

O pensamento polifônico no Choro: Uma escuta etnográfica de professores do 1º Festival de Inverno da Casa do Choro (2018)

Comunicação

GTE 01 – Abordagens etnográficas de modos de aprendizagem musical

Luciana Fernandes Rosa
Faculdade de Música do Espírito Santo
lfrosa1@gmail.com

Resumo: Este artigo, um recorte da tese de doutorado de minha autoria (Rosa, 2020), tem como objetivo investigar, sob uma perspectiva etnográfica, os modos de transmissão musical do choro observados no 1º Festival de Inverno da Casa do Choro (2018) por meio de entrevistas com dois professores fundamentais para a instituição: Luciana Rabello e Maurício Carrilho. A metodologia baseou-se na pesquisa de campo, combinando observação participante com entrevistas semiestruturadas em áudio, buscando um olhar e escuta antropológicos (Arroyo, 2000) e a familiarização com os interlocutores (Nettl, 2005) para captar suas perspectivas. As referências teóricas que embasam a análise incluem a relação entre oralidade e escrita na transmissão musical, conforme discutido por Sandroni (2001) para a música brasileira, assim como o conceito de transmissão musical proposto por Rice (2001) e Queiroz (2010). As falas de professores como a cavaquinista Luciana Rabello e o violonista Maurício Carrilho, assim como de alguns estudantes, revelam que a transmissão do conhecimento no choro se enraíza na experiência prática e na transmissão do legado de mestres ao longo da história. Conclui-se que a etnografia é essencial para transparecer a polissemia da aprendizagem do choro, evidenciando que o "pensamento polifônico" se manifesta na própria práxis, onde a autoridade pedagógica e a eficácia da transmissão se constroem para além de noções convencionais de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Choro; ensino e aprendizagem; Etnografia.

Introdução

Este trabalho apresenta um recorte da tese de doutorado intitulada "Relações *entre escrita e oralidade na transmissão da práxis do choro no Brasil*" (Rosa, 2020). O objetivo principal deste recorte é discutir, a partir de uma abordagem etnográfica, as concepções acerca do ensino do choro observados no contexto do 1º Festival de Inverno da Casa do Choro, realizado em julho de 2018, através de entrevistas com dois professores que são

também diretores da Casa do Choro: a cavaquinista Luciana Rabello e o violonista Maurício Carrilho, assim como trechos de depoimentos colhidos com estudantes dos festivais de choro. A análise se detém sobre as dinâmicas de ensino e aprendizagem observadas nas respostas destes dois professores, procurando estabelecer as relações entre os modos escritos e orais de transmissão do choro, utilizando, para tanto, um olhar e uma escuta antropológicos (Arroyo, 2000) sobre as experiências de aprendizagem musical em um contexto cultural específico.

A metodologia empregada caracteriza-se por uma abordagem etnográfica, cujo cerne foi a pesquisa de campo realizada durante os nove dias do Festival. Em minha condição de pesquisadora no evento optei pela observação participante. Essa postura visou aprofundar a compreensão das dinâmicas internas de ensino e aprendizagem, reconhecendo, como apontado por autores como Bruno Nettl (2005), a essencialidade da familiarização com os interlocutores para a construção de confiança e a obtenção de dados mais autênticos. As entrevistas semiestruturadas, realizadas em áudio com participantes do Festival, foram fundamentais para compreender as percepções sobre os processos de transmissão do choro. As entrevistas ocorreram durante o Festival.

Dessa forma, este artigo propõe uma reflexão sobre como os modos de aprendizagem se manifestam em um evento dedicado ao gênero, no contexto de seus realizadores (Casa do Choro), que engloba desde aulas estruturadas até as rodas de choro.

Entrevistas com professores

A cavaquinista Luciana Rabello vem de uma família de músicos. Sua entrevista é uma longa conversa, e em um primeiro momento, Luciana é quem me entrevista: “Primeiro quero saber de você”. Eu falo sobre mim, minha formação, meu contato anterior com Maurício Carrilho e com os Festivais do Choro e as motivações da minha pesquisa. Luciana se mostrou interessada no tema e reiterou: “Porque eu também aprendo, é uma troca, isso não é unilateral. Não estou sentada no trono para dizer o que está certo e o que tá errado, Deus me livre. Se eu não puder aprender com você também, aí fica chato”. A conversa seguiu um caminho não-linear, diferentemente do que ocorreu com os outros entrevistados. A cavaquinista comentou sobre a questão do escrito e do não-escrito, da partitura e dos

métodos convencionais de ensino. Conta que seu primeiro contato com a música foi através do aprendizado convencional de piano, porém não tem lembranças agradáveis desse período: “eu estudei isso, ensino acadêmico. Resisti cinco anos, depois não aguentei mais. E eu era garota. Eu falei: não é isso que eu quero. Eu não quero uma pessoa dizendo para mim o que está certo e o que está errado, só”. A questão que prevaleceu na fala de Luciana foi desejo de um ensino aberto, sem estabelecer regras imutáveis:

Eu quero ver, eu quero botar, quero pegar, quero saber como é que é [...] eu quero poder mudar aquele pensamento. Se eu não tiver a possibilidade de transgredir aquilo, eu não quero. Para que eu tenho que ser moldada, para onde, por quê? Eu não quero mandar em você, e também você não vai mandar em mim. Eu só não gosto de ditar regras. Por isso que quando você me pergunta: você é professora? eu digo eu não. Eu não sou mesmo. Eu não me formei em nada. Eu não sou professora... (Comunicação pessoal à autora).

Eu argumentei com ela dizendo que os alunos a enxergavam como professora, como referência, e que não era necessário a pessoa ser formada para ser professora, ao que ela respondeu:

Professor é professor. Eu transmito o conhecimento. Se isso é ser professor, eu sou professora. Mas eu não estou moldando ninguém a uma maneira como eu acho que a pessoa tem que ser ou tocar. Eu costumo dizer: não me segue que eu não sou novela nem enterro. Não é para ficar me seguindo e nem me imitando, porque eu não sou um bom exemplo. Agora, eu aprendi isso assim, entendeu? Você transmite uma coisa que você recebeu... veio de trás, né? Com Jonas, com o Canhoto, com Radamés, com o Meira. É muito ensinamento. Eu tenho obrigação de passar para frente. Eu convivi com gente mais velha, que inclusive tinha nascido no século dezenove, o pessoal da Velha Guarda de Jacarepaguá. Fui lá tocar com eles, garota, o Déo Rian que me levou. E eles eram pistas pra mim, pois tinham aprendido com aquele pessoal. Eles eram bem mais velhos, né. Então você tinha pistas do que tinha acontecido. Como você hoje, tocando comigo, vai ter pistas de como era há 50 anos atrás, quando eu aprendi. Você tem pistas, mas não são tratados definitivos, entendeu? A pessoa fica procurando tratados definitivos também para quê? (Comunicação pessoal à autora).

Para Rabello, a palavra professor está associada à sua experiência com o ensino tradicional, ou “acadêmico” da música, com que ela teve contato ao aprender piano e com o qual não se identifica. Por isso, prefere não se referir a si mesma como “professora”, mas como alguém que “transmite o conhecimento”, “passa pra frente” o que aprendeu com os

grandes mestres. Nesse sentido, a experiência negativa de Rabello com a aprendizagem do piano fez com que ela estabelecesse um conceito de professor como aquele que dita regras fechadas. Não quer ninguém “a seguindo ou imitando”.

Sobre a transmissão em música, Rice (2001) acredita que esta ocorre em pelo menos quatro dimensões: técnica, social, cognitiva e institucional. Para o autor, a dimensão técnica é a que tem recebido mais atenção de musicólogos, enquanto as outras dimensões são objeto de estudo de etnomusicólogos, educadores musicais e psicólogos da música, embora não necessariamente sob a denominação de transmissão. Queiroz (2010) entende que a transmissão de saberes musicais é intrínseca à Educação Musical e o termo melhor exemplifica os processos de ensino e aprendizagem, como demonstra neste trecho:

Para a análise de processos, situações e contextos de práticas, assimilação e formação musical, considero mais adequado o uso do termo transmissão, ao invés de ensino e aprendizagem. Tal fato está relacionado com uma perspectiva antropológica do conceito de transmissão, entendendo que ensino e aprendizagem são somente dois entre os múltiplos aspectos que fazem com que um determinado conhecimento seja transmitido culturalmente, de forma mais ou menos sistemática. Nesse sentido, a transmissão musical envolve ensino e aprendizagem de música, mas também abrange valores, significados, relevância e aceitação social, bem como uma série de outros parâmetros que caracterizam a seleção, ressignificação e, conseqüentemente, transmissão de uma cultura musical em um contexto específico (Queiroz, 2010, p. 115).

O sentido de transmissão de Luciana, portanto, está de acordo com as proposições de Queiroz (2010) e Rice (2001).

Sobre a questão de ser professora, ao observar as entrevistas de alunos que realizei durante a pesquisa de campo no doutorado, percebi que Rabello foi uma referência para aqueles estudantes. Um deles disse claramente em seu depoimento que procurava imitar a cavaquinista, “para aprender sua mão direita”, e outra estudante falou também que “os professores são referência pra tudo”. Apesar de Rabello não se colocar como professora, por encontrar neste termo um viés negativo, a visão de seus aprendizes é diferente, e eles encontram em sua figura um modelo a ser seguido.

Sobre a dificuldade que os alunos têm com a partitura, a cavaquinista acredita que o ensino da leitura tem que ser feito de uma maneira mais lúdica e mais conectada com a realidade e com a prática das pessoas:

O que eu acho que tem que fazer é desmistificar partitura. Conseguir transpor essa barreira, passar por cima dessa dificuldade, de um lado e de outro. Tanto aquele que só sabe ler como aquele que não sabe. O que a gente procura é o equilíbrio. E a gente consegue isso aqui dentro, bacana, legal. Você precisa conseguir ensinar de maneira lúdica. Você já sabe aquilo que está aqui. Sabe aquele negócio que você faz? É isso aqui. É muito melhor quando é assim, se não fica um negócio quase fora do mundo. Isso aqui [a partitura] foi feito depois da música... (Comunicação pessoal à autora).

Neste ponto, o pensamento se assemelha muito com os pressupostos de Suzuki (1983), para quem a prática musical e a aprendizagem pela imitação e repetição são anteriores à aprendizagem da leitura musical.

Rabello também falou sobre o papel dos músicos na roda de choro hoje, e como ela enxerga a relação dos instrumentistas com o improviso e o protagonismo individual. Para ela, atualmente, a roda de choro, na maioria dos locais, valoriza a execução individual do improvisador solista, papel com o qual não se identifica: “A roda hoje virou *show*, as pessoas vão para se exibir(...)” A cavaquinista relatou algumas situações em sua vida em que ela percebeu que os músicos esperavam um improviso solo feito por ela, e um *show* em que improvisou e foi elogiada ao final por um fã, que exclamou “agora sim!”, como se o improviso solo que ela realizou tivesse significado para ele o ápice da carreira da cavaquinista. Luciana tem uma concepção sobre o improviso como algo que não acontece apenas na melodia, e sim na harmonia e no ritmo:

Improvisar não é só na melodia. Eu estou o tempo todo improvisando na harmonia, no ritmo, no acompanhamento [...] o bom acompanhante está o tempo todo improvisando. Não é só acompanhar, você vai induzir aquele solista, vai fazer a cama para ele entrar. [...] Por que essa cultura de que o improviso é aquele do *jazz*, que o cara fica na frente sozinho, e os outros atrás acompanhando? Não é, o choro não é isso. Não tem atrás. Tem junto. A meia lua do choro não é um cara aqui e os outros atrás. É uma meia lua aberta (Comunicação pessoal à autora).

A concepção de improviso de Luciana está em consonância com a visão camerística de Maurício Carrilho, Paulo Aragão e demais professores do Festival. O pensamento direcionado à coletividade, à conversa melódica entre os instrumentistas e ao papel do acompanhador como alguém que dialoga com o solista é valorizado pela cavaquinista, e é uma das características marcantes da maneira de se ensinar choro na Casa do Choro. Este discurso transparece nas aulas de Maurício Carrilho, quando ele fala que o violão de sete cordas não deve fazer apenas frases, e sim completá-las com o acompanhamento e o restante do acorde, e no papel do contraponto aos instrumentos melódicos, que é um tipo de improviso que também não fica “em evidência”, como o improviso do solista. O próprio ensino do cavaquinho em seus festivais é voltado para a importância do cavaquinho como acompanhador, com ênfase nas diferentes levadas do choro e com destaque para o tratamento polifônico e execução da mão direita, que trata as cordas individualmente, criando efeitos arpejados no acompanhamento, característico do modo de tocar de Luciana.

Um professor de cavaquinho que foi aluno de Rabello, em sua entrevista se referiu a essa maneira peculiar como “algo muito especial na mão direita dela”. Este professor também comentou na entrevista que a maioria dos alunos que chegavam aos Festivais de Choro para as aulas de cavaquinho estavam mais interessados em aprender a solar do que a acompanhar. A literatura sobre o cavaquinho aponta que o papel do cavaquinho solista, predominante em muitos ambientes de choro, pode ser atribuído à influência de Waldir Azevedo, cavaquinista que se tornou célebre por seus solos e virtuosismo. Severiano (2008) aponta que Azevedo “conseguiu conquistar público com um estilo virtuosístico, que deu ao cavaquinho prestígio de instrumento solista, uma façanha jamais alcançada por seus antecessores” (Severiano, 2008, p. 314). Leonardo Benon (2017), em seu trabalho sobre Azevedo, ressalta a influência do músico entre os cavaquinistas de Brasília, sobretudo por ter vivido seus últimos anos de vida na capital federal: “Por ter vivido em Brasília de 1971 a 1980, derradeiros anos de sua vida, Waldir deixou um legado enorme aos cavaquinistas profissionais e amadores que viviam aqui na cidade”. Segundo o autor:

Brasília é hoje um importante e reconhecido centro exportador de instrumentistas na área da música popular e uma grande referência quando o assunto é cavaquinho. É inegável a carga que Waldir deixou para os brasilienses. Brasília apresenta um grande número de solistas de

cavaquinho. Alguns já estão criando novas propostas musicais, e têm em comum o fato de terem esmiuçado a obra de Waldir Azevedo (Benon, 2017, p. 41).

Também perceberemos na entrevista com outra estudante, que estudou em Brasília, que sua aprendizagem do cavaquinho foi mais voltada para os solos do que para o acompanhamento e as levadas, o que corrobora a proposição de Benon (2017).

A entrevista de Mauricio Carrilho aconteceu depois de uma aula-palestra. Maurício estava afinando o violão que tinha pertencido a seu professor, o Meira. O violão tinha o apelido de “cara-suja”, devido às marcas de cinzas de cigarro em seu tampo. Sobre o início de sua relação com a música, Maurício lembrou que começou a se interessar pelo violão ao ver o instrumento em uma vitrine, aos cinco anos de idade. No entanto, como era muito pequeno para o instrumento, foi levado a fazer aula de piano em um conservatório. Mauricio aprendeu também um pouco de teoria e leitura, mas interrompeu os estudos. A aprendizagem de violão começou aos nove anos, quando foi estudar, por dois anos, com Dino Sete Cordas. Sobre essa época, Maurício recorda:

Dino escrevia as harmonias, cifrava os acordes, me mostrava a forma e eu treinava aquelas sequências. Até hoje eu passei aquilo [na aula]. Essas duas sequências, de Dó e de Lá Menor. A base era essa. É uma sequência que dá uma ideia do campo tonal, então à medida que você vai aprendendo os acordes você vai se familiarizando com a tonalidade, e aí fica mais fácil de você decorar as músicas, pois a partir dessas sequências aí, é mais ou menos o que acontece em grande parte das músicas populares (Comunicação pessoal à autora).

Maurício contou que Dino passou a dar aulas em uma loja de música e que as aulas passaram a ser muito curtas, com quinze minutos de duração para cada aluno. Altamiro Carrilho, tio de Maurício, o aconselhou a fazer aulas com Meira. Nas aulas com Meira, Maurício desenvolveu a leitura musical no violão através do método de Rodrigo Arenas, *La escuela de la Guitarra*. A aula durava a manhã inteira do sábado. Depois da parte de estudos técnicos com o método, Meira passava músicas de ouvido para Maurício aprender:

A gente fazia uma aula de uma hora mais ou menos assim, que era uma aula tradicional, ele passava as lições lá, eu estudava e levava pra ele ver, e aí depois a gente ficava tocando. E ele me passava umas músicas de ouvido, também, solos, além de músicas escritas, que ele me ajudava a decifrar a

partitura, quando tinha passagens com digitações meio fora do que eu estava habituado. Interessante isso, com as músicas que ele passava de solo, a gente ia aprendendo os acordes que depois a gente já usava nos acompanhamentos... (Comunicação pessoal à autora).

Maurício conta que se desenvolveu bastante nessa época, porque Meira o estimulava para que acompanhasse músicas de diversos gêneros e estilos:

Ele “botava pilha” pra gente tocar mais, e ficava tocando lá, “Acompanha aí!”, e pegava o cavaquinho e ficava tocando um monte de choro, pegava o bandolim, solava, pegava outro violão mesmo... música de vários gêneros também, não só choro: samba, valsa, bolero, tango argentino, tudo, uns temas americanos, *fox*, aquelas coisas. Ele dizia: você tem que tocar tudo... (Comunicação pessoal à autora).

Maurício era estudante de medicina e relatou que Meira o incentivou a seguir a carreira de músico, quando os compromissos do curso de medicina passaram a ficar inconciliáveis com suas atividades como violonista: “profissão e casamento quem escolhe é a gente. Não dá pra ficar fazendo a vontade dos outros, não dá certo. Então se você está querendo fazer música, faça música”. Meira disse a Maurício que estava parando de fazer gravações e outros trabalhos, e que poderia ir passando os trabalhos que surgissem a ele. O músico comenta:

Então ele de certa forma me passou o bastão naquela hora. Aí eu não tive nenhuma dúvida. Eu transferei a minha matrícula da Escola de Medicina pra Escola de Música, da UFRJ, para curso de Composição. O Meira foi o cara responsável, não só por me ensinar o violão, como por me dar confiança pra seguir na profissão, e isso foi vital pra mim (Comunicação pessoal à autora).

Além de incentivar a seguir a carreira de violonista, Meira transmitiu a Maurício a importância de ser professor, aconselhando Carrilho a ter alguns alunos. Mauricio recorda a importância que essa atitude teve em sua formação e em seu desenvolvimento como músico: “muito tempo depois eu fui entender o que ele quis dizer com isso, porque quando a gente dá aula, começa a sistematizar o que aprendeu empiricamente. Pra você passar pros outros, você precisa racionalizar o que faz sem pensar”.

A atitude de sistematizar a aprendizagem, aqui colocada por Maurício, não implica necessariamente em utilizar metodologias tradicionais, como métodos prontos, embora seja possível utilizar essas ferramentas também. A observação das aulas de Maurício demonstrou

que a sistematização do músico ocorre na forma de organização de pensamento e dos conteúdos a serem passados, muitas vezes demonstrados na prática, e algumas vezes com auxílio de escrita, normalmente para auxiliar alunos mais fluentes em teoria e leitura musicais. Sobre este assunto, vale lembrar o que Sandroni observou sobre a sistematização que ocorre em práticas musicais não institucionais, como o Cavalinho Marinho, o Xangô de Recife e o gamelão dos javaneses e balineses. Para o autor, é possível observar nessas manifestações, “o caráter sistemático de que pode revestir-se o aprendizado de música fora de instituições escolares” (Sandroni, 2000, p. 3).

Maurício ressaltou a importância de o músico atualmente ter leitura musical, porém não ficar limitado a executar o que está na partitura, e sim usá-la como um recurso que o possibilite ir além do escrito. Segundo o violonista, a escrita também é importante para a perpetuação do conhecimento, e auxilia como ferramenta de composição e arranjo:

Então eu acho que hoje é importante a gente saber escrever, fazer arranjo, saber ler. Isso ajuda a gente a compor, a escrever pra outras formações, a levar essa música pra outros ambientes que não são propriamente de choro, como a gente fez no mundo inteiro. Tem gente tocando composições dessa galera e arranjos no mundo todo, em todos os continentes... A parte escrita tem importância nesse sentido. A gente não precisa ser analfabeto pra ser chorão. Esse conhecimento não ocupa lugar e não faz mal. Mas na minha formação de músico, com certeza a experiência prática e sensitiva, de estar presente nos ambientes, de perceber o comportamento das pessoas, a generosidade, ou a falta de generosidade [...] isso tudo tem relação com o tipo de música que você faz. Com a característica de som que você tem (Comunicação pessoal à autora).

Maurício tem uma postura semelhante à de Luciana quando fala em um violão de sete cordas que se ocupa em fornecer mais sustentação rítmica e harmônica ao conjunto, ao invés de fazer apenas frases contrapontísticas. Para o músico, este papel pode ser cumprido por outros instrumentos de sopro, e assim o violão pode se incumbir de outras funções. Esta maneira de pensar o choro foi exposta em suas aulas, quando enfatizou a influência que a escrita de Radamés Gnattali para a formação do choro teve na sua práxis. Maurício reitera o que considero ser a síntese do pensamento musical da equipe de músicos ligados à Casa do Choro:

Quando você ouve o Meira tocar, é um violão que preenche sem ocupar os espaços. Ele deixa espaço para as outras pessoas tocarem ao redor. O Dino, fazendo essa comparação, já tinha uma linguagem mais impositiva. Esse local de fazer contraponto [do Dino] é meio: “Não venha fazer parte aqui”. Isso é uma linguagem que é muito mais usada no choro hoje do que a linguagem mais camerística que a gente usa. Eu tocando violão de 7 cordas eu faço poucas frases, só de vez em quando. Normalmente a gente toca com mais de um instrumento de sopro. Eles fazem essa teia de contrapontos e eu acho mais importante eu fazer, sugerir e organizar a parte harmônica e rítmica do que ficar fazendo frase. Às vezes eu faço um improviso, quando sobra um espaço, mas não é isso que eu estou buscando. Estou buscando a formação camerística de choro, tocando dessa forma. Que nada mais é que o choro que sempre foi feito, só que com uma sonoridade mais limpa. (Comunicação pessoal à autora).

Maurício complementa sua fala fazendo uma ponte entre o choro da maneira como era feito no passado, sem tantos recursos, e como vem fazendo atualmente:

Então eu acho que isso é o resultado final da minha geração, de juntar o choro tradicional, sua espontaneidade, seu treinamento de percepção, que é fabuloso, com a experiência camerística do Radamés, com essa organização das texturas, dos locais, das possibilidades de cada instrumento, que não eram exploradas a fundo pela formação tradicional do choro. E aí resultou nisso. Então eu não vou tocar violão, vou tocar o que precisar ali. De repente vou tocar contrabaixo, vou fazer uma frase de violoncelo [...] eu estou pensando numa música orquestral, e não necessariamente em fazer um trabalho de violão ali (Comunicação pessoal à autora).

Dessa maneira, a fala de Maurício está em consonância com o depoimento de Luciana Rabello, sobre se pensar em uma proposta de choro com um tratamento camerístico, com as tarefas e ideias musicais distribuídas entre os vários músicos do grupo. Mauricio usou o exemplo do violão de sete cordas e da maneira de tocar de Dino, um violonista que se tornou célebre e fez escola pela riqueza e criatividade de suas frases melódicas – as célebres “baixarias”. Mauricio e Luciana deixam evidente essa diferença de concepção do choro, cada qual utilizando seu instrumento para demonstrar um mesmo pensamento, que se observa em outros músicos da EPM, como discutimos na observação das aulas.

Conclusão

Ao privilegiar a narrativa dos interlocutores, este trabalho reforça a etnografia como uma opção metodológica eficaz para desvelar as práticas de transmissão do choro no contexto da Casa do Choro. As entrevistas permitiram que perspectivas êmicas sobre a transmissão e a práxis do choro emergissem como evidência central, enriquecendo a compreensão de como o conhecimento é construído e compartilhado.

Os festivais da Casa do Choro e da Escola Portátil De Música (EPM) se consolidaram como grandes difusores do ensino do choro no Brasil e no mundo. A influência da pesquisa histórica e do *modus operandi* da EPM se faz notar em várias escolas e projetos de ensino do choro no Brasil e no mundo.

A prática que se transmite através dos músicos da Casa de Choro tem uma concepção que pode ser compreendida como a práxis da Casa do Choro: representa uma visão do choro como um universo de gêneros musicais vigentes no Brasil desde meados do século XIX, cuja prática privilegia o fazer musical coletivo, baseado em uma visão camerística e de caráter polifônico, com forte influência do compositor Radamés Gnattali. A pesquisa histórica fundamenta essa concepção, na medida em que revela registros e partituras do século XIX que refletem essa ideia do choro como prática polifônica, de caráter camerístico. A escrita e a oralidade se mostram presentes na maioria das práticas da EPM, como instâncias complementares. Este recorte, dessa forma, evidenciou o pensamento de dois de seus líderes e como suas práticas reverberam nos praticantes que frequentam os festivais.

Referências

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *REVISTA DA ABEM*, [S. l.], v. 8, n. 5, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/448>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BENON, Leonardo B. *O estilo interpretativo de Waldir Azevedo: aspectos técnicos e expressivos*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2017.

NETTL, Bruno. *The Study of Ethnomusicology: Thirty-Three Discussions*. University of Illinois Press, 2015. Disponível em: www.jstor.org/stable/10.5406/j.ctt1hj9xkf. Acesso em: 14 jul. 2025.

QUEIROZ, Luis. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Revista Opus – ANPPOM*, v. 16, n. 2, 2010. Acesso em: 14 jul. 2025.

RICE, Timothy. Transmission. *Grove Music Online*. Disponível em:

<https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.001/omo-9781561592630-e-0000046823>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ROSA, Luciana F. *Relações entre escrita e oralidade na transmissão da práxis do choro no Brasil*. Tese (Doutorado em música). 345 f. São Paulo: USP, 2020.

SANDRONI, Carlos. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL 9., 2000, Belém *Anais [...]*. Belém: ABEM, p. 19-26, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/8288462/Uma_roda_de_choro_concentrada. Acesso em: 14 jul. 2025.

SEVERIANO, Jairo. *Uma História da Música Popular Brasileira: das Origens à Modernidade*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor: um novo método de educação*. Tradução de Anne Corinna Gottberg. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1983. 102 p.