

**APRENDIZAGEM MUSICAL NÃO FORMAL NO
AMBIENTE NO SAMBA**

por

DENIS ALMEIDA LOPES CARVALHO

Rio de Janeiro - 2009

APRENDIZAGEM MUSICAL NÃO FORMAL NO AMBIENTE NO SAMBA

por

DENIS ALMEIDA LOPES CARVALHO

Monografia submetida ao Instituto Villa-Lobos da
UNIRIO, como requisito parcial para obtenção
do grau de Licenciado em Música,
sob a orientação do Professor Josimar Carneiro.

Rio de Janeiro - 2009

CARVALHO, Denis Almeida Lopes. Aprendizagem musical não formal no ambiente do samba. 2009. Monografia (curso de licenciatura plena em música) Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este trabalho investigou processos de aprendizagem não formal no ambiente do samba, procurando identificá-los e analisá-los com vistas a uma reflexão sobre suas implicações no ensino formal de música. Na primeira parte do texto, revê-se literatura a respeito de aprendizagem formal, não formal e informal de música, de forma esclarecer a utilização desses conceitos, e procura-se caracterizar o ambiente do samba, e especialmente a roda de samba, como contexto de aprendizagem não formal e informal. Na segunda parte, é descrita a pesquisa realizada, que consistiu em três etapas: entrevistas semiestruturadas com músicos autodidatas atuantes no ambiente do samba carioca, observação e registro de duas rodas de samba, e análise harmônica de duas peças clássicas de Noel Rosa. As entrevistas revelaram o papel da família como facilitadora do interesse e da iniciação musical desde a infância; a observação e imitação do desempenho de músicos mais experientes como recursos de aprendizagem, associados a exercício da percepção auditiva e da destreza motora. De modo geral os entrevistados consideram que a convivência no ambiente do samba é o fator fundamental na formação do sambista, embora também valorizem a oportunidade de educação formal. Nas rodas de samba foi possível observar processos espontâneos de harmonização de músicas inéditas, e a análise harmônica dos sambas de Noel desvelou a riqueza harmônica do gênero, sugerindo que processos não formais de aprendizagem podem levar ao domínio de conteúdos focalizados na didática formal. Na parte final do trabalho, recorre-se à literatura sobre processos de aprendizagem para discutir os processos identificados, e revê-se particularmente as propostas de Lucy Green sobre a utilização desses processos no ensino musical formal, concluindo-se que essa utilização é viável e oportuna para a renovação da didática de música.

Unitermos: aprendizagem não formal; samba; aprendizagem musical; ensino de música; roda de samba.

SUMÁRIO

Lista de Quadros e Figuras	iv
Parte I	
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. APRENDIZAGEM FORMAL, NÃO FORMAL, INFORMAL	4
1.1. Questões de conceituação	
1.2. Estudos sobre aprendizagem musical não formal/informal	
CAPÍTULO 2. O AMBIENTE DO SAMBA	
21	2.1. <i>No princípio era a roda</i>
CAPÍTULO 3. PROPOSTA DO ESTUDO	27
Parte II	
CAPÍTULO 4. METODOLOGIA	28
CAPÍTULO 5. APRENDIZAGEM MUSICAL NO AMBIENTE DO SAMBA	31
5.1. O relato de músicos sobre sua aprendizagem	
5.1.1. A origem da relação com o samba	
5.1.2. A origem da prática musical no ambiente do samba	
5.1.3. Os processos de aprendizagem musical	
5.1.4. A visão do sambista autodidata sobre o ensino musical teórico	
5.2. Roda de samba	
5.2.1. Roda de samba do grupo “Batuque na Cozinha”	
5.2.2. Roda de Samba “Samba na Fonte”	
CAPÍTULO 6. APRENDIZAGEM NÃO FORMAL DE HARMONIA NO AMBIENTE DO SAMBA	39
6.1. Conteúdos harmônicos	
Parte III	
CAPÍTULO 7. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE DO SAMBA	45
7.1. Condições propiciadoras	
7.2. Processos envolvidos na aprendizagem “natural”	
7.3. Contrastes com aprendizagem formal	
7.4. O ambiente do samba como contexto de aprendizagem	
CAPÍTULO 8. IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
59	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
61	
ANEXO I	
64	

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro I – Educação formal, não formal e informal segundo Gohn (2006) (p. 6)

Quadro II – Contextualização deste trabalho no contínuo de formalidade- informalidade da aprendizagem (p. 13)

Quadro III – Processos envolvidos na aprendizagem “natural” (p.. 47)

Figura 1 - Diferenças e relações entre aprendizagem formal, não formal e informal (p. 10)

APRENDIZAGEM MUSICAL NÃO FORMAL NO AMBIENTE DO SAMBA

Parte I

INTRODUÇÃO

As linguagens musicais que preservam nossas raízes culturais primárias são objeto de pesquisa sob diversos aspectos culturais e históricos e sempre me despertaram grande interesse. Em minha experiência como músico, sempre questioneei a desvalorização de nossas manifestações musicais mais espontâneas, que me parecem dizer muito a respeito de nossa história e de nossa identidade e nos possibilitar compreender seus valores, riquezas e peculiaridades. A expressão musical sempre fez parte da existência humana. A linguagem musical que caracteriza cada cultura é resultado de uma união entre elementos de suas raízes primárias, suas características culturais de maneira geral, e influências de outros grupos culturais com os quais interagiram em seus processos históricos. O samba, um dos símbolos da cultura brasileira, é um exemplo típico desse processo de miscigenação.

Podemos analisar o universo que envolve uma manifestação artística popular sob diversos aspectos. A aprendizagem musical nesses contextos geralmente se dá por processos naturais, sem uma estruturação formal de ensino. O repertório musical dessas manifestações é assimilado espontaneamente por seus participantes através da vivência direta entre estes e seus meios culturais naturais.

As relações e as diferenças entre os processos formais de ensino musical e os não formais (ou informais) tornaram-se uma temática fundamental entre os estudiosos contemporâneos para a compreensão e a ampliação de novas propostas didáticas. É nesse contexto que se situa este trabalho.

Quando ingressei no curso de licenciatura em música, já atuava profissionalmente como instrumentista no meio do samba há alguns anos e convivía com músicos provenientes deste ambiente que, apesar de não terem tido, em sua maioria, um acesso a estudos formais de música, possuíam diversos conhecimentos e habilidades musicais. No meio acadêmico me chamaram a atenção as incontestáveis diferenças existentes entre músicos eruditos e populares quanto a suas relações, formas de compreensão e desenvolvimento musical de forma geral.

Minha aprendizagem musical começou de forma prática e autodidata. Quando iniciei meus estudos teóricos, pude visualizar os conteúdos que eram desenvolvidos de forma clara, pois eu os associava à prática musical que já vinha desempenhando. A partir dessa experiência, sempre questioneei a eficácia da utilização de conteúdos teóricos pelas instituições formais de ensino para a iniciação musical dos alunos. Acredito que vivências musicais práticas devem ser a base inicial desses processos, buscando primeiramente despertar nos alunos um interesse espontâneo em fazer música, tendo como consequência o desejo de compreensão de seus aspectos teóricos.

O samba sempre se caracterizou como uma expressão popular intuitiva, e a compreensão de fundamentos musicais teóricos nunca foi necessária às suas criações e execuções. Os processos de composição, acompanhamento rítmico e harmônico resultam geralmente da sensibilidade criativa e intuitiva de seus participantes, provenientes de uma vivência intensa neste meio. Podemos afirmar então que no meio do samba ocorrem processos de musicalização não formais.

Dentro da realidade da educação atual, é preciso reconhecer que o aluno necessita de uma educação que esteja contextualizada em seu mundo, e desperte o interesse em adquirir conhecimentos por uma motivação natural. Infelizmente, o ambiente cultural das camadas mais pobres da sociedade carioca (onde um dia surgiu este patrimônio cultural que é o samba) encontra-se hoje deturpado pela imposição de gêneros importados pela mídia, que não valoriza nossas próprias raízes culturais.

Para reverter essa tendência, precisamos criar uma didática que estimule a consciência cultural do indivíduo, pelo reconhecimento e valorização de sua “cultura local”, e que esteja contextualizada em sua realidade. O caminho nessa direção pode ser a adaptação de processos não formais de musicalização, presentes no meio do samba,

para o desenvolvimento de uma nova didática educacional formalizada dentro de nossas instituições de ensino.

Com base em pesquisa bibliográfica sobre o tema “educação musical não formal”, e a partir de entrevistas com músicos autodidatas criados neste ambiente, observação analítica e registro de “rodas de samba”, e análise de conteúdos harmônicos que caracterizam esse estilo musical, o objetivo desta pesquisa será a compreensão de como ocorrem estes processos de aprendizagem musical não formal entre os músicos participantes dessa linguagem tradicional, visando encontrar subsídios para inovações no ensino de música.

CAPÍTULO 1. APRENDIZAGEM FORMAL, NÃO FORMAL, INFORMAL

1.1. Questões de conceituação

Parece haver pouco consenso na literatura sobre a utilização das noções de aprendizagem não formal e informal: alguns autores diferenciam as categorias “não formal” e “informal”, enquanto outros (entre os quais os de língua inglesa, que utilizam apenas o termo “informal learning”) se limitam a distinguir ambas da aprendizagem formal; e, em alguns casos, a abrangência de cada uma dessas categorias e as características que as definem também são variáveis.

Uma primeira diferenciação necessária é entre a aprendizagem formal, também designada eventualmente como aprendizagem escolar, e usualmente identificada com instituições escolares aprovadas por órgãos oficiais, tanto as de educação fundamental, média e superior, quanto as especializadas (conservatórios, escolas de música); e as duas outras categorias, cuja diferenciação é menos generalizada. Para alguns autores, mesmo essa caracterização de aprendizagem formal *versus* não formal/ informal é excessivamente abrangente, sendo mais adequado restringir a aprendizagem formal apenas a instituições do ensino oficial: escolas de música e outras instituições ligadas à educação complementar ou opcional seriam melhor caracterizadas como não formais (Gohn, s/d). Já Libâneo (2004) inclui na educação formal as escolas especializadas da área e outras instituições de ensino, desde que regulamentadas pela legislação educacional.

Almeida e Del Ben (2005) atribuem o surgimento da expressão “educação não formal” ao reconhecimento da necessidade de responder a demandas não atendidas normalmente pelo sistema educacional. Essas respostas incluem o que as autoras chamam de educação urbana, referindo-se a qualquer atividade educativa promovida nos núcleos urbanos por instâncias de sua administração a título de ações compensatórias – oficinas de artes plásticas, de música, e outras atividades extra-escolares de formação, como é o caso das oficinas de música promovidas por projetos sociais tais como os discutidos por Santos (2007). De forma a diferenciar o não formal do formal nos dados obtidos, as autoras apontam vários critérios, emprestados de Vásquez (1998, apud Almeida; Del Ben, 2005): universalidade, no sentido de que a educação não formal é mais universal, atendendo a qualquer pessoa que se interesse em participar, sem distinção nem segregação geracional; não há obrigatoriedade nem

sanções em termos de frequência ou desempenho, uma vez que os participantes são movidos por sua motivação pessoal e pelo prazer de aprender; a duração dos projetos, bem como seus objetivos, conteúdos, propostas e espaços onde se desenvolvem as atividades são variáveis, não obedecendo a cânones oficiais como ocorre na educação formal, e sim aos objetivos de cada projeto ou a suas condições de implementação. Isso não implica inexistência de um projeto estruturado; apenas, aceita e engloba uma diversidade de formas de estruturação.

Machado e Arroyo (s/d) também se detêm na explicitação dessas distinções, agrupando as modalidades de aprendizagem em formais e informais (usado como sinônimo de não formal). As autoras apontam que a utilização dos termos “formal” e “informal” no que se refere a práticas educacionais pode envolver diversos significados. “Formal” pode ter o sentido de oficial (aplicando-se apenas a sistemas de ensino regulamentados, o que incluiria Conservatórios); de escolar (aplicando-se a espaços escolares, mesmo que alternativos), ou dotado de alguma organização – o que incluiria as práticas de ensino e aprendizagem no contexto da cultura popular (como Escolas de Samba, Congado, Terno de Reis etc) que possuem suas próprias formalidades. Por sua vez, “informal” pode significar não-oficial, não-escolar, ou a aprendizagem que ocorre no cotidiano da sociedade, pela convivência social, pelos meios de comunicação etc. Propõem, para esclarecer o sentido que adotam em seu trabalho, definir a educação formal como a que é dotada de estrutura, organização e, principalmente, intencionalidade educativa – o que poderia ocorrer tanto na escola quanto fora dela; a situação informal de aprendizagem é não intencional (segundo Libâneo, 1992, apud Machado; Arroyo, s/d), não depende de métodos e planos e sim de vivência. Ainda assim, as autoras aplicam o termo informal a certas experiências que ocorrem em situações de ensino-aprendizagem na escola, e que são analisadas nesse trabalho: por exemplo, um comentário ou uma canção evocada por um aluno.

Em um contexto bastante diferente, Kerr e Kerr (2004) categorizam como aprendizagem ou educação informal as atividades musicais desenvolvidas em igrejas evangélicas e enfatizam, como núcleo desse conceito, o fato de se tratar de uma experiência de vida gerada no convívio social proporcionado pela comunidade, uma aprendizagem por meio de experiências vividas. Ainda em um outro contexto, o do aprendizado de música na roda de Capoeira, Fernandes (2003) distingue aprendizagem *formal* (que se dá na escola/ academia, sistemática, metódica, com programas, horários, locais pré-estabelecidos – o que incluiria, por exemplo, um curso de Capoeira em uma

academia), *não formal* (sistemática e com regularidade de horários e locais, mas com métodos e programas ditados pela prática e frequentemente em espaços diversificados – por exemplo, uma praça), e *informal* (auto-aprendizagem e/ou aprendizagem por observação/ instrução informais). Nessa categorização, a aprendizagem musical na roda de capoeira é considerada não formal, comparável à que ocorre na Escola de Samba ou na Roda de Choro/ Samba, diferenciando-se do auto-didatismo (informal).

Gohn (2006) critica o uso indiscriminado de “não formal” e “informal”, considerando necessário distingui-las, e propondo os seguintes critérios: quem é o educador; onde se educa; como (em que contexto) se educa; quais são os objetivos de cada modalidade; quais são seus atributos; quais são os resultados esperados em cada caso. O quadro I resume a diferenciação proposta para cada um desses critérios.

Quadro I
Educação formal, não formal e informal segundo Gohn (2006)

Crítérios	Educação formal	Ed. não formal	Ed. informal
Educador	Professores	O <i>outro</i> com quem se interage	Pais, familiares, amigos, vizinhos, colegas, igreja, mídia
Onde	Escolas regulamentadas por lei, que dão certificados e seguem diretrizes nacionais	Locais informais onde ocorrem processos interativos <i>intencionais</i> de aprendizagem, participação, troca de saberes	Casa, rua, bairro, clube, igrejas, local de nascimento etc.
Como	Ambientes normatizados, com regras e padrões pré-definidos	Situações interativas construídas coletivamente, participação em geral opcional	Ambientes espontâneos em que ocorrem relações segundo pertencimento, gostos, preferências
Objetivos	Ensino e aprendizagem de conteúdos sistematizados; formação como cidadão, desenvolvimento de habilidades e competências	Objetivos construídos no processo interativo, em torno de formação de cidadãos, abertura para novos conhecimentos, consciência social	Socialização dos indivíduos segundo valores e crenças de seus grupos de pertencimento
Atributos	Momento e local específicos, pessoal especializado, organização, regulamentação	Não é organizada por séries, idade, conteúdos; atua sobre o grupo, formando sua cultura política e construindo sua identidade coletiva; baseia-se em solidariedade e identificação de interesses comuns	Não é organizada ou sistematizada, atua o campo de emoções e sentimentos, é um processo permanente
Resultados	Aprendizagem efetiva (nem sempre obtida), titulação que permita ir para níveis mais avançados	Consciência coletiva, identidade comunitária, formação para a vida (não apenas para o trabalho), auto-conhecimento e conhecimento do mundo	Não são esperados, acontecem em função de formas espontâneas de pensar e agir dos indivíduos

Nota-se, nessa caracterização, que o conceito de educação não formal para Gohn (2006) tem uma forte conotação política e social, além de uma intencionalidade pedagógica; são principalmente esses dois aspectos que a diferenciam da educação

informal nessa concepção, mais do que os processos e mecanismos envolvidos na aprendizagem.

Já Santos (1991) enfatiza justamente esses últimos critérios, que diferenciam principalmente a aprendizagem formal das outras duas categorias: a aprendizagem formal se daria pela aquisição sistemática de conhecimento, em uma abordagem racional e abstrata – em oposição a processos intuitivos de aprendizagem – que exige disciplina, persistência, mesmo à custa de desprazer; ao passo que a aprendizagem não formal/ informal baseia-se em ‘modos naturais de aprendizado’, no prazer do jogo sonoro e de palavras (como na aquisição da língua materna pela criança), na imersão em situações práticas, concretas e socialmente significativas. São esses processos e procedimentos que essa autora identifica em sua análise sobre a aprendizagem musical não formal em vários grupos culturais, que incluem desde tribos indígenas brasileiras e africanas até comunidades urbanas do Rio de Janeiro.

A partir de uma perspectiva semelhante, Dantas (2007) cita Carvalho (1998) quando esta afirma que o processo musical não formal é baseado em vivência, e questiona a tentativa de inverter o caminho natural do aprender humano: “ninguém ensina regras gramaticais para um bebê aprender a falar” (Carvalho, 1998, apud Dantas, 2007, p. 6).

Dantas lembra, em defesa dessa postura, os casos de Jacob do Bandolim e Hermeto Paschoal, e até mesmo o de Villa-Lobos, que chegou a abandonar seus estudos formais; critica o excesso de valorização da teoria em detrimento da prática, defendendo o diálogo entre os dois níveis; e remete a Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), por uma pedagogia que não implique mera transmissão de conhecimentos, mas criação de espaços para sua produção, como ocorre em situações não formais e informais de aprendizagem de música.

Wille (2003) também aponta a complexidade da distinção entre os termos formal, informal e não formal no caso da aprendizagem de música quando essa distinção se baseia em presença/ ausência de estrutura ou processos sistemáticos, argumentando que qualquer processo de musicalização envolve estruturas e processos específicos e variáveis tanto em relação aos sujeitos da aprendizagem como a seus contextos. Baseada em uma extensa revisão de autores nacionais e internacionais, Wille (2003) alista diversas tentativas de diferenciação: por exemplo, “formal” como domínio institucional, escolar/ domínio extra-escolar, “informal não institucional”; aprendizagem explícita (formal)/ aprendizagem invisível ou não explícita (fora da escola); categorias

de aprendizagem: por aculturação (informal e fora da escola)/ “parcialmente guiada” (pode ocorrer no cotidiano mas de forma planejada)/ e aprendizagem “altamente estruturada”(escola, currículo, processo controlado e dirigido por professores). A diferenciação que a autora parece privilegiar distingue, de um lado, a criação de situações didáticas visando a transmissão de conhecimentos (característica de processos formais) e, de outro, “a inserção do indivíduo no fazer musical, através da observação e da prática imitativa e criativa”(Wille, 2003, p. 13), no caso de processos não formais e informais; essa distinção focaliza, portanto, a natureza ou características dos processos educativos em diferentes contextos, mais do que seu grau de estruturação, sua locação ou outros aspectos formais. E, qualquer que seja a conceituação adotada, Wille (2003) enfatiza a necessidade e o interesse da área de educação musical em conhecer mais profundamente o ensino e aprendizagem de música nos diferentes contextos em que ocorre – o que implicaria uma revisão do próprio conceito de educação, ampliando-o de forma a compreendê-la como um produto social mais amplo do que a escolarização, que seria apenas uma de suas práticas; a maioria das influências educacionais do meio natural e social pode ocorrer sem intencionalidade, sistematização ou planejamento, e nem por isso deixam de ter efeitos educativos.

Essa parece ser também a ótica de Green (2002, 2008) que, sem se deter muito na tentativa de conceituação ou distinção entre essas categorias, se debruça sobre os processos pelos quais músicos populares adquirem suas habilidades e conhecimento musical, e procura destrinchar esses processos. Green afirma que a aculturação, significando imersão na música e nas práticas musicais do ambiente a que se pertence é um fator fundamental em qualquer aprendizagem musical, formal ou informal; no entanto, seu papel pode ser mais ou menos central em certas formas de aprendizagem e em certos estilos de música: por exemplo, na música tradicional e folclórica de muitos países, as crianças são envolvidas cotidianamente, e desde o nascimento, em atividades musicais, tanto dentro como fora de casa, e adquirem habilidades musicais – de execução, criação e audição – de maneira semelhante à da aquisição de habilidades lingüísticas; em outros casos, como na música clássica indiana, em grande parte do jazz, há também sistemas de “treinamento de aprendizes”, em que os jovens são introduzidos e treinados ou orientados pelos mais experientes, e/ou acolhidos nas bandas ou grupos musicais quando ainda são inexperientes, para aprenderem observando, ouvindo, imitando e recebendo dicas dos mais experientes.

Green (2002) faz outra distinção interessante, que considera muito significativa em termos de educação musical, entre a aprendizagem no contexto da música popular tradicional e no da maior parte da música popular ocidental: no segundo contexto, diferentemente do primeiro, os jovens músicos não estão imersos em uma comunidade musical, em que estão em contato com músicos experientes que podem ouvir, observar, imitar e que os iniciam nas habilidades básicas; daí, segundo a autora, a ocorrência muito significativa de aprendizagem *solitária*, ouvindo e imitando gravações, ou com pares de idade, parceiros musicais igualmente inexperientes. É esse contexto que a autora vai focalizar em seu estudo, e no qual ela aponta, de antemão, algumas características relevantes: o papel da motivação (a prática/ o exercício são prazerosos, pois só ocorrem quando e enquanto são desejados e desfrutados); sensibilidade, sentimento e qualidades semelhantes são mais valorizados do que habilidade técnica; também são muito valorizados a amizade entre os parceiros musicais, a afinidade de gostos, a responsabilidade e o comprometimento com a prática musical, tolerância e busca de consenso nas escolhas (por exemplo, de repertório); e o alto nível de prazer envolvido no fazer e aprender música.

Libâneo (2004) é o autor mais frequentemente citado nas reflexões a respeito da distinção entre educação formal, não formal e informal. A diferenciação proposta por ele considera basicamente dois critérios: intencionalidade e grau de organização/ sistematização. Por esses critérios, a educação formal seria intencional e com alto grau de organização/ sistematização. O exemplo típico é a educação escolar convencional, mas também seriam formais algumas situações não-convencionais, extra-escolares, como educação de adultos, educação profissional, educação sindical. A educação não formal é intencional e tem baixo grau de sistematização/ organização, com relações pedagógicas não formalizadas. Os exemplos são movimentos sociais, iniciativas comunitárias, meios de comunicação, equipamentos culturais e de lazer como museus, cinemas, cursos promovidos por associações de bairro etc.; também seriam não formais as atividades extra-escolares na escola (visitas, feiras etc.). A educação informal é caracterizada como o processo contínuo de aquisição de conhecimentos e competências que não tem caráter intencional (não tem objetivos pré-estabelecidos) e é mediado por tudo que o indivíduo vivencia em seu ambiente e em suas relações. O diagrama apresentado na Figura 1 é a proposta desse autor para situar as diferenças e as relações entre as três categorias (Libâneo, 2004, p. 87).

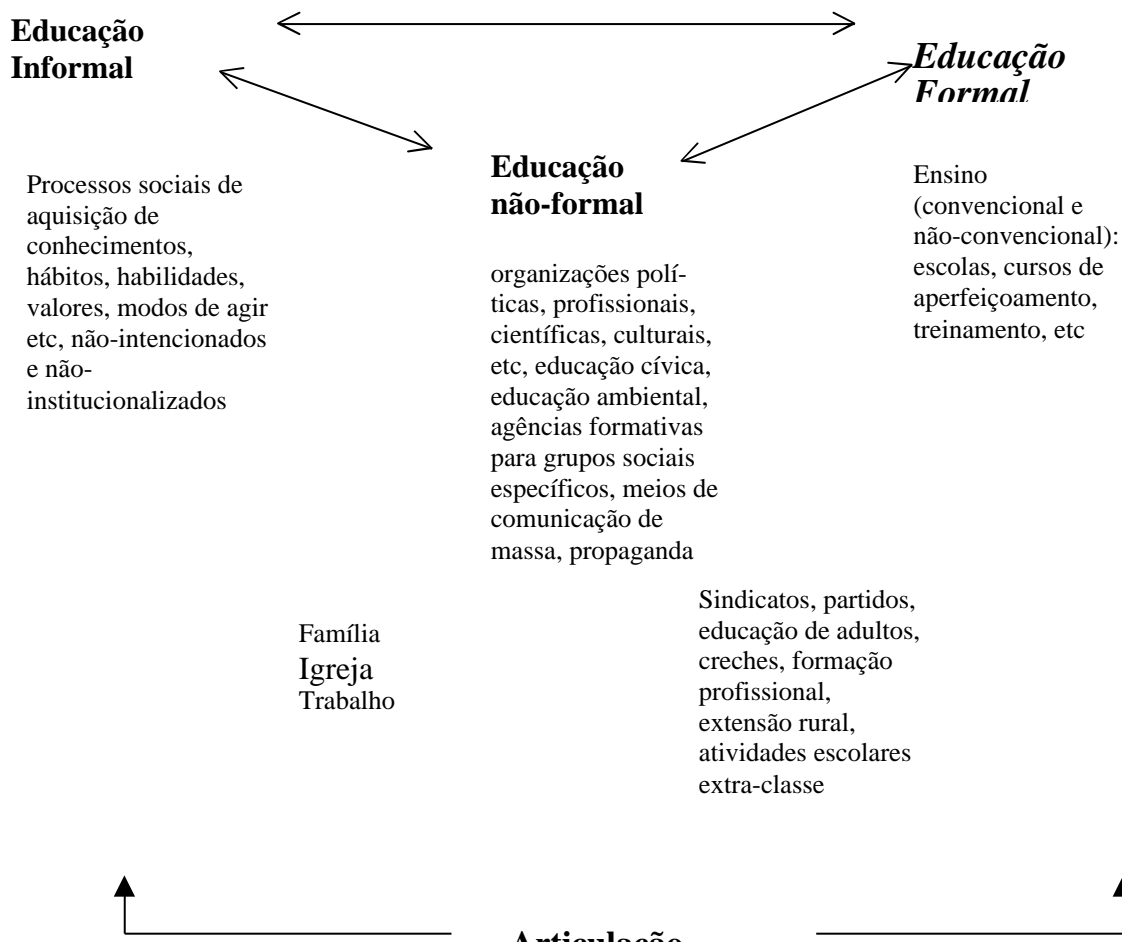


Figura 1 – Diferenças e relações entre aprendizagem formal, não formal e informal.

A título de síntese, nota-se, a partir dessa revisão, que as fronteiras entre as noções de aprendizagem “formal”, não formal” e “informal” são frequentemente fluidas, dependendo dos critérios priorizados para diferenciá-las. Assim, por exemplo:

- o fato de ocorrer no espaço de uma instituição oficial, regulamentada, como a escola, tipicamente é utilizado para caracterizar a aprendizagem formal; isso não significa, no entanto, que aprendizagens informais não ocorram nesses espaços, segundo a análise de Machado e Arroyo (s/d).
- mais do que a presença/ ausência de estruturação/ organização, é o grau e a forma em que estão presentes que parecem diferenciar esses contextos de aprendizagem: Oliveira (2000, apud Wille, 2003) salienta que qualquer processo educacional – ou de

aprendizagem – possui alguma sistematização, possui forma e estrutura, quer ocorra dentro de uma instituição ou não, e tenha ou não intenção educacional.

- se for utilizado o critério da intencionalidade, grande parte do que costuma ser classificado como educação não formal, tal como oficinas e outras atividades de educação compensatória, se aproximaria mais da educação formal do que da informal. Por outro lado, se o critério é a agência e o controle do aprendiz sobre o processo da aprendizagem, e principalmente sobre sua adesão a ele, aproxima-se mais do informal do que do formal.

Um outro critério que aproxima o não formal do informal, e os diferencia de forma mais clara do formal, é a aprendizagem contextualizada, vinculada à prática, à vivência sociocultural e à motivação (interesse, desejo) do aprendiz. Não é de hoje que os críticos da escola e os proponentes de uma nova pedagogia, como Paulo Freire (1996), atribuem o fracasso da escola como agente educacional à ausência dessas características. Nesse sentido, é interessante refletir brevemente sobre os rumos históricos e culturais das práticas educacionais.

Em sua revisão e reflexão sobre o tema, Wille (2003) aponta que a capacidade de aprendizagem e a transmissão intra- e intergeracional de saberes estão presentes desde os primórdios da existência humana, ao passo que a escola é um fenômeno relativamente recente. Em sociedades primitivas, os saberes – tanto os mais práticos, relacionados diretamente à sobrevivência, quanto de aspectos socioculturais como música, rituais, lendas etc – são transmitidos e adquiridos na convivência cotidiana do grupo social; essencialmente, aprende-se observando, fazendo e vivenciando as situações em que os saberes se manifestam ou são aplicados. Mesmo quando surgem, na Idade Média, as figuras do mestre artesão e do aprendiz, que é afastado de sua família e inserido em um contexto intencional de aprendizagem, a aprendizagem se dá no contexto imediato de sua aplicação, ou seja, no trabalho ou atividade para os quais ela é significativa. Essas formas de ensino-aprendizagem apresentam características que Santos (1991) e Dantas (2007) salientam no que chamam de ‘aprendizagem natural’ ou ‘intuitiva’, e que também são apontadas por Green (2002, 2008) em contextos de aprendizagem de música popular.

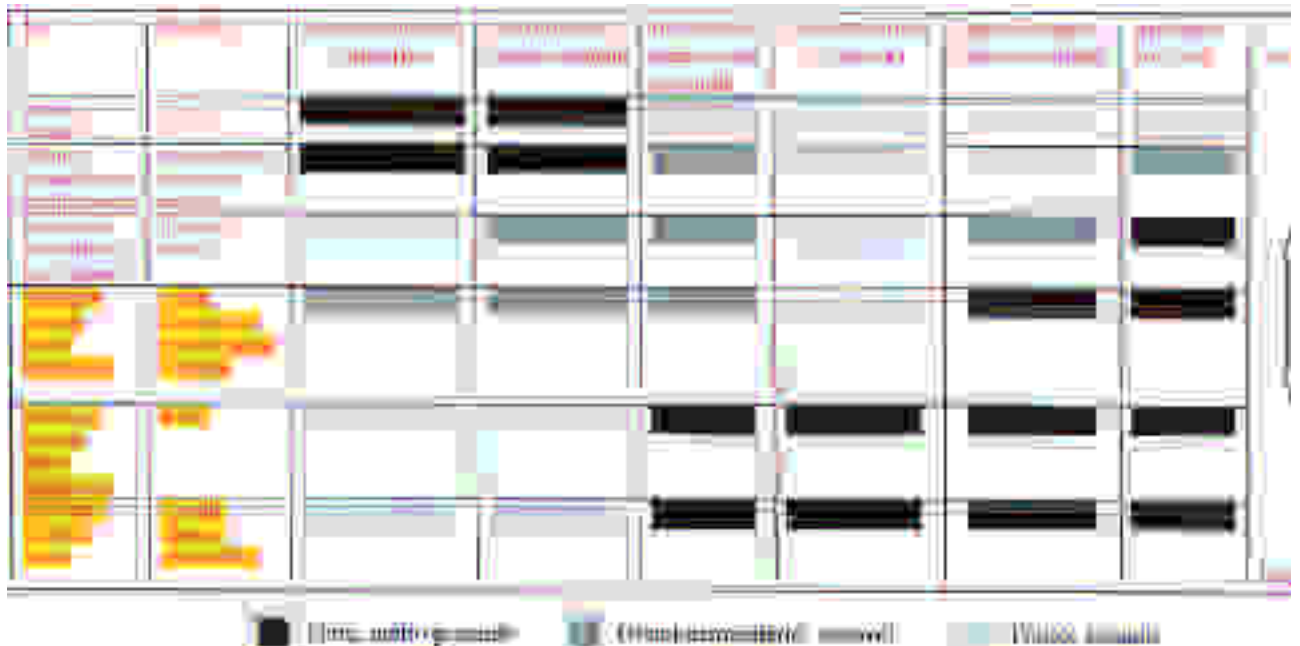
O ensino “tutorial”, em que um preceptor transmitia a discípulos conhecimentos teórico-filosóficos e instrumentais (idiomas, matemática etc) restringiu-se, até bem recentemente, a pequenos grupos sociais privilegiados – filhos/ herdeiros de reis e nobres, clero. A educação universal (ou “de massa”), tal como conhecemos hoje, não

tem mais de dois séculos mesmo em países desenvolvidos, e em nosso país só passou a se tornar uma realidade (ou antes, um objetivo) na década de 30 do século 20. Talvez devido à falta de outro modelo, e provavelmente também pelo aumento do conhecimento acumulado a ser transmitido, o modelo tutorial foi estendido à educação escolar em geral – resultando, entre outras coisas, na perda da vinculação entre vida e conteúdos a serem aprendidos. Nesse sentido, Lordelo *et al.* (2008) apontam que a educação das novas gerações passou a ser totalmente divorciada da vida real, exigindo das crianças e adolescentes longas horas de envolvimento em atividades cujo sentido lhes escapa – em contraste com a educação em outras situações sociais e históricas, em que a educação se dá no contexto da vida real, em que se aprende no dia a dia, com pessoas próximas afetivamente.

Sob essa perspectiva, as modalidades não formal e informal de aprendizagem podem ser entendidas como resgate de contextos e condições de aprendizagem que hoje já são reconhecidos pela pedagogia como os mais propícios: a construção do conhecimento com o outro (co-construtivismo, ou sociointeracionismo construtivista, cf, por exemplo, Vygotski, 1984 e seguidores), a concepção do aprendiz como agente, a importância da motivação intrínseca para a aprendizagem – relegada e até destruída pelos sistemas de avaliação escolar (Lordelo; Carvalho, 2003).

O Quadro II é uma tentativa de síntese deste tópico para os fins deste trabalho. No contínuo constituído pelas diversas situações de aprendizagem entre as mais formais e as mais informais, é na região inferior do quadro (últimas três linhas) que se situa o campo de interesse deste trabalho.

Quadro 2 - Contextualização deste trabalho no contínuo de formalidade-informalidade da aprendizagem



1.2. Estudos sobre aprendizagem musical não formal/informal

Entre os estudos sobre essa temática, encontram-se diversas ênfases e objetivos. Alguns focalizam a aquisição de uma habilidade específica (por exemplo, um instrumento) e/ ou situações ou contextos específicos de aprendizagem (por exemplo, a pré-escola, projetos sociais, roda de capoeira); outros enfatizam o ambiente de aprendizagem (por exemplo, a comunidade, a praça, a família); em alguns casos o recorte pode ser dado pela população estudada (adolescentes, participantes de tradições musicais folclórico-religiosas *versus* alunos de conservatório, músicos de rua, músicos populares); e em outros ainda o recorte é mais geral, envolvendo comparação de diversas situações (grupos culturais, diferentes projetos).

No primeiro caso podem ser situados os estudos de Pinto (2008), Machado e Arroyo (s/d), Almeida e Del Ben (2005) e Fernandes (2003).

Pinto (2008) focaliza a aprendizagem do solfejo no canto coral. Com base na literatura e em entrevistas com regentes e com cantores de coral, o autor procura identificar aspectos não formais e informais no processo de aprendizagem do solfejo por meio do canto coral. Aponta a relevância da integração visual-auditiva e de apreensões

intuitivas nesse processo, assim como a motivação prazerosa e a participação ativa dos cantores. Embora a situação de coral seja considerada como não formal, uma vez que tem intencionalidade educativa, ela contém também elementos informais que, como aponta o autor, sempre estão presentes em qualquer processo de aprendizagem, formal ou não formal.

Machado e Arroyo (s/d) corroboram esse ponto de vista ao estudarem práticas musicais formais e informais em uma pré-escola municipal de Uberlândia (MG). As autoras identificam ações espontâneas das crianças (por exemplo, uma proposta como “vamos fingir que estamos voando como passarinho”, que serve de gancho para a busca, pelas crianças, de uma música que tivesse passarinho como tema); como exemplo de experiências informais, apontam a associação feita por uma criança entre a valsa de Chopin que tinha acabado de escutar em classe e a trilha sonora de um desenho animado. Esse tipo de experiência era complementado, por uma das professoras observadas, pelo uso de música para a aprendizagem do alfabeto, caracterizando uma experiência formal. As autoras concluem que experiências formais, não formais e informais não ocorrem isoladamente, e se mostram sempre relacionadas.

Almeida e Del Ben (2005) analisam o ensino de música inserido em um projeto social em Porto Alegre (RS), visando discutir a educação não formal ou não-escolar como um campo possível de educação. Discutindo os resultados de entrevistas realizadas com os oficinairos e o ativista do projeto, concluem que as oficinas organizadas por projetos sociais caracterizam-se como espaço educativo, e como um campo legítimo de atuação de professores licenciados em música. Sua análise não focaliza os processos concretos que se dão na aprendizagem não formal, e sim as características que definem os projetos sociais como contextos de aprendizagem não formal e o potencial educativo desses contextos.

No trabalho de Fernandes (2003), o foco é nos processos pelos quais se dá a transmissão do conhecimento musical em um contexto bem particular: a Roda de Capoeira. Observa que o formalismo mistura-se com o não formalismo e o informalismo de duas maneiras: ainda que haja analogias com a aprendizagem fora de qualquer instituição, por exemplo, nas rodas de capoeira, o ensino da capoeira também se dá em academias, com programação e exigências rigorosas (caracterizando um contexto formal) e por meio de práticas informais, buscadas pelos próprios aprendizes, como leitura de manuais, observação de vídeos, audição fonográfica. Considerando

essas relações, Fernandes formula um projeto de pesquisa com o objetivo de identificar esses processos e sua contribuição para a transmissão do conhecimento musical.

No segundo caso podem ser incluídos os estudos de Kerr e Kerr (2004), de Dantas (2007) e de Gomes (2009).

O trabalho de Kerr e Kerr (2004), como o de Pinto (2008), examina o canto coral, mas sua ênfase é bem diferenciada: analisa como se dá a aprendizagem musical informal no convívio social proporcionado pela comunidade evangélica em seus cultos, identificando nesse processo as condições de aprendizagem apontadas por Anísio Teixeira: a prática repetida e frequente; a intenção consciente de reconstrução da experiência, que envolve motivação – por livre escolha –, critério e atitude pessoal, no sentido de participação regulada por comportamentos e desempenhos esperados pelo coletivo; a associação de habilidades, atitudes, capacidade de organização com vistas ao objetivo principal; e o mais importante, trata-se de uma aprendizagem integrada à vida, adquirida em uma experiência real, que tem sentido, lugar e função. Os autores sustentam que esse processo é verdadeiramente educativo, porque o que é aprendido fora de seu lugar na vida perde o sentido, o valor e a eficácia.

O enfoque de Dantas (2007) é bastante original: ele se pergunta sobre o efeito de um projeto de apresentações musicais promovidas pela prefeitura em uma praça da cidade de Mendes (RJ) na educação musical informal *de seus apreciadores*. Com base nas reações e depoimentos do público, bem como nas avaliações dos responsáveis pela implantação do projeto, conclui que, apesar das dificuldades que tem enfrentado, o projeto tem alto valor social, educacional e turístico e pode se tornar um instrumento eficaz de educação musical não formal; a título de exemplo, descreve a história de um cavaquinista cuja iniciação musical foi motivada pela convivência com a música apresentada na praça – onde passou também a se apresentar.

O trabalho extenso e minucioso de Gomes (2009) recorta a família como ambiente de aprendizagem e de transmissão musical. Analisa uma família de Santarém, Pará, na qual a centralidade da música já perdura há quatro gerações, a partir de um bisavô que teve formação musical na escola. Por meio de diversos procedimentos, como análise de documentos, contato com a produção musical da família, e principalmente observações e entrevistas com seus membros, tanto músicos quanto não músicos, descreve e discute a família como ambiente de aprendizagem musical, apontando as características desse ambiente e os processos de aprendizagem e transmissão identificados. A análise do

ambiente não se restringe à família em questão, mas leva em conta sua inserção em um ambiente urbano caracterizado (pelo menos nas três primeiras gerações) por diversos aspectos propiciadores: atividade social intensa centrada ou motivada por música (festas, saraus, serestas, serenatas, eventos musicais públicos), com alta participação da comunidade devido às dimensões ainda reduzidas da cidade; também devido a essas características, a competência musical constituiu uma credencial para o acesso de camadas menos favorecidas (como era o caso das primeiras gerações da família) ao convívio com a “elite” social – ou seja, a competência musical constituía um caminho para o reconhecimento e a ascensão social. No âmbito propriamente da família, destaca: os hábitos e práticas musicais na família (tocar, compor, ler e escrever partitura, reger, aprender um instrumento, ouvir música, momentos de convivência familiar musical, ensaios para apresentações, contar aos mais novos as “histórias musicais familiares”, acesso – ainda que variável de acordo com as circunstâncias – a ensino particular de música); o valor atribuído à prática de escutar, tanto com intencionalidade de aprendizagem quanto como lazer; a variedade de estilos musicais presentes no ambiente familiar (ainda que com maior ou menor aceitação por parte de membros de diferentes gerações). A análise das maneiras de aprender música enfatiza a “naturalidade” do processo, decorrente do ambiente vivido em casa, e identifica formas particulares de aprendizagem: a aprendizagem direta, mediante ensino com graus variáveis de formalização – aulas práticas e teóricas, cobrança de tarefas, sugestões e esclarecimentos em conversas informais; e a aprendizagem “difusa ou silenciosa” (p. 123), em que “não se sabia que estava aprendendo” (p. 124), em momentos de brincadeira envolvendo música na infância, em momentos de lazer na juventude (as serenatas); o aprender vendo e ouvindo as práticas dos adultos em ensaios e em apresentações domésticas ou fora de casa, observadas pelas crianças e pelos jovens, em que a atenção estava focalizada na percepção da harmonia ou na dinâmica dos gestos da regência; e na própria atuação na comunidade.

No terceiro tipo de recorte podem ser situados os trabalhos de Wille (2003), Arroyo (1999), Gomes (1998) e Green (2002).

Wille (2003) analisa as relações entre aprendizagem musical formal, não formal e informal por meio de três estudos de caso com adolescentes que têm música no currículo escolar e também experiências não formais (em bandas). Seus resultados, obtidos por procedimentos de observação em sala de aula e observação de ensaios das

bandas, complementados com entrevistas com os adolescentes e os professores da escola, oferecem muitas pistas sobre as diferenças entre o ensino formal e a aprendizagem não formal, a ocorrência ou não de complementariedade entre as duas experiências e os processos pelos quais se dá (ou não) a aprendizagem nessas diferentes situações. Algumas de suas conclusões podem ser resumidas como se segue: a complementariedade entre as experiências formal e não formal é pequena, e o papel educativo das experiências não formais é muito mais marcante do que o da formal; o baixo impacto da experiência formal é atribuído principalmente à ausência de contextualização em relação à vivência e aos interesses musicais desses jovens; as experiências não formais têm um componente importante de sociabilidade, estabelecimento de relações e de pertencimento a grupos, o que as torna especialmente atraentes e motivadoras, e essas experiências são complementadas e intimamente conectadas com processos informais individuais (leitura, treino no instrumento, audição fonográfica etc.).

Arroyo (1999) também contrasta aprendizagem formal e não formal, utilizando um outro enfoque amostral: a análise de representações sociais de congadeiros e professores/ alunos de um Conservatório, com base em um extenso trabalho de coleta etnográfica de dados com diversos procedimentos: observação, observação participante, entrevistas, caderno de notas, diário de campo, gravação e outros. Algumas comparações sintetizadas em suas conclusões referem-se a relações com o fazer musical e relações com ensinar e aprender música. No primeiro caso, entre os congadeiros foi identificada uma relação mais consensual, em que o fazer musical tem sentido como ação ritual, mediada pelo sagrado; no Conservatório, essa relação se mostra mais diversificada, dependendo da posição do entrevistado (professor ou aluno) e das diferenças entre as experiências musicais dos alunos. Assim, enquanto professores valorizavam o fazer musical como instrução e possibilidade de profissionalização, para os alunos ele apresentou diversos sentidos: religioso, de prazer, de sociabilidade, de perspectiva de sucesso e de enriquecimento. Arroyo observa ainda que os congadeiros procuravam expandir os sons que produziam, ao passo que os alunos do Conservatório aprendiam a limitá-los a espaços como a sala de aula; e que o fazer musical no congado associa-se à construção de identidades coletivas, enquanto para os alunos articula-se com a construção de identidades individuais. Quanto à relação com aprender/ ensinar, a aprendizagem musical dos meninos congadeiros era direta, sem intermediários,

diferentemente do Conservatório, onde é intermediada por professores e partituras, o que parece articular-se com uma atitude mais ativa dos aprendizes no Congado; a socialização no Conservatório busca a aculturação dos alunos por meio de aquisição de competência técnica, enquanto no Congado busca a aquisição do significado de ser congadeiro. A partir dessas e outras reflexões, a autora discute a possibilidade e a necessidade de ampliar o discurso da Educação Musical, incorporando novos olhares e práticas.

Gomes (1998) focaliza um tipo particular de músico – o que toca nas ruas – por meio de observação e entrevistas abertas (conversas) sobre sua formação e sobre sua visão da atuação na rua. Com esses elementos reconstrói as histórias de vida dos 18 participantes da pesquisa, a partir das quais descreve e analisa “a rua como palco de aprendizagem e atuação dos músicos” (p. 209). O traço comum dessas histórias é que a convivência com música desde a infância foi o principal fator para sua aprendizagem musical e desenvolvimento de habilidades como tocar, cantar ou compor; na percepção dos músicos, ocorreu uma autoaprendizagem, “aprende-se sozinho”, mas os relatos evidenciam que o aprender estava intimamente ligado à convivência social, oportunidades e motivações oferecidas pelo seu meio; de outro lado, não tiveram oportunidades – o que alguns desejariam ter tido – para uma aprendizagem formal. Complementarmente, a própria atuação cria um espaço permanente de aprendizagem, seja individualmente, selecionando e aprendendo novas músicas para ampliar e diversificar o repertório e mantendo os desempenhos já adquiridos, seja na interação com os demais componentes do grupo para harmonizar, ajustar, recriar o desempenho conjunto; ou ainda, aprendendo a conviver com as implicações de tocar ao ar livre e descobrindo soluções e estratégias para contorná-las com o mínimo prejuízo para o desempenho musical.

Green (2002) investiga detalhadamente os processos de aprendizagem informal por meio de entrevistas com catorze músicos populares com idades entre 15 e 50 anos, que frequentaram a escola na Inglaterra e que tinham algum nível de envolvimento profissional ou semi-profissional com música. Seus resultados são organizados em três capítulos que focalizam, respectivamente:

- 1) A iniciação, onde aponta aspectos da “aculturação musical” dos entrevistados: sua imersão em práticas musicais (tocar, compor, ouvir) na vida diária de seus contextos sociais; o papel da família, especialmente dos pais, como

encorajadores e propiciadores de condições favoráveis ao interesse e à prática da música, tais como a disponibilização de instrumentos.

- 2) Como são adquiridos os conhecimentos e habilidades musicais: o papel central de escutar e copiar (reproduzir) música e da aprendizagem com parceiros musicais (sob forma de ensino/ orientação e principalmente de observação e imitação); a prática (exercício) nem sempre sistemática, mas sempre motivada e desfrutada com prazer; e, periféricamente, o interesse em geral mais tardio na aquisição de técnica e de conhecimento teórico.
- 3) As atitudes e valores em relação à música: a aprendizagem por “osmose” mais do que por disciplina de estudo; a relevância do prazer na prática da música; a valorização maior de sensibilidade e expressividade na execução do que da excelência técnica; a valorização dos parceiros por suas qualidades como pessoas, da amizade e do compartilhamento de gostos e da paixão por música.

Nos capítulos finais, Green analisa as percepções dos músicos sobre suas experiências de aprendizagem formal (na escola e em outros contextos formais), concluindo que essas experiências tiveram um impacto secundário ou reduzido no processo de aprendizagem musical dos entrevistados, e reflete sobre implicações de seus resultados para a educação musical.

Os dois últimos trabalhos selecionados para esta revisão têm um enfoque mais geral. O objetivo do trabalho de Queiroz (2007) é realizar um levantamento dos espaços formais e não formais de educação musical na cidade de João Pessoa, e analisar as concepções, estratégias, situações e processos de ensino e aprendizagem de música que caracterizam esses contextos. Trata-se, portanto, essencialmente de uma análise comparativa entre contextos formais e não formais.

O trabalho de Santos (1991) analisa comparativamente o processo de aprendizagem musical não formal em diferentes grupos culturais, partindo da hipótese de que existe uma experiência musical universal que não se reflete no conteúdo das linguagens musicais, e sim no modo de aprender música. A análise, baseada em uma revisão de literatura, inclui grupos culturais africanos, brasileiros e asiáticos. Entre os aspectos apontados a respeito dos processos de aprendizagem musical, chamam a atenção, para os objetivos do presente trabalho: a convivência com a música desde a infância, inclusive nas brincadeiras; a presença de modelos musicais (familiares ou outros); a exposição a situações musicais mais do que a ensino formal; o treino a partir

do “ver fazer” e ouvir; a reprodução (imitação); a memorização de relações percebidas intuitivamente, independente de teorização (“uma vez ouvida uma canção (...) eu era capaz de executá-la (pois tinha desenvolvido) a habilidade de ouvir e lembrar melodias de memória” (p. 7); a variação a partir da reprodução, em um processo em que “repetir, imitar e criar (...) se confundem”(p. 7); o estado de atenção (alerta) necessário para a improvisação (invenção), operando sobre “conteúdos armazenados de forma significativa na memória”(p. 8); a importância da experiência anterior; a aprendizagem por tentativas (ensaio e erro), avaliando e corrigindo continuamente, e o prazer de acertar.

Entre esses trabalhos revistos, parecem especialmente relevantes para os objetivos deste estudo aqueles que analisam ambientes de aprendizagem procurando apontar indícios sobre os *processos* pelos quais se dá a aprendizagem musical não formal¹ – que é o que se espera compreender aqui, no caso do ambiente do samba.

¹ Volto a recorrer a alguns desses trabalhos no Capítulo 7 desta monografia.

CAPÍTULO 2. O AMBIENTE DO SAMBA

Um dos mais fortes consensos a respeito do samba é seu reconhecimento como o estilo musical mais representativo da cultura popular brasileira.

Como acontece com muitos fenômenos da cultura popular, em que a tradição e a transmissão oral têm um papel importante, há uma diversidade de versões e interpretações a respeito de suas características, da amplitude do conceito de samba, de suas origens e até mesmo do significado e etimologia da palavra.

Embora não caiba neste trabalho uma revisão extensa sobre o samba e sua história, alguns aspectos dessas controvérsias são interessantes para a caracterização e a reflexão sobre o que é o “ambiente do samba”.

Segundo vários autores, o primeiro – ou um dos primeiros – registros escritos da palavra samba é da primeira metade do século 19, quando frei Lopes Gama descreveu, em um jornal de Pernambuco, o “samba d’almocreves”, referindo-se, não a um gênero musical, mas a um tipo de dança ou folguedo praticado pelos escravos negros, caracterizado principalmente pela percussão (bataque); a palavra teria sido usada durante muito tempo para designar festas de dança dos negros no Nordeste². Esse uso original – bem anterior à época em que se admite mais comumente como a da origem do samba – poderia ter a ver com o fato de até hoje se usar samba e outros termos relacionados (pagode, partido-alto) de forma abrangente, tanto para se referir ao gênero musical quanto a eventos e estilos de dança. Moura (2004) é um dos que defendem uma utilização mais precisa, distinguindo, por exemplo, samba (gênero musical), roda de samba (ambiente de produção/ apresentação de samba) e samba de roda (tipo de dança) como conceitos que se referem a fenômenos diferentes, embora relacionados.

As diversas versões sobre a etimologia da palavra também sugerem pistas a respeito desse uso abrangente ou inclusivo e das controvérsias sobre origem. Algumas delas³ são:

² Coletânea História do samba em fascículos, Editora Globo.

³ Algumas fontes, como o Dicionário Aurélio, indicam apenas as possíveis origens africanas, que parecem ser as mais consensuais. Outras (História do samba – Editora Globo; Wikipedia) combinam essas possibilidades com outras (indígenas, árabes); os significados destas últimas são dados pelo Aurélio, mas sem estabelecer relação etimológica com a palavra samba.

- de línguas de origem africana/ banto (quimbundo, umbundo, luba e outras): *semba* (umbigada), *samba* (estar animado, excitado; pular, saltar com alegria); *sam* (dar) *ba* (receber).

- *zambo* (origem indígena – mestiço de negro/ mulata ou de negro/ índia); *zambra* (de origem árabe, resquício da influência moura na Península Ibérica – antiga dança mourisca).

O que parece interessante notar aí é a incidência, entre esses significados, daqueles relacionados com movimento corporal e estado de espírito festivo. Por outro lado, já aparecem nessas versões sinais das controvérsias sobre origem: embora ninguém negue o papel central da tradição africana e nem a característica de miscinegação cultural do samba, há quem destaque ou até mesmo priorize outras raízes.⁴

A controvérsia mais comentada a respeito da origem é entre os que a situam no samba de roda praticado nas fazendas do Recôncavo Baiano e levado para o Rio de Janeiro com o deslocamento da mão de obra escrava a partir da decadência do ciclo da cana de açúcar e a ascensão dos ciclos do ouro e do café, e, de outro lado, a concepção de que o samba que representa o estilo musical símbolo do Brasil é um fenômeno basicamente urbano e carioca, filho da mestiçagem mais ou menos gradativa (já desde o final do século 19) da cultura negra com a música europeia (Moura, 2004).

Essa segunda interpretação é a mais generalizada entre os pesquisadores. De acordo com ela, o samba nasce no Rio de Janeiro nos meados da primeira metade do século 20, num momento em que muitos estilos musicais (nacionais e não nacionais) compunham a cultura musical popular brasileira, mas nenhum conquistara ainda tamanha popularidade a ponto de tornar-se ritmo nacional por excelência.

As circunstâncias político-ideológicas da época eram marcadas pela insatisfação do povo e da burguesia industrial emergente com o controle oligárquico das eleições no período da República Velha (1889-1930) e pela busca de uma identidade própria brasileira – cuja expressão mais celebrada explode na Semana de 22 e no movimento antropofágico na literatura, nas artes plásticas e na música. Em meio a essa importante revolução político-cultural, junto ao nascimento dos meios de comunicação de massa do rádio e das gravações fonográficas, o samba supriu essa carência nacionalista. Segundo

⁴ Por exemplo, em www.samba-e-choro.com.br pode-se encontrar uma referência recente (e muito crítica) a um trabalho americano, “A pré-história do samba”, que considera o batuque indígena uma raiz fundamental e anterior à influência africana.

Oswald de Andrade (1942, apud Vianna, 1995), a cultura musical e o carnaval carioca nesse período eram movidos por gêneros importados, como polcas, valsas, tangos, mazurcas, schottishes, fox-trots; e do lado nacional vinham as modinhas, marchas, cateretês, cocos, desafios sertanejos, maxixes e choros. A área que se estendia do cais do porto até a Cidade Nova, em torno da Praça Onze, era chamada de “Pequena África”. Nesses guetos negros, a união entre influências rítmicas africanas e a linguagem harmônica proveniente dos estilos musicais europeus deu forma ao que viria a ser o gênero popular mais representativo da música popular brasileira (Vianna, 1995). A primeira gravação de um samba de que se tem notícia foi *Pelo telefone*, de Donga e Mauro de Almeida, e remonta ao ano de 1917. Vale lembrar, no entanto, que Donga e Mauro registraram o samba na Biblioteca Nacional, mas na verdade ele teria sido uma criação coletiva das pessoas que frequentavam o terreiro da Tia Ciata, uma das matriarcas negras moradoras da Praça Onze.

O samba feito até então era muito influenciado pelo maxixe em sua estrutura formal, só ganhando a estrutura com a qual viria a ser conhecido e apreciado nos anos subseqüentes, quando entraram em cena Ismael Silva e o grupo de boêmios do bairro carioca do Estácio. Este grupo também é responsável pela criação da primeira escola de samba do Rio de Janeiro, a *Deixa Falar* (1928). A escola só desfilou em três carnavais, mas foi ela que inspirou Cartola, de um lado, e Heitor dos Prazeres, de outro, a criarem, respectivamente, a Mangueira e a Portela. A partir daí, o samba tornou-se estilo maior em nossos veículos de massa e no cenário cultural carioca.

Apesar de conter influências religiosas provenientes da cultura africana em sua essência primária, o samba sempre foi uma manifestação de caráter festivo, com finalidade de entretenimento, expressando os valores do povo. Através de uma linguagem (textual) popular, retrata a alegria, a tristeza, a “malandragem” do povo carioca e também a nossa cultura de maneira geral. Esse caráter de lazer comunitário, motivado pelo prazer da música e da companhia – e que, note-se, pode ser atribuído tanto às festas de senzala no Recôncavo quanto às rodas de samba da Pequena África – nos dá uma pista sobre o que podemos chamar de ambiente do samba para os fins deste trabalho. A suposição subjacente é de que nas características desse ambiente e dos processos de interação musical que ocorrem nele vamos poder encontrar elementos para refletir sobre a aprendizagem não formal do samba. Essa hipótese ecoa a tese de Moura (2004) sobre as relações entre samba e roda de samba; por esse motivo, são resumidos a

seguir alguns aspectos dessa tese que parecem mais centrais para o objetivo deste estudo.

2.1. “No princípio era a roda”

O título do livro de Roberto Moura, fruto de sua tese de doutorado na UNIRIO, sintetiza um de seus argumentos centrais: tudo começou na roda, ou seja, a roda é anterior ao samba e é o ambiente em que este é gerado. Um segundo argumento, que inspira a suposição formulada acima, é o de que a roda é “mais casa do que rua”⁵, e é a casa que propicia a roda (e portanto o samba) “como manifestação espontânea e festiva” (Moura, 2004, pp. 29-30).

Moura organiza a história do samba em seis fases ou etapas, descritas nos seis capítulos do livro, ao longo dos quais retoma reflexões a respeito da roda:

(1) “Do batuque ao Estácio”, onde aponta os gêneros musicais e de dança que influenciaram a constituição do samba – batuque, polca, lundu, maxixe, habanera, tango –, situa a roda entre essas matrizes:

Ao situar a roda entre as matrizes do samba, o que se pretende afirmar é que os tipos de música acima foram as suas raízes estéticas – enquanto a roda foi a sua origem física. Foi na roda que aqueles gêneros se fundiram até produzirem uma outra forma musical (p. 34)

e vai buscar na literatura do século 19 (*A carne*, de Júlio Ribeiro), a evidência sobre a presença da roda quando as fundações do samba ainda estavam

“na prancheta:

Negros e negras formados em vasto círculo agitavam-se, palmeavam compassadamente, rufavam adufes aqui e ali. Um figurante no meio saltava” (p. 50).⁶

⁵ Segundo os conceitos de Roberto da Matta (1988, apud Moura, 2004).

⁶ Danças indígenas e cantigas de roda são outros exemplos de roda em situações interacionais que envolvem música em momentos de troca social/ lazer. Gomes (1998) também chama a atenção para a configuração espacial típica, em roda, que se forma em torno de músicos de rua.

Se a roda é anterior ao samba, quando surge a roda de samba? Moura (2004) situa esse surgimento na Praça Onze e redondezas, no terreiro de tia Ciata, “onde aparece, quase criminoso, um samba de raiz, onde ex-escravos e seus descendentes cantam suas dores e amores”(p. 35), e onde costuma aparecer também seu primo, o choro; em um segundo momento, o ambiente da casa de tia Ciata se esparrama para outros quintais, bares, quadras de escola, ruas, sempre em função da roda de samba.

(2) “Praça Onze e adjacências” descreve e comenta essa expansão, detendo-se especialmente na subida do samba ao morro – Estácio e Festa da Penha.

(3) “Do terreiro à quadra” analisa como o terreiro (ou quintal) vai evoluindo para a quadra, que acabará se tornando o berço das escolas de samba. Essa transformação é gradual, e de início pouco diferenciada: no caso de Dona Neuma, seria difícil dizer “se a quadra era extensão de sua casa ou sua casa era extensão da quadra” (Moura, 2004, p. 135). Também gradativamente, e mais claramente a partir de meados da década de 1930, o samba vai obtendo reconhecimento institucional, culminando com o domínio do Carnaval pelas escolas de samba. Muitos sambas-enredo nasceram em rodas de terreiro, depois em rodas de quadra. No entanto, a competição gerada pela instituição dos desfiles carnavalescos e a progressiva estruturação e profissionalização das escolas “baniu o samba de terreiro” (...p. 143). A “casa” foi para a “rua”. Nas palavras de Dona Neuma (apud Moura, 2004, p. 144), “o samba agora é fabricado. Você recebe uma sinopse e tem que fazer o samba-enredo. Eles se esquecem de fazer um samba de terreiro, esquecem-se de fazer aquele samba de meio de ano...”. Em decorrência dessas transformações, muitos sambistas, sentindo que sua música não tinha mais lugar nas escolas, acabaram por se afastar dela, ou voltar a buscar outros espaços, ainda que mantendo vínculo com a sua escola.

Nos três capítulos finais, Moura analisa justamente esse processo de ressurgimento da roda de samba, destacando três momentos: um início de ressurgimento, com o ZiCartola (que recuperou uma combinação fundamental da roda de samba: música + comida e bebida), os espetáculos Rosa de Ouro e Opinião – e por extensão o teatro Opinião; uma outra emergência no bloco Cacique de Ramos, com introdução de novos instrumentos e nova geração de sambistas; e o samba de volta à roda nos bares e ruas da Lapa e outros espaços da cidade (incluindo o Candongueiro, de Niterói).

Ao longo dessa trajetória, Moura (2004) vai pontuando os traços essenciais que atribui à roda de samba, aquilo que a define. Entre estes, saliento os que me parecem mais relevantes para a discussão da aprendizagem não formal do samba, todos eles ligados intrinsecamente à noção de “casa”: informalidade, intimidade, familiaridade, contato interpessoal, espaço aberto a novos personagens que vão se incorporando à “família”, situação em que as pessoas se reúnem para um momento de prazer e descontração – intimamente associado ao comer e beber, associação tradicional desde Tia Ciata; um espaço que se disponibiliza para todos se expressarem, participarem e compartilharem o fazer e ouvir música, sejam tocando, cantando, dançando; principalmente, um espaço de criação coletiva – o que poderia ser legitimamente chamado, no discurso pedagógico contemporâneo, de *construção conjunta* ou *co-construção*.

Alguns depoimentos recolhidos por Moura (2004) ilustram esse espaço doméstico, familiar, das rodas de samba, mesmo quando profissionalizadas ou semi-profissionalizadas:

Sem dúvida alguma, o Semente era a “Casa” da Lapa. Nenhum outro bar conseguiu se aproximar em termos de atendimento (sempre personalizado e amigo!), charme e tudo mais que transforma um bar em um lugar tão aconchegante e marcante em nossas vidas (Flávio Rodrigues, 2003, em Moura, 2004, p. 238).

... corria para o Semente para me deliciar não só com o som da Tereza Cristina e do Grupo Semente, como para curtir o ambiente do bar, que sempre me deu a sensação de estar numa roda de samba na casa de amigos (Julio Mariano, 2003, em Moura, 2004, p. 238).

Eram reuniões caseiras, que serviam para a gente se divertir e os sambistas ganharem um dinheirinho (Hermínio Bello de Carvalho, referindo-se aos primeiros tempos do que viria a ser o Zi Cartola, em Moura, 2004, p. 178).

E é isso que o nosso espetáculo buscava trazer de volta, aquele ambiente doméstico do terreiro (Hermínio Bello de Carvalho, referindo-se ao Rosa de Ouro, em Moura, 2004, p. 183).

Alguns aspectos definidores do ambiente do samba podem ser identificados em comum nas várias fontes revistas neste capítulo: o caráter de lazer comunitário, festivo;

o prazer da companhia e da música; fazer samba como expressão de cultura e criatividade.

CAPÍTULO 3. PROPOSTA DO ESTUDO

A roda de samba parece compartilhar aquilo que Paulo Freire (1996) defende que deveria ser a visão de educação como “serviço de proximidade” – uma troca social efetiva em ambientes do tipo comunitário, situada no contexto de vida dos indivíduos, e por meio da qual interesses e conhecimentos são compartilhados e conjuntamente construídos. Essa visão é assumida por muitos projetos e espaços de educação não formal, tanto em música como em outras áreas, em muitos casos borrando as fronteiras entre os conceitos de não formal e informal.

A proposta deste estudo é procurar pistas sobre como ocorrem os processos de aprendizagem em situações não formais e informais no ambiente do samba, buscando nas características desse ambiente uma melhor compreensão sobre esses processos e refletindo sobre possíveis implicações dessa compreensão para a educação musical em geral e para a atuação em situações educativas formais.

A partir do exame da utilização dos conceitos de aprendizagem não formal e informal nos trabalhos revistos nos itens 1 e 2 deste trabalho, considerou-se que a expressão “não formal” poderia ser usada aqui em sentido amplo, para designar formas de aprendizagem extra-escolares ou extra-institucionais, diferenciadas da aprendizagem formal principalmente pelo grau de estruturação e sistematização, ainda que envolvendo intencionalidade educativa, e incluindo aquelas que usualmente são designadas como informais; essa opção parece justificar-se tanto pelo fato de se reconhecer que a aprendizagem informal perpassa todos os processos educativos, quanto da dificuldade potencial de determinar a ocorrência ou não de intencionalidade em contextos de aprendizagem diferenciados por outros critérios.

Algumas perguntas iniciais orientam esta proposta: como se dá a aprendizagem musical não formal de sambistas que não foram expostos – ou o foram apenas periféricamente – a situações de aprendizagem formal? Qual o papel ou o lugar da roda de samba nesse processo?

Parte II

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA

Para a obtenção de material para análise das questões propostas foram utilizados dois procedimentos: entrevistas com cinco músicos autodidatas atuantes no cenário do samba carioca, e observação e registro de duas rodas de samba. Complementarmente, duas peças de Noel Rosa foram analisadas harmônicamente.

A entrevista é um procedimento utilizado em diversas pesquisas na área, em geral orientadas por um roteiro semi-estruturado e analisadas qualitativamente (por exemplo, Almeida e Del Ben, 2005, com oficinairos e coordenadores de oficinas de música; Fernandes, 2003, com mestres e participantes de grupos de Capoeira; Wille, 2003, com adolescentes estudantes e praticantes de música). A entrevista permite obter a visão ou percepções dos entrevistados a respeito dos tópicos focalizados, ainda que nem sempre seja possível garantir a precisão factual das informações, já que se trata de relatos filtrados pela memória, pelos valores e concepções dos entrevistados, por sua linguagem e nível cultural, por desejabilidade social das respostas (Carvalho *et al*, 2004).

A observação direta, por sua vez, é filtrada pelo olhar e pelas concepções do pesquisador. Dessa forma, os dois procedimentos podem se complementar reciprocamente: os resultados de entrevistas contribuem para orientar a atenção do observador para aspectos que poderiam passar despercebidos, e a observação pode contribuir para confirmar, situar e/ou relativizar aspectos dos depoimentos dos entrevistados. A combinação dos dois procedimentos pode ser encontrada, por exemplo, no trabalho de Wille (2003).

As entrevistas (gravadas, e posteriormente transcritas) foram guiadas por um roteiro simples: pediu-se aos entrevistados que, a partir de suas histórias pessoais, falassem livremente sobre

- a) Como se deu sua relação com o samba
- b) Como se tornou um músico de samba
- c) Como aprende a tocar uma determinada música
- d) Considera fundamental estudar música formalmente para tornar-se um bom instrumentista?

Os entrevistados incluíram um violonista, um cavaquinista, um pandeirista e dois percussionistas, escolhidos entre os músicos de meu círculo de atuação profissional em função de características de suas vivências musicais – envolvimento profissional e atuante com o ambiente do samba, autodidatismo –, facilidade de acesso e disponibilidade demonstrada por eles para participação na pesquisa.

A observação e registro audiovisual das rodas de samba tiveram por objetivo vivenciar este ambiente musical com olhar analítico, procurando verificar a importância dessa vivência prática no processo de aprendizagem musical dessas pessoas, analisando as características gerais e as formas de integração ocorrentes entre os músicos participantes dessa manifestação coletiva. Para isto, a observação teve foco na relação entre esses músicos quanto a suas formas de comunicação, seus desempenhos particulares e suas funções individuais na organização do grupo de maneira geral.

Esse procedimento pode ser caracterizado, em sentido amplo, como pesquisa etnográfica, e supõe diversos passos: entrada no campo e aceitação no grupo social a ser observado; coleta e escrita de notas sobre o contexto e os eventos presenciados; registro audiovisual (quando possível); coleta e análise de dados comparativos; descrição e interpretação a partir do observado/ registrado (Corsaro, 2009). Há uma tendência a privilegiar o que se chama de observação participante, em que o pesquisador procura se integrar ao grupo de forma a poder assumir sua perspectiva; e tipicamente essas pesquisas se estendem ao longo de um período de tempo, com contatos prolongados e repetidos com o grupo observado (Corsaro, 2009).

No caso desta pesquisa, a participação do pesquisador se deu somente pela coleta escrita descritiva e registro audiovisual do contexto vivenciado em duas rodas de samba, unidos à visão particular construída ao longo de sua vivência natural e profissional em meio a este ambiente. Essa experiência já vivenciada anteriormente pelo pesquisador tornou desnecessário o processo de integração e vivência prolongada junto ao ambiente natural do objeto de estudo, que é descrita, por exemplo, nos trabalhos de Gomes (1998, 2009) e de Arroyo (1999).

Para selecionar quais seriam as rodas de samba utilizadas nesta pesquisa, considerou-se primeiramente a necessidade de tratar-se de manifestações musicais autênticas, onde se mantêm as características tradicionais dessa linguagem.

A roda do grupo “Batuque na Cozinha” se destaca pela preservação do “espírito informal” característico ao samba. Tendo como proposta a ausência de um cantor solista

e privilegiando a execução de sambas tradicionais e populares em seu repertório, cria um ambiente favorável à integração entre os músicos e o público.

A roda “Samba na Fonte” tem como proposta a apresentação de sambas inéditos, dando aos compositores a oportunidade de mostrarem seus trabalhos num clima informal e descontraído. Esta execução imediata de músicas ainda inéditas gera uma integração ainda maior entre os músicos e faz necessária a utilização de processos musicais intuitivos que caracterizam esta linguagem.

As entrevistas e as observações de rodas foram realizadas nos meses de maio e início de junho de 2009.

Depois de transcrever o material, procurou-se organizá-lo seguindo as pistas que pareciam contribuir para responder as questões do estudo. Os resultados são apresentados no Capítulo 5: no caso das entrevistas, sistematizados por temas e ilustrados por trechos do discurso dos entrevistados; no caso das rodas, procurou-se resumir suas principais características em termos de propostas, composição, repertório; e descrever como transcorreram em termos de dinâmica interacional entre os membros da roda e entre estes e o público.

A análise harmônica de partituras das músicas *Conversa de Botequim* e *Último Desejo* (Chediak, 1991) visou identificar, nessas peças, conteúdos harmônicos abordados na didática formal do ensino de música. A escolha dessas peças justifica-se pela importância histórica desse compositor neste gênero musical, levando também em conta a disponibilidade do material a ser analisado na obra de Almir Chediak. Os resultados dessa análise são apresentados no Capítulo 6.

No Capítulo 7 são desenvolvidas algumas considerações sobre processos de aprendizagem a partir desses resultados e da literatura; no Capítulo 8, reflete-se sobre algumas implicações educacionais deste estudo. O último item, Considerações Finais, resume e conclui este trabalho.

CAPÍTULO 5. APRENDIZAGEM MUSICAL NO AMBIENTE DO SAMBA

Os processos de aprendizagem musical no universo do samba ocorrem de diversas maneiras. As pessoas que vivem nesse ambiente cultural desenvolvem uma relação de familiaridade com essa linguagem musical. Esta *relação próxima* entre o músico e seu entorno cultural é o início de sua sensibilização artística. As características da música que se manifesta em uma determinada cultura estão semeadas em todos seus participantes de alguma maneira. Esses elementos são de grande importância no desenvolvimento de suas atividades musicais. Muitas famílias cariocas trazem o samba como uma tradição. Desta maneira, estas pessoas desenvolvem desde a infância uma inevitável afinidade com esta linguagem musical, e muitos se interessam por determinados instrumentos e aprendem a tocá-los de forma prática e não formal.

As entrevistas com alguns músicos autodidatas provenientes deste ambiente do samba tiveram por objetivo traçar um perfil dessas pessoas quanto a suas relações com esta linguagem musical, seus processos de aprendizagem e suas estratégias quanto à absorção de técnicas e repertório musical. Além de, mais particularmente, detectar a existência de uma essência comum nesses processos informais de aprendizagem e refletir sobre maneiras pelas quais poderíamos incorporar esses elementos à metodologia utilizada em nossas instituições de ensino musical.

5.1. O relato de músicos sobre sua aprendizagem

5.1.1. A origem da relação com o samba

Em quase todos os casos, o envolvimento com o samba foi uma consequência direta da relação entre essas pessoas e seus ambientes familiares.

Na verdade, a relação com o samba começa na infância, ouvindo sambas antigos, da época do rádio, através da minha mãe que viveu a época de ouro e comprava muitos discos (...) a gente ouvia muita coisa de Carmem Miranda, Orlando Silva, Francisco Alves. O gosto pela música, especialmente pelo samba, começou neste momento. (André Mendes, violonista atuante no cenário do samba carioca).

Minha relação com o samba foi familiar. Meu avô era sambista mesmo. Era luthier de cuíca, fazia tamborim, caçava bicho no mato pra construir instrumento e organizava blocos de rua em Petrópolis, onde eu nasci. Minha avó vivia ali naquele ambiente. Fazia feijão para arrecadar fundos pro bloco. Meu pai também vivia nisto tudo e comigo não foi diferente. (Bruno Garcia, cavaquinista atuante no cenário do samba carioca).

Minha relação com o samba foi de berço. Meu pai era músico e meu avô seresteiro. Aí eu me interessei pelo samba... Me interessei não... Fui obrigado, porque nasci nisso! (Yuri Portela, percussionista atuante no cenário do samba carioca).

Desde que eu era pequeno minha mãe sempre ouvia samba em casa. Eu ouvia, conhecia as músicas, mas não ligava muito... Quando a gente se mudou pra Santa Teresa, rolava muitas festas em casa. Vinha muita gente que tocava e tinha umas rodas de samba. Nessa época, eu já tava começando a reconhecer o samba. Porque eu passei um tempo sem ouvir samba. Aí quando eu comecei a gostar realmente, aquilo não me era estranho. Eu já conhecia as músicas, as letras. Rolou uma identificação porque eu já conhecia aquilo, meio que inconsciente. (Pedro Castro, pandeirista atuante no cenário do samba carioca).

Outro aspecto em comum entre eles foram suas participações em blocos carnavalescos tradicionais do Rio de Janeiro.

A minha relação com o samba começou muito normal, natural. Porque quando eu comecei a entrar no caminho do samba, eu comecei pelos blocos. Os antigos blocos como o “Bafo da Onça”, o “Cacique de Ramos”, a “Vai Quem Quer” do Catumbi. (Waldir Ribeiro, percussionista atuante no cenário do samba carioca).

A vivência no samba começou também pelo viés do bloco carnavalesco, isto antes, com meus quatorze, quinze anos já frequentava os blocos da Glória, das Carmelitas, já era ritmista destas agremiações. (André Mendes)

A vivência em rodas de samba também caracteriza a relação inicial entre estas pessoas e o samba.

Quando eu era pequeno e meu pai não queria me levar para alguma roda de samba, eu me escondia na van atrás do surdo. (Yuri Portela)

A minha mãe me levava nas rodas de samba. A gente ia quando era pequenininho, eu e minha irmã. Eu devia ter uns sete, oito anos. Já tocava chocalho, queria aprender aquelas coisas. (Pedro Castro)

Eu frequentei muito a Lapa. Hoje a Lapa é esse negocio aí. Mas antes tinha muita roda de samba acústica mesmo. O pessoal se juntava de madrugada. Não tinha nada combinado. (Pedro Castro)

Aqui no Rio eu ia com meu pai pras rodas de samba da Lapa de segunda a segunda. Passamos a frequentar outras rodas em Santa Teresa, e fomos conhecendo outros sambistas. Fui gostando cada vez mais, frequentando cada vez mais e fiquei tocando samba.” (Bruno Garcia)

Eu frequentei muita roda de samba do Cacique de Ramos, Vila Isabel, Tuiuti, Império... na Mangueira, no Salgueiro, na Portela...” (Waldir Ribeiro)

Observa-se, assim, que a música, e o samba em particular, fez parte do entorno cultural imediato dessas pessoas desde a infância. A família aparece com um papel relevante, seja pela disponibilização de modelos (músicos na família), pela disponibilização de instrumentos e/ ou pelo envolvimento dos filhos nas experiências

musicais dos pais, ainda que apenas como apreciadores – mas, mesmo nesses casos, principalmente como espectadores participantes e “ao vivo”, em rodas de samba e blocos.

5.1.2. A origem da prática musical no ambiente do samba

A aprendizagem musical entre estas pessoas se deu de forma prática e natural dentro desse ambiente do samba.

Já tocava um violão, um violão diferente, que não era, mas já tinha alguma coisa de samba. Comecei a tocar, a descobrir o repertório de samba num instrumento que eu já gostava. (André Mendes)

Com 12 anos comecei a tocar samba acompanhando meu pai. Ele tocava todo domingo no morro do Tuiuti. A gente tava sempre lá com o Zeca Pagodinho, Almir Guineto, Beto sem Braço. E eu sempre chato, pegava os instrumentos, começava a tocar. (Yuri Portela)

Com quinze anos comecei a me interessar por bateria de escola de samba, que é uma coisa que contagia. Ai eu comecei a tocar nos desfiles. Mas antes eu já frequentava. (Waldir Ribeiro)

Eu vi como o pandeiro tinha várias possibilidades e era um instrumento pequeno. Era uma oportunidade que eu tinha de entrar na roda, na coisa que tava acontecendo, no pagode. Como eu era tímido, eu podia só ficar tocando, não falava nada. (Pedro Castro)

O que se ressalta nesses depoimentos é a existência, nesse ambiente do samba, de espaço para a participação informal dos principiantes, inclusive com acesso a instrumentos. Esse espaço de certa forma parece análogo ao que ocorre em grupos multietários de crianças brincando livremente (um fenômeno comum em outras épocas e contextos urbanos, e cada vez mais raro nas grandes cidades contemporâneas): a figura do “café com leite”, a criança menor que ainda não domina as regras e a dinâmica das brincadeiras, mas cuja participação é permitida sob regras mais flexíveis – o que lhe dá a oportunidade de interagir com o grupo e ir aprendendo como brincar (Lordelo *et AL.*, 2008) – tal como acontece com esses músicos em relação à aprendizagem musical.

5.1.3. Os processos de aprendizagem musical

A aprendizagem musical entre estas pessoas baseou-se principalmente em processos de observação, imitação e trocas informais de conhecimento entre eles e músicos de samba mais experientes.

Eu via os outros tocarem, chegava em casa e tentava fazer igual. Assim eu fui aprendendo de ouvido. A gente aprende com os amigos que tão na estrada há mais tempo. (Yuri Portela)

Eu fui observando. A partir da minha observação, quando eu realmente ingressei, tinha os mestres de bateria que me davam algumas orientações. (Waldir Ribeiro)

Quando eu passei a frequentar roda de samba, ambiente de samba, é que comecei a tomar gosto e de alguma forma querer reproduzir aquilo que eu ouvia. Passei a pesquisar mais em disco as coisas de samba. (André Mendes)

A minha experiência no sentido de conhecer os acordes, os caminhos de uma harmonia de samba foi muito auditiva e visual, de olhar, de observar os coroaos tocando nas rodas. (André Mendes)

Eu enchia o saco da galera nas rodas! Pegava o pandeiro, neguinho ficava desesperado, mas eu ficava lá tocando. Eu via a galera tocar, perguntava uma coisa ou outra. (Pedro Castro)

Outro processo de aprendizagem em comum entre estas pessoas foi o estudo individual em casa, a partir de audição fonográfica.

A maneira que eu lido melhor de tirar uma música é auditivo. É instinto auditivo. Com disco, ouvindo a melodia e tentando achar um acorde que combine (André Mendes)

Em sua maioria, a minha vivência de estudo foi mesmo em casa, ouvindo disco. Boto a música... Ouço uma vez... Paro... Tiro a harmonia daquela parte, depois confiro e pronto. (Bruno Garcia)

Eu aprendi a tocar pandeiro ouvindo Celsinho Silva com Paulinho da Viola, Clara Nunes. Botava o disco e ficava ouvindo. Quando tinha uma virada eu parava, ficava ouvindo varias vezes. Ficava tentando fazer a mesma coisa. (Pedro Castro)

Quando eu voltava do trabalho ficava até meia noite enchendo o saco dos vizinhos com o som alto, tocando pandeiro. (Pedro Castro)

Vários pontos chamam a atenção nestes relatos. A tônica é na observação e imitação de modelos, seja presencialmente ou por audição fonográfica. A observação e imitação presencial pode incorporar um processo informal de ensino, por meio de perguntas e dicas na interação com os músicos, além de permitir a tentativa de reproduzir o “como fazer”, imitando gestos e posturas observados nos instrumentistas; e, complementarmente, mas não menos importante, a interação parece reforçar a motivação de aprendizagem, levando o aprendiz a tentar reproduzir os modelos mesmo em sua ausência (“via tocarem, chegava em casa e tentava fazer igual” – Yuri Portela) e a buscar outros modelos, por meio de audição fonográfica. Os procedimentos de ensaio e erro, ou aprendizagem por tentativas, indicam a força dessa motivação, responsável pela persistência no exercício, e que aparentemente decorre do envolvimento direto com o ambiente musical e o prazer de participar dele, mobilizando o aprendiz para o esforço de dominar o instrumento segundo o exemplo dos músicos mais experientes. Outro ponto interessante é a ênfase na percepção auditiva, que pode ser vista como “instintiva”

(André Mendes), sugerindo a idéia de “talento inato” ou “dom”, tão controvertida no contexto da aprendizagem artística; é interessante que os relatos não explicitam o quanto de exercício auditivo está ocorrendo nesse processo de exposição, que dá oportunidade de aguçar gradativamente a sensibilidade auditiva – é como se os aprendizes tivessem pouca consciência de tudo que está sendo adquirido nesses procedimentos informais. E, evidentemente, o exercício repetido implica também aperfeiçoamento da destreza motora, necessária para o domínio do instrumento.⁷

5.1.4. A visão do sambista autodidata sobre o ensino musical teórico

As opiniões pessoais destes músicos são comuns quanto à existência de benefícios no estudo musical teórico. Surgiram, no entanto, dois diferentes pontos de vista com relação à necessidade do estudo teórico para se tornar um músico de samba profissional.

Aqueles que consideram isto fundamental usaram estes argumentos:

Se quer ser um músico completo, estudar teoria é fundamental. As minhas limitações de conhecimentos teóricos sobre música me limitam. Eu sinto que eu podia ser um músico mais completo se dominasse esta linguagem. (André Mendes)

Eu aprendi na rua. Mas eu não tinha a técnica. Cheguei à conclusão que eu precisava estudar e agora eu fui procurar este caminho da música teórica. Isto está ampliando meu, o meu universo dentro deste contexto da música. (Waldir Ribeiro)

Para os outros entrevistados o estudo é positivo, mas não fundamental.

A academia contribui muito, mas não faz o músico. O importante é viver mesmo a música. Quem quiser tocar samba tem que ter vivência de roda. É a vivência naquele ritmo, naquela linguagem. A minha linguagem é samba. É ali que eu aprendi a tocar. Com a vivência neste universo, você acaba pegando uma coisa intuitiva. Os caminhos harmônicos com a melodia, você já sabe onde ela está. É só dar o tom e ‘vam’bora!’ (Bruno Garcia)

Eu acho que tem que estudar. Eu tô procurando, porque na escola a gente aprende o outro lado da coisa. Mas se for só pra tocar samba, não precisa não. (Yuri Portela)

Acho que estudar não é necessário, mas ajuda muito. Se a pessoa tiver essa oportunidade com certeza vai acrescentar muito a ela. Mas uma pessoa que tem estudo teórico, se não vai pra rua e não toca nas rodas, não aprende a tocar samba não. No caso da música popular, faz mais falta vivência na rua do que o estudo teórico. Um cara que tem esta vivência prática e não tem estudo pode ser um músico profissional de samba. Ele sai da mesa do botequim e depois vai pro palco. (Pedro Castro)

Nota-se, aqui, por um lado, o reconhecimento de uma complementaridade útil, ou mesmo necessária, entre a prática musical aprendida informalmente e sua

⁷ A reflexão sobre esses processos de aprendizagem é retomada no Capítulo 7.

contrapartida teórica propiciada pelo ensino formal – essa complementaridade caracterizaria “o músico completo” (André Mendes). Por outro lado, também aparece a idéia de que, pelo menos para certos gêneros musicais, entre os quais o samba, a vivência direta no ambiente musical é o fator fundamental para a formação; em outras palavras, a idéia de que o ensino formal não seria capaz de dar ao músico algo que essa vivência dá, talvez um *feeling*, uma apreensão intuitiva de aspectos essenciais do gênero, “a vivência do ritmo, daquela linguagem” (Bruno Garcia). Essa idéia se aproxima do conceito de “aprendizagem musical natural”, para a qual todos os seres humanos estariam preparados.⁸ A necessidade e o desejo de aprofundamento teórico seriam decorrências posteriores, e também naturais, da vivência musical informal – como relatei na Introdução deste trabalho, referindo-me à minha própria experiência de formação.

5.2. Rodas de samba

5.2.1. Roda de samba do grupo “Batuque na Cozinha” (Pedra do Sal)

A Pedra do Sal fica na Gamboa, no centro do Rio de Janeiro. No início do século 20, fazia parte da área conhecida como *Pequena África*, e que hoje é considerada como o berço de origem do nosso samba. Esta roda já se tornou tradicional e acontece todas as segundas feiras. É formada pela união de alguns integrantes do grupo “Batuque na Cozinha” com outros sambistas.

Nesta roda de samba todos cantam juntos. A formação instrumental é: um violão sete cordas; um cavaco; um surdo e tamborim; um tam-tam; um pandeiro; cuíca, repique de anel e tamborim, e um reco-reco. Apenas o violão, o cavaco e o surdo são amplificados. O resto das percussões e as vozes soam praticamente acústicos, contando apenas com a amplificação gerada a partir de um só microfone Over-All para todos.

A ausência de um só cantor gera um clima mais informal e descontraído, característico das rodas de samba tradicionais. É necessário que todos cantem juntos para se escutar a melodia e a letra das músicas em meio a todo o volume de som gerado pelas percussões e pelos instrumentos de cordas. Quando ocorre de só uma pessoa saber cantar alguma parte de um samba, todos abaixam suas dinâmicas para que ela possa ser

⁸ Já mencionada no Capítulo 1, e retomada no Capítulo 7.

escutada. E quando alguns músicos se distraem e param de cantar junto algum samba conhecido, o puxador reclama e manda cantar.

Com o decorrer do tempo, pessoas de fora começam a se juntar à volta da roda para interagir com os músicos, cantando junto e também puxando e sugerindo sambas. Porém quem coordena a confusão e dá a direção final são sempre o cavaco, o violão e o reco-reco. Entre si, eles têm a função de puxar a maioria das músicas e comandar a roda de maneira geral. Isto significa sugerir mudanças de dinâmica; de andamento; mudança de textura entre os instrumentos; sinalizar quem fará a “virada” ou quem preencherá os vazios nos breques; sinalizar os finais das músicas.

A proposta desta roda de samba é a integração entre o público, os músicos que a organizam e outros músicos que queiram participar com seus instrumentos. Esta integração se faz de maneira consciente. Um exemplo disto foi quando outro cavaquinista se juntou, e com dois cavacos tocando simultaneamente, o primeiro saiu da função de base e passou a florear o samba, evitando conflitos rítmicos e harmônicos entre os dois instrumentos. Quando mais de uma pessoa toca tamborim, percebe-se que buscam executar a mesma célula rítmica.

O repertório desta roda de samba é formado por músicas bastante conhecidas. O único samba autoral executado foi composto pelos próprios integrantes, e tem a função tradicional de finalizar a roda. Seu refrão é assim:

*A nega vai reclamar
Isto pra mim é normal
Toda segunda feira
Tem roda de samba na Pedra do Sal*

5.2.2. Roda de Samba “Samba na Fonte”

A roda “Samba na Fonte” existe há dois anos e trata-se de um projeto com a finalidade de criação de um espaço aberto para compositores de samba apresentarem seus trabalhos ao público. Tendo como base uma associação de aproximadamente trinta sambistas, acontece todas as quartas feiras na Pedra do Sal, no centro do Rio de Janeiro.

A formação instrumental contém um violão sete cordas, um cavaco, um banjo, dois tantans, um pandeiro e uma cuíca. Um dos integrantes controla as participações, que se dividem entre os compositores convidados (na primeira parte da roda) e os associados (na segunda parte). Cada compositor canta uma música. Alguns distribuem cópias escritas de suas letras para que todos possam cantar juntos. O público frequentador dessa roda é mais seletivo: trata-se de sambistas, artistas, admiradores, todos participantes ativos do ambiente cultural do samba.

Dentro dessa proposta de execução imediata de sambas autorais, ocorrem processos musicais importantes, como harmonizar na hora uma melodia ainda desconhecida, “de ouvido”, ou seja, sem uso de partitura ou cifra. Esta prática faz parte dessa linguagem do samba, e se faz necessária nesta roda. Desta maneira, percebe-se que os instrumentos harmônicos (violão, cavaquinho e banjo) mantêm suas atenções focadas na melodia executada pelo cantor. Assim, a partir de um tom de referência, geralmente solicitado inicialmente pelo cantor, eles vão desenvolvendo os caminhos harmônicos resultantes da melodia de forma intuitiva, mantendo sempre uma comunicação entre si para evitar conflitos harmônicos. Os instrumentos de percussão também se mantêm atentos uns aos outros e ao cantor, executando mudanças de dinâmica, de textura e definindo breques e viradas.

O clima da roda ficou ainda mais descontraído quando os músicos passaram a variar os instrumentos entre si. Outros músicos de fora também participaram em alguns momentos. No decorrer de quatro horas e meia de música sem parar, uns trinta compositores se revezaram mostrando seus trabalhos e compondo, junto aos músicos e ao público, esta roda de samba. No final, num discurso de agradecimento ao público pronunciado por um dos associados, surgiu o seguinte comentário:

“Nós fazemos aqui o samba de raiz, que é nossa cultura e não pode se perder.”

CAPÍTULO 6. APRENDIZAGEM NÃO FORMAL DE HARMONIA NO AMBIENTE DO SAMBA

Podemos identificar a presença de diversos processos e conteúdos teóricos característicos da didática formalizada de ensino musical na linguagem do samba. Porém, não caberá a esta pesquisa desenvolver uma análise abrangente sobre todos os aspectos teóricos contidos nesses processos não formais de aprendizagem. O objetivo em foco será analisar conteúdos harmônicos característicos do samba, que são assimilados informalmente pelos músicos autodidatas inseridos nesse contexto.

No Capítulo 5 vimos que os processos de observação e imitação são característicos da aprendizagem musical não formal. A convivência direta nesse ambiente musical proporciona uma familiaridade com essa linguagem harmônica e suas construções melódicas, facilitando os processos de aprendizagem. O interesse pela música é geralmente despertado para essas pessoas no início de suas atividades instrumentais. A motivação pessoal também é importante para que essas pessoas desenvolvam seus próprios mecanismos de aprendizagem instrumental harmônica.

É a vivência naquele ritmo, naquela linguagem (...) Com a vivência nesse universo, você acaba pegando uma coisa intuitiva. Os caminhos harmônicos com a melodia, você já sabe onde ela está. É só dar o tom e 'vam' bora!' (Bruno Garcia).

A maneira que eu lido melhor de tirar uma música é auditivo. É instinto auditivo. Com disco, ouvindo a melodia e tentando achar um acorde que combine (...) a minha experiência no sentido de conhecer os acordes, os caminhos de uma harmonia de samba foi muito auditiva e visual, de olhar e de observar os coroados tocando nas rodas. (André Mendes).

Boto a música... Ouço uma vez... Paro... Tiro a harmonia daquela parte, depois confiro e pronto. (Bruno Garcia)

Os encaminhamentos harmônicos característicos da linguagem musical do samba constroem modelos comuns que são aplicados em diversas músicas que formam o repertório musical executado por esses músicos no decorrer de suas práticas instrumentais. As relações funcionais entre estes modelos harmônicos comuns e as construções melódicas características deste gênero são compreendidas de diferentes maneiras por essas pessoas, desenvolvendo suas capacidades de criação e execução imediata de acompanhamento harmônico (conforme foi visto no Capítulo 5).

Para compreender a amplitude de conhecimentos sobre harmonia que podem ser desenvolvidos nesse ambiente, foram destacados alguns conteúdos harmônicos que são

característicos no samba, identificados pela análise harmônica de duas peças representativas da obra de Noel Rosa⁹, em função de sua importância histórica como compositor deste gênero musical.

6.1. Conteúdos harmônicos

Os conteúdos identificados pela análise harmônica destas duas músicas são aqui enumerados e explicados. Para identificá-los foram usadas as numerações dos compassos que estão presentes nas partituras. Dentro destas estão incluídas as cifragens analíticas comumente usadas na análise harmônica funcional (ver Anexo I).

1) Condução de baixos (CB)

A condução de baixos é uma característica da música brasileira urbana desde meados do século XIX e inspirou a criação da “baixaria” (frases melódicas executadas nos baixos do violão de seis ou sete cordas), que se tornou fundamental à concepção de samba e choro. Podemos observar que a condução dos baixos é determinante nas construções harmônicas. Este processo se dá pela utilização de acordes invertidos, onde os baixos são conduzidos por graus conjuntos (segundas diatônicas e cromáticas) e saltos, compondo linhas melódicas em contraponto à melodia. Podemos observar estas linhas melódicas com privilégio de intervalos de segundas nas seguintes situações:

Conversa de Botequim.

Linha melódica ascendente

Compassos 1-2; 6; 15-16; 22; 39-40

Linhas melódicas descendentes

Compassos 4-5-; 9-10; 17-18; 24-25; 32-33; 35-36

Linhas melódicas com ascendências e descendências alternadas

Compassos 12-13-14; 20-21-22; 25-26-27-28; 33-34-35

Último Desejo

Linhas melódicas descendentes

⁹ Chediak, A. (1991) *Songbook Noel Rosa*, vols. 2 e 3. RJ: Lumiar Editora.

Compassos 2-3-4; 8-9-10-11; 17-18; 19-20; 22-23; 25-26; 40-41-42-43-44-45-46;
54-55; 56-57-58.

2) Dominante secundário

Dominantes secundários são acordes dominantes de graus diatônicos e de empréstimo modal.

Conversa de Botequim

Compassos 2-4-12-20-24-26-34 (**V7 / IV**); 9-15-17 (**V7 / V**); 10 (**V7 / II**); 13-25-33 (**V7 / IVm**).

Último Desejo

Compassos 7-34-50 (**V7 / V**); 16-17-23-55 (**V7 / IV**).

3. Sequência dominante

Sequência de acordes dominantes sucessivos.

Conversa de Botequim

Compassos 3-4; 6-7; 18-19; 22-23; 28-29-30-31; 36-37-38-39.

Último Desejo

Compassos 30-31; 59-60-61.

4. Substituição de acordes de função dominante

Este processo se dá pela substituição do acorde de quinto grau dominante pelos acordes de sétimo grau diminuto (**VII^o**) e dominantes substitutos (**subV**), que são acordes dominantes com quinta alterada (b5), enamornizados na segunda inversão.

Conversa de Botequim

Compasso 36 (**SubV**).

Último Desejo

Compassos 12-45 (SubV).

5. Acorde alterado bII

Este acorde corresponde ao segundo grau alterado. Sobre o modo maior ou menor melódico, altera-se descendente a fundamental e a quinta. Sobre o modo menor harmônico e natural altera-se descendente a fundamental. Quando invertido, este acorde é conhecido como “sexta napolitana”.

Último Desejo

Compasso 28 (bII)

6. Empréstimo modal

É o uso de acordes diatônicos do tom homônimo.

Conversa de Botequim

Empréstimo do acorde do sexto grau do modo menor.

Compassos 5 e 21.

Último Desejo

Empréstimo do acorde do quarto grau do tom homônimo.

Compasso 57.

7. Modulação

O processo de modulação a tons vizinhos e homônimos é bastante característico no samba. Seu uso é comum para caracterizar a segmentação das partes.

Conversa de Botequim: modulação à subdominante (Do Maior a Fá Maior).

Compasso 25.

Último Desejo: modulação ao tom homônimo (Mi Menor a Mi Maior).

Compasso 32

Obs: A parte **B** de Último Desejo está em Mi Maior e se divide em quatro frases. A segunda frase apresenta-se no modo homônimo, podendo ser vista como uma inclinação.

8. Interpolação de acorde subdominante

Chamamos de interpolação quando um acorde subdominante aparece intercalado em uma sequência de acordes dominantes (V/V IIIm V).

Último Desejo

Compassos 22 e 54

Obs: Nota-se que a mesma interpolação ocorre nas tonalidades de Mi Menor e Maior.

9. Cadência II-V

É uma cadência subdominante / dominante a um acorde qualquer. Utiliza-se o acorde subdominante do segundo grau referente ao acorde de resolução do acorde dominante que o sucede. Normalmente este acorde de segundo grau tem a qualidade menor com quinta bemol. Nas maiores, sua qualidade é menor, com sétima menor e quinta justa.

Conversa de Botequim

Compassos 11; 14-15.

Último Desejo

Compassos 22-23; 33-34; 36-37; 49-50; 52-53; 54-55

Esta análise permite identificar conteúdos harmônicos que são aprendidos de maneira não formal. Ou seja, a predominância de ensino informal no ambiente do samba não significa que sua linguagem harmônica seja restrita ou menos complexa que a linguagem de outros gêneros musicais.

Isto mostra que os processos de aprendizagem informal, ainda que intuitivos e sem conhecimentos de conteúdos teóricos característicos da didática formalizada de ensino musical, constroem a capacidade de criação e execução de linguagem harmônica elaborada.

Parte III

CAPÍTULO 7. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE DO SAMBA

A partir dos elementos colhidos nos relatos dos entrevistados e nas observações de rodas de samba, e integrando-os à reflexão sobre as contribuições da literatura revista, tento, neste item, sintetizar algumas ideias a respeito dos processos de aprendizagem musical no ambiente do samba. Essa tentativa de síntese está organizada em dois tópicos interdependentes, mas que parece útil distinguir: condições propiciadoras da aprendizagem, e processos psicológicos individuais e interacionais envolvidos na aprendizagem.

Condições propiciadoras são entendidas aqui como quaisquer aspectos que promovam a probabilidade de aprendizagem: desde condições externas como tipo de ambiente, encorajamento por parte dele, espaço e oportunidades disponibilizadas, até condições mais propriamente pessoais, como tipos de relações com o ambiente, motivos para o envolvimento e a ação nesse ambiente, iniciativa e agência em relação à aprendizagem (item 7.1).

Processos psicológicos envolvidos na aprendizagem são aqueles apontados pela Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento como mecanismos pelos quais o ser humano processa e assimila informação sobre o ambiente, desenvolve habilidades e produz conhecimento. Envolvem mecanismos motivacionais, perceptuais, cognitivos, motores e sua integração (item 7.2).

Em seguida tento resumir alguns contrastes e semelhanças entre a aprendizagem não formal e formal do ponto de vista de processos de aprendizagem, e termino com uma breve reflexão sobre o ambiente do samba como contexto de aprendizagem não formal (itens 7.3 e 7.4).

7.1. Condições propiciadoras

Entre as condições propiciadoras, pode-se distinguir características do ambiente que favorecem a ocorrência de aprendizagem musical, e condições pessoais do aprendiz na interação com esse ambiente.

No primeiro caso, incluem-se características gerais do processo de aculturação musical, como o valor atribuído à apreciação musical e ao envolvimento na prática de música no ambiente social imediato do aprendiz (por exemplo, nos relatos dos músicos, e também na literatura revista, o papel da família na exposição da criança à música, na facilitação de seu acesso a modelos e a instrumentos); oportunidades de observação e exercício musical em situações propícias à construção conjunta de conhecimento, como ocorre nas rodas de samba, em bandas e em outras situações não formais; e, principalmente, a vinculação entre vivência e aprendizagem, ou seja a aprendizagem de conteúdos, habilidades e competências significativos do ponto de vista da experiência do aprendiz (cf. Freire, 1996) – em outras palavras, a contextualização do processo de aprendizagem.

No segundo caso podem ser apontados o nível de envolvimento do aprendiz no processo de aprendizagem, ou seja, o quanto o próprio aprendiz tem interesse, iniciativa, agênciã e controle nesse processo, condições que hoje são consensualmente valorizadas pelas concepções construtivistas; e a imersão do aprendiz em um espaço social de aprendizagem, isto é, a oportunidade de construir conhecimento na interação social, seja com pares de idade e/ou de nível de competência, seja com parceiros de maior ou menor experiência musical. A importância desse tipo de espaço de sociabilidade e das relações de familiaridade e de amizade na aprendizagem musical é enfatizada por muitos autores, que apontam seus impactos em termos de sentimentos de pertencimento e identidade e, conseqüentemente, seu alto poder motivacional (cf, por exemplo, Arroyo, 1999; Gomes, 1998, 2009; Green, 2002, 2008; Wille, 2003).

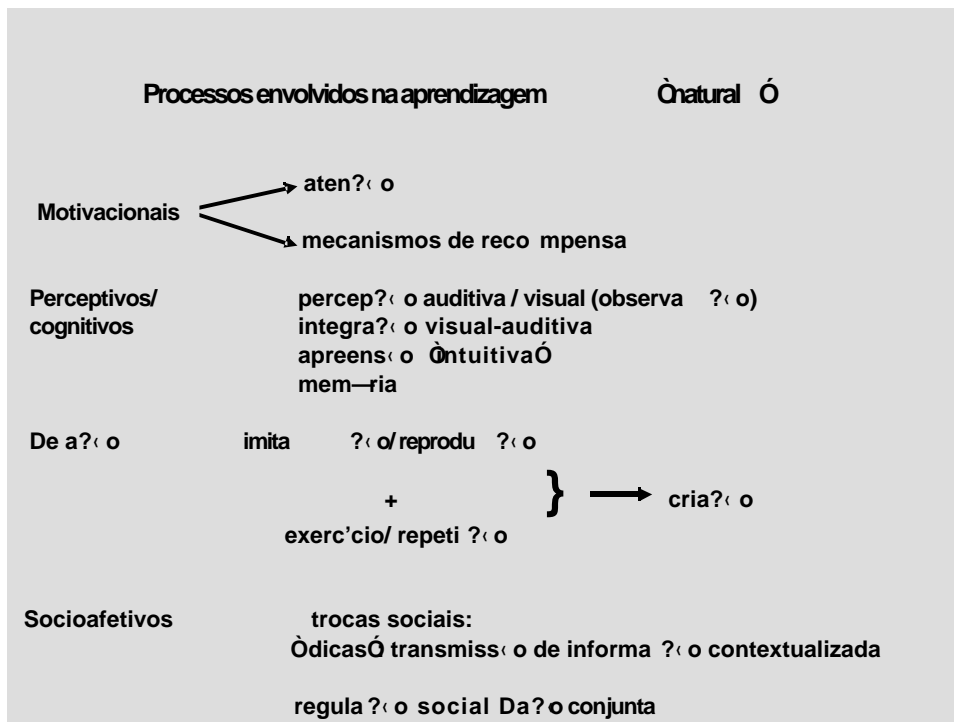
Em seu estudo sobre aprendizagem musical informal entre músicos populares, Green (2002) aponta que, embora formas solitárias de aprendizagem (ouvir e reproduzir gravações, consulta a livros) sejam bastante comuns, não é a solidão que constitui a marca diferencial da aprendizagem do músico popular: com poucas exceções, essas práticas solitárias são desencadeadas e acompanhadas por práticas igualmente significativas que ocorrem por meio de interação com amigos, irmãos e outros parceiros, e entre as quais pode ser diferenciada a aprendizagem dirigida por pares (*peer-directed*) e a aprendizagem de grupo. Na primeira categoria, situa-se a instrução explícita oferecida por uma ou mais pessoas a um parceiro social, ao passo que, na aprendizagem de grupo, não há *ensino*: aprende-se em decorrência da interação social, por observação e imitação do desempenho de parceiros – que muitas vezes nem se dão conta de que esteja ocorrendo alguma aprendizagem. As duas formas podem acontecer

tanto em encontros casuais como em sessões organizadas, tais como ensaios ou sessões de improvisação (*jam sessions*).

7.2. Processos envolvidos na aprendizagem “natural”

O Quadro III sintetiza os processos psicológicos envolvidos na aprendizagem musical não formal tal como identificados no material examinado nos itens anteriores deste trabalho. Embora estejam agrupados por sistemas ou mecanismos psicológicos (sistema motivacional, processos perceptivos e cognitivos, sistemas de ação, processos socioafetivos), essas distinções servem aqui apenas para organizar a apresentação: no processo efetivo de aprendizagem eles estão funcionalmente integrados – por exemplo, imitação envolve ação, mas implica também atenção, percepção, memória, e assim por diante.

Quadro III - Processos envolvidos na aprendizagem “natural”



Processos motivacionais referem-se a mobilizadores da atenção, do interesse e da ação, e a mecanismos de recompensa, ou consequências desses movimentos psíquicos. As teorias motivacionais tradicionais concebiam como motivações naturais apenas aquelas resultantes de carências que precisam ser satisfeitas para manter o equilíbrio homeostático dos organismos, tais como fome, sede, sexo; nessa visão, os mecanismos de recompensa resultam do suprimento dessas carências, e todos os demais

motivos seriam adquiridos secundariamente, por associação com esses motivos básicos. A pesquisa experimental e observacional comparativa demonstra, no entanto, que os organismos são dotados também de motivações específicas que não decorrem de carência ou desequilíbrio, e sim de atividade espontânea do sistema nervoso (Lordelo; Carvalho, 2003): estão nesse caso motivações como a de brincar, de aprender sobre o ambiente, a curiosidade, o impulso exploratório (que também existem em muitos animais), o prazer estético, o domínio sobre o ambiente, a interação social (mais característicos do ser humano). Essas motivações são chamadas intrínsecas, porque não se esgotam ou se saciam (ao contrário, podem se tornar mais fortes conforme são atendidas): sua recompensa é o próprio exercício na direção indicada pela força motivacional, ou seja, derivam prazer da própria atividade motivada. Um ponto importante em relação às motivações intrínsecas é que há evidências de que quando a atividade intrinsecamente motivada passa a ser recompensada por fatores externos, exteriores à própria atividade, a motivação intrínseca pode se perder (Lordelo; Carvalho, 2003). Esse é o fundamento de diversas críticas à escola formal, que introduz o controle da aprendizagem por recompensas externas (notas, aprovação, atendimento de expectativas sociais), correndo o risco de desvirtuar a motivação humana fundamental de aprender, especialmente quando o conteúdo e os processos da aprendizagem estão desvinculados da vivência do aprendiz, ou seja, descontextualizados (Freire, 1996).

Os processos motivacionais orientam a atenção dos seres vivos em relação ao ambiente, ou seja, focalizam seu interesse em aspectos desse ambiente. Essa atenção é condição necessária para os processos perceptivos, isto é, para a interpretação das sensações impressas continuamente nos sentidos pelo ambiente. Aprendemos desde o ensino fundamental que visão e audição são os principais sentidos pelos quais os seres humanos se relacionam com o ambiente e se informam sobre ele. Como vem sendo demonstrado em pesquisas com bebês, a integração entre percepções visuais e auditivas é muito precoce no ser humano, e enriquece a assimilação intrinsecamente motivada de conhecimento a respeito do ambiente (Seidl de Moura, 2004). Esses processos, por sua vez, são potencializados pela memória, que registra as impressões perceptuais e as relações entre elas.

Aprender pode ser mediado pelos chamados “processos mentais superiores” (raciocínio abstrato, dedução, pensamento lógico), mas também pelo que é designado em geral como “apreensão intuitiva”, que se processa de forma pouco – ou menos –

consciente. Esta forma de apreensão, à qual Green (2002) se refere como aprendizagem “por osmose”, é a mais reconhecida e enfatizada nos processos de aprendizagem não formal e informal.

Outra grande ênfase é na imitação (ou reprodução do que foi apreendido). A imitação, evidentemente, já é um processo de ação, mas está intrinsecamente ligado à motivação desencadeadora, à atenção resultante, aos processos perceptuais e à memória, principalmente no caso da imitação diferida (que se dá posteriormente, na ausência do modelo). A importância da imitação na aprendizagem “natural” me chamou especialmente a atenção pelo fato de ser comum uma espécie de desvalorização da imitação como um processo menos elaborado ou menos sofisticado de aprendizagem – o que se revela, por exemplo, no termo “macaquear” (Carvalho; Pedrosa, 2003). Em sua revisão a respeito do conceito de imitação no contexto da aquisição da linguagem, essas autoras mostram que, ao contrário do que é sugerido por esse termo, seres humanos são melhores imitadores do que outros primatas, porque não imitam apenas o produto da ação observada (imitação de fins), e sim os meios pelos quais os parceiros observados conseguem realizá-la (imitação de meios). Essa última forma de imitação, que alguns autores chamam de “imitação inteligente”, seria fundamental nos processos de aquisição da língua materna e de imersão em uma cultura no sentido amplo, que também são processos de aprendizagem “natural”, ou seja, dispensam ensino ou instrução e ocorrem basicamente pela convivência e interação em um ambiente sociocultural (Carvalho; Pedrosa, 2003).

Diversos autores, já mencionados, comparam a aquisição de capacidades linguísticas à aprendizagem “natural” da música e se referem à aculturação musical como uma das facetas universais da imersão do indivíduo em uma cultura particular. Um aspecto fundamental desses processos é o que a literatura sobre imitação chama de “atenção conjunta”, ou seja, a atenção de diversos interagentes orientada para o mesmo foco, o que permite que suas ações sejam mutuamente reguladas. Essa descrição me parece ser muito adequada para o que observei nas rodas de samba, e é compatível também com os relatos dos músicos entrevistados. É importante apontar também que a imitação baseada em audição fonográfica (produto final), complementada com aquela baseada em observação de desempenhos de outros músicos, associa imitação de fins com a imitação de meios. Green (2002) relata o caso de um músico que, já profissionalizado, descobriu uma forma mais eficiente de dedilhar o instrumento a partir de uma primeira “dica” de um colega, e posteriormente a aperfeiçoou pela observação

direta de outros músicos. A imitação de meios, portanto, seria a principal responsável pela aquisição de “técnica” (ainda que associada a “dicas” ou instrução informal).

Nessa mesma linha, outro ponto interessante na comparação entre aquisição de linguagem e aprendizagem de música com uso de instrumentos (inclusive a voz) é a diferença no desenvolvimento motor e controle corporal necessários nos dois casos. O aparelho fonador humano ajusta-se precocemente à emissão da linguagem articulada, e é possível encontrar crianças de 3-4 anos com dicção praticamente idêntica à de adultos. É bem diferente o caso da destreza motora necessária para o domínio de um instrumento de cordas ou de percussão, por exemplo, ou o controle de emissão de ar envolvido em instrumentos de sopro e no próprio canto. Isso implica que imitar uma execução musical requer não apenas a reprodução de gestos, mas o exercício desses gestos até que a imitação se torne eficaz. Exercício e repetição são em geral tarefas tediosas, e de certa forma é surpreendente verificar nos depoimentos dos músicos autodidatas que são desempenhadas com afino, mesmo sem controles externos (notas, aprovação). O que parece justificar isso é a motivação intrínseca: o prazer de ser capaz de produzir o som desejado, que tem como parâmetros o que foi ouvido e observado.

Um outro ponto, que desmistifica a suposta inferioridade da imitação como processo de aprendizagem, e é destacado tanto na literatura sobre imitação quanto nos estudos a respeito de aprendizagem musical não formal, se refere ao fato de que a imitação nunca é apenas uma repetição mecânica de gestos ou produtos, tem sempre um potencial de inovação, porque nunca reproduz fielmente o modelo; associada ao exercício e à repetição, é a semente da criação. Não existe criação no vácuo; qualquer criação tem pontos de partida, tem história. Como diz Santos (1991, p.7), “repetir, imitar e criar (...) se confundem”.

Falta comentar os processos socioafetivos envolvidos na aprendizagem não formal e informal. Como já foi apontado, a troca social é um componente importante desses processos, que se dão tipicamente em um ambiente social imediato. Nesse ambiente existe, de um lado, a ocorrência de “dicas” ou trocas informais de conhecimentos e habilidades, o que reflete a familiaridade e até a amizade entre os parceiros, que estão ali para compartilhar e não para competir; de outro, e talvez até mais importante, existe uma contínua regulação social do desempenho, um ajuste promovido pela necessidade e pelo desejo de uma ação conjunta, como observei claramente na roda Samba na Fonte. Essas situações me parecem ser exemplos da possibilidade e talvez até da inevitabilidade de que o conhecimento significativo seja

socialmente construído em um sentido muito concreto, o da troca interpessoal, que teria caracterizado a maior parte da transmissão cultural na história da humanidade. Entendo que isso seja inteiramente compatível com a noção de co-construção do conhecimento proposta pelos enfoques pedagógicos construtivistas.

7.3. Contrastes com processos formais de aprendizagem

Os principais contrastes que podem ser apontados em relação ao ensino formal se referem a quatro pontos:

- Processos formais tipicamente não são contextualizados na vivência do aprendiz. Conteúdos, métodos e metas para avaliação são definidos a priori e de forma universalizante, com pouca consideração pelas especificidades da população alvo do processo.
- Apesar da ênfase crescente na noção de conhecimento como co-construção, ainda é difícil superar a idéia de transmissão de conhecimento por um agente que o detém para os alunos que não o detém e que devem assimilá-lo – em outras palavras, o ensino formal ainda se baseia mais em transmissão do que em construção conjunta do conhecimento. Como consequência disso, ainda é difícil oferecer espaço para a iniciativa e a agência do aluno e respeitar/ incorporar seus conhecimentos prévios.
- O caráter institucionalizado do ensino formal dificulta mudanças básicas de modelo pedagógico, especialmente no que diz respeito à avaliação. Parece ter se consolidado a noção de que só se aprende mediante um sistema motivacional que depende de recompensas e punições extrínsecas, ignorando ou atribuindo pouco peso à natureza de aprendiz do ser humano e à possibilidade de aprendizagem “natural”.
- Talvez justamente por se ignorar essa possibilidade, prevalece a compreensão de que a aquisição de conhecimento “sério” depende fundamentalmente de compreensão abstrata, teórica (relativa às “funções mentais superiores”), e de que a prática decorre dessa compreensão. É possível observar o caminho inverso na aprendizagem não formal, quando o indivíduo que já domina a prática vem a sentir a necessidade de compreendê-la melhor por meio do conhecimento teórico.¹⁰ Além disso, o ensino teórico é mais difícil de contextualizar, enquanto a aprendizagem prática, ou “no fazer”, pode se apoiar facilmente na vivência dos alunos.

¹⁰ Entre outros exemplos, uma das entrevistadas de Arroyo (1999) relata que esperava exatamente essa complementação nas aulas de música no ensino regular – o que, segundo ela, não ocorreu por falta de contextualização do ensino teórico em sua experiência e prática musical.

7.4. O ambiente do samba como contexto de aprendizagem

O que foi caracterizado como ambiente do samba se apresenta como um contexto especialmente favorável para aprendizagem não formal/ informal pelas oportunidades acessíveis de interação direta com a música e com músicos, em situações relativamente abertas à participação de aprendizes potenciais, como a roda de samba.

É interessante contrastar isso com as observações de Green (2002) ao comentar a importância do ouvir e imitar na aprendizagem de música. Green aponta que a associação dessas práticas com a observação direta sempre foi a principal forma de aprendizagem no caso de músicas folclóricas e tradicionais desde o início da história humana. Em muitos contextos ocidentais contemporâneos, no entanto, observa-se uma escassez relativa de atividades musicais comunitárias e o desaparecimento do hábito de fazer música como prática acessível a qualquer pessoa. As circunstâncias em que atividades de ouvir, imitar e observar ao vivo podiam ocorrer se reduziram. Em muitos contextos a música gravada substituiu a música ao vivo, com um distanciamento cada vez maior entre músicos e ouvintes. Green aponta esse distanciamento como um dos fatores que levaram à desvalorização dos processos informais de aprendizagem de música – um fenômeno que, segundo os resultados deste trabalho, ainda não contaminou o ambiente do samba e que, segundo aquela autora, precisa ser revertido de forma que a educação musical possa propiciar encantamento, envolvimento e prática em relação à música para todos. É nesse sentido que se encaminham as considerações apresentadas no Capítulo 8.

CAPÍTULO 8. IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

As implicações que podemos derivar deste trabalho em relação à educação musical não são inéditas: pelo contrário, vêm sendo apontadas e recomendadas, com ênfases qualitativas e quantitativas variáveis, pela maioria dos autores que se dedicaram ao estudo de situações não formais e informais de aprendizagem musical. Entre esses trabalhos, dois me chamaram particularmente a atenção por apresentarem, embora em níveis diferentes, propostas concretas de intervenção na pedagogia da música com base no que observaram em situações não formais e informais.

Arroyo (1999), a partir da análise de diferenças verificadas nos processos de aprendizagem musical entre congadeiros e por alunos de conservatório (já resumidas no Capítulo 1 deste trabalho), enfatiza principalmente a questão da contextualização da aprendizagem na vida real e no ambiente social dos aprendizes, e extrai daí implicações para políticas de educação musical. Essas políticas deveriam atentar para o aproveitamento, no contexto da escola, de experiências musicais locais; portanto, deveriam ser rejeitados modelos totalizantes ou universalizantes de ensino, com parâmetros generalizadores que não se adequam a realidades particulares.

A contextualização é uma das condições propiciadoras de aprendizagem que foram apontadas no Capítulo 7. Sua referência principal, e já incontestada, está na obra de Paulo Freire. A contextualização implica não só que o conteúdo a ser aprendido é selecionado a partir de seu significado na vivência do aprendiz, mas também que o que é aprendido encontra uma aplicação imediata nessa vivência, ou seja, ganha novos significados e re-significa a própria vivência.

A sugestão de Arroyo no sentido de dar espaço para experiências musicais locais no ensino de música está na mesma sintonia que a proposta mais detalhada de Green (2008)¹¹, quando sugere (e coloca experimentalmente em prática) um programa de educação musical que parte das opções e do conhecimento informal dos alunos: no primeiro estágio desse programa, tal como descrito por Green, os alunos escolhem eles próprios uma música. Reunidos em pequenos grupos de amigos, eles ouvem gravações fonográficas e escolhem uma canção. Depois selecionam os instrumentos e tentam

¹¹ O projeto descrito nesse livro decorre das conclusões de um trabalho anterior, em que a autora analisou como aprendem os músicos populares (Green, 2002). Nesse trabalho, já são apresentadas as propostas que posteriormente foram aplicadas experimentalmente em escolas inglesas de ensino fundamental (Green, 2008).

reproduzir e harmonizar a música de ouvido, “dirigindo sua própria aprendizagem” (Green, 2008, p. 193). Dessa forma, a proposta atende outras condições propiciadoras, unanimemente apontadas pela vertentes pedagógicas contemporâneas¹²: a possibilidade de iniciativa e agência do aprendiz, criada pela disponibilização de um espaço e de uma postura de construção conjunta.

A contextualização favorece ainda duas outras condições propiciadoras apontadas no Capítulo 7: atribuição de valores e disponibilidade de modelos. Para tornar isso mais claro, é útil pensar no conceito de aculturação (ou enculturação), também recorrente nessa literatura. Todos os seres humanos nascem e se desenvolvem imersos em uma cultura, da qual a música necessariamente faz parte (já que se trata de um fenômeno universal). A natureza e a intensidade das vivências que constituem esse processo são variáveis, mas pode-se dizer que todas as pessoas são aculturadas musicalmente tanto quanto linguisticamente. Assim, qualquer aluno necessariamente traz em sua experiência um conjunto particular de vivências relacionadas à música. Entre essas vivências, são condições especialmente propiciadoras da aprendizagem musical os valores atribuídos à música no entorno cultural do aprendiz, e a disponibilidade de modelos. A importância dessas condições ficou claramente explicitada nos depoimentos dos músicos entrevistados e na observação das rodas de samba (Capítulo 5), assim como em outros trabalhos revistos no Capítulo 1. Green (2008) também aponta a participação da família como encorajadora do interesse pela música e da prática de música, por exemplo disponibilizando instrumentos. Para ser possível aproveitar essas condições propiciadoras, é essencial contextualizar a aprendizagem nas vivências do aprendiz, partindo do que ele já conhece e valoriza em seu ambiente cultural.

A proposta de Green (2008) enfatiza ainda uma outra condição propiciadora, designada no Capítulo 7 como “sociabilidade/ relação de pertencimento (amizade)” – que talvez ainda não seja tão consensual no pensamento pedagógico, mas cuja importância aquela autora evidencia a partir dos resultados de seu estudo: nos depoimentos dos alunos, transparece que o nível de cooperação alcançado foi devido a trabalharem com amigos, o que resulta em mais prazer na atividade e em maior fluência de interação e comunicação; a relação de amizade implica afinidades de experiências e

¹² Cf. Capítulo 7 deste trabalho.

de gostos, o que propicia pontos de partida comuns ao grupo e favorece o acordo em termos de escolhas e de propostas dentro do grupo e, portanto, a construção conjunta.

– Shane: Foi legal trabalhar com os amigos (...), porque antes eu não gostava muito das aulas de música, mas agora foi muito melhor.

– Alex: Bem, nós somos muito amigos, então foi fácil cooperar (Green, 2008, p. 121).

Praticamente todos os processos envolvidos na aprendizagem musical não formal que foram identificados e discutidos nos Capítulos 5, 6 e 7 deste trabalho são contemplados com propostas concretas de Green (2008) para o ensino de música nas escolas. A primeira proposta de seu programa em termos de processos de aprendizagem é pedir aos alunos (preferencialmente organizados em pequenos grupos de amigos – *trocas sociais, ação conjunta*) que ouçam e procurem reproduzir a música escolhida (*percepção auditiva e imitação*). Green critica o ensino formal pela pouca ou nenhuma utilização de audição fonográfica em sala de aula, e também pela sua utilização, quando ocorre, de forma passiva – ou seja, sem propiciar escolha e agência aos alunos; um segundo procedimento proposto é “ouvir ao vivo”, promovendo na sala de aula apresentações de músicos profissionais e/ou de colegas de outras turmas, para propiciar observação de desempenhos e trocas informais de conhecimentos, oferecimento de “dicas” e discussão de dúvidas (*trocas sociais/ disponibilização de modelos*); em um terceiro procedimento, depois dos primeiros estágios em que o objetivo principal é a reprodução, por apreensão intuitiva do que é ouvido e observado e por ensaio e erro, os alunos são convidados a compor (*imitação + repetição contendo a semente da criação*).

O aspecto motivacional é focalizado com alta prioridade no programa de Green: em lugar de avaliações e expectativas de resultados por parte dos professores, espera-se que a motivação intrínseca dos alunos em relação à aprendizagem de música, o prazer resultante do domínio crescente do instrumento e a avaliação do grupo de parceiros mobilizem suas ações e esforços. A esses fatores acrescenta-se o prazer da convivência em grupos de amigos e da autonomia no processo de aprendizagem. Nas palavras de Green,

Tocar a música escolhida, com a qual se identifica pessoalmente, atuar como executante e como compositor com amigos que têm gostos e idéias afins, e divertir-se fazendo isso devem ser prioridades na busca de uma educação musical que torne a música não só acessível, mas significativa, valiosa e participativa para um número cada vez maior de jovens. Identidade, amizade e prazer caminham de mãos dadas com motivação (Green, 2008, p. 216).

Um último aspecto do trabalho de Green que me pareceu importante para esta discussão se relaciona com a receptividade das escolas e professores, ou seja, do ambiente educacional formal, ao programa proposto. Como seria de esperar, as reações variaram em função de atitudes e convicções prévias dos educadores em relação ao ensino formal e informal. No entanto, alguns pontos se mostraram mais difíceis de incorporar à situação de ensino formal.

Uma primeira constatação se relaciona com a imersão dos professores na cultura pedagógica. Mesmo os músicos que tiveram principalmente experiência informais em sua própria formação passam a adotar procedimentos do ensino formal ao serem investidos do papel de professor. Isso sinaliza uma certa rigidez da cultura pedagógica e dos papéis tradicionalmente definidos para professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Não é fácil, para os professores, abandonar o papel de tutores e de detentores de um saber a ser transmitido para se colocar na posição de parceiros dos alunos no processo de co-construção do conhecimento; essa mudança parece envolver uma espécie de “crise de identidade”: afinal, o que é ser professor?

Também são alvo de dúvidas e controvérsia aspectos que são foco de regulamentação e avaliação governamental, ou seja, que são disciplinados nas políticas públicas – por exemplo, currículo, e sistemas de avaliação ou acompanhamento dos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Em termos de currículo, a autora considera que é possível introduzir os conteúdos curriculares prescritos em fases posteriores e complementares da educação musical, mas também alerta para a necessidade de reflexão sobre a adequação desses conteúdos.

Em termos de avaliação, além de questionar a eficácia dos métodos usuais para a aferição de resultados de aprendizagem, Green propõe a reflexão crítica sobre a natureza dos resultados desejáveis, o que constitui uma discussão extremamente interessante e necessária, muito relacionada com os conceitos de intencionalidade pedagógica e de pré-estabelecimento de metas de aprendizagem.

Considerando que os procedimentos adotados no programa são muito pouco estruturados e sistemáticos, e que o processo apóia-se mais fortemente em ensaio e erro por parte dos alunos do que em ensino e orientação por parte do professor, pode parecer, à primeira vista, que lhe falta uma característica essencial da intencionalidade pedagógica: o estabelecimento de metas. Na verdade, a diferença está na natureza das metas estabelecidas: no ensino formal, as metas são tipicamente conteúdos a serem assimilados, habilidades e competências a serem adquiridas; a transposição, para a

escola, de procedimentos e processos de aprendizagem típicos da aprendizagem não formal e informal requer uma revisão de metas. Terminei este item recorrendo mais uma vez a Green, cujas propostas me parecem responder em grande parte ao que eu me questionava a respeito da possibilidade dessa transposição,

Os valores que acompanham essas práticas enfatizam não só a cooperação e o trabalho em equipe, mas também 'feeling', 'espírito' e idiosincrasia, que são mais valorizados do que a técnica 'correta' ou a correspondência com critérios formalizados; o desenvolvimento da paixão pela música; conhecimento, compreensão e apreciação de uma ampla variedade de gêneros musicais; o envolvimento e a capacidade de obter prazer e satisfação ao tocar mesmo a música mais simples com os amigos.

Os educadores musicais certamente podem criar uma cultura de ensino que reconheça e valorize essas práticas e esses critérios de sucesso, na esperança de, algum dia no futuro, devolver às pessoas o que já é delas: envolvimento prático com música para a maioria. (Green, 2008, p. 216).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi identificar processos de aprendizagem não formal/informal no ambiente do samba, com vistas a conseguir subsídios para inovações no ensino formal de música. A escolha desse gênero musical justificou-se em parte por ser o meu campo de atuação profissional, mas também por se tratar de um ambiente em que a aprendizagem não formal é comum e até predominante – como, aliás, ocorre em muitos outros casos de “música popular”. Esta pesquisa desenvolveu vários aspectos relativos aos processos de aprendizagem musical não formal ocorrentes no ambiente do samba, além de suas possíveis implicações educacionais. Porém vale lembrar que foram excluídos diversos conteúdos relativos a esse tema, que pretendo desenvolver em um projeto futuro. Estes se associam principalmente a conteúdos didáticos formais adquiridos pelos músicos inseridos nesse contexto de aprendizagem não formal e às formas pelas quais são aprendidos.

Foi examinada inicialmente a literatura a respeito de aprendizagem não formal e informal, procurando esclarecer as distinções entre esses conceitos e o de aprendizagem formal. Tentei, a seguir, definir o que se pode caracterizar como ambiente do samba e sugerir de que forma essa caracterização poderia contribuir para o tema central. Pesquisei diretamente esse tema por meio de entrevistas com cinco músicos autodidatas atuantes no ambiente do samba, de observação e registro de duas rodas de samba, e pela análise harmônica de duas peças “clássicas” do gênero.

Com base nesse material, procurei identificar e compreender melhor os processos de aprendizagem não formais/informais que ocorrem nesse ambiente, e buscar, tanto no material observado, como em propostas da literatura, indicações sobre formas de utilização desses processos no ensino musical formal.

No decorrer desse processo, foram evocadas, como seria de esperar, minhas próprias experiências de formação e de atuação musical, que provavelmente coloriram minhas impressões e reflexões e recortaram os aspectos que se tornaram mais marcantes para mim como produtos deste trabalho.

Entre esses aspectos, penso que alguns merecem ser brevemente comentados nestas considerações finais. Descobri no decorrer do processo que as perguntas centrais deste trabalho iniciaram um percurso que, de certa forma, é semelhante ao que me

levou, a partir de certo ponto de minha experiência com música (inclusive, e talvez principalmente, experiência profissional) a buscar formação teórica e acadêmica; semelhante, no sentido de que nos dois casos trata-se de uma busca de compreensão mais clara e mais ampla dos fundamentos da prática – prática como instrumentista, no primeiro percurso, prática como professor, no segundo – tanto pelo prazer decorrente da própria compreensão, como pelos caminhos de inovação e de criatividade que ela abre para a atuação. Entender melhor e valorizar os processos de aprendizagem “natural” e seu potencial para a educação em geral (não apenas para a educação musical) contribuíram para perceber possibilidades de atuação como docente; para reconhecer a necessidade de uma atitude permanente de experimentação, de pesquisa na prática do ensino; para compreender de forma mais concreta o significado de conceitos pedagógicos contemporâneos como construção conjunta, contextualização da aprendizagem e agência do aluno; para reforçar a convicção de que a formação, seja como músico profissional ou como professor, é um processo continuado, que se estende ao longo de toda a vida – do que decorre que um aspecto central do trabalho docente é compartilhar a experiência de sermos sempre aprendizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Cristiane M.G.; DEL BEN, Luciana M. Educação musical não formal: um estudo sobre atuação profissional em projetos sociais de Porto Alegre, RGS. *Anais do XV Congresso da ANPPOM*, 2005. Disponível em www.anppom.com.br/congressos. Acessado em 18/05/09.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese de Doutorado IA/PPG- Música, UFRGS, 1999.
- CARVALHO, Ana.M.A. *et al.* O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 291-300, 2004.
- _____ ; PEDROSA, Maria Isabel. Precusores filogenéticos e ontogenéticos da linguagem: reflexões preliminares. *Revista de Ciências Humanas. Florianópolis, SC*, 34, 219-252, 2002.
- CHEDIAK, Almir. *Songbook Noel Rosa*, vols. 2 e 3. RJ: Lumiar Editora, 1991.
- CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. Em MÜLLER, F.; CARVALHO, A.M.A. (orgs) *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. S.P.: Cortez, 2009, no prelo.
- DANTAS, Antonio S. (2007) *A importância do projeto SAMBA E CHORO NA PRAÇA na educação não formal de seus espectadores*. Monografia, UNIRIO, RJ.
- FERNANDES, José N. *O aprendizado da música na roda de capoeira – Projeto de pesquisa*, UNIRIO, RJ, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra, 1996.
- GOHN, Daniel. As novas tecnologias e a educação musical, s/d. cdchaves.sites.uol.com.br/educamusical.htm. Acessado em 18/05/09
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal na pedagogia social. *Anais do I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2006. www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=ript Acessado em 16/5/09
- GOMES, Celson H. R. *Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir de relatos de vida*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 1998.
- _____ *Educação musical na família: as lógicas do invisível*. Tese de Doutorado, UFRGS, 2009.

- GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Hampshire, UK: Ashgate, 2002.
- _____. *Music, Informal Learning and the School: A new classroom pedagogy*. Hampshire, UK: Ashgate, 2008.
- KERR, Samuel; KERR, Dorotea. Música e Educação no protestantismo brasileiro. *Tempo e Memória*, 2 (2), 113-120, 2004.
- LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* S.P.: Cortez, 2004.
- LORDELO, Eulina R.; CARVALHO, Ana M.A. Educação infantil e Psicologia: para quê brincar? *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23 (2), 14-21, 2003.
- _____. *et al* Infância roubada: brincadeira e educação infantil no Brasil. Em L.V.C. Moreira e A.M.A. Carvalho (orgs.) *Família e Educação: olhares da Psicologia*, pp. 119-138. SP: Paulinas, 2008.
- MACHADO, Maria C.; ARROYO, Margarete. Experiências musicais no contexto da escola, s/d. www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu0803.htm. Acessado em 18/05/09.
- MOURA, Roberto. *No princípio era a roda: um estudo sobre samba, partido alto e outros pagodes*. RJ: Rocco, 2004.
- PINTO, DIEGO. *O aprendizado do solfejo no canto coral*. Monografia UNIRIO, 2008.
- QUEIROZ, Luiz R.S. Espaços e concepções de ensino e aprendizagem da Música em João Pessoa, PB. *Anais do XVII Congresso da ANPPOM*, São Paulo, 2007, pp. 1-7.
- SANTOS, Carla. P. Educação musical nos contextos não formais: um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade. *Anais do XVII Congresso da ANPPOM*, 2007. www.anppom.com.br/congressos. Acessado em 18/05/09.
- SANTOS, Regina M.S. Aprendizagem Musical em grupos culturais diversos. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, 2-3, 1-14, 1991.
- SEIDL DE MOURA, Maria Lúcia. *O bebê do século XXI e a Psicologia em desenvolvimento*. SP: Casa do Psicólogo, 2004.
- VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. Ed. UFRJ, 1995.
- VYGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1984.

WILLE, Regina B. *As vivências musicais formais, não formais e informais de adolescentes: três estudos de caso*. Dissertação de Mestrado - UFRGS, RGS, 2003.

ANEXO I

Partituras analisadas

com cifras analíticas

CONVERSA DE BOTEQUIM

Noel Rosa e Vadico

The musical score is arranged for a band and includes parts for Flute, Clarinet, Saxophone, Trumpet, Trombone, Piano, and Double Bass. It features complex rhythmic patterns, including syncopation and triplets, and various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

B

→ V₇ → V₇ → I
 D7 G7 C C/A F/A A7/C#

23 ta - do co fu - te - bol *Fim* Se vo - cê fi - car lim - pan - de_a
 Te - le - fo - ne_ao me - nos u - ma

→ VI_m V₇ → IV
 Dm F7/C Bb A7

26 me - sa Não me le - van - to ne pa - go_a des - pe - sa Vá pe -
 vez Pa - ra três qua - tro qua - tro três três E et -

→ V₇ → V₇
 D7 G7

29 dir ao sei pa - trão U - ma ca - na - ta um tin - tei-ro um en - ve - lo - pe e
 de-ne_aoc sei O - só - rio Que me ma - de um guar - da - chu - va A - qui pro nos - so es -

→ V₇ → I → V₇ → VI_m V₇
 C7 C/Bb F/A A7/C# Dm F/Eb


32 um car - tã) Não se es - que - çu de me dar pa - li - aos E um ci -
 cri - tó ric Seu gar - çom me - pres - ta al - gum di - nhei - ro Que eu dei -

→ IV Sub V V₇ → V₇
 Bb/D Bb7 A7 D7

35 gar - ro pra es - pan - tar mos - qui - tos Vá di - zer ao cha - ru - tei -
 xei o meu com o bi - chei - ro Vá di - zer ao seu ge - ren -

→ V₇ → V₇ → I
 G7 C7 F

38 ro Querie _empres - te u - mas re - vis - tas, u - is - quei - ro e um cin - ze - ro Seu gar - çom, fa - ça o fa -
 te Que pen - du - re es - sa des - pe - sa N - ca - bi - de_a - li em fren - te

Ao 
 2 vezes
 e *Fim*

ÚLTIMO DESEJO

Noel Rosa

(Em) **A** **I_m** **IV_m**
É **Em** **Am** **Am/G**

Nos - so_a - mor que eu não es - que - ço E que te - ve_o seu co - me -

V₇ **B7** **I_m** **V₇** **V₇** **I_m**
B7/F# **B7** **Em** **F#7** **B7** **Em** **Em/D**

4 çõ Nu - ma fês - ta de São Jo - ão Mor - re - to - je sem fo - gue -

IV_m **V₇** **(Sub V₇)** **V₇**
Am6/C **B7** **C7** **B7/F#** **B7**

10 te Sem re - tra - to_e sem bi - lhe - te Sem lu - ar, sem vi - o - lãõ

V₇ **IV_m**
E7/G# **E7** **E/D** **Am/C** **Am** **Am/G**

16 ber - to de vo - cê me ca - lo Tu - do pen - so_e na - da fa -

V₇ **II₆₅** **V₇** **IV_m**
B7/F# **B7** **D6/F** **E7** **Am** **Am/C**

20 lo Te - nha me - do de cho - rar Nun - ca mais que - ro_o seu bei -

I_m **II** **V₇** **I_m** **V₇**
Em/B **Em** **B7** **Em** **C#7**

26 je Mas meu úl - ti - mo de - se - jo Vo - cê não po - de ne - gar

V₇ **V₇** **B** **I** **IV_m** **V₇**
F#7 **B7** **E** **Em7** **F#7**

31 Se al - gu - ma pês - soa a - mi - ga Pe -

This image shows a page of musical notation for a string quartet, consisting of seven staves. The notation includes various musical symbols, clefs, and dynamics. The staves are numbered 1 through 7. The notation is complex, featuring many notes, rests, and dynamic markings such as *mf*, *f*, and *ff*. There are also some unusual markings, possibly indicating fingerings or bowings, such as *mf* and *f* with a slash. The overall appearance is that of a professional musical score.