

**Universidade de Brasília
Instituto de Artes / Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação Música em Contexto**

**Aprendizagem Musical no Canto Popular
em Contexto Informal e Formal:**

Perspectiva dos Cantores no Distrito Federal

Maria de Barros Lima

Agosto de 2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 982857.

L732a Lima, Maria de Barros.
Aprendizagem musical no canto popular em contexto
informal e formal : perspectiva dos cantores no Distrito
Federal / Maria de Barros Lima. -- 2010.
vii, 173 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Instituto de Artes, Departamento de Música, 2010.

Inclui bibliografia.

Orientação: Cristina de Souza Grossi.

1. Música - Aprendizagem. 2. Canto - Música popular.
I. Grossi, Cristina. II. Título.

CDU 78:37

Universidade de Brasília
Instituto de Artes / Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação Música em Contexto

Aprendizagem Musical no Canto Popular
em Contexto Informal e Formal:
Perspectiva dos Cantores no Distrito Federal

Maria de Barros Lima

Orientadora: Profa. Dra. Cristina de Souza Grossi
Agosto de 2010

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
- Música em Contexto - do Departamento de Música
da Universidade de Brasília, no dia 18 de agosto de
2010, como parte dos requisitos necessários à obtenção
do grau de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cristina de Souza Grossi (UnB/MUS) – Presidente

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Montandon – (UnB – MUS) – Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Helóisa Feichas (UFMG/MUS) – Membro Externo

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (UnB/MUS) – Membro Suplente

Resumo

A recente inclusão de cursos de música popular nos circuitos acadêmicos acontece em um cenário no qual as práticas de aprendizagem vivenciadas pelos músicos populares em contextos informais ainda são pouco consideradas. No Distrito Federal, o Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB) é a única escola técnica que oferece o Curso de Canto Popular. O CEP-EMB é procurado por cantores populares que atuam na região, e que trazem conhecimentos e habilidades adquiridos fora das instituições de ensino. Apesar disso, muitos desses cantores, ao iniciarem sua experiência no ensino formal, relatam dificuldades para terminar o curso. Este trabalho tem como objetivo investigar as perspectivas de cantores populares sobre a aprendizagem musical fora e dentro da Escola. Trata-se de estudo qualitativo de entrevistas, conduzido por questões que se referem às perspectivas dos cantores populares sobre os processos de aprendizagem vivenciados antes do ingresso no CEP-EMB; às razões que os levam à Escola; e o que pensam sobre a aprendizagem no CEP-EMB e sobre as possíveis articulações entre os dois processos de aprendizagem. Foi revisada ampla literatura sobre o canto popular, a música popular em instituições de ensino e estudos sobre a aprendizagem na música popular e em contextos formais e informais. O referencial teórico veio principalmente do trabalho de Lucy Green (2001). A entrevista semiestruturada individual foi escolhida como o principal instrumento de coleta dos dados. Foram entrevistados dez cantores, com idades entre 22 e 45 anos. Entre os resultados destacam-se especificidades do aprendizado de cantores populares, como a grande importância atribuída pelos cantores à personalidade vocal e à performance, e o importante papel da Escola como lugar de convivência musical. Os relatos positivos sobre as experiências no CEP-EMB incluem a aquisição de ferramentas técnicas e o respeito e reconhecimento conquistados através do status de aluno do CEP-EMB; no entanto, os entrevistados se ressentem da falta de práticas e vivências musicais significativas em relação ao fazer musical do cantor popular.

Palavras-chave: aprendizagem musical; canto popular; educação informal e formal.

**Musical Learning in Popular Singing
in Formal and Informal Contexts:**
Perspectives of the singers in the Federal District

Abstract

The recent inclusion of courses of popular music in the academic circuit occurs in a setting in which learning practices of popular musicians, experienced in informal contexts, still have little space. In the Federal District, the Center for Professional Education School of Music of Brasilia (CEP-EMB) is the only technical school that offers a course in popular singing. The CEP-EMB is sought by popular singers who work in the region and who bring knowledge and skills acquired outside formal education. Nevertheless, many of these singers, at the beginning of their experience in formal education, reported difficulties in finishing the course. This work has aimed to investigate the perspectives of popular singers on the musical learning inside and outside the School. This is a qualitative study of interviews, conducted by questions concerning the perspectives of popular singers on the learning processes experienced before joining the CEP-EMB; the reasons that drive them to school, and what they think about learning in CEP-EMB and the possible links between the two learning processes. extensive literature on the popular singing, popular music in educational institutions and studies in popular music and learning in formal and informal contexts was reviewed. The theoretical framework came primarily from the work of Lucy Green (2001). The individual semi-structured interview was chosen as the main instrument for data collection. Ten singers, aged between 22 and 45 years has been interviewed. Among results there's an emphasis in specificities of the popular singer's learning, like the great importance attributed by the singers to the vocal personality and performance, and the important role in the School just as a place for meet and sing with other musicians. The positive reports on experiences in the CEP-EMB include the acquisition of technical tools and the respect and recognition earned through the status of CEP-EMB's student; however, respondents resent the lack of practical and meaningful musical experiences in relation to music making of the popular singer.

Keywords: music learning, popular singing; informal and formal education.

Aos cancionistas brasileiros.

Agradecimentos

Aos cantores entrevistados: Alan, Alexandre, Elaine, Engracia, Jorge, Mônica, Ricardo, Roni, Sérgio e Thiago, pela generosidade e disponibilidade e por compartilharem comigo tantas histórias lindas!

À minha orientadora, Cristina Grossi, por sua orientação cuidadosa e dedicada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, em especial a Maria Isabel Montandon, Luis Ferreira Makl e Mércia Pinto, pelas contribuições decisivas a este trabalho.

Aos membros da Banca, professores Heloísa Feichas e Maria Cristina Azevedo por me ajudarem a olhar este trabalho por outros ângulos.

A Jorge Vianna, grande companheiro, sabedor de quase cada suspiro, cada vírgula... Este trabalho deve a você, além da diagramação, as incontáveis horas de conversa, seu entusiasmo sempre presente por este projeto, toda a sua paciência nas minhas crises, sua presença incansável, me ajudando a trabalhar ou, melhor ainda, me impedindo! A Alexandre Vianna, que também teve carinho e paciência comigo durante o curso.

A meus pais, cientistas primeiros da minha vida, com quem pude aprender o amor pelo conhecimento e pela música. À minha mãe, Eda Gomes de Barros, pelo “líquido amniótico” delicioso - mistura de amor, atitude e arte - em que vem mantendo a nossa família. A meu pai Marô (*In Memoriam*), voz que ecoa profundamente neste trabalho e no meu coração.

Aos filhos mais incríveis que alguém pode ter! À cantora Pomme Lima, com quem aprendo tanto sobre música e sobre voz. Ao filósofo Pablo Galeão, que me encanta com seu pensamento sensível e profundo. Vocês fazem de mim uma pessoa bem melhor.

Ao meu neto Tito, que, concebido no final deste trabalho, veio renovar minha alegria de viver!

Às minhas irmãs, Carla e Laura, meu cunhado Zé Carlos, minha nora Juliana e meu genro Tiago, meus sobrinhos Pedro Gabriel, Luiza, André e Ananda, e meus tios Humberto, Arnoldo, Yone (*In Memoriam*) e Abel (*In Memoriam*), por serem a família mais incrível, deliciosa, inspirada e amorosa do mundo!

À queridíssima Lígia Ataíde pela revisão competente, cuidadosa e carinhosa.

A todos os meus colegas de curso, especialmente ao meu irmãozinho Ticho Lavenère, e aos amigos Valéria Lehmann, Genil Castro e Érika Kallina, companheiros da melhor qualidade.

A Alice Marques, Simone Lacorte e Uliana Dias, grandes amigas, musicistas e pesquisadoras, por tudo que partilham comigo. Quero ter vocês sempre na minha vida.

Ao querido e saudoso Carlos Galvão (*In Memoriam*), criador do Núcleo de Música Popular do CEP-EMB, grande incentivador da pesquisa em música e deste trabalho.

À Escola de Música de Brasília, especialmente a Lúcia Toledo, Luis Roberto Pinheiro, Kátia Andrade, Diana Mota e Cláudia Sigilião, pelo apoio durante o curso.

Ao Núcleo de Canto Popular do CEP-EMB, em especial aos professores Alysson Takaki, Amélia Niemeyer, Cláudia Sigilião, Dani Baggio, Diana Mota e Sônia Bonna pelo apoio durante o curso e pelos diálogos sobre canto popular. A todos os alunos do Núcleo, por tudo que compartilhamos.

A Dianete Gomes, por sua amizade e por me ensinar tanto sobre voz.

Às pesquisadoras Adriana Piccolo, Alda de Oliveira, Consiglia Latorre, Eunice Rodrigues, Marta de Andrada e Silva, Rejane Harder, Zuraida Bastião pela generosidade e presteza ao enviarem e compartilharem seus trabalhos.

A Leonardo Tavares, que fez parte das transcrições com muito carinho e competência.

A Ana Cláudia e Renan, funcionários do Programa de Pós-Graduação, sempre prontos a nos ajudar.

À mantenedora do CEP-EMB, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela concessão de afastamento remunerado para estudos durante o período de 8 de março de 2010 a 30 de julho de 2010.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 Perspectivas Teóricas	8
1.1 - Canto Popular – o fazer musical e seus parâmetros	12
1.2 - A Música Popular e as Instituições de Ensino de Música	26
1.3 - Aprendizagem na Música Popular	31
1.3.1 - O Informal e o Formal	31
1.3.2 - Práticas de Aprendizagem na Música Popular.....	35
A contribuição de Lucy Green.....	39
1.3.3 - Música Popular e Articulações entre Informal e Formal	52
1.4 - Ampliando as questões	62
Capítulo 2 Metodologia	67
2.1 - Questionário	68
2.2 - A escolha dos cantores	69
2.3 - A entrevista semiestruturada como principal estratégia de coleta	70
2.4 - A devolução das entrevistas	74
2.5 - Análise dos dados	75
Capítulo 3 Ouvindo os cantores (análise dos dados)	78
3.1 - O Antes	88
3.1.1 – “Os Começos” – Enculturação Musical	88
Ambientes da enculturação musical	88
Estilos musicais da enculturação musical.....	95
3.1.2 - “Os Meios” - Aprendizagem em contextos informais	98
Escolhas pessoais.....	98
Auralidade.....	101
Autoaprendizagem e aprendizagem entre pares	106

Assimilação de conhecimento e habilidades de forma casual	107
Integração entre audição, execução, improvisação e composição.....	108
Interpretação	109
3.1.3 - “Os Fins” - A Musicalidade Profissional.....	110
Parâmetros valorizados	115
Autoconceitos	125
3.2 – Por que a Escola?	130
3.2.1 - A busca por técnicas.....	131
3.2.2 - Para melhorar a expressão vocal e/ou musical.....	133
3.2.3 - Complementação da formação profissional.....	134
3.2.4 - Problemas vocais.....	134
3.2.5 - Estar em um ambiente musical... ..	134
3.2.6 - Outros.....	135
3.2.7 - Por que não procurou antes?	136
3.2.8 - O que já sabia ao entrar para a Escola?.....	137
3.3 - Na Escola	138
3.3.1 – O CEP-EMB	138
O Núcleo de Canto Popular	140
3.3.2 – Experiências na Escola.....	141
Considerações Finais	161
Referências Bibliográficas	167

Anexos

- Anexo I:** Questionário
- Anexo II:** Roteiro para Entrevistas
- Anexo III:** Carta de Apresentação
- Anexo IV:** Termo de Consentimento
- Anexo V:** Ficha Técnica do CD
- Anexo VI:** Tabela
- Anexo VII:** CD

Lista de Abreviaturas

CEP-EMB: Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília

NCP: Núcleo de Canto Popular (do CEP-EMB)

MP: música popular

ME: música erudita

CTG: Centro de Tradição Gaúcha

MPB: Música Popular Brasileira

Introdução

As questões que motivaram a presente pesquisa foram geradas a partir da chegada dos cursos de música popular à Escola de Música de Brasília, instituição responsável por parte da minha formação musical e na qual trabalho como professora desde 1981. O processo de criação da Escola de Música se iniciou em 1960 e foi marcado pela missão de formar músicos de orquestra, banda e coro, nos moldes do antigo Ensino Profissionalizante (Lei 5.692/71) (BERGER FILHO, 1999, p. 2). A partir de 1985, com a Nova República, uma reforma pedagógico-administrativa trouxe, entre outras mudanças, a implantação do Núcleo de Música Popular, inicialmente com os cursos de piano popular e bateria. Outros cursos foram sendo implantados ao longo dos anos, como viola caipira, violão popular, guitarra, baixo, saxofone e arranjo (MATTOS, 2007, p.217).

Os Cursos de Canto Popular foram criados em 1998 e, em 1999, a Escola foi inserida no Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)¹, vinculado à então Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto (SEMTEC/MEC). Assim, a instituição passou a se chamar Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília - CEP-EMB (MATOS, 2007, p.217) e se transformou no “primeiro Centro de Educação Profissional (de sua natureza) a funcionar no País, em acordância com o disposto na Lei 9394/96 e o Decreto 2208/97 que regulamentou a Educação Profissional, de níveis Básico, Técnico e Tecnológico, no Brasil”². No CEP/EMB foram implantados os níveis Básico e Técnico da Educação Profissional³, em modalidades instrumentais e vocais diversas.

A Escola atualmente conta com 230 professores e 1.841 alunos, sendo que 39 professores e 487 alunos são da área de música popular, e 70 alunos e 6 professores integram o Núcleo de Canto Popular. Existe um corpo de disciplinas teóricas comum às

¹ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/norma199.pdf>

² <http://www.emb.com.br/Historico5.htm>

³ “Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis: I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia; II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.”. DECRETO N.º 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997, que regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

áreas erudita e popular, complementado com disciplinas específicas de cada modalidade instrumental/vocal. O ingresso é feito através de sorteio (cursos básicos) ou testes teórico-práticos (cursos básicos e técnicos), de acordo com a definição de cada núcleo.

A exemplo do que aconteceu no final da década de 80 em outras instituições de ensino de música do Brasil, a implantação dos cursos de música popular na Escola de Música de Brasília encontrou um cenário pedagógico marcado por uma herança eurocêntrica, presente nos conteúdos e nas metodologias, no qual se supervaloriza a escrita musical na formação de músicos e as práticas de aprendizagem vivenciadas pelos músicos populares em contextos informais ainda têm pouco espaço (FEICHAS, 2008, p. 1)

Os professores do Núcleo de Canto Popular (NCP) do CEP/EMB vêm se engajando na busca por mudanças nesse cenário pedagógico, motivados pela crescente procura pelo curso de cantores que atuam profissionalmente (recebendo remuneração, eventual ou regular, como cantores), tendo chegado a isso através de processos de aprendizagem vividos fora de instituições de ensino de música. A busca do ensino formal por parte de músicos populares tem sido observada em instituições de ensino de outras cidades do país (TRAVASSOS, 2001, p.76), e ainda se sabe pouco a respeito das motivações que podem estar por trás dessa demanda.

Eu fui aluna da Escola, ainda no antigo curso profissionalizante Técnico em Canto (erudito) na Escola, e, desde 1981, lecionava lá diversas disciplinas como Oficina de Música, Teoria Musical, Solfejo, Canto Coral, Apreciação Musical, trabalhando com a educação musical de crianças, jovens e adultos. Fora da Escola, desenvolvia trabalhos na área da música popular. Por causa dessa atuação, em 1999 fui convidada a dar aulas no Núcleo de Canto Popular (NCP).

Trabalhando no NCP, acompanhei vários cantores que, ao iniciarem sua experiência na Escola, mesmo trazendo uma série de conhecimentos e habilidades adquiridos fora das instituições de ensino, relataram grandes dificuldades no início do curso. Alguns casos chamaram a minha atenção, por se tratar de músicos experientes que, por não conhecerem a escrita musical tradicional, foram inseridos em turmas teóricas de iniciantes, nas quais suas habilidades e conhecimentos anteriores pareciam, segundo os relatos dos cantores, ser frequentemente ignorados. Isso revela uma estrutura curricular que estabelece, na hierarquia dos saberes musicais, a precedência de

ferramentas de leitura e escrita, o que também tem sido observado em outras instituições de ensino de música (FEICHAS, 2006), e vai de encontro aos estudos sobre a aprendizagem de músicos populares, que revelam que, para esses músicos, a notação aparece sempre como referência secundária em relação à experiência auditiva (GREEN, 2001, p.61).

Observamos que o contexto pedagógico descrito acima parece ser um dos fatores que levam os cantores a abandonar o curso. No entanto, pouco se sabe ainda sobre os processos de aprendizagem desses alunos anteriores ao ingresso na Escola, as razões que os levam a procurar o ensino formal, e que relações fazem entre as experiências vividas no âmbito da escola e a aprendizagem anterior a ela.

Para exemplificar, cito aqui, entre muitos casos, o de Elaine⁴, cantora que trabalhou durante muitos anos em bares e shows em sua cidade natal e cidades vizinhas. Ao vir para Brasília, com a intenção de estudar música, se perdeu de sua “galera” musical e parou de cantar em público. Um professor da Escola de Música a ouviu cantando em uma roda de amigos, ficou impressionado com sua performance e a apresentou à coordenação do NCP, para que o Núcleo a aceitasse como aluna. Ela ingressou na Escola, buscando, segundo seu depoimento, conhecimentos musicais, formação profissional e certificação para o exercício da profissão, inclusive como professora. Por não ter conhecimentos de leitura e teoria musical, começou a ter aulas em uma turma teórica de iniciantes do primeiro semestre do Curso Básico, que tem a duração de seis semestres.

Desde o começo, Elaine relatou grande dificuldade com a notação e com o solfejo. Ao tentar ajudá-la, percebi que a dinâmica de estudo vigente nas classes parecia incompatível com a maneira como estava habituada a vivenciar a música. Habituada a tirar de ouvido - prática frequente entre os músicos populares, referida por Green (2001)-, decorava sempre antes de poder ler. Durante o curso, voltou a trabalhar como cantora em bailes, e referiu aquisições importantes em relação aos cuidados com a saúde vocal. No entanto, as grandes dificuldades de aprendizagem na Escola, somadas a problemas da vida pessoal, a afastaram do curso até hoje.

⁴ Elaine, assim como todos os entrevistados, não quis escolher um pseudônimo, preferindo que se usasse seu nome artístico.

O que mais impressiona no caso de Elaine são algumas habilidades importantes para a tradição do canto popular brasileiro, que se mostravam muito desenvolvidas nela, como: amplo conhecimento do repertório da chamada MPB, samba, choro, pop rock nacional, abrangendo estilos bastante variados e diferentes épocas da música popular brasileira; afinação precisa em melodias complexas (fazem parte de seu repertório compositores como Chico Buarque, Tom Jobim, João Bosco, cuja obra é marcada pela complexidade harmônica e melódica); capacidade de improvisar, mantendo-se fiel aos estilos, muitas vezes em contextos harmônicos cheios de tensões; a capacidade de reinventar permanentemente as canções em termos melódicos e rítmicos, sendo muito competente no que os músicos populares chamam de “divisão”⁵; domínio do timbre e da extensão de sua voz, de forma a adequá-los à execução de estilos diversos da MPB; além disso, domínio de ornamentos característicos desses estilos.

Essa experiência, somada a outras semelhantes, tem sido motivo de discussão entre os professores do NCP e de todo o CEP-EMB, levantando uma série de questões: por que a Escola não é capaz de acolher experiências tão ricas, ou de complementar a formação de cantores já atuantes, de forma a ajudá-los a enfrentar os desafios do mercado de trabalho e certificá-los para o exercício da profissão? Que saberes esses músicos procuram, o que temos para ensinar, de que forma podemos construir uma relação de ensino-aprendizagem efetiva? Até que ponto o desconhecimento da instituição de ensino a respeito do fazer musical e da aprendizagem anterior desses cantores tem dificultado o seu aproveitamento na Escola e nos levado a deixar de promover a articulação necessária para que houvesse continuidade em seus processos de desenvolvimento musical?

Considero o caso relatado um exemplo de fenômeno que ocorre em diferentes graus, tanto com alunos da música popular, quanto da música erudita (MARQUES, 2006): a dificuldade ou falta de interesse dos agentes educacionais nas instituições de ensino de música em acolher conhecimentos adquiridos em ambientes não escolares, ainda que diretamente relacionados ao curso, e articulá-los em relação aos novos conhecimentos que se deseja transmitir.

⁵ “Categoria utilizada na música popular brasileira para designar as variações de articulação rítmico-melódicas empregadas nas canções” (SANDRONI, 2001, p. 213)

No entanto, quando se trata da música popular, a situação pode se tornar mais complexa por uma série de fatores como, por exemplo, as conotações negativas da categoria música popular em relação à música erudita ocidental (MENEZES BASTOS, 2000, p.1 e SHEPHERD, 1991, p. 202), ou o desconhecimento mesmo, nas escolas de música, dos “modos-de-fazer” dos músicos populares (SANDRONI, 2000, p. 9). A música popular tem chegado às escolas descaracterizada, despojada das práticas e valores através dos quais é criada (GREEN, 2001, p.7)

Além disso, observa-se em vários dos alunos a dificuldade em estabelecer uma conexão direta entre os conhecimentos oferecidos na Escola, especialmente entre o solfejo e a leitura de partituras (foco das maiores dificuldades), e as demandas da prática como cantores populares. A busca pelo conhecimento da notação tradicional muitas vezes parece ser mais motivada pelo poder trazido pelo código, que por necessidades da vida profissional e artística. Além disso, como aponta Feichas em relação ao contexto do ensino universitário de música, “possivelmente as abordagens tradicionais de ensino da música (...) são insuficientes para educar estudantes (...) de música vindos de contextos variados de aprendizagem, especialmente aqueles cuja aprendizagem musical está relacionada a espaços informais” (FEICHAS, 2009, p. 47).

No CEP-EMB, a chegada dos novos cursos da música popular encontrou uma escola totalmente estruturada em função da formação de músicos de orquestra, banda e coro, e a conquista de espaços pedagógicos e até mesmo físicos, como veremos mais adiante, acontece de forma lenta. Parece que a divisão entre o campo popular e o erudito é ainda marcante, e também que existem questões não superadas de desqualificação da música popular em relação à música erudita, assim como de desconhecimento sobre o fazer musical dos músicos populares por parte da Instituição. Isso apesar do fato de a música popular ter cursos regulares na Escola desde 1985.

Foi com o intuito de aprofundar e contribuir para essa discussão que ingressei no Programa de Pós-Graduação do Departamento de Música da UnB. Acredito que investigações sobre as perspectivas de cantores populares sobre a própria aprendizagem podem contribuir para que as escolas de música possam promover uma maior aproximação das realidades, demandas e necessidades do canto e da música popular. Tais investigações também podem colaborar para se alcançar uma visão mais ampla dos limites e implicações dessas realidades com outros campos na área da Educação Musical. Além disso, como apontam outros autores (SANTIAGO, 2006; MARQUES,

2006), a integração das práticas de aprendizagem musical que ocorrem em diferentes contextos pode levar a desenvolvimentos relevantes da aprendizagem musical mesmo para os alunos dos cursos de música erudita.

As inquietações trazidas apontam como foco para este estudo os processos de aprendizagem de cantores populares em diferentes contextos, especificamente fora e dentro de uma instituição de ensino profissional de música. O CEP-EMB, único centro de educação profissional que tem cursos na área de canto popular no Distrito Federal, foi escolhido como contexto para a pesquisa. As questões condutoras deste estudo são: quais as perspectivas dos cantores populares sobre a aprendizagem musical que vivenciaram antes do ingresso no CEP-EMB? O que, segundo os cantores, os levou a procurar a Escola? Como eles relatam sua aprendizagem musical nesse contexto? O que pensam sobre as articulações entre a aprendizagem que acontece antes e dentro da Escola?

O método de pesquisa escolhido para a investigação foi o de estudo de entrevistas. Foram entrevistados dez cantores, com idades entre 22 e 45 anos, com atuação no Distrito Federal, em diversos estilos populares. Os cantores foram selecionados segundo os seguintes critérios: 1) ter atuado profissionalmente (receber remuneração para cantar, sem a exigência de que tenha sido, ou seja, a única fonte de renda), antes de ter contato com o CEP-EMB; 2) ter estado ou estar matriculado no CEP-EMB Escola de Música de Brasília por pelo menos um ano. Dos entrevistados, cinco continuam seus estudos na instituição e quatro não. Todos os cantores autorizaram o uso de seus nomes artísticos.

Este trabalho será dividido em três capítulos. O primeiro traz a revisão bibliográfica, dividida em três áreas. Na primeira delas, são examinados os estudos sobre o canto popular, através principalmente dos trabalhos de LOMAX (2001, 1978), ANDRADE (1972 [1928], 1965, 1993 [1944]), TRAVASSOS (2008), PICCOLO (2006), FINNEGAN (2008), ZUMTHOR (2000), MATOS (2001, 2004), TATIT (2004, 2007), SANDRONI (2001), ABREU (2001), LATORRE (2002), SOBREIRA (2002) e LAVER (1980). Na segunda área da revisão são abordados os estudos sobre música popular nas instituições de ensino de música. Para tanto, encontramos subsídios nos trabalhos de GREEN (2001), FEICHAS (2006, 2008), SHEPHERD (1991), TAGG (2000), LUEDY (2006), ULHOA (2002), NASCIMENTO (2003). A terceira área da revisão trata das questões relativas à aprendizagem dos músicos populares, tendo como

principal referência o trabalho de GREEN (2001, 2006, 2008). Além de Green, JAFFURS (2004, 2006), FOLKESTAD (2006), ARROYO et al (2000), FEICHAS (2006), LACORTE (2006), WILLE (2005), LEBLER (2007), FOLKESTAD, (2006), PRASS (2000, 2004), QUEIROZ (2007), FEICHAS (2006, 2008, 2010), PINTO (2002).

No segundo capítulo, a metodologia da pesquisa é detalhada, com o subsídio teórico de BOGDAN & BIKLEN (1994), LÜDKE (1986), PAULILO (1999), GÜNTHER (2003), MERRIAM (1998), TRIVIÑOS (1987), SZYMANSKI (2004), GIL (2008). O terceiro capítulo traz os relatos das entrevistas, com a análise dos dados. A dissertação se encerra com as reflexões finais e conclusão.

Capítulo 1

Perspectivas Teóricas

Em artigo que discute a necessidade de instrumentalizar a educação musical para que esta possa abranger os diferentes universos musicais e, de maneira especial, a dimensão plural que caracteriza a realidade musical brasileira, Queiroz (2004) ressalta que há muito a aprender com situações de ensino e aprendizagem encontradas em diferentes contextos:

É evidente que nenhuma proposta de educação musical vai contemplar todos os universos musicais existentes em uma cultura. No entanto, entender processos de transmissão de música em diferentes situações, espaços e contextos culturais permite a realização de propostas coerentes para o ensino musical. Assim, acreditamos que a partir do conhecimento de distintas perspectivas do ensino e aprendizagem da música, o educador estará mais apto para a (re)apropriação e/ou a criação de estratégias metodológicas capazes de abarcar diferentes dimensões da educação musical. (QUEIROZ 2004, p. 103)

Grande parte dos referenciais que subsidiam essa busca por conhecer os diversos processos de transmissão e criar novas estratégias pedagógicas que os contemplem, se insere no campo de investigação que Margarete Arroyo identifica como “abordagem sociocultural da educação musical” (ARROYO, 2002, p.20). Ela caracteriza a vertente sociocultural segundo os seguintes pontos:

As músicas devem ser estudadas não apenas como produtos, mas como processo; alguma modalidade de educação musical acontece em todos os contextos onde haja prática musical, sejam eles formais ou informais; portanto há inúmeras possibilidades de se empreender a educação musical (ARROYO, 2002, p.20).

Para chegar a essa formulação, a autora parte do conceito de cultura de Geertz, segundo o qual “a cultura é entendida como uma teia de significados que conferem sentido à experiência humana”, e do conceito de relativização, que, segundo a autora, “implica que processos e produtos culturais só podem ser compreendidos se considerados no seu contexto de produção sociocultural” (ARROYO, 2002, p.19).

Blacking (1995) fala sobre a necessidade de uma visão relativista, ao sublinhar a importância de análise de um sistema musical primeiramente em comparação a outros sistemas sociais e simbólicos dentro da mesma sociedade, ao invés de utilizar os parâmetros advindos do nosso próprio sistema musical ou “alguma teoria

hipoteticamente universal do fazer musical humano” (BLACKING, 1995, p. 229). Segundo ele, é mais importante a expansão do conhecimento acerca de possíveis conceituações sobre música e performance musical, por trazer formas alternativas de ouvir, tanto as novas músicas, quanto a música que nos é familiar, do que a descoberta de novas estruturas sonoras. Blacking diz ainda que a importância das contribuições etnomusicológicas à Educação Musical está relacionada a essa nova escuta, que

... desafia a base da maioria das análises psicológicas, sociológicas e musicológicas da música e da musicalidade, especialmente as que clamam ser mais científicas que humanísticas, porque derruba as divisões convencionais entre o jargão de 'leigo' e 'técnico' para descrever as formas musicais. Elas (*as contribuições etnomusicológicas*) revelam não só um nível muito maior de musicalidade na sociedade humana que se acreditava existir, mas também ideias novas e coerentes sobre a organização do som, que nem sempre podem ser acomodados dentro dos parâmetros da análise musical "científica" que foram derivados a partir da experiência de uma tradição musical específica, a música tonal europeia. (BLACKING, 1995, p. 229)⁶

Em um texto que trata das relações entre Etnomusicologia e Educação Musical, Elizabeth Travassos (2002) levanta fatores que dificultam que instituições de ensino utilizem um olhar relativista para as diferentes práticas culturais. Um deles seria a ansiedade que o contato com o pluralismo estético e com “repertórios não canônicos” gera na sociedade moderna ocidental. Segundo a autora, tal ansiedade seria causada pela “sensação de que o pluralismo equivale à ausência de critérios, ao silenciamento da crítica e à derrocada das hierarquias de valores” (TRAVASSOS, 2002, p. 77). Nas discussões das quais participei no processo de construção do currículo do Canto Popular no CEP-EMB, deparei-me diversas vezes com este impasse: como os professores, especialmente os da área teórica, que não têm conhecimento sobre a prática dos músicos populares, poderiam abrir mão de critérios conhecidos por outros que não dominam? Como dimensionar, por exemplo, o papel da notação musical na formação do músico popular, sem conhecer as demandas do fazer musical desses músicos?

⁶ ... challenge the basis of most psychological, sociological, and musicological analyses of music and musicality, especially those that claim to be scientific rather than humanistic, because they break down the conventional divisions between the jargon of ‘lay’ and ‘technical’ descriptions of musical forms. They reveal not only a far greater level of musicality in human society than was generally believed to exist, but also fresh and coherent ideas about the organization of sound, which cannot always be accommodated within the parameters of ‘scientific’ musical analysis that have been derived from experience of one particular musical tradition, European tonal music. (BLACKING, 1995, p. 229)

SANDRONI (2000), ao tratar da incorporação de temas relativos às culturas populares aos currículos das escolas de música, nos alerta para os problemas causados pela distinção aí praticada entre *conteúdo* (o que se ensina) e *forma* (como se ensina), que, segundo ele,

(...) se aplicada de maneira irrefletida, pode levar a pensar que é possível tratar as músicas populares como conteúdos a serem incorporados aos currículos de música, mas ensinados segundo métodos alheios a seus contextos originais, quer se trate de métodos já utilizados nas escolas, quer se trate de métodos especialmente inventados (SANDRONI, 2000, p. 1).

No entanto, sabemos que, entre várias realidades musicais distintas daquelas cultivadas nas academias ocidentais, sobre as quais se faria necessário adotar um viés relativizador, a música popular certamente é a mais próxima. Sua presença na vida dos indivíduos na sociedade moderna vem se intensificando rapidamente com “as mudanças sociais e tecnológicas que trouxeram também mudanças nas experiências musicais” e com “as modificações no ambiente sonoro e o elevado consumo da mídia, que contribuíram para outros modos de percepção e apreensão da realidade” (SOUZA, 2000, p. 40). Cientes, então, de que, embora os conteúdos da música popular venham sendo incluídos, principalmente na forma de repertório (SANDRONI, 2000; TAGG, 2000b GREEN, 2001; FEICHAS, 2008), quase nada mudou nas instituições de ensino de música em relação aos métodos de ensino, pode-se perguntar: por que parece tão difícil aceitar a presença da música popular e seus critérios, sendo ela uma realidade tão mais próxima?

Shepherd (1991) levanta a possibilidade de que seja justamente a proximidade um dos fatores que dificultam a aceitação da música popular em instituições acadêmicas. Assim, estudar o fazer musical de sociedades distantes, como a dos pigmeus do Gabão, por exemplo, seria bem menos desafiador que se abrir a realidades mais próximas, que questionam diretamente os cânones vigentes, como a música popular (SHEPHERD, 1991, p. 204).

Em artigo no qual toma como ponto de partida debates em torno das questões que envolvem a presença da música popular nas academias para discutir como concepções conservadoras de cultura e de educação podem limitar os campos discursivos em música e em educação musical, Luedy (2006) questiona “relações hierárquicas e (...) posições enunciativas privilegiadas acerca do que vale como cultura e conhecimento para a educação” (LUEDY, 2006, p.106):

Nesse sentido, é preciso destacar que as perspectivas conservadoras que veem a crescente esfera da cultura popular contemporânea como uma ameaça a valores tradicionais e aos saberes eruditos, tidos como “universais” e supostamente superiores, possuem pressupostos estéticos e implicações culturais que precisam ser seriamente questionados. (...) de tais pressupostos derivam práticas pedagógicas desatentas ao fato de que as transformações sociais colocadas por essas formas culturais requerem novas atitudes interpretativas. Atitudes que levem em conta outras formas importantes de conhecimento e saber que são próprias dessas manifestações culturais. (LUEDY, 2006, p.105)

A questão é que princípios pedagógicos que desconsideram o método de transmissão de outras culturas musicais continuam sendo hegemônicos na maioria dos contextos de aprendizagem formal. Tal realidade pode ser observada “na evasão do ensino de música em escolas específicas ou no ensino particular” (SOUZA, 2000, p. 40), e pode ser um dos fatores responsáveis pela evasão que observamos no Núcleo de Canto Popular do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília.

A música popular vem se tornando um assunto relevante no cenário internacional da Educação Musical desde 1960, com a entrada do *jazz* para a educação musical formal nos EUA, quando passou também a ser tema de conferências da *International Society for Music Education*, entre outras instituições, e merecendo trabalhos relevantes de teóricos da área (GREEN, 2001). Da mesma forma, as práticas utilizadas para transmissão e aquisição de conhecimentos e habilidades musicais na música popular passaram a merecer atenção crescente.

No entanto, ainda segundo Green, investigações detalhadas sobre a natureza específica das práticas de aprendizagem da música popular são ainda raras (GREEN, 2001, p. 6), e a quantidade de trabalhos na área ainda não corresponde à relevância do assunto para a educação musical contemporânea, se pensarmos em relação às demandas crescentes criadas pelos músicos populares que procuram as instituições de ensino de música para complementar sua formação musical. A partir disso e da importância da visão relativista reforçada pelos autores acima, para este estudo, evidencia-se a necessidade de uma revisão dos estudos sobre o fazer musical dos cantores populares, sobre a questão da música popular nas instituições de ensino, a aprendizagem de músicos populares e sobre as propostas de articulação entre práticas de aprendizagem em contextos diversos. Esses são os temas abordados na revisão de literatura.

1.1 - Canto Popular – o fazer musical e seus parâmetros

Para buscar uma compreensão maior sobre a maneira como esses músicos conduzem a própria aprendizagem em contextos informais ou vivenciam a aprendizagem em contextos formais, necessário se faz que nos debruçemos sobre seus fazeres musicais, uma vez que, nas culturas populares, “os modos-de-fazer são tão ou mais importantes do que os conteúdos” (SANDRONI, 2000, p. 9).

Estudos sobre a palavra cantada ainda são poucos, mas vêm sendo produzidos por diversas áreas, como etnomusicologia, musicologia, fonoaudiologia, linguística, estudos da performance, comunicação e história. Na musicologia, a voz e o canto têm tido uma “posição relativamente marginal” (TRAVASSOS, 2008, p.100). A etnomusicóloga Elizabeth Travassos (2008, p.100) discute as dificuldades em abordar musicologicamente a voz, e, baseando-se em autores como Tomlinson⁷, sugere que tais dificuldades têm sua origem “no processo de constituição mesma da noção de música erudita”, através da ascensão, no século XIX, da música instrumental à categoria de música “pura” ou “abstrata”. Ao propor um diálogo entre as diversas áreas que têm a voz como objeto e discutir “o lugar da voz nos saberes sobre música” (TRAVASSOS, 2008, p.100), a autora caminha em direção ao desejo expresso por Zumthor, estudioso da vocalidade, de que se forme uma “ciência da voz (...), para além de uma física e uma fisiologia, uma linguística, uma antropologia e uma história” (ZUNTHOR, 1997, p. 11, apud TRAVASSOS, 2008, p.100).

Este capítulo trata de alguns dos estudos que avançam nesse sentido, especialmente aqueles que têm seu foco nos parâmetros utilizados por cantores, pesquisadores, ouvintes e críticos para falar da prática vocal relacionada às canções populares, e às características do canto popular brasileiro, almejando relacionar esses aspectos com as visões dos cantores sobre a própria aprendizagem.

Uma das primeiras propostas de estudo do canto como comportamento expressivo e da canção popular como exercício social, no cenário científico internacional, foi o Método Cantométrico (TRAVASSOS, 2008, p.108-109). Ao

⁷ TOMLIMSON, Gary. Music, anthropology, music. In: CLAYTON, M.; HERBERT, T.; MIDDLETON, R.. (Eds.). The cultural study of music. London, Routledge, 2003. p. 31-44.

apresentá-lo, seu idealizador, o etnomusicólogo Allan Lomax, o define como uma proposta de estudo da música em seu contexto, sendo a música uma forma de comportamento humano (LOMAX, 2001, p. 298⁸).

O método cantométrico nasceu de um programa de pesquisa multidisciplinar chamado *The Cross Cultural Study of Expressive Style*, iniciado por Lomax em 1961, na Universidade de Colúmbia. O método foi desenvolvido por ele e pelo musicólogo Victor Grauer como um sistema de mensuração do estilo cantado e para testar hipóteses formuladas por Lomax durante seu trabalho de coleta de canções de diversas partes do planeta. Algumas dessas hipóteses eram: a de que os valores dominantes das sociedades influenciam fundamentalmente a forma de cantar de seus membros; que essa influência se aplica onde quer que canções folclóricas possam ser encontradas em seu estado natural; e que a distribuição de estilos cantados através do mundo está ordenada de acordo com a distribuição mundial de sociedades humanas (MCCORMICK, 2002, p. 1).

Lomax sugere que, “com alguma prática, o método cantométrico permite a um ouvinte descrever uma canção gravada de qualquer lugar do mundo em questão de minutos” (LOMAX, 2001, p. 301). O sistema cantométrico foi proposto para avaliar apenas canções, acompanhadas ou não, não sendo aplicável para a música puramente instrumental, e propõe que um observador treinado para isso avalie as canções, abordando 37 parâmetros, em gradações de 3 a 13 pontos (quantidades limitadas pelo tamanho da folha de codificação e pelo número de pontos possíveis para um cartão IBM, utilizado à época para o registro das observações) (LOMAX, 1978, p.36). Os parâmetros se referem a 37 elementos de estilo identificados, desde qualidades, técnicas e recursos vocais (como *portamento*, tessitura, melisma, extensão, pronúncia, *rubato*, trêmulo, *glissando*, nasalidade, ornamentação, golpe de glote, rascância, acentuação, volume, guturalidade, tensão, movimento glótico), até aspectos da organização social do grupo vocal, combinações entre as vozes, aspectos do acompanhamento etc. (LOMAX, 2001, p. 22).

Segundo o próprio Lomax:

O método cantométrico leva em consideração os parâmetros descritos pela música europeia – melodia, ritmo, harmonia, relações intervalares etc. –, mas

⁸ Artigo retirado do livro “*Song Structure and Social Structure*” (1962), de A. Lomax, e publicado em “*Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología*”, compilação de trabalhos selecionados de algumas das suas figuras mais representativas da etnomusicologia dos últimos cinquenta anos.

vai além destes fatores europeus básicos e contempla muitos outros elementos presentes em – e genéricos do – estilo da canção de outras áreas (na medida em que podem ser apreciados por meio de uma audição intensiva). Estes fatores incluem o tamanho e a estrutura social do grupo que faz música; a posição e o papel de liderança no grupo; o tipo e o grau de interpretação no mesmo, e o tipo e o grau de ornamentação melódica, rítmica e vocal em uma execução cantada, normalmente explicitada pelos cantores escolhidos em uma cultura (LOMAX, 2001, p. 300).⁹

O método foi aplicado primeiramente sobre uma amostra de 2.527 músicas gravadas, a partir de 233 culturas. Cada gravação na amostra foi analisada por dois pesquisadores. Os resultados foram então comparados estatisticamente com os traços culturais das sociedades que representavam, de onde foram tiradas conclusões sobre a relação entre os estilos de cantar e as normas sociais. McCormick (2002) relata as conclusões do experimento: 1) o estilo é significativamente afetado por certos elementos culturais – tipo de subsistência, estrutura política, convenções sexuais, modos de ordem social e complexidade da estrutura de classe; 2) estes elementos afetam a música de forma transcultural; 3) culturas particulares compartilham características com seus vizinhos, com os quais formam grupos mais abrangentes - Eurásia, África, América do Norte, índios etc.; 4) o canto varia com a estrutura social – o canto solo e coros unificados são encontrados em sociedades centralizadas, enquanto grupos musicais sem liderança e coros difusos identificam grupos sociais igualitários e culturas individualizadas (MCCORMICK, 2002, p.1).

Elizabeth Travassos nos aponta algumas críticas conhecidas pelos etnomusicólogos à cantométrica, como “generalização com base em amostras reduzidíssimas (dez canções¹⁰), dependência da análise de delimitação prévia de áreas culturais, rendimento questionável de procedimentos analíticos trabalhosos” (TRAVASSOS, 2008, p. 102). No entanto, a autora ressalta que foi a primeira vez que a etnomusicologia se debruçou sobre o estilo vocal de maneira mais abrangente:

⁹ “El método cantométrico toma en consideración los fenómenos descritos por la notación de la música europea – melodía, ritmo, armonía, amplitud interválica, etc. –, pero va más allá de estos factores europeos básicos y contempla muchos otros elementos presentes en – y genéricos del – estilo de la canción de otras áreas (en la medida en que pueden ser apreciados por medio de una audición intensiva). Estos factores incluyen el tamaño y la estructura social del grupo que hace música; la posición y el papel de liderazgo en el dicho grupo; el tipo y el grado de interpretación en el mismo, y el tipo y el grado de ornamentación melódica, rítmica y vocal en una ejecución cantada, normalmente puesta de manifiesto por los cantores elejidos en una cultura” (LOMAX, 2001, p. 300).

¹⁰. Número aproximado de amostras de cada cultura consideradas no estudo (MCCORMICK, 2002, p.2).

Cantométrica é um dos mais notáveis passos na direção de uma antropologia da voz. Tão impossível quanto ignorá-lo é aplicá-lo, pois, ao mesmo tempo em que é o único método a conclamar os estudiosos a escutar a qualidade da voz, ele nos pede que derive significação dos graus que os parâmetros alcançam numa escala arbitrariamente instituída pelo analista. (TRAVASSOS, 2008, p.110)

Travassos louva ainda o projeto cantométrico pela “riqueza nos aspectos e componentes estilísticos observados e pela convicção na necessidade de integrar o estilo vocal às análises musicais” (TRAVASSOS, 2008, p.111). Os parâmetros da Cantométrica, especialmente os que dizem respeito a qualidades, técnicas e recursos vocais, são considerados para a análise das entrevistas do presente trabalho.

No que se refere aos estudos sobre a voz cantada brasileira, é preciso falar do trabalho de Mário de Andrade, descrito por Travassos como “um atento etnógrafo da voz” (TRAVASSOS, 2008, p. 101). Andrade desenvolveu uma intensa pesquisa sobre as manifestações culturais populares desde os anos 20, pesquisa essa que rendeu várias publicações. Entre as que têm maior relevância para o presente estudo, estão o *Ensaio Sobre a Música Brasileira* (1972 [1928]), *Aspectos da Música Popular Brasileira* (1965) e *Vida do Cantador* (1993 [1944]).

Em seu *Ensaio Sobre a Música Brasileira* (1928), Andrade desenvolve ideias sobre a construção de uma identidade nacional para a música erudita no País. Aborda os estudos realizados sobre a MP no Brasil até aquele momento e faz um levantamento de características da MP (inclusive de diversos gêneros cantados) em diferentes aspectos: ritmo, melodia, polifonia, instrumentação, forma. Na coletânea de textos publicada sob o título de *Aspectos da Música Brasileira*, o musicólogo aprofunda a questão da identidade nacional em seus aspectos musicais (*Evolução Social da Música no Brasil* [1939]).

Vida do Cantador traz os escritos de Mário de Andrade relacionados aos cantadores de coco, em especial Chico Antônio, e revela seu empenho em descrever as “vozes lindas”, mas “inclassificáveis diante da timbração europeia” (ANDRADE, 1993, *apud* TRAVASSOS, 2008). Em 1937, Andrade realizou o *Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada*, com o objetivo de discutir a criação de uma escola de canto erudito brasileira, referenciada esteticamente na MP. Segundo Piccolo:

As discussões levantadas no Congresso incluíram a identificação das qualidades vocais dos diversos povos formadores da nossa cultura; a necessidade de se adaptar a influência do bel canto europeu, tão presente no

nosso canto lírico, à realidade nacional; a defesa da música brasileira no repertório dos cantores; a adoção de uma única pronúncia por parte dos cantores; a defesa de uma maior atenção pelos compositores em adequar suas músicas às especificidades do canto e da língua nacional. (PICCOLO, 2006, p.16)

Mário de Andrade defendia que “a timbração europeia do bel canto descaracteriza a voz brasileira, como também as timbrações de qualquer outra maneira racial de cantar” (ANDRADE, 1965, p.126), e propunha a busca por um “timbre racial” brasileiro, em lugar da equalização de timbres que a técnica vocal erudita promove, diminuindo bastante as diferenças entre uma voz e outra (HERR, 2004, p.5). Nesse sentido, Andrade sublinha a “forte nasalidade da pronúncia afro-brasileira, manifestando-se a favor de sua presença no canto nacional, mais de acordo com a pronúncia da língua que é nossa e com os acentos e maneiras expressivas já tradicionalizadas em nosso canto popular” (ANDRADE, 1965, p.140). Em textos que fazem parte dos *Anais do Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada*, dirige-se novamente aos compositores eruditos ao detalhar os problemas que via para se compor em português brasileiro (*Os compositores e a Língua Nacional*, 1937) e aborda questões relativas à pronúncia do português e ao timbre nas músicas erudita e popular brasileiras (*A Pronúncia Cantada e o Problema do Nasal Brasileiro Através dos Discos*, 1937). Andrade traz para este trabalho referências sobre características da MP no Brasil e do canto popular brasileiro, especialmente do canto folclórico e rural, mas que influenciaram decisivamente o nosso canto urbano.

Não se tem notícias de outras iniciativas como o Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada, até 2000, quando o movimento em direção a uma ciência da voz ganhou importante impulso no Brasil, através do trabalho de um grupo de pesquisadoras: Elizabeth Travassos, Cláudia Neiva de Matos e Fernanda Teixeira de Medeiros. Elas organizaram o primeiro Encontro de Estudos da Palavra Cantada, evento que se realizou no Rio de Janeiro, em setembro de 2000, e foi registrado na publicação *Ao Encontro da Palavra Cantada* (2001). Em maio de 2006, também na cidade do Rio de Janeiro, acontecia o II Encontro de Estudos da Palavra Cantada, registrado posteriormente no livro *Palavra Cantada* (2008).

Nos encontros, marcadamente multidisciplinares, as organizadoras intentaram “criar um espaço de diálogo entre especialistas das diferentes áreas de conhecimento implicadas pela investigação da palavra cantada” (MATOS, TRAVASSOS &

MEDEIROS, 2001, P. 7), e sintetizar a gama de abordagens e disciplinas que têm procurado refletir sobre a voz cantada no meio acadêmico brasileiro.

Vários dos textos reunidos nos dois Encontros foram bastante importantes para esta pesquisa. A antropóloga Ruth Finnegan (finalmente traduzida para o português!) abre a coletânea de textos *Palavra Cantada* (2008) com o artigo *O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance?* – no qual discorre sobre a complexidade do entrelaçamento entre esses três elementos, encontrada na canção. Para a autora, uma canção só alcança sua verdadeira existência em sua performance (FINNEGAN, 2008, p. 23):

De modo frequentemente negligenciado em relatos acadêmicos (...), a voz é, ela mesma, em sua presença melódica, rítmica e modulada, parte da substância. Pois a “letra” de uma canção em certo sentido não existe a menos e até que seja pronunciada, cantada, trazida à tona com os devidos ritmos, entonações, timbres, pausas; tampouco a canção tem “música” até que soe na voz. (FINNEGAN, 2008, p. 24) (itálicos e aspas da autora)

Cláudia Neiva de Matos (em artigo que faz parte de *Ao Encontro da Palavra Cantada*, 2001) também trabalha a noção de performance, na forma como é vista por Zumthor: “a performance, termo que no uso mais geral ‘se refere a um acontecimento oral e gestual’, impõe a presença do *corpo*, isto é, compromete empiricamente ‘um ser particular numa situação dada’” (MATOS, 2001, p. 61 e 62). Zumthor aprofunda o conceito em várias direções, e em uma delas busca traços da análise feita por Dell Hymes, sociolinguista estadunidense:

Da análise feita por ele retenho quatro traços: 1) (...) performance é reconhecimento. A performance realiza, concretiza, faz passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade. 2) A performance se situa num contexto ao mesmo tempo cultural e situacional: nesse contexto, ela aparece como uma “emergência”, um fenômeno que sai desse contexto ao mesmo tempo que nele encontra lugar. (...) 3) Para Hymes, pode-se classificar em três tipos a atividade de um homem, no bojo de seu grupo cultural: *behavior*, comportamento, tudo o que é produzido por uma ação qualquer; - depois *conduta*, que é o comportamento relativo às normas socioculturais, sejam elas aceitas ou rejeitadas; - enfim, *performance*, que é uma conduta na qual o sujeito assume aberta e funcionalmente a responsabilidade. (...) 4) A performance e o conhecimento daquilo que se transmite estão ligados, naquilo que a natureza da performance afeta o que é conhecido. A performance, de qualquer jeito, modifica o conhecimento. Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando ela o marca. (ZUMTHOR, 2000, p. 36 e 37) (itálicos do autor, sublinhado meu)

Alguns aspectos levantados por Zumthor assumem grande relevância ao se tratar da voz cantada e do canto popular, uma vez que, nas manifestações culturais

ligadas à oralidade, o intérprete “sempre constituiu uma espécie de ‘autor empírico’ da obra tradicional” (MATOS, 2004, p.2).

Ainda no artigo citado acima, Matos explora o conceito de *dicção*, construído por Luís Tatit, junto ao conceito de *performance*, “para explorar os efeitos da concretização dessa linguagem numa voz singular, um corpo, uma figura, um personagem poeticamente construído: o malandro” (MATOS, 2001, p. 61 e 62). Os dois conceitos são bastante importantes para este trabalho.

Segundo Tatit, linguista, músico e teórico consagrado da MP, “cantar é uma gestualidade oral, ao mesmo tempo contínua, articulada, tensa e natural, que exige um permanente equilíbrio entre os elementos melódicos, linguísticos, os parâmetros musicais e a entoação coloquial” (TATIT, 2004, p.9). A habilidade dos cancionistas, segundo o autor, não se limita ao pensamento musical, mas

(...) está em converter os discursos orais, cuja sonoridade é por natureza instável, em canções estabilizadas do ponto de vista melódico e linguístico, de modo que o próprio autor e seus intérpretes-cantores possam reproduzi-las conservando a mesma integridade” (TATIT, 2007, p.157).

Para Tatit, o cancionista procura uma “dicção convincente”, articulando a descontinuidade do texto e a continuidade da melodia de forma a dissolver as barreiras entre o cantar e o falar. A essa articulação soma-se o timbre vocal¹¹, formando o tripé que, segundo o autor, sustenta a canção. Assim, “o compositor traz sempre um projeto de dicção que será aprimorado ou modificado pelo cantor e, normalmente, modalizado e explicitado pelo arranjador. Todos são, nesse sentido, cancionistas” (TATIT, 2004, p. 11).

O conceito de dicção da maneira como é formulado por Tatit pode nos auxiliar na compreensão de algumas polêmicas sobre o ensino e aprendizagem de canto popular nas instituições de ensino. Pode-se pensar até que ponto os parâmetros de sonoridade e ressonância perseguidos pelo canto erudito, hegemônico até pouco tempo nesse contexto, podem atender aos propósitos da dicção proposta pelos compositores populares, que frequentemente demandam uma “emissão (*que*) se processa próxima à fala, evidenciando a relação entre texto, melodia e articulação rítmica, bem como o

¹¹ O timbre surge aqui não como mais um parâmetro sonoro, e sim como a “potência do gesto”, o “reconhecimento do cancionista” na canção (TATIT, 2004, p.11).

emprego de vocalidades que reforçam a construção dos sentidos” (MACHADO, 2007, p. 15).

Em outro texto de “*Ao Encontro da Palavra Cantada*” (2001), um artigo de Sandroni apresenta outro parâmetro relevante para o fazer musical do cantor popular brasileiro, ao falar da *divisão*, “uma categoria utilizada na MP brasileira para designar as variações de articulação rítmico-melódicas empregadas nas canções” (SANDRONI, 2001, p. 58), e da importância dos cantores, em especial Francisco Alves, nas transformações do samba durante a década de 30. Adiante, na análise das entrevistas, será visto que a divisão e conceitos afins surgem na fala de alguns dos cantores.

Na mesma publicação, encontramos no artigo de Felipe Abreu, cantor e preparador vocal, um levantamento de vários parâmetros que destacam diferenças estéticas entre o canto popular urbano contemporâneo e o canto erudito ocidental. Segundo Abreu (2001, p. 109 e 110), no canto popular:

1. a classificação vocal tradicional não tem importância para o cantor popular, já que é possível mudar a tonalidade das canções sempre que se queira;
2. a emissão vocal admite impurezas e se aproxima bastante da voz falada;
3. em termos de ressonância vocal, uma grande palheta de possibilidades atende às necessidades do intérprete, do gênero (estilo) ou da procedência linguística;
4. com o uso do microfone, a respiração acontece de maneira bastante próxima da espontânea;
5. não existe a obrigatoriedade de uniformização dos registros laríngeos;
6. em termos de tessitura, a voz feminina geralmente é mais grave, se utilizando da região da voz falada, permitindo maior inteligibilidade articulatória, enquanto às vozes masculinas se permite o falsete;
7. o cantor tem uma grande liberdade ao tratar as canções, podendo alterar a linha melódica, a divisão rítmica, o andamento, a harmonia, o acompanhamento instrumental, a dinâmica e o caráter da peça. (ABREU, 2001, p. 109 e 110)

Em outro artigo (publicado no *Palavra Cantada*, 2008), Abreu discute o surgimento recente de uma demanda pelo trabalho do preparador vocal, no campo do canto popular urbano, fato que podemos relacionar à crescente procura, por parte dos cantores populares, por vagas nas instituições de ensino de música e no CEP/EMB. Segundo o autor, essa demanda seria originada pelo nível de sofisticação encontrado na MP urbana a partir da segunda metade do século XX e pela grande diversidade de tecnologias que os cantores passaram a utilizar. Dessa forma, tanto o próprio cantor quanto as gravadoras e produtoras buscariam na figura do preparador vocal, que já existia no canto erudito ocidental, o treinamento para garantir a melhor performance possível (ABREU, 2008, p. 124).

Por outro lado, Abreu se refere ao medo que os cantores sentem ao procurar treinamento vocal, medo de perder a naturalidade e de ficar com a voz “impostada” demais, descaracterizada em relação ao estilo que praticam. A esse respeito, o autor defende que o preparador vocal que trabalha com o canto popular não busque padrões vocais “corretos”, o que pode encontrar justificativa nos cânones do canto erudito, mas não no contexto do canto popular (ABREU, 2008, p. 128).

A ansiedade em relação ao ensino de canto relatada por Abreu se revelou bastante comum no Núcleo de Canto Popular do CEP/EMB. Além da preocupação legítima de que a prática vocal se afaste da estética do estilo ao qual se dedicam, tem sido comum nos depararmos com uma postura que leva os músicos a evitarem qualquer influência que interfira no que seria a sua expressão natural. Green (2001) observa esse tipo de discurso, ao qual se refere como sendo uma manifestação da “ideologia da autenticidade”, que implicaria a noção romântica de que a música jorra naturalmente da alma e não envolve interesses comerciais, artifícios, imitações da música de qualquer outro e nem trabalho da parte dos músicos (GREEN, 2001, p. 104).

Abreu (2008) ainda destaca outros parâmetros que considera importantes para a atuação dos cantores, ao falar do trabalho do preparador vocal no processo de gravação de um disco, durante o que ele chama de “pré-produção” (a preparação para entrar no estúdio):

“(...) cobrimos a parte técnica de prevenção, desenvolvimento e aperfeiçoamento vocal, com aplicação de exercícios posturais, articulatórios, respiratórios, vocalises, estabelecimento de princípios de higiene vocal (...). Cobrimos ainda a preparação técnica e artística do repertório, analisando texto, melodia, métrica, ritmo e forma das canções. Trabalhamos na

resolução de dificuldades específicas de cada canção, sejam de afinação, articulação, dicção, ritmo, pontos de respiração, extensão, dinâmica, ornamentos etc. visando à descoberta, concepção, execução, treino e amadurecimento dos aspectos técnicos e interpretativos do repertório.” (ABREU, 2008, p. 129 e 130)

Nessa fase, Abreu ressalta a importância da escolha da tonalidade de cada canção, levando-se em conta tanto aspectos de adequação à proposta da canção, quanto o conforto vocal e o contexto (show ou estúdio). Também relata uma série de cuidados em relação ao trabalho dentro do estúdio, como os aspectos psicológicos, ambientais, físicos e técnicos, que devem ser levados em consideração e que o preparador vocal pode prover, além de conhecimentos necessários para participar da pós-produção, ou seja, a edição do material gravado.

Podemos observar que muito da discussão acadêmica sobre o canto popular se faz tendo o canto erudito como referência, o que é possível compreender, uma vez que se trata de um conhecimento que vem sendo sistematizado pelo menos desde 1562 (PICCOLO, 2006, p.32). No entanto, Travassos nos lembra que:

(...) o vocabulário técnico que o canto erudito gerou é parte mesma da normatização técnica e estética que ele implica. Aplicar suas categorias a outros tipos de canto e vocalização é menos ingênuo do que realmente complicado: seria preciso, a cada passo, fazer a arqueologia das noções, compreender os valores aos quais estão atadas, e só então dotá-las, talvez, de outros significados. Dizer que um jongueira tem voz de contralto não comunica muita coisa importante sobre sua voz, não obstante cheia de idiossincrasias sociais; a prova disso é que, ao tentarmos cantar como ela, beiramos a caricatura. (TRAVASSOS, 2008, p. 102).

Essa discussão torna-se importante para a implantação dos cursos de canto popular nas instituições de ensino, na medida em que aí existe uma ideia pré-concebida de que a técnica correta seria a técnica do canto erudito, e que o ensino de MP deveria partir dela. A saúde vocal é frequentemente invocada para depor contra o que se considera serem *vícios* do cantor popular. No entanto, existem poucos estudos médicos que tratem especificamente da utilização da voz no canto popular. Cabe aqui a suspeita de que parte dos discursos e ações pedagógicas que condenam as práticas vocais de cantores populares tenha um fundo de etnocentrismo. Nesse sentido, Piccolo registra sua preocupação de que, “sob a justificativa de se ‘corrigir defeitos’, alguns aspectos fundamentais e característicos da interpretação do canto popular, algumas até mesmo definidoras de seu estilo, sejam desprezados em nome de uma pretensa “saúde vocal” (PICCOLLO, 2006, p.78).

Além do movimento *Palavra Cantada*, outros pesquisadores vêm contribuindo para o aprofundamento dos estudos sobre a voz cantada e o canto popular brasileiro. Adriana Piccolo (2006) desenvolveu pesquisa fundamental para a questão do ensino do canto popular. Seus objetivos foram a descrição e a discussão dos processos de transmissão e aprendizagem do canto popular e do canto lírico. Piccolo discute o canto como um fator de identidade cultural, o conceito da técnica vocal e faz um levantamento de diferenças entre o canto lírico e o canto popular brasileiro urbano. Também aborda os processos de transmissão e aprendizagem do canto popular, através de entrevistas com Elza Soares, Leila Pinheiro, Ney Matogrosso, Gal Costa e Maria Bethânia, e com professores de canto. A autora traz ainda um levantamento extenso sobre parâmetros expressivos do canto popular brasileiro, baseado na análise de fonogramas de três ícones da MPB: Elis Regina, Caetano Veloso e Milton Nascimento. Esse levantamento traz dados relevantes sobre características do canto popular brasileiro, mais especificamente, na chamada MPB.

Piccolo entrevistou cinco professores de canto popular. Todos eles estudaram canto lírico, porque não havia no Brasil, durante o período em que estudaram, professores de canto popular. Esses professores adaptaram as técnicas aprendidas, a partir de pesquisas pessoais e de sua experiência como cantores, para atender às demandas dos cantores populares. A pesquisa traz ainda “exemplos de alunas que estudaram o canto lírico ou com professores de canto popular com formação lírica e que tiveram dificuldades em adaptar a técnica que aprenderam para a prática do canto popular, da maneira como elas próprias e seus públicos as identificavam” (PICCOLO, 2006, p.167). Segundo Piccolo, os professores encontram dificuldade em implementar um método que priorize estética do canto popular, por sentirem o peso da tradição das escolas de canto erudito. Algumas características do canto popular eram consideradas nas aulas pelos professores, mas nem todas eram trabalhadas daquela maneira. A autora traz como exemplo a passagem entre os registros¹²: “apesar de muitos professores concordarem que, ao contrário do canto lírico, no canto popular não é necessário que a passagem soe desapercebida, todos disseram trabalhar para que assim seja” (PICCOLO, 2006, p.168).

¹² Registro: faixa de frequência de fonação dentro da qual as notas são percebidas com uma qualidade vocal similar. Entre os diversos registros há diferenças no comportamento muscular e na forma como as pregas vocais vibram (SUNDBERG, J., 1987, p.49-52, apud PICCOLLO, 2006, p. 88).

No que diz respeito à questão da técnica vocal, Piccolo encontrou no discurso dos profissionais do canto algumas contradições. Mesmo reconhecendo as diferenças estéticas entre o canto erudito e o canto popular, os professores “defendem uma mesma ‘base técnica’ para os cantos lírico e popular, qual seja a descrita pelos tratados de canto lírico” (PICCOLO, 2006, p.167). A autora questiona essa proposição, lembrando que “a técnica é um conjunto de procedimentos, e não apenas um, que define uma maneira de fazer algo. Portanto, a técnica como um todo não pode ser a mesma para o canto popular e o lírico, embora alguns de seus aspectos possam ser iguais” (PICCOLO, 2006, p.167 e 168).

É interessante lembrar ainda o quanto é abrangente a gama de estilos associados ao “canto popular” e “canto erudito”. Assim sendo, é difícil conceber que o mesmo “conjunto de procedimentos” que Piccolo chama de “técnica” sirva, por exemplo, à execução de canções elizabetanas (que poderiam estar mais próximas de uma modinha) e de árias de Wagner, ou, por outro lado, que o cantor de heavy metal se utilize dos mesmos recursos, dos mesmos ajustes musculares que um cantor de bossa nova.

A pesquisa de Piccolo traz um levantamento de gestos vocais¹³ utilizados pelos cantores analisados, que a autora utiliza para identificar “um conjunto de técnicas características na interpretação do canto na MP brasileira” (PICCOLO, 2006). Algumas ocorrências foram relacionadas a termos já conhecidos pela literatura sobre o canto, para facilitar a compreensão sobre as mesmas (termos como “vibrato, fry, falsete, growl, voz nasal, voz falada, voz tensa, voz rouca, voz com a laringe abaixada, voz com ar, articulação - exagerada, cerrada ou pastosa, variação dinâmica, ornamentos como portamento -, antecipação, retardo, apojatura, mordente, nota de passagem, grupeto e escapada por salto ascendente”). Outras ocorrências, apesar de conhecidas, não tinham registros nos estudos acadêmicos consultados e foram nomeadas pela autora: “inspiração sonora, a expiração sonora com suas respectivas categorias referentes à sua localização na sílaba - durante a emissão, no final da emissão e no final com sussurro -, o breque, a voz ful, a voz gritada, a voz ‘suja’, a nota improvisada e o fonema alterado” (PICCOLO, 2006, p.106 e 107).

¹³ Gesto vocal: elemento fisiológico e linguístico dinâmicos, efetivo na expressão do indivíduo as demandas contextuais e subjetivas, que reflete a variabilidade da língua e, por isso, integra a voz no universo da linguagem. (VIOLA, 2006)

A cantora, professora de canto popular e pesquisadora Consiglia Latorre (2002) abordou em sua dissertação de mestrado a estética vocal do canto popular no Brasil, contribuindo também para o presente trabalho. A autora parte da constatação de que não temos ainda escolas estruturadas de canto popular brasileiro, e que acabamos por adotar metodologias de canto emprestadas de outras vertentes mais adiantadas nessa sistematização, como o canto erudito e o jazz. Consiglia propõe então uma “escuta de épocas” como ponto de partida para uma proposta pedagógica que tem como objetivo apontar caminhos para a construção de uma escola brasileira de canto popular em “que ressoe toda a riqueza da nossa tradição musical popular” (LATORRE, 2002, p. 226).

No percurso desse trabalho, Latorre traz uma análise dos momentos importantes da música vocal popular brasileira, articulando processos históricos, desenvolvimento tecnológico, biografias dos cantores que melhor definiram cada época, suas propostas estéticas e os desdobramentos de todos esses fatores na voz propriamente dita. Dessa maneira, constrói o que chama de “quadro-síntese de escuta de épocas”, destacando cinco fases principais do canto brasileiro do século XX, e identifica “sete parâmetros de conduta vocal” (LATORRE, 2002, p. 167 a 169), associados às diferentes épocas: 1) o canto breve; 2) prolongado; 3) brejeiro; 4) dolente; 5) sincopado; 6) exaltação e 7) pequeno (LATORRE, 2002, p. 167 a 169). Embora isso não esteja explícito no trabalho, entendo que tais parâmetros não pretendem esgotar as possibilidades de conduta vocal, mas sistematizar as identificadas pela autora, através da escuta de época.

Além do grande interesse para o ensino do canto popular, por trazer uma proposta pedagógica, a pesquisa de Latorre traz um levantamento rico sobre o desenvolvimento da voz popular brasileira, com depoimentos dos próprios cantores, assim como de músicos, estudiosos e críticos, sobre a prática vocal de cada época. Desses depoimentos surgem aspectos como concepções sobre ritmo, gestos vocais, tessitura, volume, articulação.

Outros dois parâmetros surgem com destaque na literatura e nas expressões do senso comum sobre o canto: a afinação e o timbre. Vale a pena aprofundar essas noções para ampliar a compreensão de sua importância para o fazer musical dos cantores populares.

Quanto à afinação, uma vez que os sistemas de organização das alturas variam de acordo com as culturas e épocas, é preciso ter claro que se trata aqui de uma abstração cultural (PINTO, 2001, p. 224). Em seu livro *Desafinação Vocal* (2002), Sílvia Sobreira trata o fenômeno da afinação sob uma perspectiva cultural, esclarecendo que a variedade de sistemas de afinação já é grande na música ocidental; se considerarmos outras culturas, as possibilidades aumentam muito, não sendo possível se afirmar que exista apenas um tipo de afinação a ser aceito por todos. É importante considerar ainda que, em alguns contextos, parâmetros como expressividade, timbre, estilo, presença em palco são mais valorizados que uma afinação minuciosa (SOBREIRA, 2002, p.28). Além disso, os termos desafinar, desafinação e desafinado(a) são usados na língua portuguesa de forma bastante abrangente, com vários significados, sendo comum que sejam utilizados erroneamente para caracterizar vozes pouco usuais. (SOBREIRA, 2002, p.34-35).

O compositor Flô Menezes (2004) questiona a abordagem acústica corrente, segundo a qual o timbre seria um dos aspectos constitutivos do som:

Ao contrário do que vemos nos livros de acústica, afirmamos que o som possui como parâmetros específicos a *altura*, a *intensidade* e a *duração*, e que *o timbre não constitui um parâmetro do som*, mas consiste antes na *resultante dos demais parâmetros inter-relacionados entre si*. E mais: os parâmetros distintos do som estão inseridos tanto no nível macroscópico do som, com relação à sua globalidade, quanto em estruturação microscópica. Serão, em síntese, as alturas dos parciais, suas amplitudes, suas durações e suas respectivas evoluções no tempo (seus comportamentos dinâmicos, diretamente associados à evolução no tempo de suas amplitudes) que, juntas, constituem aquilo que designamos por *timbre* resultante de um determinado som. (MENEZES, 2004, p. 95) (itálicos do autor)

O autor aponta como um dos indicativos de que o timbre seria um aspecto constituído pelos demais parâmetros, e não constituinte do som, o fato de que o timbre seria o único entre os outros aspectos que, historicamente, não foi representado pela escrita musical.

Travassos relaciona o conceito de timbre ao de qualidade vocal, introduzido pelo linguista Abercrombie como “colorido auditivo característico da voz de um falante individual” (ABERCROMBIE apud TRAVASSOS, 2008, p. 111) e usado por Laver para descrever a voz de um indivíduo e falar dos “aspectos contínuos da fala que veiculam informação sobre as características físicas, psicológicas e sociais do falante” (TRAVASSOS, 2008, p. 111). Segundo Laver,

A qualidade da voz é derivada de dois fatores distintos do desempenho vocal. O primeiro tem a ver com a natureza do próprio aparelho vocal do indivíduo falante. A anatomia particular do falante restringe sua qualidade de voz através do efeito de características físicas, tais como as dimensões, massa e geometria de seus órgãos vocais. (...) O segundo fator não tem a ver com a natureza do aparelho vocal à disposição do falante, mas com o uso que este faz dele. Cada falante, como parte de seu estilo habitual de falar, tende a usar configurações específicas de seu aparelho vocal. (LAVÉ, 1980, p. 9)¹⁴

Travassos acredita que a ideia leiga de timbre pode ser mais bem traduzida no conceito de qualidade vocal, tendo um caráter de “configuração geral”, o que, de certa forma, vai ao encontro da definição de timbre de Menezes e a de Tatit expostas neste capítulo e, como veremos, das falas dos cantores.

Exploramos neste capítulo os estudos sobre a palavra cantada, mais especificamente os que tratam dos parâmetros utilizados por cantores, pesquisadores, ouvintes e críticos para falar da prática vocal relacionada às canções populares. Foram levantadas aqui questões relativas ao canto como comportamento expressivo, e à canção popular como exercício social, assim como as características do canto popular brasileiro, e as articulações entre o canto popular e o erudito no país. Surgiram como temas relevantes nessa discussão: a importância da performance; a dicção dos compositores e o cantor como cancionista; a divisão como um parâmetro fundamental para alguns dos estilos da música popular brasileira; as diferenças entre canto popular e canto erudito; as demandas dos professores de canto popular/preparadores vocais; a visão do estudo de técnica como ameaça à expressão natural. Foram levantados parâmetros expressivos relevantes para o cantor popular, entre eles a afinação e o timbre, e problematizados de forma a que possam ser relacionados aos dados coletados.

1.2 - A Música Popular e as Instituições de Ensino de Música

Até o final do século XX, a música popular (MP) vinha sendo “tradicionalmente excluída” dos conservatórios e de escolas e departamentos de música

¹⁴ “Voice quality derives from two distinct factors in vocal performance. The first of these is to do with the nature of the individual speaker’s own vocal apparatus. The particular anatomy of the speaker constrains his voice quality by the effect of such physical features as the dimensions, mass and geometry of his vocal organs. (...) The second factor is to do not with the nature of the vocal apparatus at a speaker’s disposal, but the use to which he puts it. Each speaker, as part of his habitual style of speaking, tends to use particular settings of his vocal apparatus.” (LAVÉ, 1980, p. 9)

(TAGG, 1985). Segundo Pinto (2008, p.4-5), foi através de uma tese de Charles Keil sobre o blues em Chicago, em 1966, que o estudo da música popular urbana começa a se fazer presente no meio acadêmico. Em 1981, é criada a Internacional Association for the Study of Popular Music (IASPM), organização internacional criada para promover a investigação, estudo e análise na área de música popular, atualmente com mais de 700 membros em todo o mundo.

Desde o início do século 20, sucedem-se movimentos para incluir a música folclórica europeia e a norte-americana no currículo escolar (Sharp, Kodaly, Seeger) (GREEN, 2001), e nas três últimas décadas do século 20, iniciativas no sentido de incorporar a variedade crescente de músicas conhecidas ao trabalho em salas de aula (GREEN, 2001). No entanto, ainda encontramos, nas escolas de música modernas, conflitos diversos relacionados à concepção eurocêntrica ainda vigente nas instituições de ensino, que estabelece critérios cristalizados no que se refere a padrões, atitudes, comportamentos e relacionamentos do fazer musical, tornando difícil a incorporação de outras expressões musicais (FEICHAS, 2006).

Em seu estudo sobre atitudes, valores, crenças e comportamentos de estudantes de música em uma instituição de ensino superior de música no Brasil, Feichas (2006) se depara com a mesma visão eurocêntrica de música encontrada nos estudos de Nettl (1995) e Kingsbury (1988), que:

(...) impõe padrões sobre atitudes e comportamentos em relação ao fazer musical e também maneiras de estabelecer relações com pessoas da comunidade musical. Um problema ideológico relacionado à superioridade implícita da música erudita é que ela tende a perpetuar os valores de grupos sociais interessados, particulares, em detrimento de outros¹⁵. (FEICHAS, 2006, p.113)

Tagg (2000) nos traz características atribuídas à MP pela “visão hegemônica de cultura e de classe”, através de termos como *corporal, inculta, para diversão, emocional, ágrafa, improvisada*, geralmente estabelecidos em oposição a *intelectual, séria, espiritual, de tradição escrita, cerebral*, termos atribuídos à música erudita, historicamente a música das elites da sociedade ocidental (TAGG, 2000, p. 4). Ainda segundo o autor, também se atribui à MP a condição de *comercial e falsificada* em

¹⁵ “which imposes patterns regarding attitudes and behaviour towards making music and also ways of forming relationships with people from the music community. One ideological problem related to the implied superiority of classical music is that it tends to perpetuate the values of particular, interested social groups at the expense of others. (FEICHAS, 2006, p.113)

oposição à música folclórica, geralmente compartilhada fora dos circuitos comerciais, e por isso considerada *desinteressada e autêntica* (TAGG, 2000, p. 4).

Luedy (2006) parte de “críticas feitas por membros de uma comunidade acadêmica contra a consideração das formas populares” para discutir questões concernentes às relações entre a MP, as instituições de ensino de música e os “discursos acadêmicos dominantes acerca do que deve contar como conhecimento válido em música” (LUEDY, 2006, p.102). O autor destaca que

(...) as concepções tradicionais e conservadoras de cultura encontram-se vinculadas a noções tradicionais que compreendem arte como esfera exclusiva do belo e da transcendência estética, desimpedida e salvaguardada de interferências externas. Para ambas, as formas populares mais contemporâneas representam uma anomalia, um desvio e, portanto, uma ameaça (LUEDY, 2006, p.104).

Luedy louva as pesquisas da área da educação musical que têm defendido uma presença maior das práticas musicais do cotidiano nos contextos da educação musical formal, ressaltando, no entanto, a necessidade de problematizar as “relações assimétricas de poder” quando se discutem os currículos, por exemplo (LUEDY, 2006, p.102). Para o autor,

A preocupação de demonstrar como nos discursos educacionais conservadores podem se encontrar implicados mecanismos de exclusão social e cultural se faz necessária principalmente quando atentamos para o fato de que muitos dos que costumam ingressar em cursos superiores de música são oriundos do universo das práticas materiais e simbólicas da cultura popular. (LUEDY, 2006, p.105)

Ao discutir as questões relativas ao ensino de MP nos departamentos de música das universidades, Shepherd (1991) se refere ao papel da musicologia histórica nos discursos sobre música nas instituições de ensino, que, segundo o autor, “tende a compreender a significação na música como um reino completamente distinto da significação, tanto em outras formas culturais, quanto na comunicação cotidiana em geral” (SHEPHERD, 1991, p. 202). Dessa forma, se assume que qualidades "únicas" dessa "forma de arte" que é a música, e das quais músicos e musicólogos muito se orgulham, sejam inescrutáveis à análise sociológica, semiológica e estruturalista, e se assume também que essas qualidades alcançam a sua mais pura expressão através da música "clássica" e "séria". Shepherd vai além:

“Boa” música, em outras palavras, é concebida como sendo inerentemente antissocial na sua significação. Nestes termos, a introdução da música popular em departamentos universitários de música, de uma forma que tanto

dá a essa música estatuto de igualdade com aqueles da tradição "clássica" e "séria", quanto garante a ela um tratamento que não seja distorsivo nem explorador, pode ser vista como uma ameaça. Isso invoca inevitavelmente critérios culturalmente relativos para avaliar a música, que comprometem a legitimação da música "clássica" e "séria" como abordagem da condição de "música" em si. (SHEPHERD, 1991, p. 202)¹⁶

A musicóloga Martha Ulhôa (2002) também se refere ao papel da musicologia que se dedica à “música culta” como responsável por reforçar a “premissa de que os códigos musicais são acessíveis somente a iniciados” (ULHÔA, 2002, p. 2). Como consequência dessa concepção está a grande precedência que a notação musical tradicional tem sobre a experiência musical nas instituições de ensino. Segundo Bernardes,

Nas escolas de música, de modo geral, saber música é saber ler e escrever música. Tanto que a noção de erro está vinculada à "correta" representação gráfica do som. Evidência disso são as formas de avaliação mais correntes na Percepção Musical. Em provas ou concursos, os solfejos e ditados são os instrumentos privilegiados para verificação e avaliação da leitura e escuta musicais, que, por sua vez, são os indicadores preferenciais de aprendizado. (BERNARDES, 2001, p. 74)

A situação descrita por Bernardes também é observada por Hentschke e Souza, (2004), quando apontam que, devido às exigências feitas para o ingresso nas escolas de música ainda hoje no Brasil (conhecimentos de teoria musical e de notação musical tradicional e execução de repertório erudito), estudantes vindos de outras experiências musicais que não na música erudita dificilmente têm condições de serem aprovados nos exames de admissão (HENTSCHKE e SOUZA, 2004, apud FEICHAS, 2006).

Segundo Feichas, mesmo nas escolas nas quais o ingresso de músicos populares se tornou possível, a formação dos professores dificulta o percurso desses músicos dentro dos cursos. A maioria dos docentes foi formada em instituições tradicionais de ensino de música, nas quais a única música presente era a música erudita ocidental:

A maioria dos professores não tem qualquer experiência de música popular, que torna difícil para eles entender formas alternativas de aprendizagem e fazer musical, como a experiência dos músicos populares. Assim, é razoável

¹⁶ “Good” music, in other words, is assumed to be inherently asocial in its signification. In these terms, the introduction of popular music into university music departments in a manner that both gives such music equal status with that in the “classical” and serious tradition and guarantees it treatment that is neither distortive nor exploitative must be viewed as threatening. It inevitably invokes culturally relative criteria for evaluating music which compromises the legitimation of “classical” and “serious” music as approaching the condition of “music” itself. (SHEPHERD, 1991, p. 202)

supor que os professores não estão preparados ainda para lidar com um novo perfil de aluno que tem com base a experiência anterior de um mundo musical que é tão diferente do erudito¹⁷. (FEICHAS, 2006, p.7)

Feichas ainda questiona se as escolas de música estão cumprindo a função de preparar músicos para atuar em uma realidade musical diversa, com exigências tão diferentes relacionadas à composição, performance, ensino em contextos diversos, além das demandas relativas às novas tecnologias (FEICHAS, 2009, p.54).

De acordo com Nascimento (2003), o questionamento de Feichas é bastante pertinente, uma vez que estamos tratando aqui de um campo de atuação em expansão, e essa realidade precisa ser considerada nas propostas pedagógicas.

O artista músico, hoje, está sendo pressionado a romper as amarras da tradição e ingressar numa realidade que é multicultural, dinâmica, tecnológica e interdisciplinar. Consequentemente, as escolas precisam pensar o tipo de preparação que pretendem a partir dessa mesma realidade. Logo, devemos abandonar as propostas meramente adaptativas a códigos e sistemas culturais estabelecidos e propor formas que incitem o desenvolvimento de capacidades de julgamento e de opção. Deve-se dar a oportunidade de acesso aos conhecimentos de forma a garantir aos futuros profissionais as possibilidades de enfrentamento das dificuldades e escolher os próprios caminhos. (NASCIMENTO, 2003, p.73)

Na introdução deste trabalho, foi narrado o caso de Elaine, uma cantora que impressionava os conhecidos por suas habilidades como cantora, e que, no entanto, pareceu não ter tais habilidades reconhecidas na Escola. Nesta seção buscamos compreender parte das dificuldades de alunos oriundos das práticas de aprendizagem da música popular em contextos informais em terem seus conhecimentos musicais reconhecidos em instituições de ensino de música.

Para tanto, abordamos alguns dos conflitos diversos relacionados à concepção eurocêntrica ainda vigente nas instituições de ensino, que impõe padrões sobre atitudes e comportamentos em relação ao fazer musical, e define o que deve contar como conhecimento válido em música. Vimos que essa concepção implica a legitimação da música erudita como a própria "música em si", em detrimento de outras manifestações musicais, entre estas, a música popular. Um dos desdobramentos da hegemonia dessa

¹⁷ The great majority of teachers do not have any experience of popular music, which makes it difficult for them to understand alternative ways of learning and making music such as the experience of popular musicians. Thus, it is reasonable to suppose that the teachers are not prepared yet to cope with a new student profile which is based on having previous experience of a musical world which is so different from the classical one. (FEICHAS, 2006, p.7)

visão é a grande precedência que se concede à notação musical tradicional sobre a experiência musical, levando a uma ideia de que “saber musica é saber ler e escrever música”. Assim, nos exames de admissão para as instituições de ensino, a exigência de conhecimentos da teoria da música e de leitura e escrita musical faz com que estudantes vindos de experiências musicais diferentes da música erudita dificilmente tenham condições de ingressar nessas escolas de música. Uma vez lá dentro, a formação dos professores dificulta sua permanência, já que a maioria dos docentes desconhece o fazer musical e as práticas de aprendizagem dos músicos populares. Também vimos, através dos autores, que as escolas de música têm tido dificuldade em cumprir a função de preparar músicos para atuar em uma realidade musical diversa, com novos e diversos perfis profissionais demandados pelo mercado atual, incluindo o domínio de novas tecnologias.

1.3 - Aprendizagem na Música Popular

Ao revisar a produção teórica sobre as práticas de aprendizagem dos músicos populares, a reflexão acerca dos termos “formal” e “informal” emerge articulada com as características e as especificidades da aprendizagem que ocorre em diferentes contextos, e é o tema da próxima sessão.

1.3.1 - O Informal e o Formal

O uso dos termos “formal” e “informal” tem sido problematizado pela literatura. Em *How Popular Musicians Learn* (2001), Green usa a expressão “práticas informais de aprendizagem” para se referir a toda uma gama de abordagens usadas para adquirir habilidades e conhecimento musicais fora do contexto educacional formal, enquanto as práticas de ensino dos professores de música em salas de aula do ensino regular e instrumental são tratadas pela autora como “educação musical formal” (GREEN, 2001, p. 16).

Essa vem sendo também a formulação mais comum na literatura da área da Educação Musical, e é dentro dessa perspectiva que Jaffurs (2004), em estudo sobre as diferentes formas da musicalidade em uma *garage band*, compara as práticas musicais formais e informais, ressaltando que as práticas formais de música pressupõem alguém no comando, a avaliação por uma só pessoa, a informação transmitida de forma linear, enquanto as práticas informais têm um modo muito mais casual e global; a prática

formal de música pressupõe que os alunos não aprendem a menos que sejam corretamente "ensinados"; na educação musical formal geralmente os educadores se esforçam para ensinar aos alunos aquilo que a instituição entende por música (JAFFURS, 2004, p. 12).

O estudo de Eva Sæther (2003) sobre ensino e aprendizagem musical entre Jalis na Gâmbia, mostrou que: “o que, em uma visão superficial, e sob a perspectiva e o preconceito da educação música ocidental, poderia parecer uma prática informal, na verdade se revelou uma maneira muito formalizada e "institucionalizada" de constituição e mediação do conhecimento” (FOLKESTAD, 2006, p. 140-141). Segundo Folkestad, o estudo da autora mostrou também que “não há nenhuma relação causal entre oralidade e informalidade, uma ligação que, implícita ou explicitamente, tem sido dada como certa em grande parte da literatura neste domínio” (SÆTHER, 2003 apud FOLKESTAD, 2006, p. 135, grifo meu).

Folkestad (2006) aprofunda essa discussão, quando parte de uma análise da produção teórica sobre situações de aprendizagem formais ou informais, e identifica quatro diferentes formas de uso e definição de aprendizagem formal e informal, cada uma enfocando diferentes aspectos da aprendizagem: a situação (onde o aprendizado acontece, o contexto físico), o estilo de aprendizagem (como forma de descrever o caráter, natureza ou qualidade do processo de aprendizagem, por exemplo, aprender de ouvido ou lendo uma partitura), a propriedade (quem toma as decisões de o que, como, onde e quando fazer) e a intencionalidade (diz respeito ao que a mente está direcionada: a aprender como tocar ou a tocar) (FOLKESTAD, 2006, p. 141-142).

Segundo o autor, essas definições não são contraditórias, e é possível usar mais de uma delas. No entanto, ele defende que, ao usar os termos “formal” e “informal”, deixemos claro a que aspecto da aprendizagem estamos nos referindo. Assim, a visão cristalizada de que a aprendizagem formal só acontece dentro de instituições de ensino e a aprendizagem informal, fora delas, deve, segundo Folkestad, ser substituída por uma visão dinâmica que considere o “formal” e o “informal” como aspectos do fenômeno global da aprendizagem. Da mesma maneira seria equivocado e preconceituoso tomar como conteúdo da aprendizagem musical formal simplesmente a música clássica ocidental aprendida através de partituras, ou reduzir o conteúdo da aprendizagem musical informal como música popular transmitida oralmente (FOLKESTAD, 2006, p. 141-142).

Outro ponto relevante tratado por Folkestad diz respeito ao ensino. Para o autor, se por um lado a aprendizagem e a situação da aprendizagem podem ser tanto formais como informais, esse não seria o caso do ensino: “assim que alguém ensina, assim que alguém assume o papel de ser um professor, então essa é uma situação formal de aprendizagem”¹⁸ (FOLKESTAD, 2006, p.143). Isso não impede que os professores sejam capazes de estabelecer situações de aprendizagem que contemplem os processos de aprendizagem informal, desfazendo assim outra suposição corrente, segundo a qual “informal é igual a bom, verdadeiro e autêntico, enquanto formal é igual a artificial, chato e ruim”¹⁹ (FOLKESTAD, 2006, p. 143).

No Brasil, a discussão sobre os diferentes contextos de aprendizagem no campo da Educação Musical vem se tornando mais intensa e sistemática a partir de 2000 (ALMEIDA, 2005). Oliveira (2001) aponta, no contexto educacional brasileiro, “alguma inconsistência sobre a relação entre o formal e o informal”. Segundo a autora, a aplicação desses termos em “países considerados desenvolvidos” relaciona-se principalmente ao fato de o ensino ocorrer dentro ou fora de instituições escolares, “porém, para países onde ainda não existem linhas divisórias tão delineadas, e onde manifestações da cultura tradicional e popular são muito vivas e atuantes, nos parece pertinente discutir o uso da terminologia no contexto” (OLIVEIRA, 2001, p. 22).

Segundo a autora, no Brasil outros significados estariam aderidos aos conceitos formal (atividade sistemática, tradição escrita) e informal (atividades espontâneas, tradição oral). Oliveira demonstra sua preocupação com preconceitos que dificultam o reconhecimento da informalidade existente na tradição escrita e da formalidade nas tradições orais, tanto dentro da academia, quanto entre os músicos populares, que muitas vezes preferem ser vistos como “espontâneos” e “autênticos” (OLIVEIRA, 2001, p. 22). Oliveira propõe “um jeito brasileiro de ensinar música, (...) uma atitude simples e crítica de combinação entre o tradicional e o inovador, o cultural e o social, entre o espontâneo e o planejado, entre o científico e o humanístico” (OLIVEIRA, 2001, p. 23).

¹⁸ “As soon as someone teaches, as soon as somebody takes on the role of being a teacher, then it is a formal learning situation” (FOLKESTAD, 2006, p.143).

¹⁹ “informal is equal to good, true or authentic, while formal is equal to artificial, boring and bad (FOLKESTAD, 2006, p.143).

Sandroni (2000) demonstra preocupação semelhante à expressa por Oliveira, ao nos alertar para o fato de que, embora hoje seja “quase um lugar comum admitir que é possível aprender música fora das escolas de música”, ainda se pensa que “o modo como se aprende fora delas, em alguma medida, é menos importante, ou mesmo irrelevante” (SANDRONI, 2000, p. 2). Ele nos lembra que o uso da palavra “informal” ao se referir a essas práticas musicais de fora da escola pode estar simplesmente refletindo a nossa ignorância sobre as “formas” e “sistemas” dessas práticas, uma vez que “informal” literalmente significa “destituído de forma”, “desorganizado” (SANDRONI, 2000, p. 2).

Para ilustrar essa dificuldade em se reconhecer a aprendizagem que ocorre em espaços diferentes das escolas de música, Luciana Prass (2000, 2004) nos narra um diálogo que teve com um de seus interlocutores durante a etnografia realizada em uma escola de samba de Porto Alegre, quando, ao perguntar se podia tocar o tamborim sem atrapalhar quem estava por ali, recebeu como resposta: “Isso aqui é uma ES-CO-LA-DE-SAM-BA. O nome já diz: ES-CO-LA-DE-SAM-BA” (PRASS, 2000, p. 69). Prass interpretou a resposta como um esclarecimento de que: “ali na escola de samba se aprendia e ensinava música e que isso só não estava absolutamente claro para mim porque eu havia sido socializada em uma escola *diferente* desta” (PRASS, 2000, p. 69).

Arroyo *et al* (2000) tratam a questão do “trânsito entre o formal e o informal” como um tema que está na base dos desafios da Educação Musical contemporânea. Ao problematizar o uso dos termos “formal” e “informal”, nos lembram que, se a educação musical acontece dentro e fora das escolas, e se “considerarmos que todo o fazer musical, das mais diferentes culturas, tempos, sociedades, traz implícitos o ensino e a aprendizagem desse fazer, temos, então, a possibilidade de muitas práticas diferentes de educação musical” (ARROYO *et al*, 2000, p. 78). Assim, os autores levantam uma série de significados possíveis para o termo *formal*, como escolar, oficial, dotado de organização, que acontece em espaços escolares e acadêmicos, mas afirmam que *formal* também pode se referir às “práticas de ensino e aprendizagem que acontecem no contexto da cultura popular, já que vários estudos²⁰ têm desvelado que essas práticas de educação musical possuem formalidades próprias” (ARROYO *et al*, 2000, p. 79).

²⁰ Os autores citam os trabalhos de RIOS (1995) sobre Ternos de Reis, PRASS (1998) sobre Escolas de Samba e ARROYO (1999) sobre rituais do Congado.

Ao adjetivo *informal*, segundo ARROYO *et al* (2000), são atribuídos significados como não formal, educação musical não oficial, não escolar, ou então ele é usado em referências a práticas no contexto das culturas populares ou das “sociedades urbano-industriais (aprendizagem que ocorre através dos meios de comunicação, de informação etc.)” (ARROYO *et al*, 2000, p. 79).

Os autores acusam dificuldade para encontrar denominações que contemplem todos os aspectos dos diversos contextos nos quais acontece a aprendizagem. Aventada a possibilidade do uso de *escolar* e *não escolar* em lugar de *formal* e *informal*, necessário se faria reconhecer que ainda assim teríamos o espaço escolar como referência (ARROYO *et al*, 2000, p. 79).

Por tudo o que apontam os autores apresentados e sem a ilusão de encontrar uma fórmula totalmente adequada que dê conta completamente da complexidade dessa discussão, este trabalho assume a mesma posição adotada por Queiroz (2007), ao referir os espaços, e não as práticas, como formais (escolas de educação básica, escolas especializadas da área e outras instituições de ensino regulamentadas pela legislação educacional vigente no país), não formais (ONGs, projetos sociais, associações comunitárias, espaços diversos que oferecem cursos livres de música, etc.) e informais (manifestações da cultura popular em geral, expressões musicais urbanas etc.) (QUEIROZ, 2007, p. 2). Dessa forma, passa-se a revisar a literatura sobre a aprendizagem em contextos informais, trazendo as referências que vão nos ajudar a olhar para os processos de aprendizagem dos cantores populares.

1.3.2 - Práticas de Aprendizagem na Música Popular

Durante a última década pode-se observar um crescente interesse pelas práticas informais de aprendizagem musical (JAFFURS, 2004) e, entre estas, as práticas de aprendizagem dos músicos populares. Diversos autores vêm examinando a natureza das práticas, posturas e valores na aprendizagem informal dos músicos populares. Nesta revisão serão destacados os trabalhos de maior interesse para a presente pesquisa.

Sheri Jaffurs (2006) estudou as práticas musicais de uma *garage band*, e ressaltou algumas das práticas de aprendizagem desses músicos, além de valores e atitudes relacionados a essas práticas. Dentre as características observadas por Jaffurs, algumas interessam mais a esta pesquisa: os músicos do estudo eram altamente motivados pelos modelos dos músicos de rock; entre os componentes da banda existia

uma grande amizade e camaradagem, e era muito fácil para eles compartilhar ideias, verbalmente ou não. Os membros da banda viam sua prática musical separada de sua experiência com o ensino formal de música, mas valorizavam essa experiência e creditavam a ela parte de seu sucesso (JAFFURS, 2006, p.178). A autora traz um relato interessante sobre a questão do uso da notação musical nas bandas:

Um dos participantes declarou que as aulas na escola de música o tinham ajudado, especialmente quando o ensinaram a ler música. Quando perguntado se usava a notação na música que tocava com sua banda de rock, ele ficou em silêncio e pensativo, como se nunca tivesse pensado no fato de que a banda de rock não usa nenhuma forma de notação. (JAFFURS, 2004, p. 197)²¹

Em sua pesquisa de doutorado, Feichas (2006) analisou as diferenças nas atitudes dos alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro em relação à aprendizagem da música, tendo em vista os diferentes contextos de aprendizagem musical anteriores - música popular (informal), formação clássica (formal) ou os dois contextos (misto). Ela nos fala das características da aprendizagem dos alunos que vivenciaram a aprendizagem anterior à UFRJ em contextos da música popular:

Os alunos do grupo popular tendem a não considerar sua experiência como aprendizado, uma vez que adquiriram uma forma inconsciente e intuitiva de conhecimento. Aprendizagem para eles é um processo natural que envolve a experiência prática. Eles aprendem até mesmo sem perceber que estão aprendendo. Eles são levados a aprender pela vontade de fazer música e uma sensação de prazer em fazê-lo, e não há avaliação externa. É a motivação interna que os leva a buscar mais conhecimento. A aprendizagem informal está muito distante das regras sistemáticas que se aplicam na aprendizagem formal, e permite que as pessoas pensem livremente sobre o seu futuro profissional e que eles podem fazer no mercado de trabalho²² (FEICHAS, 2006, p.223). (*grifos meus*)

As conclusões do estudo de Feichas sugerem que as abordagens tradicionais de ensino da música no ensino superior são possivelmente insuficientes para a formação de

²¹ “One participant believed that his school music instruction had helped him, especially when learning to read music. When asked if he used notation for the music he was playing in the rock band, he was silent and pensive as if he had never thought about the fact that the rock band did not use any form of notation.” (JAFFURS, 2004, p. 197)

²² “The students from the popular group do not tend to consider their experience as learning since they acquire an unconscious and intuitive form of knowledge. Learning for them is a natural process which involves practical experience. They learn even without realizing that they are learning. They are driven to learn by a wish to make music and a sense of pleasure in doing so, and there is no assessment from outside. It is their internal motivation that leads them to seek more knowledge. Informal learning is far removed from the systematic rules that apply in formal learning, and allow people to think freely about their future careers and what they can do in the job market”. (FEICHAS, 2006, p.223)

estudantes universitários vindos de contextos musicais variados, especialmente para aqueles vindos de contextos da música popular (FEICHAS, 2006, p.225-226).

No Brasil, Lacorte (2006) estudou o contexto de aprendizagem inicial de músicos populares de Brasília. A pesquisa foi desenvolvida com músicos populares de atuação diversificada. Os dados da pesquisa apontam para a grande influência da família no início da aprendizagem musical, com ênfase na figura materna. Irmãos e amigos também parecem ter tido papel importante nessa fase inicial. Além da família, a vontade intrínseca de tocar um instrumento também aparece como motivação para a inserção no universo musical. Mais tarde, aulas com professores particulares ou em escolas específicas de música também foram importantes.

O ingresso em instituições de ensino de música ocorreu por causa da vontade dos entrevistados ou de seus pais de que eles estudassem música. Os relatos mais positivos vieram de cursos de curta duração. No entanto, Lacorte destaca que, à época em que os entrevistados ingressaram em escolas de música, não existiam cursos de MP, e a sua prática sofria preconceitos por parte dos professores. Assim, nem sempre as escolas aparecem nas entrevistas como lugares propícios para a aprendizagem da música popular, e, embora haja relatos positivos de conhecimentos adquiridos nas escolas (teoria musical e técnicas instrumentais), os músicos se ressentem da ausência de conteúdos importantes para a música popular, como, por exemplo, o aprendizado das cifras (LACORTE, 2006, p. 142-144).

O estudo de Lacorte faz referência aos hábitos de estudo dos músicos: intensa dedicação, através de pesquisa constante de métodos e gravações, estudo solitário ou em grupos de amigos, o papel central da escuta atenta e intencional que ocorre em qualquer lugar e durante todo o dia, sempre tendo como motivação principal o prazer de tocar (LACORTE, 2006, p. 145-146).

Com o objetivo de estudar as experiências musicais dos jovens, Pinto (2002) acompanhou, em outubro de 2000, o *II Festival Universitário de Música Candanga* da Universidade de Brasília. Seu trabalho nos traz dados relevantes sobre a aprendizagem desses jovens na música popular. A exemplo de outros estudos tratados aqui, a maioria dos grupos é formada por amigos, e esses músicos muitas vezes participam de mais de uma banda; muitas vezes os ensaios (a maioria das bandas ensaia duas vezes por semana) não visam à realização de um show, e sim à convivência; o custo dos ensaios

em estúdios equipados é rateado entre os membros dos grupos, que economizam utilizando outros espaços para discutir os arranjos e outras questões que dispensem o uso dos equipamentos, o que demonstra o caráter altamente colaborativo das relações dentro dos grupos (PINTO, 2002, p.4).

Segundo a autora, é grande a quantidade de tempo dedicado à música entre esses jovens. Há relatos de contato formal com a música, “mas a maioria só conhece cifras (...) que aprenderam com algum amigo ou em revistas” (PINTO, 2002, p.5). A exceção é um grupo formado por alunos do Departamento de Música. Pinto aponta como característica que une as tendências do festival o “sentimentalismo em relação ao trabalho”. Um dos entrevistados diz: “*A gente faz música com o coração. Fazemos o que corre nas veias.*” (PINTO, 2002, p.5). Nos processos de composição, Pinto sublinha o caráter lúdico, o envolvimento intenso e a importância das críticas entre os colegas. A autora resume suas impressões:

A poética das canções e a performance dos jovens da UnB e da periferia de Brasília²³, os métodos de composição baseados na experiência, na tentativa-erro, na resolução de problemas, o uso de tecnologias que são desconhecidas para muitos de nós, a responsabilidade em controlar o processo de composição, gravação, distribuição e marketing de seu trabalho, o empenho em saber o que se passa em outros centros, mesmo estando desempregados ou pertencendo a um grupo de baixo poder aquisitivo, questiona qualquer professor na sua relação com o ensino e com a música do cotidiano. (PINTO, 2002, p.10). (*grifos meus*)

Observa-se que algumas das características das práticas de aprendizagem dos músicos populares, assim como os valores e atitudes associados a essas práticas são reiterados na maioria dos trabalhos citados, com algumas exceções que podemos atribuir às especificidades de cada contexto: a importância da família, a centralidade da experiência auditiva, o aprendizado em grupo ou solitário, a motivação intrínseca, o caráter colaborativo e a amizade que marcam as relações entre os músicos.

A principal referência para o estudo das práticas de aprendizagem dos músicos populares em contextos informais neste trabalho será apresentada em uma seção à parte. Trata-se dos resultados da ampla etnografia realizada por Lucy Green e registrada no livro *How Popular Musicians Learn* (2001).

²³ No estudo, a autora observou também um grupo de rap e outro de hip-hop na periferia de Brasília.

A contribuição de Lucy Green

A investigação conduzida por Green (2001) se baseou em dados empíricos colhidos no período de outubro de 1998 a maio de 1999, tendo como sujeitos 14 músicos populares profissionais e amadores (entre eles, uma cantora), ligados à linha do pop e rock anglo-americano *guitar-based*, de idades entre 15 e 50 anos, residentes em Londres ou em localidades próximas.

A pesquisa de Green investiga as habilidades, conhecimento e autoconceito dos músicos populares, esclarecendo que a maneira como usa as palavras “habilidade” e “conhecimento” é bem abrangente, considerando que tais conceitos não se referem a áreas completamente distintas da atividade e consciência humanas.

“Os Começos”

Green relata os “começos”²⁴ das vidas musicais dos entrevistados, através da enculturação musical²⁵. Para ilustrar o papel decisivo da enculturação, Green nos leva a imaginar um bebê que bate repetidamente com a colher sobre a mesa na cozinha de uma típica família londrina, onde alguém vai dar um jeito de fazê-lo parar, e outro, que bate um objeto em sua casa, entre os Venda da África do Sul, e em torno de quem se reúnem adultos e outras crianças para se juntarem a ele, transformando o ritmo espontâneo em polirritmia, em ação musical intencional (conforme relato de John Blacking citado pela autora) (GREEN, 2001, p.22).

Segundo Green, a maioria das pessoas chegou a viver em algum nível experiências semelhantes à de bater na mesa com a colher (tocando algumas notas em um instrumento, cantarolando etc.), e, para algumas crianças, a experimentação na música não vai muito além disso. Para aquelas crianças que continuam esse processo, no contexto ocidental, dois caminhos se apresentam: a educação musical formal ou a continuação desse caminho exploratório, que leva imperceptivelmente ao aprendizado musical informal. A pesquisa de Green reforça o que a pesquisa na área da psicologia da música já havia sugerido: que o papel dos pais e do ambiente familiar pode ser fundamental para a formação dos músicos populares. Na sua pesquisa, treze entre

²⁴ “*The beginnings*” no original (GREEN, 2001, p. 22).

²⁵ A enculturação musical é definida pela autora como “processo de aquisição de habilidades e conhecimentos musicais através da imersão na música cotidiana e nas práticas musicais de um contexto social” (GREEN, 2001, p. 22).

catorze músicos entrevistados receberam estímulos variados dos pais, desde encorajamento verbal, até suporte financeiro. Além disso, a presença de um instrumento musical real, que o músico em formação podia pegar e tocar, também aparece como fator de motivação da aprendizagem (GREEN, 2001, p.26 e 27).

Green destaca o papel central da escuta na formação de qualquer músico e relata três tipos diferenciados de escuta especificamente relacionados à aprendizagem: a escuta intencional, onde há o objetivo explícito de aprender algo para usar depois; a escuta atenta, que é semelhante à intencional, porém sem o objetivo específico de aprender algo para tocar, lembrar, comparar ou descrever depois; e a escuta distraída, que não tem outro objetivo que não o prazer e o entretenimento (GREEN, 2001, p.24).

“Os fins”: a musicalidade profissional

Green faz um levantamento dos conhecimentos e habilidades necessários para a profissão de músico popular (“os fins”)²⁶, em contextos variados. Segundo ela, *session musicians* - cujo perfil descrito por Green se assemelha ao que no Brasil chamamos “músicos da noite” (RECOVA, 2006) - e músicos de bandas para eventos precisam conhecer um grande número de estilos da música popular. A demanda desse tipo de músico inclui acompanhar, ao vivo, músicas que ele não conhece ou músicas que ele conhece, mas não sabia com antecedência que iam ser tocadas. Segundo Green, esse tipo de músico raramente usa notação (a não ser em algumas bandas altamente profissionais), e toca baseado no que aprendeu de ouvido. Músicos de bandas *covers* profissionais sabem de cor (parte instrumental e estrutura) entre cinquenta, sessenta ou até centenas de músicas. A escuta de todos os tipos é uma parte da preparação para uma função (GREEN, 2001, p.29).

Mesmo em se tratando de “imitar” perfeitamente (no caso dos covers), a internalização não está restrita às alturas, ritmos e forma da música. Inclui também saber, exatidão em detalhes, como duração precisa das notas no tempo e em torno dele, mudanças exatas e constantes no som ou no timbre de cada instrumento, as inter-relações e respostas sensíveis entre os instrumentos e várias outras sutilezas, às quais os músicos se referem frequentemente como “*feel*” (GREEN, 2001, p.32).

²⁶ “*The ends*” no original (GREEN, 2001, p. ??).

A pesquisa revela que é muito importante para um músico popular profissional compreender como seu instrumento se relaciona com os outros em contextos de estilos musicais distintos, saber o seu lugar exato no *groove* (qualidades rítmicas básicas que caracterizam cada música). Além disso, a operação de equipamentos de sonorização e gravação constitui praticamente um outro instrumento para se aprender. Geralmente o tempo de ensaio com o equipamento é curto, e o músico deve conhecer as variáveis sonoras dos vários equipamentos, além de considerar a acústica (GREEN, 2001, p.32 a 38).

Em diferentes graus, a grafia tem um papel na formação de músicos populares, somando-se às experiências auditivas, e sendo usada mais como um complemento que como fonte primordial de aprendizado (GREEN, 2001, p. 38). Para os músicos populares, notação inclui: notação tradicional, tablatura (forma de notação musical que diz ao intérprete onde colocar os dedos em um determinado instrumento, em vez de informar quais notas tocar), notação para percussão e cifras. Segundo Green, as partituras publicadas muitas vezes são imprecisas, caras e, por isso, partituras feitas à mão são mais comuns. Transcrições mais precisas vêm se tornando cada vez mais comuns na Internet, com o desenvolvimento de programas de notação musical.

A flexibilidade e a adaptabilidade surgem na pesquisa como qualidades exigidas em altos níveis. O músico popular “ideal” deveria ser capaz de tocar em qualquer tom solicitado, tirar melodias, frases, sequências rítmicas ou de acordes de ouvido rapidamente, improvisar sobre uma sequência de acordes, seja ela familiar ou não, contribuir com ideias para os arranjos em estilos variados, tocar em gravações, muitas vezes quase sem ensaiar. No entanto, nem todos os músicos populares precisam das habilidades descritas para atuar, como, por exemplo, os *covers* e aqueles que têm uma banda fixa (GREEN, 2001, p. 41). Além disso, segundo a pesquisa de Green, ser músico popular profissional implica uma série de atividades que incluem memorizar, copiar, interagir (*jamming*), ornamentar, improvisar, arranjar e compor, e tais atividades aparecem na formação do músico como etapas de um *continuum*.

Autoconceito dos músicos populares

Segundo Green, “os autoconceitos (*dos músicos populares*) surgem não apenas do envolvimento passado e presente com a música, mas também, especialmente para os músicos mais jovens, das aspirações para o futuro, e podem afetar as práticas de

aprendizagem musical de várias formas” (GREEN, 2001, p.46). Ao tratar dos auto-conceitos, Green dividiu os músicos entrevistados em três grupos: 1) *the session and freelance musicians*, 2) *the covers bands and function band musicians* e 3) *the originals band musicians* (GREEN, 2001, p. 46), que podemos traduzir assim: 1) músicos autônomos, pagos por cada trabalho, que chamamos aqui no Brasil de músicos da noite (LACORTE, 2006); 2) músicos de bandas que copiam de alguma forma o trabalho de bandas famosas, e que aqui no Brasil também chamamos de *covers*, e músicos de bailes, eventos, casamentos etc., e 3) músicos de bandas originais ou autorais, que se dedicam à música de autoria dos integrantes. Segundo a autora, a maioria dos músicos transita entre dois ou mais grupos, embora alguns entre eles evitem deliberadamente uma ou mais dessas categorias, o que também se observa no cenário brasileiro. Green relata ainda tensões entre vertentes como o rock progressivo e as bandas *indie* (independentes), por exemplo, e a música pop mais comercial.

Na pesquisa de Green, o músico autônomo aparece como, no mundo da música popular, aquele com o mais alto nível de proficiência. Tais músicos tendem a apresentar uma postura remanescente do século XIX, do músico como empregado (*servant*), expressando a cota de autoanulação que muitas vezes o trabalho requer. No entanto, demonstram ser bastante cientes e orgulhosos da versatilidade que lhes permite ocupar esse tipo de lugar no mercado de trabalho (GREEN, 2001, p. 46 a 49).

As bandas *covers* muitas vezes são embriões de bandas originais, e as bandas de função geralmente tocam em eventos variados (recepções, bailes etc.), nos quais é desejável que as execuções sejam tão fiéis à versão original quanto possível. Geralmente são grupos estáveis, que trabalham por uma agenda comum, ainda que os músicos individualmente façam trabalhos variados. Alguns desses músicos, segundo Green, não parecem incomodados com sua atuação como *covers* e relatam prazer nessa atividade. No entanto, um deles afirma preferir não copiar os solos, já que o mais divertido ao tocar seria a improvisação. E a única cantora entre os entrevistados relata constrangimento ao ter que cantar exatamente igual à música original. Ela, como outros músicos, migrou gradativamente do *cover* para a atuação com músicas originais. Em outros casos, os músicos iniciam a carreira com uma banda autoral e atitude totalmente contrária aos trabalhos mais comerciais, passando, em dado momento, por contingências do mercado de trabalho, a integrar também bandas *covers* (GREEN, 2001, p.49 a 53).

As bandas originais ou autorais se dedicam ao estilo característico escolhido por todos, e composições dos membros do grupo. Esse grupo demonstrou valorizar mais a “individualidade dos gênios isolados” que a prática de simplesmente tocar por dinheiro. Alguns dos músicos mais jovens entre os entrevistados expressaram o desejo de vir a se tornar “músico da noite”, mas essa perspectiva não pareceu atrativa para todos, por causa da possibilidade de ter que abrir mão de suas crenças e valores musicais para isso (GREEN, 2001, p.49 a 53).

No estudo, o estrelato aparece como a aspiração mais alta, mas não por todos os músicos entrevistados. Para alguns, o estrelato seria algo a ser conscientemente evitado. Green relaciona as aspirações de criatividade e fama entre os músicos mais jovens à noção de gênio, noção essa que faz parte das representações do senso comum, e que envolve a figura de um indivíduo “capaz de sintetizar em seu trabalho a expressão universal da condição humana” (GREEN, 2001, p.55), e que é saudado e reconhecido por todos. Por outro lado, a maioria dos músicos mais velhos deixaram de ter ou nunca tiveram tais desejos de fama, e se veem mais como artífices.

No entanto, para todos os músicos entrevistados por Green, gostar e acreditar no que estão fazendo pareceu mais importante do que ganhar dinheiro, e, apesar dos sonhos, nenhum dos músicos mais jovens expressou a intenção de deixar de fazer música, chegando ou não ao estrelato. Green sugere uma relação entre as práticas informais de aprendizagem musical e o envolvimento em longo prazo com a prática musical (GREEN, 2001, p.56).

Como se vai dos “começos” aos “fins”?

Green chama de “práticas informais de aprendizagem musical” as formas através das quais uma pessoa percorre o caminho entre a enculturação e a aquisição de habilidades e conhecimento, com a ajuda de parentes e amigos, observando e imitando outros músicos, ouvindo gravações e assistindo a performances. Ela divide as práticas informais em dois tipos.

Em um extremo, as práticas “inconscientes” de aprendizado ocorrem sem nenhuma consciência de que o aprendizado está ocorrendo; elas não têm estrutura objetiva, são desfocadas e podem não ser consideradas, nominadas ou de alguma outra maneira isoladas conceitualmente pelo aprendiz. No extremo oposto, as práticas “conscientes” de aprendizagem ocorrem quando os aprendizes estão conscientes de que estão aprendendo, ou tentando aprender, têm um conjunto explícito de objetivos combinados com procedimentos para alcançá-los, como uma rotina prática estruturada, e a

elas são possíveis de serem consideradas, nominadas e de algum modo conceituadas e suas práticas podem ser isoladas. (GREEN, 2001, p. 60)²⁷

A enculturação musical geralmente envolve práticas de aprendizagem do primeiro tipo, relativamente inconscientes. Já a educação musical formal enfatiza práticas relativamente conscientes do segundo tipo. E a aprendizagem informal dos músicos populares

se estende entre os dois, variando no grau de consciência, por parte do estudante, de uma aprendizagem virtualmente inconsciente através de enculturação, para um autodidatismo altamente consciente. Além disso, tanto a enculturação musical quanto a aprendizagem informal de música podem acontecer dentro e como resultado da educação formal de música (GREEN, 2001, p. 60)²⁸.

Em publicação posterior, Green (2005) faz um mapeamento de características do aprendizado informal em relação ao formal:

As práticas de aprendizagem destes músicos (*músicos populares*) diferem do ensino e da aprendizagem de estratégias associadas à educação musical formal, na medida em que consistem no seguinte:

- Aprendizagem baseada em escolha pessoal, prazer, identificação e familiaridade com a música, o que difere da prática formal de ser apresentado para músicas novas e frequentemente não familiares;
- Música gravada como meio principal, auditivo, de transmissão musical e de aquisição de habilidade, diferentemente de partituras ou outros meios escritos ou instruções verbais e exercícios;
- Autoaprendizagem e aprendizagem entre pares, diferentemente de aprendizagem com supervisão e orientação feitas por adultos, e de currículos, programas, ou avaliação externa;
- Assimilação de conhecimento e habilidades de formas casuais e de acordo com preferências musicais, em vez de seguir uma progressão do simples para o complexo;
- Integração de audição, execução, improvisação e composição ao longo do processo de aprendizagem, em lugar da crescente

²⁷ “At one extreme, 'unconscious' learning practices occur without any particular awareness that learning is occurring; they lack goal directed design, are unfocused and may not be considered, named or otherwise conceptually isolated by the learner. At the opposite extreme, 'conscious' learning practices occur when learners are aware that they are learning, or attempting to learn, have explicit sets of goals combined with procedures for reaching them, such as a structured practice routine, and are able consider, name or otherwise conceptualize and isolate their learning practices.” (GREEN, 2001, p. 60)

²⁸ “(...) informal popular music learning stretches between the two, varying in the degree of awareness on the part of the learner from virtually unconscious learning by enculturation to highly conscious autodidacticism. In addition, both musical enculturation and informal music learning can of course take place within and as a result of formal music education.” (GREEN, 2001, p. 60)

diferenciação observada na educação formal (GREEN, 2005, p. 1)²⁹.

A prática de aprendizado predominante entre os músicos entrevistados é descrita por Green como *ouvir e copiar*. Ao longo dos últimos 80 anos, quando a tecnologia de gravação e reprodução do som se tornou amplamente difundida, se desenvolveu em todo o mundo a prática que no Brasil chamamos de *tirar de ouvido*, sem nenhum reconhecimento explícito por parte da educação formal da presença de tal prática através de grande parte do mundo (GREEN, 2001, p.61).

Para os músicos entrevistados, o processo de tirar de ouvido é difícil de pôr em palavras, assim como reconhecer como parte de seu aprendizado. Green identifica que tirar de ouvido envolve os três tipos de escuta descritos anteriormente (intencional, atenta e distraída), assim como graus variados de sistematização consciente. As formas encontradas por Green foram: 1) o músico ouve até poder cantar e canta para tocar no instrumento; 2) o processo é feito sem cantar, ouvindo primeiro e passando direto à execução no instrumento; 3) toca-se diretamente junto com a gravação; 4) os acordes são percebidos e relacionados com modelos de sequências harmônicas; 5) a música é aprendida vendo/ouvindo o professor (GREEN, 2001, p.61).

Green ressalta o fato de que a maioria dos músicos se referiu ao processo de tirar de ouvido como *apenas ouvindo* (“just listening”, “only listening”), indicando um processo mais ligado ao prazer e mais próximo da enculturação, do que de um estudo disciplinado ou sistemático (GREEN, 2001, p.61). Seis dos músicos entrevistados misturam a audição das músicas com algum tipo de notação, sendo que o uso de cifras é bastante comum. No entanto, a grafia aparece sempre como referência secundária em relação à experiência auditiva, mesmo entre aqueles que aprenderam a ler música na escola regular. Cinco dos músicos entrevistados chegaram a ser profissionais com pouca ou nenhuma habilidade de leitura. Todos os músicos que não leem sentem esse fato como uma lacuna na sua formação, e muitos acham que não podem ser professores por

²⁹ Learning practices of these musicians differ from the teaching and learning strategies associated with formal music education, insofar as they involve the following: learning based on personal choice, enjoyment, identification and familiarity with the music, as distinct from being introduced to new and often unfamiliar music; recorded music as the principal, aural means of musical transmission and skill acquisition, as distinct from notated or other written or verbal instructions and exercises; self-teaching and peer-directed learning, as distinct from learning with adult supervision and guidance, curricula, syllabi, or external assessment; assimilating skills and knowledge in haphazard ways according to musical preferences, rather than following a progression from simple to complex; integration of listening, performing, improvising and composing throughout the learning process, as distinct from their increasing differentiation (GREEN, 2005, p. 28)

isso. Alguns entre os entrevistados também relataram o uso de métodos com técnicas básicas do instrumento, ou com escalas e modos, no início do aprendizado (GREEN, 2001, p.61).

A grande maioria dos músicos populares que participaram da pesquisa de Green adquiriu suas habilidades através de práticas de aprendizagem auditivas, e muitos deles acreditam que tais práticas também desenvolveram a criatividade e a compreensão técnica. Green esclarece que, uma vez que “a música não é um fenômeno natural, mas obedece a normas construídas historicamente, tanto no que concerne a seus processos intramusicais, formas e qualidades sonoras, quanto aos seus modos de produção, recepção e distribuição” (GREEN, 2001, p.74), a imitação aparece no estudo como fator importantíssimo para o desenvolvimento de um músico popular. E mesmo entre músicos que chegaram a se dedicar profissionalmente à música *cover*, a individualidade e a originalidade não deixaram de ser desenvolvidas, em alguns casos, brilhantemente (GREEN, 2001, p.74).

Outra questão central revelada pelo estudo de Green é a da importância do aprendizado entre amigos e em grupo (GREEN, 2001, p.76). Ainda que a prática solitária esteja presente na formação do músico popular, ela é acompanhada na mesma ou maior quantidade por práticas significativas que ocorrem entre amigos, irmãos ou colegas, na qualidade de outros músicos ou de ouvintes, trocando ideias, técnicas, procedimentos sobre interpretações, arranjos e composições.

Quatro dos músicos entrevistados por Green se referiram a colegas (amigos ou irmãos) que lhes mostraram acordes, escalas ou técnicas, ainda nos primeiros estágios da aprendizagem. Esse tipo de troca também costuma ocorrer entre membros de uma banda, antes ou depois dos ensaios (GREEN, 2001, p.78). Green observou ainda que na maioria dos gêneros baseados em instrumentos elétricos, as bandas são formadas em estágios tão iniciais que os instrumentistas sequer têm controle dos instrumentos, ou conhecem progressões harmônicas, padrões melódicos ou canções. Doze dos músicos entrevistados entraram para uma ou várias bandas com apenas alguns meses tocando o instrumento (GREEN, 2001, p.78). Na formação das bandas, a idade tem menos importância que a habilidade com o instrumento, e os músicos costumam estar em níveis similares de aprendizado.

Outra constatação diz respeito à importância da escola: dez dos músicos entrevistados formaram sua primeira banda utilizando pelo menos parte do equipamento emprestado pela escola, e se apresentaram em shows nessas instituições. No entanto, os ensaios ocorriam fora do currículo, em ensaios não supervisionados (GREEN, 2001, p.79).

O trabalho criativo conjunto nas bandas é outro fator de desenvolvimento e troca, sendo muitas vezes a principal atividade da banda em seu início, por pura falta de conhecimento de repertório. No grupo pesquisado, a composição coletiva geralmente ocorria através da iniciativa de um ou dois compositores principais que traziam ideias, as quais eram trabalhadas pelo grupo em vários sentidos. Segundo Green, “as habilidades de performance, composição e improvisação são adquiridas não somente no trabalho individual, mas, crucialmente, como membros de um grupo e geralmente desde os estágios bem iniciais” (GREEN, 2001, p.79). A criatividade em grupo continua a ser exercida em muitas áreas do campo profissional.

Outras atividades primordiais encontradas na enculturação e aprendizado de músicos populares em vários campos por Green são as de assistir e imitar as atuações de músicos experientes, ou de colegas cuja relação é mais próxima, assim como longas conversas sobre escalas e harmonia, técnicas, compassos, estilos, abordagens na performance, história da música, instrumentos, equipamentos etc. (GREEN, 2001, p.79).

Dessa forma, o aprendizado entre amigos e em grupo na música popular aparece no estudo com importância central, assim como as práticas de ouvir e copiar. O aprendizado em grupo envolve:

(...) formação precoce de bandas, a troca de informações sobre elementos básicos como acordes e escalas, a criação e refinamento de ideias composicionais e improvisatórias através de negociação grupal, a observação de outros músicos durante performances e ensaios, a troca de conselhos técnicos e informações sobre teoria, conversas sobre música em geral. Tais atividades podem ou não ser conscientemente utilizadas para aprender com ou se desenvolver junto a outros músicos; mas inevitavelmente informações e ideias de natureza formativa são, consciente ou inconscientemente, trocadas entre colegas durante as interações que ocorrem na escola, em casa, no lazer, longe e durante as atividades de fazer musical (GREEN, 2001, p.83).

Outro aspecto abordado por Green foi a questão da técnica instrumental, conceito que, segundo a autora, é de difícil definição, mas se refere em termos gerais ao

controle físico do corpo sobre o instrumento. O conceito de técnica como aspecto consciente e convencional veio aos músicos do estudo em questão relativamente tarde, em muitos casos pouco antes ou depois de eles terem se tornado profissionais, e em alguns casos chegou a técnicas convencionais desenvolvidas conscientemente (GREEN, 2001, p.84).

Em relação à prática nos instrumentos, o tempo de treinamento relatado variou muito entre os músicos entrevistados, desde um que pratica por seis horas diárias, a outro que dificilmente treina. Muitos deles relatam períodos de intensa prática, intercalados com outros durante os quais praticamente não treinam (GREEN, 2001, p.86). Todos fazem relação entre treinamento e disposição, outros compromissos, motivação por fatores como entrar em uma banda ou compor uma música, ou seja, o treinamento pode se tornar muito intenso em alguns casos de motivação ou demanda profissional intensa. Todos também relatam seu envolvimento com o treinamento como sendo totalmente automotivado (GREEN, 2001, p.90). Quanto ao tipo de treinamento, muitos dos músicos preferem tocar as músicas que estão preparando a fazer escalas ou outros exercícios técnicos, e o conceito de treinamento como atividade em si, separada de tocar, nunca esteve realmente presente no estudo (GREEN, 2001, p.91).

Green investigou a aquisição de conhecimentos e técnicas, esclarecendo que, ao usar essa última palavra (*technicalities*), está se referindo ao “conhecimento e compreensão cerebral daquilo que costumamos chamar ‘teoria’”, ou seja:

Isso inclui não *como executar* elementos musicais como escalas, modos, acordes, tonalidades, alturas, compassos ou ritmos, mas *como entender* sua composição e a relação entre eles e os estilos musicais, gêneros, história e outros fatores pertinentes a uma esfera mais ampla que uma característica particular ou parte de uma música (GREEN, 2001, p.93).

Entre os músicos entrevistados, o conhecimento teórico parece ter sido adquirido parcialmente através de professores, mas, especialmente quando isso ocorre em um contexto da música erudita, parece que não os habilita a aplicar diretamente o conhecimento adquirido diretamente em suas práticas musicais populares. No caso de alguns deles, só depois de vários anos foi possível relacionar o conhecimento adquirido com a prática profissional.

Uma vez que geralmente os músicos populares não são capazes de dar nomes a elementos musicais, ou de discuti-los em termos que não sejam “vagos ou metafóricos”, mas são capazes de utilizá-los de forma estilisticamente apropriada, Green descreve esse

tipo de conhecimento a partir do conceito de *conhecimento tácito* de Polanyi (GREEN, 2001, p. 93).

Posturas e valores na aprendizagem da música popular

Em seu estudo, Lucy Green se debruça também sobre as posturas e valores associados às práticas de aprendizagem descritas, e destacados pela autora apenas para efeito de análise.

Segundo Green, a oposição entre estudo disciplinado (referente à música erudita) e osmose (referente à música popular) nos remete à divisão mais geral entre cultura e natureza. No entanto, a autora recusa a assunção implícita nessa oposição de que as habilidades e conhecimentos adquiridos através da osmose são, por essa razão, indignos de reconhecimento pelo processo de educação formal. Para investigar esse aspecto, Green perguntou aos músicos: “você poderia descrever o aprendizado para tocar seu instrumento como um processo de estudo disciplinado ou sistemático?” (GREEN, 2001, p.100)

De maneira geral, os músicos entrevistados rejeitam a noção de disciplina, porque está relacionada a algo desagradável, e seu envolvimento musical está diretamente relacionado ao prazer. Mas reconhecem que essa noção está de alguma forma relacionada a caminhos sistemáticos através dos quais eles chegaram ao conhecimento. O nível de sistematização parece aumentar à medida que o tempo passa.

Segundo Green, os músicos envolvidos com rock, seus fãs e os jornalistas que escrevem sobre eles frequentemente trabalham com uma “ideologia da autenticidade”, que implica noção romântica de que a música jorra naturalmente da alma e não envolve interesses comerciais, artifícios, imitações da música de qualquer outro e nem trabalho da parte dos músicos e que surge em parte precisamente do fato de que os músicos adquiriram suas habilidades fora da educação formal. Alguns músicos do estudo se manifestam nesse sentido, no entanto nenhum deles expressou tal ideologia de forma consistente (GREEN, 2001, p.103).

O não reconhecimento de que a aprendizagem musical pode ocorrer fora da educação formal pareceu levar a duas direções no estudo de Green. Uma leva à ideologia da autenticidade, a outra leva os músicos a subestimarem suas próprias práticas de aprendizagem. Os músicos entrevistados frequentemente se referiram a si mesmos como sendo ou tendo sido ignorantes (GREEN, 2001, p.104). Green sugere que

tal atitude fecha as portas a todo um rico manancial de abordagens para o ensino da música e da aprendizagem em geral.

O prazer aparece como o aspecto principal nas práticas de aprendizagem de todos os músicos entrevistados, não apenas o prazer de tocar sozinho ou nas bandas, mas o prazer de se identificar com a música executada é primordial. As respostas nessa categoria reforçam a importância da enculturação e das práticas de ouvir e copiar, não apenas através da escuta intencional ou atenta, mas também da escuta distraída (GREEN, 2001, p.106).

Ao perguntar aos músicos que aspectos da musicalidade eles mais valorizavam em qualquer músico, as respostas apontaram para duas categorias amplas. A primeira, explicitada nas respostas de doze dos músicos, era a esperada por Green. Compartilhada por músicos de todos os tipos através do mundo, envolve a capacidade de tocar com sentimento (*feel*), sensibilidade, espírito, criatividade e outros atributos comparáveis, que os músicos acham difíceis de colocar em palavras (GREEN, 2001, p.107). Tais capacidades foram avaliadas pelos músicos do estudo como estando acima das habilidades técnicas.

O segundo aspecto, que surpreendeu a pesquisadora, diz respeito a qualidades pessoais percebidas em outros músicos. Posturas, atitudes, mente aberta, habilidade de conviver, tolerar diferenças, ouvir as ideias dos outros, compartilhar equipamentos, se comprometer com o trabalho, lealdade, compartilhar a paixão pela música foram algumas das qualidades descritas por quase todos os músicos como sendo essenciais, não em termos de personalidade, mas como habilidades musicais. Ou seja, as boas relações e o comprometimento não apenas são necessários para a sobrevivência das bandas, mas afetam a natureza e o sentido do fazer musical (GREEN, 2001, p.107). O estudo revelou também que, assim como trazem prazer, as atividades dos músicos aumentam sua autoestima assim como a estima que eles acham que os colegas têm por eles. Além disso, uma vez que, no mundo da música popular, muitas carreiras se iniciam com jovens fãs que se transformam em músicos, essa relação de identificação com o ídolo costuma trazer também sonhos de estrelato e influências musicais, que frequentemente são substituídos mais tarde pelo desenvolvimento da versatilidade e das habilidades musicais (GREEN, 2001, p.119).

Apesar da concepção comum de que os gostos musicais dos adolescentes tendem a ser mais estreitos que os de crianças e adultos, Lucy Green encontrou indícios de que tanto os músicos mais velhos quanto os mais novos vieram a se aproximar de estilos com os quais não eram imediatamente identificados. No entanto, é lícito também supor que esse não seja necessariamente o caso de adolescentes que adotam a identidade de músicos, ou que esses adolescentes devem passar por essa fase mais cedo que seus amigos não músicos (GREEN, 2001, p.119). A maioria dos músicos demonstrou grande entusiasmo em relação à música erudita, tanto como intérpretes ou apenas como ouvintes. Tal entusiasmo foi, em muitos casos, alimentado pela educação formal.

Músicos populares e a educação musical tradicional

No estudo, Green se debruçou também sobre como o ensino em contextos formais contribuiu para a aprendizagem musical dos músicos populares. É importante lembrar aqui que o contexto da educação musical na Inglaterra foi marcado desde meados do século XIX por uma tradição renomada no ensino de instrumentos musicais, com a presença de orquestras jovens, eventos de música comunitária etc. Segundo Green, o ensino instrumental sempre foi mais voltado para o treinamento que para educação e, apesar de incluir aspectos da forma musical, história da música, teoria, está mais empenhado no rigor técnico, expressividade e no repertório do instrumento (GREEN, 2001, p.127 e 128).

Sete dos nove músicos da amostra que receberam aulas de instrumento na área erudita relataram ter tirado pouco delas, achando as lições enfadonhas, o progresso lento e difícil de relacionar com a música que faziam. A maior parte deles não parece ter feito ligações entre os conhecimentos adquiridos dessa forma e as práticas de aprendizagem informais. Dos dois músicos que tiveram boas experiências na área, apenas um deles conseguiu levar as experiências para sua prática, e, ainda assim, bem mais tarde na carreira.

Todos os oito músicos mais velhos tiveram experiência em classes de educação musical tradicional e, quase sem exceção, se sentiram alienados durante as aulas. Ainda que os recursos e a presença dos colegas nas escolas tenham possibilitado, para muitos deles, formar as suas primeiras bandas, a escola de maneira geral não reconheceu, recompensou ou ajudou esses alunos na sua busca pelas habilidades e conhecimentos da música popular que eles desenvolviam fora dos limites da educação formal. Também

não houve professores aparentemente conscientes ou interessados em seus altos níveis de entusiasmo e comprometimento com a música (GREEN, 2001, p.148).

A autora verificou que, de maneira geral, as experiências dos nove músicos que tiveram aulas de instrumento na área popular foram bem mais positivas em relação aos relatos da área erudita, não necessariamente pelas diferenças de abordagens, mas porque os alunos gostavam e se identificavam com a música e os instrumentos estudados. Apesar disso, os alunos mais jovens não se mostraram exatamente apaixonados pelas aulas. Dos nove, cinco deixaram as aulas depois de mais ou menos um ano, e apenas um voltou a estudar, bem mais tarde.

Um dos objetivos do estudo de Green foi avaliar como as mudanças no ensino de música na Inglaterra, que, entre outros desenvolvimentos, incluiu o ensino da música popular, afetaram as relações dos músicos populares com o ensino formal. Na escola, os músicos mais jovens puderam apreciar bem mais as aulas que seus colegas mais velhos. As posturas dos professores em relação à música popular eram geralmente positivas, e as estratégias pedagógicas também sofreram mudanças radicais, enfatizando a performance e a composição em sala de aula e relacionando diferentes estilos musicais do mundo.

Dessa forma, os músicos mais jovens foram capazes de estabelecer relações entre habilidades e conhecimentos adquiridos formal e informalmente. Apesar disso, até onde se pode averiguar, as práticas informais continuam prevalecendo na sua formação.

Nos níveis pós-escolares (cursos superiores), a entrada em cursos de música não foi possível para os músicos entrevistados, mesmo na década de 90, e os poucos que conseguiram vagas tiveram em suas experiências alguns dos aspectos negativos relatados na formação anterior (GREEN, 2001, p.151 a 176).

1.3.3 - Música Popular e Articulações entre Informal e Formal

A partir da compreensão de que a diversidade cultural já faz parte da vida das instituições de ensino (FOLKESTAD, 2006), e dos subsídios de estudos sobre a aprendizagem em contextos diversos, vários autores têm se dedicado a investigar as possibilidades de articulações entre práticas de aprendizagem heterogêneas.

A discussão que envolve tais articulações demanda atitude multidisciplinar e reflexiva, e preparo teórico. Falando mais especificamente dos cursos de música popular, é necessário que a sua inclusão não tenha um caráter paternalista, mas esteja imbuída de “uma obrigação ética de reconhecimento e valorização das múltiplas vozes e discursos musicais existentes que necessitam igualmente ser apreciados e criticados” (LUEDY, 2006, p.106). As tentativas de articular experiências de aprendizagem em contextos múltiplos passam pela desconstrução de uma série de oposições binárias que entravam um trânsito mais livre entre as diversas manifestações culturais na educação musical, como sugere Alda de Oliveira:

O Brasil, país das misturas, já apresenta vários jeitos de transmissão de repertórios musicais, de cantar e tocar, de dançar e expressar. Pode-se valorizar esse jeito brasileiro e assumir uma educação musical que transite entre o texto e o contexto, entre o espontâneo e o sistemático, entre o regional e o internacional, entre a rua e a escola, entre o ingênuo e o crítico, entre a partitura e o ouvido. Esse "jeito" exige uma atitude de respeito para com as diferentes formas de agir e pensar do povo e da academia, para que as soluções humanizadas facilitem e estimulem a comunicação entre pessoas de contextos diferentes. A troca das experiências, das músicas, dos valores e dos conceitos musicais de um contexto para outro pode ir estimulando o respeito, a solidariedade, o conhecimento do outro (OLIVEIRA, 2001, p. 29).

Em artigo que trata das relações entre educação musical e cultura, Queiroz (2004) nos lembra que, assim como a música não é uma linguagem universal, também não são universais seus processos de transmissão (QUEIROZ, 2004, p. 104), e que “os múltiplos contextos sociais exigem do educador abordagens múltiplas nas suas formas de ouvir, fazer, ensinar, aprender e dialogar com a música”. Queiroz destaca as contribuições que esse diálogo pode trazer:

- experiências educativas que interajam com a realidade de cada cultura;
- ensino contextualizado com os diferentes universos musicais da vida cotidiana;
- práticas e vivências musicais que retratem experiências significativas para cada sujeito do processo educativo;
- visão ampla dos valores culturais/musicais da sociedade;
- vivências musicais distintas que permitam ao indivíduo de um determinado contexto conhecer e reconhecer diferentes “sotaques” culturais, inclusive o seu próprio;
- ampliação estética e artístico-musical a partir do conhecimento e da experiência com diferentes aspectos de distintas culturas;

- valorização e aproveitamento do aprendizado musical proporcionado pelos diferentes meios e agentes presentes no processo musical de cada cultura.” (QUEIROZ, 2004, p.105)

Propostas para implementar articulações pedagógicas entre múltiplos contextos culturais têm surgido no cenário da Educação Musical. Lucy Green (2008) se baseou nas características da aprendizagem dos músicos populares encontradas em pesquisa anterior - escolhas pessoais, auralidade, autoaprendizagem e aprendizagem em pares, assimilação de conhecimento e habilidades de forma casual e integração entre audição, execução, improvisação e composição (GREEN, 2006, p.108-109) -, para estruturar uma proposta pedagógica para o contexto da escola regular. Essa proposta vem sendo implementada na Inglaterra através de um amplo programa de educação musical (Musical Futures³⁰), e estabelece sete estágios, cada um dos quais tendo como foco duas ou mais das cinco características citadas. O papel do professor é bem diferente do usual em salas de música do ensino regular, e se caracteriza por estabelecer regras básicas para o trabalho, definir as tarefas de cada estágio e afastar-se, observar e diagnosticar as necessidades dos alunos em relação aos objetivos que eles mesmos traçaram; depois, só depois, oferecer sugestões, atuar como modelo musical e ajudar os alunos a alcançarem as próprias metas (GREEN, 2008, p. 24 e 25). A proposta pedagógica de Green tem tido respostas bastante positivas e vem se expandindo, inclusive para outros países.

Desde maio de 2007, o Grupo de Pesquisa sobre o Ensino e Aprendizagem da Música Popular (G-PEAMPO), ligado ao Departamento de Música da Universidade de Brasília, vem investigando o universo da música popular no contexto da educação musical, através de projetos de ensino e aprendizagem musical em grupo (GROSSI, 2007, p104). O grupo, coordenado pela Profa. Dra. Cristina Grossi, tem como foco “a investigação de possibilidades músico-pedagógicas coletivas e interativas de aprendizagem, que sejam coerentes com o mundo dos jovens na suas variadas culturas” (GROSSI & BARROS, 2009, p.1017). Nesse sentido, o G-PEAMPO tem realizado projetos de aprendizagem musical junto a escolas públicas de ensino médio de Brasília desde o segundo semestre de 2008, tendo como principal referência teórica a pedagogia proposta por Lucy Green (2008). Uma das frentes dos projetos se refere à formação de professores de música, voltada para a aplicação de princípios da aprendizagem informal

³⁰

<http://www.musicalfutures.org.uk/>

dos músicos populares, através da participação de estudantes da Licenciatura em Música da UnB (GROSSI, 2009, p.2).

Na Austrália, a experiência do programa *Bachelor of Popular Music* (BPM) do Queensland Conservatorium diz respeito a um contexto mais próximo daquele que trata o presente trabalho (educação profissional). Segundo Lebler, a proposta do programa leva em conta que o conservatório moderno precisa fazer frente ao dinâmico cenário cultural e econômico, e, para isso, precisa de abordagens pedagógicas que possibilitem municiar seus alunos com os atributos necessários para serem aprendizes flexíveis, independentes e adaptáveis (LEBLER, 2007, p.205). A filosofia do curso se baseia na crença de que o ensino deve produzir conhecimentos e reforço das competências a partir do fazer musical dos alunos, transformando o “saber-fazer implícito em consciência, como conhecimento explícito³¹” (LEBLER, 2004, p.1).

Para isso, um elemento importante é uma abordagem pedagógica que possibilite ao aluno vivenciar as práticas de aprendizagem dos músicos populares fora de instituições de ensino (LEBLER, 2007, p.207). Uma das iniciativas nesse sentido foi a criação de uma comunidade de autoaprendizagem, o Estúdio Sem Mestre (*Master-less Studio*), que promove a produção de conhecimento através da disponibilização de tecnologia de gravação, preparando os alunos para a utilização dessa tecnologia. No curso de *Produção de Música Popular*, os alunos devem apresentar um CD contendo desempenhos registrados para a avaliação no final de cada semestre. No CD eles podem ter atuado compondo, executando, programando, concebendo ou produzindo. Lebler relata que muitos estudantes apresentam trabalhos em que atuam em mais de uma área, e outros alunos apresentam trabalhos que concluíram sozinhos. As participações de colegas da comunidade estudantil e de artistas de fora do programa são comuns (LEBLER, 2004, p.1).

Entre as práticas da música popular que estão representadas no Curso, Lebler sublinha a autoavaliação, a avaliação entre colegas e o estudo autodirigido. Segundo o autor, a importância de promover uma avaliação horizontal ao invés de vertical, evitando a tentação de oferecer soluções demasiado cedo, torna os alunos mais independentes do professor para as decisões ao seu trabalho (LEBLER, 2004, p. 22).

³¹ “implicit know-how into conscious awareness, as speakable knowledge”. (LEBLER, 2004, p.1)

A experiência do Queensland Conservatorium nos remete a um aspecto fundamental a ser considerado ao se tratar das articulações entre contextos de aprendizagem diversos: as tecnologias digitais e as comunidades virtuais, presentes no cotidiano dos nossos alunos e responsáveis por grande parte da informação à qual eles têm acesso (GOHN, 2008).

Salavuo (2006) e Gohn (2008) apontam a necessidade de que a área da educação musical intensifique a pesquisa sobre o uso dessas tecnologias tanto para produzir e distribuir música, quanto para se relacionar com o mundo. Segundo Salavuo, os educadores de música podem potencializar nas salas de aula os resultados das vivências musicais online de seus alunos no tempo livre, além de poderem aproveitar as possibilidades que as comunidades online oferecem em termos de comunicação, colaboração e busca de informações (SALAVUO, 2006, p. 267).

Ao estudar o fazer musical dos jovens de Brasília, Mércia Pinto (2002) identifica aspectos de suas práticas que poderiam ser tomados como conhecimento e inspirar as decisões pedagógicas nas escolas. Ela chama a atenção para o fato de que a escola tem ignorado demandas trazidas pelo surgimento de novas carreiras para os músicos, ligadas à indústria do entretenimento, e que requerem uso de ferramentas de áreas como administração, produção e marketing; assim como atualização tecnológica constante.

Pinto expressa sua preocupação com a atitude de defesa dos professores frente a esse novo universo e lembra Perrenoud quando afirma que “se uma escola ministra ensinamentos inúteis no uso externo, corre risco de descrédito e desqualificação” (PINTO, 2002, p.9). A autora sugere mudanças nas posturas dos professores que possibilitem contemplar as práticas do cotidiano dos jovens:

Trabalhar a partir de representações dos alunos, mobilizar recursos cognitivos, organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar o progresso do grupo, conseguir envolvê-los numa atividade em equipe seriam caminhos para estes desenvolvimentos. Propor módulos de aprendizagem de forma integrada com cursos de dança, drama e artes visuais onde possam desenvolver a intermediação com a indústria cultural pode ajudar a desenvolver competências para trabalhos em setores culturais. A prática além dos trabalhos de classe, comunitariamente, daria oportunidade de aprender, enfatizar e refletir sobre cidadania criando uma nova relação professor x aluno, cooperativa, sem deliberar ser aquele o instrutor, mas levando em conta a experiência das partes e a prática de que música não é artefato isolado, independente. Relevante é a maneira como as pessoas se relacionam com a mesma. (PINTO, 2002, p. 9)

A abordagem PONTES é uma das propostas de articulação pedagógica que considera contextos multiculturais (como é o caso do encontro do músico popular com os contextos acadêmicos) que surgem no Brasil. Foi concebida pela professora Alda de Oliveira, a partir de pesquisas sobre a metodologia do ensino de música em vários contextos e da observação de mestres da cultura popular (HARDER, 2008, p. 48). Segundo Oliveira:

O uso de PONTES pode ajudar a articular os diferentes aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e gestão, especialmente aqueles relacionados às interfaces com a cultura, tais como as características pessoais dos sujeitos, os elementos e a essência do contexto sociocultural, o nível de conhecimento dos estudantes, as suas experiências prévias, e o novo conhecimento a ser aprendido (OLIVEIRA, 2006, p.40).

O modelo foi pensado como um acróstico que indicasse as principais características necessárias ao educador musical:

POSITIVIDADE: Abordagem positiva, atitude, perseverança, poder de articulação e habilidade em manter a motivação do estudante, acreditando no seu potencial para aprender e desenvolver-se;

OBSERVAÇÃO: Capacidade de observar cuidadosamente o aluno, o contexto, as situações cotidianas, os repertórios e as representações;

NATURALIDADE: Simplicidade na relação com o estudante, com o currículo e com os conteúdos de vida, com as instituições, com o contexto e os participantes; capacidade de compreensão daquilo que o aluno expressa ou quer saber e aprender;

TÉCNICA: Técnicas aplicadas a cada situação educacional, habilidade para desenhar, desenvolver e criar novas e adequadas estruturas de ensino-aprendizagem em diferentes dimensões;

EXPRESSÃO: Criatividade, esperança e confiança na habilidade e capacidade do aluno para se desenvolver, expressar e aprender;

SENSIBILIDADE: Ser sensível às diferentes músicas, às linguagens artísticas em geral, à natureza e ao meio ambiente, às necessidades dos alunos e aos diferentes contextos. (OLIVEIRA, 2006, p.42)

Segundo Oliveira, as PONTES podem ser utilizadas em diversos momentos da prática docente: “durante as atividades de planejamento, de desenvolvimento das aulas e de avaliação reflexiva do que foi realizado, assim como nas explicações, destaques e conexões improvisadas ou “informais” que o professor faz quando a aula está sendo ministrada” (OLIVEIRA & HARDER, 2008, p.70). O Modelo PONTES pode orientar o professor em suas ações de forma a atender às especificidades de cada contexto. Segundo Oliveira, o modelo provavelmente sistematiza o que muitos professores já

praticavam, pelo menos parcialmente, em suas salas de aula (OLIVEIRA & HARDER, 2008, p.71). A abordagem PONTES tem sido usada na formação de professores e como modelo teórico para estudo de articulações pedagógicas.

Feichas (2010) também se refere à construção de “pontes” entre a aprendizagem prévia dos alunos e o conhecimento que as instituições de ensino esperam que eles assimilem, como uma “questão crucial a enfrentar” (Feichas, 2006, p. 227). A partir de sua pesquisa de doutorado, na qual investigou as diferenças e semelhanças de atitudes, valores, crenças e comportamentos de estudantes de música vindos de diferentes contextos de aprendizagem, a autora sugere que, quando o músico popular procura a escola em busca de conhecimentos que venham a se somar à sua prática, a sua experiência anterior deveria ajudá-lo e servir como base à sua aprendizagem na escola. Ela defende que isso pode ser alcançado, se os professores puderem tornar os conteúdos mais interessantes e relacionados às práticas em contextos informais (Feichas, 2006, p. 227).

Feichas (2010) descreve as vantagens que abordagens pedagógicas baseadas em práticas de aprendizagem informal podem trazer às instituições de ensino de música. Entre esses benefícios estão a possibilidade de uma atitude menos passiva dos alunos em relação ao próprio processo de aprendizagem; a criação de um espaço de sensibilização e questionamento, no qual os estudantes podem fazer escolhas e se responsabilizar por elas; a criação de um ambiente estimulante e propício ao crescimento, com grande nível de motivação (FEICHAS, 2010, p.57).

A autora apresenta estratégias pedagógicas através das quais as práticas informais de aprendizagem musical poderiam estar presentes na disciplina que chamamos no Brasil de Percepção Musical, espaço designado originalmente para o desenvolvimento do solfejo e conhecimentos teóricos. O primeiro desafio colocado pela autora é a necessidade de uma mudança de foco: do ensino para a aprendizagem, e, conseqüentemente, do professor para o aluno. Com a autonomia dada aos alunos para que possam fazer “a ponte” entre suas próprias práticas musicais e aquelas que vêm do contexto formal, o papel do professor tende a mudar, e ele precisa mergulhar em uma relação de parceria, tornando-se um facilitador (FEICHAS, 2010, p.47):

Em tal abordagem, (...) um professor deve fazer parte da comunidade de alunos e deve estar atento, aberto, não estar ansioso por resultados rápidos e esperados, deve estar pronto para deixar de lado qualquer plano anterior, (ser) capaz de detectar múltiplas possibilidades dentro da classe, uma vez

que uma classe é formada por grupos de pessoas variados e heterogêneos; (deve ser) capaz de fazer conexões a partir de situações que acontecem no momento, constantemente adaptando por experimentação, um facilitador real que permita aos alunos processar o seu conhecimento³². (FEICHAS, 2010, p.55)

As ideias de Feichas (2010) para aulas de Percepção Musical exemplificam na prática a inserção das práticas de aprendizagem utilizadas em contextos informais nas atividades em contextos formais. Trata-se de atividades interativas que envolvem consciência corporal, improvisação sobre padrões ou motivos simples, composição, análise aural e transcrição. Para ela, os benefícios que podem vir desse tipo de abordagem podem alcançar estudantes vindos de contextos populares ou eruditos:

Se queremos um treinamento equilibrado que permita atuar no mundo musical real do século XXI, os músicos devem ter uma formação universitária que lhes permita desenvolver tanto o conhecimento teórico quanto o intuitivo, equilibrando habilidades técnicas e auditivas. A ênfase na audição, e também nas habilidades de improvisação poderia levar a uma abordagem mais livre, onde a busca de aperfeiçoamento técnico ou a ampliação de outros conhecimentos possa ocorrer naturalmente e como consequência de uma necessidade interna. O processo deve ser de dentro para fora. A comunidade inteira da música vai se beneficiar através de uma abordagem integrada. (...) A consequência seria a formação de músicos melhores e mais completos, com uma vasta gama de habilidades, que possam tomar parte no mundo musical real do século XXI (FEICHAS, 2006, p. 227)³³.

Feichas (2008) cita duas propostas pedagógicas que desenvolvem soluções para a articulação entre a MP e os contextos formais. Uma delas, o Projeto Boomtown tem lugar na Suécia (Escola de Música de Pitea, da Universidade de Lulea). Com a proposta de formar bandas de rock/pop, o Projeto procura trazer os princípios das práticas de aprendizagem da música popular para dentro da escola. Não há uma grade curricular; as bandas são formadas de acordo com afinidades pessoais; não é obrigatório

³² “In such an approach, which is described above, a teacher must be part of the community of learners and should be attentive, open, not anxious for quick and expected results, ready to let go of any previous plan, able to notice multiple possibilities within the class, since a class is made of multiple and heterogeneous people; able to make connections from situations that happen at the moment, constantly adapting by experimentation, a real facilitator who allows the students to process their knowledge.” (FEICHAS, 2010, p.55)

³³ “If we want a balanced training that enables to act in the real musical world of the twenty first century, musicians must have a university education that enables them to develop both theoretical and intuitive knowledge, balancing aural and technical skills. Emphasis on the ear in tandem with improvisational skills could lead to a freer approach where the search for technical improvement or other enlargement of knowledge could take place naturally and from an internal necessity. The process should be from inside to outside. The entire music community will benefit by means of an integrated approach. (...) The consequence would be the formation of better and more complete musicians with a wider range of skills so that they can take part in the real musical world of the twenty first century”. (FEICHAS, 2006, p. 227)

o uso de notação tradicional; há grande ênfase no desenvolvimento do ouvido e da criatividade; as metas e prazos são determinados pelos alunos; os orientadores estão à disposição para quando os alunos sentem necessidade, e são promovidos workshops e seminários sobre temas que surjam das demandas dos grupos. Ressalte-se a presença de “infraestrutura para ensaios e gravações com equipamentos da mais alta qualidade” (FEICHAS, 2008, p.4).

Outra iniciativa citada por Feichas (2008) é o Projeto Connect da Guildhall School of Music and Drama, de Londres. O Connect prioriza a formação de líderes musicais, o desenvolvimento da energia criativa, a convivência de gêneros e estilos musicais diversos, o sistema de workshops de criação e seminários, o trabalho em grupo e em contextos de aprendizagem não formais e, como no Projeto Boomtown citado acima, o uso de notação musical não é obrigatório (FEICHAS, 2008, p.4-5). Os princípios do Projeto Connect foram utilizados na disciplina “Educação Musical em Projetos Sociais” do curso de graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (FEICHAS & MACHADO, 2009, p.1052).

Feichas detalha os requisitos que entende serem importantes para a inclusão da MP em instituições de ensino de música com o respeito necessário:

É fundamental:

1. Entendermos que a música na sociedade tem funções diferentes. Portanto não podemos usar os mesmos critérios do mundo clássico e julgar o popular; não há como compará-los. Dessa mesma forma, educadores não devem usar a música popular como “trampolim” para se chegar ao clássico. É extremamente necessário compreender os significados musicais em contextos diversos.
2. Incluirmos as formas de aquisição das habilidades e competências do mundo da música popular (fazer em grupo; habilidades criativas como composição, improvisação e arranjo; habilidades auditivas como “tirar de ouvido”). (*aspas da autora*)
3. Pensarmos que o professor não deve ser a única fonte de informação. A produção de conhecimento deriva da experiência do aluno e deve ser observada a possibilidade para que “pontes” entre o conhecimento e experiência prévios se integrem com os novos conhecimentos e habilidades adquiridos no processo de aprendizagem dentro da universidade.
4. Investigarmos pedagogias que lidem com a heterogeneidade. Metodologias de ensino não devem “moldar” os alunos numa única forma. A sala de aula deve ser vista como lugar de troca e parceria. (FEICHAS, 2008, p.6)

Nesta terceira seção da revisão bibliográfica foram revisados estudos sobre a natureza das práticas, posturas e valores na aprendizagem informal dos músicos populares. A reflexão acerca dos termos “formal” e “informal” emerge articulada com as características e as especificidades da aprendizagem que ocorre em diferentes contextos. Neste trabalho se assume a mesma posição adotada por Queiroz (2007), ao referir os espaços, e não as práticas, como formais (escolas de educação básica, escolas especializadas da área e outras instituições de ensino regulamentadas pela legislação educacional vigente no país), não formais (ONGs, projetos sociais, associações comunitárias, espaços diversos que oferecem cursos livres de música, etc.) e informais (manifestações da cultura popular em geral, expressões musicais urbanas etc.) (QUEIROZ, 2007, p. 2).

Observa-se que algumas das características das práticas de aprendizagem dos músicos populares, assim como os valores e atitudes associados a essas práticas são reiterados na maioria dos trabalhos citados: a importância da família, a centralidade da experiência auditiva, o aprendizado em grupo ou solitário, a motivação intrínseca, o caráter colaborativo e a amizade que marcam as relações entre os músicos.

A contribuição de Green traz um detalhamento do que a autora chama de “práticas de aprendizagem informais” dos músicos populares, partindo de seus “começos” (enculturação musical), conhecendo seus “fins” (musicalidade profissional almejada pelos músicos populares) e os “meios” (práticas de aprendizagem através das quais partem de seus “começos” e chegam aos seus “fins”). A autora define cinco características principais das práticas de aprendizagem da música popular encontradas em sua pesquisa, e fala dos valores e atitudes que acompanham essas práticas.

Possíveis articulações entre contextos formais e informais de aprendizagem musical foram trazidas através de autores e experiências relatadas. Assim, foi possível vislumbrar alguns dos caminhos que vêm sendo trilhados no sentido de pedagogias integradoras, que considerem a pluralidade cultural. Pode-se notar aspectos comuns entre as diferentes propostas. Alguns desses aspectos dizem a princípios mais amplos, aplicáveis à educação de maneira geral e não apenas à inclusão da música popular nas instituições de ensino, como o respeito ao “outro”, a consideração do indivíduo, de seu cotidiano e de seu contexto cultural. Outros aspectos presentes nas propostas nos falam da necessidade de infraestrutura que contemple as necessidades tecnológicas que o fazer musical popular coloca. Além disso, se propõem mudanças nas estruturas pedagógicas,

que priorizem a dinâmica e a liberdade de escolha dos grupos, os sistemas de workshops e seminários, inclusive com a participação de músicos e especialistas de fora da escola, a autoavaliação e a avaliação entre colegas, e até mesmo a ausência de grade curricular. A maior parte das propostas acena com a necessidade de reformulações do papel do professor, que assume uma posição na qual deixa de ser o centro das atividades, cultivando a autonomia dos alunos e favorecendo a ênfase no desenvolvimento da criatividade e na experiência auditiva.

1.4 - Ampliando as questões

À luz da revisão bibliográfica, as questões apresentadas na introdução deste trabalho se ampliam. Para entender as perspectivas dos cantores populares sobre a aprendizagem musical que vivenciaram antes do ingresso no CEP-EMB, como propõe a primeira questão, as principais referências vêm do trabalho de GREEN (2001, 2006, 2008): a aprendizagem musical na música popular, através de uma etnografia realizada na Inglaterra e trazida a público através do livro *How Popular Musicians Learn* (2001). A autora fala dos estilos musicais presentes e os ambientes de sua enculturação musical, a influência da família, os primeiros instrumentos, os valores e atitudes, as práticas de aprendizagem predominantes entre os músicos populares, tais como tirar de ouvido, a importância dos grupos.

Além de Green, OLIVEIRA (2001) discute os diferentes espaços de aprendizagem e suas conceituações, assim como QUEIROZ (2007), SANDRONI (2000) e ARROYO *et al* (2000); FOLKESTAD (2006) nos ajuda a compreender de maneira mais ampla os conceitos de formalidade e informalidade relacionados à aprendizagem musical; JAFFURS (2004) traz dados sobre os variados contextos da aprendizagem musical, as relações com os ídolos, e sobre as práticas de aprendizagem de músicos populares; LACORTE (2006) trata da aprendizagem inicial de músicos populares de Brasília, destacando seus processos e as experiências auditivas, a motivação, além de relacionar experiência profissional e aprendizagem; em um estudo sobre as experiências musicais dos jovens do Distrito Federal, PINTO (2002) traz dados sobre o caráter colaborativo, o alto nível de envolvimento, o caráter lúdico e a importância do desenvolvimento da crítica entre colegas na aprendizagem no contexto da música popular.

O capítulo sobre o canto popular examinou os estudos sobre a palavra cantada que tratam dos parâmetros utilizados por cantores, pesquisadores, ouvintes e críticos para falar da prática vocal relacionada às canções populares. A cantométrica (LOMAX 2001, 1978; MCCORMICK, 2002; TRAVASSOS, 2008) foi trazida como uma das primeiras iniciativas na direção do estudo do canto como comportamento expressivo, e da canção popular como exercício social, com um levantamento, extenso e abrangente do ponto de vista cultural, de elementos de estilo, dentre os quais técnicas e recursos vocais. Através dos estudos de Mário de Andrade (ANDRADE, 1972 [1928], 1965, 1993 [1944]; TRAVASSOS, 2008; PICCOLO, 2006; HERR, 2004), foram levantadas questões relativas às características do canto popular brasileiro, assim como as primeiras discussões sobre as articulações entre o canto popular e o erudito no país. O conceito de performance como a concretização da canção, e do cantor como seu reinventor e sujeito responsável por essa corporificação foi trazido através do trabalho de FINNEGAN, 2008; ZUMTHOR, 2000; MATOS, 2001, 2004; TATIT, 2004, 2007; MATOS, 2001 abordam a dicção dos compositores como uma proposta feita ao cantor/cancionista, que articula melodia, letra e timbre vocal; SANDRONI (2001) traz o conceito de “divisão” como um parâmetro fundamental para alguns dos estilos da música popular brasileira; alguns demarcadores das diferenças estéticas entre canto popular e canto erudito (ABREU, 2001; TRAVASSOS, 2008; PICOLLO, 2006); as demandas dos professores de canto popular/preparadores vocais (ABREU, 2008); a visão do estudo de técnica como ameaça à expressão natural encontrada no cantor popular que vai estudar técnica vocal (ABREU, 2008); as armadilhas do etnocentrismo no ensino de canto popular (PICOLLO, 2006). Além disso, outros autores trouxeram levantamentos de parâmetros expressivos relevantes para o cantor popular, assim como discussões sobre os processos de transmissão e aprendizagem do canto popular e do canto lírico (PICOLLO, 2006 LATORRE, 2002). Os parâmetros afinação (PINTO, 2001; SOBREIRA, 2002) e timbre (LAVER, 1980; TRAVASSOS, 2008; MENEZES, 2004) também foram problematizados em relação ao fazer musical do cantor popular. Assim, a primeira questão se desdobra da seguinte maneira:

1. Quais as perspectivas dos cantores populares sobre a aprendizagem musical que vivenciaram antes do ingresso no CEP-EMB?
 - Como os cantores populares veem a aprendizagem vivenciada por eles mesmos fora de instituições de ensino de música?
 - Que aspectos da enculturação influenciaram a aprendizagem?

- Em que ambientes, em que contextos, ocorre essa aprendizagem, e através de que meios?
- Que estilos estão presentes nessa aprendizagem?
- Que práticas, posturas e valores emergem, relacionados a essa aprendizagem?
- Que conhecimentos e habilidades os cantores relatam ter adquirido nesses contextos?
- Qual a importância dos grupos nessa aprendizagem?
- Até que ponto os cantores populares são capazes de reconhecer conhecimentos e habilidades adquiridos em contextos informais?

A segunda questão busca informações sobre os motivos que levaram esses cantores a procurarem o ensino formal, no caso, o CEP-EMB. Os autores trazidos para esse diálogo sobre as questões relativas às demandas artísticas e profissionais dos cantores populares e suas expectativas em relação ao ensino formal são: GREEN (2001), FEICHAS (2006) e TRAVASSOS (2005), que discutem as expectativas dos músicos populares quanto à carreira e quanto ao estudo de música; ABREU (2001, 2008) nos fala das demandas profissionais e artísticas dos cantores populares, assim como PICCOLO (2006) e LATORRE (2002).

2. O que leva esses cantores a procurarem as instituições de ensino de música?
 - Qual é a importância de questões como a complementação da formação musical, a certificação, problemas de saúde vocal, a vontade de estar em um ambiente musical, a necessidade de ter mais recursos expressivos, para que um cantor popular procure o ensino formal?
 - Até que ponto o não reconhecimento do aprendizado informal concorre para a procura do ensino formal?

A terceira questão procura trazer luz sobre as perspectivas dos cantores em relação à sua aprendizagem no CEP-EMB. Para discutir as questões relativas à chegada da MP às instituições de ensino de música, que serão articuladas aos relatos dos cantores sobre suas experiências no CEP-EMB, são trazidas a este trabalho por TAGG (2000, 2003), que explicita características atribuídas à MP pela visão hegemônica de cultura e de classe; FEICHAS, que discute a herança eurocêntrica que marca o cenário pedagógico das instituições de ensino de música; SHEPHERD (1991) que discute as questões relativas ao ensino de MP nos departamentos de música das universidades;

GREEN (2001) que relata dificuldades de músicos populares ao ingressarem no ensino formal; LUEDY (2006) que levanta questões concernentes às relações entre a MP, as instituições de ensino de música e os “discursos acadêmicos dominantes”; YOUNG (1971) que descreve o conhecimento escolar como produto socialmente construído. LEBLER (2006) que explicita a abordagem formalista e positivista que permeia a estrutura do estudo acadêmico de música e QUEIROZ (2004) que discute relações entre educação musical e cultura.

3. Como eles relatam sua aprendizagem musical no CEP-EMB?

- Que conhecimentos e habilidades os cantores populares entendem ter adquirido através da aprendizagem em contextos formais?
- Na perspectiva dos cantores, suas expectativas ao procurarem o CEP-EMB foram ou estão sendo atendidas?
- Que atividades, posturas, habilidades, conhecimentos presentes no ensino formal os cantores populares entendem serem significativos para sua prática profissional?

Na quarta questão busca-se compreender as perspectivas dos cantores sobre as articulações entre a aprendizagem que ocorre em contextos informais e formais, e as principais contribuições da literatura vêm de: GREEN (2008), que propõe a incorporação das práticas de aprendizagem informais nas salas de aula de música do ensino regular; na mesma direção, JAFFURS (2004) discute a preparação de professores para promover as interseções entre as práticas formais e informais; LEBLER (2004, 2007) fala sobre transformar o “saber-fazer” dos músicos populares em conhecimento e do papel da avaliação como ferramenta de aprendizagem nesse processo; PINTO (2002) sugere mudanças na postura dos professores no sentido de contemplar as práticas musicais presentes no cotidiano dos alunos; a Abordagem PONTES, de OLIVEIRA (2006), traz propostas para articular os diferentes aspectos relacionados à cultura que envolvem o processo de ensino-aprendizagem; FEICHAS (2006, 2010) sugere que a integração das práticas formais e informais de aprendizagem musical pode permitir o desenvolvimento de habilidades mais equilibradas em relação às demandas do mercado de trabalho do Brasil do século XXI, e propõe abordagens que podem permitir aos alunos fazer a ponte entre as suas próprias práticas musicais e os objetivos das instituições de ensino; GROSSI (2009), GROSSI et al (2007) e GROSSI & BARROS (2009) trazem relatos sobre a aplicação de princípios da aprendizagem

informal dos músicos populares no contexto da escola voltada também para a formação de professores de música.

4. O que pensam sobre as articulações entre a aprendizagem que acontece antes e dentro da Escola?

- Na perspectiva dos cantores, as instituições de ensino de música são capazes de reconhecer conhecimentos e habilidades adquiridos em contextos informais, e dar continuidade a essas aquisições?
- Pelo relato dos cantores, as demandas profissionais no campo do canto popular estão sendo consideradas pelos professores, currículos e programas dos cursos de canto popular?

Essas questões foram transformadas em tópicos em um roteiro geral da entrevista, como veremos no próximo capítulo.

Capítulo 2

Metodologia

Este capítulo tem o objetivo de descrever o caminho do pensamento seguido (MINAYO, 2003, p. 16), o processo do estudo empírico, trazendo as preocupações instrumentais, procedimentos e ferramentas utilizados para alcançar o objetivo geral deste trabalho, que se definiu por investigar as perspectivas de cantores populares sobre os processos de aprendizagem por eles vivenciados dentro e fora de instituições de ensino de música. Como objetivos específicos pretende-se, sempre sob a perspectiva dos cantores populares: 1) conhecer os processos de aprendizagem vivenciados antes do ingresso no CEP-EMB; 2) levantar as razões que levaram os cantores populares a procurarem a Escola; 3) levantar dados sobre sua experiência na Escola e 4) sobre possíveis articulações entre processos de aprendizagem ocorridos dentro e fora das instituições de ensino. Os objetivos conduziram este estudo pelos caminhos da investigação qualitativa, de acordo com as cinco características desse tipo de abordagem apontadas por Bogdan e Biklen (1994): 1) ter o ambiente natural como fonte direta dos dados; 2) que a maioria dos dados coletados seja descritiva; 3) que exista uma grande preocupação com o processo e não apenas com os resultados e o produto; 4) que a análise dos dados se dê de forma indutiva; 5) que o significado tenha importância fundamental (BOGDAN & BIKLEN, 1994, pp. 47-51). No caso deste estudo, não se procuravam respostas em dados quantitativos mensuráveis, havia uma busca por aspectos subjetivos dos processos de aprendizagem dos cantores, e os objetivos apontavam para estratégias que possibilitassem considerar as experiências do ponto de vista do informador, através de contato particular com o fenômeno investigado e da indução na análise de dados.

A abordagem qualitativa favorece o estudo de “valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões” (PAULILO, 1999, p. 135), no caso desta investigação, aqueles que permeiam os processos de aprendizagem musical dos cantores populares. Também é propícia à consideração de “processos particulares e específicos a indivíduos e grupos” (PAULILO, 1999, p. 135), como os processos de aprendizagem dos cantores antes e no CEP-EMB. Some-se a tais fatores o fato de que a pesquisa qualitativa fornece ferramentas mais adequadas à “compreensão de fenômenos

caracterizados por um alto grau de complexidade interna” (PAULILO,1999, p. 135), como parece ser o caso, por exemplo, da dificuldade dos músicos populares em reconhecer a aprendizagem musical que ocorre em contextos informais (GREEN, 2001).

Os objetivos da presente pesquisa a conduziram para um desenho metodológico que possibilitasse a coleta de dados através diretamente dos relatos dos cantores. A exemplo do que ocorre nos estudos de Green (2001), de Almeida (2009) e Galizia (2007), a entrevista surgiu ao mesmo tempo como método e estratégia de pesquisa e também como técnica de coleta. Assim, foi feita a opção por um estudo de entrevistas, que teve como instrumentos de coleta de dados uma entrevista semi-estruturada e um questionário (Anexo II), destinado à identificação de possíveis sujeitos e à coleta de alguns dados iniciais.

Além disso, os entrevistados cederam gravações de canções, nas quais atuam como cantores (Anexo I), e fotos (também cedidas por eles) que foram acrescentadas aos pequenos currículos que abriram o terceiro capítulo. Este material não foi utilizado na análise, mas enriquece os perfis dos cantores, trazendo mais elementos de sua prática.

2.1 - Questionário

O questionário (Anexo II) foi elaborado com o intuito de ajudar na escolha dos sujeitos da pesquisa (e por esse motivo, não foi respondido anonimamente) e de coletar alguns dados iniciais como: dados gerais do aluno, tempo de estudo na escola, modelos vocais, frutos da aprendizagem anterior e motivos para procurar o ensino formal. Além disso, algumas questões foram inseridas para trazer mais dados para a elaboração da entrevista (quais os cantores mais admirados e suas qualidades; quais os motivos para procurar a Escola; como cantor, as qualidades que trouxe para a Escola).

O instrumento foi pensado para ser autoaplicável, e em sua elaboração foram utilizadas questões abertas e mistas. Os tipos e complexidade das questões foram dosados de forma a não tornar muito alto o custo de resposta, o que diminuiria também as possibilidades de conclusão e devolução do questionário (GÜNTHER, 2003, p.17). Também por essas razões, o questionário teve apenas uma página, com questões curtas.

O questionário foi testado previamente com alguns cantores de fora da Escola, com o intuito de preservar o universo de respondentes. O resultado levou a modificações na última questão, cuja redação havia gerado problemas de compreensão para os respondentes-pilotos.

Após o teste, o questionário foi enviado por e-mail ou entregue em mãos para os alunos do Núcleo de Canto Popular (NCP), a partir do período de matrículas, e durante o segundo semestre de 2009.

O instrumento foi entregue em mãos ou enviado por e-mail para todos os alunos do NCP (65 na ocasião) e depois respondido por meio eletrônico ou coletado pessoalmente, com a ajuda dos professores da Escola. Ao final do semestre, 52 questionários haviam sido respondidos. Quatro entre os dez entrevistados foram escolhidos através do questionário. O questionário também foi respondido pelos outros cantores escolhidos antes da entrevista.

2.2 - A escolha dos cantores

O perfil dos cantores que foram entrevistados foi definido a partir de características do fenômeno estudado, a saber, os processos de aprendizagem de cantores populares em diferentes contextos. Para que houvesse uma aprendizagem musical vivenciada anteriormente, fora da escola, o universo de participantes ficou limitado àqueles cantores que chegaram a atuar profissionalmente (ou seja, chegaram a ser remunerados pelo seu trabalho como cantores, ainda que sem sobreviver disso) a partir da aprendizagem em contextos informais. Foi considerado o fato de chegarem a atuar com remuneração como uma delimitação (arbitrária, é certo) do alcance de um nível diferenciado, sem terem estudado música em instituições de ensino, dentro do âmbito de pessoas que cantam.

Uma vez que interessa também ao estudo conhecer melhor os motivos que levam os cantores populares a procurarem o CEP-EMB e as percepções desses cantores sobre a aprendizagem vivenciada em contextos formais e informais, foi decidido ainda que os cantores tivessem procurado a Escola em algum momento da sua trajetória profissional, e ali vivenciado pelo menos dois semestres (um ano) de vida escolar musical. Esse período mínimo foi pensado de maneira que os cantores já estivessem minimamente adaptados, evitando os problemas mais agudos do ingresso em um novo ambiente.

A seleção de entrevistados foi feita entre alunos e ex-alunos do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, contexto escolhido por ter um curso técnico de canto popular e pelo fácil acesso que eu teria, sendo professora da instituição e do NCP. O fato de se entrevistar alunos e ex-alunos deveu-se à intenção de abranger experiências variadas na Escola, em termos de dificuldades de adaptação às novas formas de aprendizagem. Assim, foram entrevistados quatro alunos que continuam seus estudos na Instituição e seis ex-alunos. Não houve motivos nas questões de pesquisa para limitar a idade ou o gênero dos entrevistados.

Assim, dois critérios para escolha dos entrevistados foram definidos: 1) ter atuado profissionalmente (receber remuneração para cantar, sem a exigência de que tenha sido, ou seja, a única fonte de renda), antes de ter contato com o CEP-EMB; 2) ter estado ou estar matriculado no CEP-EMB Escola de Música de Brasília por pelo menos um ano.

Foram entrevistados dez cantores, com idade entre 22 e 45 anos: Alan Cruz, Alexandre Lucena, Elaine Veludo, Engracia Costa, Jorge Eduardo, Mônica Ramos, Ricardo, Roni, Sergio Magalhães e Thiago Lunar, sendo que Roni e Ricardo, que formam uma dupla sertaneja, foram entrevistados juntos. Mesmo com critérios de escolha dos sujeitos restritos, houve uma grande variedade entre os estilos praticados pelos entrevistados, que abrangem samba, choro, MPB, bolero, pop rock brasileiro e internacional, jazz, música sertaneja, forró, música tradicional gaúcha, portuguesa e latina.

Todos eles vivem e atuam no Distrito Federal, à exceção de Elaine Veludo, que viveu cerca de oito anos em Brasília e recentemente voltou para Uberada e Mônica Ramos que, depois de atuar no DF por mais de vinte anos, vive e atua hoje em Tramandaí, RS.

2.3 - A entrevista semiestruturada como principal estratégia de coleta

As questões de pesquisa conduziram para a utilização da entrevista como técnica principal de coleta de dados. Possivelmente a forma mais comum de coleta de dados na pesquisa qualitativa em educação (MERRIAM, 1998, p. 70), a entrevista implica uma realidade de interação abordada por Triviños (1992):

As ideias expressas por um sujeito numa entrevista, *verbi gratia*, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma, para explorar aprofundadamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para o esclarecimento do problema inicial que originou o estudo. (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

Szymanski também identifica na relação entrevistador-entrevistado as condições comuns às interações sociais, tais como “relações de poder e desigualdade (...), a construção do significado na narrativa e a presença de uma intencionalidade por parte tanto de quem é entrevistado como de quem entrevista” (2004, p. 11). Neste caso, a entrevistadora é professora do CEP-EMB desde 1981, atuando em diferentes áreas até entrar para o NCP em 1999, onde tem atuado como professora e, durante algum tempo, como coordenadora. Apenas dois entre os entrevistados nunca chegaram a ter aulas com a entrevistadora no NCP, e, dentro do Núcleo, entrevistados e entrevistadora conviveram em diferentes medidas.

Dentre as diversas gradações dos tipos de entrevista, no que diz respeito à estruturação, optei pela semiestruturada que, segundo Triviños (1987), tem como ponto de partida alguns questionamentos básicos, apoiados pelo referencial teórico da pesquisa, e que possibilita o surgimento de outras questões, à medida que chegam as informações dos entrevistados. Segundo o autor, “desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p.146). Essa ferramenta foi escolhida em função de algumas características, tais como: possibilitar o acesso a uma grande riqueza informativa, através da perspectiva dos cantores; oferecer ao investigador a possibilidade de complementar as informações depois da entrevista; proporcionar maior profundidade, na fase inicial do estudo, ao apresentar novas categorias ou orientações, permitindo inclusive a definição de novas estratégias e outros instrumentos (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Dessa forma, foi elaborado um roteiro, com duas sessões, sendo uma parte introdutória, descritiva, que buscou informações como: nome completo, nome artístico, idade, naturalidade, dados da vida musical atual. As questões seguintes foram bastante abertas, tentando garantir assim ao entrevistado a “liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146) e favorecendo o surgimento de novas categorias.

(...) a maior parte da entrevista é guiada por uma lista de assuntos ou questões a serem exploradas, e nem a palavra exata, nem a ordem das perguntas são determinadas de antemão. Este formato permite ao pesquisador reagir à situação presente, à visão de mundo emergente do requerido, bem como a novas ideias sobre o tema (MERRIAM, 1998, p. 74).³⁴

Neste trabalho o principal referencial teórico para estudar a aprendizagem inicial dos cantores populares vem do trabalho de Lucy Green que, através de uma etnografia realizada na Inglaterra, e trazida a público através do livro *How Popular Musicians Learn* (2001), estudou as motivações, habilidades e objetivos que estão por trás do fazer musical de músicos populares. As características da aprendizagem dos músicos populares mapeadas pela autora foram utilizadas para planejar a primeira parte da entrevista deste trabalho. A partir dessas características, foi elaborada uma “lista de assuntos”, conforme sugerido por Merriam acima. Na segunda parte, a “lista de assuntos” foi elaborada a partir de questões surgidas na literatura, da experiência da autora no CEP-EMB e do questionário.

As duas seções de entrevista individual planejadas inicialmente foram registradas em áudio. A primeira seção teve como objetivo conhecer as percepções dos cantores populares sobre a aprendizagem musical que vivenciaram antes do ingresso no CEP-EMB, e o que levava esses cantores a procurar a Escola. A questão colocada foi: “Fale de suas primeiras lembranças em relação à música. Como foi sua história com a música e com o canto, sua vivência na música, o seu percurso?”

O objetivo da segunda seção foi saber como os cantores percebiam a aprendizagem musical na Instituição e como viam os processos de aprendizagem que vivenciaram ou estavam vivenciando antes e dentro Escola. A questão inicial aqui foi: “Na primeira parte da entrevista você falou da sua experiência com a música fora das instituições de ensino (relembrar), e das suas expectativas ao ingressar na Escola de Música. Agora eu gostaria que você me falasse da sua experiência dentro da Escola”. A intenção de fazer duas seções em dias distintos deveu-se ao entendimento de que, dessa forma, seria mais fácil separar os relatos sobre a aprendizagem em contextos diferenciados. O roteiro para as entrevistas está disponível no Anexo III. Foram

³⁴ (...) the largest part of the interview is guided by a list of questions or issues to be explored, and neither the exact word nor the order of the questions is determined ahead of time. This format allows the researcher to respond to the situation at hand, to the emerging worldview of the respondent, and to new ideas on the topic (MERRIAM, 1998, p. 74).

elaboradas também: 1) uma carta de apresentação da pesquisadora (Anexo IV) e 2) um Termo de Consentimento, assinado por todos os entrevistados (Anexo V).

Assim, foi feito um piloto com Alexandre Lucena. A entrevista transcorreu bem, no entanto houve um excesso de intervenções da entrevistadora/pesquisadora, que acabou transformando a “lista de assuntos” em questões, tornando a entrevista longa. Ficou clara a tendência, como entrevistadora, de fazer comentários e perguntas diretas e inserir conceitos estranhos às falas dos entrevistados. Por exemplo, por já ter ouvido, antes da entrevista, Alexandre se referir à importância que tinha para ele a “divisão”, a entrevistadora introduziu o conceito em uma pergunta sobre o que ele admirava nos cantores. Por sorte, Alexandre foi muito firme em dizer: “Não, adiantar e retardar, a minha mãe falava assim”. Por se considerar que não houve grandes danos à veracidade das informações e como a entrevista foi muito proveitosa, chegou-se à conclusão de que deveria ser aproveitada para o trabalho.

Como consequência da entrevista-piloto, buscou-se, portanto, nas entrevistas seguintes, um equilíbrio entre os comentários dedicados à fluência da conversação, o respeito aos caminhos através dos quais a sua narrativa se desenvolvia e a atenção ao foco da entrevista (GIL, 2008, p. 118). O resultado disso foi a redução do tempo do encontro com o segundo entrevistado e a possibilidade de fazer as duas partes da entrevista no mesmo dia, apenas com um breve intervalo entre as duas seções, sem prejuízo da definição dos objetivos de cada uma. Essa solução resolveu também dificuldades relacionadas à disponibilidade dos cantores para estarem presentes em dois encontros. Assim, apenas dois dos cantores, Alexandre (piloto) e Jorge (que tinha limitações de tempo), foram entrevistados em dois encontros, em dias diferentes.

Para melhorar o desempenho da entrevistadora, possibilidades de intervenção foram planejadas, utilizando as categorias trazidas por Szymanski (2004, p. 35 a 52), em sua proposta de entrevista reflexiva: expressões de compreensão, sínteses, questões de esclarecimento, questões focalizadoras, questões de aprofundamento.

Apesar de a literatura ser recorrente ao recomendar que o pesquisador garanta aos entrevistados o anonimato (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135; GIL, 2008, p. 116), creio que o tema das entrevistas levou a uma tendência contrária ao anonimato entre os cantores. Ao serem questionados sobre o estabelecimento de um pseudônimo para uso na dissertação, todos recusaram o anonimato, preferindo serem identificados pelo nome

real. Foi inferido dessa atitude que há entre os cantores uma vontade de explicitar seus pontos de vista sobre o assunto, o que foi considerado bastante positivo para que a entrevista pudesse realmente fazer aflorar suas perspectivas acerca da própria aprendizagem em contextos informais e formais. A partir disso, e por sugestão de um dos entrevistados aceita por todos, foi possível também incluir as gravações e as fotos.

Em relação às entrevistas, é relevante acrescentar que foram encontros marcados por uma grande generosidade e disponibilidade de todos os cantores, que também pareciam estar à vontade com as questões colocadas. Além de muito produtivos, foram encontros extremamente agradáveis para a entrevistadora.

As entrevistas aconteceram entre agosto de 2009 e março de 2010, nos espaços possíveis: Alexandre (nas duas entrevistas), Elaine, Jorge Eduardo (na primeira entrevista), Roni e Ricardo e Sérgio me receberam nas suas casas. Alan e Mônica vieram à minha casa. Engracia e Jorge (na segunda entrevista) foram entrevistados na Escola.

2.4 - A devolução das entrevistas

As entrevistas foram transcritas com a finalidade de ser fiel o máximo possível aos diálogos, incluindo anotações sobre risos e climas durante a entrevista. Após a transcrição, as entrevistas, assim como o “release” que abre o terceiro capítulo, foram enviadas por e-mail para todos os entrevistados, para conhecimento e validação. As respostas vieram também por meio eletrônico.

Segundo Szymanski (2004, p.52), a devolução trata “da exposição posterior da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado, e tal procedimento pode ser considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa” (2004, p.52).

Poucas observações foram feitas. Houve uma preocupação geral com as expressões usadas na fala e que pareceram despropositadas na forma escrita, como “né”, “tipo”, “assim”. Foi garantido a todos eles que tais expressões seriam retiradas, quando não acrescentassem nada às respostas. Além disso, alguns dos entrevistados pediram que se modificassem informações do “release”, outros que se omitissem alguns nomes, o que também foi assegurado. Um cantor solicitou depois que se incluíssem o nome e as qualidades de dois cantores de quem ele gosta muito e não queria deixar de citá-los.

Vários dos cantores relataram uma sensação de estranhamento ao ler os próprios relatos. Um deles relatou: “eu disse, mas nem eu sabia que pensava isso!” Szymansky reconhece nessa situação um traço do caráter reflexivo da entrevista:

(...) a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (SZYMANSKI, 2004, p.14).

Entrei em contato com alguns dos cantores para esclarecer detalhes que não ficaram claros: ano de chegada a Brasília, ano de entrada e saída da Escola etc..

2.5 - Análise dos dados

O processo de análise das entrevistas teve início quase ao mesmo tempo que a coleta. O terceiro capítulo trata das análises e foi organizado em três partes, de acordo com as questões da pesquisa:

- O Antes
- Por que a Escola?
- Na Escola

A primeira parte de cada entrevista, como já foi dito, teve o objetivo de conhecer as perspectivas de cada um dos cantores sobre a aprendizagem musical vivenciada antes da Escola de Música, e sobre o que levou esses cantores a procurarem a Escola. Para analisar os dados trazidos nessa etapa da entrevista, os tópicos usados por Green (2001) na organização do relato de sua pesquisa sobre a aprendizagem de músicos populares para falar da enculturação funcionaram muito bem, assim como as características sistematizadas por ela em trabalhos posteriores. Foram acrescentados os tópicos e características que surgiam nas entrevistas. Assim sendo, organizei os dados da primeira parte da análise da seguinte maneira:

- O Antes
 - Ambientes da enculturação musical:
 - a. Família
 - b. Escola

- c. Festivais
- d. Comunidades religiosas
- e. Shows
- Estilos musicais presentes na enculturação
- Aspectos da aprendizagem em contextos informais
 - a. Escolhas pessoais
 - b. Auralidade
 - c. Autoaprendizagem e aprendizagem entre pares
 - d. Assimilação de conhecimento e habilidades de formas casuais
 - e. Integração de audição, execução, improvisação e composição
 - f. Interpretação
- A Musicalidade Profissional
- Parâmetros valorizados
 - a. Expressão, interpretação
 - b. Divisão, improviso
 - c. Qualidade vocal, timbre da voz, personalidade vocal
 - d. Presença de palco, postura
 - e. Afinação
 - f. Extensão da voz, agudos e graves...
 - g. O Antigo e o Novo
- Autoconceitos

A segunda parte da análise se refere aos motivos que levaram os cantores a procurarem a Escola, e as categorias surgiram dos relatos:

- Por que a Escola?
 - a. Busca por técnicas
 - b. Para melhorar a expressão vocal e/ou musical

- c. Complementação da formação profissional
- d. Problemas vocais
- e. Estar em um ambiente musical
- f. Por que não procurou antes?
- g. Outros
- h. O que já sabia ao entrar para a Escola?

Na terceira parte da análise, foi descrito o ambiente no qual os cantores vivenciaram a educação musical formal, o CEP-EMB e o Núcleo de Canto Popular. Os temas utilizados para a organização dos dados são aqueles que, tendo sido sugeridos na bibliografia, encontraram eco nos relatos, ficando assim organizados:

1. Na Escola

- a. Professor e aluno
- b. Conflitos entre duas maneiras de fazer música
- c. Currículo, disciplinas, metodologias
- d. O Popular e o Erudito
- e. Articulações

Capítulo 3

Ouvindo os cantores

(análise dos dados)

Neste capítulo são apresentadas a análise e interpretação dos dados. Para contextualizar a análise das falas dos cantores, o capítulo se inicia com uma breve biografia de cada um. Os nomes usados aqui serão os nomes artísticos, e as fotos foram fornecidas pelos próprios cantores.

Em seguida, a análise se divide em três partes: o Antes (a aprendizagem antes do ingresso no CEP-EMB), Por que a Escola (sobre as razões dos cantores para procurar a Escola de Música) e Na Escola (perspectivas dos cantores sobre a experiência no CEP-EMB). As falas dos cantores estarão separadas em formato de citações. Esclarecimentos acrescentados às falas pela entrevistadora estarão entre parênteses e em itálico. As intervenções da entrevistadora no momento da entrevista estarão entre parênteses e em itálico e serão precedidas pelo seu nome (Maria).



Foto: Estúdio João Bosco

Alan Cruz

Alan é baiano de Livramento de Nossa Senhora, na Bahia, e tinha 26 anos à época da entrevista (28/12/2009). É um dos quatro cantores entrevistados que trabalha exclusivamente com música. Ele canta e toca piano e violão durante o atendimento de coleta matinal em uma rede de laboratórios. Além disso, dá aulas de música, canta e toca em eventos diversos, e também compõe.

Na família de Alan, o pai e os tios faziam parte de uma banda de baile. Mais tarde, Alan chegou a cantar na mesma banda durante vários anos. A música não era a atividade principal para o pai e os tios, que trabalhavam também como lavradores ou comerciantes, mas Alan, desde os dez anos, decidiu ser cantor.

Depois de cantar com o pai e os tios, Alan chegou a ter outra banda na Bahia, mas queria estudar música e não via condições de fazê-lo em sua cidade natal. Em fevereiro de 2005 veio para Brasília. Entrou na Escola de Música no mesmo ano, inicialmente no curso de Piano Popular, fazendo Canto Popular como uma segunda opção. Mais tarde, mudou sua opção principal para Canto Popular.

Produziu em 2009 seu primeiro show solo em Brasília. Ao ser entrevistado, se preparava para o segundo show solo, ainda em 2010, e para o exame vestibular de ingresso no curso de Música da Universidade de Brasília. Seu repertório atual abrange forró, pop brasileiro, música sertaneja e MPB.



Alexandre Lucena

À época das entrevistas (18/08/09 e 02/12/09), Alexandre tinha 38 anos. É paraibano de Campina Grande, morou grande parte da vida em João Pessoa. Filho de um músico profissional (Arlindo do Piston) e de uma cantora (Marlene Lucena), viveu em uma família muito ligada à música. Todas as irmãs cantavam, no entanto Alexandre foi o único que optou por ser cantor profissionalmente (Alexandre se formou em História, mas não chegou a exercer a profissão).

Em João Pessoa cantou em bares e casas noturnas. Chegou a Brasília em setembro de 1999, entrou para o CEP-EMB em 2002 e saiu em 2006. Canta eventualmente em casas noturnas brasilienses, já fez um show solo no Clube do Choro e foi premiado como intérprete no Festival SESI Música (DF).

Apaixonado pela música brasileira, conhece bastante de sua história e repertório. Canta principalmente samba e MPB.



Foto: Noêmia Colonna

Elaine Veludo

Nascida em Uberaba, Elaine tinha na família vários músicos profissionais. O avô materno era saxofonista em uma banda militar, e em sua família há vários músicos profissionais. Começou a cantar em um grupo vocal cujo repertório era principalmente formado por bossa nova e samba-canção.

Durante muito tempo, Elaine cantou em bailes, bares e casas noturnas em Uberaba e cidades vizinhas, cantando samba, choro, axé, bolero, pop rock brasileiro e internacional, entre outros estilos. Durante o dia trabalhava em uma concessionária de automóveis como auxiliar administrativa. Veio para Brasília com a intenção de estudar música, e ingressou na Escola em 2003, onde permaneceu por 4 semestres. Deixou a Escola, trabalhou como secretária e vendedora, e chegou a cantar durante algum tempo em uma banda de baile brasiliense, mas teve que interromper essa atividade em função de uma gravidez.

Elaine tinha 34 anos quando a entrevistei (20/02/2010). Recentemente voltou para Uberaba, onde pretende retomar a vida musical e os estudos na área. Elaine sonha em tornar-se maestrina de coros.



Foto: Camila Martins/UnB Agência

Engracia da Costa

Engracia tinha 26 anos na data da entrevista (09/03/2010) e é uma dos dois brasilienses entre os cantores entrevistados. Várias pessoas de sua família são músicos. Entrou no CEP-EMB em 2004 e continua seus estudos na instituição até hoje, no Curso Técnico de Canto Popular. Seus estilos preferidos como cantora são MPB e pop rock nacional.

Formada em Artes Plásticas pela Universidade de Brasília, Engracia também é compositora (a música que está no CD é de sua autoria) e canta eventualmente em bares de Brasília, além de outros eventos. Atualmente grande parte do seu tempo tem sido dedicado ao estudo para concursos públicos.



Foto: Evandro Mota

Jorge Eduardo

Jorge é carioca, tinha 44 anos nos dias das entrevistas (31/08/2009 e 22/02/2010) e também vem de uma família muito ligada à música: o pai tocava violão e cavaquinho, e cantava também. Em 1985, ainda no Rio de Janeiro, começou a tocar e cantar em bares e se apresentar em Shows Estudantis - Escolas, Universidades e Festivais de Música.

Atualmente trabalha como assistente administrativo e canta em casas noturnas e eventos, é carioca e tem 44 anos. Jorge toca violão e compõe, e gostaria de viver só de música. Na gravação escolhida por ele para o CD, além de cantar, tocou todos os instrumentos (violão nylon, guitarra, baixo, teclado) e usou a bateria eletrônica. Entre os estilos de sua preferência como cantor, estão o pop rock brasileiro e a MPB.

Jorge entrou para o CEP-EMB uma vez em 1990, saiu em 1991 e voltou em 2009.



Mônica Ramos

Mônica nasceu em Campo Grande, Mato Grosso do Sul e tinha 38 anos quando foi entrevistada. O pai, gaúcho de Santa Maria, era da aeronáutica, e foi transferido para cidades diferentes em Roraima e no Pará. A família viveu em Brasília de 1980 a 1983, e depois de 1988 até 2008. Participavam sempre de atividades nos CTGs³⁵ de onde moravam, e nessas atividades o pai tocava gaita³⁶ e ela dançava. Foi também nos CTGs que Mônica começou a cantar, e fez carreira nacional como cantora da tradição gaúcha. Mônica também toca *bombo legüero*³⁷. Em 1995 gravou o CD *Sem Fronteiras*.

Entrou para o CEP-EMB em 2003 e saiu em 2005. Atualmente cursa o Curso Normal de Aproveitamento de Estudos (NAE) em Tramandaí. Lá também tem participado de festivais como intérprete e trabalhado como compositora. Junto a músicos da região, desenvolve o projeto chamado “Da Quinta ao Galpão”, no qual pesquisam e interpretam músicas portuguesas e suas influências na música popular brasileira e na música do sul do País (gaúcha).

³⁵ Os Centros de Tradições Gaúchas (CTGs) são sociedades civis sem fins lucrativos, que buscam divulgar as tradições e o folclore da cultura gaúcha tal como foi codificada e registrada por folcloristas reconhecidos pelo movimento (Wikipedia: http://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_de_Tradi%C3%A7%C3%B5es_Ga%C3%B7chas).

³⁶ A gaita-ponto é um instrumento musical similar ao acordeom que possui botões no lugar de teclas, sendo por essa razão também conhecida como gaita de botão. É muito utilizada na música tradicional do Rio Grande do Sul. (Wikipedia: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gaita-ponto>)

³⁷ Bombo legüero é um instrumento de percussão do tipo membranofone, originário da Argentina e adotado pela música nativa gaúcha. Até os dias de hoje segue sendo um instrumento tradicional do estado do Rio Grande do Sul. (Wikipedia: http://pt.wikipedia.org/wiki/Bombo_leguero)



Foto: Bráulia Lima

Roni e Ricardo

Roni e Ricardo chegaram a gravar três CDs (*Vai Pedir Bis* – 2001, *Vem me Amar* – 2005, *Em Busca do Sonho* – 2007) como Ronivan e Ronivaldo, seus nomes de batismo. São os entrevistados mais novos: gêmeos, tinham 22 anos na data da entrevista (03/03/10), e tocam e cantam juntos desde os cinco anos de idade. São naturais de Modelo, Santa Catarina, onde o pai tocou acordeom em uma banda de baile, durante 17 anos. Seu repertório era basicamente música tradicional gaúcha e música sertaneja. Aos 12 anos, se mudaram para Balneário Camboriú para fazer uma série de shows e, procurando um lugar onde houvesse mais possibilidades de divulgação para a música sertaneja, se mudaram para Brasília em 2003.

Entraram na Escola de Música de Brasília em 2004, para cursar violão popular e viola caipira. Deixaram a Escola em 2008, mas pensam em voltar a estudar.

Atualmente a dupla Roni e Ricardo se dedica exclusivamente à música, fazendo shows em casas noturnas, festivais, rodeios e feiras agropecuárias principalmente em Brasília, mas também na Região Centro-Oeste e em outras regiões do Brasil. A dupla tem em seu repertório composições próprias e músicas de outras duplas sertanejas. Roni e Ricardo se apresentam com uma banda (mais sete músicos), entre eles o pai, que toca acordeom. O novo nome da dupla foi escolhido através de votação na Internet. Estão terminando a produção de seu primeiro DVD.

Roni toca violão, e Ricardo toca viola caipira. Roni e Ricardo foram entrevistados juntos.



Foto: Guto Martins

Sérgio Magalhães

Sérgio nasceu na Baixada Fluminense, em Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Fazia parte de um grupo de samba que se reunia todas as sextas e sábados para tocar. O grupo era basicamente percussivo, e Sérgio era o único que tocava violão. Além de tocarem sambas conhecidos, muitas composições eram feitas nos ensaios e nem sempre lembradas depois.

Sérgio tinha 45 anos ao ser entrevistado. Chegou a Brasília em 1993, de férias, e resolveu adotar a cidade. Mais tarde, os amigos o convenceram a procurar a Escola de Música, onde conheceu alguns músicos que o iniciaram no circuito do samba na cidade. Entrou na Escola em 1999 e saiu em 2005.

Atualmente, Sérgio canta eventualmente em bares e espaços dedicados ao samba em Brasília, e continua exercendo sua profissão: como o pai, Sérgio é mestre de obras. Está produzindo seu primeiro CD, totalmente autoral.



Foto: Paulo Ayres

Thiago Lunar

Brasiliense, Thiago é filho de um músico amador (seu pai toca violão e cavaquinho), e, aos 17 anos, fez parte de um grupo de pagode. Chegou a cursar Ciências Contábeis na UnB. Em julho de 2004, formou com mais três amigos músicos a banda *Forró Lunar*. Em 2005 ingressou no CEP-EMB, para fazer o curso de Guitarra. Thiago, que, além de compor, tocar violão, guitarra e cavaquinho, também é o vocalista do *Forró Lunar*, mais tarde passou a fazer o curso de Canto Popular.

Thiago tinha 25 anos quando foi entrevistado (24/02/10). Atualmente se dedica totalmente à música. Além das atividades intensas com a banda, ele desenvolve trabalho solo, ministra aulas de canto e violão e continua os estudos musicais no CEP-EMB. Com a banda *Forró Lunar*, gravou dois CDs: *Xote Na Lua Ao Vivo* (em 2006) e *Por Todos os Cantos* (gravado ao vivo em 2009).

3.1 - O Antes

Para responder à primeira questão da pesquisa - quais as perspectivas dos cantores populares sobre a aprendizagem musical que vivenciaram antes do ingresso no CEP-EMB? – foi pedido aos entrevistados que falassem sobre suas primeiras experiências na música, seus primeiros modelos musicais e vocais, os estilos musicais presentes em sua enculturação, os primeiros espaços de prática musical e vivências profissionais.

Em seguida, os cantores se posicionaram sobre os cantores mais admirados e as qualidades mais valorizadas por eles nos cantores populares. O levantamento desses parâmetros pretende levar a uma maior compreensão dos objetivos que, consciente ou inconscientemente, guiaram os cantores através de seus processos de aprendizagem antes do ingresso no CEP-EMB.

3.1.1 – “Os Começos” – Enculturação Musical

Começamos a análise dos relatos dos cantores pelo que Green (2001, p.22) chama de “os começos”: trata-se da enculturação musical, descrita por Green como o processo de aquisição de habilidades e conhecimentos musicais através da imersão nas práticas musicais diárias do contexto social ao qual o indivíduo pertence (GREEN, 2001, p.22).

Ambientes da enculturação musical

Aqui os cantores nos falam dos ambientes onde viveram suas primeiras experiências musicais.

Família

O papel da família como primeiro agente social encarregado da enculturação musical dos cantores entrevistados é marcante nos relatos dos entrevistados, a exemplo do que vem sendo averiguado em outros trabalhos sobre músicos populares (GREEN, 2001, p. 24; LACORTE, 2006, p. 55). Na família de todos os entrevistados havia músicos, amadores ou profissionais, entre parentes bem próximos, e para todos eles as primeiras lembranças musicais se referem a momentos vividos dentro da família.

Alexandre relata como suas lembranças musicais mais remotas:

a voz da minha mãe, cantando, (...) o som do trompete do meu pai, do violão dele... (Alexandre)

No caso dele, chama a atenção especialmente a influência da mãe. Apesar de o pai ser trompetista profissional e tocar violão, Alexandre escolheu ser cantor, e a voz materna aparece como uma referência muito forte em seu depoimento:

Ela, aos sábados ou domingos, quando tava preparando um almoço, eu ficava por ali perto dela, criança, escutava ela cantando (*canta*): “*o peixe é pro fundo da rede, segredo é pra quatro paredes...*”. E ela cantava assim, essas coisas, e eu gostava muito. (Alexandre)

Diferentemente do que aponta a pesquisa de Lacorte (2006), é à figura do pai, e não à da mãe, que estão relacionadas as primeiras lembranças musicais de Mônica e os primeiros modelos musicais e vocais para Alan, Jorge e Thiago. Outras figuras masculinas (tios) também foram importantes para Alan, Engracia e Sérgio. Além disso, notamos que, quando crianças, vários deles conviveram com os instrumentos que, mais tarde, escolheram para tocar (além da voz), o que vai ao encontro do que foi verificado no estudo de Green (2001, p. 26):

Às vezes passava a manhã inteira, enquanto os meus colegas estavam jogando bola, eu estava lá sentado olhando os meus tios, o pai cantar, meu tio tocar teclado. (...) E eu era fã do meu pai. Ele cantava muita coisa, eu gostava de ouvir. Ele me influenciou muito no jeito de cantar. (Alan)

Desde que me entendo por gente, gosto muito de ouvir música e vivia cantando ou imitando instrumentos. Com uns dez anos, eu fiz lá meus primeiros acordes. O meu pai toca, (...) e eu criança, ficava ali vendo ele tocando violão, cavaquinho. Ele toca cavaquinho também, e eu achava legal. (...) E ele gostava de cantar, ficar cantando... (Jorge)

O tio de Alan tocava teclado, o avô tocava violão, e Alan atualmente toca os dois instrumentos; o pai de Jorge tocava violão, e foi através do violão que Jorge começou na música; Mônica provavelmente cresceu escutando o *bombo legüero* nos CTGs; o pai de Roni tocava violão, assim como Roni; Sérgio toca violão como seu tio; Thiago também toca os mesmos instrumentos que o pai, cavaquinho e violão, além da guitarra.

Como em Green (2001, p. 24-25), o suporte da família está presente, implícita ou explicitamente, em quase todos os depoimentos. Embora o pai seja a principal referência musical na enculturação de Thiago, ele ressalta o papel da família, em especial o da mãe, no que diz respeito ao apoio para se dedicar à música:

Eu tocando na noite estava tendo acesso a tudo aquilo que era a preocupação dela: a bebida, a droga, más companhias, perder noites de sono, mal estar de saúde. E nunca tive isso, Maria. Em casa, desde que eu fiz os três primeiros acordes no violão, a minha mãe já comprou... “o que você precisa? Quer comprar um violão melhor? Vamos fazer isso e tal? Quer entrar na Escola de Música? Eu pago para você. Ah, pô, agora não posso pagar pra você, mas assim que eu puder...” Então sempre e sempre e sempre. Incondicional. Apoio, apoio, “Mãe, vou tocar num lugar!” “Ah, onde é que é?” “Ah, na “Espelunca do Juca.” “Tá bom, eu vou e levo as minhas amigas!” E vai àqueles lugares mais horríveis e indecorosos, assim como nos melhores também. “Poxa, mãe, vou fazer a minha primeira apresentação no Feitiço Mineiro.” E ela: “sério? Não, então vamos chamar todo mundo!” e tal. Sempre. Até hoje é assim. E ela cobra isso e ela passa isso para a minha irmã também, que é mais nova. “Ó, você tem que apoiar seu irmão, porque o seu irmão tem uma vida assim, que ele precisa de apoio.” Então em casa é super ultra mega, assim, minha família toda me ajuda muito. (Thiago)

O pai foi a primeira referência musical, mas não vocal, para Mônica:

...(o pai) sempre tocou acordeom. Desde pequena ia dormir altas horas, ia a todos os eventos que chamavam ele. E desde os oito anos era parceira, ele ia tocar nas festas para grupo de danças e eu ia junto. Meu avô tocava violão; a gente reunia toda a família em Campo Grande. Eu não cantava ainda, escutava e dançava. Meu pai e eu dançávamos. (Mônica)

Roni e Ricardo assistiam desde muito pequenos aos ensaios da banda de baile na qual o pai tocava, e brincavam com os diversos instrumentos.

Sempre que tinha ensaio, nós estávamos juntos... E aí (*a gente*) ia lá e ficava brincando na bateria, pegava o violão, pegava isso, pegava aquilo, sempre brincando, né... Aí foi surgindo o interesse e tal e... e o pai sempre incentivando, sempre ensinando e tal... (Roni)

Alan tinha vontade de tocar os instrumentos, mas parecia não ter permissão para isso. Só pôde fazê-lo mais tarde, quando entrou para a banda dos tios, cantando. Ele atribui isso a uma característica cultural:

O meu avô era sanfoneiro, o outro, o meu avô materno, tocava violão; então eu lembro que cedo, quando tinha alguém tocando em casa, eu já encostava, (...) aí ficava com vontade de pedir para tocar um pouquinho, mas não tinha coragem, porque no Nordeste... tem uma diferença entre criança e adulto, parece que existem dois universos: criança fica de um lado e adulto do outro. (Alan)

Na família de Elaine havia vários músicos, alguns deles profissionais.

Todo mundo da família da minha mãe é músico. A começar do meu avô, que eu não conheci, mas ele era saxofonista. (...) ele era profissional dentro da banda do quartel militar. Ele era, ele e os irmãos todos, instrumentos de sopro. Os irmãos eram acho que doze ou dez, todos eram do sopro. Ele era tenor, sax tenor, o outro isso, o outro aquilo, e cada um, um instrumento de sopro; porém, diz minha mãe que ele tocava clarineta, tocava todos os instrumentos de sopro. (...) A mãe dela, minha avó, era pianista, tocava

acordeom, tocava pandeiro, tocava violão, cantava... (...) E a minha mãe foi cantora, e a irmã dela foi cantora profissional, minha tia. (Elaine)

O pai de Thiago era músico amador, e tocava violão e cavaquinho, como também os pais de Engracia:

O meu pai toca violão, minha mãe já tocou violão, canta, o meu irmão toca violão... (Engracia)

Na casa de Sérgio, era o tio que aparecia para tocar:

A primeira influência, assim, direta, que eu me lembro, foi com o meu tio, Martins dos Santos. Ele era violonista, e ia sempre lá em casa. E toda vez que ia, ele levava o violão e ficava tocando lá, pra gente. (Sérgio)

É interessante notar que Elaine ganhou seus primeiros cachês como integrante de um grupo vocal dedicado à música brasileira, e isso parece ter marcado sua história musical a ponto de ela querer ser maestrina.

Escola

Dez entre os catorze músicos entrevistados por Green apresentaram-se em shows em suas escolas regulares (2001, p.79). Entre os dez cantores deste estudo, seis dos entrevistados fizeram referência à escola regular como um dos espaços onde foram incentivados e reconhecidos como músicos, sempre em atividades extracurriculares, como concursos, festivais, apresentações de final de ano etc.. Alexandre ganhou um desses concursos:

Eu me lembro que na terceira ou quarta série primária, eu ganhei o primeiro concursinho assim de colégio, cantando aquele samba do Gonzaguinha (canta) “viver e não ter a vergonha de ser feliz...” (Alexandre)

Alexandre também conseguiu um segundo lugar defendendo uma composição própria em um festival do Marista, onde estudava, com catorze anos de idade. Apesar desse incentivo, Alexandre só compôs mais duas músicas depois disso.

No caso de Alan, o concurso foi a primeira vez em que ele se viu como alguém que poderia cantar:

O estagiário (*da escola*) resolveu fazer um showzinho de calouros, para quem quisesse cantar... (...) Eu lembro que cantei aquela música de João Paulo e Daniel, “Estou Apaixonado”, e aí ganhei e aí o pessoal já começou a falar “ah, você, você canta legal, não sei o quê, você deveria, é... cantar mais para a gente”, e aí eu já comecei a despertar. (Alan)

Nos relatos de Green, as primeiras bandas se formavam com equipamento emprestado da escola (2001, p.79). Diferente de Roni e Ricardo, que faziam shows fora da escola já desde muito novos e eram sempre convidados a cantar nas apresentações dos colégios onde estudavam, levando o equipamento de sonorização. Eles conheceram os músicos da banda que os acompanha nos shows até hoje (com mudanças na formação) no colégio do então Segundo Grau, já em Brasília:

Todos os colégios que a gente estudava... (*Maria: Vocês acabavam tocando...*) Sempre, não tinha jeito, não tinha como fugir. Ia ter algum evento no colégio, tínhamos que tocar e cantar, festivais também... (Ricardo)

A nossa banda começou com os meninos da escola... onde nós fizemos o Segundo Grau, aqui... (...) Tinha apresentação na Escola, era, não sei, um evento que ia ter no colégio, e aí falaram: “vocês vão cantar!”. E aí na nossa sala tinha um menino que tocava violão, tinha um baixista e um guitarrista, na mesma sala... (Roni)

Engracia relata que sempre era chamada para cantar em apresentações na escola. Jorge também fez parte de uma banda formada no colégio que sempre era chamada para as atividades.

(...) desde aquela época da adolescência que a gente, até grupinho de escola a gente fazia, já era uma experiência legal. Um tocava flauta transversa, outro tocava percussão lá, meio improvisada, dois violões, não sei o quê, mais de uma voz, então já era uma coisa assim... bem legal. (...) Fizemos shows na escola. A gente ficou em cartaz dois anos seguidos no colégio, todo fim de ano era a gente que fazia show. (Jorge)

Festivais

Além das atividades escolares, a participação em festivais fora da escola tem destaque em algumas das entrevistas, como na de Mônica, já que nos Centros de Tradições Gaúchas geralmente se ensaiava tendo em vista os festivais tradicionalistas, dos quais ela participava desde os dezesseis anos cantando para o grupo e também concorrendo como intérprete.

Engracia conta que se inscreveu pela primeira vez em um festival com dezesseis anos, concorrendo com uma composição própria. Elaine também relata que foi um festival a porta para a sua profissionalização. Ela cantava em um grupo vocal e fazia solos eventualmente. Em uma dessas ocasiões, foi notada por um baterista:

Então ele gostou muito de mim, aí ele me chamou para participar de um festival. Para eu defender a música de uma pessoa. Não me lembro se a gente ganhou, como é que foi. (...) Daí ele começou a me apresentar para os músicos da cidade, então com dezesseis anos, (...) eu já estava profissionalizada. (Elaine)

Para Sérgio, um festival foi o estímulo para a composição de seu primeiro samba:

Eu me lembro que teve um camarada, um colega nosso, que se candidatou a vereador e, por influência de um cabo eleitoral, promoveu um festival de música. A gente não tinha música. Aí eu fiz um samba; foi o primeiro samba que eu fiz. Eu nem me lembro mais como é que é. E nós ficamos em segundo lugar no festival; foi uma farrá; amanhecemos cantando samba e tomando cerveja... (Sérgio)

Com dez anos, Alan também participou de um concurso:

Meu pai me convidou para cantar num show de calouros, (...), e eu ganhei o primeiro lugar. O prêmio era quinze reais e um chuveiro elétrico. Fiquei muito feliz! (Alan)

Roni e Ricardo começaram a participar nos festivais da escola, depois nos da cidade e do estado. Ricardo diz que, apesar de achar que “foi uma escola muito boa”, em certo momento juraram não participar mais dos festivais:

Ricardo: aqui eu não sei, mas lá no interior era assim: botavam o prefeito de jurado, a primeira dama, vereador... **Roni:** Pessoas que não entendiam de música... **Ricardo:** Botavam um músico e o restante dos jurados eram todos leigos, então... (...) **Roni:** Ganhava a filha do prefeito, a filha do secretário da prefeitura... Pessoas assim, que... não eram... **Ricardo:** Boas o suficiente para ter ganhado, né? (risos) Mas foi uma escola boa, que a gente aprendeu a lidar com as situações. (risos) (Roni e Ricardo)

Não foram apenas Roni e Ricardo que tiveram experiências frustrantes com festivais. Em certo momento, Jorge decidiu que queria viver de música e uma das possibilidades, como compositor, eram os festivais. Jorge conta que se sentia desanimado:

Me inscrevia naqueles festivais da Globo e não acontecia nada... (Jorge)

Os festivais recentemente têm tido importância na vida musical de Alexandre, que ganhou o Segundo Lugar no Festival SESI Música Regional em 2009, e se prepara para concorrer de novo:

Eu estou querendo também seguir nessa onda de festival, gostei muito. Gostaria de conhecer mais compositores, daqui de Brasília, compositores que confiassem a mim uma boa interpretação de músicas deles, me deixaria muito feliz. (Alexandre)

O grupo de Thiago também esteve recentemente participando do concurso Garagem do Faustão, e chegou à final na categoria Forró.

Comunidades religiosas

As primeiras atividades musicais dos cantores entrevistados muitas vezes ocorreram em comunidades religiosas. O pai de Roni e Ricardo, por exemplo, tocava nas missas e sempre os levava junto, e Alan, desde mais jovem e ainda hoje, toca em missas também:

Tocava na missa, tinha o meu trabalho voluntário, mas tinha também as missas particulares, casamentos... (Alan)

Engracia participava das atividades musicais do centro espírita que frequentava:

(*Eu*) cantava no Centro, todo ano o povo me ligava, lá do André Luiz: “Engracia, vai ter a Cantata Espírita de Brasília”, aí me colocavam para representar o Centro... (Engracia)

As irmãs de Alexandre foram todas solistas da igreja, mas ele não o foi, porque à época ele era bem mais novo, e os ensaios eram à noite.

Shows

Dois dos cantores mencionaram o espaço dos shows de artistas conhecidos como espaços de aprendizagem: Alexandre e Jorge. Alexandre é assíduo frequentador de shows, de cantores que admira e até dos que admira menos. Jorge ressalta o papel dos shows durante certo período de sua vida:

Quando eu era adolescente, tinha um projeto no Rio, vários projetos, mas eu me lembro do (*Projeto*) Pixinguinha, que é antigo já, e tinha também os da Funarte. Cara, era uma coisa maravilhosa, você podia assistir show de segunda a segunda, assim como se fosse hoje pagar cinco reais para ver o show de uma Joyce; eu vi muitos shows do João Bosco nesse preço, baratinho, na sala Funarte do Rio, Teatro Carlos Gomes, João Caetano. (...) Foi muito bom para mim, nossa! Era muito show baratinho, quero dizer, isso te dá acesso às coisas e você vai conhecendo, e inclusive isso fez parte da formação de instrumentista. (...) Não me considero um instrumentista, me considero um cara que se acompanha. Mas, eu aprendia muita coisa assim; eu ouvia uma música no show, “nossa, que música bonita!”, aí eu ia para casa e ficava tentando tirar, pelo som, pelo ouvido mesmo. Às vezes observava uma coisa que a pessoa não tava fazendo, ia lá e tal... (Jorge)

Em todos os depoimentos, os shows e apresentações feitos pelos próprios cantores ou dos quais eles participaram aparecem como espaços considerados importantes por eles para o seu desenvolvimento musical (GREEN, 2001, p.83; LACORTE, 2006, p. 38). Ricardo foi um dos que acusaram esse desenvolvimento:

Nós sempre fomos fazendo shows... e assim, cada show que você vai fazendo, você vai percebendo uma melhora... (Ricardo)

Os depoimentos de Alan, Alexandre e Thiago também vão nessa direção:

Eu comecei a cantar três, quatro músicas, e o meu tio me dava um cachê simbólico... Só que aí eu fui aprendendo música, aprendendo, aprendendo e aí eu percebi a possibilidade de virar cantor oficial... E aí, eu acho que com treze anos, aí eu tive minha primeira oportunidade de virar um dos cantores oficiais da banda, e aí eu comecei a realmente ganhar o cachê, por cantar várias músicas, por cantar em vários momentos no show, a gente dividia mesmo as músicas. (Alan)

Na hora da apresentação é bom ver todo mundo se doando, ali, aquela energia viva, porque não é um violão, não é um piano, é um piano com alguém, um violão com alguém, é energia viva. E que você olha pro músico na hora do show, e você sabe que vai acontecer aquilo, assim... Eu tento trocar essa energia e acho que funciona, assim, acho que acontece mesmo. Eu gosto de olhar para o instrumento base, seja o piano ou violão, o que dá cama pra gente. Eu olho... porque ali se estabelece uma coisa que eu acho que é muito melhor pra mim e pro músico. Se estabelece a verdadeira relação de cantor e músico. E se eu não olho, se eu não vejo, é mecânico. Então eu acho que isso sim, ah, isso serviu de algum aprendizado sim. Serviu. Uma certa parceria. Uma parceria, você se sente mais seguro, não fica sozinho, não fica desprotegido no palco. Você sabe que tem um músico ali que dá certo com você. (Alexandre)

A experiência que eu conto e acho muito importante, que é essa experiência de ter ficado anos da minha adolescência tocando para os amigos, que é uma coisa assim que é um fato, é um jeito de você administrar a atenção das pessoas, porque está todo mundo ali e você está... sendo requisitado. (Thiago)

Estilos musicais da enculturação musical

Os cantores falam dos estilos que estiveram presentes nas suas primeiras experiências musicais. Para alguns entre os cantores (Alexandre, Engracia, Jorge), a multiplicidade de estilos está presente na própria música que se ouvia em família:

João Gilberto na vitrola, essencialmente, Bossa Nova. João Gilberto, aí, Dóris Monteiro, Lúcio Alves, Claudete Soares, e todo o pessoal da Bossa Nova. (...) Agora, passava (*se ouvia*) todo mundo por lá por casa, né, nisso eu conheci Tim Maia, os Novos Baianos. (Alexandre)

(Meu pai) gosta muito de chorinho, essas coisas, entendeu? Então eu cresci ouvindo isso. (...) Olha só o que se ouvia, quando eu era criança: ouvia-se Beatles, Reginaldo Rossi, Luiz Gonzaga, Noca do Acordeom, (...) Jacob do Bandolim, muito Valdir Azevedo, que meu pai gosta muito, por causa do cavaquinho, ou seja, ouvia de tudo. (...) eu só não me lembro mesmo assim de ouvir música clássica quando eu era criança, mas o resto eu ouvia muito, era música francesa, era uma salada total mesmo. (Jorge)

Eu tive uma formação bem eclética, graças a Deus, Maria... (...) Como o meu pai tinha muitos irmãos de várias idades e tinha a tia Dolores, que era mais

adolescente, então eu escutei desde... pop, assim, dos anos 80, assim, rock/pop dos anos 80, o pop mesmo, tipo Madonna, Michael Jackson aí; (...) essas bandas de rock anos 80 assim, eu conheço quase todas; (...) E escutava Renato Borghetti por parte do meu pai... Alceu Valença... Papai escutava muita música clássica de violão... Acho que escutei de tudo, assim, quando era pequena, sabe... Chico Buarque... (...) Acho que é por isso que eu não tenho muito preconceito musical, assim... (Engracia)

Já Alan, Mônica, Roni e Ricardo e Sérgio viveram em grupos sociais nos quais os estilos musicais eram bem mais específicos, e, para alguns deles, a necessidade de diversificar o repertório parece ter vindo com a profissionalização e com o desenvolvimento musical.

Na verdade eu escutava o que tocava geralmente na rádio, na Bahia. E nessa época eu lembro que tocava pouco Caetano, tocava algumas coisas do Roberto Carlos e tocava muito Amado Batista também. (...) E os outros cantores da Bahia mesmo, que tocavam na época, e os nordestinos, como Luiz Gonzaga, Fagner. (...) Na verdade, a minha influência é bem sertaneja. Ouvi muita música sertaneja. Eu acho que na Bahia mesmo, nas rádios que eu ouvia, nunca ouvi passar uma música de Tom Jobim, nas rádios que chegavam até os meus ouvidos. Tom Jobim eu ouvi depois, quando comecei a gostar de MPB, que comecei a ouvir Tom, um pouco de Chico, a Marisa (*Monte*). (Alan)

Mônica relata ter sido mesmo cobrada por desconhecer compositores consagrados no eixo Rio - São Paulo:

Nós não escutávamos outros estilos musicais. Era muito forte mesmo, vivia em CTG... (...) Me perguntavam, em rodinhas: “canta Djavan, canta Milton Nascimento, canta Tom Jobim?”. Tom Jobim eu não sabia nem quem era. E quando fui para Aruba, em 1991, quando tirei minha carteira da Ordem dos Músicos, chegando lá eu senti isso. As pessoas: “Tom Jobim!” E eu: “Mas quem é Tom Jobim?”, e aí cantava uma “Mercedita” e tal. Então eu não conhecia a cultura do meu próprio país. (Mônica)

Para Alexandre, Elaine e Thiago, a diversificação em termos de repertório também parece ir se ampliando através dos meios de comunicação e, depois, já no correr da vida profissional, através de trabalhos com diferentes músicos e bandas. Na casa de Elaine, ouviam-se mais as serestas antigas e boleros. Depois, com os diferentes grupos, ela começou a cantar bossa nova, samba-canção, MPB, depois choro e samba, músicas de carnaval, pop rock, axé. O trabalho como cantores de baile, no caso de Alan e Elaine, também contribuiu para ampliar o âmbito de seu repertório (axé, pop rock internacional, bolero etc.). E Elaine relata boas experiências com a assimilação de novos estilos:

O que eu gostei dessa parte de axé foi, assim, de ver a resposta do público. Com o tipo de música que eu cantava era, assim, no máximo, palmas, né? O

público com axé já participa, canta, dança, pula e grita, você sabe quando está funcionando... (Elaine)

Sérgio, Elaine e Alexandre parecem ter tido uma influência maior da música da geração anterior. Sérgio assume o samba como o seu estilo e não parece ter a mesma necessidade de ampliar seu repertório demonstrada por Alan e Mônica: “a minha onda é samba”. Também canta bossa nova, que considera “o samba de fraque”:

Ele tocava aquelas serestas bonitas de Ataulfo Alves, Orlando Silva, Nelson Gonçalves, Altamar Dutra, Elizeth Cardoso... Essas paradas todas... Cartola, Nelson Cavaquinho. Eram as coisas que a gente ouvia; além disso, tinha as minhas irmãs também; Rosalva era responsável disso. Rosalva curtia muito Alcione, Roberto Carlos, Jamelão... Eram os hits da época, eram os grandes nomes da época. Ângela Maria... Todo ano Rosaura ganhava um LP do Jamelão e da Alcione, tá vendo? (...) Roberto Carlos... Então foi esse tipo de música que a gente ouvia... Era uma geração ótima. Porque só tinha coisa boa. O que sofria crítica dos grandes críticos, em termos de música, eram as melhores coisas que tinha, em relação a hoje... Infelizmente a gente tem que falar isso. Mas tudo segue um caminho natural das coisas. (Sérgio)

A um desses grupos que “sofria críticas” da imprensa especializada, Sérgio atribui a revitalização do samba no Rio e o estímulo à formação de grupos como aquele do qual participava:

Aí depois surgiu – me lembro que teve uma época que surgiu uma onda - com o grupo Fundo de Quintal. O grupo Fundo de Quintal foi responsável pela propagação desses grandes mestres da música. E eles vieram regravando os grandes nomes do samba. Porque o samba no Rio é muito comum. Faz parte da cultura da gente. Então os grandes nomes, como Candeia, Monarco... Cartola, Nelson, Dona Ivone Lara... ressurgiram com um força muito grande, com um volume muito grande, por causa do grupo Fundo de Quintal. E era comum quase que em todas as esquinas ter um grupo de samba, por causa disso. Como a gente tinha um. (Sérgio)

O relato de Sérgio é semelhante ao de Alexandre, que admirava o trabalho de um grupo que a crítica especializada renegava, mas no qual ele reconhecia valores relacionados ao resgate do samba de roda:

Diferentemente do Tchan, não sei se eu já falei na primeira, que eu admirava o trabalho do Tchan, de resgate de samba de roda, entendeu? Aquela malícia toda tinha a ver com o início do samba mesmo, né, com o lundu, e que tinha o simbamento, e tudo que elas faziam lá, a Carla Perez e coisa e tal, nem sei se sabiam, mas faziam, e que tem a ver... (Alexandre)

3.1.2 - “Os Meios” - Aprendizagem em contextos

informais

Green chama de “práticas informais de aprendizagem” as formas através das quais os músicos populares vão dos “começos” (enculturação) aos “fins” (musicalidade profissional) (GREEN, 2001, p.60). Para analisar aqui as falas dos cantores sobre a aprendizagem vivida antes do ingresso na Escola, foram utilizadas as cinco características principais das práticas informais de aprendizagem definidas por Green: escolhas pessoais (prazer, identificação e familiaridade com a música); auralidade (música gravada como meio de aprendizagem); autoaprendizagem e aprendizagem entre pares (por meio de discussão, observação, audição e imitação); assimilação de conhecimentos e habilidades de forma casual (de acordo com as preferências musicais); e integração entre audição, execução, improvisação e composição (GREEN, 2005, p. 1).

Veremos que essas categorias assumem algumas formas diferenciadas, relativas ao fazer musical dos cantores populares. Optou-se por olhar separadamente para algumas práticas relatadas em relação às questões da interpretação, pela relevância com que o parâmetro aparece nas falas dos cantores.

Escolhas pessoais

Observa-se que, para todos os cantores entrevistados, os estilos musicais presentes na infância e adolescência, geralmente conhecidos junto à família, foram marcantes na escolha do repertório, ainda que esse universo tenha sido ampliado posteriormente entre amigos e colegas de trabalho musical. São escolhas feitas a partir do prazer, identificação e familiaridade com a música, a exemplo do que Green encontrou em sua pesquisa (GREEN, 2006, p.108-109).

Alexandre ouviu em casa muito da bossa nova e a música popular brasileira precursora da bossa nova, principalmente sambas-canção, e fala das afinidades que desenvolveu:

Meu estilo preferido de cantar eu acho que seja a Bossa Nova, porque dá uma liberdade muito grande, nesse sentido de eu fazer minhas divisões, minhas respirações. A bossa nova dá muito esse relaxamento pra cantar, eu acho. (Alexandre)

O prazer aparece, implícita ou explicitamente, como um aspecto relevante nas práticas de aprendizagem de todos os músicos entrevistados, não apenas o prazer de se

identificar com a música executada, mas o prazer da convivência com os outros músicos ou pessoas que frequentam os ambientes musicais parece ser fundamental (GREEN, 2001, p.106). Quando Sérgio fala de uma roda de samba que frequenta em Brasília, parece claro que ali aprecia não apenas fazer música, mas ouvir, participar, conviver. A identificação com o estilo de música que vivencia ali (GREEN, 2001, p.106) também é patente:

A galera ali é impressionante; eu fico só observando. Aliás, (*a galera*) não vai porque é uma roda de samba... Vai para estar em contato um com o outro, porque quase não se vê... Aí, coisa e tal, pererê... quando se reúne, faz samba. E rola samba o dia inteiro. Mas vão com o maior prazer; levam a família, filho, esposa... todo mundo se conhece. É uma festa; o dia todo festa. Aí é maneiro. Quer dizer... é música pura, sacou? (Sérgio)

Sérgio é um dos entrevistados que não fazem questão de tocar profissionalmente em qualquer circunstância. Parece importante para ele saber que quem está ouvindo também sente prazer:

Agora, você tem que preparar um show, fazer um repertório, estudar... isso aí é um saco. Nossa, isso dá uma preguiça tremenda... Dá uma preguiça doida de fazer isso... Às vezes o pessoal fala: “pô, vem fazer um show aqui, se tiver um tempinho...” (risos) “Assim que eu tiver... Tô um pouco ocupado aqui, mas valeu!” Bicho... Dá uma preguiça, bicho. E a agonia quando você tá ensaiando? (...) Não gosto muito de tocar em bar, não. Eu gosto de teatro. Eu gosto de fazer um show que a galera sente lá e ouça o que você tá fazendo. Mas eu gosto de ir assistir, eu vou numa roda de samba pra me divertir, e coisa e tal; mas é outra história. Mas eu não gosto muito não. Eu gosto de cantar meia dúzia de música, cantar o que eu gosto de cantar e pra quem quer ouvir o que eu gosto de cantar; quem não quer, paciência; pra mim não faz diferença também não. (Sérgio)

Ele deixa claro que, ainda que isso possibilitasse trabalhar mais (ganhando dinheiro) com música, ele não abre mão do prazer. Engracia tem uma visão semelhante:

Hoje em dia, a visão que eu já tenho é de que eu ainda quero ser... ser musicista, ainda quero ser cantora. Só que... eu não quero precisar viver de música. Por isso que eu tô estudando pra concurso. Por quê? Porque, por experiências que eu já tive nesse caminho, de dezenove anos pra cá, desde meu primeiro show profissional, ganhando dinheiro, é de que... eu não quero tomar desgosto pela música. Eu amo demais a música, demais pra perder esse gosto. Pra passar raiva aí fora, com gente desvalorizando a música.(...) Eu não quero isso. Eu não quero cantar pra viver. Eu quero viver pra cantar. (Engracia)

Na história de Elaine, vemos que suas escolhas em termos de estilos se ampliaram muito em função dos trabalhos que surgiam. Em casa, ouvia música de seresta e música sertaneja, e começou a conhecer outros estilos através de um grupo vocal do qual a irmã fazia parte e no qual ela mesma viria a cantar:

O começo de tudo foi esse grupo vocal. A minha irmã cantava e eu ia assistir aos ensaios. Quando ela desistiu, por causa da faculdade que ela fazia, eu entrei. E fui, assim, me apaixonando pela improvisação, pelas vozes, eu fui abrindo o meu ouvido para discernir as vozes, (...) que até então eu não conhecia, (...) ouvia no máximo uma música que tivesse um sertanejo, que é bem típico da minha terra, que é Minas... primeira e segunda voz. (...) Outro ponto: eu não conhecia bossa nova. Aí comecei a conhecer. Eles cantavam “Copacabana”, cantava “Influência do Jazz”, cantava... “Wave”³⁸. Então fui apresentada à bossa, samba-canção... (Elaine)

Esse primeiro trabalho parece ter marcado muito Elaine, porque, quando fala em seu sonho profissional, fala em ser maestrina. Mais tarde, quando se tornou a cantora de um grupo que tocava samba e choro,

(...) então, aí sim, aí eu conheci as cantoras, comecei a cantar Alcione, comecei a cantar alguns sambas da Elis com o Jair Rodrigues... Até fiz um show na época, na cidade, e terminei com “Brasileirinho”, cantando... Poucas pessoas cantavam. Então eu conheci Jacó do Bandolim, vim a conhecer todo esse pessoal. Aí eu fiquei com uma bagagem, fiquei intitulada assim, cantora que cantava um bom estilo de música e tinha um repertório... eu não cantava música atual. (Elaine)

Em outro trabalho, Elaine veio a conhecer e cantar o “atual”:

Aí, lá na frente, depois disso, lá na frente, é que eu vim a trabalhar com outro violonista, Sérgio Ramos, que, como a gente trabalhava em barzinho, aí eu vim a conhecer o atual, porém ainda era o fino do atual... (...) aí foi onde eu conheci a Ana Carolina, eu cantava Marisa Monte, que era o auge da época; mas ainda era uma coisa bem mais seleta. (Elaine)

Depois, em uma banda de baile, Elaine teve contato com outros estilos que não faziam, nem passaram a fazer parte de suas escolhas pessoais, mas que trouxeram o aprendizado de uma postura diferente no palco:

Cheguei a fazer carnaval lá também, foi onde eu tive que ter, assim, mil facetas. Eu precisava da grana. Eu peguei um grupo mais novo, mas era um excelente grupo de músicos que tocavam na época J. Quest... Eles gostavam mais de pop/rock. Mas eles também precisavam da grana, e no carnaval você fecha um pacote e ganha dois, três mil em quatro noites. E eu encarei, aí foi onde eu fui cantar axé. Não gostei muito por ser uma coisa muito “arroz com feijão”, né? Eu copiei o CD. O que eu não gostava era justamente isso: você não tem muito improviso, não dá para fazer muita coisa, a não ser brincar com o público; isso você tinha que fazer. (Elaine)

No estudo de Green, todos os entrevistados relatam seu envolvimento com o treinamento como sendo totalmente automotivados (GREEN, 2001, p.90). Quando perguntei a Jorge se ele se lembrava de ter dificuldades e do que fazia para superá-las,

³⁸ Copacabana (Braguinha / Alberto Ribeiro), Influência do Jazz (Carlos Lyra), Wave (Tom Jobim).

ele me contou que, depois que ganhou de um colega uma revistinha com letras cifradas, “ralou” para tirar as músicas daquele jeito novo:

Naquele dia do cara da revista, ali começou alguma coisa, pois eu não sabia tocar praticamente nada, o que eu sabia era de cabeça, e eu nem sabia direito o que estava acontecendo. Ali eu comecei a descobrir os acordes, eu comecei a tirar algumas músicas. Ali foi uma ralaçãozinha, digamos assim. Embora... como foi uma coisa prazerosa, eu não tenho muita lembrança, a gente lembra mais de coisa ruim. Então, eu não lembro como uma dificuldade, quando eu vi já tava fazendo, né? Mas eu acho foi muito natural... (Jorge)

Aqui, embora Jorge não reconheça, há uma sistematização (FOLKESTAD, 2006, p.141-142). É visível que ele se dedicou durante algum tempo a compreender da nova maneira os acordes que já fazia, e também aprendeu outros, e desenvolveu “sistemas” para isso. No entanto, como Green já havia relatado (GREEN, 2001, p.103), palavras como disciplina e sistematização, ou mesmo estudo, estão associadas a atividades não prazerosas, sendo, portanto, difícil para os músicos populares associá-las ao prazer que têm em sua prática. Para Thiago, o prazer está presente na sua relação com o violão, e também tem um caráter social. Para ele, tocar violão também era um caminho para ser querido:

Eu gostava que o violão permitia, é um instrumento que cabe aqui, no seu colo e faz com que você se integre de uma maneira... benquista por todo mundo. Todo mundo adora um músico, um violeiro, violonista, violeiro que toca, e aquilo me encantava, assim, de ser... de ser uma coisa prazerosa... (Thiago)

Auralidade

A prática de aprendizado predominante entre os cantores entrevistados é descrita por Green (2001) como *ouvir e copiar*. Ao longo dos últimos 80 anos, quando a tecnologia de gravação e reprodução do som se tornou amplamente difundida, se desenvolveu em todo o mundo a prática que no Brasil chamamos de *tirar de ouvido*, com pouco ou nenhum reconhecimento explícito por parte da educação formal da presença de tal prática através de grande parte do mundo (GREEN, 2001, p.61).

Para os músicos entrevistados, o processo de tirar de ouvido pareceu difícil de pôr em palavras, assim como o reconhecimento dessa prática como parte de um aprendizado.

Alexandre fala sobre como aprendia as letras, em outro exemplo de prática sistematizada. É possível deduzir que a letra talvez fosse o que era mais difícil decorar e

que, ao mesmo tempo, vários outros parâmetros, como a melodia, ritmo, timbre etc., estavam sendo trabalhados:

Enquanto todo mundo estava na rua, jogando futebol, eu estava em casa, aprendendo todas as letras do Gal Tropical, do Álbi de Bethânia, do Cinema Transcendental de Caetano, do Banda Um, Realce do Gil, Ave de Prata de Elba Ramalho, os Geraldo Azevedo e Zé Ramalho da época, e mais os antigos. (Alexandre)

Mônica também localiza nas letras o esforço de decorar as canções:

Quando era muito difícil, mesmo, eu escrevia. Eu escrevia a letra, porque tinha facilidade na melodia. Eu aprendia bem a melodia e encaixava as letras. (Mônica)

O depoimento de Engracia caminha no mesmo sentido:

Eu buscava os livros com cifra do papai, não era nem por causa da cifra (risos), era por causa da letra, sabe? Porque na verdade eu nem sabia ler cifra... E eu não tocava, também... Ouvia, ouvia, ouvia, ouvia... (risos) Até decorar. (Engracia)

Jorge relata o seu processo de cópia, referindo-se a *tocar*, mas esclareceu depois que tocava e cantava:

Eu fui evoluindo, de ficar tocando muito tempo, eu sabia 300 músicas de cabeça e quando via, já sabia, não sabia por quê, já tinha decorado. (Jorge)

Alan descreve como aprendia as músicas e também fala de uma sistematização:

Então às vezes eu deixava de fazer coisas para ficar ali, estudando, ouvindo... (...) Tinha músicas que tinha que ouvir muito, músicas que com o ouvido a gente não consegue chegar, e você escuta, escuta e escuta; aí cansa, para, vai fazer alguma coisa, volta e escuta de novo. (...) Ritmo e afinação da música eu aprendi ouvindo. Pegava o cd do cantor, colocava no som e aí repetia... Aí eu colocava, cantava junto, aí quando eu percebia que eu estava mais firme, aí eu colocava o cantor uma vez cantando, aí parava e tentava cantar sem instrumento... Isso sozinho em casa. (Alan)

Segundo Green (2001), Feichas (2006) e Recova (2006), a grafia tem um papel na formação de músicos populares em diferentes graus, somando-se às experiências auditivas. Cinco dos cantores entrevistados (Alan, Jorge, Roni e Ricardo e Thiago) misturavam a audição das músicas com notação musical, na forma de cifras, e, embora a grafia apareça sempre como referência secundária em relação à experiência auditiva, a trajetória dos cinco cantores parece demonstrar que a leitura de cifras foi uma habilidade importante para que eles chegassem a ser profissionais. Nove entre os dez cantores entrevistados chegaram a atuar profissionalmente sem nenhuma habilidade de leitura da notação musical tradicional. A exceção é Engracia, que estudou piano durante

algum tempo e teve noções de escrita musical. No entanto, relata que não usou essa ferramenta em sua prática como cantora:

Acho que, como músico popular, a gente acaba caindo muito... (...) nessa questão de, quer conhecer uma música, vai atrás da gravação. (Engracia)

Entre as mídias utilizadas pelos cantores no processo de aprendizagem aural, certamente a mais citada é o disco. Para todos os cantores, o disco em vinil ainda chegou a ser usado, junto com a fita cassete e, mais tarde, o CD. Muitas vezes os discos eram dos pais e irmãos (ou irmãs) mais velhos. Como os relatos se referem à aprendizagem inicial dos cantores, mesmo os mais novos praticamente não fizeram referência às novas tecnologias, como MP3, Youtube etc. Alguns dos entrevistados são mais específicos sobre a forma de usar os CDs, como Thiago:

Sou daqueles, assim, que compra um CD e escuta até enjoar! (Thiago)

Alexandre também se refere às vezes em que comprava um disco novo e guardava para escutar com a mãe, aos sábados:

Sábado de manhã. Eu já acordava feliz, cantando. Muito pra mostrar... bom, além da minha satisfação, pra mostrar à minha mãe, pra me divertir com ela, que eu gostava muito de escutar música com ela. Comprar um disco novo e guardar, ali, na semana, pra gente no sábado curtir, e curtíamos por inteiro. Botávamos os discos e cantávamos. (Alexandre)

Alexandre fala de se escutar, criticamente, buscando “coerência no cantar”:

Não apenas viajar nas ondas do prazer. (*Se*) escutar criticamente. Você está cantando, você tem que se escutar. E você gostando do que tá escutando, cria uma coerência no seu cantar. Hoje em dia eu gosto de me escutar cantando, antes não. Eu só gostava de cantar. É claro que é um pouco diferente o que sai, mas não importa, se você já tá ali, seguindo aquela linhazinha, você consegue uma certa coerência no seu cantar. (Alexandre)

E se lembra de praticar a “divisão”:

A minha, porque a de João Gilberto eu nunca consegui prever as divisões dele... Embora esteja ali documentado (*gravado*), tudo bem, metricamente certo, mas eu não consigo. (Alexandre)

Alexandre cantava por cima das gravações:

Fazendo diferente, agora, muito louco, porque... Eu que tinha a minha crítica própria. Se tava dentro do negócio, se se encontrava mais tarde, ou não, né, de acordo com a harmonia, de acordo com a harmonia né, porque se aquele acorde lá que eu escutei, se vai dar certo eu fazer isso, eu quebrar aqui, ou me encontrar acolá... (Alexandre)

Alan usava bastante as fitas:

Geralmente, eu gostava de fita, CD não, que é ruim pra voltar. (...) Como sou baiano, sou meio preguiçoso também (risos). Quando eu queria aprender uma música nova, eu pegava uma fita de 46 minutos, colocava o CD para repetir e gravava só aquela música. Então eu não tinha o trabalho de ficar repetindo. (Alan)

Sérgio e o seu grupo de samba ouviam as músicas em rádio e LPs:

A gente repetia o que a gente ouvia nas rádios... os LPs e tal... (Sérgio)

Nos relatos de Alexandre e Thiago, o papel do rádio e da televisão, no que diz respeito às referências musicais, parece ter mais destaque que nas outras entrevistas:

Depois em João Pessoa, eu conheci o mar, e a Globo, ou seja, o mundo se abriu pra mim! (risos) E aí eu lembro bem das músicas internacionais. Temas de novela, e a Discoteca, que era tudo o que havia... Dancing Days, Olivia Newton-John e John Travolta, aquela coisa toda, né, da *disco music*, aquela alegria contagiante. Até das brasileiras que se metiam a isso: Lady Zu, Miss Lane, havia as Harmony Cats, As Patotinhas... As Frenéticas! (Alexandre)

O que eu escutava antes, quando pequeno, na época, era, era totalmente o que passava na televisão e na rádio mesmo... (...) música sertaneja... Na época tocava... Lulu Santos, Nenhum de Nós... Pop rock nacional, Titãs, Legião Urbana... (...) pagode, axé,... (Thiago)

Elaine revela que a mãe dizia que ela só gostava de música “de velho” e que ela não gostava de ouvir rádio:

Eu não conhecia a música atual; o que estava tocando no rádio, eu não sabia; rádio eu não ouvia. Eu ouvia os meus CDs. (Elaine)

Para Alexandre, os momentos de aprendizagem mais intensa aconteciam quando ouvia um disco novo ou descobria algum cantor.

Talvez por uma especificidade do instrumento *voz*, já que, por questões acústicas, o cantor não se escuta da mesma forma que as outras pessoas (ABREU, 2008), uma prática que aparece nas entrevistas é a de gravar a própria voz como uma forma de trabalhar principalmente aspectos da qualidade vocal. É recorrente nos depoimentos o relato sobre sentimento de rejeição pela própria voz, quando a escutam gravada nas primeiras vezes. Sérgio se gravava cantando e tocando, como uma forma de registrar as composições, e não gostava:

“Eu nunca gostei da minha voz”. (Sérgio)

Jorge também tinha o mesmo propósito com as gravações: poder se lembrar das composições. E tinha a mesma rejeição pela própria voz, mas levanta a questão das tecnologias de gravação que realmente interferem:

Eu dizia: “essa voz não é minha não!” (risos) “a minha voz é melhorzinha...” No começo, eu brigava muito com a minha voz. Aí eu dizia: “ah, é o microfone que não presta, tem que arrumar um microfone melhor!” (risos) Realmente, quando se gravava naqueles cassetes antigos, aquilo lá não tem muita fidelidade mesmo, ali deve comer um monte de frequência, imagino... E é estranhíssimo isso no começo, porque você se acha feio... Você começa a ver: “olha, não está 100% esse negócio não, não está muito afinado, está dando uma escorregada ali, (...) aí comecei a me preocupar mais com isso...” (Jorge)

Alexandre tinha apenas uma gravação, também em cassete, e relata tê-la usado para modificar sua forma de cantar, embora esteja presente a rejeição:

Ah, e eu odiava minha voz gravada. Um preconceito enorme! Boba, achava boba, achava que não tinha peso, achava que era uma voz de menino. Eu tinha apenas uma fitinha gravada em casa... Serviu, eu morro de vergonha de escutar, mas serviu, eu dizia: eu não gosto disso, eu quero melhorar isso. (Alexandre)

Engracia fazia uso do recurso de se gravar, repetidamente, como ferramenta para trabalhar a voz:

Eu chegava a me gravar... Ouvia: “isso tá uma bosta!” (risos) A maioria das gravações. É difícil uma gravação minha que eu escute e fale: “isso tá bom.” A maioria eu escuto e falo: “nossa, mas isso tá uma bosta!” (risos) (...) Mas eu já comecei a me acostumar, assim... (...) Hoje em dia eu já consigo ver semelhança na minha voz gravada da minha voz, que eu escuto, sem ser gravada. Eu já escuto semelhança. Já é muito mais parecida. Antigamente eu não via... não via... Por isso que eu ficava mais revoltada: “meu Deus... não sou eu cantando! Não é o que eu estou ouvindo.” (risos) A primeira coisa que eu pensava era em cantar bem. O quê que para mim era cantar bem? Para me agradar. Às vezes eu nem pensava tanto em agradar a pessoa que estava ouvindo, porque para mim eu achava assim, que, se eu não estou desafinando, é um som que não está saindo muito metálico pra mim, eu acho que está num ponto para agradar aos outros... (...) Pelas minhas referências musicais, de cantores que eu gostava, de vozes que eu achava: “ó, isso é uma voz legal! O que será que ele faz para ficar assim?” Isso que eu buscava... (Engracia)

Ricardo conta que ele e Roni se acostumaram com os registros, inclusive em vídeo:

Depois a gente assistia e ficava analisando, rindo... (risos). É difícil nas primeiras vezes, se ver, tem que levar na esportiva... (risos) (Ricardo)

Alexandre conta que uma das primeiras coisas que tentou modificar em sua voz, já que as referências através da mãe traziam uma voz mais “antiga”, foi buscar *modernidade*, para o que se espelhou principalmente nos cantores ligados ao tropicalismo (Gal, Caetano e Gil).

Autoaprendizagem e aprendizagem entre pares

Outra questão central revelada pelo estudo de Green é a da importância da autoaprendizagem e do aprendizado entre amigos e em grupo (GREEN, 2005, p. 1). Esse aspecto também é ressaltado em Lacorte (2006), Pinto (2002) e Feichas (2006). Entre os cantores entrevistados, o trabalho solitário foi mais ressaltado, como vimos nos depoimentos acima. Também aparece bastante o aprendizado com pessoas da família, mais que com os colegas, como acontece nas bandas de pop rock de Green (2001). Por exemplo, Jorge teve com o pai a sua iniciação com o violão:

Eu com uns dez anos de idade, ele me mostrou uns poucos acordes, sol maior, mi menor...”. (Jorge)

E Alexandre conta como ouvia música com a mãe aos sábados, quando cantavam junto com a gravação, comentando sobre todos os detalhes:

Ouvir cantando, cantando por cima, voltando a música... E cantávamos os dois assim, berrando! E... tipo, volta, olha essa parte, nossa, olha que difícil assim de fazer! Eita, esse cantor é foda! Olha, “tá vendo? Esse derrete! Eita, essa daí... Vai, vai, volta aí, ó isso aí, essa parte... Olha esse agudo, olha esse grave! Olha o tremidinho! Olha essa nota!”, e assim ia... (...) (Alexandre)

A mãe o corrigia quando ele cantava:

(Quando eu estava cantando) minha mãe, Dona Marlene, reclamava: “essa nota não tá certa, essa escala não é assim, é assim”. (Alexandre)

E ele acatava as observações:

(Eu fazia) o que ela mandava, ela estava certa, eu achava ela maravilhosa cantando. (...) Daí eu gravava aquilo e ficava treinando, no banheiro ou sozinho, outra hora... (Alexandre)

Um dos incentivadores de Alan foi o tio, Valdivino Cruz, segundo ele, um

(...) professor autodidata também... (...) ele não frequentou escola nenhuma, nem escola normal, assim, nem escola de música, mas aprendeu com a vida mesmo. (Alan)

O tio passou um tempo em São Paulo, onde conheceu e trouxe para Livramento as revistinhas de cifras, que mostrava aos pupilos. Quando Alan cantava, o tio o corrigia:

“olha, isso não está afinado, isso não está legal”. (Alan)

Alan relata um processo de treinamento aplicado pelo tio, quando ele tinha 10 anos, para “pegar o tom rápido”:

Eu lembro que ele (*o tio*) pegava essa música *Estou Apaixonado*³⁹, pegava *Pão de Mel*⁴⁰, que eu cantava também e começava a colocar em todos os tons para eu treinar; começava na escala de dó, e então eu falava: “tio, aí não dá, fica baixo para mim, fica ruim”, e ele: “é só para você treinar”. Foi quando eu comecei a treinar o meu ouvido. Aí ele começou com a escala de dó, colocava no ré, no mi... (...) Eu tinha dez anos. (...) Chegou um certo momento em que a gente não fazia mais a música toda; ele dava o tom e queria que eu entrasse rápido. (...) Ah, outra coisa que ele fazia também, ele solava no violão, fazia (*canta*) “*dó re mi fa sol la si dó si lá sol fá mi ré dó*” e mandava a gente fazer junto... (Alan)

Momentos em que o contato com colegas, músicos ou não, foi importante para o desenvolvimento musical também foram relatados. Jorge Eduardo relata como, a partir do “presente” de um colega de sala, teve seu primeiro contato com as revistas de letras cifradas, que abriram uma nova possibilidade no aprendizado das músicas:

E eu lembro que já tinha uns quinze anos, e estava no primeiro ano do segundo grau, quando um colega de sala de aula achou uma daquelas revistinhas, *Vigu*⁴¹, e eu não conhecia aquilo. E o cara falou: “ah, você toca, não é? Toma aí”. Aí eu vi e falei: “opa, olha, isso aqui é legal!”, e dali comecei a me virar sozinho. (Jorge Eduardo)

Elaine começou a se preocupar com as diversas regiões e timbres da voz a partir do contato com um colega tecladista, e depois teve várias relações profissionais que foram de muito aprendizado:

(...) ele falava para mim que eu tinha uma voz muito afinada, muito boa, porém eu tirava os tons muito altos, então, assim, eu agredia os ouvidos e minha voz. Ele falava: “está igual um gato espremido na pedra, nós não vamos fazer isso aí”. E eu tinha dificuldade, e eu ficava até irritada, eu falava: “não vou conseguir cantar uma coisa grave, eu não consigo alcançar essas notas.” Ele falou: “você vai alcançar”. Então ele me deu, na época, um LP da Leni Andrade, (...) e falou: “você vai ouvir aqui, isso é uma verdadeira ‘faculdade de grave’”... (...) Com o Pedrinho eu aprendi muito, porque ele tem um bom gosto musical, ele tocava jazz... Então era um excelente músico, eu tive sorte de trabalhar com bons músicos. (Elaine)

Assimilação de conhecimento e habilidades de forma casual

Segundo Green, a aprendizagem que ocorre em espaços informais também envolve a apropriação de habilidades e conhecimentos de forma casual, a partir das músicas ouvidas no cotidiano (GREEN, 2005, p. 1). Alexandre conta que aprendia músicas cujos discos não tinha em casa, sem nem saber direito onde havia ouvido:

³⁹ Estou Apaixonado (Estoy Enamorado): composição de Donato e Estefano, versão de Carlos Colla.

⁴⁰ Pão de Mel: composição de César Augusto.

⁴¹ Abreviatura de Violão e Guitarra, o nome da mais famosa revista de letras cifradas brasileira.

Eu me lembro que eu cantava samba dela (*Alcione*) e da Beth Carvalho involuntariamente. Eu ouvia na rua, ouvia alguma coisa, aprendia e saía cantando... (Alexandre)

Elaine também conta como teve contato com um repertório que não conhecia, ouvindo os músicos nos bailes enquanto não estava cantando:

eles tocavam nos intervalos muito jazz. Então eu ouvia e ficava (*canta com a melodia de Isn't She Lovely*⁴²): tarantaran... E eu, enquanto ouvia, sentada, improvisava em cima daquilo, dentro da minha cabeça... E eu curti. (Elaine)

Nos relatos de Sérgio sobre o grupo de samba também notamos a casualidade no aprendizado das músicas, nos instrumentos com os quais ele chegou a ter contato. Quando perguntei sobre o repertório do grupo, ele deu risada:

Que repertório, Maria? (risos) Não tinha repertório... A gente não sabia nem quê que era isso, Maria... Aprendia (*as músicas*) porque eu ouvia nos discos... Chegava lá no bar, a gente começava a tomar cerveja... Aí já começava: “vamo tocar um pandeiro”; de vez em quando aparecia um com um cavaquinho... Mas não tinha nada... E começava a cantar... o que sabia. Pronto, daqui a pouco tava uma roda de samba. O bicho pegava e era bom pra caramba. (...) (*Eu*) tocava, tantã, pandeiro, tamborim... (Sérgio)

Integração entre audição, execução, improvisação e composição

Outra característica importante das práticas de aprendizagem dos músicos populares é a integração natural que acontece entre as atividades de ouvir, tocar, improvisar e compor, com ênfase na criatividade (GREEN, 2005, p. 1). Continuando a história iniciada com seu amigo pianista, Elaine relata como, ao ouvir o LP da Leny e não alcançando as notas mais graves, brincava de fazer segunda voz e improvisava outras melodias:

Aí comecei a ouvir em casa e cantar junto com ela. Só que eu não chegava no, no grave dela, (canta uma nota bem grave) e eu não conseguia chegar nunca... Aí, que que eu fiz? Como eu já tinha uma facilidade de fazer uma segunda voz, eu comecei a, tipo, fazer uma voz próxima à dela, cantando com ela, no LP. E minha mãe ainda dizia: “você nunca canta igual ao que você está ouvindo, você vai acabar se atrapalhando, você faz outra voz”. Eu falava: “não, mamãe, eu consigo cantar o que eu estou ouvindo e o que eu estou fazendo...” (Elaine)

No grupo de samba que Sérgio frequentava era comum compor sambas, enquanto se tocava e cantava de ouvido os que eram ouvidos no rádio.

⁴² Composição de Stevie Wonder.

(A *gente*) fazia vozes, era comum. E criava samba na hora. Alguns colegas criavam samba – depois a gente não lembrava mais nada, tava todo mundo doidão... (risos) Criava na hora as paradas... e pronto. (Sérgio)

Na fala de Jorge podemos notar como as atividades de cantar, tocar e compor estavam relacionadas para ele:

Eu não conseguia me ver tocando sem cantar e nem me ver cantando sem tocar... (...) Era um pacote, de cantor e compositor, não tinha como separar não. (Jorge)

Muitos dos cantores cantam e tocam outro instrumento. Dentre os dez cantores entrevistados, sete são compositores (Alan, Engracia, Jorge, Roni e Ricardo, Sérgio e Thiago), sete tocam pelo menos mais de um instrumento além da voz (Alan – piano, violão e percussão; Jorge – violão, guitarra, baixo, teclado; Mônica – bombo; Roni – viola caipira; Ricardo – violão; Sérgio – violão; Thiago – violão, guitarra, cavaquinho), e todos relatam ter contribuído para os arranjos com os grupos dos quais participam ou participaram.

Interpretação

Uma vez que a interpretação é tão altamente valorizada nas entrevistas, surgiram alguns relatos de práticas de aprendizagem voltadas para isso, para desenvolver a capacidade de cantar com sentimento (*feel*), sensibilidade, espírito, criatividade e outros atributos comparáveis, que os músicos acham difíceis de colocar em palavras (GREEN, 2001, p.107).

Alexandre é o cantor entrevistado que se lembra de praticar para “buscar a interpretação”, para “atingir determinadas notas, mudando a respiração pra de repente atingir aquele tom”, e de se sentir sem experiência emocional, jovem demais para fazer o que a música pedia:

(*Respirar*) mais antes, ou menos antes, de modo que caiba naquela hora e eu atinja, naquela hora, eu faça, entendeu? Teve muito disso. Muitas canções difíceis, (*algumas*) que eu não aprendi. Eu me lembro, uma canção do Milton Nascimento, que eu fui cantar, que música estranha, música esquisita, mas eu queria, porque eu achava muito bonita. E nem é um dos meus preferidos... Mas era (*canta*) “alguém sorriu de passagem numa cidade estrangeira, lembrou o riso que eu tinha⁴³...” E isso, eu não sabia, eu não tinha vivência pra isso, também, era muito jovem, pra dizer (*canta*) “lembrou o riso que eu tinhaaaa” e sustentar essa nota: (*canta*) “que eu tinhaaaaa”, entendeu? Sustentar isso era difícil, não saía! (*canta com o final*)

⁴³ Um Gosto de Sol (Milton Nascimento/Ronaldo Bastos)

seco) “lembrou o riso que eu tinha”, eu cantava assim, meio... e não “que eu tinhaaaaa”, que tem que buscar a interpretação. Eu sabia que tinha que ter, mas eu não tinha. (Alexandre)

Sérgio não gosta de ensaiar, se sente desgastado porque desde o ensaio já está na “onda de sentimento”:

Mas quer ver uma coisa que começa a me angustiar, é ensaiar. Porque... pra mim não tem ensaio não. Já é o show, sacou? Eu tô cantando e já tô sentindo a parada. E eu não vejo a galera vindo na mesma onda de sentimento. Ah, mas não tem como vir. Cada um tem sua onda. Aquilo vai me angustiado. Aí eu tenho impressão que o... resultado não tá legal. (Sérgio)

Por outro lado, o palco parece trazer um certo nível de tensão:

Você subiu no palco pra fazer, tem essa pressão toda... Eu tomo logo uma antes pra ficar legal. Aí pronto... Subiu no palco, acabou. É a gente, é o que vai fazer, é isso mesmo. (Sérgio)

3.1.3 - “Os Fins” - A Musicalidade Profissional

Em seus relatos, os entrevistados descreveram algumas das qualidades e características que os desafios e demandas do trabalho profissional os levaram a desenvolver, e que Green chama de “fins”, ou seja, os conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da profissão de músico popular (no nosso caso, cantor popular). Conhecer tais demandas pode nos ajudar a compreender, na próxima seção, a maneira como os cantores orientam a própria aprendizagem entre “os começos” e “os fins”.

Elaine, durante seu período mais intenso de trabalho, era uma cantora da noite e de bailes, e relata que teve que brigar contra a timidez para exercer essa segunda função, por causa das exigências do tipo de performance:

Eu ainda tinha um problema: era muito tímida. Eu cantava, mas eu não falava... em público. Queria morrer. (risos) Eu brincava, com os amigos, era risonha desse jeito e tudo, não tinha nem vergonha de cantar, mas se mandasse eu falar... travava as quatro rodas. Então a banda de baile me exigiu. Eu quase desisti da banda de baile, porque eu tinha que falar. Eu tinha que apresentar o grupo, eu tinha de chamar o pessoal para a pista de dança, às vezes os formandos, para a hora das valsas... Ou que fosse: “o carro do fulano está lá fora atrapalhando...” (Elaine)

É interessante notar que Elaine ganhou seus primeiros cachês como integrante de um grupo vocal dedicado à música brasileira, e isso parece ter marcado sua história musical a ponto de ela apontar como principal motivação para estudar música sua

grande vontade de ser maestrina. Alan percebeu que sua vida profissional poderia ser mais intensa e ele poderia ganhar melhor se tocasse um instrumento harmônico:

Aí depois, acho que com 12, 13 anos, eu, eu fui convidado para tocar na minha primeira comunhão. Eu só sabia cantar, e meu primo, que tocava teclado, um dia podia, outro dia não podia... Aí o meu tio falou: “você aprende a tocar, porque daí dá pra você ganhar dinheiro às vezes sozinho”. Foi quando eu comecei a pegar um pouco de teclado, o violão foi bem mais tarde. O meu tio dava aula de teclado, e aí sempre que tinha um teclado lá de algum aluno dele, ele me passava; aí foi quando começou a melhorar para mim. (Alan)

A questão das tonalidades foi abordada por Thiago. Ele fala do momento em que aprendeu, ao trabalhar acompanhando uma cantora, que mudar a tonalidade para uma que exija menos esforço pode ser importante para o cantor popular:

Quando a gente gosta de um intérprete, especialmente quando a gente é mais novo, a gente imita mesmo, imita várias pessoas... (...) a primeira grande sacada que eu tive, por ter algum tipo de contato com o instrumento, foi a questão das transposições das tonalidades. (...) Quando eu comecei a tocar na noite, eu acompanhava uma cantora, que um amigo meu tocava com ela, esse amigo ficou doente e não pôde ir, eu fui para substituir e fiz uma temporada grande com ela. As músicas que ela cantava eu já conhecia todas, só que eram todas em tonalidades muito diferentes, então eu tive que obrigatoriamente aprender a tocar aquelas mesmas músicas em outros tons, e descobri o quanto isso fazia diferença para a questão do... desgaste vocal. (Thiago)

Algumas das falas dos cantores sobre as demandas profissionais dizem respeito às exigências do mercado (PINTO, 2002, p.9; LEBLER, 2004, p.1). Thiago descreve o perfil exigido de um cantor, relacionado tanto ao público, nos shows, quanto à parte administrativa da banda:

Na nossa visão musical de massa, um cantor é quase que obrigatoriamente o chamariz de uma banda. Não basta ser o cantor afinadinho, bonitinho; ele tem que interagir com as pessoas, ele tem que conversar, ele tem que ser engraçado, e ele tem que ser o cara que administra a coisa, que vira a situação... No palco ele tem que chamar a atenção para ele. E é uma herança... não tem como desvincular muito disso. Se você não faz isso, você acaba que fica só aquele “legalzinho”. “Ah, ele é bom”. Você está cantando maravilhosamente, tecnicamente tudo certinho, mas não está chamando a atenção. (Thiago)

Thiago fala de outra qualidade que percebeu ser importante para seu trabalho como músico, a versatilidade (GREEN, 2001, p. 41):

Versatilidade, e ainda tem outra palavra que eu, que eu gosto de usar muito, que é... o ecletismo. Um ecletismo musical, saber passear por várias áreas. Eu não condeno quem diga que é melhor você se especializar em uma coisa e ser muito bom naquilo, tanto que eu até admiro algumas pessoas (assim),

mas eu acho que, em termos de mercado, de você estar se vendendo - porque não tem jeito, a gente acaba colocando a música como produto, o que é algo muito, muito injusto, mas... é a cultura capitalista, não foi a gente que pediu para ser assim - eu acho que esse ecletismo é fundamental... (...) E eu sozinho, nas minhas apresentações individuais, onde faço essas coisas cerimoniais, de recepção, shoppings, bares, restaurantes, eu não consigo fazer diferente disso, porque eu penso que a gente faz música para alguém ouvir, a gente faz música para um público que tem os mais variados gostos, a gente canta num lugar com trinta pessoas, dificilmente aquelas trinta pessoas vão gostar exatamente da mesma música, dos mesmos estilos; então, eu gosto de pensar nisso, em agradar ao público de uma forma geral. Você pode até não deixar as pessoas maravilhosamente fãs, de carteirinha, mas pelo menos elas vão gostar e vão repetir. (Thiago)

A versatilidade e o ecletismo aos quais Thiago se refere vão além dos estilos musicais e ampliam suas possibilidades de sobrevivência. Lembro aqui que Thiago é um dos quatro cantores entrevistados que vive exclusivamente de música:

Eu sou um cantor, né, eu me entendo como um cantor, mas, olha... se você precisar de um violonista, eu posso ser, fazer o arranjo, dar aula... Porque... na verdade, acaba que não sobra muito opção, não é, Maria? Se a gente quiser se manter disso, é a opção. E é muito melhor quando a gente gosta de fazer isso... (risos) (Thiago)

Ao trabalhar em bandas de baile, Alan se deparou com a demanda “cover”, porque a ideia é fazer tão parecido quanto possível com os cantores originais (GREEN, 2001, p. 46), na mesma tonalidade, e com cantores diferentes para atender aos diversos estilos vocais, o que o levou a se especializar nas vozes agudas:

As grandes bandas de forró, essas bandas de baile, elas acham legal – e é até legal mesmo, porque sai o original – cantar do jeito que é a música. Eles pegam cantores com vários timbres de voz, justamente para poder fazer isso, para não precisar mudar o tom da música, para não mudar a tonalidade, porque, de qualquer forma, se você pega um Zezé (di Camargo), por exemplo, ou pega um Caetano, e coloca para cantar uma música que um cantor que tem a voz grave canta, por exemplo, um Tim Maia, aí mesmo um leigo na música vai sentir a diferença. (Alan)

Alexandre acha que o mercado não está preocupado com as mesmas qualidades que os cantores, e sim apenas com presença de palco e beleza física. Sérgio concorda:

Hoje em dia, *(o que um cantor precisa)* em primeiro lugar: beleza. (Sérgio)

Mas também parece achar que é uma questão de repertório:

Se for para encarar o mercado e cantar como lance de sobrevivência... vai fazer o que o povo quer ouvir. (Sérgio)

Alan se refere ao carisma como uma qualidade que poderia suprir a falta de outras:

Mais importante para o mercado é o carisma. Porque a gente vê muitos artistas no mercado sem afinação, vê muitos artistas sem musicalidade, você vê que é uma coisa que tá ali, sabe, tá aos trancos e barrancos, agora têm carisma, entendeu? Têm carisma e arrastam multidões. Não precisa ter voz bonita, não precisa ter afinação, não precisa ter musicalidade. (...) não são todos que conseguem permanecer na mídia, (*mas*) o carisma é o mais importante para o mercado. (Alan)

Pedi a Alan que esclarecesse melhor o que entende como carisma. Ele deu o exemplo de artistas carismáticos (Ivete Sangalo e Caetano Veloso), e as qualidades e habilidades que definiriam essa característica seriam:

Saber lidar com o público, estar sempre sorridente, sempre cativante, não deixar cair a energia, dar atenção ao público a todo momento, indo a partes esquecidas do palco, atender bem os fãs, responder suas perguntas etc. (Alan)

Sobre esse tema, Engracia acha que

Hoje em dia, você, tendo um bom marqueteiro e grana, você faz carreira. Infelizmente, não é o talento que tá contando; é o dinheiro. (Engracia)

Engracia está falando do famoso jabá⁴⁴, do qual também falam Roni e Ricardo:

Ricardo: Bom, hoje tá complicado. Hoje em dia nem sempre é a qualidade. A mídia virou uma máfia. Você não toca em rádio, você não entra em TV, se você não pagar. Roni: É o jabá. Ricardo: Hoje, a qualidade musical em si... Roni: Ela conta, mas não é o fundamental para o sucesso. Ricardo: Então, o que acontece? Às vezes, tem uma música lá que... analisando, teria muita coisa melhor, mas acaba que o empresário vai lá e compra o espaço da rádio, e roda, roda, roda, faz rodar (tocar), né... E vira sucesso, de tanto as pessoas ouvirem. Roni: Às vezes você nem gosta da música, mas de tanto você ouvir, você acaba gravando (*memorizando*). Ricardo: Hoje o mercado gira em torno do dinheiro, e não da qualidade. Se você tem grana, liga para uma gravadora: “eu quero divulgar meu trabalho no Brasil inteiro. É quanto?” “É tanto.” “Taqui, eu quero que vire sucesso.” E é assim, a gravadora vai encaminhar, fazer todos os passos necessários para o sucesso. (Roni e Ricardo)

Para os músicos do estudo de Green, a operação de equipamentos de sonorização e gravação constitui praticamente um outro instrumento para se aprender (GREEN, 2001, p.32 a 38). Outros trabalhos ressaltam o papel da tecnologia para o fazer musical do músico popular (FEICHAS, 2006; LEBLER, 2004; PINTO, 2002). Nas entrevistas deste estudo, talvez por causa de um maior interesse na aprendizagem

⁴⁴ *Jabá*, *payola*, *jabaculé* ou suborno remetem à prática de prometer, oferecer ou pagar a uma autoridade, governante, funcionário público ou profissional da iniciativa privada, qualquer quantidade de dinheiro ou quaisquer outros favores para que a pessoa em questão deixe de se portar eticamente com os deveres profissionais. (SILVA, 2007, p.9)

inicial e na experiência no CEP-EMB, não aparecem muitos indícios de que tecnologias mais recentes fizessem parte da vida dos cantores. A exceção é Jorge, que declara que gosta de “mexer com som” e que tem seu próprio microfone:

Na realidade, a minha técnica no microfone é a seguinte: na hora que eu chego nele, já descubro como ele funciona e rapidinho me adapto. Como os microfones são muito padronizados hoje em dia, tudo naquela linha do SM58, pra você cantar ao vivo... Inclusive, eu tenho um... Eu mexo no som, eu sou enjoado, eu gosto... Até já fiz curso de áudio, algumas coisinhas assim, para aprimorar. Acho importante. (Jorge)

Como foi dito na apresentação dos cantores no início do capítulo, a gravação que Jorge cedeu para este trabalho foi totalmente produzida por ele. Foi possível trazer mais dados sobre esse aspecto da prática dos entrevistados a partir da observação indireta: Alan, Mônica, Ricardo, Roni e Thiago têm páginas na Internet e vídeos postados no Youtube; é possível depreender das falas de Alan, Jorge, Ricardo, Roni e Thiago que eles operam equipamentos de sonorização. A comunicação por meio eletrônico foi não apenas possível, mas foi fluente com todos eles, de onde se pode inferir que utilizam o correio eletrônico assiduamente; além disso, eles fizeram a revisão das entrevistas através do envio de arquivos em Word, enviaram fotos e gravações pela Internet. Perfis de todos eles também são encontrados em redes de comunicação virtual. A exceção na questão da fluência da comunicação por meio eletrônico é Elaine que, desde que voltou para Uberaba, tem estado sem acesso à Internet.

Uma vez que o estilo musical não foi um critério de seleção, e nem se procurou propositalmente por estilos diferentes na escolha dos sujeitos, chama a atenção a multiplicidade de estilos praticados atualmente pelo conjunto de cantores ouvidos na pesquisa:

Alan: música sertaneja e forró, MPB, samba, bossa nova, pop rock nacional

Alexandre: bossa nova, samba, choro, jazz

Elaine: bossa nova, samba, choro, jazz, pop rock nacional, bolero, axé

Engracia: pop rock nacional e internacional, MPB, samba, bossa nova, música latina

Jorge: música mineira, MPB, samba, bossa nova

Mônica: música tradicional gaúcha, música portuguesa, música latina, MPB

Roni e Ricardo: música sertaneja e forró

Sergio: samba e bossa nova

Thiago: forró, MPB, pop rock nacional, bossa nova

Podemos relacionar tal diversidade ao fato de que o fazer musical desses cantores está inserido no contexto cultural complexo da música popular brasileira, que dialoga com o folclórico e o erudito, formado por vários mundos musicais, várias vertentes e em constante transformação (NAPOLITANO, 1998; WISNIK, 2004; TATIT, 2004).

Parâmetros valorizados

Para compreender melhor a maneira como os entrevistados orientaram sua aprendizagem em ambientes informais, consideramos ser importante saber que parâmetros os cantores poderiam estar perseguindo durante esse processo. No entanto, a literatura (GREEN, 2001) e a minha experiência em salas de aula já indicavam que os processos de aprendizagem e os treinamentos ocorrem na aprendizagem de músicos populares muitas vezes de forma inconsciente, e que os modelos são os músicos mais admirados, ouvidos incansavelmente nas gravações.

Com o intuito de fazer surgir os parâmetros cultivados durante a aprendizagem inicial dos cantores, dois dos tópicos do roteiro da entrevista foram: que cantores você mais admira? Que qualidades e habilidades musicais você mais valoriza nesses e em outros cantores?

Alguns cantores foram citados em vários dos relatos como modelo musical e vocal, entre os quais estão: Elis Regina, Alcione, Emílio Santiago, Leny Andrade, Djavan, Marisa Monte, Caetano Veloso, Roberto Carlos, Teresa Salgueiro e Christian e Ralf. Outros cantores foram citados por um dos entrevistados cada (ordem alfabética): Alysson Takaki, Amado Batista, Berenice Azambuja, Beto Guedes, Cássia Eller, Cauby Peixoto, Clarisse Grova, Chitãozinho e Xororó, Clara Nunes, Daniel, Dulce Pontes, Fagner, Flávio Venturini, Gal Costa, Elizeth Cardoso, Elza Soares, Gilberto Gil, Gino e Geno, Guilherme e Santiago, João Paulo e Daniel, Lúcio Alves, Luiz Gonzaga, Milton Nascimento, Ney Matogrosso, Orlando Silva, Rio Negro e Solimões, Roberto Silva, Zé Henrique e Gabriel, Teodoro e Sampaio, Tunai, Zezé Di Camargo e Luciano, Zizi Possi.

Expressão, interpretação

O parâmetro que aparece mais ressaltado como valor diz respeito à interpretação, à expressão e à emoção. Vimos em Green que também na pesquisa, na Inglaterra, a capacidade de tocar com sentimento (*feel*), sensibilidade, espírito, criatividade e outros atributos comparáveis foram altamente valorizados pelos músicos entrevistados (GREEN, 2001, p.107; FEICHAS, 2006, p. 205).

Para Alexandre, Jorge e Sérgio, o sentimento, a emoção do cantor supera todos os outros parâmetros:

Elizeth Cardoso, o que é aquilo! Nossa, nossa... Além daquela voz de rainha, é carregada de uma emoção ímpar. (...) Isso eu acho que é preciso, ou então não é cantor. (Alexandre)

(*Eu gosto*) sobretudo (*da Alcione e do Emílio Santiago*) porque eles carregam a música de sentimento. Em primeiro plano. Você ouve uma música que outra pessoa grava – isso é um ponto de vista meu - o Brasil é riquíssimo em intérpretes... Mas quando eu ouço o Emílio Santiago e a Alcione cantando... parece que é outra música, parece que é outra composição. Eles conseguem entender o que o compositor sacou no momento (Sérgio).

Mas, acima de tudo, resumindo essa história toda, tem que ter emoção, a música tem que me passar emoção. Passou emoção, está valendo. Pode ser simples, pode ser uma música de dois acordes, não tem problema. Tá bonito, tá bonito, para mim o mais importante é coisa da emoção. Se não emocionar, eu já fico meio assim... (Jorge)

A palavra *chique* foi usada algumas vezes, parecendo indicar a importância de uma sofisticação, um cuidado com os detalhes na interpretação.

Porque eu acho que ele (*Roberto Carlos*) tem a arte de... do popular de massa, mas sendo chique. Ele arruma qualquer canção. Ele corta o cabelo, ele faz a barba da canção, ele alinha a roupa... Pra mim, quando ele canta, não é a mesma coisa de outro popularzão qualquer. Ele sabe dar o tratamento certo. (Alexandre)

Então ela (*Alcione*) tira aquela onda, acho ela assim... chique, eu acho, né? Eu acho que ela pode cantar qualquer musiquinha de ninar; qualquer coisa que você pôr na voz dela, ela canta, e... ela canta uma música, ela às vezes regrava uma música, e ela faz um, um... ela dá um estilo tão diferente e bonito para a música, que você nunca imaginava que a música ficaria tão bonita. Ela consegue. (Elaine)

Em certo momento, Elaine parece contrapor interpretação e técnica:

Apesar de eu gostar muito dela (*Marisa Monte*), ainda acho que ela ainda é muito técnica... (Elaine)

O volume, ou potência, ou firmeza da voz surge como um valor associado à interpretação, como na fala de Alexandre:

Nunca gostei dos que cantavam levinho demais, que não davam o sentido da letra... Eu acho que às vezes a música pede um negócio, pede um pesinho, que nem todo mundo sente. (Alexandre)

Mônica também se refere ao volume:

É uma coisa que é importante, porque me chama a atenção... (Mônica)

Engracia valoriza tanto a firmeza, quanto a leveza, em duas cantoras diferentes, não como um controle da dinâmica, mas como características vocais de cada uma:

Da... da Elis eu acho muito... muito presente na voz dela a questão da firmeza da voz dela... Sabe? A presença da voz dela. A voz dela é presente... (...) A questão da Teresa Salgueiro é a questão da leveza na música. Ah, uma contrasta a outra, né... A Elis é a questão da firmeza e na Teresa é a questão da leveza da música; a música flui assim, parece... parece água, assim... né? (Engracia)

Divisão, Improviso

Vimos no capítulo sobre o canto popular o conceito de *divisão*, que é, segundo Sandroni, “uma categoria utilizada na música popular brasileira para designar as variações de articulação rítmico-melódicas empregadas nas canções” (SANDRONI, 2001, p. 58). Por ser um conceito diretamente relacionado à canção, a ideia da *divisão* está presente também nas falas dos cantores, embora às vezes chamada por outros nomes. Alexandre parece se referir à divisão quando fala em “meandros”, e diz que a mãe chamava de “retardar e adiantar”, embora seja importante notar aqui que “retardar e adiantar” se refere apenas às durações, e o conceito de divisão tem imbricações melódicas, tanto em Sandroni, quanto nas falas de outros músicos e cantores:

O samba, ela (*Elis Regina*) cantava muito bem, ela era adepta do samba com muitos... meandros, eu acho que é esse o termo, meandros assim, um samba muito cheio de... tipo, eu acho que normalmente seria: (*canta com uma divisão mais quadrada*) “Prezado amigo Afonsinho, eu continuo aqui mesmo, aperfeiçoando o imperfeito, dando tempo, dando jeito...”⁴⁵. Ela (*Elis Regina*): (*canta “quebrando tudo”*) “prezado amigo Afonsinho, eu, eu continuo aqui mesmo, aperfeiçoando o imperfeito, (...)”. Esses meandros de samba que era o que ela fazia muito bem, né? (...) Minha mãe chamava retardar e adiantar. (Alexandre)

⁴⁵ Música: Meio de Campo (Gilberto Gil) <http://www.youtube.com/watch?v=wsAXuNbwcSQ> e <http://www.youtube.com/watch?v=ACugFx0GP6M&feature=related> (link para a versão com a Elis Regina)

Mônica parece falar da divisão quando elogia Elis Regina. Seu depoimento traz outra qualidade relacionada ao ritmo, importante quando ela cantava para grupos de dança gaúcha: a firmeza na marcação do tempo, característica de certa forma oposta à fluidez da divisão:

Uma coisa que eu admiro também, eu depois fiquei prestando atenção a Elis Regina, no sentido de quebrar, quebrar tudo. Você estar livre... É, porque, o que é a música gaúcha, é aquela coisa certinha, é o compasso certinho, porque ajuda os dançarinos, entendeu? Como eu era cantora para grupo, então isso dava uma firmeza para eles dançarem. Eu conseguia fazer isso. Só que isso me prejudicou bastante na hora de me libertar, de fazer coisas livres, como se diz, “quebrar”. (Mônica)

A palavra *improviso* foi usada pelos cantores com três sentidos. Elaine parece usar a palavra com um sentido muito próximo ao da *divisão*, como é vista na música popular, e definida por Sandroni. Pelo seu relato, ao longo do trabalho em bailes, ela parece ter começado a improvisar no sentido jazzístico da palavra, não apenas modificando o ritmo e a melodia, mas criando novas linhas sobre os contextos harmônicos:

Aí foi isso que comecei a fazer, eu comecei a ter o meu estilo. Não gosto de cantar igual a Zizi (Possi) faz: entra aqui, para aqui. A Marisa (Monte) canta aqui, para aqui; e os músicos me deram esse suporte. (Eles diziam) Faz! Uma vez a gente cantou *Corsário*⁴⁶ de uma forma que... ninguém cantava. E aí, cada vez que a gente cantava, crescia mais, sabe? A música ficava mais bonita ainda. Aí depois que a gente terminava, um olhava para o outro e falava assim (risos) “Ê, ficou bom, hein?” (Depois), com os músicos, eu ia improvisando, eu ia diferenciando do que eu ouvia. Cada vez que eu cantava, eu fazia de um jeito, nunca gostei de cantar de um mesmo jeito. E eles, assim, foi um casamento tão perfeito, dos músicos comigo lá, que eles me entendiam; então, se eu fosse fazer um improviso, eles paravam, deixavam, faziam aquela caminha ali básica, tal, deixavam; quando eles também iam improvisar, com a guitarra, eu também me afastava, ou fazia um bebopzinho, uma coisinha básica, ou ficava na minha... (Elaine)

O que Alexandre chama de improviso está mais próximo do *scat singing*⁴⁷ e de um despojamento, uma liberdade ao cantar. Ele se refere a uma gravação de Elza Soares, na qual ela canta uma melodia com sílabas aleatórias, junto com o piano:

Pra decorar aquele improviso enorme de “Se Acaso Você Chegasse”⁴⁸... Eu... Eu não me achava na época capaz de decorar aquilo. E até porque eu não tinha... despojamento para tanto. Ser despojado a ponto de dizer:

⁴⁶ *Corsário*, composição de João Bosco e Aldir Blanc.

⁴⁷ *Scat singing* - improvisação vocal com vocábulos aleatórios e sílabas sem sentido, muito usado no jazz.

⁴⁸ *Se acaso você chegasse*, composição de Lupicínio Rodrigues e Felisberto Martins. A gravação a que Alexandre se refere está no LP de estreia de Elza, que tem o mesmo nome dessa música.

“paracatuco pracutaco paiai”... Essas coisas que ela (*Elza Soares*) diz, eu tinha vergonha de dizer isso em público. Em casa eu até fazia. E digo até coisas que nem Deus imagina. (risos) Mas, em público, eu tinha vergonha disso. E eu vi que tinha uma mulher muito doida, muito despojada, que fazia isso, sabe? (Alexandre)

Jorge Eduardo foi o único que usou a palavra no sentido jazzístico, para dizer que improviso não é o seu forte:

Improviso não é o meu forte não. (...) O pessoal do jazz aí gosta... Eles pegam, jogam prum lado, jogam pro outro e depois voltam pro tema principal, mas tudo bem, cada um na sua. Inclusive, pra eles a música não tem graça, se for... só pra fazer o tema do jeito que ele é... É a necessidade de cada um. É do estilo, da sua praia... (Jorge)

Sérgio descreve uma situação na qual improvisação e composição se confundem (GREEN, 2001, p.44), quando conta que na roda de samba que ele frequentava, o pessoal

(...) criava samba na hora. Alguns colegas criavam samba – depois a gente não lembrava mais nada, tava todo mundo doidão... (risos) Criava na hora as paradas... e pronto. (Sérgio)

Qualidade vocal, timbre da voz, personalidade vocal

Encontramos nas falas dos cantores o conceito de timbre, referindo-se, na maioria das vezes, à qualidade vocal (TRAVASSOS, 2008), e estreitamente relacionado à personalidade vocal e musical, como vemos nas falas de Elaine e de Jorge, ao serem perguntados que cantores mais admiravam:

A Nana Caymmi, o que eu gosto dela, assim, é mais em relação ao repertório. E o timbre, que eu acho único... Nunca vi ninguém cantora, com, com, com o timbre de voz dela, que eu me lembre... (Elaine)

Quando a gente fala que a voz é feia, às vezes não é nem que a voz seja feia, é o timbre que é meio diferente, sei lá, não é? O Beto Guedes, que não considero um grande cantor, mas eu gosto do jeito que ele canta... Então, não adianta, o pessoal fala “mas ele não canta...” Ah, mas eu gosto. Eu sei que a voz dele é de fuinha, (risos) mas acho bonito o jeito que ele canta, então isso me influencia de alguma maneira, com certeza. (...) Logicamente eu dou importância à qualidade vocal. Porque eu falei do Beto Guedes, mas eu gosto, mas é lógico que quando vejo um cantor que tem a voz bonita, eu gosto, óbvio, acho importante. (Jorge)

Em alguns casos, sente-se que os cantores estão falando do domínio do instrumento vocal, como no depoimento de Sérgio:

E o Emílio (*Santiago*). Eu fiquei impressionado. Eu fiquei impressionado quando vi o Emílio cantando; eu pensei que ele estivesse dublando. É impressionante, a voz do cara é perfeita. Ele não erra. (...) Pra mim, uma das

maiores cantoras que tem aí é a Alcione. Ela é danada. Eles fazem o que querem com a voz. (Sérgio)

Nas falas dos cantores é possível perceber o caráter de “configuração geral” (TRAVASSOS, 2008, p. 111) que a ideia do timbre carrega, envolvendo aspectos dos ajustes fisiológicos utilizados, da interpretação, da altura ou região utilizada, e da intensidade, como Alexandre quando se refere à voz de Elis Regina:

Ah, ela é uma coisa, não, ela, assim, não dá nem pra dizer, esmiuçar dessa maneira, porque eu não vejo uma particularidade nela, é um todo muito bom, muito forte, é... a voz dela, aquele contralto lindo, que ela possuía. (Alexandre)

Também Jorge, ao elogiar a “belíssima voz” de Cláudio Nucci, diz que

(...) isso envolve timbre, afinação, forma de cantar, clareza, emoção, etc. (Jorge)

Quando questionado quanto às qualidades que mais admirava nos cantores preferidos, a fala de Sérgio também traz a ideia de uma característica que cada cantor tem, que reúne vários aspectos e traduz uma personalidade:

Eu não diria nem qualidades, porque todos cantam muito bem, sabem dominar o aparelho vocal, as técnicas vocais; eu diria uma manifestação da personalidade que cada um tem quando canta, a característica de cada um, entendeu? Como por exemplo, a Alcione. A impressão que eu tenho quando a Alcione canta, é... ela é ativa; é como se ela estivesse dizendo: “ô, eu tô aqui, mas... eu venci uma porrada, e canto porque eu quero cantar e gosto de cantar.” Já o Emílio, eu percebo quando ele canta, é como uma flor se abrindo, já é uma manifestação de um sentimento guardado, uma parada assim, entendeu? Não é uma qualidade, é uma característica do cara. (Sérgio)

Não é raro que se utilizem imagens e se evoquem outros sentidos para descrever a sensação causada pela qualidade vocal:

Eu gosto muito da voz dele (*Ney Matogrosso*) também, eu acho muito legal a voz dele. Eu gosto muito da Elis. A Elis também tem muito dessa questão da... Nossa, a voz dela é sinestésica, a voz da Elis; ela consegue, assim... a música entra e sai pelos poros... (risos) É muito legal isso. E gosto muito da Teresa Salgueiro, eu acho a voz da Teresa, assim... uma seda. É outra também que é sinestésica, a voz dela, assim... toca. Eu acho muito, muito bonita a voz dela... (risos) (Engracia)

Alexandre se referiu à *inteligência vocal*, uma capacidade de tirar o máximo proveito da voz em relação às canções, mesmo com limitações:

(*Eu também valorizo muito*) a inteligência vocal. Vamos traduzir. Eu vou dar o exemplo do nosso querido (*Gilberto*) Gil. Que ele era uma explosão de talento, né? E é, mas, enfim, sessenta e tantos anos, o corpo já não responde

mais aos mesmos estímulos. E que ele tinha aquele vozeirão, ele gritava literalmente, gritava muito, e muito lindo! (*risos*) E agora, ele já não tem mais aquela voz, já ficou mais rouco, mas ele tem uma inteligência vocal que consegue fazer misérias com a voz que tem. Por quê? Porque ele canta muito bem. Ele sabe cantar. (Alexandre)

Presença de palco, postura

A *presença de palco* aparece também com destaque nas entrevistas, e também como uma soma de habilidades (FINNEGAN, 2008, p.24). Engracia, ao ser perguntada sobre as qualidades que admirava em seus cantores favoritos, elogia a presença e a irreverência de Ney Matogrosso:

Ó, eu gosto muito do Ney, pela irreverência dele, pela presença, ele é fantástico nisso... Ele consegue juntar os três: ele é muito plástico, musical e cênico. (Engracia)

Ao se referirem à categoria *presença de palco* como um valor positivo necessário à atuação do cantor popular, chama a atenção uma grande incidência da associação feita entre a performance e um sentimento de responsabilidade (ZUMTHOR, 2000, p.37), seja pela consciência de que o artista em performance é responsável por uma “troca de energia”...

Você tem que divulgar, você tem que ter uma postura de profissional, você tem que... saber se conduzir no palco... Você tem que saber se comunicar com o público, você tem que saber tirar a energia do público, dar, você tem que saber que o palco é teu; você não está ali à toa; você tem que assumir de fato a responsabilidade. Se expor não é uma coisa fácil. (Sérgio)

O palco é para mim praticamente um altar, (...) existe alguma transformação, ainda não sei direito o que é, mas as pessoas falam isso para mim: “nossa, você ficou diferente, passou uma emoção”. (...) Eu acho que (*se*) troca uma energia, deve ter uma coisa que vai e que volta, deve ser... (Jorge)

... seja pela consciência da complexidade das habilidades necessárias ao se ocupar um palco cantando (TATIT, 2007, p.157):

Muito importante, movimentação no palco, presença, eu acho que é preciso, você tem que aproveitar direito aquele espaço que lhe é dado. É dado para que você divirta as pessoas. É um palco! E só tem aquele negocinho ali, daquele tamanhinho, cheio de aparelho, cheio de músico, então você vai lá, valoriza o músico, se valoriza, valoriza o espaço que foi dado. E dê atenção à plateia, porque todo mundo pagou pra lhe ver. Todo mundo tá dedicando, saiu de casa, vestiu uma roupinha, tomou banho, tá ali prestando uma homenagem, foi pra lhe ver. Então, dê uma resposta. (Alexandre)

... ou das exigências do público em relação à performance, mais ressaltada pelos cantores que têm vivido exclusivamente da música:

Presença de palco (*é importante*) porque o artista, ali em cima do palco, tem que fazer o show completo. Não adianta o cara só cantar. Se não chamar a atenção, não tiver realmente uma boa presença de palco, o show fica desanimado, não empolga as pessoas. E é muito importante... (Roni)

É uma questão cultural: na nossa visão musical de massa, um cantor, ele é quase que obrigatoriamente o chamariz de uma banda. (...) Não basta ser o cantor que canta afinadinho, bonitinho; ele tem que interagir com as pessoas, ele tem que conversar, ele tem que ser engraçado, e ele tem que ser o cara que administra a coisa, que vira a situação... No palco ele tem que chamar a atenção para ele. E é uma herança que não tem como desvincular muito disso. Se você não faz isso, você acaba que fica só aquele “legalzinho”. “Ah, ele é bom”. Você está cantando maravilhosamente, tecnicamente tudo certinho, mas não está chamando a atenção. (Thiago)

Afinação

Muitos dos entrevistados citaram a afinação como um parâmetro importante, embora a maioria deles não tenha detalhado sua opinião a esse respeito. Quando Elaine fala sobre a importância de Elis Regina para ela, a afinação é citada:

Para mim era... o meu fascínio, a afinação dela... (Elaine)

Roni e Ricardo formaram, desde crianças, uma dupla, e logo começaram a cantar a duas vozes. A afinação parece ter sido um tema sempre muito trabalhado e talvez por isso apareça com relevância na fala deles:

Roni: Essas duplas aí (*as duplas sertanejas das quais eles gostam*)... todas super afinadas... muito competentes mesmo, não é? É que... afinação também... é essencial. (risos) **Ricardo:** Sem afinação não tem jeito... (Roni e Ricardo)

Alan, que também trabalhava a afinação desde cedo com o tio, valoriza prioritariamente a afinação como parâmetro, apesar de achar que não é tão importante para satisfazer os critérios do mercado de trabalho:

Primeiro, afinação: o cantor tem que ser afinado; lógico que a gente vê, no mercado musical hoje, muitos cantores que não são afinados e conseguem permanecer na mídia... Mas a pergunta, pelo que eu entendi, é o que eu acharia de bom, e o que eu busco para mim, o que eu valorizo em música. Então, (*é*) a afinação, pelo fato de ser gostoso ouvir uma coisa bem afinada, eu que sou músico, e também que sou cantor, pô, quando a gente está escutando uma pessoa cantando afinada, aquilo cai bem no ouvido da gente. (Alan)

Ele parece ter tido problemas ao tentar ser mais criativo em relação às melodias, porque as pessoas confundiam as modificações da melodia com desafinação:

Na verdade, é o seguinte: hoje eu percebo que, acho que 70% das pessoas que nos escutam não entendem o que a gente faz... (...) Porque, às vezes – já

aconteceu comigo - você pega uma música e sai da melodia, faz outra melodia em cima daquela música que você está tocando, e aí a pessoa acha que você está desafinado. (Alan)

Elaine, Jorge e Thiago também pareceram ver a questão da afinação relativizada de alguma forma, articulada com o conceito de timbre (SOBREIRA, 2002, p.34-35). Elaine é fã de Nana Caymmi, mesmo achando que ela às vezes desafina um pouco:

O que eu gosto dela, assim, é mais em relação ao repertório, e o timbre, que eu acho único... e até acho que ela tem umas desafinações, poucas, mas ela é tão... fascinante para mim, que está ótimo! (Elaine)

Jorge entende que a afinação é um parâmetro importante, embora diga que depende do contexto:

Uma coisa importante, que eu acho muito importante, (é) a afinação. Às vezes o timbre, alguns acham feio, outros acham mais estranho, como a gente estava falando, mas tem que ser... afinado, isso é muito importante pra mim. Dentro do que ele se propõe, lógico, porque os cantores de rap não precisam ser afinados, não é? (Jorge)

Pareceu que Thiago vinha se questionando a respeito da afinação como um parâmetro absoluto:

É um grande barato depois que a gente descobre que a afinação não é tudo..." (Thiago)

Ele relata uma experiência em um show que reunia cantores eruditos e populares, cantando música popular, durante o qual analisou a questão da afinação em relação a outros parâmetros como timbre e estilo:

Aí depois (*de cantores eruditos*), cantou (...) uma arranjadora maravilhosa, e, por ela ter muito essa história dela mexer com melodias, com linhas melódicas, ela cantava as músicas sempre... fazendo uns improvisos melódicos, mudando as melodias, um barato! E com altas desafinadas, assim, super legais. (risos) Sabe, aquela que não chega, assim... (*canta desafinando um pouquinho*) "Quem acha vive se perdendo, por isso agora eu vou narararen-----do da dor..." E a gente sabia que às vezes era falta de técnica, mas... estava superlegal, estava superbacana ... Ela cantou outra (*canta*) "Fly me to the moon, dâranranran..." Com altas coisinhas assim, que não eram afinadas demais, mas que eram superagradáveis. E aí você para pra pensar: bom, o contexto é: ela não é uma cantora que... vive necessariamente da voz dela como cantora; ela é uma musicista arranjadora que também usa a voz. Beleza. Aí, se você comparar, poxa, quem estava superafinado (*os cantores eruditos*), estava muito mais desagradável de se ouvir do que (*ela*)... É onde eu queria chegar, na verdade, sabe? (Thiago)

A questão dos estilos vocais em relação aos estilos musicais será retomada adiante, ao analisar as falas dos cantores sobre a experiência no CEP-EMB.

Extensão, agudos e graves...

A extensão vocal é outro dos valores mais citados como sendo importante para ser um bom cantor popular. Na fala de Alan, vemos traços de como as vozes agudas tendem a ser mais valorizadas em alguns contextos, como na música sertaneja. Pode-se notar que ele teve experiências em grupos corais, e que sabe a sua classificação dentro dos critérios do *bel canto*. Alan faz referência a Zezé (da dupla Zezé di Camargo e Luciano), para dizer que cantava ainda mais agudo que ele, e com certo orgulho:

(...) como eu sou tenor um, eu sempre gostava de cantar alto. E a gente - eu tinha isso, hoje não tenho mais - e a gente, a gente acha que cantar alto é cantar bonito. Então, quanto mais o tom era alto, aí era legal pra gente, né... E eu, assim, eu lembro que, antes de mudar a minha voz, eu cantava mais alto que Zezé; as músicas dele, ficavam um tom, mais alto... (Alan)

Ao falar de Marisa Monte, Elaine relaciona o fato de alcançar notas agudas com a *técnica*. Realmente, até pouco tempo atrás, a maioria das cantoras populares brasileiras dificilmente usava o registro agudo da voz, e Marisa Monte é uma das cantoras brasileiras de quem se sabe que estudou canto lírico.

Ela alcança agudos, ela tem um domínio no diafragma dela, de ter uma extensão, de fazer aquele (*canta bem agudinho*): ih, ih, ih, ih, ih... Ela vai até acabar a música. Eu não sei se exatamente a gravação é feita colada ou não, mas ela tem uma técnica que eu acho que é de tirar o chapéu. (Elaine)

Alexandre fala de ter a voz mais aguda antes:

De um tempo pra cá, tô cantando mais grave. E... graças a Deus, eu não fiquei triste com isso, não achei isso ruim. (Alexandre)

O antigo e o novo

O gosto pela música de gerações anteriores e pela “modernidade” se alternam nas falas dos cantores. Elaine relata que sempre gostou de “música de velho”, como dizia sua mãe, mas se interessou pela maneira “inovadora” de Marisa Monte e Adriana Calcanhoto cantarem o repertório mais antigo:

Agora, a Marisa Monte eu curti demais, achei a Marisa Monte inovadora, desse estilo, mais percussão que eletrônico, e sendo tão jovem, atual... (...) E ela gosta de música de velho, como eu gostava, e traz para o atual. Quando eu a vi cantando algumas coisas, que eu fiquei fascinada, falei: poxa, isso eu acho legal, cantar o que eu gosto, mas atual. E vi muito jovem ouvindo coisas que não imaginava que tinha trezentos anos. Igual à minha avó, que uma vez falou assim pra mim: “eu acho que você deveria cantar aquela

música assim: anunciaram e garantiram que o mundo ia se acabar...”. Depois de muitos anos, minha avó já tinha morrido... a Adriana Calcanhoto regrava⁴⁹. Eu falei: “gente, a música que a minha avó falou”. Ela: “essa música é muito boa, você devia cantar ela...” E eu nem conhecia. Só conhecia dela cantando. Então, assim, aí de repente o pessoal vem a ouvir, conhecer uma música que... já era do tempo da mãe da minha avó, da minha bisavó. (Elaine)

Alexandre conta que uma das primeiras coisas que tentou modificar em sua voz, já que as referências através da mãe traziam uma voz mais antiga, foi para buscar *modernidade*, através dos cantores baianos (Gal, Caetano e Gil, principalmente). Depois, voltou a ouvir Elizeth, para tentar imitar o que chamou de *vibrato*:

Pro romântico é preciso um vibrato. (Alexandre)

Autoconceitos

Green, considerando os conceitos dos músicos sobre o próprio fazer musical, chegou a três grupos de perfis profissionais (GREEN, 2001, p. 46):

- 1) *the session and freelance musicians*;
- 2) *the covers bands and function band musicians*;
- 3) *the originals band musicians*;

Esses perfis foram traduzidos aqui para

- 1) músicos “da noite” (também me remetendo a LACORTE, 2006);
- 2) músicos de bandas que aqui também chamamos de *covers*, e músicos de bailes, eventos, casamentos etc.;
- 3) músicos que se dedicam a uma banda autoral.

Os perfis dos cantores populares deste estudo pareceram não se encaixar muito bem nesses grupos. Talvez Elaine e Thiago pudessem ilustrar o primeiro grupo (músicos da noite), já que possivelmente são os mais versáteis e atuantes no mercado “da noite”. No segundo grupo (músicos de bailes e eventos), Alan, Mônica, Ricardo, Roni e Thiago poderiam figurar, por atuarem com frequência em bailes e eventos, e Alexandre, Engracia e Jorge por, eventualmente, fazerem esse tipo de apresentação. O terceiro grupo (banda autoral) poderia ser representado aqui pelos compositores Alan, Engracia, Jorge, Ricardo, Roni, Sérgio e Thiago. No entanto, parece que os cantores

⁴⁹ E o Mundo Não se Acabou (Assis Valente) <http://www.youtube.com/watch?v=IRbMi07m2gI>

desse grupo que compõem não trabalham com uma mesma banda (à exceção de Thiago), tendo um trabalho mais solitário nesse sentido.

Uma outra maneira de agrupar os cantores deste estudo, no que diz respeito ao seu fazer musical profissional, poderia ser:

O cantor-cantor: Alexandre, Elaine, Engracia e Mônica têm a expressão da sua musicalidade bem direcionada para a voz; começaram na música cantando e, quando se apresentam, são os “donos da *gig*⁵⁰”, do show, e contratam os outros músicos. Elaine se destaca um pouco do perfil porque se tornou uma “cantora da noite”, desenvolveu habilidades como improvisadora e eram os grupos que a contratavam. Engracia também se destaca um pouco desse grupo, porque compõe, mas o seu trabalho como compositora não parece ser mais relevante para ela que o de cantora. Mônica toca um outro instrumento, mas que parece usá-lo quase que em função da voz.

O cantor-instrumentista: Alan, Ricardo e Roni fizeram seus primeiros contatos com a música através da voz, mas logo sentiram necessidade de aprender um ou mais instrumentos, ao que parece, para poderem se acompanhar e também para compor. Todos eles chegaram a estudar outros instrumentos como primeira opção na Escola de Música. No entanto, nas apresentações, o instrumento principal deles sempre foi a voz. Thiago parece estar bem no meio entre este perfil e o próximo.

O instrumentista-cantor: Jorge e Thiago começaram a se interessar por música através do violão e se desenvolveram nesse instrumento mais que o normal para um “cantor-instrumentista”. Os dois citaram como um dos motivos para entrar na Escola aprender mais sobre harmonia, conhecer outros acordes, tanto para tocar, quanto para compor. Os dois são compositores, e tocar, cantar e compor aparecem nos relatos de Jorge como atividades inseparáveis. Jorge também poderia se encaixar no próximo perfil. Thiago se declara “cada vez mais cantor-que-se-acompanha que instrumentista-que-canta”, provavelmente pela atividade intensa com a banda, que o coloca numa posição de *crooner*.

O compositor-cantor: Sérgio parece ter começado na música fazendo tudo quase junto. Mas quando pensou em estudar música, foi porque alguém ouviu uma composição sua e ficou impressionado. Sérgio e Jorge foram os que relataram maior

⁵⁰ Gig é um termo usado por músicos para se referir às suas performances.
[http://en.wikipedia.org/wiki/Gig_\(musical_performance\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Gig_(musical_performance)) É mais utilizado pelos músicos populares.

atividade como compositores, e os dois cantam e tocam composições de outros compositores também. Mas no caso de Sérgio parece que ter as próprias composições foi a motivação mais forte para cantar.

O cantor-da-tradição: outra motivação forte para que Sérgio cante e toque é o samba. É visível que, para ele, viver essa manifestação cultural ultrapassa a questão musical e a própria satisfação. Nas falas dele, cantar ou compor o samba não se separam: “o importante é cantar samba”, “o que eu quero é compor meus sambas”. Mônica também parece se encaixar nesse perfil pelo papel que a tradição gaúcha tem no seu desenvolvimento musical.

O Antes - sumário

Vimos na revisão de literatura que outros estudos sobre a aprendizagem de músicos populares (GREEN, 2001; LACORTE, 2006) apontam a influência decisiva da família na enculturação musical dos músicos populares. Na família de todos os entrevistados havia músicos, amadores ou profissionais, entre parentes bem próximos, e para todos eles as primeiras lembranças musicais se referem a momentos vividos dentro da família.

Os pais e tios aparecem como as figuras de maior influência para a grande maioria dos cantores, diferente de outras pesquisas, nas quais esse papel cabe principalmente à mãe (RECOVA, 2006). A ligação musical mais forte com a mãe é a de Alexandre. Apenas para dois dos cantores a voz era o principal instrumento na família próxima e sete deles fizeram suas primeiras apresentações cantando. Sete entrevistados tocam outros instrumentos, que também estavam presentes no ambiente familiar (GREEN, 2001). Atualmente todos eles têm a voz como seu instrumento principal.

Além da família, os ambientes que fizeram parte da enculturação dos cantores foram: a escola regular (não foram citadas aulas de música, mas a participação em eventos extracurriculares), festivais, comunidades religiosas e shows, além de encontros informais de amigos (GREEN, 2001; LACORTE, 2006). A diversidade de estilos foi vivenciada já na família para três dos entrevistados, enquanto quatro deles viveram em grupos sociais nos quais os estilos musicais eram mais específicos.

Nos relatos dos cantores sobre sua aprendizagem em contextos informais foram encontradas várias relações com as características definidas por Green (2005), assim

como aspectos diferenciados pelas especificidades do fazer musical desses cantores, ou pelas características de seus grupos sociais.

As primeiras escolhas dos cantores em termos de estilo e repertório estão bastante relacionadas aos estilos musicais presentes em sua enculturação, ainda que, para nove entre os cantores, essas escolhas tenham sido ampliadas posteriormente entre amigos e/ou colegas de trabalho musical. Nos relatos de todos os cantores, o prazer aparece como aspecto fundamental nas práticas de aprendizagem, não apenas o prazer de cantar, ou da identificação com a música que cantam, mas o prazer de conviver com outros músicos ou pessoas que compartilham essa identificação. Dois entre os músicos (Engracia e Sérgio) relataram dificuldades em exercer a profissão de músicos por sentirem que isso ameaça o prazer que sentem fazendo música.

A exemplo do que foi observado em outras pesquisas (GREEN, 2001; RECOVA, 2006), a prática de aprendizado predominante entre os cantores entrevistados é *ouvir e copiar*, ou tirar de ouvido. Durante a aprendizagem em contextos informais e antes de entrar para a Escola, metade dos cantores só utilizou algum tipo de notação para aprender as letras, e a outra metade misturava a audição das músicas com a leitura de cifras. A grafia aparece sempre como referência secundária em relação à experiência auditiva. Entre as mídias utilizadas estão o rádio, a TV, os discos de vinil, fitas cassete e CDs. Como os relatos se referem à aprendizagem inicial dos cantores, mesmo os mais jovens praticamente não fizeram referência às novas tecnologias, como MP3, YouTube etc. A prática de gravar a própria voz como uma forma de trabalhar aspectos da qualidade vocal é recorrente nos depoimentos, assim como relatos sobre o sentimento de rejeição pela própria voz, nas primeiras vezes em que a escutam gravada.

Entre os cantores entrevistados, a autoaprendizagem foi bastante ressaltada, assim como o aprendizado junto a pessoas da família, tendo havido também relatos sobre momentos em que o contato com colegas, músicos ou não, foi importante para o desenvolvimento musical. A apropriação de habilidades e conhecimentos de forma casual está presente nas falas dos cantores como uma das maneiras através das quais aprendiam em contextos informais, e as atividades de ouvir, tocar, improvisar e compor aparecem tão entrelaçadas, que os próprios cantores falam da impossibilidade de separá-las. Muitos dos cantores cantam e tocam outro instrumento. Dentre os dez cantores entrevistados, sete são compositores, sete tocam pelo menos mais um instrumento além

da voz, e todos relatam ter contribuído para os arranjos com os grupos dos quais participam ou participaram.

Os entrevistados descreveram algumas práticas voltadas especificamente para a interpretação, o parâmetro mais valorizado pelos entrevistados como qualidade indispensável para um cantor popular.

Os estilos musicais praticados pelos cantores abrangem samba, choro, MPB, bolero, pop rock brasileiro e internacional, jazz, música sertaneja, forró, música tradicional gaúcha, portuguesa e latina.

Para compreender melhor a maneira como os entrevistados orientaram sua aprendizagem em ambientes informais, foram colhidos dados referentes aos cantores mais admirados por eles e às qualidades mais apreciadas nesses cantores. A *expressão* e ou *interpretação* surgiu como um parâmetro bastante amplo, muito valorizado, abrangendo aspectos do domínio da potência vocal, sofisticação, a capacidade de “improvisar”. Outros parâmetros que surgiram com grande importância foram o da *qualidade vocal*, referido pelos cantores como *timbre* ou *personalidade vocal*; a *presença de palco*; a *afinação* também é bastante valorizada, embora alguns depoimentos apresentem uma noção de afinação relativizada em relação a outros parâmetros. Outros parâmetros que surgiram com certa relevância foram o domínio da *extensão vocal*; a *irreverência*, associada à *identidade musical* e ao *despojamento*; a *técnica vocal*; a “*divisão*”, no sentido em que o termo é utilizado na música popular; e o dom, que aparece como uma qualidade que abrange muitas outras e que não se conquista ou desenvolve; seria característica da pessoa.

Os cantores também falaram de características importantes para o trabalho profissional como cantor, desafios que os conduziram à aquisição de novos conhecimentos e habilidades, como a capacidade de “dominar” o público, a versatilidade para poder aceitar trabalhos musicais diversos, o aprendizado de um instrumento para se acompanhar. A aparência física, o *carisma*, e o poder aquisitivo (para bancar o marketing e o “jabá”) também foram citados pelos cantores como condições importantes para a inserção no mercado de trabalho dos cantores no Brasil.

Para subsidiar uma melhor compreensão do papel da voz na aprendizagem musical dos cantores, foram identificados os seguintes estilos de desenvolvimento da

musicalidade profissional: o cantor-cantor, o cantor-instrumentista, instrumentista-cantor, o compositor-cantor, o cantor-da-tradição.

Com relação ao uso de equipamentos e tecnologias atuais, verificou-se que a maioria dos cantores tem sítio na Internet e vídeos postados no YouTube, sabe fundamentos básicos da operação de equipamentos de sonorização, é fluente na comunicação por meio eletrônico e participa de redes de comunicação virtual.

3.2 – Por que a Escola?

Uma das questões que a pesquisa busca esclarecer diz respeito aos motivos alegados pelos cantores populares para procurar o CEP/EMB. Em 2001, Green já relatava haver pouca pesquisa realizada sobre as perspectivas dos músicos populares como estudantes da educação musical formal (GREEN, 2001, p.7). Feichas, em um estudo exploratório sobre a aprendizagem musical de estudantes com diferentes formações anteriores (popular, erudita e ambas), nos traz algo sobre essas expectativas:

Alunos oriundos da música popular chegam ao ambiente universitário tradicional em busca de conhecimentos teóricos que acreditam que vão ajudá-los a compreender e esclarecer o que eles sabem intuitivamente e praticamente. Eles buscam o conhecimento musical na escola, embora não queiram se tornar músicos eruditos. Eles procuram conhecimento que é legítimo para outras finalidades (FEICHAS, 2006, p.225)⁵¹.

Certamente, a busca por conhecimentos musicais apontada por Feichas é um fator relevante para entender o que os músicos populares procuram nas instituições de ensino de música. No entanto, a experiência no NCP apontava para outros fatores.

Objetivando aprofundar nosso conhecimento sobre essas expectativas, fundamentais para que possamos compreender os relatos dos cantores sobre a experiência com o ensino formal, foi perguntado aos entrevistados: por que você procurou o CEP/EMB? Seis razões se destacaram nas respostas dos cantores: 1) busca por conhecimentos musicais (escrita e teoria), 2) busca por complementação da formação profissional, 3) busca pelo desenvolvimento da expressão vocal e/ou musical, 4) desejo de estar em um ambiente musical, 5) necessidade de ter o certificado, 6) para resolver problemas vocais.

⁵¹ “Students from a popular background come to the traditional university environment searching for theoretical knowledge which they believe will help them to understand and clarify what they know intuitively and practically. They seek musical knowledge at school although they do not want to become classical musicians. They want knowledge that is legitimate for other purposes” (FEICHAS, 2006, p.225).

Antes de abordar as categorias que surgiram, um dado chama a atenção: nenhum dos cantores entrevistados fez referência ao certificado do curso como motivo principal para estudar. Alan, que afirma ter procurado a Escola porque queria “viver de música”, entende que o certificado poderia ter um papel importante na conquista dessa condição. No entanto, coloca como principal motivo para estudar a busca pelo conhecimento.

Não, é mais o conhecimento. (...) eu sei que o certificado ele é uma coisa que tem... “ah, o certificado da Escola de Música de Brasília!” É uma coisa legalzinha. (...) Agora, o gostoso e o importante para mim é o conhecimento. (...) Eu posso ser mais um na multidão aqui em Brasília, mas eu posso viver bem de música. Com o curso da Escola de Música, (*e depois*) com a faculdade, eu posso dar aula, eu posso tocar em outros eventos. (Alan)

Engracia⁵² também explicita não ter o certificado como prioridade...

Na verdade, assim, eu acho que eu nunca estive preocupada, nem hoje eu tô preocupada com o certificado da Escola... Eu faço questão de terminar o estudo por... pela riqueza do estudo mesmo, do aprendizado. (Engracia)

... assim como Roni e Ricardo, que afirmam não ver utilidade para o certificado em suas vidas como músicos:

Ricardo: O que nos interessa é o conhecimento mesmo. Como a gente...
Roni e Ricardo: ... vive da música... **Ricardo:** o certificado é apenas um enfeite, pra nós... não vai resolver... (Roni e Ricardo)

Esse aspecto das expectativas dos cantores pode trazer luz à questão da evasão verificada entre cantores que já exercem a profissão. Uma vez que o certificado parece não ter uma aplicabilidade para a vida prática desses músicos, a saída pode acontecer quando os outros objetivos para procurar a Escola foram alcançados ou frustrados.

3.2.1 - A busca por tecnicidades

Os motivos para procurar a Escola alegados pela maioria dos cantores dizem respeito à busca pelo que Green chama de “tecnicidades”, significando “conhecimento e compreensão cerebral daquilo que costumamos chamar ‘teoria’” (GREEN, 2001, p.93). Entre os cantores deste estudo, a busca por tecnicidades surgiu sob a forma de disposição para aprender elementos de harmonia, escrita tradicional, e jargões técnicos da área.

⁵² Engracia concluiu o curso de Bacharel em Artes Plásticas.

Jorge e Thiago relatam uma sensação de estagnação, falta de desafios, no período anterior à entrada na Escola. Os dois se referem a conhecimentos de harmonia e de violão como questões que trouxeram a vontade de procurar a Escola:

(...) quando cheguei em Brasília... que eu falei: “tem que ir para escola”. Pois eu sabia aqueles acordes básicos assim, mais usados, né? Eu sabia praticamente tudo de cabeça, mas não sabia porque, o que que era uma sétima maior, não sabia o que era uma sexta, o que que era, entendeu, uma quinta aumentada, eu não sabia, você mandava eu fazer, eu fazia, mas eu não sabia o que que era aquilo. Então, quando eu fui para a escola, a minha intenção era aprimorar no violão, e não... na parte de cantar. (...) o motivo principal, com certeza, é a sensação de estagnação. Você sente, parece que você parou de aprender, parou de... você não consegue, sabe? É basicamente isso. (Jorge)

(...) qualquer música que tocava na rádio eu já sabia pegar rapidinho, e aquilo não satisfazia mais, o ser humano tem essa, essa ânsia... Uma sensação de estagnação! (...) A gente fala assim: “ah, tudo o que eu queria era saber tocar igual aquele cara”, que está tocando três acordes. E daqui a pouco você já tá lá... e você quer sempre atingir mais. (Thiago)

Thiago fala de uma “consciência inconsciente”, ao decidir estudar música:

Eu... eu escolhi, de fato, estudar música, depois de já ter algum contato e de saber que... a única forma que eu teria de ampliar os meus horizontes, de me tornar um... um cara que soubesse mais do instrumento, ou da prática, seria estudando. Pronto. Essa foi a real, assim, foi uma consciência... inconsciente. (risos) Depois, eu queria... ah, eu compus uma música... Poxa, ah, mas a música é tão simples... O que que eu faço para... Para ficar uma coisa mais...” Ah, estuda. Aí deu aquele click: então vamos fazer. Já que estudar nunca foi um problema, porque eu já estava fazendo a universidade... Vamos só... direcionar para isso. Esse foi o grande foco. (Thiago)

Já para Mônica, as demandas motivadoras parecem estar bastante ligadas à sua atuação como cantora. Mônica atuava em festas e rodeios pelo Brasil, sendo-lhe comum subir ao palco, sem ensaios, com músicos com quem não estava habituada a cantar. Nessas ocasiões, muitas vezes se sentiu prejudicada, por não saber em que tom cantava as músicas ou por não ter respeitados seus pedidos em relação aos tons:

(...) quando eu ia cantar com outros músicos, eu falava o tom – isso foi o principal, de tudo – e eles falavam que era aquele, mas (eu percebia que) ele não estava tocando no meu tom. E isso eu acho que é uma ferramenta de defesa, para você não se quebrar, você não ficar doente. (...) Então, eu queria saber pelo menos identificar o tom. (...) Esse foi o motivo principal (*para procurar a Escola*). (Mônica)

Engracia compara com a necessidade de aprender a escrever o português, mas associa essa necessidade mais ao seu trabalho como compositora que à prática como cantora:

E eu acho... acho que... acho que o músico tem que saber isso, Maria; (...) É básico, sabe? É... que nem saber... é uma linguagem, que nem você saber ler português, não é só a questão de saber falar. Você tem que saber ler também. (...) Mais pela questão de ser compositora, não pela questão de ser cantora, né... Porque até então... eu só compunha, assim... eh... gravando no gravador, as músicas, a melodia; eu nunca escrevia partitura, né... Hoje em dia eu já escrevo partitura das minhas músicas. (Engracia)

Na fala de Alexandre, notamos que ele parece não ter procurado conhecimentos específicos relacionados à sua prática como cantor, mas demonstra interesse em jargões técnicos:

Eu acreditava que iria melhorar com aquilo. Melhorar musicalmente. Exatamente o quê, eu não sabia o que não. Mas principalmente... saber os termos que se usa, na relação com o músico, os termos certos, dizer, por exemplo, eu nem sabia o que era um *vibrato*, eu nem sabia que começar do começo é *da cappello*, eu não sabia que há uma *fermata* aqui, quando a gente para de cantar... (Alexandre)

A preocupação de Alexandre nos remete às questões levantadas por Bagno, em relação ao papel da linguagem, através das chamadas “normas cultas”, como instrumento de dominação sociocultural e política (BAGNO, 2007). Podemos pensar por que o uso da linguagem técnica seria importante aqui, se o uso do jargão tem valor para Alexandre como instrumento de poder, ou se realmente faria diferença para a comunicação com os outros músicos se Alexandre falasse “do começo” ao invés de *da cappello* etc..

3.2.2 - Para melhorar a expressão vocal e/ou musical

O desenvolvimento da expressão vocal e/ou musical também aparece para a maioria dos entrevistados como motivo importante para procurar o ensino formal. Thiago, Jorge Eduardo, Roni e Engracia deram destaque explícito às questões relacionadas à expressão, ao serem perguntados sobre os motivos para estarem na Escola:

Eu tenho vontade de melhorar, sabe? (...) Eu não vou ter falsa modéstia, eu sei que eu sou boa cantora. Mas eu também tenho a consciência de que eu posso ser melhor ainda. (Engracia)

Ainda em relação ao desenvolvimento como cantor, Alexandre relata que nunca quis mudar sua maneira de cantar, mas sim ter consciência do que fazia:

Eu nunca quis mudar. Eu quero pôr a consciência, de dizer, ah, precisa de um apoio nessa hora, ah, eu posso conseguir um agudo assim com um apoio intercostal, entendeu? Ter mais fôlego com o apoio... (Alexandre)

Os outros entrevistados falaram sobre expectativas quanto ao desenvolvimento vocal e musical durante a entrevista, embora não as relacionando diretamente ao ingresso no CEP/EMB.

3.2.3 - Complementação da formação profissional

Entre os entrevistados, Elaine foi quem demonstrou maior preocupação em ampliar, através da Escola, o seu âmbito de atuação dentro da música.

Eu queria mais, eu queria mais com a música. Eu vim (*para Brasília*) mais para fazer faculdade de música... (...) Porque... eu pensava: como a modelo, como o jogador de futebol, eu não vou ficar cantando em bar para o resto da vida, eu vou ter que fazer alguma coisa, mas eu quero fazer com o que eu gosto. E o meu sonho mesmo, que ainda nem cheguei perto dele, era ter um coral. E ser maestro num coral. Maestrina. Não sei se é “maestrina” ou “maestro”... Então, assim, o meu sonho era colocar um monte de gente cantando, e alguns solos e tal, ou às vezes até me acompanhando... (Elaine)

Além de Elaine, Mônica também demonstrou interesse em atuar como professora de música, o que seria outro motivo para procurar a Escola. Alan e Thiago já atuam como professores.

3.2.4 - Problemas vocais

Mônica, Roni e Ricardo foram os três cantores que incluíram problemas de saúde vocal entre as causas para procurar o CEP/EMB. Outros três cantores entrevistados (Elaine, Alan e Sérgio) fizeram menção a questões relativas à saúde vocal, relatando melhoras não esperadas no rendimento vocal. Certamente não é por acaso que os seis cantores citados acima atuam cantando estilos sabidamente exigentes em termos de esforço vocal (Roni e Ricardo cantam música sertaneja, Mônica canta música gaúcha e para grupos de dança, Alan e Elaine trabalharam muito tempo como cantores de bailes e Sérgio canta principalmente samba).

3.2.5 - Estar em um ambiente musical...

Um grupo de respostas que foi inesperado entre as causas alegadas pelos cantores para procurar o CEP/EMB foi a da simples vontade de estar em um ambiente musical. É o caso de Alexandre que não estava atuando como músico em Brasília e viu na Escola a oportunidade de convívio musical:

(...) eu fui procurar (*a Escola*) porque eu queria estar no meio musical. Eu achava que isso ia dar certo, estar ali com os músicos, gente que pensava

como eu, que era apaixonado por música como eu, a priori. (...) Foi mais para estar no meio mesmo, conviver com os músicos, aquele universo musical, vendo as pessoas tocando debaixo das árvores, e aquelas salas de aula, discutindo música, que coisa boa! (Alexandre)

Para Sérgio, esse fator foi importante para a sua permanência na Escola:

Ir para a Escola de Música foi inconsciente nesse aspecto, mas, quando estava lá, percebi que estar num ambiente musical era o que tava faltando pra mim. E era comum no Rio... (...) Desde o momento em que eu comecei a conviver no meio de músicos, através da Escola de Música, aí comecei a ficar mais tranquilo; a minha vida começou a ficar mais legal. (Sérgio)

Já havíamos notado que, para alguns dos alunos, o ambiente da Escola é bastante prazeroso, a ponto de alunos jubilados por não conseguirem desempenho satisfatório, ou alunos formados, se inscreverem em outro instrumento para manter o vínculo com a Escola. A fala de Engracia resume esse sentimento:

Se eu pudesse, eu ficava na Escola o resto da vida! (risos). (Engracia)

3.2.6 - Outros

Alguns outros fatores menos relevantes foram levantados pelos cantores para justificar a procura pelo ensino formal. Ricardo, Sérgio e Thiago atribuem ao estímulo de terceiros o primeiro impulso para procurar a Escola:

Nós, assim, através da Mônica, que nós conhecíamos através do CTG, e aí ela falou: “ó, vamos lá na Escola de Música”, nos levou, e nós vimos que era uma coisa maravilhosa, né, era o que a gente tava procurando, né, aprender... (Ricardo)

Foi mais porque... algumas pessoas me viram cantando, alguns sambas, meus e de outros (*compositores*), e começaram a me incentivar... me chamando a atenção para um dom a ser desenvolvido, coisa que eu não via. (...) Pra mim era normal; a coisa mais comum da minha vida era aquilo, (..) no Rio (*de Janeiro*), a gente se reunir num bar, cantar samba e encher a cara de cerveja. (Sérgio)

E eu tive essa sorte de, através do maestro (*do coro da escola regular*), (...) ele falou: “e aí, vocês querem fazer a Escola de Música?”, eu e outro colega, que é meu colega de banda hoje e está no mesmo rumo que eu. A gente não pensou duas vezes. (Thiago)

Outro aspecto revelado diz respeito ao fato de se tratar de uma escola pública e gratuita:

Como eu não tinha recurso (*financeiro*) nenhum, procurei a Escola de Música de Brasília. Foi... basicamente por causa disso. (Sérgio)

(...) a gente na época não teria condições de... de fazer um curso assim... particular. Do nível da Escola... Realmente, foi uma oportunidade muito grande, né? (Roni)

Alexandre revela outra expectativa que diz respeito ao desejo de ser “descoberto” dentro da Escola: “teria outra expectativa assim... eu achava que cantava direitinho, (risos) e que seria bem aproveitado, alguém que conhecesse bem de música, ‘ó, eu acho que ele tem uma coisa, um talento bruto, vamos lapidar, vamos desenvolver isso aí’”. (Alexandre)

3.2.7 - Por que não procurou antes?

Dois dos cantores relataram que gostariam de ter iniciado os estudos musicais mais cedo. Para eles, a busca pelo ensino de música foi retardada em função da visão da comunidade sobre o estudo de música ou sobre ter a música como profissão:

Na cultura nordestina – eu digo da minha cidade - a cultura lá dos músicos é assim: eu não preciso estudar, que eu aprendo sozinho, eu pego sozinho, eu vou estudar sozinho, eu compro o material sozinho. Então, pelo fato de nascer numa família que tem essa cultura e de nascer num lugar onde poucas pessoas estudavam música, porque achavam que música não dá dinheiro, que música é para vagabundo, para quem não tem o que fazer ou até para quem não tem capacidade, eu fiquei muito tempo parado. Eu poderia ter começado antes. (Alan)

Também a família de Alexandre, curiosamente, mesmo o estimulando muito como cantor, foi contra a opção profissional pela música, no momento em que ele foi se inscrever no vestibular (Alexandre é formado em História):

Tinha lá Educação Artística com Habilitação em Música, era o que eu queria. Mas todo mundo falou: “isso é curso de vagabundo, não dá certo não”. E eu me matriculei em História. Besteira, puro preconceito. Devia ter feito, acho que teria me dado muito melhor. Eu vivia lá, no Departamento de Artes, cantando com o pessoal. (Alexandre)

A situação vivida por Alexandre e Alan é comum entre os cantores (e músicos e artistas de maneira geral) que expressam a vontade de se dedicar à música como profissão. Apesar de não tratarmos no presente trabalho das questões relacionadas à sociologia das profissões, este pode ser um ponto interessante para ser aprofundado em pesquisas posteriores sobre a formação profissional de cantores (e músicos) populares. Weber levanta algumas reflexões sobre esse fenômeno quando expõe as contradições entre os grupos de status e o poder econômico, que levam a atividade artística a ser considerada como trabalho degradante assim que é explorada com finalidade de renda (WEBER, 1977 apud BRAGA, 2007, p. 5).

3.2.8 - O que já sabia ao entrar para a Escola?

Ainda no questionário, os cantores responderam à pergunta: como cantor, que qualidades você acha que já tinha antes de entrar para a Escola de Música? Durante a entrevista, essa pergunta foi respondida com mais detalhes, mas foi interessante colocar lado a lado as respostas sobre o que já tinham ao entrar para a Escola e as qualidades que admiram nos cantores populares, para ver que há muitas coincidências. (Tabela do Anexo VII)

A tabela nos diz que muitas das qualidades que os cantores almejavam, eles já as reconheciam em si mesmos. Também foi interessante comparar os motivos alegados para ingressar na Escola com as qualidades que os entrevistados admiram nos cantores, quando foram detectadas poucas coincidências. Isso parece indicar que a procura pela Escola pode ter pouca relação com a prática como cantores, e pode, como sugere Feichas, estar relacionada à busca por um conhecimento que é legítimo para outras finalidades (FEICHAS, 2006, 225).

Porque a Escola - Sumário

Alguns dos motivos alegados pelos cantores para procurar os cursos do CEP/EMB surpreendem, especialmente, por um lado, a pouca importância atribuída ao certificado e, por outro, o importante papel para eles da Escola como lugar de convivência musical.

Outro fator que parece ser importante para a decisão de procurar o ensino formal é a busca por técnicas, como conhecimentos desejados, elementos de harmonia, a escrita tradicional, e o jargão técnico da área. De maneira geral, os cantores não explicitaram que conhecimentos faziam falta para a prática musical propriamente dita, como cantores populares. Apenas um dos entrevistados revelou demandas em relação a conhecimentos musicais diretamente relacionadas à prática do canto.

Os problemas de saúde vocal foram fator de motivação para o ingresso na Escola para três dos cantores que têm sua atuação profissional relacionada a estilos bastante exigentes do ponto de vista de esforço vocal.

Pelos depoimentos de dois dos cantores, pudemos perceber que eles enfrentaram dificuldades familiares para fazer a opção profissional pela música. Por outro lado, três dos entrevistados chegaram à Escola com o incentivo de amigos.

Por fim, o fato de o CEP/EMB ser uma escola pública e gratuita teve também o seu papel, possibilitando que cantores com poucos recursos pudessem desfrutar de uma educação profissional formal.

Outra expectativa revelada diz respeito ao desejo de ser “descoberto” dentro da Escola: Lucy Green relata que a relação de identificação com os ídolos costuma trazer sonhos de estrelato, que, nos músicos que se profissionalizam, frequentemente são substituídos pelo desenvolvimento da versatilidade e das habilidades musicais (GREEN, 2001, p.119).

3.3 - Na Escola

A terceira parte dos relatos das entrevistas é dedicada à experiência dos cantores no CEP-EMB e no Núcleo de Canto Popular, iniciando-se com a descrição desse ambiente.

Em seguida, temos os dados das entrevistas, organizados por temas que surgiram nos relatos, alguns deles já sugeridos na bibliografia.

3.3.1 – O CEP-EMB

O contexto de ensino formal no qual os cantores entrevistados vieram a se inserir e que é um dos objetos desta investigação, é o CEP-EMB, escola na qual estudei e trabalho como professora desde 1981.

A Escola de Música de Brasília foi criada a partir de movimentos de ensino de música que tiveram lugar na Fundação Educacional do Distrito Federal, principalmente através do trabalho de dois maestros: Reginaldo Carvalho e Levino de Alcântara. A partir de 1964, com a saída do Maestro Reginaldo Carvalho, o Maestro Levino de Alcântara, discípulo de Villa-Lobos, funda o Madrigal de Brasília (instituição artística em plena atuação ainda hoje e que teve grande importância para a história da Escola), e passa a coordenar uma mobilização, junto à Coordenação Musical da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, pela criação de uma escola profissionalizante de música em Brasília (MATOS & PINHEIRO, 2007, p.215).

A criação da Escola foi assim marcada pelo projeto educacional conhecido como *canto orfeônico*, desenvolvido por Heitor Villa-Lobos (1887-1959) e adotado oficialmente no ensino público brasileiro, em nível federal, a partir do ano de 1931.

Durante trinta anos, o canto orfeônico foi disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais e, à época da criação da Escola, já tinha sido substituído pela disciplina *educação musical*, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961 (LISBOA, 2005, p.12).

A Escola foi criada oficialmente em 1964, depois de uma intensa campanha que incluiu concertos sinfônicos “nos moldes das apresentações de Villa-Lobos” (MATOS & PINHEIRO, 2007, p.215), envolvendo até 800 alunos e professores da Escola. Teve início então a campanha por um prédio próprio, já que a Escola vinha funcionando em prédios de entidades diversas. A mudança para o prédio onde funciona até hoje, construído especialmente para ser a sede da Escola, aconteceu em 11 de março de 1974. Inicialmente, a missão da EMB era a de formação de músicos de orquestra. Eram oferecidos os cursos de violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal, flauta doce, oboé, clarinete, trompa, fagote, trompete, trombone e tuba⁵³.

A Nova República trouxe a primeira mudança na direção da Escola. Em 1985, o compositor e etnomusicólogo Carlos Galvão assume a Direção da EMB, indicado pela Fundação Educacional do Distrito Federal, e dá início a uma reforma pedagógico-administrativa que trouxe, entre outras mudanças, a priorização da música de câmara, a criação de concertos semanais como disciplina obrigatória para todos os níveis e a implantação do Núcleo de Música Popular (MATTOS, 2007, p.217), inicialmente com os cursos de piano popular (com a professora Elenice Maranesi) e bateria (com o professor Zequinha Galvão). Outros cursos foram sendo implementados ao longo dos anos, como viola caipira, violão popular, guitarra, baixo, saxofone e arranjo.

O Curso de Canto Popular foi criado em 1998, e em 1999, a Escola foi inserida no PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional⁵⁴ do então Ministério da Educação e do Desporto). A instituição passou a se chamar Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB) e se transformou no “primeiro Centro de Educação Profissional (de sua natureza) a funcionar no País, em acordância com o disposto na Lei 9394/96 e o Decreto 2208/97 que regulamentou a Educação Profissional, de níveis Básico, Técnico e Tecnológico, no Brasil” (MATTOS

53 <http://www.emb.com.br/Historico2.htm>

54 <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/norma199.pdf>

e PINHEIRO, 2007, p.217). No CEP/EMB foram implantados apenas os níveis Básico e Técnico da Educação profissional, em modalidades instrumentais e vocais diversas.

A Escola atualmente conta com 230 professores e 1.841 alunos, entre os quais 39 professores e 487 alunos são da área de música popular. Existe um corpo de disciplinas teóricas comum às áreas erudita e popular, complementado com disciplinas específicas de cada modalidade instrumental/vocal. A seleção para o ingresso no CEP-EMB é feita de três formas: sorteio (aberto a toda a comunidade), provas para iniciados no CEP-EMB que priorizam o domínio do código musical tradicional - solfejo, percepção e teoria (embora tenha havido alguns períodos em que as provas práticas, cantando ou tocando um instrumento, foram priorizadas) e indicações (de professores ou da direção).

O Núcleo de Canto Popular

O Núcleo de Canto Popular (NCP) do CEP-EMB foi criado em 1998, antes da inserção da Escola no PROEP, pela professora Myrlla Muniz. Em 1999, o curso foi adaptado para os moldes do PROEP e teve sua equipe de professores ampliada, com a entrada da professora Maria de Barros e, mais tarde, de Amélia Niemeyer. Até então, as três professoras tinham formação acadêmica no canto erudito. A partir de 2002, através da contratação temporária, passaram pelo Núcleo professores com formação específica em canto popular, como Valeria Klay (Escola Rimon de Tel-Aviv) e Uliana Dias (formada em Campinas, no primeiro curso de canto popular em nível superior no Brasil). Também nesse período (de 2002 até 2007) foi possível contar, através da contratação temporária, com o trabalho de uma fonoaudióloga vinculada ao Núcleo de Canto Popular, a professora Dianete Gomes, que assumiu durante alguns anos as disciplinas de Fisiologia da Voz e Oficina de Voz Falada.

A partir de então, os cursos de Canto Popular vêm sendo formatados, somando as experiências diversas do corpo de professores e referências vindas de uma pesquisa sobre os cursos na área do Brasil, onde não são muitos, e no mundo. Atualmente, o Núcleo conta com a presença em seu corpo docente de Cláudia Sigilião (coordenadora), Alysson Takaki, Amélia Niemeyer, Daniele Baggio, Diana Mota, Maria de Barros e Sônia Bonna. Para possibilitar uma discussão abrangente na busca de soluções curriculares e pedagógicas para o Núcleo, foram incluídas nas trajetórias curriculares disciplinas que reúnem alunos e professores para discussões e práticas relacionadas ao

canto popular. Além das atividades da Escola, o Núcleo mantém um grupo de discussão na Internet, formado por professores e alunos, e tem uma “tradição” na realização de festas nas casas dos integrantes, nas quais geralmente se canta e se toca muito.

A implantação do NCP, assim como dos outros núcleos da música popular na Escola, tem sido fruto de uma luta constante pela conquista de espaços físicos e pedagógicos. Durante alguns anos, o NCP não tinha uma sala para desenvolver suas atividades, como a maioria dos núcleos da Escola, usando horários vagos de salas de outros núcleos. Em agosto de 2003, o Núcleo passou a ter uma sala com aparelhagem de amplificação de som e um piano. No entanto, ainda hoje, o espaço disponível é insuficiente para as necessidades do curso e incompatível com a grande procura por vagas no Núcleo, além de não ser condizente com as salas disponíveis para os outros cursos da Escola. Outros cursos da música popular têm problemas semelhantes e comuns, como apenas uma sala adequada às práticas de conjunto da música popular, disciplinas teóricas e práticas que não atendem às demandas profissionais dos músicos populares, a inexistência de um estúdio disponível para uso pedagógico, as más condições dos equipamentos de som existentes na Escola. Também fazem falta disciplinas que abordem as questões da produção musical e a ampliação das disciplinas que preparam para o uso de tecnologia na área. Além disso, metade do quadro de professores tem sido ocupada com contratos temporários, e a incerteza da contratação ou renovação dos contratos dos professores causa tensão entre professores e alunos ao início de cada semestre.

A partir da chegada de novos professores e da observação de diversos tipos de problemas, dos quais alguns são objetos deste estudo, o Núcleo vive atualmente um processo de reformulação das trajetórias curriculares e das ementas, e de elaboração de novo material didático.

3.3.2 – Experiências na Escola

As perspectivas dos cantores entrevistados sobre a aprendizagem musical no contexto do CEP-EMB e sobre as articulações entre a aprendizagem que vivenciaram fora e dentro da Escola são o tema da terceira parte da análise dos dados. Trata-se aqui de responder às duas últimas questões da pesquisa: como os cantores relatam sua aprendizagem musical no CEP-EMB? O que pensam sobre as articulações entre a aprendizagem que acontece antes e dentro da Escola? A partir das respostas à questão

aberta “fale sobre a sua experiência no CEP-EMB”, foram retiradas das entrevistas as perspectivas dos cantores sobre tópicos mais específicos: as relações professor-aluno; conflitos entre as duas maneiras de fazer música vividos pelos alunos; observações sobre currículo, disciplinas, metodologias; as posturas encontradas em relação à música popular; o reconhecimento da prática anterior dentro da Escola; e as visões dos cantores sobre as articulações entre a experiência na Escola, a experiência anterior e o fazer musical.

Professor e Aluno

Várias das propostas de articulação entre as práticas da música popular e o contexto de ensino formal fazem referência às relações entre professores e alunos (GREEN, 2008; LEBLER, 2004; PINTO, 2002; OLIVEIRA, apud HARDER, 2008; (FEICHAS, 2010).

Como agentes do ensino formal com quem os alunos têm contato mais direto, os professores ocupam lugar importante nos relatos dos cantores sobre as experiências dentro do CEP-EMB. Elaine, que saiu da Escola, mas afirma que gostaria de voltar a estudar, atribui aos professores parte de seus problemas de adaptação à Escola: “Eu acho que peguei professores com pouca pedagogia... É como você ter uma aula mesmo, de português, com um professor que faz você se apaixonar por aquilo, (*na Escola*) eu peguei professores que me fizeram odiar”.

Thiago ressalta em vários trechos a importância que tem para ele as trocas entre professor e aluno. Em um trecho, fala da diferença de atitudes entre os professores em relação à disposição de flexibilizar conteúdos e exigências em função das necessidades de cada aluno:

Teve também casos de professores - isso tanto na guitarra quanto no canto – de professores assim que não demonstram estar muito aí se você toca ou se você não toca, não estão nem aí para a sua vida... “Olha, seu objetivo para atingir é esse, se não atingir é um problema seu...” E para algumas pessoas essa metodologia funciona; para mim não. (...) Eu acho que tem algumas pessoas que conseguem captar legal, principalmente se preocupam em tentar perceber o que você está precisando. (O meu professor) trabalha, toca, é requisitado, mas naquele momento de sala de aula ele está totalmente voltado para o aluno, ele quer saber o que ele pode fazer para que o aluno melhore. (Thiago)

Aparentemente, esses professores de Thiago não estavam conscientes ou interessados em seus altos níveis de entusiasmo e comprometimento com a música,

situação que foi relatada também no estudo de Green (2001, p.148). As vivências descritas por Thiago nos remetem aos autores que tratam da questão das articulações entre as práticas de aprendizagem em diferentes contextos (GREEN, 2008; FOLKESTAD, 2006), quando apontam para a necessidade de uma mudança de foco, do ensino para a aprendizagem, e, conseqüentemente, do professor para o aluno:

Quando eu encontro uma humildade legal nos professores, e nas outras pessoas que olham para mim -“poxa, que legal, você é um cara que toca e você está aqui para aprender e eu acho que posso te ajudar com isso...”- funciona muito bem. (...) É um exemplo muito legal o que eu tenho hoje em dia com o (*meu professor*), ele sabe que eu estou atuando profissionalmente também, e a gente troca umas figurinhas muito legais nesse sentido: “poxa, toquei tal dia lá e o som não estava muito legal... Você conhece o cara lá da empresa? Será que se eu falar com ele, você não consegue falar com ele para levar um retorno diferente para mim?” E: “ah, poxa, aquele dia lá eu cantei aquela música do Guilherme Arantes. E aí, o que você achou? Foi bacana, não foi?” E... É muito legal para a gente, num processo, enquanto aluno, se sentir (*valorizado*)... (Thiago)

As situações vividas por Thiago também têm relação com uma das cinco características encontradas por Green (2008) nas práticas de aprendizagem dos músicos populares: a aprendizagem entre pares, da qual a relação professor-aluno se aproxima com a mudança de foco mencionada acima. O fato de o professor de Thiago se colocar como um colega pode abrir alguns canais de aprendizagem já conhecidos por ele nos ambientes informais.

O depoimento de Sérgio resalta a importância de resguardar a “individualidade musical” nas aulas de canto, em uma experiência que ele relata ter sido positiva, a ponto de repercutir até hoje em sua prática:

(*A professora*) passou conhecimento de técnica, mas nunca interferiu na individualidade musical de cada um, sacou? E isso aí foi muito bom pra mim. (Sérgio)

Pelo relato de Sérgio, o processo de autoconhecimento iniciado com o estudo de canto não se interrompeu quando ele saiu da Escola. Isso nos leva a inferir que foi um processo de descoberta, provocado pelo professor, partindo das necessidades e da realidade de Sérgio, e que teve continuidade depois, sem a presença do professor.

Quando a gente começa a estudar canto – técnica de canto - a gente começa a mexer com a nossa personalidade. Que, aliás, (*a professora*) sempre soube conduzir isso... É como se pegasse a gente no colo, com o maior carinho... Porque é uma barra: a gente começa a se descobrir e a enfrentar um mundo de coisas dentro da gente, que até então a gente não conhecia. Quando a gente está desenvolvendo técnica vocal, a gente mexe com a nossa personalidade. Por isso eu acho importante o estudo do canto popular, como

de tudo. Parece que nos roubaram isso. E a Escola nos devolve aos poucos. Eu acho isso fantástico. (...) E o mais legal: até hoje ela (*a professora*) continua ensinando. A gente tá numa boa, às vezes está trabalhando, começa a cantar... ah, era isso (*que ela queria dizer*)! (Sérgio)

Pode-se pensar na importância de respeitar a “individualidade musical” apontada por Sérgio, especialmente em um contexto como o do canto popular, no qual a marca pessoal do cantor é tão valorizada. Mais tarde, ao continuar o estudo com outros professores, Sérgio parece ter sentido como uma violência interferências incisivas na sua maneira de cantar:

Tanto foi bom que, quando outras professoras entraram, assim, com um pé meio na porta, eu falei: “uôu, peraí...” Porque eu não tava acostumado, aí eu recolhi, eu saí fora... Aquilo pra mim foi uma coisa muito ruim. (Sérgio)

Conflitos entre as duas maneiras de fazer música

Alguns cantores falam de um “travamento”, um momento de impasse entre duas maneiras de cantar ou aprender uma música, que sentiram ao se iniciarem nas técnicas de canto e de solfejo durante o período em que estiveram na Escola. Podemos relacionar isso ao fato de que, na educação musical formal, geralmente os educadores se esforçam para ensinar aos alunos aquilo que a instituição entende por música (JAFFURS, 2004, p. 12), e essa concepção pode negar totalmente a prática e mesmo os estilos anteriores dos alunos, levando a um reinício. Jorge descreve seu processo em relação ao canto e ao de uma colega compositora:

Você vai estudar a técnica, como é que canta isso, como é que canta aquilo, (...) aí, tentando aplicar alguma coisa que você aprendeu, você acaba cantando mal, ou não consegue cantar do jeito que você cantava, aí... você fica meio... com a cabeça meio embaralhada (...) É igual ao solfejo: você canta, sem saber o que você está fazendo, quando você vai começar a aprender, aí você dá aquela travada, (*fica*) se policiando, pô, peraí, não posso fazer isso, não posso fazer aquilo... (...) Eu conheci uma menina que tocava violão que se chamava Toninha. Aí ela falou: “ah, você compõe?” “Eu componho...” Eu perguntei: “e você, compõe?” Aí ela ficou me olhando, aí falou assim: “antes, sim, agora não... olha, toma cuidado, porque depois que eu comecei a estudar, eu não consegui compor mais.” Ela disse que travou, não conseguia mais compor... Aquilo ficou martelando na minha cabeça, eu falei: “que onda!” (Jorge)

Sérgio viveu um processo semelhante em relação aos seus processos como compositor, pouco antes de deixar a Escola:

Quando eu comecei a estudar bolinha, eu não conseguia compor. (...) E teve um período que eu comecei a entrar em depressão. Estava angustiado demais. Aí o Jaime (*amigo, professor da Escola*) falou: “dá um tempo,

bicho; depois você mexe com isso.” Aí, quando eu parei de estudar bolinha, eu voltei a compor. (Sérgio)

Pode-se pensar que, em relação à intencionalidade na aprendizagem (FOLKESTAD, 2006, p. 141-142), o redirecionamento da mente de “cantar” ou “compor” para “aprender como cantar” ou “aprender como compor” pode causar em parte a paralisia da qual nos falam Jorge e Sérgio.

Também se pode atribuir esses impasses, em parte, às dificuldades naturais que qualquer pessoa pode ter ao se iniciar em um novo código, mas podemos questionar se não seria possível partir das práticas às quais os músicos já estariam habituados, e introduzir gradativamente novas ferramentas, de acordo com os questionamentos dos próprios alunos, sem necessariamente chegar a esses momentos de paralisação que, nos exemplos citados e possivelmente somados a outros fatores, resultaram no abandono da atividade como compositor (como a amiga de Jorge) ou da Escola (como Sérgio).

Durante o tempo de escola, Jorge não “travou” como compositor. Talvez já estivesse prevenido por causa do aviso da amiga compositora. Mas, em outro trecho da entrevista, e com alguma dificuldade, relata dificuldades em continuar cantando depois que começou a ter aulas de canto:

Eu fiquei com uma certa preocupação agora... Assim... como é que eu vou te explicar? Com relação a cantar. Aí você... Porque tem, tem... Você vai estudar a técnica, como é que canta isso, como é que canta aquilo, daí você fala assim: “caramba, será que eu estou ferrando a minha voz esse tempo todo e não tô sabendo?” Você fica com medo de estar ferrando a sua voz. Aí, tentando aplicar alguma coisa que você aprendeu, você acaba cantando mal, ou não consegue cantar do jeito que você cantava, aí... você fica meio... com a cabeça meio embaralhada, sabe como é que é? (...) É igual àquela parte do solfejo: você canta... sem saber o que você está fazendo... você vai começar a prender, aí você dá aquela travada. Então eu tô sentindo um pouquinho isso, sabe? (Jorge)

Alguns depoimentos sobre as aulas de solfejo dão a entender que, no contexto da metodologia utilizada, o treinamento auditivo anterior atrapalhava ao invés de ajudar. O fato de muitas vezes os músicos populares não terem um bom desempenho nas classes de música mesmo quando sua audição é bem desenvolvida já foi registrado por Feichas (2006, p. 224). Mônica e Roni falam de momentos em que o processo auditivo, já tão desenvolvido anteriormente, se sobrepunha ao processo ainda não assimilado de leitura:

Meu ouvido trabalhava, e se meu ouvido pegava, eu ia no meu ouvido, e a partitura ficava para trás, então, isso eu vi que não estava funcionando; e eu queria aprender, né? (Mônica)

Porque aí, na hora de estudar, realmente, o que acontecia? Eu estudava, decorava a melodia, ao invés de ler... (Roni)

Elaine e Sérgio também falam sobre a dificuldade de chegar a um ponto no qual as “notinhas” ou as “bolinhas” fizessem sentido:

Eu me atrapalhei toda, aquilo não entrava na minha cabeça. Eu não tinha paciência para aprender o beabá, e eu já queria estar lá na frente, e eu tinha que aprender aonde tava cada notinha daquela naquelas linhas, e eu queria... (Elaine)

Estudar bolinha sempre foi meio... meio difícil pra mim. É. Mas não é bicho de sete cabeças não. É que a minha mente é que é meio preguiçosa mesmo. (Sérgio)

Ao falarem de falta de paciência e de preguiça, Elaine e Sérgio trazem para si, de certa forma, a responsabilidade pelas dificuldades no contato com a notação musical tradicional. No entanto, não parece que tinham essa “preguiça ou “falta de paciência” quando se desenvolviam fora da Escola. Além disso, relatam que tinham muita vontade de dominar esse código.

Como o que Green encontrou em seu estudo (GREEN, 2001, p.148), eles parecem não ter feito ligações entre os conhecimentos adquiridos e as práticas de aprendizagem informais. Qual seria a parte que caberia à Escola nessa aproximação? Ainda no estudo de Green, os músicos mais jovens foram capazes de estabelecer mais relações entre habilidades e conhecimentos adquiridos formal e informalmente (GREEN, 2001, p.151 a 176). Neste estudo verificamos resultados semelhantes. Thiago parece ter sido capaz de articular o que já sabia com o que viu na Escola:

só precisava de alguém que me desse umas luzes assim: “olha, é isso aqui, para você trabalhar a técnica, um pouquinho a mais que você abrir a boca já vai fazer diferença.” “Ah, sério? Ah, poxa, é mesmo! Ah, legal!” “Você já está com o diafragma legal, poxa, agora pense em usar dessa forma...” “Ah... é mesmo!” “Pô, o que você está escutando? Escuta essa música aqui, que esse próprio repertório aqui vai te obrigar a fazer isso...” (Thiago)

Currículo, disciplinas, metodologias

Ideias sobre a estrutura, o currículo, as disciplinas e as metodologias utilizadas na Escola permeiam as entrevistas.

Elaine se ressentiu por fazer parte de uma turma de iniciantes na qual ninguém mais tocava um instrumento, possivelmente por os alunos terem objetivos bem diferentes dos dela. Nos relatos de Elaine sobre a aprendizagem anterior ao CEP-EMB, nota-se a importância que tiveram para ela as trocas com colegas músicos, aspecto também ressaltado pela literatura (GREEN, 2005; LACORTE, 2006; PINTO, 2002; FEICHAS, 2006). Encontrar professores e colegas pouco interessados no fazer musical em si parece que deixou Elaine sem ter como trocar, e a fez se sentir uma estrangeira na sala de aula:

E como eu estava no começo, no básico do básico da teoria, peguei muita gente nova, assim, em relação a mim, não era gente da minha idade e não tinha músicos nem cantores; assim, ali só tinha pessoas que estava começando e quem nem sabia que instrumento que ia fazer. Entraram na Escola porque alguém mandou ou porque queriam conhecer a Escola de Música; não tinha músicos ali, como eu. Às vezes tinha até gente da minha idade, mas eu me sentia muito mais velha. (...) Eu pensava: “onde estou?” Parecia que eu era uma senhora de quarenta anos no pré (*primário*)... (Elaine)

Com efeito, no Curso Básico da Escola encontramos muitas pessoas que não fizeram uma opção profissional pela música, muitas pessoas que têm a música como um passatempo.

Alguns dos depoimentos falam sobre a defasagem entre teoria e prática encontrada na Escola, em geral por causa da grande ênfase dada à teoria. Ricardo abordou um problema que parece ser decorrente dos critérios de seleção e da prioridade que a teoria tem em relação à prática na Escola:

Às vezes a pessoa desenvolve a teoria, está indo para o técnico na teoria, e no instrumento está no B2 (*Básico 2*)... Acontece muito lá na Escola. Eu acho que não poderia ser assim, que deveria andar as coisas juntas, eu acho que isso aí atrapalha muito os alunos. Então, quando vai ver, não toca instrumento nenhum e está formando. (Ricardo)

Em alguns outros relatos, os cantores defendem que a Escola dê maior ênfase à prática. Alan ingressou na Escola e continuou a cantar fora, mas acha que a quantidade de “palco” na Escola é insuficiente:

Eu continuei com a prática, Escola de Música, prática, Escola de Música, porque... eu acho muito pouco, a gente se apresenta no máximo duas vezes, com a banca, às vezes três, no máximo, então falta aquela coisa do palco. (...) Eu acho que falta mais disso (*para os outros alunos*). Agora, no meu caso, eu não senti tanta dificuldade, porque eu não parei. Eu vim de uma prática, já tinha uma prática de enfrentar público, de cantar na noite. (Alan)

Engracia concorda:

Eu acho que as apresentações aqui na Escola são fundamentais para os alunos, pra construção de um cantor. Eu acho que essas apresentações que a gente faz são até poucas, poderia ter mais, (...) Por exemplo, uma apresentação anual no Teatro Nacional, na Biblioteca Demonstrativa, pode até ser em lugares menores, sabe... Na rodoviária do Plano Piloto... (risos). Mas é uma forma de estar colocando os alunos... dando a cara... (Engracia)

Para Alexandre, foi frustrante a supervalorização da teoria em detrimento da prática, e ele associa a isso sua saída da Escola e a de outras pessoas que reconhecia como bons músicos, pessoas “engajadas” na Escola:

Eu posso falar que tenho um pouquinho de frustração, porque eu gostaria que a Escola assim, fosse... É, assim, priorizasse menos o lado teórico e mais o lado prático. Quando eu vejo que é muito valorizado o teórico e pouco o prático. (...) Na teoria eu só fazia baixar. Fui renivelado pra baixo e tudo, eu e tanta gente, todo mundo tão engajado... gente tão boa que eu lamento até hoje, que eu queria tanto vê-los e ouvi-los... E eu acho até que talvez ninguém nem estudou mais, e não sei se foi estudar pra concurso, e não sei se foi trabalhar nas vendas, enfim... Mas que é... é um negócio cruel, com os músicos, acho. Ao invés de acolher, ao invés de dar incentivo para ficar, na verdade expulsou, nos expulsou. (Alexandre)

Com efeito, várias das propostas vistas neste trabalho que visam integrar a aprendizagem em contextos informais e formais propõem que a formação musical dos músicos populares ocorra sempre relacionada à intensa prática (LEBLER, 2004; GREEN, 2008; FEICHAS, 2010, PINTO, 2002). As disciplinas práticas, como a Prática de Conjunto, foram altamente avaliadas pela maioria dos entrevistados (Alexandre, Alan, Ricardo, Roni, Mônica, Engracia, Thiago). Mônica relata que a disciplina mais empolgante era “a prática de conjunto, era legal a convivência, conviver com os outros músicos, com os outros instrumentos”.

Jorge elogiou as aulas de um professor com quem ele estudou na primeira vez que entrou para a Escola (1990-1991). Nessa época, todas as disciplinas chamadas teóricas (Percepção Musical, Apreciação Musical, História da Música etc.) eram trabalhadas em um mesmo horário, com um só professor, com o intuito de que as diferentes áreas de conhecimentos fossem mais interligadas. Para Jorge, parece ter funcionado, também por causa do professor: “as aulas dele eram empolgadas, misturava tudo, porque a gente estudava solfejo e ritmo e teoria com um professor só, que era ele, não tinha essa separação como tem hoje”. Sabendo que entre as características das práticas de aprendizagem dos músicos populares encontradas por Green (2001) está a integração de diversas atividades, o depoimento de Jorge pode ser uma indicação de que, para alunos que vieram de uma prática intensa como músicos populares, separar

menos as disciplinas, interligar mais as diversas áreas de conhecimentos na música pode ser uma estratégia pedagógica interessante.

Thiago fala da importância que tem para ele estudar a “música como um todo”:

Aqui (*CEP-EMB*) o aluno não faz aula só do instrumento; ele tem que fazer aula de percepção, aula de teoria; tem que fazer o piano complementar (*ou*) tem que ter um instrumento de harmonia complementar, que é muito diferente, por exemplo, de situações (*escolas*) particulares. Se eu fizer uma Escola de Música particular, eu posso fazer só aula de canto; que é o maior erro. As escolas particulares falam: “ah, você quer fazer aula de teoria também?” “Teoria? Ah, não. Para quê? Eu quero cantar.” Aí a pessoa escolhe fazer só aula de instrumento. Claro que é possível se desenvolver. Mas um processo integrado coincide muito com o meu processo; eu gosto da música como um todo. Então eu queria fazer isso mesmo, eu queria participar, eu queria ter percepção, eu queria ter uma leitura – ainda quero muito! - participar disso de uma maneira mais integrada, me integrar com outros momentos da Escola. (Thiago)

Como foi relatado, o CEP-EMB é uma escola pública, e a questão da contratação de professores efetivos é complexa, envolvendo a realização de concursos que vêm sendo repetidamente anulados. Com isso, as carências no quadro de professores vêm aumentando, tendo sido supridas, em vários semestres, através de concursos para contratos temporários, que muitas vezes acontecem com o semestre já em andamento. Alguns dos relatos trazem como fatores de desestímulo problemas de falta de professores, como Jorge:

“A gente perdeu muita aula, deve ter feito metade, praticamente, do semestre. No começo, estava muito confuso, não tinha professor, foi uma confusão danada... Então a gente ficou meio prejudicado...” (Jorge)

Problemas de faltas e atrasos frequentes e falta de compromisso de alguns professores com a Escola e com os alunos também foram arrolados como fatores que afetaram a vontade de permanecer na Escola. Thiago e Elaine relatam problemas nesse sentido:

Num dos semestres inclusive eu fiz duas aulas só... E aí eu tava naquela situação assim: “poxa, vai ou não vai?” (Thiago)

E também achei alguns vacilos ali na Escola, assim, é, em termos de horário... você chegava pra ter... Eu sempre gostei de ser muito correta. Com horário... Eu cheguei para ter aula das duas às três, eu queria ter aula das duas às três, e às vezes os professores chegavam três e quinze! Duas e meia... Aí não tinha aula, ou a aula virava uma bagunça. (Elaine)

O Popular e o Erudito

Posturas, discursos e atitudes de professores e alunos da Escola relativos à música popular foram incluídos nos depoimentos dos cantores. Alguns dos relatos fizeram menção a conflitos vividos dentro e fora da escola, referentes à aplicação indiscriminada das técnicas do chamado canto erudito nas salas de aula ou apresentações de música popular. É o caso de Mônica que, por ouvir de outros músicos que, para ter uma técnica vocal consistente, era preciso estudar canto lírico, começou na Escola tendo aulas de canto erudito: “eu tentei ir para o lírico, mas não me identifiquei lá, porque canto popular desde pequena”.

Essa discussão ganha relevância por causa da grande disseminação de uma ideia pré-concebida de que existe “uma técnica vocal” correta, que seria “a técnica” do canto erudito, e que, utilizando-se essa técnica, é possível cantar qualquer estilo, entre esses, os da música popular. Na seção sobre canto popular, vimos a posição de diversos autores que questionam esse tipo de concepção, como Andrade (1965), Abreu, (2001), Piccolo (2006) e Travassos (2008). Esses questionamentos encontram eco nos depoimentos de alguns cantores, que apontam para o fato de que alguns aspectos fundamentais e característicos da interpretação do canto popular muitas vezes são desconsiderados em detrimento da validação da técnica erudita.

Um desses depoimentos é o de Jorge, que expressou dúvidas em relação à aplicabilidade das técnicas do canto erudito no repertório popular:

Conversei com uma amiga minha que estudou canto um tempo, era até com uma professora de Goiânia, que ela ia lá ter aula com ela... Ela disse que é tudo igual, a técnica... (...) Eu não tenho conhecimento técnico, não tenho nem como discutir, mas fiquei pensando: “mas será que é mesmo, será?”
(Jorge)

Thiago se refere a uma apresentação na qual ouviu uma cantora erudita (excelente, segundo ele), cantando um repertório popular:

Ela abriu as apresentações, e numa estética completamente diferente - até me permito... sem qualquer tipo de intenção ruim, mas ficou... bem feio... uma colocação totalmente erudita... (...) E aí que eu acho que é questão de respeito mesmo, porque você não vai ver ninguém cantando uma ópera (*sem impositação*) (...) Agora... você vai achar uma pessoa cantando: (*canta com voz de ópera*) “Esquece o nosso amor, vê se esquece...” E pode isso?
(Thiago)

A fala de Alan traz o mesmo tipo de rejeição estética em relação à música popular interpretada com o uso de ajustes vocais geralmente utilizados no canto erudito:

Eu vejo algumas pessoas que fazem erudito, vão fazer popular, e aí usam as técnicas do erudito. E fica terrível, fica muito feio, aquela coisa entubada... É a mesma coisa no erudito. Você vai cantar uma Ave Maria do jeito que você canta uma música popular? (Alan)

Alan também falou da divisão e do preconceito que encontrou de parte a parte, relatado também por Feichas (2006), entre músicos populares e eruditos, e da disputa por espaços:

A coisa mais triste que eu vejo na Escola de Música, é a guerrinha entre música popular e música erudita. Eu vejo entre os alunos, entre os professores... E se fosse só o erudito discriminando o popular, seria interessante a gente tentar mudar a situação, mas o angustiante, e o que me deixa triste, é que são as duas partes. Tanto o popular tem preconceito com o músico erudito, como o músico erudito tem preconceito com o popular. Agora, é lógico que toda regra tem sua exceção. Têm várias pessoas que, além de me inspirarem, a gente percebe que transitam pelas duas classes, sem preconceito nenhum. (...) Mas nas disciplinas teóricas, você sempre vê uns aluzinhos que acham que, porque fazem violino, acham que têm um ouvido mais fodão do que o da gente... (...) (Alan)

A exemplo dos alunos que vieram da música popular no estudo de Feichas (2006), Alan demonstra estar aberto a conhecer melhor o mundo do canto erudito, como uma maneira de ampliar suas possibilidades no mercado de trabalho:

É quase um sonho de ver isso um dia – não acabando, porque onde tem gente sempre vai ter essas questões - mas pelo menos amenizando um pouquinho... Para as pessoas perceberem que um músico popular tem o seu valor, um erudito tem o seu valor. E mais gostoso ainda é quando você consegue fazer os dois. Eu mesmo, eu quero. Eu inclusive até falei com a minha professora que esse semestre eu quero pegar algumas coisas na área do erudito, para tentar fazer com as técnicas do erudito, e tudo... Porque às vezes você precisa. (Alan)

Assim como Alan, Engracia tem procurado conhecer técnicas que são mais usadas pelo canto erudito, com o objetivo, por exemplo, de explorar outras possibilidades em termos de ressonância e usá-las no seu repertório popular.

Elaine se referiu ao desconhecimento sobre o fazer musical dos músicos populares dentro da escola, também apontado por Feichas (2006, p.7):

Encontrei muito poucos músicos ali que entendiam mesmo os músicos da noite. É bem diferente, (...) (*os músicos da Escola*) eram excelentes músicos, mas dentro do mundo deles. Eu também aprendi isso, eu não sabia que um músico de uma orquestra é diferente do músico popular. (Elaine)

Roni e Ricardo sentiram na Escola uma rejeição ao estilo que praticavam, mesmo entre músicos populares:

Roni: Os alunos, claro, sempre tem... Ricardo: Tinham um certo preconceito com a música sertaneja. Ricardo: A gente sentia, não pelos professores... Roni: Não. Ricardo: De forma alguma. Se tinham, não demonstravam. Ricardo: Mas, entre os alunos, sim... Colegas nossos até riam no começo, quando nós começamos a estudar... era engraçado. “Ah, vocês cantam, é? O quê que vocês são?” “Ah, uma dupla sertaneja.” Aí começaram a soltar algumas piadinhas, tal... (Roni e Ricardo)

Um professor de coral propôs que eles fizessem uma apresentação para a turma:

Ricardo: Ele chamou a gente e falou: “vou chamar vocês, vamos mostrar o trabalho de vocês.” Tinha muita gente que tinha curiosidade em conhecer o nosso trabalho; sabia que a gente cantava, mas não sabia como, qual era o estilo que fazia, e aí até para enturmar mais as pessoas, entrosar lá os colegas a gente fez uma apresentação. Aí de repente mudou totalmente. Quem julgava sem conhecer já começou a mudar a opinião, já começou a gostar... Roni: Nos respeitar, na verdade. Ricardo: É, nos respeitar. (Roni e Ricardo)

A atitude do professor teve um sentido de integração de diferentes práticas musicais e de respeito à diversidade (OLIVEIRA, apud HARDER, 2008, p. 48), tendo obtido como resultado uma aproximação da turma de um estilo do qual se afastava por preconceito.

A palavra *vício* foi usada muitas vezes nos relatos, em geral parecendo referir-se a recursos expressivos usados inconscientemente, reprovados pela Escola e assumidos como erro pelos cantores. Elaine descreveu o processo de começar a ter aulas de canto assim:

Quando você vai cantar com aquela banca de professores, para te analisar, eles colocavam milhões de defeitos em coisas que eu não via defeito e não sabia como modificar, porque eu tinha um estilo. Por exemplo, o vibrato... (...) É como se você soubesse dirigir há muitos anos e fosse querer tirar a carteira, está cheio de vício, e eu senti assim. (...) Eu olhava aquilo e pensava assim: “aquilo é um bicho de sete cabeças, (...) nossa, eu, devido aos meus vícios, acho que não vou conseguir fazer.” Mas, assim, eu aprendi coisas que eu nem tinha noção, em técnica. (Elaine)

Alan conta que, ao cantar em sala de aula, conseguia “tirar os vícios”, mas, ao cantar na banca, ao “relaxar”, eles voltavam:

A professora trabalhou comigo, a música que ela trabalhou comigo para cantar na banca foi “Carinhoso”, do Pixinguinha; aí eu fui na sala, prestei atenção no que ela disse e tudo, e fiz, do jeitinho que ela queria. Ela: “Não, está tudo bem, vai cantar, está ótimo!” Só que quando chegou lá, na hora da banca, eu relaxei. E aí o que que aconteceu? Aí voltaram as coisas que eu tava fazendo e que ela tinha tirado. Isso por quê? O vício! (Alan)

O presente trabalho não se propôs a abordar as pedagogias relacionadas ao canto popular como um todo, apenas a visão dos cantores sobre os vários aspectos de sua aprendizagem. No entanto, outros trabalhos já apontaram que, por questões de etnocentrismo cultural, e muitas vezes em nome de uma “pretensa saúde vocal”, aspectos definidores de estilos vocais do canto popular podem ser tratados como vícios ou defeitos (PICOLLO, 2006, p.7).

Articulações

A partir dos relatos sobre a experiência vivida no CEP-EMB, procuramos averiguar até que ponto os cantores entendiam que a sua prática anterior, assim como os conhecimentos e habilidades adquiridos em contexto informal, teriam sido reconhecidos e considerados na Escola.

Alguns entre os entrevistados relatam sentir facilidade em certas atividades devido à sua prática anterior, embora não esteja claro se a instituição teve conhecimento disso. No relato de Jorge, por exemplo, parece ter sido ele mesmo o responsável por fazer a ponte entre a prática auditiva anterior e o treinamento da aula de solfejo: “acho que a bagagem que eu trago me ajudou bastante. Algumas coisas que você vê que as pessoas têm mais dificuldade, você consegue passar por ali rápido”. O depoimento de Roni e Ricardo vai na mesma direção:

Ricardo: Nós tínhamos uma facilidade por aprender sempre de ouvido, alguma facilidade em solfejo, em ritmo, por já ter uma experiência, por tocar... E então, ajudava... **Roni:** Somava. (Roni e Ricardo)

Thiago chegou à Escola um pouco assustado, por achar que eram necessários pré-requisitos que ele não tinha. Mais tarde, descobriu que a vivência anterior lhe trazia vantagens:

Quando aconteceu de estar na Escola de Música, eu até me sentia quase um extraterrestre, porque eu pensava assim: “ai, puxa, mas eu não sei teoria, eu não sei ler partitura”, como se tivesse que ser o processo assim: primeiro lê a nota e depois canta. E isso causou um desconforto no começo, que depois eu vi que, na verdade, era muito mais vantajoso para mim, porque essas questões didáticas de música, anos depois que a gente vai ver... A gente aprende a falar primeiro, para depois escrever a palavra. E na música tem essa questão: a gente tem contato com situações melódicas o tempo inteiro. Então aí me ajudou muito. (Thiago)

Ao entrar na Escola, Thiago fazia parte de uma banda bastante conhecida na cidade e acha que isso serviu para que sua prática fosse reconhecida na Escola.

O fato de eu já estar numa área de atuação contribuiu de certa forma para o modo como as pessoas me veem lá dentro. Não é que eu ache que é condição obrigatória: “ah, se eu não tocasse as pessoas não iam ligar pra mim.” Não. Mas pelo lado positivo mesmo. (Thiago)

Ao falar das experiências dos músicos populares em contextos formais de ensino, Green (2001) relata que os músicos mais jovens parecem ter sido mais capazes de estabelecer relações entre habilidades e conhecimentos adquiridos formal e informalmente (GREEN, 2001, p.148), o que parece se confirmar neste estudo. Os relatos mais positivos nesse sentido vieram de Alan (ingressou com 22 anos), Engracia (20 anos), Roni e Ricardo (16 anos) e Thiago (20 anos). A exceção é Sérgio, o mais velho entre os cantores, e talvez um dos mais eloquentes ao falar dos benefícios que a Escola lhe trouxe.

Thiago chega mesmo a ter dificuldades em separar o que aprendeu antes e depois do ingresso na instituição:

(*Eu*) misturo muito, misturou muito, de eu nem me lembrar muito como é que eram... as minhas formas de execução antes de estar na Escola de Música. (Thiago)

É interessante lembrar que todo o processo de aprendizagem de Thiago está estreitamente ligado a uma atividade musical muito intensa, fora da Escola.

Feichas sugere que a experiência anterior do aluno deveria ajudá-lo e servir como base à sua aprendizagem na escola, através de conteúdos mais interessantes e relacionados às práticas em contextos informais (Feichas, 2006, p. 227). Para Mônica, isso parece não ter sido possível: apesar de seu interesse e empenho, foi difícil relacionar a prática anterior aos conhecimentos que a Escola queria lhe oferecer:

Não aconteceu, tanto é que eu, na teoria, eu estava no (*Curso*) Básico e na prática (*aulas de canto*) eu passei para o Técnico. E eu buscava, queria entender, eu queria abrir a cabeça... E acho que é por isso que eu decidi fazer (estudar) educação infantil, para dar musicalização, para justamente ir lá na base, fazer alguma diferença, de tentar entender isso (...) e poder aproveitar todo trabalho que é feito instintivamente, e que depois (introduzir) a nomenclatura, e que não tivesse essa passagem tão brusca. (...) Então acho que deveria ter uma passagem melhor, para unir esses dois mundos. Eu gostaria. Porque (*é duro*) chegar um professor (*e dizer*): “ah, tu tem talento, e tal, e você consegue fazer coisas tão mais difíceis de execução, e não consegue entender uma coisa básica!” (Mônica)

No estudo de Lucy Green, tanto os músicos populares mais velhos quanto os mais novos vieram a se aproximar de estilos com os quais não se identificaram imediatamente. A maioria dos músicos demonstrou grande entusiasmo em relação à

música erudita, tanto como intérpretes ou apenas como ouvintes, e esse entusiasmo muitas vezes foi alimentado pela educação formal (GREEN, 2001, p.119). Também em Feichas, todos os músicos populares falaram da importância de ter a mente aberta para todos os estilos musicais, incluindo a música erudita (FEICHAS, 2006, p. 209).

Uma das contribuições que a Escola parece ter dado a muitos dos entrevistados diz respeito justamente ao alargamento dos horizontes musicais, através do contato com outros estilos, outros instrumentos, outras formações. Engracia, que tinha atuado mais na linha do pop rock nacional, fez menção ao contato com estilos mais tradicionais da música popular brasileira:

Eu ampliei muito o meu repertório musical aqui na Escola. Muito mesmo. Eu achei muito legal, assim, (*a Escola*) incentivar que as pessoas pesquisem mais a questão da música popular, da MPB, da bossa nova, do samba, do chorinho... dessas músicas mais, digamos, mais cultas, da MPB... (Engracia)

Mônica, Roni e Ricardo e Sérgio, como foi visto anteriormente, fazem parte do grupo de entrevistados cuja enculturação musical aconteceu em grupos sociais nos quais os estilos musicais eram mais específicos. Mônica também relata essa ampliação dos horizontes musicais e o caráter da troca vivenciada na Escola, e acrescenta a isso a percepção e assimilação de diferentes estilos vocais:

A Escola de Música me deu essa abertura no leque, abrir a cabeça um pouco mais para os outros estilos, para as outras tendências, os outros colegas, identificar as qualidades vocais dos colegas... Tentar entender aquilo ali, e quem sabe também adquirir, você também fazer aquilo, ter a troca. Tanto é que eles começaram também a cantar as músicas tradicionais (*gaúchas*) que eu cantava. (risos) Então houve essa troca, foi muito interessante. E a Escola permitiu isto. (Mônica)

Roni e Ricardo também se referem não só aos diferentes estilos que puderam conhecer na Escola, como também aos diferentes instrumentos e formações:

Ricardo: Eu acho assim, uma coisa que eu acho muito legal da Escola são os recitais, que a gente aprende sobre vários instrumentos... **Roni:** É, a gente tinha pouco conhecimento de outros estilos, tipo blues, jazz... **Ricardo:** Música erudita mesmo. **Roni:** Música erudita. **Ricardo:** Nós não tínhamos aquele contato. Nosso universo musical era só voltado para o sertanejo... **Roni:** Só sertanejo... **Ricardo:** E música gaúcha... E alguma coisa das rádios... Mais nada... Mesmo porque não tinha o costume. Quando ouvia uma coisa diferente, já mudava para aquilo que era acostumado. Não ouvia outros ritmos. (...) **Roni:** Abriu a nossa mente. **Ricardo:** Abriu muito. **Ricardo:** Eu ia, adorava ver... Tipo, trio de cordas... (Roni e Ricardo)

Os novos instrumentos e formações diferentes também encantaram Thiago:

Sabe, eu era daqueles que antes ia na Escola de Música e ficava fascinado porque tinha alguém tocando uma flauta no corredor, e tinha um cara tocando um alaúde - “caramba, isso é um alaúde!”- e tinha a orquestra ensaiando... Eu achava isso muito bacana. Então, automaticamente isso já cumpriu (*os objetivos*) legal. (Thiago)

A exceção é Sérgio, que disse não ter sido muito influenciado por outros estilos na Escola:

A minha onda sempre foi mais samba mesmo. Na Escola, no Núcleo de Música Popular, só tinha música boa, música que a gente já ouvia, bossa, jazz, umas paradas... (Sérgio)

Abreu (2008) discute as causas do surgimento de uma grande demanda pelo trabalho do preparador vocal, no campo do canto popular urbano, originada pelo nível de sofisticação encontrado na MP urbana, a partir da segunda metade do século XX (ABREU, 2008, p. 124). Alguns dos depoimentos deste estudo ressaltam as contribuições para a prática profissional reconhecidas pelos cantores como advindas da Escola. Algumas dessas aquisições dizem respeito à técnica e saúde vocal:

É, eu não tinha técnica vocal nenhuma. Eu cantava, eu me esforçava demais, eu ficava rouca; eu não tinha segurança em, por exemplo, segurar a nota tantos tempos e... ter um controle em cima da minha respiração, nenhuma. Eu era totalmente ofegante, eu respirava errado, até o meu jeito de andar era errado, respirando, tudo. (...) Eu aprendi coisas que eu nem tinha noção, em técnica. (Elaine)

A questão da respiração, com certeza (*contribuiu*), o trabalho de respiração. E a questão da amplitude, da ressonância, que a gente tem feito, e que eu vou dar continuidade. Eu acho que isso tem contribuído muito e ainda tem a contribuir mais pra mim, como cantora. Muito. (Engracia)

Mas o que eu acho gratificante, o que está sendo muito bom para mim é eu, por exemplo, chegar num bar, ver um cara cantando, vê-lo fazendo o erro (*esforço*) que eu fazia, e hoje eu ver isso como uma coisa que não é legal. E eu não conseguia ver isso. Então a Escola de Música me mostrou isso, os professores da Escola de Música conseguiram me mostrar outro caminho, assim, sabe? É... Eu estava meio fechado, assim, é... De uma forma que eu não conseguia ver... (Alan)

A partir do momento que tive essa oportunidade de ter conhecimento da respiração, de como funcionava o aparelho respiratório, de conhecer eu, meu corpo, que até então eu não olhava nem para ele, aí essa concepção, e depois como funcionava... (Mônica)

Mônica esteve na Escola em um período durante o qual havia uma fonoaudióloga contratada temporariamente, vinculada ao Núcleo de Canto Popular, e que, nas aulas de Fisiologia da Voz, relacionava aspectos da fisiologia aos diferentes estilos vocais:

E a fono! Ter na Escola, isso, assim, eu acho que foi o principal de tudo, porque você saber seu limite, saber até onde você pode ir, ir com segurança, com qualidade, com saúde... Então isso foi muito, muito legal para mim, foi essencial. E a pesquisa, de você conhecer os timbres de outros colegas, do outro, de como funciona... (Mônica)

No caso de Alexandre, os princípios de técnica vocal parecem tê-lo ajudado, no entanto ele não chegou a ter a autonomia (FEICHAS, 2010, p.47) que seria desejada para que ele pudesse usá-los fora da Escola:

Eu concordo totalmente com o princípio da saúde vocal, acho que é maravilhoso, que ajuda, e tal, agora, eu sou... meio... é... por exemplo... é como ensinar técnica a um burro. Um burro que só vê uma coisa, não vê outras. Então, não... pra mim ainda não tá tão assim. Quando eu estudava canto lá na escola, era melhor, porque tava ali, tava vivo, e que eu esquentava a voz, antes de... de cantar, eu fazia o desaquecimento, eu fazia a respiração, fazia as coisas. Aí depois, eu não sei o que é que acontece, parece que eu não sei mais de nada. Assim, eu... eu já não uso tanto. (Alexandre)

Alexandre se sente frustrado por não ter fechado de alguma maneira sua experiência na Escola, e, apesar de continuar cantando, fala como se não *praticasse* mais o canto.

Há uma frustraçozinha de não ter ficado pra desenvolver o resto na Escola, aquelas aulas de canto, que eu sinto muita saudade, sinto muita falta... E acho que perdi a mão das técnicas... Porque quando você não pratica, esquece. (Alexandre)

Sérgio, embora não esteja mais na Escola, figura entre os cantores entrevistados que parece ter conseguido relacionar os conhecimentos adquiridos na Escola à sua prática como músico. No seu relato usa imagens que falam justamente dessa autonomia, de poder pegar os conhecimentos, as habilidades e “levar na sua viagem”:

O estudo de técnica vocal me auxiliou muito, que eu era muito travado. Eu era... fechadão mesmo, entendeu? Aí que eu fui descobrindo o porquê... Mas eu fui me abrindo por causa do canto. Porque, quando a gente vai fazendo as técnicas, a gente vai se conhecendo. É como se a mente da gente fosse abrindo as portas, as janelas. “Ah, era isso que a professora falou. Pô, mas por que que eu tô fazendo isso agora?” E aí na hora é como se uma outra mente respondesse, entendeu? Você vai entendendo. (...) Em termos de conhecimento, foi como se eu chegasse ali com a mala vazia e cada um foi botando um bocadinho e eu saísse pra viajar... e em cada ponto da viagem, eu abrisse a mala e usava aquilo que foi me dado, entendeu? Como eu vou usando, eu continuo viajando. (Sérgio)

Note-se aqui que Sérgio fala de uma “mala vazia”, o que podemos associar a uma dificuldade em reconhecer os conhecimentos trazidos da aprendizagem anterior, e

pode indicar que também na Escola eles não foram reconhecidos (GREEN, 2001, p.104). Sérgio nomeia esses conhecimentos que “tirou da mala” e usou, e vemos uma preponderância de elementos diretamente relacionados à postura no palco e ao uso de equipamentos (note-se que não figuram aqui as questões relacionadas à notação ou à teoria musical):

Você tem que divulgar, você tem que ter uma postura de profissional, você tem que saber se conduzir no palco, você tem que saber usar a aparelhagem de hoje, coisa que ensinaram a gente... Você tem que saber se comunicar com o público, você tem que saber tirar a energia do público, dar, você tem que saber que o palco é teu; você não tá ali à toa; você tem que assumir de fato a responsabilidade. Se expor não é uma coisa fácil. É coisa que a gente aprende na Escola... (Sérgio)

Sérgio relata ter sido afetado até mesmo na sua outra profissão, como mestre de obras:

(...) E aliás, a gente não aprende se expor e se impor apenas no palco... é em tudo. Em tudo. Bastou... mexer com a personalidade, você começa a usar ela em tudo. Em tudo. A partir da Escola de Música, quando eu ia fazer uma visita a uma obra pra dar um orçamento, a minha postura era outra. (Sérgio)

Entre as aquisições na Escola, Mônica conta que passou a opinar nos grupos dos quais participava:

Antes da Escola de Música eu simplesmente executava, eu não dava a minha opinião. (Mônica)

Pela fala de Mônica, parece que, ainda que essa segurança venha, em parte, de conhecimentos adquiridos na Escola, o status de aluno ou ex-aluno do CEP-EMB tem um peso considerável. A importância desse status também aparece na fala de Thiago:

Quando a gente começou a estudar, batia aquele orgulho assim: “puxa, eu sou estudante da Escola de Música”. (Thiago)

Esse reconhecimento maior da sociedade que um músico encontra a partir do momento em que foi ou é aluno de uma instituição de ensino também aparece no depoimento de Sérgio:

Até hoje, nas entrevistas, eu tenho sempre orgulho de dizer que eu fui da Escola de Música de Brasília. E o pessoal olha a gente diferente. (...) Quando você fala que foi da Escola de Música de Brasília, ou do Clube do Choro... a galera já tem um... um certo respeito com isso. Então isso é muito legal. (Sérgio)

Além dos conhecimentos e habilidades citados acima, Sérgio atribui à Escola a sua inserção no cenário musical da cidade. Note-se aqui que essa é uma peculiaridade da história de Sérgio com a Escola, o que não se observou com os outros cantores:

Olha, se hoje eu sou um músico, um compositor reconhecido em Brasília, se hoje eu tenho campo lá na imprensa, em todas as casas noturnas, eu agradeço à Escola. Porque foi através da Escola que eu conheci uma porrada de gente, e que eu me projetei no cenário musical de Brasília. Então a Escola foi tudo. Principalmente nesse aspecto. Foi tudo. Então essa função, nossa, a Escola desenvolveu muito bem. Muito bem. (Sérgio)

Na Escola - Sumário

Ao chegarem ao CEP-EMB, muitos dos cantores sentiram algumas facilidades, geralmente relacionadas à performance como cantores e às atividades que envolviam treinamento auditivo. No entanto, para a maioria deles tais facilidades nem sempre foram reconhecidas pela escola e não garantiram bom desempenho escolar.

A relação professor-aluno e o preparo pedagógico do professor foram objeto de alguns dos relatos dos cantores sobre sua experiência na Escola, sendo apontados por alguns dos entrevistados como causa da dificuldade em algumas disciplinas ou mesmo da não permanência no CEP-EMB. Entre as atitudes que dificultaram a estada no CEP-EMB, estão: falta de interesse nas experiências anteriores dos alunos; falta de comprometimento com o trabalho em sala de aula; foco no programa ou no professor, ao invés de no aluno; desconhecimento do fazer musical dos músicos populares. Por outro lado, vários depoimentos ressaltam a importância de atitudes positivas dos professores para a adaptação e o aproveitamento do curso. Entre as qualidades positivas citadas pelos cantores encontramos: o respeito à individualidade musical, o conhecimento e proximidade da realidade do músico popular, o comprometimento com o trabalho em sala de aula, a capacidade de reconhecer o desenvolvimento do aluno, a capacidade de despertar processos de descoberta que terão continuidade.

Outro aspecto exposto nas entrevistas diz respeito à maneira como a música popular é vista dentro da Escola. Alguns dos relatos fazem menção a conflitos referentes à aplicação de conjuntos de técnicas sistematizadas pelo chamado canto erudito, tidos como aplicáveis a qualquer estilo, nas salas de aula ou em apresentações de música popular. Alguns entre os cantores manifestam a vontade de absorver também as técnicas do canto erudito, como forma de ampliar sua atuação no mercado de trabalho ou de ampliar suas possibilidades como intérpretes. Nas falas dos cantores

percebe-se que as disputas entre a música popular e a erudita se fazem sentir entre os alunos, e que o preconceito contra alguns estilos é praticado nos dois grupos.

Os cantores fizeram críticas a alguns aspectos pedagógicos e administrativos da Escola (critérios para formação das turmas, desencontro entre disciplinas teóricas e práticas, supervalorização da teoria em detrimento da prática, problemas na contratação de professores). É praticamente unânime entre os cantores que deveria haver mais atividades diretamente relacionadas ao fazer musical, como a prática de conjunto e mais apresentações. Nos depoimentos também notamos que disciplinas que integram diversas atividades musicais são vistas pelos cantores como sendo mais efetivas para o aprendizado.

Os relatos analisados parecem apontar que as articulações entre a aprendizagem anterior e a aprendizagem dentro do CEP-EMB ocorrem mais fluentemente: a) entre os cantores que ingressaram mais cedo na Escola, no decorrer da carreira; b) entre os cantores que encontraram professores mais abertos às realidades da música popular. As aquisições mais referidas pelos cantores como advindas da Escola dizem respeito à técnica e saúde vocal, respiração e presença de palco. Além disso, grande parte dos benefícios relatados falam do respeito, reconhecimento e segurança trazidos pelo status de aluno da Escola.

Considerações Finais

A partir de uma problemática relacionada com a chegada dos cursos de música popular às instituições de ensino de música e da dificuldade em se reconhecer, dentro dessas instituições, a aprendizagem musical vivenciada pelos músicos populares em contextos informais, este trabalho examinou as perspectivas de cantores populares do Distrito Federal sobre a própria aprendizagem, antes e depois do ingresso em uma instituição de ensino de música, o Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília.

Volto às questões problematizadoras expostas na introdução deste trabalho: como os músicos aprendem fora da Escola? Por que a Escola não é capaz de acolher as experiências desses cantores e complementar sua formação? É possível à Escola corresponder às expectativas que esses músicos trazem e construir uma relação efetiva de ensino-aprendizagem? Até que ponto a Escola tem correspondido às expectativas desses músicos? Será que o desconhecimento da instituição de ensino a respeito do fazer musical e da aprendizagem anterior desses cantores tem dificultado o seu aproveitamento na Escola? Como a Escola poderia articular os diferentes processos de aprendizagem e participar de forma mais positiva do desenvolvimento musical dos cantores populares?

O estudo de entrevistas trouxe dados relacionados à visão dos cantores sobre os primeiros processos de aprendizagem musical vivenciados em contextos informais (enculturação musical), e reiterou alguns aspectos que já tinham sido apontados por outras pesquisas. Assim, reafirmou-se a centralidade do papel da família nesses processos, que parece ser decisivo para a escolha dos estilos musicais em que atuam e dos instrumentos tocados pelos cantores (além da voz). Alguns dos entrevistados vivenciaram grande diversidade de estilos musicais na família, enquanto outros tiveram suas primeiras experiências musicais associadas a estilos musicais mais específicos. No entanto tais escolhas parecem se ampliar na continuidade de sua enculturação musical, em ambientes como a escola regular, festivais, comunidades religiosas e shows, além de encontros informais de amigos.

Ao falarem sobre os cantores que admiram, os entrevistados revelaram os parâmetros relacionados a esse fazer musical que mais valorizam, como *expressão* e ou

interpretação, o timbre ou personalidade vocal, a presença de palco, a afinação, o domínio da extensão vocal, a identidade musical e a “divisão”, no sentido em que o termo é utilizado na música popular. Também falaram de características que consideram importantes para o trabalho profissional como cantor, como a capacidade de “dominar” o público, a versatilidade no trabalho musical, o aprendizado de um outro instrumento.

Os cantores descreveram práticas através das quais se desenvolveram musicalmente e procuraram fazer face às demandas do mercado de trabalho, trazendo mais dados sobre sua aprendizagem em contextos informais. As práticas relatadas revelam correspondências com as características definidas por Green (2005), assim especificidades do fazer musical desses cantores, e da aprendizagem musical em seus grupos sociais.

Dos relatos dos cantores sobre as práticas de aprendizagem em contextos informais surgiram correspondências importantes com aquelas descritas por Green (2001), como o prazer de cantar e de conviver com outros músicos; a predominância da atividade de *ouvir e copiar* ou tirar de ouvido, a grafia como referência sempre secundária em relação à experiência auditiva e a grande integração entre as atividades de ouvir, tocar, improvisar e compor. Alguns aspectos parecem ser especificidades de cantores populares ou da aprendizagem em seus grupos sociais, como a prática de gravar a própria voz, a importância da autoaprendizagem e da aprendizagem com membros da família (no estudo de Green a aprendizagem entre amigos aparece com maior destaque) e o desenvolvimento de algumas práticas voltadas especificamente para a interpretação, o parâmetro mais valorizado entre os entrevistados.

Os relatos dos entrevistados trazem dados também sobre suas motivações para procurar o curso do CEP-EMB, e revelam que eles atribuem pouca importância ao certificado e que a Escola é altamente valorizada como lugar de convivência musical. Entre os conhecimentos musicais que os cantores buscavam encontrar na Escola estão a escrita tradicional e o jargão técnico da área, embora os entrevistados não estabeleçam nenhuma relação entre tais conhecimentos e a demanda profissional ou a prática musical como cantores. Os cantores-instrumentistas relataram interesse especial em elementos de harmonia. Outros fatores de motivação para o ingresso na Escola estão relacionados a questões de saúde vocal. O fato de o CEP/EMB ser uma escola pública e gratuita possibilitou o ingresso de vários dos entrevistados, que de outra forma não poderiam custear estudos musicais.

Ao chegar ao CEP-EMB, muitos dos cantores sentiram que sua experiência anterior lhes trazia facilidades nas atividades propostas, geralmente relacionadas à performance como cantores e às atividades que envolviam treinamento auditivo. Em alguns dos relatos, é possível deduzir que muitas vezes eles foram capazes de fazer sozinhos a ponte entre a prática auditiva anterior e o treinamento da aula de solfejo, por exemplo. No entanto, para a maioria deles, tais facilidades não resultaram em um bom desempenho escolar, e no decorrer do curso se transformaram em dificuldades, levando os cantores a achar que o desenvolvimento auditivo alcançado anteriormente dificultava a aquisição de ferramentas de leitura musical.

É possível relacionar tais dificuldades com alguns aspectos da experiência na Escola descritos pelos cantores como negativos. No que diz respeito à relação professor-aluno e o preparo pedagógico do professor, foram apontados problemas como: a falta de interesse nas experiências anteriores dos alunos; falta de comprometimento com o trabalho em sala de aula; foco no conteúdo ou no professor, ao invés de no aluno; desconhecimento do fazer musical dos músicos populares. Aspectos pedagógicos e administrativos da Escola também foram levantados, como critérios equivocados para formação das turmas, desencontro entre disciplinas teóricas e práticas, supervalorização da teoria em detrimento da prática e problemas na contratação de professores. Foi possível perceber também que os entrevistados se ressentem da falta, dentro da Escola, de mais atividades diretamente relacionadas ao fazer musical, como a prática de conjunto e apresentações.

Outro foco de conflitos que emergiu nas entrevistas diz respeito à maneira como a música popular é vista dentro da Escola. Foram feitas críticas à aplicação indiscriminada de conjuntos de técnicas sistematizadas pelo canto erudito em contextos musicais do canto popular e às disputas entre a música popular e a erudita que se fazem sentir no ambiente escolar, e ao preconceito praticado contra alguns estilos (música sertaneja, por exemplo), mesmo entre os músicos populares.

Os depoimentos também referem aquisições importantes advindas da Escola, entre as quais as mais citadas dizem respeito à técnica e saúde vocal, respiração, *presença de palco* e alargamento dos horizontes musicais, através do contato com outros estilos (musicais e vocais), outros instrumentos, outras formações instrumentais. Além disso, grande parte dos benefícios relatados fala do respeito, reconhecimento e segurança trazidos pelo status de aluno da Escola.

Os entrevistados ressaltaram a importância de atitudes positivas dos professores para a adaptação e o aproveitamento do curso. Entre as qualidades positivas citadas por eles, encontramos: o respeito à individualidade musical, o conhecimento e proximidade da realidade do músico popular, o comprometimento com o trabalho em sala de aula, a capacidade de reconhecer o desenvolvimento do aluno, a capacidade de despertar processos de aprendizagem que levam à autonomia. Nos depoimentos também aparecem mais bem avaliadas, como sendo mais efetivas no tocante ao aprendizado, as disciplinas que integram atividades musicais diversas. Os relatos analisados parecem apontar que as articulações entre a aprendizagem anterior e a aprendizagem dentro do CEP-EMB ocorrem mais fluentemente: a) entre os cantores que ingressaram mais cedo na Escola, no decorrer da carreira; b) entre cantores que encontraram professores mais abertos às realidades da música popular.

Os dados deste estudo revelam que as questões que dificultaram a inserção dos cursos de música popular nas instituições de ensino de música não deixam de existir com a implantação dos cursos. Ao ingressar na Escola, os cantores simplesmente são chamados a se adequar aos padrões de conhecimento e prática musical ali praticados. Ainda que alguns professores estejam preocupados em conhecer as experiências anteriores e atuais dos alunos e ajudá-los a fazer a ponte com o conhecimento que desejam transmitir, isso não é o que acontece na Escola de maneira geral, segundo a visão dos cantores. Eles são levados a deixar fora das salas de aula conhecimentos e habilidades que são resultado de anos de dedicação à música, e são tratados como alunos iniciantes.

Tal desqualificação das experiências trazidas pelos alunos e a separação existente entre teoria e prática estão diretamente relacionadas à concepção oitocentista e eurocêntrica que ainda rege as instituições de ensino de música no nosso país. Entre os desdobramentos dessa concepção estão a imposição de padrões sobre atitudes e comportamentos em relação ao fazer musical, a legitimação da música erudita como a própria "música em si", em detrimento de outras manifestações musicais e a precedência que se concede à notação musical tradicional sobre a experiência musical. A exigência de conhecimentos da teoria da música e de leitura e escrita musical dificulta o ingresso de estudantes vindos de outras experiências musicais e, quando o ingresso acontece, a formação dos professores dificulta sua permanência, pois a maioria dos docentes desconhece outros fazeres musicais e outras práticas de aprendizagem.

Assim, como foi visto, as escolas de música também têm tido dificuldades em preparar os músicos para atuar em uma realidade musical diversa, cujo mercado demanda novos e diversos perfis profissionais e conhecimentos atualizados em termos de tecnologia.

Um dos primeiros passos no caminho de uma educação profissional mais efetiva na área de canto popular seria um realinhamento de objetivos que orientam os processos de ensino-aprendizagem, de forma a levar em conta as articulações necessárias para abranger a diversidade social e cultural e as demandas encontradas por esses músicos no mercado de trabalho.

Isso implica em reformulações no que toca à estrutura pedagógica dos cursos, espaço físico e à qualificação dos professores. Para tanto, além de uma ampla revisão dos conceitos subjacentes às políticas pedagógicas em vigor, é preciso ampliar o conhecimento sobre o fazer musical do cantor popular, assim como sobre os processos e as práticas relacionados à aprendizagem da música popular em contextos informais, inclusive proporcionando o contato com as novas tecnologias e fazeres musicais. Este estudo intentou justamente trazer dados sobre especificidades do fazer musical e da aprendizagem do cantor popular no Brasil, com a possibilidade de olhar para os processos vivenciados antes e depois do ingresso em uma instituição de ensino, acrescentando essa perspectiva a outros estudos no Brasil que abordaram a aprendizagem dos cantores populares.

Possibilidades para pesquisas futuras emergem deste trabalho, já que muitas questões foram tocadas, mas não puderam ser aqui aprofundadas. No presente estudo, os processos de aprendizagem em contextos formais e informais foi abordado a partir da perspectiva dos cantores. Investigar como isso acontece dentro das salas de aula e colher as impressões dos professores das diversas áreas sobre esses processos traria mais subsídios para a construção de novas propostas de articulação pedagógica com perspectiva multicultural. Além disso, para compreender melhor as questões relativas à música na Educação Profissional, seria interessante conhecer os mecanismos através dos quais a profissão de músico ainda é estigmatizada.

Um aprofundamento necessário à área da pedagogia do canto popular diz respeito ao estudo dos diferentes estilos vocais e seus reflexos fisiológicos, de forma a esclarecer concepções do senso comum que relacionam estilos populares e danos ao aparelho vocal. O aprofundamento de questões relativas ao preconceito idiomático

praticado em relação aos estilos populares também pode ser esclarecedor e desfazer uma série de mitos.

Seria de grande importância para a pedagogia do canto popular um aprofundamento das questões da corporeidade relacionada ao canto, considerando o fato de que os estudos sobre performance vistos apontam esse tema como um campo vasto e vital para o cantor popular, assim como a grande relevância que os aspectos relacionados à performance tiveram nos depoimentos deste estudo.

Referências Bibliográficas

ABREU, Felipe. A questão da técnica vocal ou a busca de harmonia entre música e palavra. In: TRAVASSOS, E. (Org.); MATOS, C. N. (Org.); MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Org.). Ao encontro da palavra cantada: poesia, música, voz. Rio de Janeiro: 7Letras; CNPq, 2001, 314 p..

ABREU, Felipe. O papel do preparador vocal no estúdio de ensaio e de gravação. In: MEDEIROS, F. T. (Org.); Travassos, E. (Org.); MATOS, Cláudia Neiva de (Org.). Palavra Cantada: Ensaios sobre Poesia, Música e Voz. Rio de Janeiro: 7 Letras / Faperj, 2008. v. 1. 345 p.

ALMEIDA, Cristiane M. G.. Por uma Ecologia da Formação de Professores de Música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

ANDRADE, Mário. Aspectos da música brasileira. Belo Horizonte: Villa Rica, 1965.

_____. Ensaio sobre a música brasileira. São Paulo: Livraria Martins, 1972.

_____. Vida do cantador. Edição crítica de Raimunda de Brito Batista. Belo Horizonte/ Rio de Janeiro: Vila Rica, 1993.

ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. In: II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002, Goiânia. Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002. p. 18-29.

_____. Mundos musicais locais e educação musical. Em Pauta: revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.

ARROYO, Margarete; FARIA, J. R.; TEIXEIRA, C. C.; DEBS, D.; ROSA, A. C.; MELO, L. R.; SANTOS, R. C.; PEREIRA, M. R. S.; MARQUES, D. N.; BORGES, R. F.. Transitando entre o formal e o informal: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: 7º Simpósio Paranaense de Educação Musical, 2000, Londrina. Anais do 7º. Simpósio Paranaense de Educação Musical, 2000, p. 77-90.

BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico – o que é, como se faz. . 48ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007

BLACKING, John. Music, culture and experience. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

BRAGA, Eugênio C. F. Segmentação interna e prestígio nas profissões: questões teóricas e hipóteses de pesquisa. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia

29/05 a 1/06 de 2007 – GT 15 – Ocupações e Profissões. Recife, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

FEICHAS, H. F. B.. Bridging the gap: informal learning practices as a pedagogy of integration. British Journal of Music Education, 2010. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=7125296&jid=BME&volumeId=27&issueId=01&aid=7125288> . Acesso em 03/04/2010.

_____. Formal and Informal Music Learning in Brazilian Higher Education. Tese de Doutorado em Educação Musical. Institute of Education, University of London, 2006.

_____. Música Popular na Educação Musical. In: VIII Encontro Regional Centro Oeste da ABEM, 2008, Brasília. VIII Encontro Regional Centro Oeste da ABEM, 2008. Disponível em http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/palestra_heloisa_feichas.pdf. Acesso em 23/06/2009.

FEICHAS, H.; MACHADO, Daniel. Projeto Connect na Escola de Música da UFMG. In: XVIII Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical/ 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical, 2009, Londrina. Anais do XVIII Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical/ 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical, 2009, p. 1052-1058.

FINNEGAN, Ruth. O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance? In: MEDEIROS, F. T. (Org.); Travassos, E. (Org.); MATOS, Cláudia Neiva de (Org.). Palavra Cantada: Ensaios sobre Poesia, Música e Voz. Rio de Janeiro: 7 Letras / Faperj, 2008, 345 p.

FOLKESTAD, Göran. Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, Cambridge, vol. 23, nº 2, pp.135-145, 2006.

GALIZIA, F. S. Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Daniel. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 113-119, 2008.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: London University, Institute of Education, 2001.

_____. *Music, Informal Learning and School: a new classroom pedagogy*. Aldershot, Ashgate, 2008.

_____. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, v.24, n.2, 2006, p.101-118.

_____. The music curriculum as lived experience: Children's 'natural' music learning processes, *Music Educators' Journal*, 91 nº 4, 2005, p. 27-32.

GROSSI, Cristina S.. Formando Educadores Musicais para a 'informalidade' na sala de aula da escola. In: IX Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 2009, Campo Grande. Anais do IX Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM (CDRom). Campo Grande: Editora da UFMS, 2009, p. 01-16.

GROSSI, Cristina S.; NARITA, F.; FERLIM, U.; BLEGGI, L.. Música popular na educação musical: um projeto de pesquisa-ação. In: VII Seminário Nacional de Pesquisa em Música - SEMPEM, 2007, Goiânia. Anais do VII SEMPEM - Versão Online. Goiânia: Música - Universidade Federal de Goiás, 2007, p. 103-109.

GROSSI, Cristina S.; BARROS, M.. Prática musical no ensino médio em um projeto-piloto: reflexões acerca da aprendizagem informal da música popular na educação musical. In: XVIII Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, 2009, Londrina. Anais do XVIII Congresso da ABEM - Comunicações e Pôsteres (formato CD). João Pessoa: UFPB, 2009, p. 1016-1021.

GUNTHER, H. Como Elaborar um Questionário. Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 1. Brasília, UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HARDER, R.. A Abordagem PONTES no Ensino de Instrumento: Três Estudos de Caso. Tese de Doutorado em Música / Educação Musical. Universidade Federal da Bahia, 2008.

HERR, Martha. Um modelo para interpretação de canção brasileira nas visões de Mário de Andrade e Oswaldo de Souza. *Musica Hodie*, vol. 4, No. 2, 2004, p.27-38.

HUSSERL, E. *Meditações cartesianas*. São Paulo: Madras, 2001.

JAFFURS, Sheri. *Lessons from a garage band: Informal venues for music making*. Dissertation - Doctor of Philosophy. School of Music, Michigan State University, 2006.

JAFFURS, S. E. The Impact of Informal Music Learning Practices in the Classroom, or How I Learned How to Teach from a Garage Band. *International Journal of Music Education*, 2004, p.189-200.

JAFFURS, Sheri. The intersection of informal and formal music learning practices. In: *International Journal of Community Music*, 2006b, p. 1-29. Disponível em: <http://www.intljcm.com/articles/Volume%204/Jaffurs%20Files/Jaffurs.pdf>. Acesso em: 12/10/2009.

LACORTE, Simone. *Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

LATORRE, Maria Consiglia R.. *A estética vocal no canto popular do Brasil: uma perspectiva histórica da performance de nossos intérpretes e da escuta contemporânea, e suas repercussões pedagógicas*. Dissertação de mestrado apresentada no Instituto de Artes da Unesp sob orientação da Profª Drª Marisa T.O. Fonterrada. São Paulo, Unesp, 2002.

LAVER, John. *The phonetic description of voice quality*. London: Cambridge University Press, 1980.

LEBLER, D.. The masterless studio: an autonomous education community. *Journal of Learning Design*, 2006, vol.1, nº 3, p. 41-50. Disponível em: <http://www.jld.qut.edu.au/publications/vol1no3/documents/masterless%20studio.pdf> Acesso em 01/05/2009.

LEBLER, D.. 3D assessment: Looking through a learning lens. Paper presented at the CEPROM Seminar, Hanoi, 2006. Disponível em http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/10072/18599/1/49875_1.pdf. Acesso em 01/05/2010

_____. Student-as-Master? Reflections on a learning innovation in popular music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 2007 - 205. Disponível em: <http://ijm.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/3/205>. Acesso em: 28/04/2009.

_____. "Get Smarter" Music: Making knowledge from knowhow. Paper presented at the Effective Teaching and Learning Conference, Brisbane, 2004. Disponível em: http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/10072/2913/1/31962_1.pdf. Acesso em 01/05/2009.

LOMAX, Alan. Estructura de la canción y estructura social – in CRUCES, F. – Las Culturas Musicales. Lecturas de etnomusicología. Madrid, Trotta, 2001.

LOMAX, Alan. Folk song style and culture. New Brunswick, NJ: Transaction Books, 1978. 363 p.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUEDY, E. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. Revista da ABEM, v. 15, set. 2006, p. 101-107. Disponível em http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15_artigo10.pdf . Acesso em 08/04/2009

MATOS, C. N. Canção Popular e Performance Vocal. In Anais do V Congresso da Seção Latino-Americana da Associação Internacional para o Estudo da Música Popular, IASPM-AL. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: [http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/Anais2004%20\(PDF\)/ClaudiaNeivadeMatos.pdf](http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/Anais2004%20(PDF)/ClaudiaNeivadeMatos.pdf) Data do acesso: 24/06/2009.

_____. Dicções malandras do samba. In: Cláudia Neiva de Matos; Elizabeth Travassos; Fernanda Teixeira de Medeiros. (Org.). Ao encontro da palavra cantada: poesia, música e voz. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001, v., p. 61-76.

MATTOS, A.; PINHEIRO, R. Escola de Música de Brasília - Um lugar de sonho musical. In: Oliveira, Alda; Regina Cajazeira.. (Org.). Educação Musical no Brasil. Salvador, BA: P & A, 2007, p. 214-220.

MCCORMICK, Fred. Cantometrics: Song and Social Culture - The Magazine for Traditional Music Throughout the World - Disponível em: <http://www.mustrad.org.uk/articles/cantomet.htm>, 2002. Acesso em 19/11/2009.

MENEZES, Flô. A Acústica Musical em Palavras e Sons. 1. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004. 308 p.

MERRIAM, Sharan. Qualitative research and case study applications in education. Ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 22ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. Em Aberto, Brasília, n. 46, ano 9, p. 73-84, abr./jun. 1990.

NASCIMENTO, Sônia de Almeida do. Educação profissional – Novos paradigmas, novas práticas. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 69-74, mar. 2003.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Curitiba. Anais... Curitiba, 2000, p. 15-32.

_____. Frequência de Elementos Musicais em Canções Vernáculas da Bahia Utilizando Análise Manual e por Computador: Sugestões para Aplicação na Educação Musical. In: Teses em Educação Musical, v. 1: Música na Escola Brasileira. Porto Alegre: ABEM, 2001, p.15-30.

_____. Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. Claves (João Pessoa), v. 02, p. 31-45, 2006.

OLIVEIRA, Alda; HARDER, Rejane. Articulações pedagógicas em música: reflexões sobre o ensino em contextos não escolares e acadêmicos. Claves (João Pessoa. Impresso), v. 6, 2008, p. 70-83.

PAULILO, M. A. S.. A Pesquisa Qualitativa e a História de Vida. Serviço Social em Revista, Londrina, v. 2, n. 1, 1999, p. 135-145.

PICCOLO, Adriana. O canto popular brasileiro: uma análise acústica e interpretativa. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro – Centro de Letras e Artes. Escola de Música. 2006.

PINTO, Mércia. Música Popular na Educação Musical. In: VIII Encontro Regional Centro Oeste da ABEM, 2008, Brasília. VIII Encontro Regional Centro Oeste da ABEM, 2008. Disponível em http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/forum3_mercia_pinto.pdf , acesso em 01/05/2010.

_____. Ouvidos para o mundo: aprendizado informal de música em grupos do Distrito Federal. In. Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, vol. 8, 2002. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/anppom/opus/opus8/sumario.htm>> Acesso em 24/08/2005.

_____. Saberes e competências - mundos antagônicos da academia? In: Congresso Nacional da ABEM, 2002, Natal/RN. Anais do Congresso Nacional da ABEM, 2002.

PINTO, Tiago. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. Revista de Antropologia, vol.44, n.1, 2001, p. 222-286. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ra/v44n1/5345.pdf> . Acesso em: 01/08/2005.

PRASS, Luciana. Transitando entre o formal e o informal para repensar a educação musical do século XXI. In: 7º Simpósio Paranaense de Educação Musical, 2000, Londrina. 7º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina, PR : Universidade Estadual de Londrina, 2000, p. 67-74.

_____. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre, RS: Editora da Universidade, 2004, 183 p..

QUEIROZ, Luis Ricardo S.. Espaços e concepções de ensino e aprendizagem da música em João Pessoa. In: XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2007, São Paulo. Anais do XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. São Paulo: UNESP, 2007, p. 1-7.

_____. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 2004, p. 99-107.

SALAVUO, Miikka. Open and informal online communities as forums of collaborative musical activities and learning. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 23, n. 3, p. 253-271, 2006. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=547308&jid=BME&volumeId=23&issueId=03&aid=547304> Acesso em: 10/04/2009.

SANDRONI, C.. Ritmo melódico nos bambas do Estácio. In: Cláudia Neiva de Matos; Elizabeth Travassos; Fernanda Teixeira de Medeiros. (Org.). *Ao encontro da palavra cantada*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001, v. , p. 53-60.

SANDRONI, C. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2000. Disponível em http://www.pesquisamusicaufpb.com.br/Masters/uma_roda_de_choro_concentrada.pdf , acesso em 27/04/2009.

SHEPHERD, John. *Music as Social Text*. Cambridge, England, 1991.

SOBREIRA, Sílvia. *Desafinação Vocal*. Rio de Janeiro: Musimed, 2003.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloísa (org.), ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (2004). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Série pesquisa em educação. Vol. 4. Brasília: Liber Livro Editora. p. 9-61.

TAGG, Philip. High and Low, Cool and Uncool: Conceptual falsifications and the study of popular music. Keynote speech, IASPM (Bulgaria), 24 June, 2000. Disponível em <http://www.tagg.org/articles/xpdfs/iaspuk2000.pdf> . Acesso em 25/05/2005.

_____. Why IASPM? Which Tasks? In *Popular Music Perspectives 2. Papers from the Second International Conference on Popular Music Studies*, 1985, p. 505-507. Disponível em: <http://www.tagg.org/articles/xpdfs/iasptask83.pdf> Data do Acesso: 01/05/2010.

TATIT, L.. *O Século da Canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

_____. *Todos Entoam: Ensaios, Conversas e Canções*. São Paulo: Publifolha, 2007. 447 p.

TRAVASSOS, E. (Org.); MATOS, C. N. (Org.); MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Org.). *Ao encontro da palavra cantada: poesia, música, voz*. 1. Ed. Rio de Janeiro: 7Letras; CNPq, 2001, v. 1. 314 p..

TRAVASSOS, E. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da Abem*. Porto Alegre, n.12, p.11-20, 2005.

_____. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: X Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2002, Uberlândia. *Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Uberlândia: ABEM, 2001. Uberlândia: Associação Brasileira de Educação Musical, 2002, p. 75-84

_____. Um objeto fugidio: voz e "musicologias". In: Cláudia Matos; Elizabeth Travassos; Fernanda Medeiros. (Org.). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música, voz*. Rio de Janeiro: 7Letras; FAPERJ, 2008, v. 1, p. 99-122.

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

ULHÔA, M. T. Categorias de avaliação estética da MPB - lidando com a recepção da música brasileira popular. In: IV Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, 2002, Ciudad de México. Actas. p. 1-18. Disponível em: <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/mexico/articulos/Ulhoa.pdf> Acesso em 20/04/2005.

VIOLA, Izabel Cristina. O Gesto Vocal: a arquitetura de um ato teatral. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. Ano de Obtenção: 2006.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, 39-48, set. 2005.

_____. As Vivências Formais, Não formais e Informais dos Adolescentes: Três Estudos de Caso. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ZUMTHOR, Paul. Performance, Recepção e Leitura. São Paulo: Educ, 2000.

Anexo I

Questionário

Nome Completo:	Idade:
Profissão:	Telefone(s):
E-mail:	

- Há quanto tempo estuda na Escola de Música de Brasília? _____
- Estudou música em outra instituição de ensino de música, antes de procurar a Escola de Música de Brasília?
 Não
 Sim - onde? _____ por quanto tempo? _____
o que estudou? _____
- Cite 3 cantores(as) que você admira (enumere por ordem de preferência): _____

- Cite 3 qualidades desses cantores(as) que você admira (enumere por ordem de importância para você):

- Porque procurou a Escola de Música de Brasília? (enumere por ordem de prioridade: 1= motivo principal, 2= motivo secundário etc.)
 Para iniciar ou complementar a formação profissional
 Para ter o certificado
 Por causa de problemas vocais (quais? _____)
 Busca por conhecimentos musicais (escrita e teoria musical)
 Para melhorar sua expressão vocal e/ou musical
 Para estar em um ambiente musical
 Outros: _____
- Já atuou ou atua profissionalmente como cantor(a) (recebendo remuneração para cantar)?
 Não
 Sim - que tipo de trabalho? _____
quando? _____ Por quanto tempo? _____
- Como cantor, que qualidades você acha que já tinha antes de entrar para a Escola de Música?

Anexo II

Roteiro para a Entrevista

Primeira parte:

Informações Gerais

- Nome, idade, profissão
- Naturalidade (se não é de Brasília, há quanto tempo vive aqui?)
- Trabalhos musicais atuais, trabalhos vocais (remunerados) que costuma fazer, em que locais.

Pergunta geral: Fale de suas primeiras lembranças em relação à música. Como foi sua história com a música e com o canto, a sua vivência na música?

Lista de Assuntos

Os princípios: enculturação

- Como se interessou por música, como começou a cantar? Em que ambientes, através de que meios?
- Que estilos você gostava de cantar? Eram os mesmos que gostava de ouvir?

Os fins: a musicalidade profissional

- Que cantores que você mais admira? Você pode citar exemplos de cantores e gravações? Que qualidades e habilidades musicais você mais valoriza nesses e em outros cantores?
- Que qualidades são importantes para o cantor no mercado de trabalho?

Dos princípios aos Fins: adquirindo habilidades e conhecimento

- Como preparava as músicas? Quando tinha dificuldades, como as superava?

Auto-conceitos

- Que qualidades, das que você reconhece nos cantores, você vê em si mesmo?
- E que qualidades as pessoas reconhecem em você como cantor?

Posturas e valores

- Que qualidades e atitudes você acha importantes para o desenvolvimento de um cantor? E para os músicos com quem você trabalha?

Por que procurou o ensino formal?

- O que você diria que sabia de música antes de entrar na Escola de Música?
- Por que procurou o ensino formal? O que fazia falta na sua prática como cantor?
- Quais eram as suas expectativas ao ingressar no ensino formal?

Segunda parte:

Pergunta geral: Na primeira parte da entrevista você falou da sua experiência com a música fora das instituições de ensino, e das suas expectativas ao ingressar na Escola de Música. Agora eu gostaria que você me falasse da sua experiência dentro da Escola.

Lista de Assuntos

- As suas expectativas em relação à Escola foram ou estão sendo atendidas?
- Que aspectos da sua prática anterior foram considerados e reconhecidos no contexto da Escola?
- Que conhecimentos e habilidades importantes que você adquiriu na Escola?
- Você considera que conhecimentos e habilidades que você está mobilizando na Escola serão úteis para a sua prática profissional?
- Você teve contato com outros estilos de música que não conhecia? Se sim, foram contatos positivos?

Anexo III

Brasília, ____ de _____ de 2010.

Olá!

Meu nome é Maria de Barros Lima, eu sou mestranda no Programa de Pós-Graduação – Música em Contexto - do Departamento de Música da Universidade de Brasília, desenvolvendo pesquisa sobre os processos de aprendizagem de cantores populares dentro e fora de instituições de ensino de música, sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Grossi.

Você foi convidado a fazer parte da pesquisa por sua relação direta com o tema do meu trabalho, de acordo com os critérios definidos: 1) chegou a atuar profissionalmente (receber remuneração para cantar, sem a exigência de que tenha sido, ou seja, a única fonte de renda) antes de ter contato com o ensino formal; 2) em certo momento decidiu procurar a Escola de Música de Brasília, onde está ou esteve matriculado por pelo menos um ano; 3) demonstrou, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponibilidade para participar das três etapas da pesquisa, a saber: duas entrevistas, com a duração aproximada de 2 (duas) horas cada uma, que serão gravadas em áudio, e a permissão para observação e gravação em áudio e vídeo pela pesquisadora de apresentação musical ou ensaio do qual você participe. Além disso, pode haver a necessidade de esclarecer alguns pontos, o que você poderá fazer de acordo com sua vontade e disponibilidade.

Sua colaboração se fará de forma anônima se assim você desejar, e apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso à íntegra das entrevistas e dos registros em áudio e vídeo. Após a transcrição, as entrevistas serão enviadas para sua aprovação. Para efeitos jurídicos, você concordou em abdicar direitos meus e de meus descendentes sobre o material produzido, e autorizo, sem restrições de prazos, desde a presente data: 1) a publicação integral ou parcial dos resultados obtidos; 2) o uso de citações retiradas da entrevista; 3) o uso dos registros em áudio e vídeo para fins exclusivamente acadêmicos e científicos.

A qualquer momento você poderá solicitar outras informações, entrando em contato comigo por telefone (61 9181-0269) ou e-mail (mariadebarros@gmail.com).

Agradeço desde já sua colaboração e atenção!

Maria de Barros Lima
Matrícula na UnB: 2010/37005

Anexo IV

Brasília, ____ de _____ de 2010.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que fui convidado(a) a contribuir para a pesquisa que Maria de Barros Lima desenvolve no Programa de Pós-Graduação – Música em Contexto - do Departamento de Música da Universidade de Brasília. Ao receber o convite, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa, que pretende investigar os processos de aprendizagem dentro e fora de instituições de ensino de música, através da perspectiva de cantores populares.

Através deste Termo de Consentimento, manifesto minha disponibilidade para participar de duas entrevistas, com a duração aproximada de 2 (duas) horas cada uma, e que serão gravadas em áudio. Além disso, se houver necessidade, poderei contribuir com esclarecimentos necessários para complementar as entrevistas. Após a transcrição, as entrevistas serão enviadas para minha aprovação.

Fui informado(a) ainda de que apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso à íntegra das entrevistas e dos registros em áudio. Para efeitos jurídicos, abduco direitos meus e de meus descendentes sobre o material produzido, e autorizo, sem restrições de prazos, desde a presente data: 1) a publicação integral ou parcial dos resultados obtidos; 2) o uso de citações retiradas da entrevista; 3) o uso dos registros em áudio para fins exclusivamente acadêmicos e científicos.

A qualquer momento poderei solicitar outras informações, contatando a pesquisadora por telefone (61 9181-0269) ou e-mail (mariadebarros@gmail.com).

Nome: _____

RG: _____ Tel: _____

E-mail: _____

Assinatura: _____

Anexo V

Ficha Técnica do CD:

1. **Tocando em Frente** (Almir Sáter e Renato Teixeira)
Voz: **Alan Cruz**
Teclado: **David Reis**
Guitarra: **Murilo Lima**
Baixo: **Alexandre Macarrão**
Bateria: **Pedro Augusto**
Gravada ao vivo, no SESC da EQS 504/505 em 23/07/09
2. **Pra Que Mentir** (Noel Rosa e Vadico)
Voz: **Alexandre Lucena**
Violão: **Paulo André Tavares**
Teclados / percussão eletrônica: **Daniel Baker**
Gravada em maio de 2005 por Daniel Baker
3. **Isto Aqui o Que É** (Ary Barroso)
Voz: **Elaine Veludo**
Violão: **Marcílio Homem**
Gravada ao vivo em MD no Teatro Carlos Galvão do CEP-EMB em 14/11/03
4. **Balacobaco** (Engracia da Costa)
Arranjo: **André Assunção**
Voz: **Engracia da Costa**
Guitarra: **André Assunção**
Baixo: **Eduardo Machado**
Bateria: **Marcus Tymburibá**
Percussão: **Leila Peres**
Gravada ao vivo em 2008, no Festival Universitário da UnB
5. **Um Mistério** (Flávio Mendes)
Voz, violão nylon, guitarra, baixo, teclado e bateria eletrônica: **Jorge Eduardo**
Gravada por Jorge Eduardo, em um Portastudio Tascam de 4 canais, em 1998
6. **Um Canto à Terra** (Cláudio Martins e Carlos Catuípe)
Voz: **Mônica Ramos**
Violão: **Mário Tressoldi**
Teclado: **Maikel Luz**
Gravação de ensaio – 2010
7. **100% Caipira** (Vismar Martins)
Vozes: **Roni e Ricardo**
Arranjos: **Roni, Ricardo e Fábio Abel**
Acordeon: **Eddy Stafin**
Baixo: **Wildes Cardoso**
Bateria: **Allan Vieira**
Guitarra: **Gelson Barbosa**
Violão: **Gelson Barbosa, Roni**
Teclado: **Fábio Abel, Claiton Abel**
Percussão: **Gelson Barbosa**
Vocal: **Adriana Simonetti**
Gravado em 2009 no Estúdio Take 1

8. **Prenúncios do Final** (Sérgio Magalhães)

Arranjo: **Marcus Vinicius**

7 cordas: **Marcus Vinicius**

6 cordas: **Lucas de Campos**

Violino: **Liliana Gayoso**

Violoncelo: **Ocelo Mendonça**

Ganzá: **Guto Martinho**

Voz: **Sérgio Magalhães**

Gravado em 2009, no Estúdio do EQS 504/505

9. **Coração de Forrozeiro** (Thiago Lunar)

Voz, Violão, Guitarra e Cavaco: **Thiago Lunar**

Zabumba, Percussão e Vocal: **Giggio**

Triângulo, Percussão e Vocal: **Figura**

Contra-baixo e Voz: **Merê**

Sanfona: **Lico do Acordeon**

Flauta Transversal: **Fernanda Vaz**

Gravado ao vivo em fevereiro de 2009

Mixado e masterizado no Feedback Estúdio

Anexo VI

TABELA: Qualidades que admiro X Qualidades que já tinha X Porque entrar para a Escola

Cantor	Cite 3 qualidades de cantores(as) que você admira	Que qualidades você acha que já tinha ao entrar para a Escola?	Porque procurou a Escola?
ALAN	Afinação, carisma e musicalidade.	Musicalidade, afinação e carisma.	Buscando conhecimento
ALEXANDRE	Potência vocal, divisão melódica/rítmica e repertório	Minha técnica vocal (até então empírica), segurança e presença de palco	Saber os termos que se usa, estar no meio musical, buscando consciência do que já fazia
ELAINE	Improviso, afinação, bom gosto com repertório.	Desenvoltura para criar, improvisar.	para ser maestrina; para ter uma profissão que gostasse quando parasse de cantar em bar; por sugestão de amigos
ENGRACIA	Expressão, leveza, firmeza.	Afinação, timbre.	Pela riqueza do estudo mesmo, do aprendizado; para melhorar ainda mais como cantora;
JORGE	Timbre da voz , afinação e emoção/concentração ao transmitir seu canto.	Noções de tempo e tonalidade bem conscientes, um pouco de experiência com o canto, porém intuitiva, além da voz pronta em certos aspectos.	Sensação de estagnação
MÔNICA	Timbre vocal, extensão e a interpretação.	Ritmo, interpretação , carisma, sensibilidade p/ interagir com o público, facilidade em decorar as melodias, ou seja, o ouvido bom.	Saber identificar o tom, por problemas vocais
RICARDO	Presença de palco, afinação e humildade.	Afinação , experiência de palco.	Busca por conhecimento, por problemas vocais, por sugestão de amigos, por ser gratuita
RONI	Qualidade musical, afinação e humildade.	Afinação , facilidade com ritmo.	Busca por conhecimento, por problemas vocais, por sugestão de amigos, por ser gratuita
SÉRGIO	Timbre da voz , afinação perfeita, postura/interpretação.	Gosto por cantar, voz que as pessoas elogiavam.	Por sugestão de amigos, por ser gratuita
THIAGO	Interpretação e carisma , timbre, domínio da extensão vocal.	Acho que a experiência de palcos me ajudou muito a me inserir nas propostas e apresentações pela Escola.	Sensação de estagnação, por sugestão de um professor

Anexo VII