



As transmissões aural, oral e escrita: conjugando as formas de aprendizado no choro

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO EM SIMPÓSIO

SIMPÓSIO: Choro patrimônio cultural do Brasil: perspectivas interdisciplinares

Lucas Porto

UNIRIO

lucas.porto@edu.unirio.br

Clifford Korman

UNIRIO

clifford.korman@unirio.br

Resumo. Debater a importância de uma maior conjugação entre as formas de transmissão aural, oral e escrita para o processo de aprendizagem do músico de choro é o objetivo deste artigo. Nele dialogamos com ideias apresentadas por autores como Taborda (1995), Green (2000), Ulhôa (2006), Sandroni (2000), Couto (2009), Rosa (2020), Aragão (2011), Rusch, Salley e Stover (2016) e Seeger (1977). Ao final, apresentamos algumas propostas no sentido de contribuir para ampliar o desenvolvimento do ensino do choro na academia.

Palavras-chave. Transmissão aural, Transmissão oral, Choro, Violão sete cordas, Ensino musical.

Title. Aural, Oral and Written Transmissions: Combining Forms of Learning in Choro

Abstract. The intent of this article is to debate the importance of a greater combination of aural, oral and written forms of transmission in the choro musician's learning process. To this end we dialog with ideas presented by authors including Taborda (1995), Green (2000), Ulhôa (2006), Sandroni (2000), Couto (2009), Rosa (2020), Aragão (2011), Rusch, Salley and Stover (2016) and Seeger (1977). To conclude we present some proposals to contribute to the expansion of the development of choro teaching in academic contexts.

Keywords. Aural Transmission, Oral Transmission, Choro, Seven-Strings Guitar, Music Education.

Introdução

A transmissão aural – estudos por meio da escuta de *performances* gravadas – é reconhecidamente um dos processos de aprendizado mais utilizados na música popular. A audição repetida de um determinado material sonoro, aliada a uma escuta cada vez mais treinada, oferece a possibilidade de se obter detalhes fundamentais para a construção da *performance*, detalhes estes que não são escritos numa partitura ou que não podem ser

transmitidos oralmente. Ao mesmo tempo que fortalece no músico – de forma mais abrangente – o conhecimento sobre o gênero que está sendo tocado, também possibilita – de forma mais específica – a assimilação de elementos do estilo de um determinado intérprete ou compositor. Quando combinados, os processos de transmissão aural, escrita e oral propiciam ao aprendiz uma espécie de imersão em uma complexa rede de estruturas e significados.

Ao que parece, essas formas de transmissão estão cada vez mais associadas no ensino de música popular nos dias atuais. Além dos cursos de ensino superior voltados para esse seguimento, observamos nas últimas décadas também o desenvolvimento de importantes escolas dedicadas especificamente ao ensino do choro, como a Escola Portátil de Música, no Rio de Janeiro, e a Escola de Choro Raphael Rabello, em Brasília. No entanto, algumas lacunas ainda precisam ser preenchidas.

Abordando uma parte da pesquisa de mestrado que venho desenvolvendo, este artigo busca debater a importância de uma maior conjugação entre as formas de transmissão aural, oral e escrita para o processo de aprendizagem do músico de choro. Nele dialogamos com ideias apresentadas por autores como Taborda (1995), Green (2000), Ulhôa (2006), Sandroni (2000), Couto (2009), Rosa (2020), Aragão (2011), Rusch, Salley e Stover (2016) e Seeger (1977). Ao final, apresentamos algumas propostas no sentido de contribuir para ampliar o desenvolvimento do ensino do choro na academia.

A transmissão aural no choro

Em entrevista concedida ao maestro Nelson Macedo em 1992 para o programa *Memória do Músico Brasileiro*¹, Horondino José da Silva, o Dino 7 Cordas (1918-2006), conta como foi o início de sua carreira como músico profissional no final da década de 1930. Além disso, também nos fala sobre a intensa atividade que exerceu como professor de violão durante décadas, dando aulas nas casas de venda de instrumentos e acessórios musicais Ao Bandolim de Ouro e Casa Oliveira, no Rio de Janeiro. Dino explica que a atividade como professor de violão foi favorecida por Jacob Pick Bittencourt, o Jacob do Bandolim (1918-1969), que começou a exigir que os nomes dos músicos acompanhadores constassem nas contracapas dos discos que gravava. A partir daí Dino começou a ser muito procurado por estudantes que desejavam aprender a sua forma de tocar. Nas palavras de Taborda (1995), Dino tornou-se um “modelo a ser visado. Quem toca sete cordas no Brasil é discípulo de Dino e se exprime no

¹ Entrevista concedida ao maestro Nelson Macedo em 1992 para o programa *Memória do Músico Brasileiro*, da Escola Brasileira de Música, transcrição nossa. Íntegra em https://youtu.be/sP9v_XrTnwg



idioma por ele inventado” (TABORDA, 1995, p. 8). E em relação à forma de aprendizado ao violão adotada pelo próprio Dino, a autora esclarece que

Dino tinha um outro professor além do pai, que lhe ensinava tudo o que sabia. O novo professor era o rádio, a quem Dino ficava preso em todas as horas vagas. O seu grande modelo de acompanhamento de violão era fornecido pela dupla de violonistas do famosíssimo Regional de Benedito Lacerda. Dino procurava repetir tudo o que Ney Orestes e [Carlos] Lentine faziam. Foi esse o seu grande modelo. Ele conhecia praticamente todo o repertório que Benedito e seu Regional tocavam nos discos e no rádio. Esse aprendizado autodidático, se podemos dizer, acabou sendo o que definiu a sua carreira (TABORDA, 1995, p. 49).

Décadas depois, outro notável violonista sete cordas, Raphael Rabello (1962-1995), percorreria um caminho semelhante ao dar os primeiros passos no instrumento: enquanto Dino “copiou” o fraseado e a forma de tocar presentes nas gravações dos violonistas Ney Orestes e Carlos Lentine, Raphael “tirou de ouvido” o fraseado e a forma de tocar das gravações com Dino e Meira (Jayme Thomaz Florence, 1909-1982), seu único professor de violão. Tanto Dino quanto Raphael só começariam a ler e escrever partituras pouco tempo após terem iniciado sua atuação profissional, provavelmente por perceberem que a leitura de partituras não se apresentava tão somente como um recurso adicional para melhor exercer a profissão, mas sim como uma necessidade, uma condição indispensável para que obtivessem um bom desempenho ao lidar com arranjos escritos dentro dos estúdios de gravação, onde atuaram intensamente.

Consideramos a transmissão aural como um processo individual e, assim como Green (2000), essencialmente autodidata. Diferentemente da transmissão escrita – realizada por meio de partituras, métodos, livros – e da transmissão oral – mediada por informações verbais de um professor, amigo, parente etc. – a transmissão aural ocorre da relação direta entre o músico e o próprio material sonoro, cujo resultado dependerá não somente dos objetivos pretendidos e da capacidade de escuta do músico como também da qualidade da própria gravação e do equipamento utilizado para escuta-la.

Como vimos, a transmissão aural foi um dos métodos de aprendizado inicialmente adotado por Dino e por Raphael. Uma transcrição musical pode vir como resultado da transmissão aural – afinal, para escrever numa partitura o que está sendo tocado é preciso antes compreender e assimilar o que está sendo tocado. No entanto, é importante frisar que a transcrição propriamente dita cumpre um papel distinto da aprendizagem aural popularmente conhecida como o “tirar de ouvido”. Enquanto a transcrição escrita desempenha sua função primordial de gerar um documento visual passível de ser compartilhado – a partitura – o “tirar de ouvido” serve primordialmente a quem o faz, possibilitando também que aquilo que foi

aprendido seja transmitido de forma oral. Green (2000) identifica esse procedimento como essencialmente autodidata – comumente aplicado por músicos populares, tanto profissionais quanto amadores – como pertencente ao que a autora chama de “práticas de aprendizagem musical informal” (GREEN, 2000, p. 65), e acrescenta que “ouvir e imitar gravações” é “de longe, a técnica de aprendizagem mais usada pelos músicos populares” (Ibid, p. 70). Para a autora,

A imitação baseada na audição permite prestar atenção a muitos elementos musicais que a notação tradicional não consegue codificar com rigor. É o caso do timbre, *dirt*, *groove*, *feel*, *swing*, flexibilidade rítmica, desajuste de altura e muitos outros aspectos. Esta é uma parte essencial do início do processo de aprendizagem e acaba por ser o meio principal de transição e reprodução ao longo da carreira do músico (GREEN, 2000, p. 73).

Igualmente, Ulhôa (2006) reforça a importância da transmissão aural nos processos de aprendizado e construção da performance musical, onde a escuta é permanentemente treinada e aperfeiçoada através da audição repetida de gravações, com o objetivo de se reter ao máximo informações que não estão contidas numa partitura, e sim tão somente no próprio material sonoro:

Performances ao vivo são únicas enquanto gravações são repetíveis [...]. Para ouvintes, a repetição aumenta a expectativa sobre o que se vai ouvir ao ponto de incorporar particularidades de uma única versão na sua concepção da obra musical [...] onde pode se concentrar em aspectos que antes não podia estudar, aspectos ligados à expressão tais como técnica instrumental, timbre, sutilezas de andamento, divisão rítmica e dinâmica, ornamentação, articulação, além, claro da improvisação. Porque não dá para detalhar o que está acontecendo enquanto acontece, mas somente depois de escutas repetidas (ULHÔA, 2006, p. 2).

Em se tratando da incorporação da música popular ao ensino institucional nas universidades – movimento cada vez mais acentuado nas últimas décadas – Sandroni (2000) afirma que é indispensável reconhecer métodos de ensino mais apropriados à abordagem destes conteúdos, pois essa incorporação, “se aplicada de maneira irrefletida, pode levar a pensar que é possível tratar as músicas populares como conteúdos a serem incorporados aos currículos de música, mas ensinados segundo métodos alheios a seus contextos originais” (SANDRONI, 2000, p. 19). O autor também critica o uso do termo “informal”, comumente adotado para identificar os processos de aprendizagem extraescolares da música popular, pois crê que o termo traz uma conotação depreciativa que significa “destituído de forma, desorganizado” (Ibid, p.

20). Pelo contrário, este tipo de aprendizado é realizado *pela* e voltado *para* a prática do músico, onde a escuta de gravações e a frequência assídua em rodas de choro e samba tornam-se um pré-requisito fundamental para se obter “um bom desempenho numa roda: capacidade de transpor em tempo real, de acompanhar músicas que não se conhece especialmente bem, de improvisar contracantos nas cordas graves do violão (as famosas ‘baixarias’) etc.” (Ibid, p. 25). O autor finaliza ressaltando que “nas culturas populares, os modos-de-fazer são tão ou mais importantes do que os conteúdos; em todo caso, ambos estão inextrincavelmente ligados” (Ibid, p. 27).

Em relação direta a esses “modos-de-fazer” a que se refere Sandroni, Couto (2009) também julga como importante “compreender os contextos nos quais a música popular acontece, bem como suas formas de transmissão de conhecimentos, práticas, valores, filosofia e conceitos” (COUTO, 2009, p. 90), onde o “processo” da aprendizagem é tão ou mais importante do que o “produto” que ela possa oferecer. Nesse processo estão incluídas não só a audição de gravações de referência – a transmissão aural – mas também a escolha de um determinado repertório com o qual se criou afetividade, além de uma tendência comum de que o aprendizado ocorra, especialmente no seu início, por meio da interação com parentes e amigos – a transmissão oral – sem a atuação direta e formal de um professor. Por fim, a autora nos chama a atenção para o processo de enculturação do aprendiz, no qual podemos englobar todos os métodos anteriores, onde o indivíduo se vê numa imersão diária daquela prática musical. Em relação a esse processo de enculturação, faz-se importante mencionar um trecho da entrevista dada por Raphael Rabello à pesquisadora Márcia Taborda (1995), onde o músico revela que, para tocar o violão sete cordas, “quis ser igual a ele [Dino], me vestir igual a ele; foi a única maneira de mergulhar culturalmente naquilo e aprender, porque é uma escola que não está escrita” (TABORDA, 1995, p. 80).

Levando-se em conta as afirmações acima podemos salientar que o processo de “tirar de ouvido”, embora tido como “informal”, não deve de modo algum ser tomado como menor, arcaico ou limitado, muito pelo contrário. Green (2000) sinaliza justamente que “talvez os professores de música nas escolas e os professores de instrumento tenham muito a ganhar com o conhecimento dos métodos de aprendizagem informal dos músicos *pop*” (GREEN, 2000, p. 79), e propõe “mais momentos de audição musical como parte do ensino instrumental tradicional” e também “a possibilidade de imitar a partir de gravações” (Ibid, p. 79).

Rosa (2020) chama a atenção para a importância da roda de choro em relação aos processos de transmissão e aprendizagem. De acordo com a autora,



A roda de choro sempre foi citada por chorões como a principal fonte de aprendizado do gênero, baseado sobretudo no fazer musical em coletividade. Embora o estudo individual seja necessário para o domínio das ferramentas técnicas e motoras que o aprendizado requer, é participando da roda que o aprendiz irá internalizar como a dinâmica do choro se realiza em seu ambiente primordial (ROSA, 2020, p. 37-38).

Esse “fazer musical em coletividade” que nos diz a autora também envolve a prática da transmissão oral, onde o aprendiz amplia seu repertório de músicas e desenvolve seu conhecimento a respeito do gênero por meio da troca verbal de informações com músicos mais experientes. Como exemplo, é bastante comum em uma roda de choro um aprendiz de violão conseguir acompanhar “de ouvido” uma música que nunca havia tocado e que não conhecia, pois já possui uma percepção razoável e um bom condicionamento técnico no seu instrumento. Porém, por vezes não consegue reconhecer em tempo real determinados acordes em um trecho com uma modulação mais inusitada ou, o que é mais comum, confunde um acorde diminuto com um acorde m75 – os chamados “meio-diminutos”; também pode não conseguir identificar com clareza as notas de uma “baixaria de obrigação”². Nesses casos, geralmente a dúvida é tirada após o término da música: “que acorde é aquele?”, “como é aquela frase de baixaria?”.

Como bem ressalta Rosa (2020), “a roda é um momento de *performance*, sem ensaio, no qual os recursos auditivos são exigidos em tempo real. A imitação e observação são fundamentais para a resolução dos problemas que vão surgindo” (ROSA, 2020, p. 40). O “tirar de ouvido” relaciona-se diretamente com a práxis do instrumentista na música popular, tornando-se para ele um fundamento técnico indispensável especialmente quando se trata do universo do acompanhamento no choro. Analisando por este ângulo percebemos que, na realidade, as limitações se impõem precisamente quando o músico não possui esse tipo de treinamento – o que o torna bastante dependente da partitura, a qual muitas vezes ou se encontra circunstancialmente indisponível ou possui notáveis erros e imprecisões. Ademais – e aqui faço uso de minha própria experiência como violonista sete cordas de choro – na maioria das vezes é mais rápido “tirar” um choro “de ouvido” por meio de uma gravação do que buscar sua partitura ou mesmo transcrevê-lo, pois o objetivo primeiro é sempre o de reunir condições de tocar a música “tirada” *o quanto antes possível*. Daí podemos verificar que este método não é resultante apenas de uma boa acuidade aural por parte do músico, no sentido de este construir

² “Baixarias de obrigação” são contracantos escritos pelo próprio autor da música, ou criados por um arranjador ou violonista em uma determinada gravação que ganhou notoriedade e passou a servir como referência para a *performance* da música.



uma escuta bem treinada para reconhecer alturas, ritmos e acordes, mas resulta também da sua ampla habilidade em memorizar e estruturar de forma rápida o que está sendo tocado. E, em se tratando especificamente do acompanhamento realizado pelo violão sete cordas no choro, este método torna-se ainda mais indispensável, dado que a maior parte dos contracantos não são escritos, com exceção de apenas algumas “baixarias de obrigação” acima mencionadas, cuja maior parte já se faz presente nas partituras de choro atuais.

Para o músico de choro, possuir um repertório amplo e variado é de suma importância não apenas no sentido prático de estar preparado para tocar determinadas músicas em situações diversas, mas também porque a memorização deste repertório contribui para que ele adquira uma compreensão estrutural cada vez maior sobre este gênero musical. Sobre a questão do repertório, Aragão (2011) nos diz que

Em um nível mais profundo, poderíamos pensar em um repertório não como uma série de “peças”, mas consistindo de um vocabulário de unidades menores como: motivos melódicos ou rítmicos, acordes, sequências de acordes, fórmulas de cadência, etc. Desta forma o processo de transmissão poderia ser estudado sob o prisma de como um repertório conserva (ou não) estas unidades intactas, e como elas são combinadas e recombinaadas em unidades maiores que são aceitas como “peças musicais” (ARAGÃO, 2011, p. 203).

É deste “vocabulário” a que se refere Aragão que os violonistas acompanhadores se servem numa roda de choro. Em geral, para evitar uma situação possivelmente desconfortável, o solista antes pergunta ao acompanhador se ele conhece determinada música; em outras vezes é dito que a música é “caminho da roça”, ou seja, possui um encadeamento harmônico simples e de fácil assimilação, sem modulações inesperadas ou complexas “baixarias de obrigação”. Entretanto, especialmente em ambientes informais, é bastante comum solistas comecem a tocar um choro sem qualquer aviso prévio, sem anunciar o título da música ou mesmo sua tonalidade. Nessas situações, caso o acompanhador não conheça a música, só lhe resta lançar mão dos recursos que adquiriu até então por meio da prática constante no choro – o “vocabulário” – e tentar prever rapidamente os caminhos harmônicos que a própria melodia sugere, ou mesmo contar com a ajuda de algum colega que lhe indique esses caminhos, seja de modo visual ou até mesmo verbal. Como choros são compostos por duas ou três partes que se repetem, músicos acompanhadores geralmente utilizam a primeira exposição de cada uma dessas partes para observar, entender e memorizar rapidamente sua estrutura harmônica, deixando para conferir o resultado na primeira repetição de cada uma. Quando percebem que o acompanhador não conhece a música, também é igualmente comum solistas tocarem a melodia

das “baixarias de obrigação” numa espécie de cortesia, cabendo ao acompanhador tentar reproduzi-la imediatamente na repetição do trecho.

Combinando o aural, o oral e o escrito

A ideia de uma suposta oposição entre as formas de transmissão oral e escrita vem sendo exaustivamente rebatida por diversos musicólogos desde o século passado. Em diferentes momentos, autores como Charles Seeger, Curt Sachs, Leo Treitler e Bruno Netti defenderam que não há uma dicotomia entre a transmissão escrita e a oral na música; pelo contrário, as duas formas estão entrelaçadas e servem indissociavelmente a um único propósito, ou seja, a transmissão dos saberes musicais.

Em relação a essas duas formas de transmissão no choro, Aragão (2011) chama a atenção de que elas sempre caminharam juntas desde o surgimento do gênero, ainda em meados do século XIX. No entanto, é importante ressaltar que “um elemento essencial da música de choro – o acompanhamento rítmico-harmônico – raramente era escrito” (ARAGÃO, 2011, p. 205). Até as primeiras décadas do século XX era muito comum que as partituras manuscritas de choro contivessem apenas a melodia escrita e uma indicação bastante genérica do estilo, como “polka” – ainda escrita com “k” – “valsa” ou “tango”. Ao contrário das partituras atuais, grande parte delas não possuía indicações de harmonia com acordes cifrados, como podemos ver no exemplo a seguir da Figura 1, um trecho da polca *Floriano brincando*, de Cândido Pereira da Silva, o Candinho (1879-1960), em manuscrito feito pelo próprio autor:

Figura 1 – Trecho do manuscrito da polca *Floriano brincando*, de Candinho



Fonte: Acervo do Instituto Casa do Choro -

https://acervo.casadochoro.com.br/files/uploads/scores/score_1054.pdf

De acordo com Aragão (2011), “a condução rítmico-harmônica e os eventuais contracantos melódicos (quando não eram escritos) eram transmitidos através da oralidade” (ARAGÃO, 2011, p. 206). Enquanto as melodias dos choros eram escritas – o que, por consequência, fazia com que a maioria dos instrumentistas solistas soubessem ler partituras – o acompanhamento rítmico-harmônico dependia de um conhecimento prévio de acordes, sequências harmônicas e “levadas” realizadas na prática, onde “o bom instrumentista acompanhador era aquele que ao mesmo tempo dominava ao máximo este vocabulário e que sabia fazer as melhores escolhas no menor tempo no momento da execução” (Ibid, 206). Aragão também frisa que essas partituras pertenciam a “uma rede de cópias manuscritas que funcionava de forma paralela à já intensa indústria de comércio de partituras” (Ibid, 207).

Compositores basilares do choro como Joaquim Callado (1848-1880) e Henrique Alves de Mesquita (1830-1906) também obtiveram grande reconhecimento como professores. Exímio flautista e responsável por criar o embrião do que mais tarde seria o chamado “regional de choro”, Callado foi professor do Imperial Conservatório de Música – atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro – chegando a receber das mãos de D. Pedro II a maior condecoração do Império, a Ordem da Rosa. Mesquita estudou no Conservatório de Paris, onde esteve por nove anos, financiado também por D. Pedro II. Candinho, além de compositor importantíssimo, é reconhecido como um dos maiores responsáveis pelo registro de centenas de choros de compositores que não sabiam escrever partituras, deixando para os dias atuais um material de valor imensurável que teria se perdido não fosse a sua atuação.

Grande parte das partituras manuscritas por Candinho e outros copistas encontram-se hoje no Instituto Casa do Choro (ICC), no Rio de Janeiro, juntamente a cerca de 18 mil obras de vários compositores. Entre 2014 e 2015 foi formado um grupo – do qual fiz parte – de professores da Escola Portátil de Música, que tinha como objetivo digitalizar a maior parte das partituras manuscritas que haviam chegado ao ICC, como parte central do projeto de construção do seu acervo de partituras³. Por meio de fotocópias das partituras originais, nosso papel era digitaliza-las com o *software* editor de partituras Finale. O processo incluía copiar atentamente as melodias, definir os estilos rítmicos – choro, choro sambado, polca, maxixe, tango brasileiro etc. – e, por fim, harmonizar todas as músicas, já que a maioria delas não possuía qualquer acorde cifrado em seus originais. Em relação a esta última e fundamental etapa do trabalho – a

³ O acervo de partituras do Instituto Casa do Choro também possui uma versão *online*: <https://acervo.casadochoro.com.br/Works>



harmonização das melodias – a recomendação geral foi de que nossa abordagem fosse a mais “natural” possível, evitando harmonizações modernas que destoassem da sonoridade da época em que as músicas foram compostas. Eu mesmo pude digitalizar cerca de 280 músicas para o acervo de partituras do ICC, sendo que neste montante também estão incluídas cerca de 39 transcrições, entre as quais 17 choros de José Domingos de Moraes, o Dominginhos (1941-2013), e mais 22 choros de Paulinho da Viola⁴. Na Figura 2 abaixo temos um trecho da mesma música de Candinho, a polca *Floriano brincando*, porém editada em formato melodia e cifra, pertencente ao acervo do Instituto Casa do Choro:

Figura 2 – Trecho da partitura editada da polca *Floriano brincando*, de Candinho

 **Floriano brincando** *polca* **Candinho**
Adap: Lucas Porto



Fonte: Acervo do Instituto Casa do Choro -

https://acervo.casadochoro.com.br/files/uploads/scores/score_12987.pdf

Como se observa no exemplo acima, as partituras de choro possuem caráter predominantemente prescritivo e contêm comumente apenas informações primordiais como melodia, harmonia cifrada e o estilo rítmico abaixo do título. Outro dado importante que podemos observar é a notação da melodia uma oitava abaixo da altura adotada pelo próprio

⁴ Apenas como informação adicional, as transcrições das músicas de Dominginhos e Paulinho da Viola tiveram como referência as primeiras gravações de cada música, priorizando-se, quando possível, aquelas que tivessem participação dos próprios autores.

compositor em seu manuscrito, facilitando a leitura para outros instrumentos além da flauta⁵. Também fica a cargo de quem a escreve adicionar outras informações que considere relevantes como, por exemplo, uma indicação metronômica de andamento ou alguns contracantos essenciais realizados pelo violão – as chamadas “baixarias de obrigação” – utilizando as notas com as hastes para baixo e com tamanho reduzido.

Considerando esse caráter predominantemente prescritivo das partituras em formato melodia e harmonia cifrada, modelo amplamente adotado na música popular, buscaremos agora apresentar conceitos de alguns autores que corroboram a ideia de que, ao fim e ao cabo, toda partitura é essencialmente prescritiva, *por mais descritiva que ela seja*. No que se refere, por exemplo, ao uso da notação descritiva em transcrições, Rusch, Salley e Stover (2016) nos dizem que a transcrição “é um ato analítico que diz tanto sobre a experiência do transcritor com o objeto transcrito quanto sobre a música que está sendo transcrita” (RUSCH; SALLEY; STOVER, 2016, p. 2, tradução nossa). Ou seja, uma transcrição é uma forma de interpretação e o seu resultado irá variar de acordo com as intenções e objetivos do transcritor, que elegerá determinados elementos como mais significativos do que outros. Segundo Austerlitz, “o propósito da notação descritiva não é descrever *todos* os aspectos do som musical, [mas] descrever aspectos *particulares* dos sons” (2003 *apud* RUSCH; SALLEY; STOVER, 2016, p. 3, tradução e grifos nossos). Seeger (1977) classifica a “suposição de que o parâmetro auditivo completo da música pode ser representado por um parâmetro visual parcial” (SEEGER, 1997, p. 168, tradução nossa) como o primeiro “perigo” ao se escrever música. Assim como Rusch, Salley e Stover, o autor reforça o caráter eminentemente prescritivo da partitura, onde a quantidade de informações presentes irá variar de acordo com os objetivos do compositor – ou do transcritor – e dificilmente conseguirão englobar *todos* os elementos necessários para informar o músico que vai interpretá-la. Embora Seeger esteja se referindo às transcrições de música não-ocidental, podemos aplicar este mesmo conceito em relação à música popular, em especial a que tem a improvisação como elemento basilar, como o choro. Sobre isso, o autor nos diz que

Como a encontramos hoje, nossa notação convencional ainda é uma escrita musical mista linear-simbólica na qual o elemento simbólico é o mais altamente organizado e, portanto, domina. É praticamente totalmente prescritiva em seu caráter [...]. Não nos diz tanto sobre como a música soa, mas como fazê-la soar. No entanto, ninguém pode fazê-lo soar como o autor da notação pretendida, a menos que, além do conhecimento da tradição da escrita, ele também tenha um

⁵ A escrita de partituras de choro com notação para flauta era bastante usual em meados do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

conhecimento da tradição oral (ou, melhor, auditiva) associada a ela – isto é, uma tradição aprendida pelo ouvido do aluno [...]. Pois a essa tradição auricular costuma-se deixar a maior parte do conhecimento do que acontece entre as notas (SEEGER, 1997, p. 169, tradução nossa).

Considerações finais

Podemos, portanto, enumerar aqui alguns elementos valiosos resultantes da transmissão aural como forma de aprendizado no choro, elementos estes que se encontram interligados: 1) construção da performance e da capacidade interpretativa individuais inicialmente através da imitação de gravações de músicos de referência; 2) ampliação de recursos técnicos direcionados à prática por meio do aperfeiçoamento da escuta e do fortalecimento da memória estrutural; 3) aperfeiçoamento da escuta direcionada para a improvisação.

As ideias e os conceitos anteriormente apresentados reforçam a importância da transmissão aural – estudos por meio da escuta de performances gravadas – para o aprendizado daquilo que não pode ser escrito numa partitura e “acontece entre as notas”, como nos alerta Seeger (1977). Ainda que nos dias atuais os avanços tecnológicos tenham fornecido uma boa quantidade de ferramentas que auxiliam o processo da transcrição, o “tirar de ouvido” ainda continua sendo uma das principais formas de aprendizado adotadas por músicos acompanhadores, como por exemplo, os violonistas sete cordas no choro e no samba. Uma maior conjugação do oral e do escrito com o aural poderia ser extremamente benéfica para os estudantes.

Simultaneamente, faz-se necessário estimular a produção, edição e circulação de cadernos com transcrições de gravações com músicos de referência, em especial os de gêneros da música popular que possuam a improvisação como elemento basilar, como o choro. Se a transmissão escrita depende de material escrito, então é necessário produzir este material. A criação de grupos de pesquisa em pós-graduação voltados para essa atividade também poderia ser uma boa alternativa, em especial se houver o estabelecimento de um fluxo de compartilhamento de dados entre esses grupos.

Referências

ARAGÃO, Pedro de Moura. O baú do Animal: Alexandre Gonçalves Pinto e o choro. Rio de Janeiro, 2011. 333 f. Tese (Doutorado em Música). Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.



COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. In: *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares?. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto (Portugal), Nº2, p. 65-79, 2000. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.22/3132>

MEMÓRIA DO MÚSICO BRASILEIRO: Dino 7 Cordas. Escola Brasileira de Música. Produção de Nelson Macedo. VHS, duração de 50:16. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Música, 1992. Disponível em https://youtu.be/sP9v_XrTnwg

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

RUSCH, René; SALLEY, Keith; STOVER, Chris. Capturing the Ineffable: Three Transcriptions of a Jazz Solo by Sonny Rollins. *Music Theory Online*, v. 22, n. 3, 2016.

SANDRONI, Carlos. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: *Anais do IX Encontro Anual da ABEM*, p. 19-26, 2000.

SEEGER, Charles. 1977. *Studies in Musicology: 1935 – 1975*. Berkeley: University of California Press. P. 168-81.

TABORDA, Marcia Ermelindo. Dino Sete Cordas e o acompanhamento de violão na música popular. 1995. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. A pesquisa e análise da música popular gravada. In: VII Congresso da IASPM-AL, Casa de las Américas. Havana, Cuba, 2006.