

“UMA RODA DE CHORO CONCENTRADA”: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE MÚSICAS POPULARES NAS ESCOLAS

Carlos Sandroni

(Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Música)

Gostaria em primeiro lugar de assinalar o quanto me sinto honrado ao, como etnomusicólogo, participar deste IX Encontro Nacional da ABEM. Sem dúvida, o mais importante nesta participação é que a ABEM tenha considerado oportuna a presença de um etnomusicólogo em seu Encontro, apontando assim para a riqueza do diálogo possível entre as duas áreas.

A escolha do tema do IX Encontro Nacional da ABEM mostra que existe hoje, em quem reflete sobre Educação Musical, consciência da importância de incorporar aos currículos temas relativos à cultura brasileira. Esta consciência corresponde, em certa medida, à que se verifica, em nível internacional, no que se refere à incorporação, nas escolas de música, de temas relativos às culturas populares tradicionais de todo o mundo.

Tal incorporação no entanto apresenta problemas para os quais é preciso estar atento. Talvez o principal deles esteja ligado à distinção que costumamos fazer entre *conteúdo* – englobado na etiqueta “currículo”, ou seja, “o quê” se ensina – e *forma*, englobada na etiqueta “método”, ou seja, “como” se ensina. O problema é que esta distinção, se aplicada de maneira irrefletida, pode levar a pensar que é possível tratar as músicas populares como conteúdos a serem incorporados aos currículos de música, mas ensinados segundo métodos alheios a seus contextos originais, quer se trate de métodos já utilizados nas escolas, quer se trate de métodos especialmente inventados.

Hoje já é quase um lugar comum admitir que é possível aprender música fora das escolas de música. Mas é preciso reconhecer que ainda temos uma tendência renitente a pensar que o modo como se aprende fora delas, em alguma medida, é menos importante, ou mesmo irrelevante. O fato é que é muitíssimo comum empregar, para se referir a modos extra-escolares de aprendizagem, expressões como “informal” e “assistemático”. A palavra “informal” tem uma conotação muito simpática, que é a de “relaxado”, “descontraído”. Mas é preciso não esquecer que literalmente ela significa “destituído de forma”, “desorganizado”.

Parece-me que o emprego destas expressões denuncia antes de mais nada nosso desconhecimento dos modos pelos quais funcionam os variados aprendizados 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.

Falei difícil de *ver* pensando no belo título da tese de Glória Moura, *O currículo invisível da festa*.¹ Trata-se de um estudo de comunidades remanescentes de quilombos e das festas que aí acontecem, através das quais, como mostra a autora, os participantes vão aprendendo e reaprendendo uma série de valores, idéias, comportamentos, sem que em momento algum seja explicitada a noção de que festas também servem para aprender. Eis aí: em

¹ Glória Moura é professora do Instituto de Artes da Universidade de Brasília e defendeu na USP, em 1997, a tese de doutorado em Educação: *Ritmo e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa*. Veja também, da mesma autora, “Os quilombos contemporâneos e a educação”, *Humanidades*, 47 (novembro 1999), Brasília, UnB, pp.99-116.

vez de falar em ensino “informal” ou “assistemático”, seria muito mais realista falar em ensino “invisível”, ou “não-explicito”.

Gostaria de dar alguns exemplos do caráter sistemático de que pode revestir-se o aprendizado de música fora de instituições escolares, e em particular na cultura popular brasileira.

Começo pelo caso do Cavalo-Marinho, dança dramática (ou *brincadeira* como se diz no jargão local) típica da Zona da Mata Norte de Pernambuco e sul da Paraíba. Há um grande número de personagens que são representados numa *brincadeira* de Cavalo-Marinho, os quais apresentam diferentes graus de complexidade (em função da duração de sua participação na *brincadeira*, da quantidade de texto, música e/ou desempenho corporal pela qual devem se responsabilizar etc). Há no entanto um grupo de personagens que parece ser o de mais fácil realização: é o grupo dos chamados *galantes*. Os *galantes* são representados por rapazes uniformizados, que executam algumas das coreografias de abertura da *brincadeira* e cuja parte de texto/música é pequena. Eles apresentam uma hierarquia interna na sua performance: os mais velhos e experientes dançam na frente, e os mais jovens, às vezes crianças de seis ou sete anos, dançam atrás. Os últimos da fila são chamados de *damas*, e de fato se vestem como meninas (diga-se de passagem que o Cavalo-Marinho é tradicionalmente uma *brincadeira* exclusivamente masculina). Assim, no aprendizado tradicional do Cavalo-Marinho, a criança começa pelo papel de *dama*, e depois, conforme vai aprendendo (e crescendo), passa para o de *primeiro-galante*, *segundo-galante* etc. Só depois de terminar seu aprendizado prático como *galante* é que poderá desempenhar o papel de uma das *figuras*

(como são chamadas as personagens mais individualizados com longas partes de fala e canto decoradas e/ou improvisadas).²

Outro exemplo refere-se ao aprendizado do repertório de cultos afro-brasileiros, como o xangô de Recife. Uma parte deste repertório é aprendido durante o período de iniciação, de duração variável, no qual o(a) aspirante a filho(a)-de-santo se recolhe ao interior da casa-de-culto e consagra-se exclusivamente à preparação para a vida religiosa. Neste período de iniciação, é claro, o aspirante não aprende apenas música, mas todos os aspectos da liturgia e de seus deveres e comportamentos para com o santo e a comunidade religiosa. Mas esta integração do aprendizado da música com o dos outros aspectos do comportamento – integração que aliás também se verifica no caso do Cavalo-Marinho – não tira nada do caráter sistemático e organizado deste aprendizado, que estou querendo sublinhar aqui.

Para nós, no entanto, que trabalhamos dentro de instituições escolares de tipo Ocidental, a questão prática que se impõe é: em que medida é possível aproveitar em nossas escolas, conservatórios e faculdades uma parte ao menos dos métodos de ensino populares tradicionais? Dado que estes métodos tem origem em contextos precisos, em situações culturais muito diferentes das vigentes nas escolas, não seria uma utopia pretender transplantá-los? Em resumo, será que as culturas de tradição oral tem algo a nos ensinar, também no que diz respeito a métodos didáticos?

Penso que sim, embora reconheça que a questão é difícil, sobretudo no que diz respeito às suas conseqüências práticas. Tentarei trazer aqui alguns elementos de reflexão sobre ela.

² Mariana Mesquita, em sua dissertação de Mestrado em Comunicação Rural, *João, Manoel, Maciel Salustiano: três gerações de artostas populares* (Universidade Federal Rural de Pernambuco, ano 2000, pp.159-61) menciona este processo, mas faz alusão a um estágio anterior ao de *dama*, que seria o de *arlequim*, o qual, de minha parte, ainda não tive ocasião de presenciar.

Em primeiro lugar é preciso mencionar o fato de que na Europa e nos Estados Unidos vem se desenvolvendo já há vários anos, mesmo que em escala reduzida, a integração de músicas tradicionais do mundo aos currículos de instituições musicais. O exemplo mais significativo é provavelmente o dos gamelões javaneses e balineses importados pelo Ocidente desde a década de 60. Num primeiro momento esta importação se deu no quadro de programas de pós-graduação em etnomusicologia. Cedo porém se percebeu que as potencialidades didáticas do gamelão poderiam ser aproveitadas numa escala muito mais ampla. O exemplo que conheço de perto é o do gamelão da Cité de la Musique, em Paris. Creio que é útil citar aqui a apresentação da Oficina de Gamelão, proposta para crianças a partir de sete anos, tal como aparece no livreto de divulgação da Cité de la Musique para o ano 2000:

“A palavra ‘gamelão’ designa a orquestra tradicional das ilhas de Java e Bali, na Indonésia. O gamelão javanês da Cité de la Musique foi construído em 1993 em Java pelo mestre-artesão Tentrem Sarwanto, que deu-lhe o nome de Sekar Wangi (‘flor perfumadíssima’). Composto basicamente de instrumentos de percussão de bronze – lamelofones e gongos de todos os tamanhos – ele inclui também tambores, uma rabeca de duas cordas, um xilofone e uma flauta de bambu. A aprendizagem e a prática desta música se fazem sempre em grupo. As crianças tem assim a ocasião de se abrir a outra cultura ao mesmo tempo que descobrem uma forma de música.”³

O que torna o gamelão especialmente interessante do ponto de vista didático é seu caráter de instrumento coletivo: trata-se de uma “orquestra” que é concebida como um só instrumento. De fato, nenhum músico pode levar a sua parte do gamelão para casa e estudá-la individualmente - costume dizer que tal coisa seria equivalente a querer estudar em separado a parte do polegar

³ *Cité de la Musique pour les jeunes, saison 1999-2000*, p.50.

direito de uma sonata para piano. Com exceção dos poucos instrumentos de sopro e cordas, cada um dos músicos de um gamelão é responsável por apenas um som, que deverá ser acionado no momento exigido para completar a trama melódica em perfeita sintonia com os outros músicos-sons. O “bom encaixe” dos sons de um gamelão corresponde literalmente ao bom encaixe dos próprios músicos. O virtuosismo do gamelão é um virtuosismo da sociabilidade.

O emprego do gamelão e de sua metodologia tradicional de ensino em grupo vem sendo utilizada com sucesso na musicalização de crianças não só em Paris, mas, até onde sei, também em Londres e nos Estados Unidos.

Outro tipo de prática desenvolvida nesta área, sobretudo nos Estados Unidos, é a de convidar mestres renomados de músicas tradicionais africanas ou asiáticas para ensinar nas universidades. É claro que não se espera que estes mestres adotem metodologias Ocidentais na sua didática. Não se pode tampouco imaginar que o ensino ali dispensado por eles seja idêntico ao que dispensam em seus países de origem, visto que o contexto é outro, assim como o público a que se dirigem. Mas o sucesso destas experiências parece indicar que em certa medida é possível alcançar um compromisso entre um quadro institucional de tipo Ocidental e metodologias não-Ocidentais ou populares.

Chegando um pouco mais perto, vou mencionar agora um exemplo obtido no Rio de Janeiro, a propósito do violão popular. Em 1994, fiz uma série de entrevistas com violonistas de samba, entre os quais alguns que haviam sido alunos do célebre violonista Meira (apelido de Jaime Florence), que formou com Horondino José da Silva, o Dino, a mais importante dupla de acompanhamento de sambas dos anos 30 e 40. 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. No entanto, aqueles que foram alunos de Meira também ressaltaram a importância das aulas do mestre. Ao procurar saber um pouco mais sobre como funcionavam estas aulas, ouvi relatos que mostravam certa continuidade entre o tipo de experiência vivido numa roda de choro e o tipo vivido na situação marcada como “didática”: de acordo com o depoimento de um dos entrevistados, as aulas de Meira eram “rodas de choro concentradas”. 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.

O que quero sublinhar com este exemplo, como se terá notado, é a possibilidade de que uma situação de ensino institucional – como é, à sua maneira, uma aula particular de violão – dialogue com uma situação em que o aprendizado se faz “misturado” com a prática, com a festa, com desempenhos “pra valer”.

Peço licença para dar um último exemplo de caráter pessoal, o qual aponta no mesmo sentido do exemplo anterior, mas agora no quadro da música erudita Ocidental. Durante minha época de estudos na França, o presbitério da igreja Saint Eustache, em Paris, dispunha de alguns quartos de aluguel para estudantes; houve um ano em que morei num destes quartos. No mesmo presbitério morava o padre que era o ensaiador do coro que cantava nas missas de domingo às onze horas, e ele me convidou para participar. O repertório era diferente a cada domingo e os coristas não podiam ficar com as partituras para estudar durante a semana. Havia apenas dois ensaios, ou seria

mais exato dizer duas leituras: uma no sábado de tarde e a outra no domingo pouco antes da “apresentação”.

Na verdade para os membros do coro tratava-se de uma mistura de apresentação e liturgia. Não era possível nem necessário preparar interpretações especialmente trabalhadas das missas de Palestrina, Victoria e Lassus; não nos sentíamos ali num trabalho especialmente artístico, mas antes desempenhando um papel de apoio ao ritual. Ao mesmo tempo, estávamos numa extraordinária “sala de concertos”, a nave da Saint Eustache, e diante de um “público” numeroso. O resultado desta situação foi, no que me diz respeito, um surpreendente incremento de minha capacidade de leitura à primeira vista.

O que quero dizer com isso é que também no que se refere ao repertório Ocidental, e a capacidades técnicas relativas a este repertório – a leitura de partituras – situações que misturem aprendizado e desempenho, aprendizado e vida social, podem ser extremamente proveitosas. Superar dificuldades técnicas numa situação de desempenho pode ser muito mais eficiente do que tentar fazê-lo através de exercícios. Um dos problemas de aplicar esta idéia no caso da música Ocidental é que nas situações de desempenho que ela propõe, costuma existir uma exigência de “perfeição” que nos obriga a nos prepararmos-*para-o*-desempenho, ao invés de nos prepararmos-*no*-desempenho. No exemplo citado, no entanto, a tal exigência de “perfeição” era afrouxada pelo fato de que nós não estávamos propriamente fazendo um concerto, mas participando de um ritual, e o centro das atenções não estava em nós, mas no altar.

Em conclusão, considero muito positiva a inclusão de elementos das músicas populares brasileiras (e, porque não?, também de músicas populares de todo o mundo) nos currículos de nossas escolas de música; mas creio ser

fundamental que tal inclusão não seja concebida como mera adoção de novos conteúdos, a serem trabalhados de acordo com metodologias alheias a seu contexto cultural. Nas culturas populares, os modos-de-fazer são tão ou mais importantes do que os conteúdos; em todo caso, ambos estão inextrincavelmente ligados. Incorporar, mesmo que parcialmente, modos-de-fazer oriundos de contextos sociais muito distintos é bem mais difícil do que incorporar conteúdos. Mas pode ser a única maneira de tornar a escola de fato mais permeável à pluralidade cultural.