

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Paulo de Oliveira Chaves Filho

**"CANTAR É UM ATO DE LIBERDADE":
ATITUDES E VALORES DE ALUNOS DE CANTO POPULAR DO CENTRO DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA**

Brasília
2023

Paulo de Oliveira Chaves Filho

**"CANTAR É UM ATO DE LIBERDADE":
ATITUDES E VALORES DE ALUNOS DE CANTO POPULAR DO CENTRO DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA**

Trabalho de Conclusão de Curso para a obtenção do título de Licenciado em Música submetida a Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Música, curso de Música, Licenciatura à Distância.

Orientador(a): Prof.^a Dra Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo.

Brasília
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(

C512 Chaves Filho, Paulo de Oliveira
"CANTAR É UM ATO DE LIBERDADE": atitudes e valores de
alunos de canto popular do Centro de Educação Profissional
Escola de Música de Brasília. / Paulo de Oliveira Chaves
Filho; orientador Maria Cristina de Carvalho Cascelli de
Azevedo. -- Brasília, 2023.
74 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Música) -
Universidade de Brasília, 2023.

1. Aprendizagem formal e informal. 2. Canto popular.
3. Escola de Música. I. Azevedo, Maria Cristina de
Carvalho Cascelli de, orient. II. Título.



Paulo de Oliveira Chaves Filho, 200010832

"CANTAR É UM ATO DE LIBERDADE": ATITUDES E VALORES DE ALUNOS DE CANTO POPULAR DO CEP-EMB.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, no dia 28 de julho de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música sob a orientação da professora **Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo** com banca de avaliação composta também pelas professoras **Flávia Motoyama Narita** e **Francine Kemmer Cernev**.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 03/08/2023, às 12:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Francine Kemmer Cernev, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 03/08/2023, às 13:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Motoyama Narita, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 06/08/2023, às 22:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **10103236** e o código CRC **1DC40E57**.

AGRADECIMENTOS

Deixo meu profundo e sincero agradecimento a duas professoras que iluminaram os caminhos da minha jornada no estudo da Música: Maria Cristina, da Universidade de Brasília e Dani Baggio, do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília. Agradeço também à minha família, aos meus amigos e à minha companheira, Lai, que precisaram lidar com a minha ausência do plano terrestre durante o processo de escrita deste TCC.

RESUMO

Em 1998, foi criado o Núcleo de Canto Popular do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB). Desde então, cantores de toda a cidade e região buscam o local como um centro de referência para aprofundar seus conhecimentos musicais e se profissionalizar. Muitos desses cantores já chegam na instituição com uma extensa trajetória no canto, envolvendo práticas como se apresentar na noite, cantar na igreja, tocar em bandas, participar de rodas de choro e de samba, dentre outras. Essas práticas são orientadas por atitudes e por valores que eventualmente entram em conflito com as maneiras de fazer música propostas pela Escola. Partindo dessa reflexão, o presente trabalho tem como objetivo principal investigar as atitudes e os valores que orientam as práticas musicais de alunos de canto popular do CEP-EMB. Dele, emergem alguns objetivos específicos: descrever a trajetória musical desses alunos; descrever as práticas musicais desenvolvidas no CEP-EMB; conhecer como as atitudes e os valores desses alunos são recebidos nas práticas musicais no CEP-EMB. Trata-se de um estudo exploratório, conduzido por meio de entrevistas semidirigidas e reflexivas com três alunos do Núcleo de Canto Popular do CEP-EMB. Os critérios de seleção utilizados foram: ser aluno do CEP-EMB há pelo menos dois semestres; engajar-se em práticas musicais fora do CEP-EMB e possuir disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Os entrevistados, que solicitaram anonimato, foram perguntados sobre sua trajetória musical, sobre as práticas desenvolvidas fora do CEP-EMB e sobre as práticas desenvolvidas dentro do CEP-EMB. A orientação foi que falassem o mais livremente possível sobre tais assuntos. O principal resultado encontrado foi que, por mais que existam contradições entre as maneiras de se fazer música dentro e fora da Escola, as atitudes e os valores que orientam a prática musical dos entrevistados foram, no geral, bem recebidos e conservados na instituição.

Palavras-chave: Aprendizagem formal e informal. Canto popular. Escola de Música.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

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

CIVEBRA: Curso Internacional de Verão de Brasília.

MPB: Música Popular Brasileira.

NCP: Núcleo de Canto Popular.

PTTS: Percepção, Teoria, Transcrição e Solfejo.

TAS: Teoria Aplicada e Solfejo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 ATITUDES E VALORES.....	10
1.2 CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA - CEP-EMB.....	10
1.2.1 O núcleo de canto popular – NCP.....	11
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO	11
2 APORTE TEÓRICO: APRENDIZAGEM MUSICAL DE MÚSICOS POPULARES	13
3 PERCURSO METODOLÓGICO: ENTREVISTA E ANÁLISE DE CONTEÚDO	19
3.1 QUEM SÃO OS CANTORES? A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES:.....	19
3.2 COLETA DE DADOS:	20
3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO:.....	21
4 “CANTAR É UM ATO DE LIBERDADE”: RESULTADOS DA PESQUISA	25
4.1 TRAJETÓRIA E PRÁTICAS MUSICAIS FORA DO CEP-EMB	25
4.1.1 Família	25
4.1.2 Comunidades religiosas.....	27
4.1.3 Caindo na estrada!	28
4.1.4 Primeiro instrumento	29
4.1.5 Bandas e projetos autorais.....	30
4.1.6 Aulas particulares.....	31
4.1.7 Trabalhando com música.....	31
4.2 ATITUDES E VALORES DAS PRÁTICAS MUSICAIS FORA DO CEP-EMB.....	33
4.2.1 Espontaneidade.....	35
4.2.2 Empoderamento	37
4.2.3 Cumplicidade	40
4.2.4 Profissionalismo	43
4.3 TRAJETÓRIA E PRÁTICAS NO CEP-EMB	45
4.3.1 Ingresso.....	45
4.3.2 Práticas	47
4.4 RECIPROCIDADE OU CONTRADIÇÃO? ATITUDES E VALORES NO CEP-EMB .	59
4.4.1 Empoderamento	59
4.4.2 Cumplicidade e Profissionalismo: duas dimensões em sinergia.....	61

4.4.3 Espontaneidade vs. Formalidade	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIBERDADE E RESISTÊNCIA.....	66
REFERÊNCIAS	68
ANEXO A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	70
ANEXO B – Roteiro de Entrevista	72

1 INTRODUÇÃO

E aí, o que tá achando da Escola?

A pergunta em epígrafe soa protocolar, daquelas que a gente faz só para puxar assunto. Não para mim. Eu sempre tive um interesse genuíno na percepção dos alunos sobre a sua experiência no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB). Em especial, na dos cantores. Esse interesse deve-se, primeiramente, a uma questão de identificação pessoal. Entrei no CEP-EMB em 2016, no curso de Violão Popular. Cheguei a me formar no nível básico¹, mas na hora de avançar para o técnico, troquei para o canto.

No Núcleo de Canto Popular do CEP-EMB, aprofundi minha relação com a música brasileira. Descobri e explorei potencialidades que nunca havia percebido na minha voz. Conheci os amigos que me acompanham até hoje *nos bailes da vida*. Terminei o curso em 2022, mas sigo em contato com professores e colegas. Tão interessantes quanto ou, às vezes, até mais, foram as vivências que tive fora do CEP-EMB durante esse período. Tocando na noite, viajando para festivais, dando aulas, gravando discos... Uma coisa impulsionava a outra: a bagagem do CEP-EMB melhorava meu desempenho nos projetos pessoais e vice-versa, num ciclo virtuoso que eu julgo ter sido fundamental para a minha formação.

Outro fator para o meu interesse na visão dos alunos sobre o CEP-EMB é a dimensão profissional. Trabalho como professor particular de canto desde 2017 e, de alguns anos para cá, tenho focado na preparação de cantores para a prova de ingresso no CEP-EMB. Muitos dos que fizeram aula comigo, hoje estudam lá. Por conta disso, recorrentemente a escola vira tema de nossas conversas. Entendo esses momentos como oportunidades valiosas para colocar em perspectiva a minha própria atuação pedagógica. Por meio desses diálogos, percebi, por exemplo, que existem valores que orientam a trajetória musical desses alunos. Valores cuja violação prejudica o senso de autorrealização e o interesse nas práticas.

A partir dessas reflexões decidi voltar o meu olhar para os cantores do CEP-EMB. Quais caminhos os levam até a instituição? Quais atitudes e valores orientam sua prática musical? Como essas atitudes e valores são recebidos no CEP-EMB? Considerando esse questionamento, o objetivo principal deste trabalho é investigar as atitudes e os valores que orientam as práticas

¹ À época da escrita deste trabalho, o antigo nível básico havia sido reestruturado como oferta de “qualificação profissional”. Em termos curriculares, o nível básico do CEP-EMB funcionava como uma espécie de preparação para o ingresso no nível técnico, que confere a certificação técnica em música.

musicais de alunos de canto popular do CEP-EMB. Dele, emergem os seguintes objetivos específicos: descrever a trajetória musical desses alunos; descrever as práticas musicais desenvolvidas no CEP-EMB; conhecer como as atitudes e os valores desses alunos são recebidos nas práticas musicais no CEP-EMB. Espero que os dados analisados neste trabalho possibilitem, em pesquisas futuras, o desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas para uma educação profissional ainda mais alinhada aos valores dos alunos.

1.1 ATITUDES E VALORES

Utilizarei, ao longo do trabalho, o conceito de atitudes e de valores proposto por Green (2002) em sua análise dos processos de aprendizagem dos músicos populares. Atitude é definido por ela como a postura adotada pelo músico diante de uma atividade específica. Por exemplo, tirar um solo de ouvido: a tarefa pode ser realizada com uma atitude dedicada ou desleixada. Já os valores, estão relacionados ao juízo que o músico faz sobre a atividade: tirar um solo de ouvido pode ser considerado como algo agradável ou desagradável. Nesse sentido, a noção de valor conecta-se com a resposta emocional apresentada diante da prática (Green, 2002, p.99). Esses dois conceitos orientaram a análise desta pesquisa. Destaco que essa análise é exploratória e poderá ser aprofundada em pesquisas futuras.

1.2 CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA - CEP-EMB

O CEP-EMB fica localizado na SGA/Sul, quadra 602, projeção D, parte A, Asa Sul, Brasília, Distrito Federal. Referência em ensino e aprendizagem musical na América Latina, a instituição foi criada oficialmente em 1964 pelo Maestro Levino de Alcântara, a partir do grupo de canto coral Madrigal de Brasília. Inicialmente alocado na estrutura física de outros órgãos públicos, em 1974 o CEP-EMB passa a ocupar o terreno em que se encontra até hoje. As primeiras propostas pedagógicas priorizavam a música de concerto, situação que muda com a criação do Núcleo de Música Popular em 1985, pelo etnomusicólogo Carlos Galvão, à época Diretor da instituição (Matos; Pinheiro, 2007 apud Lima, 2010, p.139).

De acordo com dados do último Censo Escolar, fornecidos via e-mail pela secretaria do CEP-EMB, a instituição possui 2.200 alunos, entre matrículas ativas e trancadas. São 241 professores, distribuídos em 42 cursos, atuando nos turnos matutino, vespertino e noturno. São

quatro os níveis de educação: Qualificação Profissional (antigo Básico), Técnico, Musicalização e Coro Madrigal, sendo esse último um projeto pedagógico.

O terreno do CEP-EMB possui uma área total de 41.176m², dos quais 7.186m² correspondem a áreas edificadas (Bianchini, 2020). A escola conta com cerca de setenta salas para aulas práticas e teóricas distribuídas em oito blocos, além de uma ala que abriga secretaria, direção, coordenação, almoxarifado, setor de pessoal, biblioteca, instrumentoteca, musicoteca e o Departamento de Tecnologia da Música. A escola possui ainda 2 auditórios: o Teatro Carlos Galvão, na parte interna, e o Teatro Levino de Alcântara, que fica em um prédio à parte e comporta público de até 580 pessoas, além de dispor, no 2º piso, de salas espelhadas para aulas e ensaios (Bianchini, 2020).

1.2.1 O núcleo de canto popular – NCP

O Núcleo de Canto Popular do CEP-EMB, foi criado apenas em 1998, pela professora Myrta Muniz (Lima, 2010). Antes disso, os alunos só tinham acesso ao ensino da modalidade erudita. O núcleo ocupa o bloco E, onde ocorrem aulas individuais e em grupo. Todas as salas dispõem de piano acústico, espelho, estantes de partitura, armário e pelo menos duas carteiras, além de uma mesa para o professor.

O Programa de Curso mais recente do curso Técnico em Canto Popular é datado de 2015. Os Objetivos elencados pelo documento orientam, em síntese, para uma formação profissional qualificada, voltada para inserção no mercado de trabalho, alicerçada em princípios humanos, éticos e cidadãos. O texto fala ainda em priorizar a criatividade e a interpretação, promover a interdisciplinaridade e fomentar a produção/difusão cultural. (Distrito Federal, 2015, p. 6-7):

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Organizei o presente trabalho em quatro seções. Nesta primeira seção, introduzi as temáticas abordadas ao longo do texto, apresentei o objetivo principal, os objetivos secundários e a definição teórica de atitudes e valores. Fiz também um breve recorte das principais características estruturais e organizacionais do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília - CEP-EMB e do Núcleo de Canto Popular. Na próxima seção, reúno os

principais referenciais teóricos que embasaram o trabalho. Na seção 3, abordo os percursos metodológicos que percorri na coleta e na análise dos dados. No Capítulo 4, apresento os resultados que obtive, organizados em quatro categorias: Trajetória e Práticas Musicais Fora do CEP-EMB; Atitudes e Valores das Práticas Musicais; Trajetória e Práticas Musicais no CEP-EMB; Reciprocidade ou Contradição? Atitudes e Valores no CEP-EMB. Por fim, compartilho as considerações finais e reflexões críticas sobre o trabalho. Importante ressaltar que a pesquisa é caracterizada por um estudo exploratório e tanto a análise e interpretação dos dados quanto os resultados obtidos podem ser aprofundados em pesquisas futuras.

2 APORTE TEÓRICO: APRENDIZAGEM MUSICAL DE MÚSICOS POPULARES

Nesta seção, reúno trabalhos acadêmicos com temáticas relevantes para os objetivos da presente pesquisa. Essas temáticas são: atitudes e valores dos músicos populares, educação musical no contexto da música popular, interrelações entre ensino formal e informal e estratégias formais e informais de aprendizagem.

Nesse sentido, o principal marco teórico que utilizei foi o livro *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead of Music Education*, de Lucy Green (2002). Na primeira parte da pesquisa, Green expõe sua metodologia de pesquisa. A autora realizou, entre os anos de 1998 e 1999, uma série de entrevistas, caracterizando um estudo de entrevistas, com quatorze músicos semiprofissionais e profissionais da cidade de Londres, com idades entre 15 e 50 anos. As entrevistas tiveram duração entre 1h e 1h30 e abordaram o tipo de habilidades e conhecimentos que os músicos acreditavam ter, o modo como adquiriram tais habilidades e conhecimentos, as experiências que tiveram com o ensino formal, as experiências que tiveram como alunos/professores e os valores e atitudes de sua prática musical (Green, 2002, p.12).

Na segunda parte do livro, a autora parte do conceito etnomusicológico de **enculturação musical** para analisar os primeiros passos dos entrevistados em suas trajetórias musicais. A respeito do processo de **enculturação musical**, cujo conceito também será aplicado neste trabalho, expõe Green:

O conceito de enculturação musical refere-se à aquisição de habilidades e conhecimentos musicais por meio da imersão na música e nas práticas musicais cotidianas em seu contexto social. Quase todo mundo, em qualquer contexto social, é musicalmente enculturado. Não é algo que se possa evitar porque não podemos fechar os ouvidos e, portanto, entramos em contato com a música que está ao nosso redor, não apenas por escolha, mas por não haver outra alternativa (Green, 2002, p.22, tradução nossa)².

Em seguida, a autora trata das principais estratégias de aprendizagem observadas nos entrevistados, como ouvir e tirar músicas de ouvido, tocar em grupo e copiar a técnica de outros artistas. A autora identifica também algumas das atitudes e dos valores que orientam a prática

² No original: The concept of musical enculturation refers to the acquisition of musical skills and knowledge by immersion in the everyday music and musical practices of one's social context. Almost everyone in any social context is musical enculturated. It cannot be avoided because we cannot shut our ears, and we therefore come into contact with the music that is around us, not only by choice but by default (Green, 2002, p.22).

dos músicos populares, como a busca constante pela diversão, pela musicalidade (entendida aqui como *feeling*), e pela apreciação da própria musicalidade e da musicalidade dos colegas. Essas atitudes e esses valores são sintetizados por Green da seguinte forma:

Os valores que acompanham tais práticas enfatizam não apenas a cooperação e o trabalho em equipe, mas o 'sentir', o 'espírito' e a idiosincrasia, que são aplaudidos em um nível além do reconhecimento da técnica 'correta' ou da correspondência com critérios formalizados; o desenvolvimento da paixão pela música; um amplo conhecimento, compreensão e apreciação de uma variedade de músicas; compromisso e a capacidade de obter prazer e satisfação ao tocar até mesmo a música mais simples com os amigos (Green, 2002, p.216, tradução nossa)³.

Por fim, a autora faz um panorama da interrelação entre as estratégias formais e informais de aprendizagem em diferentes instâncias (como ensino regular, universidades, conservatórios de música erudita e escolas de música popular), analisando as reciprocidades e contradições entre as duas modalidades. Desse trabalho, surge o embrião para as propostas pedagógicas baseadas em aprendizagem informal que Green colocaria em prática em sua pesquisa publicada em 2006⁴.

No artigo, que posteriormente foi ampliado e transformado em livro, Green (2012) apresenta os resultados de sua experiência com alunos do nono ano de oito escolas de Londres e Hertfordshire, na Inglaterra. Na pesquisa, a autora retoma o conceito de significados musicais inerentes (intersônicos) e delineados: aqueles, estariam relacionados aos elementos estruturantes da música, como melodia, harmonia e andamento; estes, aos aspectos afetivos, contextuais e sociais que informam a percepção dos ouvintes acerca de um determinado gênero ou estilo musical (Green, 2012, p.76). Para a autora, a sensação de repulsa ao escutar uma música está, muitas vezes, mais relacionada aos seus significados delineados do que intersônicos - ainda que, para o ouvinte, seja difícil desentrelaçar as duas dimensões.

Partindo dessa premissa, gêneros musicais "odiados" pelos alunos, como, por exemplo, a música clássica, podem ter a sua percepção ressignificada positivamente, desde que a escuta

³ No original: The values that accompany such practices emphasize not only cooperation and teamwork, but 'feel', 'spirit' and idiosyncrasy, which are applauded at a level beyond the recognition of 'correct' technique or correspondence with formalized criteria; the development of passion for music; a broad knowledge, understanding and appreciation of a variety of music; commitment and the capacity to gain enjoyment and satisfaction from playing even the simplest music with friends (Green, 2002, p.216).

⁴ Esse artigo será referenciado por mim como Green (2012), por ser o ano de publicação da tradução para o português, versão que utilizei neste trabalho.

e a prática se deem em um contexto favorável. Quando há essa sintonia entre as duas dimensões, os alunos experienciam um sentimento de celebração musical que é muito proveitosa para sua aprendizagem e sua vivência musical. Com esse propósito, a autora trouxe, para as suas aulas, as seguintes estratégias que havia identificado na aprendizagem informal (Green, 2012, p.69):

O projeto envolve uma série de estratégias de ensino e aprendizagem, cada uma delas procurando replicar duas ou mais das características da aprendizagem informal de música popular sugerida anteriormente; isto é: (1) permitindo que os educandos escolham a música; (2) aprendendo por meio da audição e cópia de gravações; (3) aprendendo em grupos de amigos com o mínimo de orientação de um adulto; (4) aprendendo de maneira pessoal, frequentemente desordenada; (5) integrando a audição, a execução (tocar, cantar), a improvisação e a composição (Green, 2012, p.69).

A experiência, segundo Green (2012, p.78), resultou em turmas mais engajadas na escuta e na prática musical, com o desenvolvimento do senso de autonomia, independência e autogestão dos alunos. O trabalho foi revisitado posteriormente por outros autores, como Narita (2015) e Feichas e Simões (2017).

Por mais de um ano, Narita (2015) supervisionou, em sua pesquisa, um total de 73 licenciandos, 9 tutores à distância e 11 tutores presenciais, vinculados ao curso de Graduação em Música da Universidade de Brasília, modalidade EAD. A autora, que é professora da instituição, ofertou módulos em que os licenciandos, num primeiro momento, deveriam passar por uma vivência de aprendizagem informal nos moldes propostos por Green (2012). As atividades envolviam tirar músicas de ouvido, tocar em grupo e criar suas próprias versões a partir do material disponibilizado, que consistia em pequenos *riffs* melódicos.

Num segundo momento, deveriam preparar materiais pedagógicos semelhantes aos que haviam recebido e testar esses materiais com alunos da educação básica. Nas aulas, deveriam explicar a tarefa, distribuir o material e deixar que os alunos trabalhassem sozinhos, intervindo quando necessário (Narita, 2015). Narita (2015, p.66) avaliou os licenciandos com base em sua autoridade em sala, habilidade musical, e capacidade de negociar com os mundos musicais dos alunos. Seus desempenhos foram então classificados em nove modos pedagógicos, a depender de como os critérios de avaliação se fizeram mais ou menos presentes na didática apresentada.

Os cenários em que, por exemplo, os licenciandos não fizeram nenhum tipo de intervenção nas aulas, fosse por falta de confiança em suas próprias habilidades musicais ou por não compreender o seu papel em sala, entraram na categoria *Laissez-Faire: alunos*

dominando as aulas. Já os cenários em que os critérios de avaliação foram adequadamente cumpridos, foram categorizados no modo pedagógico *Educação musical libertadora: em direção a um entendimento*. Aqui, Narita dialoga com o conceito freiriano de Educação Libertadora, que aponta para uma perspectiva de ensino humanizada, autonomista e atenta ao universo dos alunos.

Em pesquisa semelhante, Feichas e Simões (2017) apresentaram um relato de experiência a partir da disciplina *Práticas de Aprendizagem Informal*, ministrada nos cursos de Licenciatura, Bacharelado e Composição da UFMG. Assim como em Narita (2015), a observação se deu a partir da atuação docente na educação básica, tendo como referência o modelo proposto por Green (2012). Apesar de os professores terem relatado um certo descontrole nas primeiras aulas, por conta da ampla autonomia dada aos alunos, ao final os autores apontam pontos positivos e aquisição de habilidades como descrevem os autores:

[...] as práticas de aprendizagem musical informal realizadas no ensino superior e na educação básica permitem ao educando: (a) desenvolvimento do senso de responsabilidade e autonomia; (b) desenvolvimento auditivo; (c) quebra da hierarquia professor-aluno; (d) afirmação da identidade cultural; e (e) fluência e motivação na prática musical diária (Feichas; Simões, 2017, p.7).

Wille (2003), por sua vez, se debruçou sobre as vivências musicais formais, não formais e informais de adolescentes. A autora conduziu um estudo multicaso com o objetivo de analisar a justaposição das diferentes modalidades de aprendizagem musical na trajetória de três alunos do ensino médio da cidade de Pelotas-RS, todos com vivências musicais em bandas fora da escola. Durante três meses, Wille (2003) realizou observações não-participantes nos ensaios das bandas dos adolescentes. Encerrada a fase de observação, foram conduzidas entrevistas não-estruturadas.

A autora conclui que a prática musical faz parte da socialização dos adolescentes - não como um conjunto de conceitos abstratos, como eventualmente lhes é apresentado nas salas de aula; mas sim como a experiência concreta e criativa que eles vivenciam nas bandas e projetos com amigos. A partir desse sentimento captado nos adolescentes, a autora propõe que, embora a escola deva continuar sendo tratada como o núcleo da formação, as abordagens pedagógicas precisam articular melhor as instâncias formais e informais de modo a emancipar os alunos em seu próprio processo de aprendizagem.

Alguns trabalhos focam, de maneira mais específica, na divisão das diferentes modalidades de aprendizagem. É o caso de Marandino (2017) que questiona a pertinência da separação entre formal, informal e não-formal. Partindo de uma revisão da literatura sobre o tema, a autora conclui que, do ponto de vista epistemológico, a busca pela definição dos termos segue relevante, em especial no que diz respeito à aprendizagem não-formal, conceito que ainda gera debate entre os pesquisadores da área.

Do ponto de vista da utilização das diferentes modalidades de aprendizagem como critério para a implementação de políticas públicas e a destinação de recursos, a autora alerta para algumas questões. A principal delas é o risco de se priorizar políticas voltadas para a aprendizagem não-formal, modalidade que, embora importante, possui seus próprios desafios e limitações, em detrimento de "práticas educativas transformadoras e reflexivas que as escolas (formal) também podem propiciar aos alunos e alunas" (Marandino, 2017, p.814). Segundo a autora, há uma tendência na literatura em classificar as estratégias não-formais como "melhores" e "mais adequadas" do que as formais, sem que, muitas vezes, seja levado em conta os contextos específicos em que uma ou outra abordagem será implementada.

Talvez o trabalho mais próximo, tematicamente, da presente pesquisa, seja a dissertação de mestrado de Lima (2010). Nela, a autora conduziu entrevistas com dez cantores com idades entre 22 e 45 anos, todos alunos ou ex-alunos do núcleo popular do CEP-EMB que já atuavam profissionalmente. O objetivo foi investigar as perspectivas de cantores populares sobre a aprendizagem musical dentro e fora da escola. O trabalho de Green (2002) também foi utilizado como principal referência teórica. Lima foi aluna de canto erudito e professora de canto popular do CEP-EMB, de modo que suas análises são enriquecidas pela experiência pessoal com a instituição.

A autora questionou os entrevistados sobre sua trajetória musical, principais estratégias de aprendizagem, habilidades valorizadas na prática profissional, motivações para o ingresso no CEP-EMB e a vivência na instituição. Buscou também traçar paralelos entre as estratégias formais e informais de aprendizagem dos alunos, sempre em diálogo com Green (2002). Com base nos relatos dos cantores, Lima conclui (2010, p. 165) pela necessidade de reformulações pedagógicas e estruturais no curso de Canto Popular do CEP-EMB, de modo a proporcionar uma experiência de ensino e de aprendizagem mais alinhada às demandas específicas dos cantores populares e à realidade do mercado de trabalho.

Apesar de, no geral, avaliarem a experiência no CEP-EMB como positiva, muitos dos participantes da pesquisa relataram dificuldades para concluir o curso. Queixaram-se de aspectos como a escassez de apresentações para o público, a falta de matérias de viés mais prático, a dificuldade excessiva das matérias teóricas e a inflexibilidade dos professores e da instituição – queixas essas que, em alguns casos, apareceram também nos relatos dos cantores entrevistados por mim, conforme detalho na seção 4, dedicada à análise exploratória e interpretativa dos resultados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: ENTREVISTA E ANÁLISE DE CONTEÚDO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso é um estudo exploratório com o objetivo principal de investigar as atitudes e os valores que orientam as práticas musicais de alunos de canto popular do CEP-EMB. Trata-se de uma investigação eminentemente descritiva, com foco em relatos e experiências pessoais, características que nos levam a uma abordagem qualitativa. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p.51):

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan; Biklen, 1994, p.51).

Buscando estabelecer esse diálogo sob uma perspectiva horizontal e coparticipativa, optei pela modalidade de entrevista reflexiva desenvolvida por Heloisa Szymanski (2002). Nessa abordagem, a construção do conhecimento se dá de forma conjunta entre entrevistador e entrevistado. As perguntas são semidirigidas, priorizando-se a livre expressão e uma elaboração mais fluida das ideias. Szymanski sintetiza:

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade (Szymanski, 2004, p. 15).

Conforme destaca a autora, a entrevista reflexiva possibilita tanto uma relação interpessoal horizontal quanto estimula o pensamento e a reflexão do entrevistado sobre suas vivências e o tema da investigação.

3.1 QUEM SÃO OS CANTORES? A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES:

Selecionei três participantes, todos alunos do Núcleo de Canto Popular do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília. Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão:

- Ser aluno do CEP-EMB há pelo menos dois semestres.
- Engajar-se em práticas musicais fora do CEP-EMB, como participar de bandas ou conjuntos musicais, apresentar-se em eventos privados, integrar grupos de cultura popular, tocar em shows, bares, restaurantes etc.
- Possuir disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

O curso de Canto Popular é um dos mais procurados do CEP-EMB, contando com muitos alunos, dos mais diferentes perfis, distribuídos em três turnos. Aproveitando o fácil acesso que tenho ao Núcleo de Canto Popular - NCP por já ter sido aluno e por manter uma boa relação com os professores, optei, intencionalmente, pela diversidade de participantes - gênero, raça e tempo de curso ou semestre cursado. Com isso busquei, apesar do pequeno espaço amostral, contemplar diferentes perspectivas e trajetórias musicais. Adotei apenas dois critérios de exclusão:

- Ter sido meu aluno em algum momento de sua trajetória musical;
- Ter participado de algum projeto musical comigo dentro ou fora do CEP-EMB.

Com os critérios de exclusão busquei favorecer uma fala aberta e franca por parte dos entrevistados, que poderiam, caso tivessem dividido vivências musicais comigo, acabar omitindo eventuais opiniões negativas sobre tais práticas. Por conta da abordagem subjetiva e ética da pesquisa, garanti o anonimato dos entrevistados. Pedi aos próprios entrevistados que escolhessem seus pseudônimos a partir de artistas da música brasileira que se identificavam. As identidades de raça e de gênero dos entrevistados serão informadas por conta de sua relevância para as análises da pesquisa.

Os participantes possuem faixa etária entre 24 e 29 anos. Gal Costa (Gal) é uma mulher autodeclarada branca e cisgênero; João Donato (Donato) é um homem autodeclarado negro e cisgênero; Clara Nunes (Clara) é uma mulher autodeclarada negra e cisgênero. Devido às implicações éticas do trabalho, todos os entrevistados assinaram termo de consentimento esclarecido, cujo modelo disponibilizei no Anexo A.

3.2 COLETA DE DADOS:

Realizei as entrevistas de forma individual e presencial, todas em minha casa, entre os dias 4 e 11 de maio de 2023. Optei por não conduzir as entrevistas no espaço físico do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília de modo a garantir aos entrevistados a

privacidade para criticar, caso desejassem, práticas, condutas e valores da instituição, bem como dos professores, dos funcionários e dos colegas. Utilizei como abordagem a entrevista reflexiva, nos moldes estabelecidos por Szymanski (2002).

As entrevistas intercalaram momentos de livre narração com respostas a perguntas semidirigidas. Busquei intervir o mínimo possível na fala, formulando questões apenas quando necessário esclarecer partes nebulosas, aprofundar pontos de interesse, retomar o foco para o tema da pesquisa e sintetizar os tópicos abordados até então, sempre com respeito à linguagem e ao vocabulário do entrevistado (Szymanski, 2002, p. 45-54).

Tomei notas no computador e registrei os áudios no celular para posterior análise. Os áudios foram transcritos com auxílio da ferramenta virtual *Reshape* e corrigidos manualmente, quando necessário. Elaborei um roteiro de entrevista para servir de referência quando os entrevistados encerrassem suas falas espontâneas, disponível no Anexo B. Preferi, no entanto, estimular a livre narração sempre que possível.

Realizei entrevista piloto com uma aluna do Núcleo de Canto Popular do CEP-EMB. O encontro ocorreu com fluidez e as diretrizes do roteiro se mostraram adequadas. Percebi, porém, que algumas perguntas foram diretas demais, influenciando nas respostas da entrevistada. Já em outros momentos, pela falta de intervenção, a conversa acabou fugindo ao escopo da pesquisa. O piloto foi importante para identificar e sanar essas questões, que não voltaram a ocorrer nas entrevistas subsequentes.

Omiti os nomes de lugares, pessoas, instituições e eventos que pudessem de alguma forma contribuir para a identificação dos entrevistados. Sempre que isso ocorreu, substituí graficamente o termo em questão por "[...]". Esse mesmo recurso de digitação foi utilizado para indicar que a fala original dos entrevistados foi cortada naquele trecho e para as palavras e expressões que foram necessárias inserir ou corrigir para uma melhor compreensão das falas. Quando necessário, retirei ou reorganizei trechos com palavras repetidas, onomatopeias e discurso excessivamente fragmentado.

3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO:

Para analisar as entrevistas, empreguei a Análise de Conteúdo, utilizando uma adaptação do modelo lógico-semântico proposto por Franco (2005), com unidade de registro por tema/parágrafo. Fiz a escolha com base na dimensão contextual que a abordagem de análise de

conteúdo abrange. Segundo a autora, a vida cotidiana se dá em situações históricas, sociais e culturais:

Reiterando e acrescentando, diríamos que a vida cotidiana não se resume no aqui e agora. Ao contrário, é, sobretudo, fruto de um longo, conflitivo e complexo processo histórico e social. Portanto, para compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado ambiente (situações, espaços temporais específicos) e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional que, por sua vez, são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens, cada vez mais complexas nos dias atuais (Franco, 2005, p.30-31).

Franco (2005) entende que o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem seja qual for a sua forma de interlocução: verbal, gestual, figurativa, documental e seu significado. Esse significado e sentido estão intrinsecamente relacionados com o contexto da mensagem e aos seus autores. Citando Bardin, Franco apresenta uma definição de análise de conteúdo que a considera como um “conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, apud Franco, 2005, p.20).

Assim, no processo de análise das entrevistas, organizei os dados em unidades prévias de sentido que conjugam os tópicos do roteiro de entrevista, disponível no Anexo B, com as temáticas que surgiram espontaneamente das falas. Essa primeira categorização serviu mais para a minha assimilação dos dados do que para a estruturação final do texto, já que nem todas as temáticas abordadas nas entrevistas foram aprofundadas na escrita - o que poderia descaracterizar ou ampliar além da conta o escopo do trabalho.

De todo modo, até por se tratar de um estudo exploratório, optei por compartilhar a sistematização inicial da categorização como um registro do percurso que percorri na pesquisa. Elas foram a base para as unidades de conteúdo que constituem os tópicos de apresentação dos resultados na próxima seção.

1. **Trajetória Musical fora do CEP-EMB: processo de enculturação musical**

1.1. **Família/companheiro(a)**

1.2. **Amizades/outros artistas** - influência de colegas de escola; influência de artistas de rua; influência de colegas de casa

1.3. **Igreja** - apresentações nos cultos; encontros de jovens; orquestra

- 1.4. **Corais** - UnB
 - 1.5. **Aulas particulares** - aula de canto; aula de outro instrumento
2. **Práticas musicais fora do CEP-EMB**
- 2.1. **Tipos de prática** - tocar na noite (eventos, restaurantes e casas noturnas); canto coral; aulas particulares (como aluna/o); aulas particulares (como professor/a) composição/gravação de trabalho autoral; produção cultural; tocar na estrada/ em viagens; sarais; banda; teatro musical
 - 2.2. **Estudo em casa** - leituras; exercícios; aplicativos; apoio de outros instrumentos; experimentação; registro das práticas no gravador
 - 2.3. **Atitudes e valores das práticas musicais fora do CEP-EMB** - espontaneidade; empoderamento; cumplicidade; profissionalismo
 - 2.4. **Importância das práticas desenvolvidas fora do CEP-EMB** - descoberta/expansão/consolidação do próprio universo musical; convivência com outros músicos; valorização das raízes culturais/étnicas; desenvolvimento da autoconfiança e do autoconhecimento; consolidação da técnica vocal; experiência com apresentações em contextos e formatos variados; estímulo ao estudo
 - 2.5. **Habilidades e conhecimentos adquiridos** - expressividade; técnica vocal; movimentação e presença palco; montagem de repertório
 - 2.6. **Dificuldades, frustrações e desafios** - preconceito; perfeccionismo/excesso de autocritica; dificuldade de conexão com o público; falta de expressividade; insegurança; bloqueios criativos; dificuldade em se profissionalizar; falta de tempo; pandemia da covid-19; professores sem didática
3. **Práticas musicais no CEP-EMB**
- 3.1. **Motivações para o ingresso** - gratuidade; incentivo de pessoas próximas; interesse em conhecer/conviver com artistas; interesse em estudar música brasileira; interesse nas aulas de canto
 - 3.2. **Tipos de práticas** - aulas individuais de técnica vocal; aula de repertório; práticas de conjunto; aula de história da música brasileira; aula de teoria musical; oficina de cênicas; apresentações

- 3.3. **Atitudes e valores das práticas musicais no CEP-EMB** - espontaneidade; empoderamento; cumplicidade; profissionalismo; diversidade; abandono da zona de conforto
- 3.4. **Importância das práticas desenvolvidas na EMB** - sair da zona de conforto; vivência musical estruturada; convivência com outros artistas; criação de uma rede profissional; validação e credibilidade; apresentações constantes
- 3.5. **Habilidades e conhecimentos adquiridos** - características estilísticas de diferentes gêneros musicais; história da música/cultura musical brasileira; expressividade; domínio de palco;
- 3.6. **Limitações, frustrações e desafios** - prova de ingresso; aulas de teoria muito complexas e pouco adaptadas a cantores; excesso de rigor nas aulas de técnica vocal; ausência de professores; trocas constantes de professor

Posteriormente, essas categorias foram condensadas em novas categorias e subcategorias transversais centradas nas práticas, nos valores e nas atitudes dos entrevistados. A Análise de Conteúdos exige a elaboração de camadas sistemáticas de categorização visando a identificação de significados e sentidos mais gerais.

As unidades de análise resultantes do processo de categorização são apresentadas na próxima seção. Elas foram organizadas em quatro unidades principais: trajetória e práticas musicais fora do CEP-EMB; atitudes e valores das práticas musicais fora do CEP-EMB; trajetória e práticas no CEP-EMB, reciprocidade ou contradição? atitudes e valores no CEP-EMB. A análise apresentada na seção 4 discute atitudes e valores que emergem da fala dos entrevistados. Os resultados apresentados descrevem a interpretação das falas dos cantores considerando-os individualmente e coletivamente por meio de diálogo entre eles e com a literatura. Essa análise representa uma etapa do processo de interpretação dos dados que ainda poderá ser ampliado numa transversalização de dados que não foi desenvolvida nesta pesquisa.

4 “CANTAR É UM ATO DE LIBERDADE”: RESULTADOS DA PESQUISA

Organizei a apresentação dos resultados da seguinte forma: na primeira parte, abordo a trajetória musical dos entrevistados. O recorte é amplo, começando na primeira infância e chegando até a vida adulta. Foco nas principais instâncias de enculturação trazidas nos relatos, além de marcos importantes em cada trajetória. Em seguida, faço uma exposição dos valores e atitudes que identifiquei nas práticas dos entrevistados, buscando, sempre que possível, dialogar com a literatura. Importante destacar que a apresentação dos resultados observa a experiência subjetiva de cada cantor e cantora entrevistados e atitudes e valores que emergem da experiência de cada um.

Na segunda parte, trato da vivência dos entrevistados no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, começando pelas razões que motivaram seu ingresso. Em seguida, apresento a descrição das práticas desenvolvidas na instituição. Por fim, analiso como as atitudes e os valores que orientam as práticas musicais dos entrevistados foram recebidos no CEP-EMB. Nessa última subseção retomo atitudes e valores observadas na experiência de cada entrevistado fora do CEP-EMB.

4.1 TRAJETÓRIA E PRÁTICAS MUSICAIS FORA DO CEP-EMB

Ao analisar a trajetória dos entrevistados, busquei condensar as categorias que emergiram de seus relatos em unidades de análise temáticas relativas ao seu processo de enculturação musical⁵. Foquei nas principais instâncias apontadas por eles nesse contexto, que foram: **família, comunidades religiosas, primeiras bandas e aulas particulares**. Na categoria **caindo na estrada**, compilei uma série de práticas vivenciadas por Clara, inclusive em uma viagem para tocar ao redor do Brasil e da América do Sul. Na categoria **trabalhando com música**, reuni algumas das principais experiências profissionais dos entrevistados.

4.1.1 Família

⁵ O termo enculturação é polissêmico e multifacetado, possuindo implicações antropológicas, sociológicas e psicológicas. Não pretendo aprofundar-me na definição do termo, que por si só ensejaria outro trabalho, ficando aqui com o conceito de Green (2002, p.22), que parte da etnomusicologia para definir enculturação musical como a experiência imersiva por meio da qual adquirimos nossos conhecimentos e preferências musicais, relacionada diretamente ao contexto sociocultural em que estamos inseridos.

A trajetória de Gal na música começa cedo - impressionantemente cedo. Eu precisei me certificar se havia entendido direito:

Bom, eu comecei a cantar mesmo com três anos (Gal, p.2).

Nossa! Três anos? (Paulo, p.2).

Com três anos (Gal, p.2).

Foi uma tia quem resolveu dar aulas particulares de canto para que a menina pudesse cantar na igreja. Essa parece ter sido a porta de entrada de todos os entrevistados: a família. Em alguns casos, essa influência se deu pelo exemplo na família. Foi assim com o Donato:

Meu interesse de música veio do meu pai, eu acho. Meu pai nunca foi músico profissional. Tentou por um tempo, mas não pôde. Então por isso ele estava sempre tocando e cantando violão na casa, né? (Donato, p.2).

Clara também escutava muita música em casa. O pai não podia ver um camelô que parava para comprar um CD ou DVD para a filha. O gosto era eclético: de Mozart a coletâneas com os *hits* dos anos 70 e 80. Com o passar dos anos o pai se empolgou tanto com o interesse de Clara pela música que construiu um palco para ela se apresentar no empreendimento da família:

Meu pai fez um palco no restaurante. Pra eu mesma me apresentar. E aí eu fui fazendo muito show lá (Clara, p.4).

A literatura aponta a influência da família como um fator crucial na enculturação musical das crianças. No estudo conduzido por Green (2002, p.24-25), treze dos catorze músicos entrevistados receberam algum tipo de apoio da família. A esse respeito, se posiciona Green (2002, p.24):

A pesquisa na psicologia da música sugere que encorajamentos variados dos pais e das mães são um dos fatores mais cruciais na formação de músicos clássicos. Os achados do presente estudo sugerem que, da mesma forma, embora pesquisas em maior escala sejam necessárias para verificar isso, a probabilidade é que pais e mães desempenhem um papel proeminente na formação de músicos populares. De fato, pode ser que, devido à maior ênfase na enculturação nas práticas de aprendizagem de

música popular, seja mais provável que os músicos populares venham de famílias interessadas em música (Green, 2002, p.24, tradução nossa)⁶.

Nesta pesquisa, todos os três cantores destacam a importância da família na sua trajetória musical

4.1.2 Comunidades religiosas

O certo é que depois desse primeiro empurrãozinho em casa, as trajetórias dos entrevistados tomaram rumos diferentes. Gal, seguindo o desejo da tia, entrou de cabeça na música sacra. A igreja tornou-se o centro de sua trajetória musical. Lá, além de cantar no púlpito, participou de festivais de música sacra, corais e encontros de jovens:

Até os 21 mais ou menos, que foi quando eu realmente decidi sair da igreja, durante todo esse tempo eu cantei. Ali. E a igreja que eu participava incentivava muito a questão musical. Então sempre teve coral, tinha banda, tinha orquestra. Então eu estava sempre ali no meio, participando do jeito que eu sabia, sabe? (Gal, p.3).

É porque como era uma igreja muito grande, que tem muitas comunidades, sempre tinha um... tem o costume de se fazer festivais todos os anos. E aí você chama grupos de outros lugares para participar desses festivais. Então eu cheguei a participar de alguns com esses corais e quintetos, quartetos, trios que eu cheguei a participar ali (Gal, p.4).

Lima (2010, p.94) também identificou as comunidades religiosas como importantes instâncias de enculturação dos cantores que entrevistou. Ela relata:

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 (Lima, 2010, p.94).

⁶ No original: Research in the psychology of music suggests that parental encouragement of various kinds is one of the most crucial factors in the formation of classical musicians. Findings from the present study suggest that similarly, although larger-scale research would be required to verify it, the likelihood is that parents play a prominent role in the formation of popular musicians. Indeed, it may well be that due to the increased emphasis on enculturation in popular music learning practices, it is more likely that popular musicians will come from musical interested families (Green, 2002, p.24).

Clara tentou seguir pelo mesmo caminho. Assim como Gal, começou a cantar muito cedo. Também na igreja. Usava as fitas cassete da artista Cassiane, que vinham com um *playback* instrumental no verso para cantar junto. Adorava:

Eu comecei a cantar no palco com 4 anos. Na igreja evangélica. A igreja evangélica dá muita oportunidade pra quem quiser cantar no palco. Aí eu pedia pra cantar todo final de semana. Deixavam mais ou menos um sim ou não. Eu cantava com fita *playback*. Lado A, lado B. Não sei se você lembra, mas tinha umas fitas que vinha o lado A, a Cassiane cantando, e no lado B você podia cantar. Aí eu cantava na igreja direto (Clara, p.2).

Até que um incidente interrompeu a sua experiência:

[...] parei um pouco de cantar, porque eu fui na igreja evangélica e eu ri na hora da oração. Eu fiquei ansiosa, algo assim. Cada um manifesta nervosismo de uma forma. Eu ri na hora da oração. Aí pensaram que eu estava possuída, algo assim. Me traumatizou. Fiquei um tempinho sem cantar (Clara, p.3).

Esse tipo de situação constrange e realmente pode inibir um talento musical. Não tive coragem de perguntar se ela acreditava haver mais algum motivo para aquela reação, principalmente, considerando que ela era uma criança. Seria tão somente por conta de uma risada?

4.1.3 Caindo na estrada!

O certo é que, depois do trauma, Clara saiu da igreja e foi buscar empoderamento enquanto mulher negra:

Eu sou mulher negra de Black Power. E eu sempre gosto de, nesse processo de empoderamento, ver que eu não estou sozinha (Clara, p.4).

Clara após se formar na faculdade, engatou no mestrado. Trabalhou com produção cultural. Fez cursos de dança negra contemporânea, oficinas de carimbó e de coco, cantou em roda de samba, em roda de choro, participou de fanfarras e de saraus. Ela conta sua experiência diversificada:

Antes da pandemia eu ia em rodas de samba (Clara, p.13).

Agora eu tô indo em sarau de poesia e fanfarras (Clara, p.13).

Eu danço, dança negra contemporânea (Clara, p.7).

Eu já fiz uma oficina lá de carimbó. Sem ser aluna da música, tem muita coisa na UnB. Você pode ir pra roda de choro ali na mureta. Na roda de samba. Eu já fui num negócio de coco lá na UnB (Clara, p.14).

A certa altura, Clara conheceu seu atual companheiro, também músico. Por influência dele, percebeu que poderia trilhar um caminho profissional no canto. Fizeram um duo: ela cantava; ele tocava violão, cavaco e cantava uma ou outra música também. Caíram no mundo:

Aí a gente já viajou muito pelo Brasil de Kombi. Levando os instrumentos. A gente tocava onde tinha oportunidade. Os caminhos sempre abertos para músicos (Clara, p.8).

[...] a gente foi para o Equador de ônibus. Passando pela Bolívia. Pelo Acre também, antes. Pelo Peru todo. Até chegar em Cuenca, Equador. Tocava na rua, assim, e nos bares (Clara, p.8).

Percebi, ao longo da entrevista, que essa talvez tenha sido uma das experiências mais marcantes na trajetória de Clara, consolidando alguns valores centrais de sua prática musical, conforme abordarei mais adiante.

4.1.4 Primeiro instrumento

A trajetória de Donato é bem diferente da das meninas. Ele não frequentou comunidades religiosas e tampouco teve uma vivência estruturada com o canto na primeira infância. O instrumento que despertou seu interesse na música foi o violão:

Com nove eu comecei a querer tocar. Aí ganhei um violãozinho de Natal, comecei a tocar com nove mesmo. Eu sinto que eu levei música a sério muito rápido (Donato, p.2).

Green (2002, p.26) atribui a essa escolha do primeiro instrumento uma significativa relevância no processo de formação musical:

Embora as primeiras experiências de enculturação pelo contato com outras pessoas sejam vitais, o progresso musical também se relaciona com a vontade de tocar

um instrumento e a acessibilidade de um instrumento. Embora o encorajamento dos pais estivesse presente na maioria dos casos, todos os entrevistados foram, de igual modo, totalmente automotivados na sua escolha do instrumento e na sua decisão de tocar (Green, 2002, p.26, tradução nossa)⁷.

Corroborando a existência dessa relação quase umbilical para com o primeiro instrumento de escolha, Donato relata um certo estranhamento com o canto, algo que não foi trazido pelas outras entrevistadas. Enquanto no violão tudo parecia vir organicamente, na voz os ajustes eram menos naturais:

[...] acho que no Brasil tem muitos exemplos de cantores autodidatas e tal, que acham caminhos técnicos que eu considero muito bons sozinhos. Eu nunca tive essa facilidade. Eu tinha essa facilidade com instrumento. Eu nunca fiz aula de violão. Achava esses caminhos no instrumento sozinho, mas no canto, eu não sei, eu não conseguia (Donato, p.5).

Conforme observa Green (1994, p.6) a escolha do primeiro instrumento é, muitas vezes, atravessada por questões de gênero, uma vez que alguns instrumentos são mais frequentes na escolha de um ou outro gênero, temática que desenvolvo mais adiante em tópico à parte.

4.1.5 Bandas e projetos autorais

Foram dois os principais motivos para Donato começar a cantar, por volta dos quinze anos: a necessidade de preencher uma lacuna na banda dos amigos, já que ninguém cantava e a vontade de interpretar as próprias composições. Lima (2010, p.126-127) também identificou essa relação entre composição e iniciação ao canto: dois de seus entrevistados apontaram esse como o principal motivo para estudar a própria voz. Dos anos de escola pra cá, Donato esteve em vários projetos autorais. Projetos sérios. Chegou a gravar material com produtores de outros estados:

A primeira banda de fato, que eu tive mais séria, eu tinha 18. Aí a gente fez um EP, a gente soltou, durou muito pouco tempo e acabou. Depois de uns 2, 3 anos eu fiz outra banda, [...]. A gente fez um disco, que gravou em Goiânia, soltamos. A banda acabou pouco tempo depois (Donato, p.3).

⁷ No original: Although early enculturation experiences through contact with other people are vital, musical progress also relies on the will to play an instrument and the accessibility of an instrument. Whilst parental encouragement was present in the majority of cases, all the interviewees had at the same time been entirely self-motivated in their choice of instrument and in their decision to play (GREEN, 2002, p.26).

Após enfrentar um bloqueio criativo que o afastou da carreira autoral por um tempo, Donato resolveu, terminada a pandemia da Covid-19, iniciar a gravação de seu primeiro trabalho solo, ainda em curso. Assim como ele, Clara também compõe. Escreve poemas. Já tem uma música lançada no *spotify* "com clipe e tudo". A outra está pronta, esperando para lançar. Para ela, a carreira autoral também é uma das prioridades, dividindo o pódio com a carreira de intérprete e as viagens para tocar.

Eu quero ter várias músicas gravadas, autorais. Mas eu também sempre quero interpretar (Clara, p.24).

Eu vou respeitar meus ciclos também. Porque às vezes você quer mais lançar, gravar, às vezes você quer mais fazer show. Às vezes você quer mais viajar cantando (Clara, p.24).

Essa, inclusive, parece uma característica marcante no fazer musical de Clara: a versatilidade. Dos três entrevistados, ela foi a que relatou o engajamento na maior variedade de práticas musicais, incluindo em áreas correlatas, como a dança.

4.1.6 Aulas particulares

Tanto Clara como Donato chegaram a fazer aulas particulares de canto com profissionais que desempenharam um papel importante em sua jornada na música. Para Clara, o balanço foi totalmente positivo:

[...] virou uma das minhas melhores amigas, além de professora. Ela é amável, incentiva muito, acredita no aluno. Cada aula eu me sentia melhor. Cada aula dava mais vontade de ir. Às vezes ela misturava técnica de alongamento de yoga com música. Aí eu fui vendo que importa o corpo todo, não só a gargantinha e a cabeça pra cantar (Clara, p.16).

No caso de Donato, a experiência com aulas particulares foi “agridoce”, conforme analisarei na seção destinada aos valores e atitudes dos cantores.

4.1.7 Trabalhando com música

Um ponto comum entre os entrevistados é que os três possuem alguma experiência tocando na noite. Por noite, entenda-se o jargão que os músicos utilizam para shows em

barzinhos, restaurantes e eventos particulares, apresentações menores, em contextos em que a música não é central:

Deixa eu ver, [toquei] em um ou dois eventos particulares, um negócio em festa junina, aniversário, essas coisas (Gal, p.8).

Restaurantes e lugares, no geral, [...] tocar na noite tá sendo muito bom (Donato, p.12).

Tô tocando mais MPB, forró pé-de-serra e samba, em bar. Já toquei em alguns lugares assim. [...], um restaurante lá da Asa Norte, que eles me chamam sempre (Clara, p.12).

Gal apresentou-se também em alguns eventos musicais de maior porte. Dos três entrevistados, foi a que relatou mais experiências nesse sentido. Fez coro para uma artista de relevância nacional:

Em dezembro de 2021 eu fiz coro pra [...] no Festival [...] (Gal, p.8).

Foi a primeira vez que eu participei de um evento que realmente tinha uma estrutura, sabe? Que tinha dinheiro investido ali. Se eu não me engano estava sendo apoiado pelo FAC. Realmente tinha dinheiro investido ali e tinha uma estrutura (Gal, p.8).

Ela relata também que participou de um espetáculo *cover* em um palco tradicional da cidade:

Depois disso eu cheguei a participar de um tributo a [...] lá na Funarte (Gal, p.7).

... e fez shows em salas de espetáculo, por seleção, via edital público:

E aí a gente passou num concurso lá da [...], que na época se chamava [...], que selecionava músicos de até 25 anos pra se apresentarem ali no [...]. A gente fez esse primeiro show ali (Gal, p.7).

Donato mencionou ainda uma experiência como professor de aulas particulares, mas, assim como no caso de sua vivência como aluno dessa modalidade de ensino, o relato despertou questões que eu preferi trabalhar em separado, na seção seguinte.

4.2 ATITUDES E VALORES DAS PRÁTICAS MUSICAIS FORA DO CEP-EMB

Os entrevistados possuem trajetórias musicais ricas e diversas. Contudo, por mais diferentes que os perfis sejam entre si, eu consegui, por meio da análise dos discursos, identificar um conjunto de atitudes e valores que transversalizam suas práticas musicais. Ao tratar das atitudes e dos valores na aprendizagem informal dos músicos populares, Green (2002, p.104-125) estabelece algumas categorias, que eu sintetizei da seguinte forma:

- **Diversão:** os músicos populares tendem a se engajar voluntariamente nas práticas informais, buscando satisfação pessoal. Essa categoria surge em oposição à ideia de "disciplina" ou prática "disciplinada", tida pelos músicos populares como algo pouco prazeroso
- **Valorização da musicalidade:** trata dos aspectos que os músicos populares julgam mais importantes em seus pares. Divide-se em duas subcategorias:
 - **Feel (ou *feeling*):** qualidade intangível do músico; agregado de percepções técnicas e supra técnicas, difíceis de serem expressadas em palavras, como sensibilidade, *groove* e "tocar com a alma"; idiossincrasias inerentes ao tocar de cada músico, valoradas positivamente pelos pares.
 - **Admiração recíproca:** diz respeito a qualidades positivas que um músico percebe em seus pares. Muitas vezes esses atributos, apesar de estarem, à primeira vista, mais relacionados à convivência do que à técnica musical em si, transbordam para a percepção que um músico tem acerca da musicalidade do outro. Exemplos: compatibilidade de gosto musical, predisposição a dividir equipamentos, tolerância, capacidade de ouvir sugestões, vontade de se divertir, paixão pela música.
- **Autoestima:** as práticas musicais melhoram o conceito que os músicos fazem acerca de si mesmos, bem como a forma com que acreditam ser percebidos por outros músicos.

- **Atitude para com a "outra" música:** caracteriza a forma com que os músicos populares percebem estilos musicais fora de sua predileção, ou fora do terreno da música popular.

O presente trabalho, no entanto, guarda algumas peculiaridades em relação à pesquisa de Green (2002). A primeira delas diz respeito às diferenças culturais, sociais e econômicas entre os dois cenários de pesquisa. Dos relatos que coletei emergiram, por exemplo, questões de racialidade e de inclusão social que não foram tão marcantes na obra da autora. Em Green (2002, p12) não há, por exemplo, entrevistados negros, conforme a própria autora pontua.

A segunda diferença é que os músicos entrevistados neste trabalho estão todos inseridos e engajados em um mesmo contexto de educação formal, o Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília - CEP-EMB. A experiência institucional acabou, portanto, se tornando um centro gravitacional importante para a análise das entrevistas. De modo que considerei pertinente conceber categorias de atitudes e de valores que pudessem ser transpostas do contexto externo ao CEP-EMB para o contexto interno da instituição. Com isso, pude realizar uma análise comparativa entre as duas dimensões, etapa fundamental para perseguir um dos objetivos específicos a que este trabalho se propõe: conhecer como as atitudes e os valores dos alunos são recebidos nas práticas musicais no CEP-EMB.

A partir dessas premissas, reduzi os dados coletados nas entrevistas às seguintes categorias de atitudes e valores: **Espontaneidade, Empoderamento, Cumplicidade e Profissionalismo**. A categoria **Espontaneidade** emergiu de falas associadas a: liberdade, autonomia, leveza e descontração no fazer musical; **Empoderamento**, de falas associadas a: autoestima, autorrealização, validação, credibilidade e afirmação racial/social; **Cumplicidade**, de falas associadas a: amizade, solidariedade, cooperação, parceria e admiração recíproca; **Profissionalismo**, associadas a: comprometimento, dedicação e seriedade.

Essas categorias acabaram servindo também como unidade de análise para abordar, quando pertinente, outras temáticas que emergiram dos relatos de forma mais transversal, como: habilidades/conhecimentos dos cantores; estratégias de aprendizagem; questões de gênero; inseguranças, dificuldades e desafios enfrentados. Por se tratar de um estudo exploratório, com espaço amostral reduzido, a pertinência e universalidade dessas categorias poderá ser colocada à prova em pesquisas posteriores. Uma ressalva: apesar de guardarem suas peculiaridades, dadas às diferenças metodológicas e contextuais entre os trabalhos, conforme já aponte, as

categorias que propus permanecem em um eixo semântico que dialoga diretamente com o esquema de atitudes e valores proposto por Green (2002), conforme mostro durante o texto.

4.2.1 Espontaneidade

Um dos principais valores que emerge dos relatos é a espontaneidade, categoria que emprego para agregar a percepção liberdade, autonomia, leveza e descontração que os entrevistados atribuem ao seu fazer musical. Eles fazem música **porque querem e como querem**. É o caso de Clara, que, como já vimos, um dia entrou numa kombi com o parceiro e rodou por todo Brasil e América do Sul, conhecendo gente pelo caminho e aproveitando as oportunidades que iam aparecendo:

Ah, porque a gente sai com o instrumento por aí. De repente já vem um monte de gente: vocês tocam o quê? A gente fala e as pessoas já vão interagindo também, tocando com a gente, arrumando lugar pra gente tocar. Com o instrumento, as portas se abrem. Tudo é legal. É bem mais legal assim do que você ir de turista num lugar só pra conhecer a natureza. Entendeu? E a gente foi pra muitos, muitos lugares (Clara, p.11).

A espontaneidade foi também o caminho que o Donato encontrou para enfrentar aquela que parece a sua nêmesis na prática do canto: o conflito entre técnica e expressividade. Conforme antecipei no capítulo passado, Donato teve uma experiência “agridoce” com suas aulas particulares de canto. Se, por um lado, ele reconhece a evolução e a expansão de seu repertório técnico, reconhecendo que teve bons professores...

As aulas de canto foram muito benéficas nesse sentido, porque elas me mostraram uns caminhos que eu não ia achar sozinho mesmo. O conceito simples do tipo de uma leveza que precisa acontecer pra você conseguir aumentar sua extensão, por exemplo, pra cima. Coisas assim, eu jamais ia conseguir achar isso sozinho. Então ela me deu muito repertório. Eu tive a sorte de ter bons professores (Donato, p.5).

... por outro, ele atribui às próprias aulas, e ao excesso de tecnicismo delas decorrente, uma certa dificuldade para se conectar expressivamente com a própria voz:

Então eu comecei a ter aula de canto com uns 15, assim. Eu nunca mais parei, não. Eu acho que isso me beneficiou e me prejudicou, dependendo da forma como eu penso hoje em algumas coisas (Donato, p.3)

[...] hoje em dia eu já tenho uma carga de bastante tempo de aula de canto, só que eu me tornei um obcecado. Eu acho que em algum momento minha cabeça separou expressão da técnica. Muitas vezes eu não consigo confiar na técnica que eu tenho internalizada pra me expressar (Donato, p.5).

A dicotomia entre expressividade e técnica aparece também entre os cantores entrevistados por Lima (2010, p.116), quando uma das entrevistadas aponta o excesso de técnica de uma cantora famosa como um dos aspectos negativos de sua performance. No caso de Donato, esse conflito se tornou um dos temas centrais de seu relato, junto com o perfeccionismo e o excesso de autocrítica:

[...] eu sinto que isso não é necessariamente uma coisa que a aula de canto fez, mas da interação da minha personalidade com a aula de canto. Eu acho que criou um hábito meu obsessivo de perfeição mesmo, de tentar alcançar isso. Por um lado é muito bom, porque eu tô sempre estudando e tentando melhorar. Por outro, nunca tá bom. Nunca tá bom (Donato, p.5).

Por conta desses fatores, Donato passou por bloqueios criativos e crises de identidade artística que chegaram a afastá-lo da carreira por um tempo:

E aí eu entrei meio que numa crise de compositor, músico, cantor, tudo. Fiquei um tempo enfurnado, sem conseguir escrever muita coisa (Donato, p.3).

A carreira autoral que tá voltando agora, ela veio de um congelamento, de bloqueio criativo, de insegurança de me colocar no mundo, que veio desde que eu acabei a banda até, sei lá, 2021. Que foi quando eu voltei a escrever. Então 2018 e 2021 eu tava congelado nisso aí (Donato, p.10),

O nó começa a se desfazer quando Donato entra em contato com perspectivas mais descontraídas do fazer musical:

Cara, na época eu tava me relacionando com uma pessoa que tinha uma família muito diferente e tal. Ela tinha uma família que morava em Pirenópolis. Vários ali eram ex-membros de uma comunidade alternativa que eles fundaram em Pirenópolis e todo mundo era muito pirado em música (Donato, p.10).

Tem muito artista lá. Então eu tive contato com artista visual, com outros músicos, com uma coisa mais desprendida, de tocar na rua. E eu fiquei fazendo isso. Eu fiquei indo muito pra lá fazer isso. E eu acho que, aliado a coisas que eu tava vivendo internamente, assim, em relação a música, clicaram algumas coisas pra mim (Donato, p.10).

Desde então, ele vem buscando uma relação mais espontânea com o canto e com a música em geral:

Então, eu acho que veio junto tudo, uma bagagem de começar a tentar viver a vida, a música, a composição e as relações de uma forma mais descontrolada. Não no sentido de ser caótico, mas de não ficar segurando tanto. Deixar a voz ser o que ela tem que ser naquele dia. Deixar a composição que tiver que sair, sair. Tocar pras pessoas e, às vezes, eu vou desafinar. Às vezes, não. E aí, seguir (Donato, p.11).

Então eu tô me permitindo experimentar mais com sons que eu não fazia e se eu tiver sentindo que tá tudo ok, em questão de saúde, e eu sinto muito rápido quando não tá, que é uma coisa que as aulas me deram, se eu sentir que tá ok e que eu gostar do som aí, ah, então não importa tanto quanto se é considerado errado, desejável ou não porque eu também preciso desenvolver uma certa autoralidade na voz (Donato, p.7).

A última fala se relaciona diretamente a um dos aspectos apontados por Green (2002, p.207) como fundamentais para a educação musical: a experimentação. A negação dessas explorações pela instituição formal de ensino tem sido motivo de frustração para Donato, conforme abordarei quando falar das trajetórias e práticas no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília.

4.2.2 Empoderamento

Empoderamento: essa é a palavra-chave do relato de Clara. Embora não se enquadre na minha proposta metodológica, acredito que, nesse caso, valha a pena trazer o dado quantitativo: a palavra empoderamento aparece quinze vezes em seu relato. Aglutinei sob essa categoria as percepções dos entrevistados relacionadas a: autoestima, autorrealização, validação, credibilidade e afirmação racial/social. Para Clara, empoderar-se enquanto mulher negra e enquanto cantora é prioridade:

Pra mim, tudo, tudo, tudo isso que eu estudo se resume a empoderamento (Clara, p.24).

Eu já gostava de cantar, só que de coral. Depois eu comecei a me empoderar desse lugar de cantora (Clara, p.4).

Eu estou me empoderando agora desse papel de ganhar dinheiro. Aprendendo essa coisa de produzir (Clara, p.7).

Gal, por sua vez, descobriu no canto o poder para expressar, na melodia, o que às vezes não consegue pela fala. Cantar virou um ritual de afirmação e de manutenção da saúde mental:

Por exemplo, no meu caso eu sempre fui uma pessoa muito introvertida e muitas vezes eu sinto que cantando eu conseguia expressar aquilo que eu não conseguia falar, que eu não conseguia... que eu não conseguia falar (Gal, p.18).

Então assim, cantar não é terapia, mas é terapêutico você encontrar a sua própria voz e conseguir libertar a sua... enfim, libertar a sua própria voz (Gal, p.18).

O fortalecimento da autoestima e da confiança por meio das práticas musicais foi identificado por Green (2002, p.117) a partir da percepção espontânea dos músicos entrevistados:

Além de divertidas, as atividades dos músicos elevam sua autoestima e a estima que eles consideram que seus colegas têm por eles. Isso ficou claro, apesar do fato de eu não ter feito nenhuma pergunta a eles sobre autoestima (Green, 2002, p.117, tradução nossa)⁸.

No caso de Donato, a autopercepção enquanto cantor se apresenta de forma um pouco mais ambígua. Por um lado, como já expus, ele parece ter encontrado uma abordagem mais descontraída para lidar com o seu fazer musical, algo que vem repercutindo positivamente na sua confiança:

Cara, eu acho que eu tenho aprendido principalmente a tentar confiar um pouquinho mais no meu taco com algumas coisas. O que é muito difícil pra mim. Então, tentando... Acho que tá rolando... Eu tô desenvolvendo uma autossuficiência maior do que eu já tive. Tanto no sentido de que música eu toco? Como é que eu vou cantar isso aqui? Como é que eu vou me colocar no palco? O que que eu vou vestir? E de experimentar com as coisas (Donato, p.13).

Por outro, no entanto, o perfeccionismo e o excesso de autocritica ainda aparecem como obstáculos em sua trajetória. Donato não se sente totalmente preparado para dar aulas de canto. Por mais que ele se mostre aberto a ensinar em escolas de música [...]

⁸ No original: As well as being fun, the musicians' activities raised their self-esteem and the esteem which they considered their peers had for them. This became apparent, despite the fact that I did not ask them any questions at all about self-esteem (Green, 2002, p.117).

Eu tô dando aula na [...], mas eu não comecei a dar aulas lá de fato. E no [...]. Na [...], eu tinha uma aluna um tempo atrás, depois ela saiu, e agora eles vieram atrás de novo, falando que tem uma demanda rolando, e eu abri uns horários lá. Tô esperando começar. Mas já dei aulas lá (Donato, p.25).

[...] há um bloqueio com relação às aulas particulares. A inferência que faço a respeito disso, partindo da minha própria experiência como professor de canto, é de que os alunos que buscam as escolas particulares têm, geralmente, um perfil mais casual. Mais: há uma certa despersonalização no serviço prestado, já que o nome que está na porta é o da escola e não o seu. Já os alunos que buscam aulas particulares, em muitos casos, chegam com demandas mais elaboradas. Além disso, você precisa "colocar a sua cara", se expor enquanto profissional, se divulgar. O certo é que, sejam por essas sejam por outras razões também levantadas (o fato de não dispor de uma sala, por exemplo), Donato tem dado aula em escolas, mas evitado pegar alunos particulares:

Falando sobre as aulas em si, eu quis começar a dar aula em escola, eu não quis começar a dar aula particular de cara, porque eu achei que eu não era competente pra começar a dar aula particular de cara. Eu ainda não me acho competente pra dar aula particular ainda. As experiências são boas, eu tenho resultado com os alunos, mas eu ainda me sinto muito começando e com muitas dúvidas em relação não só ao ensino de técnica vocal, mas à técnica vocal (Donato, p.25).

Então, a situação atual, eu estou medrosão de começar a dar aula particular de verdade. É isso, em resumo (Donato, p.26).

Green (2002, p. 119) fez uma interpretação semelhante em sua pesquisa. No caso, era um baterista que se recusava a dar aula por não se sentir preparado e "não saber ler partitura". Acontece que outros profissionais da música, quando consultados sobre o trabalho dele, foram taxativos em afirmar que a autodepreciação era infundada:

Como já mencionado, havia consenso entre os musicólogos, músicos e educadores musicais para quem toquei exemplos de sua música de que sua autodepreciação era infundada, e havia um enorme entusiasmo por sua performance na bateria entre seus ouvintes e colegas músicos (Green, 2002, p.119, tradução nossa)⁹.

⁹ No original: As already mentioned, there was consensus amongst the musicologists, musicians and music educators to whom I played examples of his music that his self-depreciation was unfounded, and there was huge enthusiasm for his drumming amongst his listeners and fellow-musicians (Green, 2002, p.119).

No caso de Donato, existe também essa validação por parte de profissionais da área, que se soma ainda ao treinamento que ele fez com sua professora particular especificamente para dar aulas:

[...] comecei a fazer uns treinamentos com a minha professora da época pra dar aula de canto. Hoje em dia eu estudo por mim e já dou aula de canto em escolas. Ainda não comecei a dar aula particular por questões minhas e por outras questões logísticas (Donato, p.4).

Quando eu converso com outros colegas professores, assim, ou professores que me dão aula e eu peço opinião, é engraçado. Eu conversei já isso com o [...], com o [...], e geralmente eles me encorajam muito. Tipo, "começa logo a dar aula particular!". O [...] já falou que eu estou perdendo tempo, que eu já estou pronto, já posso dar aula particular, não tem porque ter esse preciosismo todo, mas eu não consigo não ter (Donato, p.26).

O que me leva a crer que não se trata de um despreparo técnico para exercer a função, mas sim de uma percepção distorcida das próprias habilidades musicais, algo que também foi observado por Green (2002) e que tratarei com maiores detalhes quando falar da autoestima dos alunos no contexto do CEP-EMB.

4.2.3 Cumplicidade

Conforme registrado por Green (2002, p.2016) e por Lima (2010, p.35-36), a noção de cumplicidade é altamente valorizada pelos músicos populares em suas práticas. Neste trabalho, reuni sob a categoria de valor **Cumplicidade** as percepções dos entrevistados sobre: amizade, solidariedade, cooperação, parceira e admiração recíproca em suas práticas musicais. Ao contar a história de sua estreia nos palcos, por exemplo, a primeira coisa que Gal enfatiza é a relação de amizade que desenvolveu com o violonista que a acompanhou:

Bom, o meu primeiro show foi com um colega que eu conheci lá na escola, violonista. A gente virou amigo ali e decidiu que ia montar o repertório e tentar fazer um show juntos. Aí a gente ensaiou uns dois meses, eu acho, porque, enfim, seria o primeiro show dos dois (Gal, p.7).

No caso de Clara, essa cumplicidade se deu na esfera mais íntima possível: seu companheiro de vida virou também seu parceiro na música. Segundo ela, os dois vêm aprendendo muito um com o outro. Clara recebeu toques importantes sobre a sua técnica vocal

e pegou aulas de teoria. Ele ampliou seu repertório na voz, já que, de tanto acompanhar Clara ao violão, acabou aprendendo a cantar uma parte das músicas também:

Ah! Um impulsionou o outro. Quando eu comecei a cantar ..., ele falou que eu cantava com um vício, assim, de querer fazer só um tipo de voz, com falsete sempre. Não explorava o grave da minha voz e tal. Aí ele foi me ensinando um pouquinho (Clara, p.10).

Meu companheiro é formado em licenciatura em música. (Clara, p.8)

[...] eu pego aula de teoria às vezes (Clara, p.7).

Ele só cantava uma música, que se chama Sessão das Dez, do Raul Seixas. Aí ele começou a cantar muita música. Um vai impulsionando o outro, né! (Clara, p.10).

Green (2002, p.76-77) considera a troca de conhecimentos entre pares uma importante estratégia de aprendizagem informal. Esse intercâmbio pode ocorrer de forma espontânea, quando, por exemplo, um músico observa o outro tocando um solo no ensaio, ou de forma dirigida, como é o caso de encontros para estudos, em que um dos músicos assume a função de professor.

Ainda na esfera da cumplicidade, outro tema que emerge da fala dos entrevistados é a admiração recíproca. Clara mora com outros músicos, que utilizam a casa como estúdio e produtora. Seus colegas de teto são fruto de inspiração:

Eles têm uma banda chamada [...]. A [...] tá sempre no piano, compondo. Ela compôs mais de dez músicas em poucos dias. Ficaram lindas as músicas (Clara, p.12).

Aí você fica naquele ambiente de música, eu me sinto sempre ligada à arte. Porque tem gente que acaba se afastando em determinadas épocas da música, da arte (Clara, p.12).

No caso de Donato, a admiração que nutria por seus colegas de escola o fez virar a chave para que, ainda na pré-adolescência, se dedicasse mais à música:

Aí eu lembro que com onze, alguma coisa clicou. Eu tenho a impressão que foi muito por influência de alguns colegas da escola, porque eu dei uma sorte, assim, de cair com uma galera que... uma dessas pessoas eu toco até hoje, inclusive. Que todo mundo estava começando a tocar um instrumento ao mesmo tempo, quando eu tinha uns dez, onze anos. Eu sou até meio competitivo. Eu lembro que via as pessoas tocando e toda vez que eu achava

que alguém estava tocando mais que eu, eu falava, não! Aí eu estudava que nem um desgraçado e comecei a ficar melhor (Donato, p.2).

Com treze eu só tocava e compunha e tal, brincando assim, mas já levando mais a sério. E aí quando eu tentava montar banda na escola, ninguém cantava. Aí foi por isso que eu comecei a cantar (Donato, p.3).

Há dois aspectos interessantes nas falas de Donato. O primeiro, diz respeito à banda da escola figurar como etapa marcante de sua trajetória musical, sendo inclusive uma das motivações para que começasse a cantar. A importância das primeiras bandas na formação dos jovens é objeto de análise de Green (2002, p.77). Com base na autora, é possível compreender melhor o fato de Donato, único homem entrevistado, ter sido também o único a formar uma banda com amigos na escola. Para Green, que tem algumas obras dedicadas à temática de música e gênero, trata-se de um recorte característico da masculinidade. Aqui a autora recorre a Clawson (1999a apud Green, 2002):

Outra qualificação da discussão atual é que a formação precoce de bandas é certamente mais comum entre meninos do que entre meninas. Com referência a uma amostra de músicos de rock que participaram do festival americano 'Boston Rumble' em 1979, Clawson (1999a) mostra como muito mais tarde em suas vidas, e menos comumente, as meninas formaram bandas do que os meninos (a idade média para os meninos era 15; as meninas esperavam até os 21). Ela sugere que a banda atua como um fórum que convida e produz masculinidade, permitindo que meninos e homens desenvolvam suas identidades de gênero e sua musicalidade de rock em conjunto, enquanto simultaneamente restringe meninas e mulheres de fazê-lo (Clawson apud Green, 2002, p.77, tradução nossa)¹⁰.

Em artigo publicado em 1994, Green (p.6) nos possibilita especular também sobre o fato de Clara e Gal terem sido direcionadas para o canto ainda na primeira infância, enquanto Donato foi atraído antes para o violão. Ao enviar formulários para professores de escolas secundárias espalhadas pela Inglaterra, buscando mapear a percepção dos profissionais acerca das aptidões de meninos e meninas, esse foi o resultado:

Não foi nenhuma surpresa descobrir que em quase todas as setenta e oito escolas, as meninas cantaram em abundância, muitas vezes com total exclusão dos meninos; que um grande número de meninas tocava teclado e instrumentos tradicionais de orquestra com entusiasmo, juntando-se a orquestras e bandas e participando de concertos

¹⁰ No original: As already mentioned, there was consensus amongst the musicologists, musicians and music educators to whom I played examples of his music that his self-depreciation was unfounded, and there was huge enthusiasm for his drumming amongst his listeners and fellow-musicians (Green, 2002, p.119).

escolares, enquanto os meninos tocavam principalmente guitarra elétrica, baixo e bateria (Green, 1994, p.6, tradução nossa)¹¹.

No mesmo sentido, apresento uma contribuição anedótica: dos vinte e cinco alunos particulares que eu atendia à época da escrita deste trabalho, dezoito eram mulheres. Sempre observei também, em minha experiência no CEP-EMB, uma significativa predominância de mulheres no Núcleo de Canto Popular - NCP, tanto de alunas quanto de professoras. Quando estudei violão popular, era o contrário: não havia professoras e não cheguei a conhecer nenhuma aluna.

Outro aspecto que me chamou a atenção na fala de Donato foi o uso do termo "competitivo". Em Green (2002, p.211), a competitividade é associada a algo negativo, fruto das pressões que a indústria cultural e o capitalismo predatório exercem sobre os músicos, em especial sobre os jovens. Não me parece ter sido esse o contexto vivenciado por Donato, pelo menos não no que diz respeito ao relato de sua primeira experiência com a banda. Aqui, mais uma vez é a leitura de gênero que me parece mais pertinente, dado que o espírito competitivo expressado por Donato não encontrou ressonância no relato das duas entrevistadas mulheres.

4.2.4 Profissionalismo

Essa talvez seja, das categorias propostas por mim, a que mais destoa do esquema de atitudes e valores proposto por Green (2002, p.104-125). A autora opta, em sua obra, por tratar da parte profissional em uma seção à parte (**os fins**), focando principalmente nas aptidões que os músicos possuem ou julgam importante possuir. Analisando as entrevistas dos participantes desta pesquisa, no entanto, não pude deixar de perceber que o profissionalismo - entendido aqui no sentido de atitude comprometida, dedicada e séria na relação com a música enquanto trabalho - é algo que os entrevistados valorizam muito em si próprios e nos seus pares. Considerando ainda que todos os entrevistados se encontram engajados em uma instituição de ensino eminentemente técnica e profissional, julguei pertinente dar esse destaque à atitude profissional.

¹¹ No original: It was no surprise to find that in almost every one of the seventy-eight schools, girls were reported to sing in abundance, often to the total exclusion of boys; that large numbers of girls played keyboard and traditional orchestral instruments enthusiastically, joining orchestras and bands, and taking part in school concerts, whereas boys played mainly electric guitars, bass and drums (Green, 1994, p.6).

Clara, por exemplo, manifestou expressamente sua admiração pelo profissionalismo de um colega ao falar da importância de conviver diariamente com outros músicos dentro de casa:

Ele é muito profissional. Ele tá sempre fazendo *mix*, *master*. Não *master*, mas a *mix*. Isso dá muito trabalho, então eu vejo uma dedicação dele muito grande nessa parte (Clara, p.12).

[...] conviver com músico, eu acho bom por isso. Que aí você vive nesse ambiente que motiva a sonhar também, né? A continuar (Clara, p.13).

Já Donato, explica como a adoção de um olhar mais profissional para a música melhorou sua relação com a carreira autoral:

Eu acho que, por exemplo, começar a ver música como profissão de fato [...] também melhorou a minha relação com a carreira autoral. Eu comecei a ver composição de uma forma um pouco mais pragmática, porque eu sempre fiz de uma forma mais de sensibilidade. Pragmática no sentido de eu gosto muito de escrever, então eu vou estar sempre escrevendo. Eu vou escrever coisa ruim às vezes, mas eu preciso escrever coisa ruim também. Então isso ajudou tudo (Donato, p.10).

É no relato de Gal, entretanto, que a atitude profissional surge de forma mais afluada. Ela demonstrou, em suas falas, maturidade na gestão de sua carreira musical, que já acumula uma grande variedade de experiências. Não que isso a coloque em um patamar de superioridade em relação aos demais. Trata-se apenas, a meu ver, de uma prioridade que ela adotou na sua trajetória. Aqui ela exalta o profissionalismo na organização de um festival de que participou:

Me deu uma outra visão de como funciona o mercado porque ali na escola de música a gente estuda técnica, a gente estuda teoria mas a gente não consegue ter noção de como funciona o ambiente profissional então me deu uma noção de como funcionam as coisas dentro do... da profissão mesmo por exemplo, no... antes do show da [...] sempre foram coisas super baixo orçamento porque cada um dava um pouquinho, a gente montava o show e fazia acontecer (Gal, p.8).

Em sua fala, Gal antecipa uma das críticas que faz ao Centro de Educação Profissional de Brasília-CEP-EMB. A experiência dos alunos na instituição será o tema da próxima seção.

4.3 TRAJETÓRIA E PRÁTICAS NO CEP-EMB

Nesta seção, abordo a trajetória dos entrevistados no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília - CEP-EMB. Começo expondo, brevemente, as principais razões apontadas para o ingresso no Núcleo de Canto Popular. Em seguida, faço uma compilação das práticas vivenciadas por eles na instituição. Na parte final da seção, analiso como as atitudes e os valores que orientam o fazer musical dos entrevistados são recebidos ou rejeitados no CEP-EMB.

4.3.1 Ingresso

As razões que levaram os entrevistados a buscar uma educação técnico-profissional no CEP-EMB são tão diversas quanto as suas trajetórias como apresentei até aqui. Lima (2010, p.134) recebeu com certa surpresa o fato de alguns de seus entrevistados buscarem no CEP-EMB tão somente um local para experienciar a música e conviver com outros músicos. Ocorre que, também no presente trabalho, essa foi uma das motivações apontadas. Clara não hesitou ao afirmar que seu principal interesse no CEP-EMB, além das aulas de canto, é a convivência com outros artistas:

Mas eu queria estudar canto. E sempre essa coisa de querer conhecer outros artistas. Você quer estar no meio de artistas (Clara, p.17).

Estar em um espaço inteiramente dedicado à prática musical é algo que Donato também valoriza:

A convivência musical, de forma geral, eu acho que é o único espaço, hoje em dia, que eu vou, como instituição, pra fazer música, pra viver música, pra estudar música e só pra isso. Não tem nenhuma interferência, de mais nada. Então essa é a importância, eu acho, da escola, hoje em dia (Donato, p.19).

Esse não foi, entretanto, o principal fator apontado por ele para sua entrada. Para Donato, a principal razão para ingressar no CEP-EMB foi o desejo de aprofundar seus estudos em música brasileira, algo que já vinha despertando seu interesse há algum tempo:

Quanto mais eu me interessava com música brasileira, mais eu me interessava pela escola (Donato, p.14).

Aí a Escola de Música, eu acho que intensificou um processo que já estava acontecendo, que foi de afinilar, não afinilar, mas aprofundar meu interesse total, quase, para a música popular brasileira. Eu já estava um pouco enjoado das estéticas de rock, que eu estava tentando explorar (Donato, p.4).

Green (2002, p.200, tradução nossa) ressalta que a identificação com o estilo de música que se pretende estudar é de "profunda importância para o aprendizado". Com um histórico de práticas musicais ligadas ao *rock*, Donato, estava saturado do gênero e parece ter visto no CEP-EMB a oportunidade para uma mudança de ares. A outra razão apontada por ele para buscar a instituição foi o “empurrãozinho” que recebeu de uma professora particular:

Eu tava tendo aula de canto com uma professora na época que é a [...]. Ela me incentivou a fazer a prova. Foi basicamente isso, assim. Eu já tava de olho na escola de música há um tempão (Donato, p.14).

Clara também se espelhou na experiência do companheiro e de amigos:

O meu companheiro estudou cavaco lá. Estudou também no clube de choro e na UnB. Aí eu peguei e pensei, eu não quero ir pra UnB. Porque eu já fiz uma faculdade e um mestrado. Aí eu não ia fazer outra graduação. Mas eu queria estudar canto (Clara, p.17).

Sempre quis estudar lá [no CEP-EMB]. Sempre. Porque me falaram que era muito legal estudar lá (Clara, p.17).

De maneira semelhante, o incentivo e a percepção de terceiros acerca do CEP-EMB foram documentados por Lima (2010, p.135) como fatores de motivação para o ingresso de seus entrevistados. Lima (2010, p.138) identificou também na gratuidade um importante chamariz para os alunos buscarem o CEP-EMB:

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 (Lima, 2010, p.138).

Essa foi exatamente a situação relatada por Gal, que não tinha condições financeiras de arcar com aulas particulares de canto:

Então, eu fiz a prova da escola de música em dezembro de [...]. Eu acho que foi isso. Tinha muito tempo que eu queria estudar ali na escola, porque eu

queria muito fazer aula de canto, mas na época eu não tinha como pagar um professor. Então eu via na escola a chance de poder fazer isso no ensino público (Gal, p.11).

Na seção seguinte, trago as principais práticas desenvolvidas pelos entrevistados no curso de Canto Popular do CEP-EMB.

4.3.2 Práticas

Devido à opção metodológica por direcionar ao mínimo possível a fala dos entrevistados, não orientei nenhum deles a elencar as disciplinas cursadas, explicar seu funcionamento ou emitir qualquer juízo de valor a seu respeito. De modo que complementei as informações, quando se fez necessário, a partir do meu conhecimento prévio sobre a estrutura curricular do curso, apresentando o contexto curricular básico para que os relatos dos cantores pudessem ser compreendidos. Optei também por me referir às matérias pelos mesmos nomes apresentados pelos entrevistados, ainda que não correspondam, necessariamente, à nomenclatura oficial adotada no plano de ensino, documento que não foi objeto de estudo deste trabalho.

As **práticas de conjunto** consistem em atividades orientadas por um professor, nas quais os alunos têm a oportunidade de tocar com colegas de outros instrumentos. O componente curricular foi avaliado positivamente por todos os entrevistados, preferência similar ao observado por Lima (2010, p.148). Clara é enfática ao manifestar sua predileção:

A prática de conjunto... meu deus do céu! Eu nunca tive como ter uma banda. Uma banda grande, assim. Aí, chega lá, tem um baterista, um guitarrista, um pianista, um baixista e fala: você é a cantora da banda. Isso se chama prática de conjunto. E eu, tipo, caraca! Que oportunidade! Eu nunca tive isso, velho (Clara, p.17).

Esse semestre mesmo, eu tô pegando com um sanfoneiro, uma pianista. Cada semestre muda a turma. Aí te dá a oportunidade de conhecer outros músicos. Dali, você pode fazer contatos. Quem sabe, montar uma banda fora dali. Mas só de ir pra aula pra fazer isso. Tipo assim, eu acho a melhor aula (Clara, p.18).

Donato compartilha do mesmo sentimento ao relatar sua experiência:

Mas eu acho interessante as práticas de conjunto, porque tem uma coisa muito definida de funções nas bandas, o que eu não sou acostumado (Donato, p.20).

E lá, eu acho que pelo respaldo da instituição, nas aulas você é o cantor. Seu trabalho é cantar, dar o tom da música e é isso aí. Aí o arranjo é por conta, às vezes, do professor, o batera fica na batera. Então, parece uma vivência de banda mais pragmática. Pra mim é bem mais fácil. Porque é um espaço legal de ser só cantor (Donato, p.21).

Um aspecto marcante na fala dos dois diz respeito à divisão das funções dentro da banda. Tanto Donato quanto Clara se mostram, de certa forma, surpresos diante da organização do ambiente: cada músico ocupa, com proficiência, o seu espaço dentro do arranjo, deixando os cantores focados apenas em cantar. Ao tratar das habilidades necessárias para a prática profissional, Green (2002, p.34) aponta para a importância desse domínio que o músico deve ter de seu papel, adaptando-se ao contexto e ao estilo do repertório executado:

[...] todos os outros instrumentos estão situados em um papel igualmente sutil, dependendo do estilo, período e contexto de execução da música. A bateria pode controlar o andamento e quaisquer inflexões de andamento, e fornece uma contribuição dominante para o *groove*. Por mais que quase nunca seja usada como instrumento principal, ela paradoxalmente tem um papel principal a desempenhar. Os instrumentos principais da melodia, incluindo a voz, podem flutuar em torno da batida, acertando ou deslizando nas notas antes, depois ou sobre ela, dependendo do estilo da música. A maior parte da música popular é cantada, e as letras muitas vezes formam uma parte importante da música, de modo que não apenas os cantores, mas também outros instrumentistas são capazes de flexionar tons e ritmos e usar variações timbrísticas de acordo com o significado das letras. Guitarra base, teclados, *backing vocals*, trompas e seções de cordas em geral mantêm um ritmo mais estável, mas podem causar um impacto interessante quando saem por um momento (Green, 2002, p.34, tradução nossa) ¹².

Interessante notar que essa é uma prática muito ligada a estratégias informais de aprendizagem conforme colocadas por Green (2002). Apesar de os entrevistados não terem entrado em tantos detalhes sobre o funcionamento do componente curricular, parto da minha experiência recente no CEP-EMB para destacar alguns pontos. O primeiro é que, na maioria

¹² No original: every other instrument is situated in a similarly subtle role depending on the style, period and performance context of the music. The drums can control the tempo and any tempo inflections, and they provide a dominant contribution to the groove. Whereas they are hardly ever used as lead instruments they paradoxically have leading role to play. Lead melody instruments, including the voice, may float around the beat, hitting or sliding onto pitches before, after or on it depending on the style of the music. Most popular music is sung, and the lyrics often form an important part of the song, such that not only singers but also other instrumentalists are liable to inflect both pitches and rhythms, and to use timbral variations according to the meanings of the lyrics. Rhythm guitar, keyboards, backing vocalists, horn and string sections in general keep to a more stable groove, but can enhance the general feel when they step out of it for a moment (Green, 2002, p.34).

das vezes, há liberdade total dos músicos para escolher o repertório. Ocorre inclusive um rodízio, em que a cada semana ou a cada mês se trabalha a música escolhida por alguém. **Tocar de ouvido** é frequentemente estimulado: os próprios professores reproduzem trechos de gravações e pedem para os alunos tirarem. Há ainda uma postura menos intervencionista por parte dos professores, que costumam, inclusive, sair da sala por alguns momentos e deixar os alunos **se virarem** no arranjo.

A abordagem, no entanto, varia muito de professor para professor. Apesar de a maioria das práticas poderem ocorrer nesses moldes, já tive também, na época em que estudava violão, experiências restritas basicamente à leitura de cifras e partituras – o que, pelo menos para mim, à época, foi aterrorizante. Parece não ter sido o caso dos entrevistados, que só tiveram pontos positivos a relatar.

Outra prática percebida positivamente pelos entrevistados foi a **aula de repertório**, que consiste na apresentação, diante de uma pequena turma, das músicas trabalhadas com seus respectivos professores de técnica vocal. Nela, os cantores são acompanhados, ao violão ou ao piano, por um correpetidor. Motivo de entusiasmo para Clara, que nunca tinha passado pela experiência de ser acompanhada ao piano antes:

Eu gosto dos correpetidores, por exemplo. O [...], desse semestre, ele toca muito! Tudo que pede pra ele! Dá prazer de tocar com ele. [...] Eu acho muito legal essa oportunidade. No semestre passado era a [...], que tocava piano. Caraca, você cantar com o piano acompanhando! Outra coisa que a primeira vez foi na escola de música (Clara, p.19).

Donato também reconhece a importância da prática, especialmente com o retorno das aulas presenciais, após a pandemia de Covid-19. Para ele, apresentar-se depois de tanto tempo para uma plateia tão selecionada foi desafiador:

Só que eu senti um baque tremendo quando foi o presencial. Porque as pessoas estão ali olhando pra você. A salinha de repertório é pequena. Então, eu sempre, até hoje, fico meio nervoso. Porque é uma atenção muito direcionada. Caraca! Às vezes é difícil se soltar (Donato, p.15).

Eu acho que a escola, como forçou, pelas matérias lá de repertório... eu estava sempre tocando para gente que eu não conhecia muito bem. Eu acho que foi me forçando a sair da toca. Isso foi, eu acho, a coisa mais benéfica da escola, que foi o contato constante com música (Donato, p.4).

Ainda sobre a pandemia Covid-19, Donato relata que, apesar das dificuldades de adaptação ao formato remoto e, depois, de readaptação ao formato presencial, o período acabou sendo uma oportunidade para aprimorar seus conhecimentos de produção de áudio de vídeo, já que as avaliações ocorriam todas nesse formato. Eu enfrentei praticamente dois anos de aulas remotas enquanto aluno de canto popular do CEP-EMB e tenho a mesma percepção, no sentido de que minha desenvoltura com as tecnologias voltadas para música melhorou muito no período.

As **apresentações** são tidas como outro ponto alto da experiência no CEP-EMB pelos entrevistados. Conforme expus na Seção 1, a instituição dispõe de teatros, anfiteatros e salas adaptadas onde os alunos frequentemente se apresentam. Gal deparou-se com uma estrutura complexa e organizada de músicos ao apresentar-se com a *Big Band* da escola. Levou um aprendizado importante da experiência: ser capaz de sentir a própria voz e manter a afinação mesmo em circunstâncias de baixa audibilidade.

Eu cheguei a me apresentar umas duas vezes com a Big Band da escola. Era um naipe de metais de um lado, um naipe de metais do outro, aquele som gigantesco vindo e tive de aprender a contornar essa dificuldade de muito som. Às vezes, dependendo do contexto, você não vai ter retorno. Às vezes até tem o retorno, mas o som em volta de você é tão alto que você não ouve. Então, aprender a confiar no seu próprio corpo e não se guiar só pelo seu ouvido é um desafio (Gal, p.16).

Ao falar das apresentações, Donato frisa a importância de estar sempre em contato com o público como estratégia para lidar com a insegurança. A temática aparece também em Lima (2010, p.110), quando uma das entrevistadas relata o desconforto que sentia ao *performar* em shows do tipo baile – desconforto esse que trabalhou em suas práticas musicais no CEP-EMB. Para Donato:

A escola trouxe muitas coisas boas também. Tipo estar sempre me apresentando para as pessoas. Eu estava numa época muito em crise, assim, de insegurança, de não conseguir mostrar a voz para as pessoas, de tocar, de não conseguir escrever (Donato, p.4).

Já para Clara, as apresentações no palco aberto, que fica no saguão central da escola, são as mais interessantes:

Tem um palquinho. Um aluno de cada vez canta uma música, cada um escolhe sua música. A gente tem a oportunidade de passar com o professor, você não chega lá despreparado. Você pode ensaiar com a professora, ela vai te dando *feedback*. Aí na primeira apresentação eu vi que eu tinha uma dificuldade com o ritmo. Na segunda apresentação melhorou bastante. Na terceira melhorou bastante. Eu vou vendo a evolução e isso vai dando muita animação (Clara, p.23).

Nenhum dos entrevistados queixou-se da falta de **apresentações**. Pelo contrário: todos se mostram estimulados pelo volume de oportunidades para subir no palco. Essa parece ter sido, pelo menos no que diz respeito especificamente às apresentações, uma evolução do CEP-EMB em relação à época do estudo de Lima (2010, p.160), em que a falta de apresentações foi uma das queixas mais recorrentes entre os alunos.

Clara menciona ainda duas práticas que não foram abordadas pelos outros entrevistados. Uma delas é a **aula de história da música brasileira**, que, segundo ela, contribuiu para aprofundar sua identificação com a própria cultura:

E aí eu tive uma aula que eu amei que chamou História da Música Brasileira. Essa aí expandiu minha cabeça. Comecei a amar mais ainda o Brasil e a cultura brasileira. Eu não faltava uma aula (Clara, p.21).

Apesar de não citar especificamente a matéria de história da música, Gal também menciona a importância do CEP-EMB na expansão de seu universo musical e cultural:

Enfim, abriu os horizontes, porque até então eu vivia só naquela bolinha ali, porque eu venho de uma família super religiosa e eu estudava numa escola religiosa. Então, era tudo naquela bolha, sabe? Então, quando eu saí dali e conheci outras coisas e comecei a realmente expandir e entender o valor cultural das coisas, porque naquele contexto eu não fui ensinada a reconhecer o valor da cultura mesmo (Gal, p.4).

Conforme já abordei neste trabalho, Green (2002, p.22) define o processo de enculturação como algo constante, que começa na primeira infância e segue em desenvolvimento por toda a vida adulta. Nessa jornada, o ensino formal pode contribuir para assimilação de conhecimentos, habilidades e perspectivas com as quais não seríamos confrontados normalmente, como foi o caso de Gal:

Por um caminho, tal enculturação pode se transformar em educação musical formal, que envolve a introdução de habilidades novas ou desconhecidas e

conhecimentos de tipos que normalmente não são assimilados na vida diária comum (Green, 2002, p.22, tradução nossa)¹³.

No caso de Donato, a disciplina ainda não havia sido cursada. Em sua fala também surge, no entanto, a temática da identificação com a matriz cultural: aprofundar sua relação com a música brasileira foi apontado por ele como o principal motivo para ingressar no CEP-EMB, conforme já mencionei.

A outra prática mencionada apenas por Clara é a **oficina de cênicas**. Noto, em sua fala, o valor que ela dá à expressividade e ao domínio do corpo em cena. Em Lima (2010, p.116), esses também foram parâmetros valorizados pelos entrevistados. A esse respeito, Clara:

Nas cênicas, cada vez eu aprendo mais. Expressão do rosto, do corpo. Isso pra cantor é muito bom. A escola de música sabe disso. Tem até uma matéria lá de cênicas que eu tô pegando agora na escola de música (Clara, p.22).

Quanto às **aulas individuais de técnica vocal**, a percepção dos entrevistados, que até então vinha bastante alinhada, passa a divergir consideravelmente. Clara, por exemplo, sentiu uma profunda identificação com sua professora, por conta da compatibilidade de gostos musicais e de repertório, além de algumas similaridades na trajetória pessoal de ambas. Noto que, ao avaliar a atuação da profissional, esses valores pessoais parecem suplantar aspectos técnicos e pedagógicos, que sequer foram mencionados. Tal comportamento, descrito por Green (2002, p.117) como algo inerente aos músicos populares, parece aqui transbordar também para a relação aluno-professor:

Mas o ponto que me chama atenção no contexto deste livro é que um número tão grande de músicos tenha colocado ênfase explícita na valorização, em outros músicos, de qualidades pessoais de empatia, lealdade e comprometimento, e tudo em resposta a uma pergunta, não sobre personalidade, mas musicalidade (Green, 2002, p.117)¹⁴.

Já no caso de Gal, a experiência com as aulas foi, em muitos momentos, percebida negativamente. Um dos motivos foi justamente, a meu ver, a incapacidade do CEP-EMB,

¹³ No original: Along one route such enculturation may turn into formal music education, which involves the introduction of new or unfamiliar skills and knowledge of sorts that are not normally assimilated in ordinary daily life (GREEN, 2002, p.22).

¹⁴ No original: But the point that concerns me in the context of this book is that such a large number of the musicians were forthcoming in placing explicit emphasis on valuing empathetic personal qualities, loyalty and commitment in other musicians, and all in response to a question, not about personality, but musicianship (Green, 2002, p.117).

enquanto instituição, em corresponder aos valores e atitudes de profissionalismo que, como observei antes, parecem nortear a prática musical da entrevistada. Primeiro, Gal relata ter lidado com faltas recorrentes de sua professora. Em seguida, com as trocas sucessivas de profissional. Quando conseguia ter aulas, disse ter enfrentado uma certa inflexibilidade no trato com sua voz:

A minha primeira professora foi a [...] e eu acho que eu fiquei um ano tendo aula. Só que eu tive algumas dificuldades, porque ela não adaptava os exercícios para minha voz. Então eu tive o suporte de outros professores que muitas vezes me ajudaram a suprir aquilo que tava faltando. Isso quando ela aparecia, porque no meu segundo semestre, se apareceu cinco vezes na aula, foi muito (Gal, p.12).

Há, em contraste, um sentimento de profunda gratidão e admiração por esses profissionais que acabavam se desdobrando para suprir as carências técnicas resultantes de sua experiência turbulenta com as aulas individuais:

Então eu tive o suporte de outros professores, principalmente da [...] e da [...], que muitas vezes ficaram comigo até mais tarde para me dar aula. Muitas e muitas vezes a [...] ficou comigo, sei lá, até sete da noite na escola, porque eu chegava "[...], é o seguinte, eu não tô conseguindo fazer isso aqui, me ajuda, por favor". E muitas vezes ela ficou lá comigo até depois do horário para me ensinar aquilo que a minha professora não estava me ensinando (Gal, p.12).

A experiência com esses profissionais foi tão marcante, que Gal aponta essa como a principal motivação para buscar especializar-se em performance vocal:

Mas eu também quero muito fazer a licenciatura em música e fazer um mestrado voltado para performance vocal, para realmente me especializar nisso e conseguir ajudar outras pessoas com as vozes delas também. Porque eu vejo que tiveram tantos professores ali na escola que estiveram dispostos a me ajudar, como muitas vezes eu não tinha suporte, e muitos professores estavam ali fazendo o que não era nem obrigação deles pra me ajudar mesmo e suprir essa falta. Isso foi tão importante pra mim, que eu quero poder me especializar nisso pra conseguir retribuir um pouco, sabe? Conseguir fazer por outras pessoas o que esses professores fizeram por mim (Gal, p.17).

A percepção de Donato também é marcada por algumas ambiguidades. Num primeiro momento, ele associa as aulas individuais a um espaço de pouca pressão, onde teria liberdade para se permitir errar e tentar coisas novas:

No início, meu primeiro professor foi [...]. Ele foi, eu acho, o professor mais importante lá. Como eu entrei no básico, mesmo com a carga de aula que eu tinha, ele lidou com minha voz, meio que do começo. O nível de pressão era muito baixo. [...] Se o *mix* ainda não estava tão bem desenvolvido em uma determinada extensão, ele "ah, deixa passar". Esse tipo de coisa, pra mim, foi importante. Porque eu precisava de mais soltura pra desenvolver várias coisas que eu precisei de voz, leveza, essas coisas (Donato, p.15).

Todavia, ele sente que, apesar de haver alguma margem para experimentação, os professores se orientam por padrões estéticos e técnicos que são, por vezes, muito rigorosos. Esses padrões inevitavelmente transbordam para a avaliação que fazem dos alunos, voltando na forma de um *feedback* excessivamente assertivo. O que parece incomodar Donato nisso é que a experimentação, embora não seja necessariamente reprimida, tampouco é validada - e como abordarei mais adiante, a validação é algo que os entrevistados buscam no CEP-EMB. Essa fala é bastante representativa do conflito:

Esses dias na prova de banca eu cantei [...], do [...]. Estudei muito essa música. Estudei com coisas que o [...], passou, com pitadas de sopro, num agudo que eu não queria passar, de colocar um pouquinho de faringe. Tava soando muito bem pra mim. Eu tava 100% confortável. Eu cantei na prova assim. E foi muito engraçado, porque a banca gostou. A banca falou que eu tava muito confortável, que a voz tava soando muito bem. Só que teve esses pontos de observação. Eu zero me importo com esse tipo de *feedback*. Eu tô lá pra ouvir isso mesmo. Mas, ultimamente, eu ando questionando (Donato, p.17).

Há outras falas na mesma direção:

[...] que eu acho que a coisa que mais está me incomodando hoje em dia é essa... eu não vou chamar de rigidez, porque não é tão rígido no departamento de canto popular, eu acho, quanto deve ser em outros departamentos. Mas existe uma cobrança estética que eu não entendo, às vezes. Eu não entendo muito bem (Donato, p.15).

E eu começo a questionar. Por quê? Por que eu tenho que cobrir um pouco? Tipo assim, é por uma questão de saúde? É por uma questão estética? É por uma preferência estética? É pra eu ter a opção de não fazer só assim? Só que não parece isso, assim. Às vezes não parece só. Não, porque esse é um negócio que a gente quer aqui. E aí isso eu acho que é muito limitante pra todos os alunos, porque vozes são diferentes (Donato, p.18).

Os pontos de reflexão trazidos por Donato dialogam com algumas das perspectivas de Green (2002, p.212) acerca da aprendizagem formal. Ao tratar do ensino de música clássica, a

autora nos alerta para a tendência dos professores a rejeitar quaisquer características pessoais e distintivas na voz dos alunos, criando um padrão estético praticamente inatingível:

Considerando que a ênfase em alcançar a qualidade do tom ou cor certa é em si um belo aspecto da composição da música clássica, também é acompanhada por algumas desvantagens: em particular, que na busca de um som ideal, as idiosincrasias devem ser controladas e quase sempre são consideradas "erros", existindo apenas alguns gênios cujo toque pessoal já foi celebrado como tal. (Green, 2002, p.212, tradução nossa)¹⁵.

Ampliando a discussão, Green (2002, p.210) reflete sobre como o ensino formal, ao adotar conceitos muito restritivos do que é "bom", ou do que é "certo", conforme relatado por Donato, gera uma falsa impressão de que estudar música é algo viável somente para alguns poucos privilegiados:

Alguns desses jovens que reprovam e abandonam a educação musical formal - como muitos dos músicos deste estudo - são, no entanto, capazes de desenvolver níveis aceitáveis e, em alguns casos, altos níveis de habilidade e conhecimento musical por meios informais. A educação musical formal, longe de tornar isso aparente, tende a reconhecer e recompensar apenas certos aspectos da habilidade musical, muitas vezes em relação a certos estilos de música, ajudando assim a parecer que apenas uma minoria de seres humanos têm habilidade musical (Green, 2002, p.210, tradução nossa)¹⁶.

No que diz respeito às **aulas de teoria**, há algumas nuances a serem observadas na percepção dos entrevistados. Para Clara, que entrou na escola direto no nível técnico, o estudo tem sido motivo de preocupação:

Aí nas aulas de teoria me deu um leve desespero. Foi horrível. Eu ficava pensando que eu ia reprovar. Quatro anos pra entrar e reprovar (Clara, p.19).

¹⁵ No original: Whereas the emphasis on achieving the right' tone quality or colour is in itself a beautiful aspect of classical music-making, it is also accompanied by some disadvantages: in particular, that in pursuing an ideal sound, idiosyncrasy must be controlled and is nearly always considered to be 'wrong', there being only a few geniuses whose personal touch has ever been celebrated as such. (GREEN, 2002, p.212)

¹⁶ No original: Some of those youngsters who fail and drop at of formal music education - such as so many of the musicians in this study- are nonetheless able to develop acceptable levels and in some cases high levels of musical skill and knowledge through informal means. Formal music education, far from making this apparent, has tended to recognize and reward only certain aspects of musical ability, often in relation to certain styles of music, thus aiding the appearance that only a minority of human beings have musical ability. (GREEN, 2002, p.210)

A teoria no geral. Leitura de primeira vista. Até solfejo mesmo. A questão de cifragem, que eles pedem. Tudo foi difícil. Cheguei com aquela bagagem de coral, que aí você já sabe umas coisas. Mas achei bem difícil (Clara, p.19).

Noto, na fala dela, a preocupação com solfejo e leitura de partituras. Lima (2010, p.5), partindo da sua experiência enquanto professora do CEP-EMB, capta uma percepção semelhante nos alunos:

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 (Lima, 2010, p.5).

Observo que, conforme destaca Green (2002, p.206), as habilidades de escrita e leitura são, em certa medida, apenas acessórias para o músico popular:

Para músicos populares e folclóricos, a notação é usada apenas como um meio para um fim, nunca por si só, raramente para analisar a música, pois isso é feito de ouvido, e raramente para aprender uma nova peça, pois isso também é feito, antes de mais nada, de ouvido (Green, 2002, p.206, tradução nossa)¹⁷.

Constato, portanto, que o ponto baixo da experiência de Clara com a escola parece estar atrelado não às práticas de fato relevantes para o seu desempenho artístico e profissional, mas ao desenvolvimento de habilidades pouco centrais no seu cotidiano de musicista popular. Ainda nessa temática, Gal relata um certo preconceito no meio musical contra a figura do cantor, no sentido de “não ser considerado músico”. O motivo seria falta de conhecimentos teóricos, razão pela qual Gal julga importante aprender teoria:

Porque isso é uma coisa que acontece, pessoas que cantam, mas que não entendem de música. Exatamente por isso, muitas vezes, a gente sofre preconceito dentro da comunidade. De não ser considerado músico, de não ser levado a sério porque as pessoas já entendem que você não entende o que você está fazendo (Gal, p.15).

Em Lima (201, p.132), uma das entrevistadas também percebeu esse preconceito ao ser ignorada por seus colegas músicos:

¹⁷ No original: For popular and other vernacular musicians, notation is used only as a means to an end, never for its own sake, rarely to analyse music, for that is done aurally, and rarely to learn a new piece, for that is also done, first and foremost, aurally (Green, 2002, p.206).

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 (Lima, 2010, p.132).

Acontece que, para apresentar um bom desempenho no canto, é necessário ter internalizado um conjunto de conhecimentos musicais sofisticados: precisão rítmica, precisão melódica, identificação de tonalidade, domínio de dinâmica, sem falar em todos os intrincados ajustes técnicos e fisiológicos envolvidos na emissão da voz cantada. Green (2002, p.97) reforça a natureza tácita desse conhecimento:

Sugeri que só porque os músicos não são necessariamente capazes de falar ou nomear procedimentos e elementos musicais nos estágios iniciais, não significa que eles devam se conceber como não conhecendo-os. Em vez disso, eles têm conhecimento tácito deles (Green, 2002, p.97, tradução nossa)¹⁸.

Não faz muito sentido, portanto, atrelar os conhecimentos musicais de alguém à sua capacidade de descrevê-los em termos técnicos. O certo é que Gal, nos seus primeiros semestres de CEP-EMB, teve uma experiência muito positiva com as aulas de teoria:

Eu consegui fazer os quatro TAS¹⁹ com o [...], então eu comecei a enfim ter noção de teoria musical e de solfejo e tudo mais nas aulas dele (Gal, p.13).

E aí nas aulas do [...] virou essa chavinha pra eu entender que eu também conseguia aprender aquilo ali. E aí pela primeira vez eu consegui solfejar, eu comecei a ter realmente noção de teoria musical por conta das aulas dele (Gal, p.13).

Ao entrar no nível técnico, a percepção se manteve:

¹⁸ No original: I have suggested that just because the musicians are not necessarily able to talk about or name musical procedures and elements in the early stages, it does not follow that they should conceive of themselves as not knowing about them. Rather, they have tacit knowledge of them (Green, 2002, p.97).

¹⁹ Sigla para Teoria Aplicada e Solfejo. Nome dado a uma das matérias da grade curricular do curso de qualificação profissional do CEP-EMB (antigo nível básico), enquadrada no eixo teoria aplicada.

A mesma coisa aconteceu no técnico, que eu tive aula com de PTTS²⁰ com o [...]. E aí ele também foi um professor incrível, super didático, que aprofundou aquilo que eu já tinha aprendido no no TAS. (Gal, p.13)

Os problemas apareceram algum tempo depois, nas matérias de harmonia:

Só que quando chegou em harmonia eu comecei a ter um pouco mais de dificuldade, por conta... acho que pela falta de saber o instrumento harmônico, porque, querendo ou não, os instrumentistas, quando eles vão pra harmonia, eles estão tendo a explicação teórica de um raciocínio que eles já têm desenvolvido e o cantor, ele não tem esse raciocínio desenvolvido porque a gente não tá lidando ele diretamente com a harmonia o tempo todo (Gal, p.13).

Não pude deixar de reparar em dois aspectos. O primeiro foi que Donato, ainda na etapa de qualificação profissional, não emitiu nenhum juízo sobre as aulas de teoria, limitando-se a dizer que já havia concluído as disciplinas. O segundo, foi a maneira com que a percepção de Gal mudou do início, na etapa de qualificação profissional/básico, para o final: houve uma aderência à percepção negativa de Clara, que já havia ingressado direto no nível técnico. A justificativa aparente para essa dificuldade associada às etapas finais do curso seria a de que, com a progressão nos estudos, os alunos passam a lidar com conhecimentos cada vez mais aprofundados e complexos. Logo, seu rendimento cai. Acredito, no entanto, que a questão seja um pouco mais complexa que isso.

Aqui eu tomo novamente a liberdade de trazer um pouco da minha experiência pessoal. Eu ingressei em 2016 no CEP-EMB, no nível básico/qualificação profissional. À época, assim como hoje, as matérias teóricas dividiam-se em dois troncos: Teoria Aplicada e Solfejo - TAS e Oficina Rítmica. No primeiro, os professores aplicavam, com adaptações, a metodologia desenvolvida por *Kodály*²¹; no segundo, a metodologia *O Passo*²². Não vou me aprofundar em nenhuma das duas por não se tratar do escopo do presente trabalho, limitando-me a dizer que são abordagens de ensino orientadas para a prática, para a musicalidade (no sentido de haver sempre música envolvida) e, em grande medida, para a ludicidade. As aulas eram

²⁰ Sigla para Percepção, Teoria, Transcrição e Solfejo. Nome dado a uma das matérias da grade curricular do curso técnico do CEP-EMB, enquadrada no eixo teoria aplicada.

²¹ Ver Mateiro e Ilari (2012, p. 73-74).

²² Ver Ciavatta (2009).

frequentemente dadas com a turma de pé, com o uso de instrumentos, de percussão corporal e da voz.

Ocorre que, ao passar para o nível técnico, as aulas assumiram uma configuração um pouco mais "lousa, papel e caneta", sem o elemento lúdico de antes. Se, por um lado, eu considero ter me adaptado bem à mudança, mantendo um bom rendimento durante o restante do curso, por outro, consigo enxergar que minha fala vem de um local privilegiado. Afinal, antes de migrar para o canto, eu já havia me formado em violão popular pelo CEP-EMB, no nível básico/qualificação profissional. A crítica colocada por Gal, no sentido de a metodologia não estar bem adaptada aos cantores, foi a mesma que eu ouvi reiteradamente de meus colegas de curso que não tinham tanta desenvoltura com instrumentos harmônicos.

4.4 RECIPROCIDADE OU CONTRADIÇÃO? ATITUDES E VALORES NO CEP-EMB

No começo deste capítulo, descrevi as categorias de atitudes e valores que emergiram da minha análise e demonstrei como essas categorias guardam uma relação de pertinência semântica com o esquema de atitudes e valores proposto por Green (2002). Mostrei também a forma com que essas atitudes e esses valores são retratados na literatura, especialmente em Green (2002) e em Lima (2010), as bases teóricas do presente trabalho. Deste ponto em diante, apresento, a partir das falas dos entrevistados, como as atitudes e os valores que orientam suas práticas foram, em maior ou menor medida, recepcionados no contexto do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília -CEP-EMB. Assim, retomo as categorias eixos da análise e interpretação das entrevistas.

4.4.1 Empoderamento

Tópico central no discurso de Clara, o empoderamento aparece como um valor essencial também em sua vivência no ensino institucional. Desde o primeiro contato que teve com o CEP-EMB, em um dos cursos de verão abertos ao público externo, Clara sentiu-se imediatamente validada enquanto cantora:

Lá na escola de música, o primeiro contato que tive foi com o CIVEBRA²³. Era online. Eu estava lá em Minas Gerais, que eu tenho isso de ser muito itinerante assim. Onde tem oportunidade de viajar, eu vou viajando. Ai eu estava lá em Minas Gerais, pegando aula na escola de música e já comecei a me empoderar. Eu sou cantora. CIVEBRA. Eu sou cantora. Cantora não precisa ter uma plateia de 20 mil. Pode ter uma plateia de 20 pessoas. Não precisa. Depois eu comecei a ver... cada vez que eu estou na escola de música, eu vejo que eu sou uma cantora e ainda com grande potencial (Clara, p.21).

O sentimento de validação e autovalidação por frequentar uma instituição de ensino como o CEP-EMB é importante também para Donato. Ele menciona, além disso, a credibilidade que a escola confere à sua trajetória artística:

Eu acho que, principalmente, eu me sinto bem, sendo validado pela escola. Não vou mentir, assim. A coisa de ter conseguido entrar lá e de conseguir me formar daqui a pouquinho [...] (Donato, p.19).

E vou tentar entrar no técnico no próximo. Isso me valida como artista. Tem essa instituição que me reconheceu como capaz de estar aqui, de continuar aqui, de passar. Isso é muito bom. Então, essa é uma importância pra escola pra mim hoje em dia (Donato, p.19).

Já no relato de Gal, a escola aparece como o espelho em que ela enxergou sua própria vocação, aptidão e inteligência musical:

Bom, a escola de música me ajudou a entender a minha vocação. [...] Ela me deu essa oportunidade de começar, sabe, e de entender essa aptidão. Acho que eu posso dizer assim, que eu percebo que eu sempre tive uma inteligência musical muito a florada, muito evidente, só que antes da escola, não tinha tido a oportunidade de desenvolver isso. Ali eu comecei a desenvolver e entender que é possível e que existem caminhos pra isso (Gal, p.18).

O que infiro a partir das falas é que há uma certa ambiguidade no que diz respeito ao impacto das práticas desenvolvidas no CEP-EMB na autoestima dos entrevistados. Por um lado, a experiência na instituição parece fazer os alunos sentirem-se melhor consigo mesmos e com suas habilidades musicais, algo que foi expressamente relatado por todos. No sentido contrário, entretanto, o rigor institucional parece resultar também em algum nível de autodepreciação. No caso das entrevistadas, isso surge nos relatos sobre as matérias teóricas. O estudo de teoria

²³ Abreviatura para Curso Internacional de Verão de Brasília. Trata-se de evento aberto à comunidade, promovido anualmente pelo CEP-EMB, com aulas, palestras, oficinas práticas e teóricas, *workshops* e minicursos. O evento conta com a participação de professores da instituição, professores de outras instituições e artistas convidados.

parece, em certa medida, distorcer a percepção das alunas acerca de suas próprias habilidades musicais, como se, por não dominar alguns conceitos, elas não "entendessem de música".

Difícil dizer, no entanto, se essas já não eram percepções arraigadas no imaginário dos entrevistados, hipótese em que a vivência no CEP-EMB funcionaria apenas como um catalisador de inseguranças preexistentes. No caso de Donato, fica mais fácil fazer essa conexão, já que algumas das inseguranças relatadas previamente quanto à própria voz, em especial no tocante à dicotomia técnica-expressividade, parecem ter sido apenas transpostas para a experiência no CEP-EMB. Com a ressalva de que, fora da instituição, ele parecia ter encontrado uma válvula para lidar com o problema: a experimentação. Válvula essa que ele relata ter sido, em certa medida, obstruída no CEP-EMB, conforme abordo mais adiante.

4.4.2 Cumplicidade e Profissionalismo: duas dimensões em sinergia

Aqui, optei por fundir as duas categorias, já que cumplicidade e profissionalismo foram dois valores/atitudes frequentemente associados um ao outro pelos entrevistados no contexto do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília - CEP-EMB. Parece haver uma correlação circular e sinérgica: amizades feitas na escola convertem-se em relações profissionais da mesma forma com que relações profissionais (ex: professor-aluno) convertem-se em amizades. Fenômeno análogo ao observado por Green (2002), em que as percepções pessoais se confundem com percepções musicais acerca do outro.

Para Clara, conhecer novas pessoas e trocar experiências são aspectos que enriquecem muito sua experiência no CEP-EMB. Algumas dessas relações de amizade viraram colaborações profissionais.

Ah, eu fiz algumas amizades esse final de semana mesmo. Eu cantei em um bar e uma colega da escola de música foi lá. Uma amiga que eu fiz. Foi fazer uma participação. É muito amor, né? Que dá. Eu sinto uma honra, um privilégio de conhecer pessoas. Tipo, o prazer de você chegar lá. Ser bem tratado. Tratar os outros bem. Trocar experiência. Conversar, conhecer. Trocar redes sociais. Eu sinto nesse lugar de troca mesmo (Clara, p.18).

Gal traz a mesma percepção:

Eu percebo que ali na escola, principalmente com os alunos, existe um ambiente de muita colaboração, onde as pessoas vão se conhecendo e vão se

juntando pra realizar projetos juntos. Essas pessoas que te conhecem, começam a te indicar pra outras pessoas, enfim. Existe essa essa colaboração com os alunos ali dentro e existe também muita colaboração na relação aluno e professor. Porque eu percebo que os professores ali dentro, eles são muito abertos a ajudar os seus alunos. O que acontece de muitas vezes professor e aluno trabalharem juntos fora dali. De os professores se disporem a te ajudar nos seus projetos (Gal, p.20).

O único a não fazer essa correlação direta entre cumplicidade e profissionalismo no contexto do CEP-EMB foi Donato. Ainda assim, ao manifestar as razões pelas quais aprecia a instituição, ele destaca a convivência:

Eu acho a escola e o departamento de canto, especificamente, instituições muito bem-intencionadas. Eu acho lá muito f... . Eu tenho muito carinho pela escola. Então, eu acho que, além da coisa da validação e tal, é poder conviver (Donato, p.19).

Diferentemente do que observei na seção passada, quanto ao empoderamento, e na seção seguinte, em que apresento a espontaneidade, a cumplicidade e o profissionalismo parecem ter sido atitudes/valores totalmente recepcionados pela vivência dos alunos no CEP-EMB. Mais do que isso: constatei, analisando os relatos, uma relação quase simbiótica entre as duas dimensões, algo que se fez presente também na minha experiência pessoal com a instituição. Muitos de meus amigos pessoais foram um dia colegas de CEP-EMB, onde tivemos o nosso primeiro contato. Da mesma forma com que algumas de minhas amizades preexistentes acabaram se convertendo também em uma relação de convívio na Escola após o ingresso, tornando os laços ainda mais estreitos.

São com essas pessoas que eu, sempre que possível, procuro tocar hoje em dia; seja a trabalho, seja em projetos pessoais, ou simplesmente por diversão. Não me surpreende, portanto, constatar o mesmo padrão nos relatos analisados. Ainda mais considerando que a convivência com novos artistas foi, para Clara, uma das razões do ingresso e, para Gal, um dos aspectos mais transformadores na sua trajetória artística, conforme vou expor na próxima seção.

4.4.3 Espontaneidade vs. Formalidade

Quando lanço o olhar sobre a dimensão da espontaneidade, percebo as contradições mais afloradas, motivo pelo qual deixei sua análise por último. A partir do momento em que os

alunos se veem em um ambiente regido por regras, horários, grades curriculares, provas e todos os demais aspectos intrínsecos ao ensino institucional, o binômio "fazer música porque quero" e "como quero" se enfraquece. Isso ficou nítido nos relatos, em especial no que diz respeito à segunda parte, o "fazer música como quero".

Já abordei, por exemplo, o quão contrariados Donato e Gal sentiram-se em determinados contextos no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília - CEP-EMB. Principalmente nas aulas de técnica vocal, em que precisaram enfrentar a inflexibilidade de alguns professores no trato com suas vozes. No caso de Gal, incômodo semelhante ocorreu em relação às aulas de teoria, novamente por conta de uma falta de flexibilidade metodológica. A percepção de Clara a respeito das matérias teóricas foi no mesmo sentido.

Analisando os relatos, percebo que, embora haja brechas para a prática musical espontânea, como quando Gal utilizou a estrutura física da Escola para preparar um espetáculo com seus colegas, ou nas práticas de conjunto, em que os alunos possuem uma relativa autonomia, trata-se de exceções. No geral, a espontaneidade parece ter sido um valor pouco presente nas práticas do CEP-EMB. Por outro lado, é graças a essa natureza de certo modo impositiva do ensino formal que os alunos precisam abandonar sua zona de conforto e se lançar em práticas que, de outro modo, provavelmente jamais se engajariam. Essa foi a percepção de Donato e Clara:

Essa foi a experiência mais marcante da escola pra mim. O estar sempre em situações que, de alguma forma, me deixam um pouquinho desconfortável. No bom sentido, assim, de estar cantando sempre, me apresentando sempre, sendo avaliado direto (Donato, p.15).

No técnico, eles querem que em cada semestre você cante ritmos específicos. Para que você não fique na zona de conforto de só cantar o ritmo que você já está acostumado. Começou com música mineira, depois foi para bossa nova, agora nesse semestre está sendo blues, rock e música nordestina. Aí o próximo vai ser samba. Depois outros estilos, entendeu? (Clara, p.20).

Para Gal, abandonar a zona de conforto parece ter exercido um impacto ainda maior em sua vida, extrapolando a dimensão musical e impactando em sua visão de mundo:

Eu estava entrando em conflito com tudo o que eu conhecia antes. Então você, realmente, começa a confrontar e questionar tudo o que você conheceu até ali e perceber que talvez as coisas não sejam exatamente daquele jeito. Foi um processo muito grande de desconstrução e de rever uma série de preconceitos que eu fui ensinada a ter (Gal, p.5).

É sem lógica você querer cobrar que todo mundo viva da mesma forma porque as pessoas são diferentes. Nesse momento e nesse contexto a escola foi muito importante, sabe? Porque ali eu conheci pessoas que eram completamente diferentes de mim, conheci, enfim, um monte de artista incrível e que essa convivência abriu a cabeça, sabe? (Gal, p.5).

Há ainda, nesse sentido, uma questão relacionada à inclusão social. É graças à formalidade, entendida aqui como o conjunto de disposições infralegais (Projeto Político Pedagógico, Plano de Curso), legais (legislação distrital, legislação federal) e constitucionais (Constituição Federal) que o CEP-EMB é, e sempre será (assim esperamos!) uma instituição pública, de acesso gratuito e universal. Gal tem consciência dessa importância:

Porque infelizmente o ensino de música, tudo de música é muito caro. A Escola de Música dá oportunidade pras pessoas que não poderiam pagar por essa educação estarem ali estudando de graça. Se elas fossem pagar por uma escola daquele tamanho, se elas fossem pagar por um conservatório, seria muito caro. A escola dá essa oportunidade pra que a gente estude e se insira nesse contexto de forma gratuita (Gal, p.18).

Aqui trarei novamente um relato pessoal: digo com tranquilidade que o CEP-EMB foi o espaço mais diverso em que estive inserido, Lá, convivi com pessoas dos mais diferentes credos, etnias, classes sociais, orientações sexuais, identidades de gênero, faixas etárias... A questão da idade, por exemplo, eu considero muito emblemática. Foi a única vez em minha trajetória educacional que estive em uma sala com pessoas de 16 a 60 anos, convivendo de forma plenamente integrada. O que me fez inclusive refletir sobre como o ensino, de uma forma geral, é etarista. O CEP-EMB foi também o único espaço em que toquei com músicos com algum tipo de deficiência, o que leva a questionamentos sobre a falta de inclusão dessas pessoas na cena artística. Acredito que a diversidade seja um valor músico-pedagógico em si: músico bom é músico que toca com todo mundo.

Ao fazer um balanço da experiência de seus entrevistados com o ensino formal, Green (2002, p.177) sintetiza:

Do lado negativo, os músicos foram amplamente alienados por terem que estudar música ou se envolver em práticas musicais com as quais não podiam se relacionar e através das quais se sentiam incapazes de progredir. Do lado positivo, eles se beneficiaram da aquisição de habilidades relacionadas à notação e técnica, familiaridade com termos musicais e compreensão da teoria e das formas e processos

de uma variedade de músicas clássicas e populares (Green, 2002, p.177, tradução nossa)²⁴.

Minha análise também vai nessa direção. Se, por um lado, observei nos relatos essa alienação descrita por Green, por outro, percebi também que as atitudes e os valores que orientam as práticas musicais dos entrevistados foram, em maior ou menor medida, recepcionados pelo CEP-EMB. No caso do empoderamento, de maneira ambígua; no caso da cumplicidade e do profissionalismo, de maneira potencializada e sinérgica; no caso da espontaneidade, de maneira mitigada. Há também outros valores que emergem da vivência na escola, como a inclusão social, a diversidade e o abandono da zona de conforto.

Não tinha pretensão de adotar posturas propositivas neste trabalho, até por se tratar de um estudo exploratório, com amostra reduzida, mas talvez Donato o tenha feito por mim. Ao relatar seu desconforto com o excesso de rigor em algumas devolutivas dos professores, ele destaca a importância de o CEP-EMB aprimorar seus mecanismos de acolhida e implementação das percepções dos alunos sobre o ensino:

Eu acho que... talvez isso e talvez que tivesse um pouquinho mais de oportunidades pra que... rolasse trocas de alunos e professores. Não troca, de, tipo... eu digo troca entre alunos e professores, né? É... pra que se falasse algumas coisas. Rolam algumas. Tipo, no início do semestre, às vezes, rolam uns questionários e tal, de como é que está sendo e tal. Mas eu nunca soube o que que isso... O que é feito com isso. Assim, esses questionários de saúde vocal ou então a expectativa do curso ou a avaliação do curso. Eu sei que tem um impacto, mas ainda é muito invisível, eu acho, pros alunos. Assim, porque a gente não tem contato com isso. Então, talvez tenha esse espaço maior pro diálogo pra que talvez algumas queixas de alunos em relação a por exemplo, exigências estéticas pudessem ser ouvidas (Donato, p.22).

Minha visão, nesse sentido, está alinhada à de Donato: acredito que, ao abrir canais mais eficientes e transparentes de comunicação, o CEP-EMB, enquanto instituição de ensino, será capaz de propor práticas mais alinhadas às atitudes e aos valores que orientam o fazer musical de seus alunos.

²⁴ No original: On the negative side, the musicians were largely alienated by having to study music or engage in musical practices to which they could not relate and through which they felt unable to progress. On the positive side, they benefited from the acquisition of skills related to notation and technique, familiarity with musical terms and an understanding of theory and the forms and processes of a range of classical and vernacular musics (Green, 2002, p.177).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIBERDADE E RESISTÊNCIA

Minha proposta, ao longo deste trabalho, foi investigar as atitudes e os valores que orientam as práticas musicais de alunos de canto popular do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília - CEP-EMB. Mesmo sendo um universo reduzido, de três entrevistados apenas, o material de análise é vasto, as trajetórias são ricas e o tempo passa rápido demais. Após meses debruçado sobre as transcrições das entrevistas, fico com a impressão de que descobri apenas a ponta do *iceberg* - e passei para o papel pouco mais que um cubinho de gelo. É assim mesmo: de um lado, o aperto por talvez não ter falado tudo que precisava; de outro, a certeza de que o trabalho deixa muitos fios a serem puxados em pesquisas futuras. O que acaba sendo um resultado interessante para um estudo exploratório como este.

Como referencial teórico, revisei uma obra emblemática sobre aprendizagem na música popular: *How Popular Musicians Learn - A way Ahead for Music Education* (Green, 2002). Mais de vinte anos após seu lançamento, o trabalho de Lucy Green parece recém-saído da prensa. A autora capta tão bem a experiência dos músicos populares que, em mais de uma oportunidade, identifiquei, em suas análises, trechos praticamente idênticos a algumas falas dos entrevistados desta pesquisa. Encontrei apoio também na dissertação de mestrado de Maria de Barros Lima (2010), que oferece um valioso registro de sua passagem pelo CEP-EMB enquanto professora do Núcleo de Canto Popular.

Apresentei um recorte amplo da vivência dos entrevistados. Desde a infância, passando pelos primeiros processos de enculturação, sob a influência musical dos pais, até a escolha do primeiro instrumento, as vivências na igreja, na escola, na banda, nas relações - **no mundo**. Investiguei os valores e atitudes que orientam não apenas os seus processos de aprendizagem, como as suas práticas musicais como um todo. Em seguida, propus uma categorização própria para essas atitudes e valores, que, embora compatível Green (2002), adequou-se às especificidades do presente trabalho.

Quanto à experiência dos entrevistados no CEP-EMB, descrevi, num primeiro momento, suas percepções acerca das práticas desenvolvidas na instituição. A partir dessas percepções, identifiquei as principais frustrações e os principais desafios enfrentados pelos entrevistados no ensino institucional, bem como a importância atribuída por eles a essas vivências. Em seguida, busquei conhecer como as atitudes e os valores que orientam a prática

musical dos entrevistados foram recebidos no CEP-EMB. Cheguei à conclusão de que, em maior ou menor medida, e de formas diferentes em cada caso, houve essa reciprocidade.

Há, no entanto, uma contradição mais aflorada entre espontaneidade e formalidade, no sentido de que os entrevistados perceberam uma certa perda de autonomia ao ingressar no CEP-EMB. Registre também, no entanto, a percepção de outros valores importantes decorrentes da experiência institucional como a diversidade e o abandono da zona de conforto.

Espero que as questões deste trabalho, muito mais levantadas do que resolvidas, possam motivar produções acadêmicas futuras no sentido de aprimorar a experiência de ensino e aprendizagem no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília - CEP-EMB. Oferecer, no contexto social brasileiro, um ensino musical público, de excelência, com acesso gratuito e universal, é um ato de resistência. De muita liberdade e resistência. Cantar também é, como disse Gal:

Não sei... eu vejo que, principalmente se tratando de música e arte, principalmente no contexto que a gente vive no Brasil, você ousar cantar e fazer arte é um ato de muita resistência. De muita liberdade e resistência (Gal, p.18).

Comecei este trabalho com uma pergunta que costumo fazer aos meus ex-alunos que ingressam no CEP-EMB: **e aí, o que tá achando da Escola?** Pude aplacar um pouco da minha curiosidade com os relatos aqui compartilhados, mas o interesse persiste. Desejo aos pesquisadores que venham a se debruçar sobre a mesma questão a sorte de encontrar Donatos, Claras e Gals com trajetórias tão ricas e inspiradoras quanto as mostradas aqui - ainda que só de relance.

REFERÊNCIAS

- BIANCHINE, Edilene Maria Muniz de Abreu. **A gestão democrática no CEP Escola de Música de Brasília**: estudo das práticas da gestão democrática escolar na promoção da qualidade educativa e administrativa na escola. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar). Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Braga, 2020.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CIAVATTA, Lucas. **O Passo**: um passo sobre as bases de ritmo e som. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. CEP Escola de Música de Brasília. **Plano de curso técnico em canto popular**. Brasília: CEP-EMB, 2015.
- FEICHAS, Heloísa; SIMÕES, Alan Caldas. Do caos à autonomia: um relato de experiência a partir do modelo pedagógico desenvolvido por Lucy Green. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - ANPPOM, 27, 2017, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2017, p. 1-7.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 79 p.
- GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. Tradução: Flávia Motoyama Narita. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, 2012.
- GREEN, Lucy. Gender, musical meaning and education. *In*: SPRUCE, Gary (Ed.), **Teaching music**. London: Routledge, 2023. p. 123-131. *E-book*.
- GREEN, Lucy. **How popular musicians learn**: A way ahead for music education. Ashgate Publishing: Farnham, 2002. 238 p.
- LIMA, Maria de Barros. **Aprendizagem musical no canto popular em contexto informal e formal**: perspectiva dos cantores no Distrito Federal. 2010. Dissertação (Mestrado em Música). Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositório.unb.br/handle/10482/7362>. Acesso em 19 de julho de 2023.
- MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? Editorial. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cmjvH7v4mFZMsdjV5bWLJfM/?lang=pt>. Acesso em: 19 de julho de 2023.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Educação Musical). *E-book*.

NARITA, Flávia Motoyama. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. **Revista da ABEM**, v. 23, n. 35, p. 62-75, 2015.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 101 p.

WILLE, Regiana Blank. **As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso**. 2003. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ANEXO A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Cantar é um ato de liberdade": atitudes e valores de alunos de Canto Popular do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, desenvolvida no âmbito de Trabalho de Conclusão do curso de Licenciatura em Música do Departamento de Música, Instituto de Arte da Universidade de Brasília – UNB, sob a responsabilidade do licenciando Paulo de Oliveira Chaves Filho, RG _____, CPF _____, sob matrícula nº _____ e com orientação da professora Dr^a Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, RG _____ e CPF _____. O nosso objetivo é investigar as atitudes e os valores que orientam as práticas musicais de alunos de canto popular do CEP-EMB. O (A) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). A sua participação será por meio de concessão de entrevista com duração de aproximadamente uma (1) hora, será gravada em áudio e, posteriormente, a transcrição literal da gravação será submetida à sua aprovação para ulterior utilização na redação e na divulgação da pesquisa. O(A) Senhor(a) pode se recusar a responder, ou participar de qualquer procedimento e de qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, que será voluntária. Os resultados da pesquisa serão divulgados no texto de Trabalho de Conclusão de Curso, disponibilizado no acervo virtual da Biblioteca Central dos Estudantes da Universidade de Brasília (BCE-UnB), podendo ser publicados posteriormente em eventos e periódicos acadêmicos. Os dados e materiais gerados e cedidos para a pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador. Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, entre em contato com a pesquisador Paulo de Oliveira Chaves Filho, no telefone (61) 9 _____ ou pelo e-mail _____; ou com sua orientadora Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, telefone: (61) 9 _____, e e-mail _____. O(A) senhor(a) receberá uma via deste termo assinado onde consta o telefone e o e-mail do pesquisador e de sua orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Brasília, _____ de _____ de _____.

Paulo de Oliveira Chaves Filho

Pesquisador Paulo de Oliveira Chaves Filho

Telefone: (61) 9 _____

E-mail: _____

Eu, _____,
aluno(a) do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, RG nº
_____, CPF nº _____, declaro que entendi os
objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a minha participação conforme
descrito neste termo.

Participante

ANEXO B – Roteiro de Entrevista

INFORMAÇÕES SOBRE A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA:

- Data:
- Horário de início:
- Local:
- Duração:

DADOS PESSOAIS DO ENTREVISTADO:

- Nome (ou pseudônimo):
- Idade:
- Gênero:
- Naturalidade:
- Ocupação:

OBJETIVO PRINCIPAL DA PESQUISA:

- Investigar as atitudes e os valores que orientam as práticas musicais de alunos de canto popular do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA:

- Descrever a trajetória musical dos alunos;
- Descrever as práticas musicais desenvolvidas no CEP-EMB
- Conhecer como as atitudes e os valores dos alunos são recebidos nas práticas musicais no CEP-EMB

PERGUNTAS E TÓPICOS:

Trajetória musical

- Pergunta de abertura: como foi sua trajetória na música até aqui?
- Qual foi a primeira prática musical em que você se engajou?
- Como foi a sua experiência com essa prática?
- Em que momento você começou a cantar? Em quais espaços?
- Quais estilos de música você cantava no início de sua trajetória musical? E quais você canta hoje?

Práticas Musicais fora do CEP-EMB

- Me conte um pouco sobre as práticas musicais de que você participa fora do CEP-EMB atualmente, como tem se desenvolvido?
- Como surgiu o seu interesse por essas práticas?
- Como você avalia, no geral, a sua experiência com essas práticas até aqui?
- Se você pudesse mudar qualquer coisa nessas práticas, o que você mudaria?

Objetivos, atitudes e valores

- Quais são os objetivos buscados com as práticas musicais de que você participa fora do CEP-EMB?
- Qual a importância dessas práticas na sua vida?
- Como é a relação com seus colegas e/ou seu professor/mestre?

Habilidades e Conhecimentos

- Quais habilidades e conhecimentos você julga importantes para atingir os objetivos que você estabeleceu para as suas práticas musicais fora do CEP-EMB?
- Quais habilidades e conhecimentos você sente que está desenvolvendo/adquirindo com suas práticas musicais fora do CEP-EMB?

Práticas Musicais no CEP-EMB

- Quando você ingressou no CEP-EMB?
- Como surgiu o seu interesse pela instituição? Quais fatores foram determinantes para que você ingressasse?
- Como você avalia, no geral, a sua experiência no CEP-EMB até aqui? Quais expectativas você tinha ao iniciar o curso? São as mesmas de agora?
- Quais práticas musicais você desenvolve no curso de canto atualmente? Quais são as que você mais gosta? E as que menos gosta?
- O que você modificaria no curso, se pudesse?

Objetivos, atitudes e valores

- Quais são os objetivos buscados por você com a formação em canto popular no CEP-EMB?
- Qual a importância dessas do CEP-EMB na sua vida?
- Como é a relação com seus colegas e seus professores?

Habilidades e Conhecimentos

- Quais habilidades e conhecimentos você julga importantes para atingir os objetivos que você estabeleceu para sua formação em Canto Popular no CEP-EMB?
- Quais habilidades e conhecimentos você sente que está desenvolvendo/adquirindo com sua formação no CEP-EMB?

Desafios

- Quais são os principais desafios musicais enfrentados na sua formação no CEP-EMB? E nas práticas desenvolvidas fora de lá?
- Como você tem enfrentado esses desafios?

- Como você avalia que a formação no CEP-EMB impacta nos desafios musicais que você enfrenta fora da escola? E vice-versa?

Futuro

- Como você se enxerga enquanto cantor daqui a dez anos?
- Como você imagina que a sua formação no CEP-EMB vai contribuir para esse cenário? E as práticas musicas fora de lá?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Você gostaria de fazer mais algum comentário ou observação?