Emanuel Brasil, afirma que o "Mão na Roda" surge da necessidade de formar novos músicos, uma vez observada certa carência do mercado de músicos de choro:

> A observação começou quando eu precisava de alguém para tocar numa roda e não tinha novos músicos. Também foi observando que quando eu toco choro aqui em Juiz de Fora é com uma galera mais velha, com a galera do Clube do Choro,[5] [com a qual] eu aprendi e aprendo o universo deles. Criar um ambiente de choro didático foi uma iniciativa para atrair músicos de outras linguagens para esse universo, para que o mercado profissional e amador fosse realimentando com músicos e para que a cultura do choro não morresse na cidade, porque, por ordem natural das coisas, as pessoas mais velhas se vão antes da gente. E se a gente não fizer alguma coisa para perpetuar isso, que é um movimento que eu não vejo eles fazendo, eu senti a necessidade de fazer isso para que o movimento do choro não acabasse na cidade (BRASIL, 2017).

Caetano Brasil relata que, ao longo dos muitos anos que vem tocando com a "velha guarda", percebeu que os novos músicos não chegavam à roda, e, quando chegavam, não passavam a frequentá-la. O incômodo inicial deu lugar a uma análise sobre o ambiente do choro:

[5] Movimento criado em 1997 por iniciativa do grupo "Choro e Cia.", inspirado pelo Clube do Choro de Brasília, que, ao longo de mais de vinte anos de atuação vem realizando shows, rodas e oficinas pela cidade de Juiz de Fora.

> Eu já cheguei na roda vindo de uma oficina de música que eu frequentei na infância com uma bagagem, já conhecia o repertório, já tocava algumas coisas de choro. Então isso me inseriu muito bem nesse universo, mas a galera que às vezes estava chegando, no estilo mais essencial da palavra titubeando, sem muita certeza, inexperiente mesmo... As pessoas não eram bem recebidas, porque a roda de choro em si, quando ela acontece fora de um contexto didático, ela é para músicos que são fluentes naquela linguagem, [que] se encontram, e, como existe um repertório comum muito grande entre as pessoas que estudam choro, elas sentam, tocam e ensaiam informalmente, que era o que acontecia no clube do choro. Uma roda para as pessoas que já tocavam, e as pessoas que estavam querendo tocar ou que estavam começando a tocar nunca eram bem recebidas, faltava um afago, um tato para lidar com essas novas pessoas, de receber bem (BRASIL, 2017).

Sua percepção corrobora o que foi observado por Lara Filho, Silva e Freire (2011: 150) em Brasília: a roda é aberta, pois, a princípio, todos podem tocar, "desde que tenham certo domínio técnico do instrumento e sejam aceitos pelos músicos do momento". Os autores observaram que:

> Muitos instrumentistas iniciantes relatam que não têm coragem de tocar, acreditando não possuir nível suficiente para participar. Essa impressão é causada, em parte, porque um bom número dos músicos participantes dela é considerado como os "bons" de Brasília. 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. Até mesmo músicos frequentes da Roda são alvo de críticas, que chegam a ser severas a ponto de criar desentendimentos pessoais (LARA FILHO; SILVA; FREIRE, 2011: 156).

A mesma situação é observada nos relatos apresentados por Alexandre Gonçalves Pinto no histórico livro *O Choro*, de 1936. Aragão (2011: 213), ao estudar esse livro, destacou uma situação vivida por Gonçalves Pinto no início de seu aprendizado do choro. O autor e seu companheiro, Dinga, haviam sido convidados a tocar em um aniversário e batizado. Quando foram informados pelo anfitrião de que o flautista da roda seria o famoso Videira, Pinto desabafa:

> Oh, que decepção! Um suor frio desceu-me por todo o corpo, parecia que ia ter uma síncope, pois sabia por informações o ranzinza que ele [Videira] era! Pois sabia da decepção que ia passar [eu] e meu companheiro, pois os tons que sabia naquela ocasião eram muito poucos, pois o que sabia era de principiante, que só servia para distrair, e não para acompanhar (PINTO, 1978: 24 *apud* ARAGÃO, 2011: 2013).

Pinto (1978) fala que Videira, sendo grande tocador, tinha um grave defeito:

> Se qualquer dos instrumentos desse uma nota fora da música, em qualquer passagem, [Videira] parava a flauta, o que era uma decepção para os convidados, e então logo perguntava ao que errou: "o senhor sabe tocar?", o que respondia o interpelado, "toco pouco, e a minha prática é quase nenhuma, e depois o senhor toca com muita dificuldade, o que muito nos atrapalha". Com esta franqueza, Videira ficava radiante e então ia logo dizendo: "agora vou tocar para o senhor não cair". E perguntando então: "Qual os tons que o senhor confere no seu instrumento?"; o que respondia: "dó maior, sol maior, mi menor e só". Respondeu Videira: "Pois bem, então vamos tocar só nesses tons", e assim fazia, saindo-se os fracos tocadores bem e Videira contentíssimo, demonstrando assim a sua maestria, apesar de tocar de ouvido (PINTO, 1978: 24 *apud* ARAGÃO, 2011: 213).

Devido à fama de ranzinza, e aflitos pelas dificuldades e embaraços que enfrentariam, Pinto e Dinga, arranjando um pretexto qualquer, "procuravam uma desculpa para deixar a festa quando chega o temível Videira em pessoa, "com sua maviosa flauta embaixo do braço, e que muito sorridente [os] cumprimentou, satisfeito talvez, pensando que [fossem] excelentes tocadores" (ARAGÃO, 2011: 213).

Ainda que Videira, após o tratamento rude inicial, tocasse "tudo dentro das notas" que os músicos conhecessem, o medo da situação embaraçosa afastava (e hoje ainda afasta) os iniciantes das rodas.

Caetano Brasil pondera que esta situação possivelmente se dá porque a velha guarda aprendeu dessa forma, "levando muito sopapo nas rodas de choro que eles frequentavam". Logo, "eles não fazem isso por maldade […], é uma reprodução […], uma forma de transmitir o conhecimento que está cada vez mais encontrando barreiras, pois as pessoas não estão mais se enquadrando nesse formato" (BRASIL, 2017). Podemos pensar, em diálogo com Pierre Bourdieu (1983, 1990, 2007), na hipótese de este comportamento ser resultado de disposições de *habitus* incorporadas ao longo dos contatos com as rodas de choro. Tais práticas seriam resultantes das disposições incorporadas ao longo do tempo – a forma como "a velha guarda" aprendeu –, que acabariam por afastar iniciantes e interessados.

Foi refletindo sobre esta situação que Caetano decidiu fazer uma roda diferente. Nota-se aquilo que foi observado por Velho (2009: 15):

> A ação social dos indivíduos, através de sua permanente interação, só é possível a partir de motivações que são encontradas num jogo entre mundo interior, subjetivo, e práticas e atividades no cotidiano, envolvendo redes sociais em níveis materiais e simbólicos, com especificidades e características próprias.

O projeto nasce justamente deste jogo entre as experiências vividas no próprio processo de aprendizagem e prática, e a necessidade de mais músicos com quem tocar. Caetano opta, então, por uma roda, pois queria manter a tradição do choro e porque não se tratava de uma escola – formato que "gera uma hierarquia de professor-aluno" que ele não desejava para o projeto. Para o músico, o formato de escola gera uma cobrança, por ser a escola "um ambiente que você frequenta" e "tem que dar uma resposta, você tem que responder um conteúdo e tem

que mostrar eficiência naquilo que você é cobrado". Caetano desejava uma carga mínima de cobrança para a roda do projeto, "para que as pessoas pudessem se aproximar de uma maneira mais natural e por interesse espontâneo".

Dessa forma, Caetano fez uma consulta de interesse no Facebook:

> Então eu fiz um *post* no Facebook muito no "se..." a gente fizesse uma roda de choro didático onde a gente pudesse discutir, conversar, e a galera pirou. Teve mais de duzentas curtidas, então eu falei no ouvido, onde as pessoas escutam, as pessoas estavam esperando por isso (BRASIL, 2017).

Assim, Caetano deu início ao projeto que tem sido procurado por estudantes de música da universidade federal local, músicos que tocam por *hobby*, mas que desejam se aprofundar, e músicos profissionais.

Neste sentido, Velho (2009: 14, grifo do autor) destaca que ao pesquisador "cumpre estar atento ao trânsito entre universos simbólicos e culturais, com diferentes tipos e graus de *attention à la vie"*. Percebe-se no Mão na Roda interações sociais orientadas à aprendizagem, com um forte trânsito entre universos simbólicos e culturais diferentes: há muitos músicos de um universo mais ligado a uma educação musical tradicional, próprios da música erudita, buscando experiências de aprendizagem na roda de choro, um universo cultural com suas idiossincrasias. Vestígios deste trânsito se revelam, como se poderá notar, na presença constante das partituras na roda didática, e no papel central ocupado pelo orientador/criador do projeto como condutor – ainda que não exclusivo – dos processos de aprendizagem.

Caetano relata que, após encontrar um tempo em sua intensa rotina de trabalho, foi "deixando que [o projeto] se moldasse por si". Não houve um planejamento *a priori*, mas a **didatização** da roda foi se dando a partir da prática, das necessidades dos participantes.

Didatizar a roda

Em diálogo com Magnani (2009: 18), reitera-se que a estratégia da microanálise etnográfica nesse contexto urbano supõe um investimento, "de um lado, sobre os atores sociais, o grupo e a prática que estão sendo estudados e, de outro, a paisagem em que essa prática se desenvolve, entendida não como mero cenário, mas parte constitutiva do recorte de análise". Logo, as análises refletem o papel destacado que Caetano ocupa no grupo, papel este que fica evidente nas observações, bem como o entendimento da roda como "a paisagem em que essa prática se desenvolve".

Pensando no universo da escola, Schneuwly (2009) mostra que um objeto de conhecimento precisa ser didatizado para se tornar um objeto ensinado e aprendido dentro de uma sala de aula. Vieira-Silva (2013: 11799), neste sentido, completa esclarecendo que, para se tornar ensinado e aprendido, um objeto de conhecimento passa por diversas transformações. E esse processo, necessário, é modelizado pela teoria da transposição didática proposta por Yves Chevallard (1985, 2004): o processo de transformações pelo qual passa um conhecimento para se tornar objeto de ensino.

No caso em tela, é interessante ressaltar uma diferença: não é o conhecimento que é transformado para tornar-se objeto de ensino. É o contexto que se transforma, a prática musical: é a roda que é transformada, para além de um contexto de performance (que se mantém), em um laboratório para o aprendizado da linguagem do choro. Este laboratório conta com um "monitor" ou "orientador", que dá suporte para que o aprendizado ocorra tanto coletiva quando individualmente.

Na teoria da transposição didática, o objeto de conhecimento ganha outra função ao mudar de contexto – ao sair de seu contexto original e inserir-se na escola –, devendo estar a serviço da ampliação do conhecimento dos alunos (VIEIRA-SILVA, 2013: 11799). Na roda didática, contudo, o conhecimento não é retirado de seu contexto original: a roda de choro. É o contexto original que se transforma num laboratório de prática e de aprendizado. Esse contexto não perde sua função original, mas agrega para si outra função: a de potencializar um aprendizado que já ocorre naturalmente nas rodas de choro.

Vieira-Silva (2013: 11801, grifo do autor) esclarece que "o momento de *didatizar*" corresponde àquele "de organizar o conhecimento para que, ao realizarem as atividades propostas […], os alunos compreendam o conteúdo deste conhecimento e adquiram competência no uso da língua/linguagem". No Mão na Roda, organiza-se a prática, a roda, para que, ao participarem da performance, os participantes compreendam os conhecimentos, habilidades e técnicas necessárias e adquiram uma competência musical na linguagem do choro. O contato dos pesquisadores com a roda de choro, a partir da pesquisa de campo realizada em 2017 e em 2018, permitiu perceber uma "modelização didática" da roda, que agrega elementos para além daqueles destacados no esquema de Fiorussi (2012). Os elementos percebidos no Mão na Roda foram:

(1) Escolha da música que será executada;

(2) Comentários prévios sobre a música escolhida;

(3) Performance da música;

(4) Comentários sobre a execução;

(5) Repetição da performance da mesma música

Neste ato de **didatizar** a roda, Caetano Brasil assume a figura de orientador. Optamos por chamá-lo de orientador, ou monitor, e não de professor, considerando sua opção de não transformar a roda em uma escola. Contudo, suas ações, no decorrer da roda, organizam o processo, transformando – ou ampliando – o contexto original de performance para o de um laboratório que potencializa o aprendizado.

Dessa forma, paralelamente à descrição e análise da "modelização didática" da roda, a ação do orientador do processo também será objeto de reflexão. Para tal, o conceito de gestos didáticos configura-se como uma ferramenta teórica bastante útil, sendo já utilizada amplamente para a análise das práticas docentes.

É importante ressaltar que, como apontado anteriormente, a roda confere às ações do orientador uma centralidade em todo o processo, o que não quer dizer que não aconteçam contribuições dos participantes ao longo dos encontros. É como se a roda olhasse e ouvisse atentamente os comentários e as instruções de Caetano. É ele quem, geralmente, conduz as

performances, instigando os chorões com questionamentos, informações e direcionamentos. Percebe-se que é ele quem dá à roda o seu caráter didático.

Os gestos didáticos "remetem a acontecimentos restritos à atividade do professor em uma dada aula e sobre um dado conteúdo, por isso seus contornos estão sempre associados aos elementos do sistema didático" (SILVA, 2015: 88). Neste caso específico, os gestos didáticos do orientador da roda são as ações deste no sistema didático criado, são os "movimentos observáveis no contexto de trabalho que contribuem para a realização de atividades visando uma aprendizagem"[6] (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008: 83, tradução minha).

(1) Escolha da música que será executada. Após os músicos se arrumarem em volta da mesa, a roda tem início. A música a ser executada é escolhida na hora pelos próprios músicos participantes, e esta escolha é conduzida pelo orientador da roda, que, na maioria das vezes, pergunta para os outros integrantes qual música eles desejam tocar naquele momento.

Quando da fundação do projeto, três músicas haviam sido selecionadas intencionalmente para o primeiro encontro: *Tamoio* (Chiquinha Gonzaga), *Santa Morena* (Jacob do Bandolim) e *Já nem me lembro mais* (Pedro Amorim). O intuito do orientador era o de traçar um panorama de três "eras" importantes do choro: "Os princípios, o fundamento onde ele começou; os clássicos, que são os choros que compõem maciçamente o repertório das rodas mundo afora; e o choro contemporâneo, que é um choro que está sendo feito desde o século XX até o século XXI, que é choro atual, do nosso tempo" (BRASIL, 2017).

Caetano afirma que a ideia, desde o começo, foi mostrar este panorama. Contudo, revela a preocupação de selecionar músicas tecnicamente acessíveis para os mais variados níveis: "Não [escolher] as músicas que são mais complexas de execução a princípio foi a semente base do repertório" (BRASIL, 2017). A partir disso, conhecendo um pouco dos músicos que passaram a frequentar a roda, o orientador procurou acrescentar uma música por semana no repertório, sempre buscando peças dos princípios do choro, clássicos e contemporâneos.

Já se destaca aqui uma importante ação didática: a seleção de um repertório acessível e, ao mesmo tempo, estilística e historicamente significativo, que permitisse a participação ampla e o desenvolvimento contínuo das competências necessárias para a performance.

Caetano afirma que faz essa seleção por ter mais experiência e pelo amplo conhecimento do repertório e de gravações – o que não impede que os músicos participantes façam suas sugestões. A incorporação das sugestões, todavia, é feita quando o orientador acha que o momento é adequado. A experiência do orientador é constantemente reconhecida pelos participantes, que, ao término de uma performance, pedem desculpas por algum erro, tecem elogios a ele e agradecem pela oportunidade. Estes foram momentos observados com frequência.

O gesto didático de presentificação, aquele que tem por finalidade apresentar aos aprendizes, no suporte adequado, os objetos de ensino[7] a serem apreendidos (SILVA, 2015. AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), merece destaque. A partitura e as gravações são os suportes trazidos pelo orientador que funcionam como uma forma de acesso ao repertório. A partitura foi algo que chamou a atenção nas primeiras observações, pois os músicos se organizavam em volta

[6] "[…] des mouvements observables dans le cadre de leur travail qui contribuent à la réalisation d'un acte visant un apprentissage" (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008: 83).

[7] O repertório será considerado tanto objeto de ensino como parte da metodologia que permite o desenvolvimento das competências a serem desenvolvidas para sua execução.

da mesa, todos com suas partituras na frente, de maneira muito mais parecida com uma orquestra sinfônica ou um grupo de câmara (próprios de um universo mais erudito) do que propriamente com uma roda de choro.

Questionado a esse respeito, Caetano informou que, muito devido ao público que procura pela roda – muitos deles alunos dos cursos de música da universidade federal local e músicos atuantes no universo da música erudita –, a partitura era o meio mais fácil de acesso, como uma porta de entrada ao repertório do choro. Isto é confirmado pelos participantes da roda, tanto em suas falas como em suas práticas.

Mas ele ressalta que, "independente disso, a gente sempre disponibiliza no grupo [do Facebook] os áudios-referência para cada música" (BRASIL, 2017). Assim, continua, se a pessoa não souber ler partitura (que também é disponibilizada com antecedência na página oficial do projeto no Facebook), "ela pode usar os áudios referentes para tirar a música de ouvido. Ela pode tirar de ouvido e vir tocar de cor na roda" (BRASIL, 2017).

Nota-se que o orientador espera que os participantes se preparem para a roda, estudando individualmente seja a partir da partitura e/ou a partir das gravações disponibilizadas. Esta preparação assume alguma centralidade no projeto, uma vez que está destacada no seu logotipo. Como se pode observar na Fig. 2, o logotipo do projeto traz uma mão – na roda estilizada formada pelo pandeiro com as cordas do violão – que segura um pente. "Partir o cabelo" era a expressão utilizada antes mesmo do Mão na Roda pela flautista Nara Pinheiro, quando, junto com a violonista Bia Nascimento, elas se reuniam para estudar choro com o Caetano Brasil. A expressão foi, então, incorporada: "Quando falamos que um músico partiu bem o cabelinho, quer dizer que ele estudou a música daquela semana e já chegou bem-preparado para a roda" (PROJETO MÃO NA RODA, 2018b). Portanto, "partir o cabelo" envolve o preparar-se para a roda, o estudo individual (Fig. 3).



Fig. 2: Logotipo do Projeto Mão na Roda (PROJETO MÃO NA RODA, 2018a)[8].

[8] A utilização dos logotipos e fotografias postadas no *facebook* foram autorizadas pelos responsáveis pelas páginas.



Fig. 3: Partir o cabelo (PROJETO MÃO NA RODA, 2018b).

Estas partituras e gravações selecionadas pelo orientador da roda configuram-se, ainda, como um material didático que é elaborado por Caetano. É ele quem edita as partituras, buscando adaptá-las à formação e ao nível técnico que usualmente pode ser encontrado nas rodas. Brasil (2017) afirma:

> Sempre sou eu que escrevo, buscando divisões e formas, porque existem várias versões de partituras. Achar uma versão mais "ecumênica", vamos dizer assim, de tudo que rola em termos de interpretação nas várias gravações, achar uma gravação que sirva como referência...

As partituras são editadas pensando no nível dos participantes e na instrumentação costumeira que aparece para a roda, que vai desde os tradicionais instrumentos do choro, como o violão, a flauta transversal, o clarinete e a percussão (em geral o pandeiro), mas conta também com violoncelistas, acordeonistas, violinistas, dentre outros. Esta produção e utilização de materiais didáticos é chamada de gesto didático de materialização (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008. SILVA, 2015. BARROS, 2013).

A utilização de partitura e o tirar de ouvido estiveram sempre presentes no universo do choro. Rosa (2018) já indicava isto ao optar pelos conceitos de escrita e oralidade para se referir aos processos complementares presentes na aprendizagem do choro. Aragão (2011) observou, no estudo do livro de Alexandre Gonçalves Pinto, que muitos chorões dos primórdios do choro se utilizavam do registro escrito das músicas para executar a melodia, porém, os padrões rítmicos e os contracantos melódicos normalmente eram aprendidos por meio da oralidade.

Rosa (2018: 565) destaca que a utilização de partituras é pouco comum nas rodas de choro que ocorrem atualmente no Brasil. A partitura é utilizada geralmente por iniciantes no aprendizado do gênero, como músicos de formação erudita ou popular, porém com pouca

vivência no choro. Como pondera essa autora, "o próprio ambiente onde ocorre a roda de choro, geralmente em um bar, em torno de uma mesa, dificulta a utilização de partituras".

Nota-se, no Mão na Roda, aquilo que é destacado pela autora: a presença – mas não só – de músicos iniciantes no aprendizado do choro, que utilizam a partitura apesar das dificuldades encontradas pelo fato da roda acontecer em um bar:



Fig. 4: Partitura na roda de choro (PROJETO MÃO NA RODA, 2017).

O bom músico, é relevante ressaltar, era sempre valorizado, desde o início do choro, independente de saber ou não ler partitura (ARAGÃO, 2011: 204). Sobre a questão da partitura, Aragão lembra, ainda, que o conjunto instrumental típico de uma roda dos tempos de Gonçalves Pinto incluía, além da flauta e dos violões e cavaquinhos (acompanhamentos ritmo-harmônicos), instrumentos responsáveis pelo contracanto, como o oficleide e o bombardino: "tais contracantos eram muitas vezes lidos, conforme demonstra […] o fato de que, como se verá, muitas 'partes' de contracanto (escritas normalmente em clave de fá) são encontradas nos acervos manuscritos que nos chegaram até os dias atuais" (ARAGÃO, 2011: 205). Ao longo do século XX, instrumentos típicos do contracanto do choro, como o oficleide e o bombardino, caem em desuso, sendo as partes de contracantos graves incorporadas ao violão de sete cordas. Desta forma, partes escritas e "obligatas" de contracanto praticamente desapareceram, sendo a maior parte das vezes improvisadas pelo violão de sete cordas. O autor esclarece que, nas poucas partes em que o contracanto grave do violão faz parte da música, convencionou-se entre os músicos de choro chamá-lo de "baixo de obrigação".

O acompanhamento rítmico-harmônico, por sua vez, é raramente escrito, existindo um número bastante reduzido de partituras nos acervos manuscritos que datam da primeira metade do século XX com indicações para violão e cavaquinho. Portanto, a habilidade de acompanhar é

desenvolvida, essencialmente, a partir do "tirar de ouvido". E este tirar de ouvido envolve a aquisição de "vocabulário de unidades menores" que são transmitidas e recorrentemente recombinadas: aspectos como sequência harmônica e acompanhamento rítmico-harmônico dependiam da transmissão oral e eram realizados na prática musical.

> Esta *realização* pode ser caracterizada como o ato de escolha, no momento do fazer musical, de caminhos possíveis de execução de determinados aspectos a partir de um vocabulário existente: o bom instrumentista acompanhador era aquele que ao mesmo tempo dominava ao máximo este vocabulário e que sabia fazer as melhores escolhas no menor tempo no momento da execução. Assim, dentre o repertório de figurações rítmico-harmônicas – chamadas atualmente de "levadas" no ambiente do choro – e de sequências harmônicas possíveis (o acompanhamento "com todos os seus acordes" de que nos fala Pinto), o acompanhador teria que escolher e combinar os elementos que mais se adequavam à melodia apresentada pelo solista no momento da *roda.* Esta era (e continua sendo) parte fundamental da dinâmica da *roda de choro* (ARAGÃO, 2011: 205-6, grifos do autor).

Refletindo sobre o trecho acima, e trazendo para a realidade do projeto em análise, percebe-se que a performance na roda de um repertório intencionalmente selecionado funciona como um gesto didático de formulação de tarefas, onde conhecimentos, competências e habilidades específicas serão adquiridas e desenvolvidas – no caso dos instrumentistas que realizam o acompanhamento, a aquisição de um vocabulário específico e a capacidade de fazer as melhores escolhas no momento da execução.

Mesmo a partitura pode trazer algo deste vocabulário específico, especialmente quando ela é elaborada a partir da transcrição de boas performances, como destaca Gevertz (2017). Além disso, Caetano Brasil mesmo afirma que a partitura é um suporte que traz determinada melodia e que, após tê-la decorado, o músico pode improvisar a partir do que foi grafado: "Aqui você vê que tem gente que pega, que estuda muito as partituras em casa, que chega de uma roda para outra [e] já está fazendo contraponto" (BRASIL, 2017).

Logo, a partitura e as gravações são suportes didáticos que dependem das tarefas de leitura e do tirar de ouvido[9] para o desenvolvimento deste vocabulário que resultará na aquisição da expertise na linguagem do choro.

Aragão sintetiza muito bem esta questão no excerto que a seguir:

> Daí se conclui que a transmissão de choros através de partituras era (e continua sendo) algo que contemplava apenas alguns aspectos do fazer musical — a melodia, o gênero a que a música pertencia etc.; outros aspectos, como a condução rítmico-harmônica e os eventuais contracantos melódicos (quando não eram escritos), eram transmitidos através da oralidade (ARAGÃO, 2011: 205).

[9] Cabe lembrar que este "tirar de ouvido" acontece, também, no decorrer da roda, no encontro com músicos mais experientes.

Percebendo a centralidade que a partitura tem assumido como forma mais fácil e rápida de acesso ao repertório, muito devido ao tipo de participantes – como comentado anteriormente –, Caetano pensa em fomentar o tirar de ouvido nas rodas a partir do gesto didático de formulação de tarefas:

> Essa coisa de tirar de ouvido demanda muito, demanda debruçar sobre o material e que o tempo corrido de todo mundo nem sempre é possível. Seria ótimo se a gente pudesse alternar inclusive, e talvez daqui a algum tempo a gente consiga isso. "Vamos combinar que na semana que vem vamos tirar sem partitura a música tal?", que é um excelente exercício. […] [Eu] penso, num futuro não muito distante, [que] a gente vai conseguir acrescentar essa prática também na roda, essa possibilidade da gente trabalhar o senso auditivo (BRASIL, 2017).

Logo, a escolha da música já traz, em si, sentidos didáticos, com gestos de presentificação e materialização das obras a serem tocadas/aprendidas por parte do orientador. Esta escolha envolve, ainda, um grupo criado no Facebook, onde, além de avisos gerais e convites para as rodas, os materiais didáticos são disponibilizados com antecedência.

(2) Comentários prévios sobre a música escolhida. Uma vez selecionada a música a ser tocada, o orientador conduz uma conversa cujo objetivo é fazer uma análise da música em questão, abordando principalmente temas como harmonia (tonalidades, campo harmônico, acordes, intervalos, arpejos), ritmo, andamento e morfologia (partes da música e sua forma). Questões históricas também são contempladas, seja com relação ao gênero musical choro, questões específicas relacionadas ao compositor da obra ou relacionadas à história da própria música. Por vezes os músicos também usam este momento para combinar quem fará tal parte, onde entrarão os solos e outros aspectos.

A realização desses recortes em determinados aspectos da música corresponde ao gesto didático de elementarização ou delimitação: quando o professor (ou o orientador, neste caso) focaliza uma ou mais dimensões ensináveis do objeto de ensino-aprendizagem.

(3) Performance da música. Após os comentários, a roda parte para a execução da música escolhida. O próprio ato de tocar pode ser considerado como um gesto didático de formulação de tarefas, definido por Barros (2013: 754) como "uma porta de entrada" para os dispositivos didáticos. Este gesto corresponde aos enunciados produzidos pelo orientador da roda, aos comandos de trabalho.

Em um primeiro momento pode ocorrer uma leitura de reconhecimento com todos os instrumentos juntos. Algumas vezes ocorreu, já no início, uma interrupção para que ajustes fossem feitos: detalhes de afinação dos instrumentos, acertos de andamento, conserto de alguma entrada que deixou de ser feita no tempo certo, ajuste de algum ritmo que foi tocado de forma diferente do correto, entre outras coisas. Essas interrupções, quando acontecem, são feitas logo no início da música, e dificilmente o grupo para de tocar após já terem ultrapassado a metade da peça. Estas interrupções e ajustes correspondem ao gesto didático de regulação local, que serve para acompanhar, verificar e avaliar o processo. As regulações locais, segundo Aeby-Daghé e Dolz (2008: 85), são realizadas durante a atividade, dentro de uma tarefa.

Há que se destacar que as orientações e regulações são direcionadas à execução coletiva, quase nunca se voltando a questões de técnica instrumental individual. Fica claro, a partir das observações, que o objetivo é a performance coletiva. As questões técnicas individuais geralmente são registradas pelos próprios músicos, que tratam delas entre si – geralmente conversando, na própria roda, com outros músicos que tocam o mesmo instrumento, ou trabalhando-as em casa, de modo a preparar-se para o próximo encontro.

Outra tarefa que é formulada frequentemente é a execução parte a parte das músicas: executa-se, repetidamente, só a parte A, depois a parte B, e então a parte C, para, apenas depois disso, tocarem a música inteira. Tudo depende dos instrumentistas presentes, da experiência musical de cada um e do grau de dificuldade da música.

É no momento da performance que ocorrem os diálogos destacados por Fiorussi (2012): trocas de olhares, intensa linguagem gestual, diálogos a partir da linguagem musical e da dinâmica. A própria participação nestes diálogos é objeto de aprendizado na roda didática.

É durante a "tarefa" de tocar que o aprendizado por imitação ocorre, a partir da observação do modo como o outro toca e improvisa. É o momento em que ocorre a absorção de elementos que serão utilizados para comunicar-se com os outros utilizando da linguagem musical do choro (FIORUSSI, 2012: 84). Além deste vocabulário próprio da linguagem, o tocar propicia o conhecimento de repertório. A roda é quase sempre um ambiente de conhecimento de repertório, onde os músicos põem-se em contato com novas músicas, novos compositores e motivação para buscar a assimilação mais aprofundada desses conhecimentos posteriormente (FIORUSSI, 2012: 89).

(4) Comentários sobre a execução da roda. Assim que a performance se encerra, o orientador da roda retoma a palavra e faz comentários, elogios e observações sobre a execução do grupo em si: novamente, gestos de regulação local associados a gestos de elementarização. São exemplos destes gestos: chamar a atenção para as dificuldades enfrentadas pelos músicos durante a execução de alguma parte em específico, dando dicas do que pode ser feito para melhorar a execução do grupo, e comentar a respeito da dinâmica, andamento ou erros de leitura que aconteceram durante a execução de alguma melodia (sempre dirigidos ao grupo como um todo).

Neste momento, a palavra não é exclusiva do orientador, mas todos podem fazer comentários, levantar questões e, assim, trocar experiências.

(5) Repetição da performance da mesma música. Este é um grande diferencial da roda didática: toca-se novamente a mesma música, buscando atentar-se a tudo o que foi combinado durante os comentários. Durante todos os encontros observados, é comum que os músicos considerem a segunda execução como mais bem-feita. Não necessariamente repete-se apenas uma vez, principalmente se o grupo achar necessário algum ajuste específico. Nestes momentos foi possível sentir uma participação mais intensa dos músicos participantes: se houver uma parte que está, como disseram os integrantes durante as observações, "enroscando" – ou seja, apresentando alguma dificuldade maior –, o grupo pode executar esta parte específica (realizando o gesto didático de delimitação ou elementarização) num andamento mais lento, como treino (formulação de tarefas).

O orientador da roda comenta que o ideal é que os próprios músicos identifiquem as partes em que eles encontram mais dificuldade, partes em que eles "engasgam mais", e estudem-nas em casa, preparando-se para a roda, a fim de solucionar os problemas.

As dúvidas são esclarecidas, quase sempre, com perguntas direcionadas ao orientador. Contudo, pode-se observar vários momentos em que os músicos conversam entre si, principalmente se tocam o mesmo instrumento ou partes parecidas da música (na melodia ou no acompanhamento), buscando ajustar detalhes, gerando naturalmente um aprendizado mútuo, uma profícua troca de experiências.

Notas finais – considerações e desdobramentos

O Projeto Mão na Roda, como propusemos, realiza uma transposição didática não dos conhecimentos necessários à performance do choro, mas do contexto onde esta performance acontece: a roda. Há uma **didatização** da roda de choro que potencializa este encontro de músicos como um laboratório de aprendizagem de música. Este processo se dá, principalmente, a partir de gestos didáticos do orientador da roda e idealizador do projeto: formulam-se tarefas específicas que vão desde a seleção do repertório, passando pela edição de partituras específicas para o grupo (criação de dispositivos didáticos) e por informações históricas e estilísticas das peças, até a execução em andamento mais lento de partes que demandam maior atenção.

O aprendizado se dá, como nas rodas tradicionais, pelo tocar com os outros, ouvir os outros e pelo exercício individual – como destacou Fiorussi (2012) e Rosa (2018). Mas a roda didática vai mais além.

Os comentários antes, durante e depois da performance da música, e a repetição da música tocada, são momentos bastante característicos desta proposta de **didatizar** a roda. Estes momentos, bem como os gestos didáticos do orientador, não são observados nas rodas tradicionais na maior parte das vezes.

Os envolvidos na realização da coleta de dados desta pesquisa frequentaram, também, uma roda de choro tradicional da cidade que acontece toda segunda-feira, de 19h às 21h no Bar do Gilbertinho. É uma roda aberta (apesar de não ser divulgada como tal), mas os músicos que a compõem são, em geral, sempre os mesmos. Este contato com uma roda tradicional foi necessário para que o caráter didático do Mão na Roda pudesse ficar mais evidente.

As diferenças são bastante claras: o repertório da roda depende do solista presente. O solista que esteve presente em quase todas as rodas observadas foi o próprio Caetano Brasil, e a sua postura ali era muito diferente da assumida no Mão na Roda: nada é dito em relação à história do choro, sobre a tonalidade em que a peça será executada, e, muito menos, as músicas são repassadas para aprimorar a performance. Como disseram os participantes, tudo na roda de choro tradicional é "à vera": a tradicional performance musical relativamente pronta e acabada para ser apreciada.

Ninguém lê partituras durante a roda tradicional. Uma das musicistas presentes, Bia Nascimento, comentou que, para conseguir acompanhar as músicas no cavaquinho, utiliza a estratégia de sentar em frente a um dos violonistas para enxergar, acompanhar e imitar os acordes que ele realiza durante a música. Algumas vezes, continua ela, eles até dizem a tonalidade antes de alguma música começar. Ali o objetivo principal é a performance, ainda que a aprendizagem ocorra (como um tipo de "efeito colateral" pela participação).

Refletindo, portanto, sobre o laboratório de aprendizagem potencializado no Mão na Roda, encontrou-se alguma ressonância, no projeto como um todo, no gesto didático de

institucionalização. Este é constituído pelos gestos didáticos direcionados para a fixação do saber que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas em que serão exigidos. Menezes e Pereira (2017), ao analisarem a aula coletiva de performance que ocorre na Escola de Música de Brasília, entenderam-na como um grande gesto de institucionalização que agrega outros gestos didáticos, como a presentificação, a formulação de tarefas, a elementarização e a regulação.

> O gesto de **institucionalização**, em aulas de instrumentos musicais, pode ocorrer, por exemplo, na presentificação de novas músicas em que questões técnicas, expressivas e estilísticas já aprendidas poderão ser transferidas para novos contextos. No caso das aulas de improvisação em grupo, podem ocorrer, especialmente, em situações práticas de **performance** coletiva, em que os estudantes são conduzidos em interpretações de peças envolvendo improvisações, utilizando-se de conhecimentos musicais aprendidos em outros contextos que deverão ser colocados em ação (MENEZES; PEREIRA, 2017: 92, grifos dos autores).

A institucionalização traz, para dentro da escola, situações-problema "reais" para que os estudantes mobilizem seus conhecimentos ao tentar resolvê-las. No caso do Projeto Mão na Roda, as atividades didáticas são trazidas para dentro da roda, e, para além de exigir a mobilização de conhecimentos, a roda constitui-se como um lugar preparado intencionalmente para a aquisição dos mesmos.

Pode-se sintetizar todo este processo no esquema que se segue:

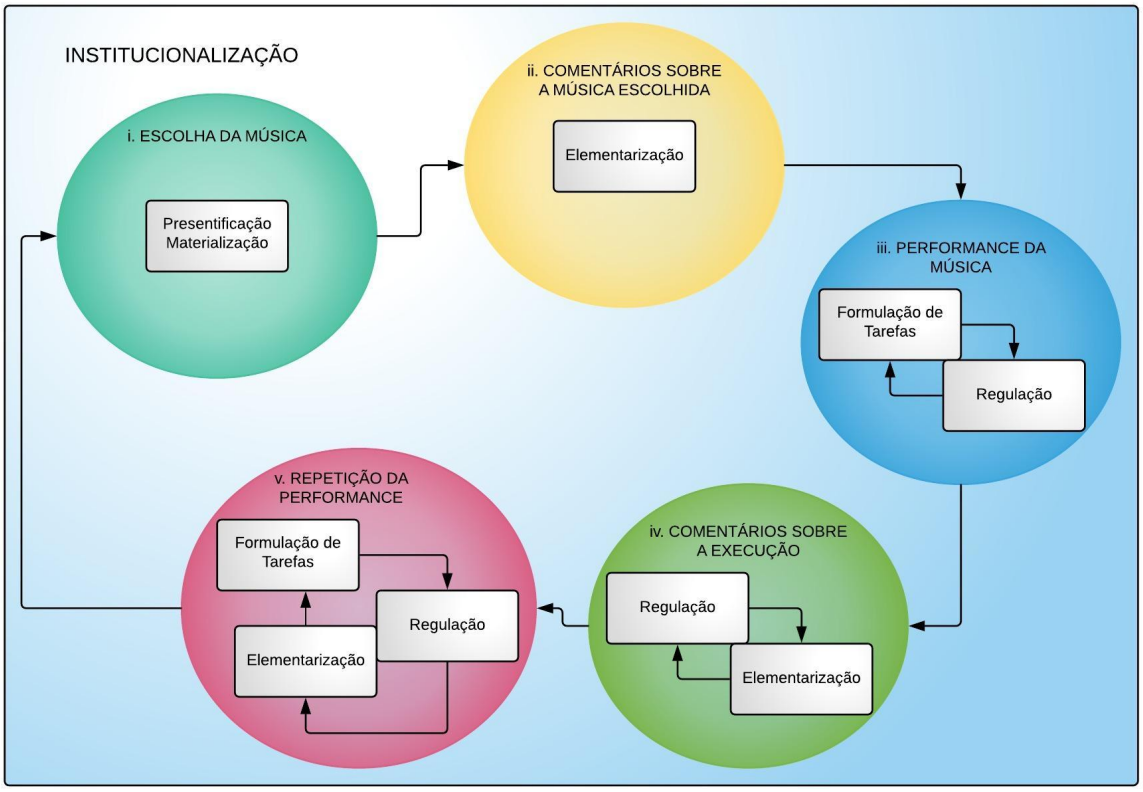

Fig. 5: Didatização da roda. Fonte: Elaborado pelo autor.

A proposta de uma roda didática leva em consideração a experiência musical e a técnica dos músicos presentes e integra habilmente as modalidades centrais do fazer musical com vistas à aprendizagem: criação, apreciação, performance; e as atividades suporte: técnica e informação sobre música (SWANWICK, 1979). Como já havia observado Green (2002) em seu estudo sobre a aprendizagem dos músicos populares, esta integração é um dos diferenciais em relação ao que ocorre no aprendizado formal (tradicional) do instrumento musical. Todos ocorrem tanto na roda quanto no processo de preparação individual para a mesma.

Um último aspecto a ser ressaltado, e que acabou por gerar desdobramentos importantes, foi a presença maciçamente masculina nas rodas de choro da cidade (e também de cidades próximas, das quais os envolvidos eventualmente participam) – incluindo-se aí as rodas didáticas do Mão na Roda. A história do choro em Juiz de Fora, narrada por Gomes (2016), não traz registros de participação feminina desde os primeiros grupos formados em meados de 1900.

Durante o processo em que a coleta de dados ocorreu, entrou-se em contato com musicistas atuantes nas rodas de choro na cidade do Rio de Janeiro[10], que alegaram que a não aproximação de mulheres nas rodas ocorre por este ser "um ambiente predominantemente masculino".

Além disso, para Luísa Lacerda (cantora e violonista), "falta autoestima para tentar pertencer a estes espaços", pelo fato do "lugar da mulher como instrumentista não ser sedimentado como o da cantora, por exemplo" (LACERDA, 2018). Segundo Paula Borghi, violonista, compositora e professora da Escola Portátil e da Casa do Choro no Rio de Janeiro, as rodas de choro não são mais machistas do que outros núcleos sociais existentes:

> Penso que o machismo estrutural, aquele presente dentro de todos os campos da sociedade, é o que interfere neste resultado de rodas majoritariamente masculinas. Vejo, por exemplo, casais de músicos que têm filhos e percebo a diferença clara que se tem entre homens e mulheres neste contexto: o homem sempre pode estar nas rodas, não importa o dia, horário. A mulher musicista, mãe, não pode frequentar as rodas como bem entender, pois cabe a ela a responsabilidade quase que total pela criança. Enquanto seu marido músico está na roda, esta mulher está com seu filho, em casa. Mesmo quando vemos estas musicistas presentes, percebemos o quanto cansativo e dispendioso é. Para uma mulher (mãe) estar numa roda, ela precisa cuidar de toda logística de arrumar provavelmente uma babá, pegá-la e, ainda assim, fica na roda com a cabeça totalmente voltada a estes problemas. Dificilmente você verá uma mãe numa roda tranquilamente, sem se sentir culpada por ter deixado seu filho, por exemplo. Já os homens parecem não carregar esse peso (BORGHI, 2018).

Paula destaca outro fator que contribui para a ausência de mulheres nas rodas de choro, que são os horários em que elas acontecem, essencialmente noturnos: "Uma mulher sozinha, carregando seu instrumento, pensará duas vezes antes de sair, já que sabemos que em nossa sociedade, mulher sozinha, de noite 'é pedir para ser assaltada, estuprada' etc." (BORGHI, 2018).

[10] Estas musicistas atuavam profissionalmente com uma das estudantes que participou da pesquisa.

Borghi (2018) ressalta, ainda, que, além do aprendizado que ocorre durante as rodas, é participando delas que normalmente se conhece vários músicos e se cria uma rede profissional. Desta forma, "se uma mulher está em casa, muito provavelmente ela não será lembrada para fazer um show ou uma gravação, e, com isso, as nossas referências continuarão sendo basicamente masculinas".

Diante destas constatações, e da experiência positiva do Projeto Mão na Roda, uma das estudantes que tomou parte nesta pesquisa idealizou um novo projeto: "A Chora – Mulheres na Roda", roda didática e multiplicadora que tem o objetivo de fomentar a participação, nas rodas de choro da cidade, de mulheres instrumentistas em qualquer nível de experiência.

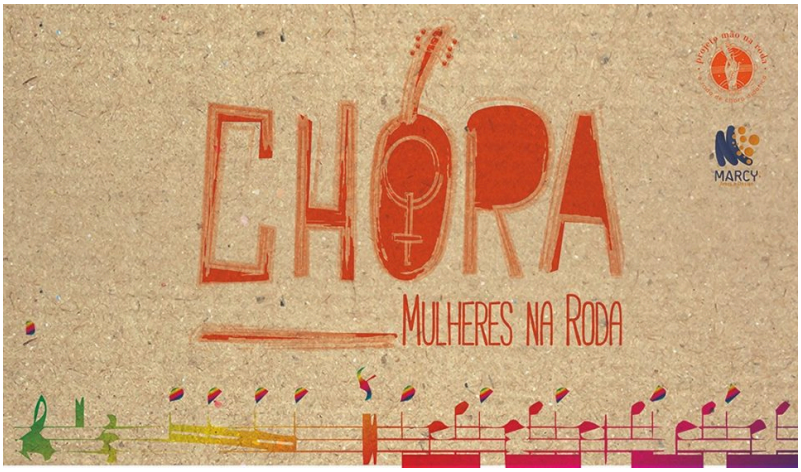

Fig. 6: Logo da Chora (CHORA – MULHERES NA RODA, 2018).

Até o presente momento, foram realizadas quatro edições d'A Chora, em um bar da Lapa, no Rio de Janeiro. O projeto conta com as musicistas Bia Nascimento (estudante que tomou parte nesta pesquisa), Carolina Chaves (flautista), Giza Carvalho (pandeirista) e Laila Aurore (cavaquinista) como orientadoras da roda. A metodologia de funcionamento dA Chora é a mesma da descrita neste texto, relativa ao Mão na Roda, sendo este projeto um parceiro central. As músicas trabalhadas nas rodas são selecionadas pelas orientadoras a partir do catálogo que o Projeto Mão na Roda foi construindo, embora haja o desejo de ampliar este catálogo. Esta ampliação dialoga com a proposta dA Chora: inserir choros compostos por mulheres, inclusive músicas autorais de uma das monitoras.

A Chora acontece no Rio porque a maioria das monitoras reside nesta cidade. Bia Nascimento comenta que em Juiz de Fora já acontece o Mão na Roda, que é aberto a mulheres, mas, ainda assim, a participação feminina é quase zero. A musicista revelou o desejo de criar um "grupo de estudos para mulheres" com a finalidade de estimular e aumentar o interesse das mulheres musicistas de Juiz de Fora para que estas participem do Mão na Roda.

Nota-se, portanto, que a iniciativa de Caetano Brasil, bem como a realização deste microestudo etnográfico, teve desdobramentos significativos. A roda de choro didática, com sua metodologia, tornou-se referência e começa a ser replicada em outros locais, promovendo, cada vez mais, a formação de músicos e musicistas. Além disto, tem construído um acervo musical com partituras especialmente pensadas para uma roda didática, contribuição importante para a multiplicação de iniciativas como esta.

Por fim, este estudo pôde contribuir não somente para ampliar a compreensão sobre processos de ensino e aprendizagem em outros contextos educativos, mas para alimentar a reflexão sobre nossas atividades como professores de música e como formadores de professores. Uma roda de choro didática nos apresenta possibilidades de estruturação de atividades formativas que complementam e enriquecem as atividades tradicionais e consagradas nas instituições de ensino de música. E mostram esse trânsito entre universos simbólicos e culturais que deixam de ser vistos como opostos, abrindo possibilidades para diálogos, complementaridade e reinvenções.

Uma possibilidade de aprofundamento da pesquisa é direcionar o olhar para identificar os elementos específicos da linguagem que estão em jogo no processo da performance e do aprendizado do choro. Como os objetivos deste estudo eram identificar os processos educativos ali presentes, não foi possível dar a devida atenção a estes aspectos intrínsecos da linguagem. Tal identificação poderá contribuir, sobremaneira, para a elementarização, a formulação de tarefas e a construção de materiais didáticos mais específicos voltados para a aquisição e o uso deste "vocabulário". E, portanto, colaborar no fomento do interesse e da vontade de um número cada vez maior de músicos em "partir o cabelo" para interpretar música brasileira, seja em rodas tradicionais, didáticas, ou em transposições didáticas mais usuais (como as atividades formativas, disciplinares ou não, nos cursos de formação de músicos e professores de música).

Referências

AEBY-DAGHÉ, Sandrine; DOLZ, Joaquim. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Èds.). *Le développement des gestes professonnels dans l'enseignement du français* – un défi pour la recherche et la formation. Bruxelas: De Boeck, 2008. p. 83-105.

AMADO, Paulo. Quem é bom já nasce feito [?]: esboço de um relato etnográfico acerca de momentos de transmissão de conhecimentos musicais no contexto de rodas de Choro em Belo Horizonte. In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME, 11., 2017, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2017. p. 1-10. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/viewFile/2406/12>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ARAGÃO, Pedro de Moura. *O Baú do Animal: Alexandre Gonçalves Pinto e O Choro.* Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgm/arquivos/teses/pedro-aragao>. Acesso em: 20 nov. 2018.

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., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina, 2000. p. 77-90.

BARROS, Eliana M. Deganutti. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. *Rev. Bras. Linguist. Apl.*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 741-769, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n3/aop1613.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu.* (org. Renato Ortiz). Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática. 1983.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *A distinção* – crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, Zouk, 2007.

BRASIL, Caetano Emanuel. *Entrevista concedida*. Juiz de Fora, 18 out. 2017.

_____. *Entrevista concedida*. Juiz de Fora, 3 maio 2019.

BORGHI, Paula. *Entrevista concedida*. Rio de Janeiro, 10 nov. 2018.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique*. Paris: La Pensée Sauvage, 1985.

_____. *Transposition didactique*: du savoir savant au savoir enseigné - un exemple d'analyse de la transposition didactique. Paris: La Pensée Sauvage, 2004.

CHORA – MULHERES NA RODA. 22 outubro 2018. *Post do Facebook*. Disponível em: <https://www.facebook.com/chora.mulheresnaroda/>. Acesso em: 29 jan. 2019.

COOMBS, Philip Hall. *La crisis mundial de la educación.* Perspectivas actuales. Madrid: Santillana, 1985. Col. Aula XXI.

COOMBS, Philip Hall; AHMED, Manzoor. *Attacking Rural Poverty:* How Non-Formal Education Can Help. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.

FIORUSSI, Eduardo. *Roda de choro:* processos educativos na convivência entre músicos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: PPGE, UFSCar, 2012.

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.

GEVERTZ, Murilo. *Transcrição de choros* – reflexões sobre uma experiência, o aprendizado da linguagem do choro na flauta e a formação de escolas de interpretação. 2017. Monografia (Especialização em Música Popular). São Paulo: Faculdade Souza Lima, 2017.

GOMES Márcio. *Conheça a História do Choro em Juiz de Fora, desde o século XX*. 2016. Disponível em: <http://seguraochoro.com.br/conheca-historia-choro-em-juiz-de-fora-desde-o-seculo-xx/>. Acesso em: 24 nov. 2018.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. *O ensino do choro no contexto da escola Raphael Rabelo de Brasília.* 2013. Dissertação (Mestrado em Música). Brasília: Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15008>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GREEN, Lucy. *How Popular Musicians Learn:* A Way Ahead for Music Education. London: Ashgate, 2002.

LARA FILHO, Ivaldo Gadelha de; SILVA, Gabriela Tunes da; FREIRE, Ricardo Dourado. Análise do contexto da Roda de Choro com base no conceito de ordem musical e John Blacking. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 23, p.148-161, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pm/n23/n23a16.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

LACERDA, Luísa. *Entrevista concedida*. Rio de Janeiro, 10 nov. 2018.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/a02v1749.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). *Etnografia e educação:* conceitos e usos [on-line]. Campina Grande: EDUEPB, 2011a. p. 25-48. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-02.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). *Etnografia e educação:* conceitos e usos [on-line]. Campina Grande: EDUEPB, 2011b. p.

49-84. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-97885787919O2-02.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MENEZES, Anco Marcos Silva de; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Oswaldo Amorim: gestos didáticos fundadores e específicos no ensino de baixo elétrico. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 81-101, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/717/449>. Acesso em: 20 nov. 2018.

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

PRASS, Luciana. Transitando entre o formal e o informal para repensar a Educação Musical do Século XXI. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina, 2000. p. 67-74.

PROJETO MÃO NA RODA. "Mas que acorde é esse?" 9 ago. 2017. Post do Facebook. Disponível em <https://www.facebook.com/projetomaonarodajf/photos/a.2622193909431 59/2738352397815 74/?type=3&theater>. Acesso em: 25 jan. 2019.

PROJETO MÃO NA RODA. "O PROJETO MÃO NA RODA". 11 jul. 2018a. Post do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/projetomaonarodajf/>. Acesso em: 25 jan. 2019.

PROJETO MÃO NA RODA. "Partir o cabelo". 28 mar. 2018b. Post do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/projetomaonarodajf/>. Acesso em: 25 jan. 2019.

ROSA, Luciana Fernandes. As relações entre escrita e oralidade na transmissão do choro, dos primórdios à atualidade. In: SIMPOM, 5., 2018, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Unirio, 2018. p. 559-571. Disponível em: <www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/download/7757/6701>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SANDRONI, Carlos. "Uma roda de choro concentrada": reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. *Anais...* Belém: UFPA, 2000. p. 19-26. Disponível em: <https://www.academia.edu/8288462/Uma_roda_de_choro_concentrada>. Acesso em: 25 jan. 2019.

SEEGER, Anthony. Etnografia da música. Trad. G. Cirino. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008. Disponível en: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/47695/51433>. Acesso em: 15 ago. 2016.

SCHNEUWLY, Bernard. L'objet enseigné. In: SCHENEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim (Éds.). *Des objets enseignés en classe de français.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 17-28.

SILVA, Fábio Pessoa da. *O agir docente em contexto de EJA:* saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador. 2015. 275f. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8446/2/arquivototal.pdf>. Acesso em 20 nov. 2018.

SOUZA, Willian Fernandes de. Distinções de gênero e estilo nas práticas de choro. In: SIMPOM, 4., 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 776-786. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/5733/5181>. Acesso em 20 nov. 2018.

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. Londres: Routledge, 1979.

TRILLA, Jaume. Educação não formal. In: ARANTES, Valéria (Org.). *Educação formal e não formal:* pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, Gilberto. Antropologia urbana: encontro de tradições e novas perspectivas. *Sociologia, problemas e práticas,* Lisboa, n. 59, p. 11-18, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n59/n59a02.pdf>. Acesso em 05 mai. 2019.

VIEIRA-SILVA, Claudiomiro. Produção de material didático como espaço de mobilização de saberes docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 11., 2013. *Anais...* Curitiba: PUC-PR. p. 11796-11808, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10476_5938.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

Marcus Vinícius Medeiros Pereira é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Mestre em Práticas Interpretativas – Piano pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. É professor colaborador do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília (UnB), bem como pesquisador do Observatório de Cultura Escolar (UFMS), e membro associado do LCT Centre for Knowledge-Building (Universidade de Sidney). Seus interesses de investigação são as interfaces entre a educação musical e o currículo nos diversos níveis e modalidades educativas, especialmente a educação básica e o ensino superior. É autor do livro *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. É o atual presidente da Associação Brasileira de Educação Musical. markusmedeiros@yahoo.com.br