

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – MESTRADO

VERÔNICA KIMURA

A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE CANTO
POPULAR: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DA CIDADE DE
FLORIANÓPOLIS – SC

FLORIANÓPOLIS

2015

VERÔNICA KIMURA

A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE CANTO
POPULAR: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DA CIDADE DE
FLORIANÓPOLIS – SC

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música. Subárea: Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio L. F. Figueiredo

FLORIANÓPOLIS

2015

VERÔNICA KIMURA

A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE
CANTO POPULAR: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DA CIDADE
DE FLORIANÓPOLIS – SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, sub-área: Educação Musical.

Banca Examinadora:

Orientador:

Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)

Membros:

Dra. Regina Machado (UNICAMP)

Dr. Luis Fernando Hering Coelho (UFPEL)

Florianópolis, 31/03/2015

À Mário Kimura (in memoriam)
por me ensinar que eu não preciso ser igual a todo mundo.

Aos meus filhos, Gabriela e Caio
por me tornarem um ser humano melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao findar esta etapa agradeço ao PPGMUS da UDESC pela oportunidade, aos colegas e professores do curso e ao meu orientador, Prof. Dr. Sérgio Figueiredo pelo apoio e incentivo.

À PROMOP pela bolsa de incentivo à pesquisa.

Meu amor e gratidão aos meus pais, sobretudo à minha mãe pelo suporte durante essa jornada.

Aos meus filhos, Gabriela e Caio, pelo amor incondicional.

Ao meu companheiro Marcelo, incentivador e parceiro em todo este processo.

Aos orixás! Asè ô!

RESUMO

KIMURA, Verônica. **A Formação e as Práticas de Ensino de Professores de Canto Popular**: perspectivas de professores da cidade de Florianópolis – SC. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2015.

Esta dissertação teve como objetivo geral compreender o processo de formação e as práticas de ensino de professoras de canto popular que atuam na cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Os objetivos específicos foram delimitar e contextualizar o canto popular e seu ensino, compreender o processo de formação de professores de canto popular e identificar práticas de ensino de professores de canto popular. Situando-se no âmbito da pesquisa qualitativa sob o modelo de estudo de casos múltiplos, esta pesquisa adotou como procedimentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e observações. Os resultados apontaram que, no contexto pesquisado, o processo de formação foi construído a partir da articulação de saberes adquiridos por meio de aprendizagem informal, formação acadêmica e prática artística. As práticas de ensino mostraram-se coerentes com o processo de formação relatado pelas interlocutoras e evidenciaram particularidades pertinentes ao ensino de canto popular.

Palavras-chave: Educação Musical. Canto Popular. Formação de Professores. Práticas de Ensino.

ABSTRACT

KIMURA, Verônica. **The training and teaching practices of popular singing teachers: perspectives of the teachers from Florianópolis – SC.** 2015. 107 f. Dissertation (Master in Music) – University of the state of Santa Catarina. Program of post-graduation in Music, Florianópolis, 2015.

This research aims to understand the process of training and the teaching practices of popular singing teachers who have been working in Florianópolis, Santa Catarina. The specific purposes of this study are to define and contextualize the popular singing and teaching, understanding the process of training of the popular singing teachers and identifying their teaching practices. As a qualitative research, the investigation draws on a theoretical and methodological framework based on a model of multiple cases. The analytical procedures used in this study comprised data collection semi-structured interviews and observations. The results point to, in the researched context, the training process was built from the articulation of knowledges acquired through informal learning, academic qualification and artistic practice. The teaching practices show coherence with the training related by the interlocutors and show relevant particularities to popular singing teaching.

Key words: Music Education; Popular Singing; Training of Teachers; Teaching Practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. Sobre o Canto Popular Brasileiro.....	12
1.1 Canto Popular e a Formação do Professor.....	15
1.2 Pesquisas sobre Canto Popular.....	19
1.3 Canto Popular e as Particularidades de seu Ensino.....	22
2. Aspectos Teórico-metodológicos: o processo de coleta de dados, os sujeitos e o contexto da pesquisa.....	26
2.1 A Pesquisa Qualitativa como Opção Metodológica.....	26
2.2 Estudo de Casos Múltiplos.....	27
2.3 A Seleção dos Casos.....	28
2.4 Procedimentos para a Coleta de Dados.....	29
2.5 Análise dos Dados.....	33
2.6 Contextualizando o Universo da Pesquisa.....	34
2.7 Apresentando os Casos.....	36
2.8 Situando as Aulas de Canto Popular.....	40
3. Processos Formadores.....	44
3.1 Sobre a Formação do Professor de Canto Popular.....	44
3.2 Conhecendo a Formação da Professora 1.....	46
3.3 Conhecendo a Formação da Professora 2.....	49
3.4 Conhecendo a Formação da Professora 3.....	51
3.5 Música no Ambiente Familiar.....	53
3.6 Aprendizado Informal.....	55
3.7 Formação Acadêmica do Licenciado em Música.....	60
3.8 Articulando Saberes.....	66
4. Práticas de Ensino em Canto Popular.....	70
4.1 A Prática da Professora 1.....	70
4.2 A Prática da Professora 2.....	77
4.3 A Prática da Professora 3.....	85
4.4 Práticas Identificadas.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXOS.....	102
ANEXO I – Roteiro para a 1ª Entrevista.....	102
ANEXO II – Roteiro para a 2ª Entrevista.....	104
ANEXO III – Roteiro para Entrevista – Professora de Expressão Vocal.....	105
ANEXO IV – Roteiro de Observação.....	106

Introdução

Como filha de um músico amador, as lembranças mais remotas de minha infância são de adormecer em ensaios embalada por baladas *pop* dos anos 70 e clássicos do *rock*. Também me lembro de sentar-me com meu pai em frente ao toca-discos ajudando-o a “tirar” letras de músicas para os ensaios ou de dançar ao lado do palco sempre que a banda se apresentava. Não me lembro quando foi que comecei a cantar, mas a transição entre a época em que eu cantava segurando uma escova de cabelo e quando passei a cantar no palco com um microfone de verdade foi muito natural.

Percorri o caminho que a maioria dos músicos populares percorre, da aprendizagem informal para a formal. A partir do exercício profissional do canto passei a estudar com diversos professores de canto erudito, iniciando meu processo de tentativa de aproximação entre aquilo que eu estudava e aquilo que minha prática exigia e, no meio do caminho, também tive que me submeter a tratamento fonoaudiológico para curar os efeitos do excesso de trabalho.

Uma vez na graduação, iniciei minhas próprias pesquisas sobre o canto popular, incentivada pela atuação como bolsista num projeto de pesquisa da professora de técnica vocal do Departamento de Música da UDESC e passei a lecionar canto popular em escolas livres de música de Florianópolis (SC). Passados 17 anos desde então, posso afirmar que este foi um processo solitário de muitas dúvidas e poucas certezas, amenizado por conversas parcas com outros colegas que também eram professores de canto popular, viagens para participar de festivais de música e aulas particulares em outros estados.

Atualmente a configuração do mercado de trabalho para professores de canto popular neste contexto vem se modificando e os profissionais também. A oportunidade de realizar a presente pesquisa se mostrou importante para o desenvolvimento das atividades em torno do ensino de canto popular nesta cidade e possibilitou que nos colocássemos frente a frente para discutirmos questões relacionadas com a nossa forma de cantar e de ensinar canto popular.

Assumir a singularidade de um canto popular brasileiro, o que implica no desenvolvimento de técnicas específicas para sua execução, nos coloca diante de um objeto de estudo. Considerando que este processo envolveria questões de ensino e

aprendizagem, o processo de formação e as práticas de ensino desenvolvidas por professores de canto popular tornam-se temáticas relevantes para a pesquisa na área de educação musical.

Movida pela busca de uma compreensão dos processos formadores nesta atividade docente e pelo tipo de ensino que este processo acarreta, iniciei a presente pesquisa. Como se formaliza a docência em Canto Popular e como se constroem a formação e as práticas de ensino do professor que trabalha com a abordagem popular do canto sem formação específica neste campo?

Partindo-se da questão de pesquisa mencionada, o presente projeto teve como objetivo principal compreender o processo de formação e as práticas de ensino de três professoras de canto popular no contexto da cidade de Florianópolis. A fim de alcançar esse objetivo central e as questões específicas relacionadas a ele, delimitar e contextualizar o canto popular e seu ensino, compreender o processo de formação de professores de canto popular e identificar práticas de ensino de professores de canto popular, o presente trabalho organizou-se em quatro capítulos.

No primeiro capítulo apresento uma revisão de estudos com o intuito de delimitar e contextualizar o canto popular e seu ensino. Foram selecionados textos que se dedicam à descrição do desenvolvimento histórico do ensino de canto, processos de formação de professores de canto e particularidades do ensino de canto popular, além de estudos que evidenciaram o caráter interdisciplinar deste tipo de canto.

No segundo capítulo apresento a metodologia adotada e procuro justificar a escolha da abordagem qualitativa de pesquisa, além da opção pela realização de um estudo de casos múltiplos e da descrição dos procedimentos de coleta de dados realizados nesta pesquisa. Este capítulo traz ainda a contextualização do universo da pesquisa, onde apresento uma breve descrição do cenário no qual os casos pesquisados se inserem e em seguida, valendo-me dos relatos compartilhados pelas professoras entrevistadas, procuro situar as aulas de canto popular.

O terceiro capítulo traz os dados referentes aos processos de formação de professores de canto popular e, mais especificamente, das professoras entrevistadas, buscando trazer à reflexão alguns aspectos que se destacaram, como as aprendizagens musicais no ambiente familiar e informal, a formação do licenciado em música e a articulação de saberes a partir da contribuição de autores dos campos da Educação

Musical, Educação e Etnomusicologia.

No quarto capítulo busco identificar práticas de ensino das três professoras. Apresento os dados coletados a partir de entrevistas semiestruturadas e observações de aulas e procuro refletir sobre possíveis peculiaridades que caracterizem o ensino de canto popular no contexto pesquisado, dialogando com autores que discutiram essas peculiaridades.

As considerações finais trazem algumas reflexões que emergiram do meu contato com a literatura revisada e com as experiências compartilhadas por estas três professoras enquanto busquei compreender o processo de formação e as práticas de ensino de canto popular no contexto pesquisado.

1. Sobre o Canto Popular Brasileiro

A difícil tarefa de buscar uma delimitação para o canto popular brasileiro nos coloca diante de um universo estético e expressivo quase indecifrável, tamanha a multiplicidade de gêneros e estilos musicais que, longe de serem unânimes, são agrupados sob a égide da sigla MPB (Música Popular Brasileira). O conceito de “Música Popular Brasileira” e, por extensão, a própria delimitação de um canto popular brasileiro reserva muitas particularidades.

A pluralidade de abordagens e a natureza interdisciplinar dos estudos de música popular nos remetem a diferentes campos de conhecimento, tais como Antropologia, Sociologia, Letras, Educação, História, Musicologia, Semiótica, Comunicação, entre outros. O desenvolvimento destes estudos nas referidas áreas não garante, contudo, o seu pertencimento a nenhuma delas:

Em síntese, temos uma situação ao mesmo tempo interessante e desafiadora, na qual os estudos de música popular estão presentes em várias áreas do conhecimento, mas ainda sem estabelecer um olhar entrecruzado que permita dar conta de seus vários aspectos estéticos, sociológicos e históricos. [...] Normalmente existem duas formas básicas de abordagem: uma que prioriza um olhar externo à obra e outra que procura suas articulações internas, estruturais. (NAPOLITANO, 2007, p.154).

Do ponto de vista estrutural, uma área que tem se dedicado à compreensão e análise do discurso musical é a Semiótica da Canção. Partindo do pressuposto de que a música popular tem na canção seu expoente mais representativo, esta área dedica-se ao estudo do sentido que é gerado a partir do encontro da letra com a melodia.

Sua ideia central é a de que a compatibilidade entre as duas componentes da canção acontece quando, de forma mais ou menos evidente, o gesto entoativo usado na fala cotidiana é preservado, como um perfil que orienta o desenvolvimento da melodia. [...] No equilíbrio entre a conservação dessa voz que fala dentro da voz que canta, e seu impulso ou gesto musical, investem tanto compositores como intérpretes, alguns perdendo mais para a explicitação dessa presença da entonação, outros mais afeitos à elaboração musical, que algumas vezes estende-se à harmonia e ao arranjo. (SILVA, 2013, p. 254).

Desenvolvida por Luiz Tatit a partir de seu contato com a semiótica greimasiana¹ e com a tradição da canção moderna brasileira surgida entre os anos de

¹ Também conhecida como semiótica francesa ou semiótica do discurso, recebe esta denominação em homenagem ao seu fundador, o lituano Algirdas Julien Greimas. (MATTE e LARA, 2009, p. 2).

1920, a Semiótica da Canção enfatiza a aproximação entre o canto popular do Brasil e língua falada:

Nossa forma de cantar mais se aproximaria da entonação da fala cotidiana do que de um instrumento musical, fato decisivo para a inteligibilidade do texto. Mário de Andrade (1939), ao se referir à canção erudita, afirma existir um conflito entre o canto e a língua nacional. O canto erudito – com sua técnica baseada no *bel canto* italiano – tende a aproximar a voz de um instrumento musical. (TATIT, 2001, p. 43).

Buscando articular a dimensão musical com a dimensão textual, a prosódia com a melodia, este músico-pesquisador elencou e analisou uma série de canções populares do Brasil procurando compreender os sentidos implícitos na associação entre os signos literários e musicais. A teoria da Semiótica da Canção tem sido amplamente utilizada por pesquisadores de diferentes áreas a fim desvendar a nossa forma de cantar.

Sob o ponto de vista contextual, a abordagem adotada pelas ciências sociais busca discutir aspectos da produção musical não só como produto cultural, mas também como veículo de diferentes formas de sociabilidade. Questões como a nacionalidade, autenticidade, patrimônio, produção e consumo, entre outros temas, são discutidas a partir da dinâmica relação entre grupos sociais, fronteiras e música. (GIUMBELLI et al., 2008, p.11).

Embora a MPB seja comumente tratada como um gênero musical nos dias de hoje, o surgimento deste termo data de meados dos anos 1960 e seu desenvolvimento ocorreu num ambiente marcado por um forte sentimento nacionalista e impregnado da necessidade de se opor à música estrangeira:

Os artistas ‘engajados’ procuravam exprimir a ‘realidade do povo brasileiro’ através da busca por sonoridades populares – sobretudo nordestinas e dos morros cariocas -, como se percebe nas primeiras criações de Edu Lobo e Chico Buarque. Esteticamente, nelas predominavam harmonizações com violão e instrumentos de percussão, enquanto os temas rodeavam o universo popular, pronunciando certa idealização sobre as ‘camadas populares’. (MELLO, 2008, p.49)

Mello (2008) faz referência à aproximação da MPB com o projeto de Mário de Andrade na medida em que seus mentores procuravam reviver, na década de 60, os mesmos ideais de “costurar a nação através da música”, reunindo elementos considerados nacionais e populares como ingredientes necessários para a criação musical no campo da música erudita. Compositores como Edu Lobo e Chico Buarque, pertencentes à primeira geração de compositores da MPB e integrantes de uma elite

intelectual de artistas, teriam reproduzido esse pensamento modernista no âmbito da música popular, reunindo em suas canções elementos musicais dos morros cariocas e da canção nordestina. (MELLO, 2008, p. 51).

Essa primeira geração de artistas precedeu movimentos musicais consecutivos e descontínuos, ao longo da história recente de nosso país, abrangendo um número cada vez maior de sujeitos sociais, sonoridades, temas e possibilidades de vocalizações, fragmentando a ideia de “uma” identidade nacional e dando voz ao discurso de diversas comunidades musicais, a ideia de um país unificado cede espaço para as vozes de diferentes “Brasis”:

Fenômeno também importante [para a atual configuração do cenário musical brasileiro] foi o surgimento, no contexto cultural e político brasileiro, da possibilidade que teriam as camadas populares de expor, elas mesmas, suas visões de mundo, partindo da noção privilegiada de povo como sujeito da sua história. (MELLO, 2008, p. 55).

Marcada atualmente pela pluralidade de gêneros e estilos musicais, a MPB constrói e é construída pelos sujeitos que a praticam e consomem:

O sujeito da MPB não tem uma identidade. O sujeito da MPB é um enigma, migrando intertextualmente através de diferentes subjetividades produzida pela trama das vozes. O texto da MPB é produto dessa trama entre diferentes vozes. (NEDER, 2008, p. 282).

Conforme Neder (2008), a tarefa de identificar e delimitar um Canto Popular Brasileiro nos leva a considerar um complexo de práticas musicais plurais, compreendendo-as em seus contextos históricos, sociais, tecnológicos, políticos, econômicos, entre outros fatores. “Estas práticas definidoras da MPB não seguem, a rigor, qualquer padrão unificador, a não ser – em uma primeira abordagem – os discursos verbais de seu público: isto é MPB, mas aquilo não.” (p.269). Desta forma, os significados atribuídos pelas professoras que participam desta pesquisa às suas práticas musicais e de ensino tornam-se fundamentais para identificar e delimitar o nosso objeto de estudo, o ensino de canto popular.

A fim de alcançarmos a questão central deste trabalho, que consiste em identificar processos de formação e práticas de ensino de canto popular num determinado contexto, torna-se ainda necessário uma reflexão sobre as especificidades da atividade de cantar e ensinar canto. Queiróz (2009) apresenta o ‘Canto Solo Formal Performático’, que se caracteriza por ser

realizado por pessoas treinadas (formalmente ou não), que demonstram suas habilidades em situações formais de execução musical, ou seja, situações onde artista e público estão cuidadosamente separados um do outro [...] São as situações que definem o canto, e estas impelem a performance ao desenhar uma fronteira imaginária, mas perfeitamente perceptível, entre aquele que faz e o que observa. Apenas estes performistas vocais é que, em nossa sociedade, recebem de fato a denominação de ‘cantor’. (QUEIRÓZ, 2009, p. 56 e 57).

A definição adotada por este autor se aproxima das atividades artísticas e didáticas investigadas no âmbito deste trabalho. Diferentemente dos partícipes de determinadas rodas de samba, onde não há uma divisão clara entre o cantor e o público, ou as performances ligadas a folguedos nas quais existem outros tipos de relações e significados, o canto popular ao qual nos referimos, trata-se daquele que é executado por um cantor solista numa situação formal de *performance*, na qual o *performer* e o público ocupam subjetivamente posições distintas, e o ensino de canto, igualmente, está voltado para a formação deste tipo de *performer*.

As contribuições mencionadas das áreas da Semiótica e das Ciências Sociais nos levam a dimensionar o canto popular como um objeto de caráter multidisciplinar que poderia ser investigado a partir de muitas de suas faces, que fogem ao contexto deste trabalho, tamanhas as suas implicações políticas e sociais. O ponto de vista adotado aqui procura situar os processos de formação e as práticas de ensino de um grupo de três professoras de canto popular, reconhecidas por sua prática num contexto determinado, a partir das contribuições do campo da Educação Musical.

1.1 Canto Popular e a Formação do Professor

A produção de conhecimento acadêmico no campo do canto popular é relativamente recente se comparada à tradição acadêmica do canto erudito. A produção relacionada à formação do professor de canto popular é, portanto, recente e carece de mais pesquisas que possam apresentar sistematicamente aspectos relacionados a esta área.

Piccolo (2005) desenvolveu uma pesquisa a partir de entrevistas com quatro professores de canto popular e um de canto lírico na cidade do Rio de Janeiro, além de entrevistas com os cantores Ney Matogrosso, Leila Pinheiro e Elza Soares, obtendo os seguintes dados:

Constatamos que, principalmente a partir da década de 1980, intérpretes consagrados e iniciantes vêm procurando professores de canto popular para aperfeiçoar suas habilidades

e saúde vocal, o que impulsionou o surgimento desses profissionais de ensino. [...] Como não há uma tradição em pesquisa da técnica popular de canto e, mais ainda, de canto popular brasileiro, também não há especialistas nessa área. Ou seja, não há um treinamento formal para o professor de canto que considere as especificidades do canto popular brasileiro. (PICCOLO, 2005, p. 15).

Numa pesquisa posterior, Piccolo (2006) apresenta uma revisão da produção em pedagogia vocal e afirma que “os professores de canto no Brasil têm sido egressos dos Bacharelados em Canto, que visam a formação do profissional da performance.” (PICCOLO, 2006, p. 48). Verifica-se que, de acordo com esta autora, apesar de haver um crescimento do campo de atuação para professores de canto popular, ainda não existe uma tradição em pesquisas voltadas para atender a esta especificidade e nem uma formalização da docência nesta área.

O primeiro curso universitário de Bacharelado em Música Popular no Brasil foi oferecido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) a partir de 1989 e, desde seu início, apresentou uma clara preocupação com a delimitação estética da abordagem do ensino de canto em seu currículo:

Desde o início do novo curso, o Canto Popular fez parte da estrutura curricular. A clareza da importância da canção no contexto estudado garantia uma presença quase que automática dessa modalidade. Perguntamos aos nossos entrevistados se era possível pensar o curso de música popular sem o Canto Popular. Todos eles foram unânimes em afirmar a necessidade do canto no gênero. (QUEIRÓZ, 2009, p. 122).

O crescimento da oferta de cursos universitários de Música Popular desde a criação desse primeiro curso na UNICAMP demonstra que há demanda para esta modalidade em diferentes contextos. Estes cursos oferecidos em diferentes instituições privilegiam a formação de instrumentistas/cantores. De acordo com os dados disponibilizados pelo MEC² na área específica de Canto existem treze cursos de Bacharelado cadastrados e apenas um curso de Licenciatura. No contexto dos cursos superiores de Música Popular são cadastrados oito cursos de Bacharelado e três de Licenciatura. Esta proporção evidencia a ênfase na formação do instrumentista/cantor que é coerente com os objetivos de cursos de bacharelado em música, e a formação de professores especializados na área de canto popular é ainda pouco focalizada nos cursos de licenciatura em música.

Apesar deste crescimento inicial da oferta de cursos, Bollos (2008) comenta que

² Disponível em www.mec.gov.br, acesso em 17/10/13.

ainda há defasagem do campo da música popular em relação à tradição da música erudita e aponta para lacunas nessa sistematização:

Já no âmbito do ensino de música popular, com raríssimas exceções, não há, até agora, um programa de curso que lhe sirva de base, um sistema que englobe uma escolha de repertório, ou pelo menos que tenha alguns métodos que possam ser considerados obrigatórios, uma vez que a confecção de material pedagógico, em franca produção, ainda sendo elaborada, dado o período relativamente curto que a música popular faz parte dos programas de ensino em geral. (BOLLOS, 2008, p. 2).

A necessidade de formalização da prática docente em canto popular, embora em fase de ascensão, conforme os dados apresentados acima, ainda não são condizentes com o rápido crescimento do mercado de trabalho para esses profissionais. Verificamos que depoimentos de professores que atuam nesta abordagem revelam um anseio pelo reconhecimento da especificidade do canto popular e pela criação de novos cursos:

Se você quiser estudar canto popular em nível universitário, terá que ir para a Unicamp, por exemplo: lá existe essa opção de estudar canto popular dentro do bacharelado de MPB. A UNIRIO inicia no ano de 1998 o Bacharelado em Música Popular Brasileira, o que já é um passo para a criação de um futuro Bacharelado em Canto Popular Brasileiro. [...] Acreditamos que em breve as demais universidades brasileiras irão se abrir para a realidade do grande mercado que é a música popular e do quão proveitosa seria a junção desta música (com toda sua riqueza e tradição) e o ensino acadêmico. (SANDRONI, 1998, p. 38).

Embora a professora Clara Sandroni se refira à formação de cantores e não de professores de canto popular, sua fala indica uma tendência de crescimento para esta atividade docente e demonstra que existe uma necessidade, por parte destes profissionais, de formalização neste ensino. Ou seja, quem ensina nos cursos de canto popular não teve necessariamente formação pedagógica para atuar como professor, mas possui experiência prática com o canto popular.

Regina Machado (2007) compartilha parte de seu processo de formação e de suas motivações como pesquisadora no campo do Canto Popular:

O meu processo de formação vocal, como o de muitos cantores populares de minha geração, passou exclusivamente pela técnica lírica, obrigando-me sempre a realizar os ajustes necessários à música que fazia profissionalmente e que nada tinha a ver com aquele referencial estético estudado. A partir dessa necessidade e da observação de meus próprios alunos,

além da busca de conhecimento sobre a história da voz na música popular brasileira, dei início a uma investigação das abordagens vocais no canto popular brasileiro urbano, fazendo um mapeamento das realizações vocais e dos referenciais estéticos presentes nos diversos momentos dessa canção. (MACHADO, 2007, p. 6).

A cantora e professora do curso de Bacharelado em Música Popular da UNICAMP refere-se, acima, ao processo de formação vocal de uma geração de cantores que, em muitos casos, tornaram-se professores de canto. A partir da formação dentro da tradição do canto erudito, diversos profissionais do canto buscam estabelecer diálogo com outras áreas, com o objetivo de sistematizar o ensino do canto popular.

A respeito desse processo de formação do professor de canto popular, as pesquisadoras Sousa, Silva e Ferreira (2010) mencionam que:

Pesquisa anterior relata que os cantores populares tendem a começar suas carreiras apenas pela inclinação musical, sem o desenvolvimento das técnicas vocais associadas. Tal informação parece conflitante com o fato de a totalidade da amostra de professores de estilos não-eruditos do presente trabalho ter desenvolvido aprendizado técnico formal. No entanto, percebe-se que a grande maioria deles (73,3%) declarou ter recebido instrução formal na técnica erudita e ter procurado gêneros não-eruditos de forma autodidata. Esses professores têm o desafio de encontrar um método de ensino próprio que possa oferecer sonoridades vocais distintas da erudita, porém com eficiência técnica e respeito à saúde. Tal fato pode estar associado à crescente aproximação desse tipo de profissional da voz ao campo da Fonoaudiologia. (SOUSA, SILVA E FERREIRA, 2010, p. 325).

É preciso considerar que a formação do cantor não inclui automaticamente a formação do professor de canto, mas a prática corrente é de que o instrumentista – e o cantor – a partir de sua experiência musical tornam-se professores, até mesmo por uma questão de sobrevivência e não necessariamente por opção profissional.

[...] por necessidade financeira, cantores às vezes até sem conhecimento técnico adequado, acabam optando pelo ensino. Acreditamos que, além desta questão, a demanda de cantores pela aprendizagem é determinante para o crescimento desse número. (RODOLFO Apud PICCOLO, 2006, p. 45).

Partindo dessa breve revisão de estudos buscamos visualizar o contexto no qual se situa o ensino de Canto Popular, e mais especificamente, investigar como tem ocorrido e o que se tem pesquisado sobre a formação do professor que atua nesta abordagem estética.

1.2 Pesquisas sobre Canto Popular

Apresentamos, a seguir, de forma cronológica, algumas das pesquisas desenvolvidas no campo do canto popular, buscando verificar suas articulações com diferentes áreas de conhecimento e as contribuições para a busca de uma sistematização deste ensino.

Piccolo (2006) buscou uma conceituação do Canto Popular e os pontos em comum com o Canto Lírico construindo sua argumentação a partir de relatos de professores de canto e dos intérpretes Ney Matogrosso, Elza Soares e Leila Pinheiro, obtidos através de entrevistas diretas e de relatos disponíveis nos meios de comunicação. Além disso, realizou uma análise acústica das características vocais de três cantores (Elis Regina, Milton Nascimento e Caetano Veloso) através de gravações e fonogramas, com o objetivo de identificar um conjunto de técnicas interpretativas próprias do Canto Popular Brasileiro. A autora afirma que o entendimento sobre uma técnica específica para o canto popular ainda é “nebuloso”, porém há um consenso entre professores e intérpretes de que existem diferenças estéticas que precisam ser respeitadas e, desta forma, a técnica vocal para canto popular e canto lírico não pode ser a mesma. Esta pesquisa gerou um material em áudio ao qual não tivemos acesso, mas a autora destaca que sua análise a levou a identificar gestos vocais que são utilizados exclusivamente no canto popular.

Machado (2007) procura compreender, técnica e esteticamente, o movimento musical-vocal da Vanguarda Paulista através da escuta analítica de seus principais intérpretes. Traça uma contextualização histórica de diferentes tipos de canto, abordando questões como o Canto Erudito, o Canto Popular midiático e os Cantos Étnicos. Sob o ponto de vista técnico, esta pesquisa adota a terminologia específica do campo da Fonoaudiologia. A partir de um diálogo com os níveis do discurso textual procura através de uma abordagem semiótica, desenvolver níveis de análise para a canção popular, destacando os níveis físico, técnico e interpretativo da voz cantada como parâmetros que possibilitam a análise semiótica da canção.

Salomão (2008) apresenta a análise de gravações com cantores de coral do sexo masculino num número total de 104 gravações. A partir de um enfoque essencialmente técnico, procura verificar as variações de registro vocal, bem como sua produção e percepção. Descreve historicamente estudos interdisciplinares sobre a voz cantada, tanto nas práticas pedagógicas quanto clínicas. Sua fundamentação baseia-se principalmente nas áreas de Fonoaudiologia e de Linguística.

Buscando investigar os procedimentos pedagógicos adotados na disciplina de canto popular do curso de Bacharelado em Música Popular da UNICAMP, Queiróz (2009) procura identificar formas de se ensinar canto popular nas universidades, apresentando um levantamento dos cursos que ministram essa disciplina e, posteriormente, procurando descrever metodologias, bibliografia, técnicas e abordagens preferidas e suas formas de utilização no contexto pesquisado.

Já no campo da educação, Braga (2009) desenvolveu um trabalho que procura investigar como se configuram as relações, a comunicação dialógica entre professores e alunos no contexto das aulas de canto, bem como a interação entre conteúdos técnicos e musicais e os aspectos emocionais e vivências trazidas pelos alunos. Discute os conceitos inatistas de dom e talento, e procura identificar os aspectos que norteiam a prática pedagógica destes professores. Seu campo de pesquisa é composto por um grupo de duas professoras e quatro alunas de canto erudito, numa escola especializada no ensino profissionalizante de canto situada no Distrito Federal e suas análises fundamentadas nos campos da Educação e da Educação Musical.

Alguns trabalhos têm seu foco no processo de apreensão de conhecimento do cantor popular, tanto formal quanto informalmente. Assis (2009) realizou sua pesquisa em três comunidades do interior do Maranhão, observando como se dá o processo de ensino/aprendizagem do canto que compõe algumas das manifestações de cultura popular realizadas nestas localidades: identificamos três modos de aprender-ensinar: por imitação, explicações orais e demonstrações práticas. (...) O canto das comunidades é espontâneo e em cada modo de cantar existe uma técnica vocal original e singular. (ASSIS, 2009, p. 12).

Lima (2010) desenvolveu um estudo a partir da perspectiva dos cantores no Distrito Federal, procurando identificar como se deu o processo de aprendizagem informal de um grupo de cantores populares, e seu aproveitamento após o ingresso no Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília, e procurou verificar como se dá a articulação entre estes dois processos.

No campo da Fonoaudiologia Sousa, Silva e Ferreira (2010) pesquisaram 20 professores de canto atuantes em diferentes abordagens de ensino, erudito, popular brasileiro, canto comercial contemporâneo americano e holístico. A pesquisa procurou identificar como se dá a utilização de linguagem metafórica na prática de ensino destes profissionais e conclui, a partir dos resultados obtidos, que embora os professores

participantes não estejam plenamente conscientes dos processos fisiológicos envolvidos na produção da voz cantada, o uso de imagens metafóricas pode facilitar a conexão entre estes processos fisiológicos envolvidos e o fazer artístico do cantor.

Machado (2012) desenvolveu sua pesquisa na área da Semiótica e Linguística, a partir da Teoria da Semiótica da Canção, elaborada por Luiz Tatit, articulando-se com aspectos teóricos musicais e técnicos vocais. Utilizando duas gravações de cada canção – de um total de oito canções – buscou realizar uma análise acústica detalhada, considerando não só a perspectiva técnica e musical como também a construção de sentidos através da voz dos intérpretes selecionados.

Através da análise do desempenho vocal de cantores populares e eruditos, Loiola (2013) procura verificar as diferentes características, exigências e demandas da voz cantada nestes dois estilos. A metodologia adotada constituiu-se da aplicação de diferentes testes em 20 cantores profissionais do sexo masculino, sendo 10 do estilo popular e 10 do estilo erudito, e posterior análise acústica com o objetivo de avaliar o desempenho vocal destes sujeitos em situações de fala e canto e verificar as principais diferenças e semelhanças entre estes dois grupos. Os resultados apontam para peculiaridades e distinções entre os dois estilos, tanto em termos de acústica como na configuração do trato vocal e sugere que o trabalho da fonoaudiologia deve levar em conta essas individualidades no atendimento a esse público.

Mariz (2013) analisa a terminologia para o ensino de técnica vocal adotada por um grupo de 6 professores de canto dos estilos erudito, popular brasileiro e comercial americano. Situando sua pesquisa no eixo Rio-São Paulo, a autora identifica relações entre a linguagem terminológica destes profissionais e as literaturas tradicional e moderna do campo da pedagogia vocal e das ciências da voz. “Essas relações, por sua vez, possibilitaram o estabelecimento de categorias gerais de termos, definidas a partir de sua provável origem histórica e de sua função no contexto do ensino.” (MARIZ, 2013, p. 165).

As pesquisadoras Coureiro e Alvares (s/d) da UFG apresentam uma abordagem didática sobre o canto popular brasileiro, realizando entrevistas com cantores, professores e uma fonoaudióloga. Além disso, analisam fonogramas de cantores populares consagrados com o objetivo de identificar gestos vocais característicos do canto popular brasileiro. A partir da análise dos dados, sugerem a utilização de canções folclóricas que poderiam servir como exercícios “para trabalhar legato, saltos,

articulação, emissão, rítmica, fraseado, afinação, etc.” (COUTEIRO e ALVARES, s/d, p. 5).

O levantamento dos trabalhos apresentados nesta breve revisão representa um esforço inicial no sentido de mapear uma produção acadêmica dedicada à delimitação do canto popular como objeto de estudo que possui características e especificidades diferentes das do canto erudito.

1.3 O Canto Popular e as Particularidades de seu Ensino

Desde o surgimento da tradição do *bel canto*, na Itália do final do século XVII, a arte de cantar tem sido objeto de estudo de pesquisadores que trataram de desenvolver técnicas que atendessem a um repertório de extrema exigência vocal. Segundo Adriana Piccolo (2006), “a história da pedagogia vocal no Brasil foi escrita a partir da importação das técnicas vocais desenvolvidas na Europa, as primeiras a serem sistematizadas, e concebidas a partir da estética do canto lírico.” (PICCOLO, 2006, p.32).

Segundo a autora, a tradição de ensino de canto erudito teve seu início no Brasil a partir de apresentações das companhias europeias de ópera e da criação de escolas nacionais:

Entre 1857 e 1865, duas academias buscaram promover a ópera no Brasil, promovendo concertos e preparando cantores: a Imperial Academia de Música e Ópera Nacional (1857-1860) e a Ópera Lírica Nacional (1860-1865), no Rio de Janeiro. (PICCOLO, 2006, p. 36).

Verifica-se que a formalização do ensino de canto no Brasil ocorreu a partir da importação da escola de canto europeia, baseada no referencial estético do canto erudito. Desde então, o cenário musical vocal no país sofreu várias transformações e o ensino de canto desenvolveu-se paralelamente em diferentes sentidos:

A conjuntura atual do ensino de canto no Brasil nos apresenta então três linhas estéticas fortes e bem definidas: o tradicional canto erudito, que é herdeiro direto da técnica europeia do canto de salas de concerto, mas que se encontra particularidades e questões específicas brasileiras pelo seu processo de desenvolvimento no país; o canto popular brasileiro, que só se formaliza como uma tendência pedagógica na medida em que começa a haver procura por formação técnico-artística especializada neste estilo, cerca de 20 anos atrás; e o canto comercial contemporâneo norte-americano – CCCA que se relaciona com uma importação de referenciais vocais contemporâneos estadunidenses e que, pela força comercial e midiática que possui no Brasil e no mundo, tem

cada vez mais se confundido e se mesclado com o canto popular brasileiro. Cada uma destas tendências apresenta sonoridades vocais relativamente idiossincráticas e diferenciadas entre si. (MARIZ, 2013, p. 9).

Embora esta autora delimite o ensino de canto atual no Brasil a três linhas estéticas – o canto erudito, o canto popular e o canto comercial contemporâneo norte-americano, o foco de nossa pesquisa é o canto popular brasileiro e o seu ensino. Acreditamos que os demais tipos de canto e suas relações com o universo cultural brasileiro escapam ao nosso objetivo central, interessando-nos apenas os 20 anos mencionados de busca pela formalização docente no ensino de canto popular brasileiro.

Sendo assim, procuramos aqui destacar autores que se dedicaram a apontar alguns aspectos característicos desta abordagem de canto. Através das falas desses profissionais, buscamos identificar alguns destes aspectos que indicam um trabalho de técnica vocal voltado para atender a essa estética específica.

O preparador vocal Felipe Abreu (2008) aponta para o que acredita ser uma interface entre as técnicas popular e erudita:

Muitos artistas – especialmente os mais experientes – têm medo de fazer aula de canto, pois acham que a voz vai mudar, que o professor vai transformá-los num Pavarotti ou numa Callas... (como se fosse fácil!) [...] A técnica vocal para o canto popular visa justamente o contrário da “impostação”: visa conjugar a intuição e a espontaneidade (que já existem) com os recursos que a técnica pode oferecer para o crescimento e as escolhas vocais, ampliando a palheta de cores e texturas, e deixando para o cantor a tarefa de desenvolver de forma consciente a SUA expressão da identidade, sua individualidade, sua voz personalíssima. (ABREU, 2008, p. 128).

Nesta mesma direção, a professora Clara Sandroni afirma que:

No canto popular, a ênfase é dada à expressão individual, a voz pode ser coloquial e pode haver ‘quebra’ entre os registros de ‘peito’ e ‘cabeça’. Diferentemente do canto erudito, que procura uma estabilidade na qualidade da emissão e uma igualdade timbrística em toda a tessitura. [...] O professor de canto vai trabalhar sobre os parâmetros da voz cantada: sua *extensão*, sua *altura* e seu *timbre*. Vai desenvolver a respiração e trabalhar a interpretação, desenvolver o relaxamento e a postura, e muitos outros aspectos da voz cantada. (SANDRONI, 1998, p. 56).

De acordo com as falas acima, o ensino do canto popular caracteriza-se por uma busca da expressividade e individualidade do aluno de canto, que se contrapõe ao modelo do canto erudito de impostação e à procura de uma estabilidade na qualidade da emissão e unificação timbrística.

Queiróz (2009) busca identificar parâmetros específicos no ensino de canto popular, enumerando algumas questões que, de acordo com sua pesquisa, caracterizam as práticas de ensino pertinentes a esse tipo de canto. A primeira delas é o repertório, que implica numa postura interpretativa específica, seguido de uma “anti-supremacia”, que se opõe a uma forma de cantar como sendo a forma correta. O autor aponta que não há uma padronização em relação aos conteúdos técnicos trabalhados, buscando-se uma diferenciação pessoal, os alunos são incentivados a soarem “únicos”. Desta forma, a técnica vocal surgiria como um meio para facilitar esse canto personalizado. (p. 90-95).

Sob o ponto de vista do Ensino Superior, a professora Regina Machado descreve três modalidades de aula de canto que compõem as disciplinas oferecidas no currículo do curso de Música Popular da UNICAMP:

A aula de canto propriamente dita é um espaço de aula onde a gente faz um trabalho de técnica vocal e aplicação em repertório. Isso quer dizer, compreensão do repertório, pesquisa e investigações sobre o cantar. A aula de história de canto na música popular brasileira, que é um trabalho de conhecimento das vozes que compõem o canto popular midiaticizado com recorte específico para canção popular. E por fim a aula de reflexão estética, que é um trabalho de pensar o fazer artístico. (MACHADO Apud QUEIRÓZ, 2009, p. 84).

Embora os termos técnicos apresentados por esses profissionais sejam passíveis de maiores investigações, buscaremos expandir a discussão a esse respeito somente a partir das falas dos sujeitos que contribuirão com esta pesquisa, entendendo que os mesmos fornecerão o vocabulário técnico com o qual trabalharemos.

A partir desta revisão de pesquisas apresentada compreendemos que os caminhos para uma sistematização do ensino de canto popular têm ocorrido de forma gradual no contexto acadêmico, sobretudo nos centros que oferecem esta modalidade de curso. No âmbito desta pesquisa, a busca pela compreensão da formação e das práticas de ensino específicas de professores de canto popular no contexto de Florianópolis (SC) dialoga diretamente com a área da Educação Musical.

Acreditamos que esta perspectiva nos permite uma aproximação entre as esferas do aprendizado formal e informal - presentes na formação e refletidas nas práticas de ensino das professoras pesquisadas - a fim de que o canto popular, bem como os aspectos que envolvem o seu ensino e aprendizagem, deixem de ser vistos como um subproduto do canto erudito em alguns contextos, e os processos de aprendizagem de músicos populares possam ser agregados ao estudo formal de música.

2. Aspectos teórico-metodológicos: o processo de coleta de dados, os sujeitos e o contexto da pesquisa

A partir da abordagem de pesquisa qualitativa, optei por realizar três estudos de

caso com professores de canto popular, sem esta formação específica, atuantes na cidade de Florianópolis (SC). Partindo-se da questão focal deste trabalho que procurou verificar como se formaliza a docência em canto popular no contexto pesquisado, os procedimentos adotados para coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e observações de aulas, procurando atender aos objetivos específicos que consistiram em delimitar e contextualizar o canto popular e seu ensino, compreender o processo de formação de professores de canto popular no contexto pesquisado e identificar práticas de ensino pertinentes ao canto popular no contexto pesquisado.

2.1 A pesquisa qualitativa como opção metodológica

As pesquisas de abordagem qualitativa têm como característica principal o objetivo de compreender melhor o comportamento humano. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos

tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (BOGDAN, BINKLEN, 1994, p. 70).

O caráter subjetivo predominante nas pesquisas qualitativas permite que o pesquisador considere o fenômeno em sua especificidade, contextualizado local e historicamente, possibilitando que as teorias sejam desenvolvidas a partir da coleta e da análise de dados empíricos. Tomando por base esta subjetividade, vislumbrei a oportunidade de lançar um olhar sobre a realidade pesquisada que valorizasse a experiência humana, buscando compreender os sentidos que os sujeitos envolvidos atribuem à sua prática como professores de canto popular.

Flick (2007) afirma que a pesquisa qualitativa consiste na produção de textos construídos a partir de teorias existentes e de dados coletados, que subsidiam as análises a serem realizadas. “De forma bem resumida, o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado por uma trajetória que parte da teoria em direção ao texto, e outra do texto de volta para a teoria.” (p. 27).

Conhecer o universo de atuação dos profissionais que trabalham como professores de canto popular, compreendendo os fatores que os levaram a construir sua

prática de ensino e os significados que atribuem a esta prática, permite a elaboração de um texto que parta das falas destes sujeitos reconhecendo que estas pertencem “a um todo maior, dinâmico e em permanente transformação”. (BRESLER, 2000, p. 61).

A ênfase no papel do pesquisador qualitativo e na sua interação com a realidade pesquisada prevê e admite mudanças no decorrer deste percurso, o que implica na necessidade de uma postura flexível e de constantes ajustes nas lentes com as quais o pesquisador enxerga o seu objeto. A esse respeito, Freire (2010) afirma que:

No lugar de o pesquisador buscar um distanciamento do objeto que lhe permita analisá-lo com maior isenção, a abordagem qualitativa considera que não há isenção absoluta [...] Não preconiza o afastamento do sujeito em relação a um objeto que seria externo a ele, como forma de conferir ‘cientificidade’ à pesquisa, pois acredita na profunda e inevitável interação sujeito – objeto. (FREIRE, 2010, p. 21 e 22).

Considerando-se a natureza da questão focal deste trabalho, que buscou compreender o processo de formação e as práticas de ensino geradas a partir deste processo de professores num determinado contexto - o contexto dos profissionais que atuam na área do canto popular sem ter tido esta formação específica -, a abordagem de pesquisa qualitativa mostrou-se a opção mais coerente. Ao contrário de quantificar ou mensurar os resultados coletados, esta pesquisa procurou descrever o fenômeno investigado de forma densa e ampliada.

Dentre as características aqui apresentadas saliento ainda que a pesquisa qualitativa nos direciona para a análise de casos particulares, destacados em sua particularidade e considerados em seu contexto local. Neste caso, foram investigados três professores de canto popular que atuam na cidade de Florianópolis.

2.2 Estudo de Casos Múltiplos

O estudo de caso tem como principal característica a investigação aprofundada de um determinado fenômeno considerado em sua particularidade, que represente uma unidade dentro de um sistema mais amplo.

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2005, p.32).

Como modelo de pesquisa, possibilita a captura da complexidade de um caso em

sua singularidade, sem a pretensão de alcançar generalizações ampliadas. Nas pesquisas de caráter quantitativo, o estudo de caso tem como premissa, através de técnicas variadas de mensuração e de controle de variáveis, relacionar o fenômeno estudado com os resultados obtidos. Na abordagem qualitativa, o estudo de caso busca analisar a complexidade e a singularidade do fenômeno observado. (YIN, 2005).

Dentre os aspectos essenciais que caracterizam o estudo de caso, destacam-se: 1) a busca pela descoberta partindo-se de pressupostos teóricos iniciais como base estrutural para a apreensão de novos aspectos sobre o fenômeno; 2) a interpretação em contexto, ou seja, a relação de uma determinada manifestação com a situação específica onde ocorre; 3) a busca por retratar a realidade de forma completa e profunda, de modo a compreender a complexidade e a multiplicidade de dimensões presentes em um determinado fenômeno; 4) a busca pela compreensão dos pontos de vista envolvidos numa determinada situação, mesmo que estes sejam diferentes e, às vezes, conflitantes. (LUDKE e ANDRÉ, 1986; BRESLER, 2000).

Um estudo de casos múltiplos não implica no estudo de um fenômeno de forma coletiva, mas num estudo que possibilite a investigação de um maior número de casos singulares onde se pretenda ampliar a visão sobre o fenômeno estudado, buscando-se alcançar reflexões mais significativas, compreendendo-se as particularidades e semelhanças entre os casos. Bresler (2000) afirma que o estudo de casos múltiplos deve preservar a especificidade do caso individual podendo, contudo, produzir “conclusões em situações cruzadas” (p. 21).

Desta forma, tomando como referência as características aqui apresentadas, optei pelo estudo de caso como modelo de pesquisa, realizado com professoras de canto popular sem formação específica neste campo. A partir dos casos selecionados busquei identificar e analisar particularidades e transversalidades presentes, a fim de identificar semelhanças e divergências que possibilitassem uma compreensão mais ampla dos processos que envolvem a formação e a prática de ensino destas profissionais.

2.3 A Seleção dos Casos

A escolha dos casos está diretamente relacionada à questão de pesquisa e deu-se a partir da consideração de alguns fatores. Essencialmente a pesquisa seria realizada com professores de canto popular, porém a delimitação do contexto de pesquisa se

delineou a partir da revisão do estado da arte na área de canto popular e da constatação da escassez de informações sobre a formação de professores nesta especificidade.

Um olhar mais aprofundado para o campo de pesquisa também revelou que existem diferentes caminhos para a formação de professores de canto popular, dos quais procurei destacar a formação e as práticas de ensino de profissionais que atuam na área de canto popular sem formação específica neste campo. Nestes casos, a formalização da prática docente se constituiu a partir de um processo que articulou a formação em canto erudito, a adaptação de conteúdos do canto erudito para a aplicação numa prática musical popular, a formação acadêmica em Licenciatura em Música e informações adquiridas através de outras áreas de conhecimento.

Após um levantamento inicial que apontou um número aproximado de 50 profissionais atuando na especificidade de canto popular na cidade, selecionei, inicialmente, um grupo de 10 professores, baseando-me nos seguintes critérios: 1) professores que atuassem somente na especificidade de canto popular; 2) professores que atuassem na cidade de Florianópolis (SC); 3) professores que possuíssem formação superior em música (bacharelado ou licenciatura); 4) professores que participassem voluntariamente desta pesquisa.

Obtive a resposta afirmativa de quatro destes profissionais, sendo que um deles, devido a problemas pessoais, acabou se retirando desta pesquisa, antes mesmo de iniciar-se o período de coleta de dados. Desta forma, esta pesquisa apresenta dados referentes a três professoras de canto popular que atuam em aulas particulares e em escolas livres de música na cidade de Florianópolis.

2.4 Procedimentos para a Coleta de Dados

Para responder a questão norteadora desta pesquisa, entendendo a formação dos sujeitos como um processo que envolve diferentes fatores que podem originar uma prática de ensino peculiar fez-se necessário conhecer aspectos tais como a formação musical e docente, a formação em canto, a busca pela adaptação de conteúdos, as atividades profissionais (artísticas e pedagógicas) que exercem, suas motivações para a prática profissional, suas concepções sobre as particularidades da modalidade popular do canto, suas reflexões acerca de seu processo de formação e de sua prática de ensino, entre outros aspectos que surgiram a partir da minha inserção no campo pesquisado.

A fim de conhecer e compreender as questões mencionadas, esta pesquisa foi

composta por dois eixos temáticos, formação e práticas de ensino, procurando desenvolver reflexões sobre os saberes que as fundamentaram. Os procedimentos de coleta de dados adotados foram entrevistas semiestruturadas, com gravação em áudio e observação participante, com registro em vídeo e diário de campo.

Os procedimentos de coleta de dados foram organizados nas seguintes etapas:

- I) Mapeamento da atividade de ensino de canto popular na cidade de Florianópolis. Este levantamento, realizado em abril de 2014, consistiu numa busca através dos principais sites de divulgação disponíveis na internet por aulas de canto popular e, posteriormente, a partir de contato por telefone com cada uma das escolas a fim de confirmar as informações divulgadas.

Foi possível identificar um número de 19 escolas livres de música que oferecem esta modalidade específica onde atuam 36 professores. Além destes, foram identificados 14 professores que divulgam aulas particulares de canto neste ambiente virtual. Reconhecendo a impossibilidade de se obter um número preciso neste contexto de aulas particulares e considerando-se a possibilidade de um mesmo professor estar atuando em mais de um espaço, a soma de 50 professores alcançada representa um número aproximado.

- II) Entrevista inicial semiestruturada, realizada nos meses de abril e maio de 2014 individualmente com cada uma das três participantes. Baseado na questão de pesquisa foi elaborado um roteiro de questões orientado pelos seguintes tópicos: (I) formação escolar; (II) formação musical; (III) formação em canto; (IV) formação docente.

Nesta primeira entrevista procurei identificar as fontes dos saberes musicais das entrevistadas, tanto formais quanto informais, buscando conhecer as motivações e concepções sobre sua formação musical. Partindo da apresentação dos objetivos da pesquisa, iniciou-se uma conversa na qual as participantes relataram espontaneamente todo o seu processo de formação, respondendo às questões propostas de forma satisfatória aos objetivos deste primeiro encontro. Este encontro representou um importante momento para a construção das etapas posteriores desta pesquisa, pois os procedimentos apresentados a seguir foram organizados conjuntamente com as participantes, de acordo com a disponibilidade das mesmas.

- III)** Segunda entrevista semiestruturada, prevista para o mês de julho de 2014. Este encontro previa uma conversa individual sobre as práticas docentes das participantes. O roteiro de questões para este encontro foi orientado pelos tópicos: (I) conceituações de canto popular; (II) atividade profissional com o canto popular; (III) prática docente em canto popular.

As questões foram elaboradas com o objetivo de investigar as concepções das entrevistadas sobre as peculiaridades do canto popular, assim como identificar possíveis comparações que possam surgir entre o canto popular e o canto lírico, ou os demais tipos de canto, indo ao encontro de um dos objetivos desta pesquisa que era delimitar e contextualizar o campo do canto popular. Além disso, busquei identificar de que forma, a partir da formação relatada pelas participantes, foi construída a sua prática de ensino em canto popular, verificando se existiam pontos em comum nesta prática, que tipo de concepções e crenças foram relatadas a respeito dela, se houve como identificar algum tipo de sistematização que fosse comum às entrevistadas, entre outros fatores que surgiram e se mostraram relevantes para esta pesquisa.

- IV)** Observações – O período de observações foi pré-agendado para o mês de agosto de 2014, e previa o acompanhamento de quatro aulas consecutivas de um mesmo aluno ou grupo de alunos, tanto em aulas particulares quanto em escolas livres de música. No caso 1, as aulas observadas foram de uma aluna adolescente (12 anos) com duração de 45 minutos cada uma, realizadas numa escola livre de música, totalizando 3 horas de observação. No caso 2 a aluna era adulta e as aulas tinham uma hora de duração no espaço particular onde a professora atende, totalizando 4 horas de observação. No caso 3 foram observadas 4 aulas de uma dupla de adolescentes, com idade de 13 e 14 anos, totalizando 4 horas de observação no espaço particular onde a professora atende; além destas, foram observados 2 ensaios com duas horas de duração de um grupo coordenado por esta professora.

As observações tiveram como objetivo identificar práticas de ensino que fossem pertinentes ao canto popular, além de verificar possíveis sistematizações dessas práticas, conhecer o ambiente e os recursos materiais e didáticos presentes nas aulas de canto popular, buscando compreender o contexto interativo entre as professoras e seus alunos e a relação dialética entre as concepções e as ações docentes das entrevistadas.

No decorrer da pesquisa os prazos pré-estabelecidos foram se alargando em virtude dos compromissos profissionais e acadêmicos das entrevistadas. Uma das professoras

viajou em julho de 2014, realizando uma turnê pelo país que terminou em meados de novembro de 2014 e, somente após o seu retorno pudemos retomar e concluir este processo. Os prazos previstos para as observações também sofreram alterações com as outras duas professoras, uma por ocasião de sua qualificação no doutorado e outra em virtude do lançamento de um CD.

Desta forma, houve um atraso na coleta que acabou comprometendo o tempo que havia sido previsto inicialmente para a análise dos dados.

- V) Entrevista com a atual professora da disciplina de Expressão Vocal do curso de Licenciatura em Música da UDESC, realizada em novembro de 2014, com o objetivo de melhor compreender o contexto formativo das professoras pesquisadas, assim como conhecer as concepções desta docente sobre algumas das questões abordadas nesta pesquisa.

Por ocasião de minha participação como monitora na disciplina de Expressão Vocal do curso de Licenciatura em Música da UDESC, no decorrer do 2º semestre letivo de 2014, pude observar e acompanhar o atual contexto de formação em técnica vocal desta instituição, de onde as professoras que colaboram com esta pesquisa são egressas. Desta forma, solicitei uma entrevista à docente, pautada em questões sobre a disciplina de canto na formação de professores, particularidades da disciplina de Expressão Vocal e peculiaridades pertinentes à linguagem do canto popular.

- VI) Entrevista final – prevista inicialmente para o mês de setembro e realizada durante o mês de dezembro de 2014, este encontro, também individual, teve por objetivo realizar uma entrevista por estimulação de recordação.

Esta metodologia consiste na reprodução, por meio de áudio e/ou vídeo de um episódio/aula gravado com a finalidade de permitir ao espectador/ouvinte (geralmente o docente ou o discente que o protagonizou) recordar e relatar os seus pensamentos e decisões durante o mesmo. (VEIGA SIMÃO, 2001, p. 108).

Este procedimento metodológico foi adotado com o objetivo de articular os dados obtidos previamente em entrevistas com as reflexões destas professoras, surgidos e estimulados a partir da observação de trechos das filmagens das aulas. As imagens captadas em vídeo deveriam ser previamente editadas, juntamente com os dados obtidos nas entrevistas anteriores e nas notas de campo das aulas observadas a fim de pautar este encontro.

Esta ferramenta metodológica se mostrou importante, porém prescindível. Embora a captação das imagens tenha sido feita com tranquilidade, o curto prazo ocorrido entre as observações e posterior entrevista por estimulação de recordação não permitiu que fossem feitas as edições de imagens necessárias. Desta forma, para esta entrevista posterior foram utilizadas as imagens de somente uma das aulas observadas, as anotações das observações feitas no caderno de campo e os dados obtidos nas entrevistas anteriores.

Através deste procedimento procurei aprofundar e esclarecer as questões referentes à concepção das participantes sobre a articulação entre seu processo formativo e suas ações docentes, suas percepções sobre as suas ações e decisões durante as aulas, procurando favorecer e estimular reflexões sobre suas impressões, saberes, crenças e valores acerca de sua prática docente.

2.5 Análise dos Dados

Numa pesquisa de abordagem qualitativa a análise dos dados representa um processo dinâmico que articula as subjetividades referentes ao contexto de pesquisa, ao pesquisador e ao pesquisado. Este processo requer que o pesquisador mantenha uma postura flexível a fim de adequar-se a possíveis mudanças e ajustes no decorrer da pesquisa. Considerando-se essa interação, a análise dos dados permeia desde a fase anterior à coleta até a escrita final do trabalho, constituindo-se num fator inerente, capaz de orientar, redimensionar e redirecionar o sentido que o pesquisador dá à pesquisa. (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A análise dos dados coletados é concebida por vários autores como uma técnica de redução de um material num conjunto de categorias de conteúdo. Além disso, para André (1983) “a variedade do material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva.” (ANDRÉ, 1983, p. 66 e 67).

Se, por um lado se discute a necessidade de se adotar métodos para tratar dados qualitativos, por outro lado afirma-se que a subjetividade e a intuição devem ser consideradas no processo de elaboração de um sistema de categorização. Sendo assim, compreendemos que o pesquisador enxerga o objeto de estudo através de suas próprias perspectivas, e seus valores e experiências anteriores o direcionam no sentido de apreender aspectos peculiares e conduzindo-os para enfoques específicos.

Bresler (2000) destaca que “a escolha daquilo a apresentar é subjetiva, envolvente, dando-se mais ênfase aquilo que contribui para a compreensão dos casos particulares observados.” A preocupação com a representatividade ou a tipicidade dos resultados fica em segundo plano, buscando-se essencialmente a integridade, a complexidade e a contextualidade dos casos individuais. (p. 21).

No contexto desta pesquisa a construção do sistema de análise de dados se baseou, em princípio, na categorização prévia que deu origem ao roteiro de entrevistas, ou seja, a partir de dois tópicos principais, formação e práticas de ensino, e os subitens elaborados para cada tópico.

A construção desta análise implicou num esforço contínuo e complexo no sentido de organizar, agrupar e adotar critérios que pudessem favorecer um melhor entendimento do fenômeno observado. Embora dada por encerrada, no âmbito desta pesquisa, trata-se ainda de uma interpretação preliminar, baseada em leituras prévias e em preconceções, representando um esforço inicial no sentido de construir um diálogo efetivo entre as práticas musicais populares, seus praticantes e a produção acadêmica na área de Educação Musical.

2.6 Contextualizando o Universo da Pesquisa

Antes de iniciarmos a análise dos dados coletados convém fazermos uma breve explanação sobre as particularidades do mercado de trabalho e das possibilidades de formação para cantores e professores de canto popular no contexto pesquisado, a cidade de Florianópolis (SC). Com um número estimado de 50 professores de canto popular atuando em escolas livres de música e aulas particulares³, a cidade não possui nenhum curso de formação específica em música popular.

O curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, oferecido desde 1974, tem sido responsável pela formação superior da maioria dos professores, cantores e instrumentistas populares de Florianópolis e região. O contato com cursos e profissionais específicos da área popular da música ocorre há muitos anos através dos Festivais de Música de Itajaí, cuja primeira edição aconteceu no ano de 1997. Em sua 17ª edição no ano de 2014, o festival é considerado o maior evento de música popular do estado, disponibilizando atualmente cerca de 1000 vagas e 33 oficinas.

³ Dado obtido através de um mapeamento realizado por mim em abril de 2014.

Este evento anual, que dura em torno de uma semana, transformou a cidade de Itajaí num polo expressivo de discussões e produção musical na área da música popular influenciando a criação do Conservatório de Música Popular de Itajaí (2007) e os cursos de Licenciatura (2006) e Bacharelado em Música (2010) da Universidade do Vale do Itajaí. Esta movimentação na região tem se refletido no mercado de trabalho de Florianópolis, sobretudo na última década, com o surgimento da oferta da modalidade de aulas de canto popular nas escolas livres de música.

Os profissionais que atuam em Florianópolis possuem, em grande parte, o perfil dos professores de canto popular de uma primeira geração, ou seja, aqueles que construíram suas práticas de ensino através da adaptação de conteúdos das aulas de canto lírico, uma vez que esta modalidade era predominantemente oferecida na região. Por questões socioeconômicas, muitos destes cantores e aspirantes a professores ingressam no curso de Licenciatura em Música oferecido pela UDESC, em busca de um ensino público de qualidade e da abertura de novas frentes de trabalho, procurando investir paralelamente numa formação extra acadêmica em canto.

Para o cantor popular o mercado de trabalho é muito pequeno se comparado com grandes cidades tais como Rio-São Paulo.⁴ No contexto de Florianópolis esta realidade é muito diferente⁵. Não existem grandes casas noturnas que possam oferecer ao cantor um trabalho sistemático, não existem grandes estúdios produzindo *jingles*, o pequeno circuito de bares noturnos possui nichos específicos para determinados gêneros musicais, excluindo muitos artistas, entre outros fatores que dificultam e diminuem as oportunidades de trabalho. Este fato favorece o investimento em projetos pessoais, na medida em que estes cantores tendem a abrir novas frentes de trabalho artístico-musicais. Os projetos pessoais são entendidos aqui como algo que vai além da prestação de serviços musicais e artísticos. Os músicos, de um modo geral, são movidos por esses

⁴ Compartilho um pouco de minha experiência profissional no estado de São Paulo, onde atuei como cantora popular durante os primeiros anos de meu ofício, entre os anos de 1988 e 1996. Pude verificar que o mercado de trabalho, nesta época, oferecia uma gama de possibilidades, mesmo para uma profissional em início de carreira como eu era. Trabalhei em casas noturnas na região da Grande São Paulo e viajando pelos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná com orquestras de bailes. Em alguns dos trabalhos mencionados possuía uma relação trabalhista formalizada por registro em carteira de trabalho, fato que é, ainda hoje, impensável na região de Florianópolis – SC.

⁵ Depoimentos de diversos músicos sobre esta questão são apresentados no vídeo-documentário “Através do Samba – Experiências em Vídeo-Documentário” DH/FAED/UDESC, edições de 2009 e 2010, sob coordenação da Professora Márcia Ramos de Oliveira e participação dos bolsistas Mariana Rutila da Silveira e Lucas Tesser Rodrigues Lima. Disponível em <http://www.atravesdosamba.com.br>.

projetos pessoais em direção à criação de um mercado de trabalho, buscando o desenvolvimento do mercado cultural local a partir do chamado terceiro setor.⁶ Os principais mecanismos acionados pelos músicos desta região são as Leis de Incentivo à Cultura, representados pelo Edital Elizabete Anderle de Apoio às Artes e à Cultura⁷, promovido pelo Estado de Santa Catarina por meio da Secretaria de Turismo, Cultura e Esportes, Fundação Catarinense de Cultura e Conselho Estadual de Cultura e os editais do Circuito SESC de Música, promovido pelo SESC (Serviço Social do Comércio) de Santa Catarina,⁸ ambos com edições anuais. Em nível nacional têm-se buscado também o apoio dos editais promovidos pela FUNARTE.⁹ A Lei Rouanet¹⁰ também tem sido utilizada para muitas atividades de canto popular no estado.

As três cantoras e professoras que colaboraram com esta pesquisa personificam este perfil profissional. Teceram sua formação musical e artística neste contexto, além de ensinarem o seu canto para pessoas que as procuram, comumente atraídas por suas práticas artísticas musicais, querendo aprender a cantar como elas e, muitas vezes, alcançar a mesma projeção artística.

2.7 Apresentando os Casos

A partir desta seção do trabalho passo a relatar as experiências vivenciadas com as três professoras que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa, apresentando introdutoriamente as práticas artísticas musicais e atividades profissionais educacionais. Seus nomes serão ocultados por questões éticas e passo a chamá-las de Professora 1, Professora 2 e Professora 3, obedecendo a ordem estabelecida pela primeira entrevista concedida. Igualmente foram excluídos os nomes de seus grupos musicais e de qualquer outro fator que possibilitasse a sua identificação.

Professora 1

⁶ O terceiro setor constitui-se na esfera de atuação pública não-estatal, formado a partir de iniciativas privadas, voluntárias, sem fins lucrativos, no sentido do bem comum. Nesta definição, agregam-se, estatística e conceitualmente, um conjunto altamente diversificado de instituições, no qual incluem-se organizações não governamentais, fundações e institutos empresariais, associações comunitárias, entidades assistenciais e filantrópicas, assim como várias outras instituições sem fins lucrativos. Disponível em <http://www.bndes.gov.br>.

⁷ Maiores informações acessando www.fcc.sc.gov.br.

⁸ Maiores informações acessando www.sesc-sc.com.br.

⁹ Maiores informações acessando www.funarte.gov.br/musica-popular.

¹⁰ Maiores informações acessando <http://www.cultura.gov.br/leis>.

Meu contato com esta professora foi fácil, fluente e amigável. Na primeira entrevista pedi que me descrevesse sua história com a música sob a perspectiva de sua formação musical. Apesar do roteiro de questões resolvi deixá-la falar, em busca de algo que talvez pudesse ter me escapado na sua elaboração.

Embora esta professora seja jovem, com 33 anos de idade, acumula uma larga experiência como cantora, já morou em três estados diferentes e possui em seu currículo diversas turnês nacionais e internacionais, e uma diversidade de atuações em grupos vocais, coros e como cantora solista.

Questionada sobre sua formação, a Professora 1 começa o seu relato por sua formação informal, no ambiente familiar. Procurando ser mais específica, pedi que me relatasse sua formação em voz. Igualmente ela relatou seu ambiente, suas origens, suas vivências, práticas musicais e artísticas, procurando me mostrar de onde vinha.

Às vezes, como em uma linha do tempo, foi descrevendo suas memórias, de vez em quando pulando para o futuro ou para o passado, para dizer algo que esqueceu ou antecipar onde um determinado fato foi desembocar. Quando relata seu contato com a Fonoaudiologia, demonstra que este fato foi determinante para seu entendimento da técnica vocal e fisiologia da voz, fato que despertou minha curiosidade. Afinal uma cantora e professora de canto popular, que transita pelo campo do canto erudito através de uma prática coral bastante intensa, tem como pessoa chave em sua formação uma fonoaudióloga?

Atualmente a Professora 1 atua como cantora num coro cujo repertório é predominantemente erudito e procura retomar suas atividades como cantora popular, suspensas temporariamente devido aos compromissos com este grupo coral. Durante o período de coleta de dados desta pesquisa, realizou uma turnê pelo Brasil, segundo ela, “de ponta a ponta”, com o coro. Esta turnê começou em meados de julho e terminou no final de novembro, interrompendo o andamento do processo de coleta de dados previsto na metodologia desta pesquisa. Com o seu retorno retomamos intensivamente o contato, realizamos as entrevistas, observei sua prática e nos encontramos para conversar sobre ela.

Embora seja das entrevistadas a que possui o menor tempo de experiência no ensino de canto atuando há 6 anos em aulas particulares e escolas livres de música, a

Professora 1 afirma ter criado sua própria metodologia e didática, a partir de adaptações suas e de necessidades dos seus alunos.

Professora 2

Os meus primeiros contatos com a professora 2 ocorreram por meio de rede social (*Facebook*), através da qual eu acompanhava seu trabalho como cantora e a divulgação de suas aulas de canto popular. Ela é egressa do curso de Licenciatura em Música da UDESC e atua como cantora e professora de canto, fato que a colocava em condição de participar desta pesquisa.

Fui recebida em sua casa, local onde ela também atende alguns alunos, num quarto que foi adaptado para estúdio de aulas, ensaios e gravações. Das entrevistadas, era a que eu menos conhecia, o que tornou nosso primeiro encontro um tanto formal nos momentos iniciais.

Para esta entrevista o roteiro de questões foi muito importante e eficaz. Esta professora respondeu a todas as questões de forma direta, limitando-se a responder as perguntas, mas não deixou de expor-me também suas dúvidas e dificuldades.

A Professora 2 leciona Canto Popular há 8 anos em aulas particulares e escolas livres de música. É a mais jovem das entrevistadas e a que possui menor diversidade de trabalhos como cantora. Relatou-me uma formação musical que agregou aulas de musicalização infantil e de diversos instrumentos, tais como flauta doce, violão e piano. Em relação à sua formação em técnica vocal, porém, estudou com uma única professora de canto.

Como prática artística, a Professora 2 relatou a participação em um coro antes de cursar a universidade e em um grupo que mesclava música instrumental e vocal. Seu trabalho atual tem sido o mais importante em sua carreira artística, um duo que formou com seu companheiro com o qual realiza diversos shows e grava *CDs* com composições próprias.

O período de coleta de dados com esta professora foi interrompido por ocasião dos ensaios para o show de lançamento de um *CD* do duo, o qual foi retomado em seguida. As observações de aulas foram realizadas em seu próprio espaço, assim como as entrevistas e conversas posteriores.

Depois de finalizada a primeira entrevista, fui convidada pela professora e seu companheiro para acompanhá-los até seu estúdio, sala onde ministra suas aulas e realiza ensaios e gravações. Sentei-me numa poltrona enquanto eles ligaram todo o aparato de amplificação da voz e, em seguida, iniciaram uma apresentação musical particular de quase meia hora. Só conhecia a prática artística desta professora através de vídeos postados na internet e a oportunidade de vê-la e ouvi-la foi muito significativa para o desenvolvimento desta pesquisa e importante para a nossa aproximação.

A professora 2 afirma que sua prática de ensino se constrói e se transforma constantemente a partir de suas pesquisas e da elaboração dos conteúdos aprendidos com sua professora de canto no período de graduação. Afirma que atualmente é sua própria professora e que procura ensinar aos seus alunos o que ensina a si própria.

Professora 3

Esta professora é das entrevistadas a que tem maior idade, 42 anos, e acumula maior experiência em atividades profissionais como professora de canto e cantora. Por possuir também uma formação em teatro¹¹, a Professora 3 transita entre essas duas áreas, Música e Teatro, alternando o trabalho de preparação vocal para atores com aulas de canto popular individuais.

No atendimento a alunos individuais atua em seu próprio espaço de trabalho, um estúdio anexo à sua casa. Afirma que é procurada por um público de idade variada, composto por adolescentes e adultos, além disso, sua prática com a preparação vocal de atores acaba atraindo muitos destes para o atendimento individual.

Além destes trabalhos coordena também um grupo coral criado por ela, que se dedica a realização de um repertório muito singular. Por ocasião desta pesquisa e no intuito de compreender melhor a formação e as práticas de ensino desta professora, além das aulas individuais, acompanhei o grupo citado em alguns ensaios de maneira informal. O repertório do grupo é baseado em cantigas ligadas a folgedos desta região, tais como as cantigas do Boi-de-Mamão, e de outras regiões do país, conforme o trabalho de pesquisa que é desenvolvido pela Professora 3 há muitos anos.

¹¹ Esta professora graduou-se em Licenciatura em Música, fato que a colocou como participante desta pesquisa, mas cursa a Pós-graduação em Teatro.

Sua atividade profissional como cantora é sistemática, participa de um mesmo grupo musical desde sua criação há 14 anos e, atualmente, encontra-se em fase de elaboração de um novo trabalho, um duo composto por voz e rabeca. Além de dedicar-se continuamente a pesquisa do repertório típico da cultura popular em diversas regiões do país e de novas sonoridades, possui com seu grupo musical um trabalho como compositora e arranjadora.

As entrevistas com a Professora 3 foram sempre mais longas em relação às outras entrevistadas. Como já nos conhecíamos desde o curso de graduação na UDESC, do qual também sou egressa, a fluência das nossas conversas escaparam, por muitas vezes, do roteiro pré-estabelecido de questões e me possibilitaram fazer novas reflexões sobre o tema tratado aqui.

2.8 Situando as Aulas de Canto Popular

Dados os desafios referentes à compreensão e delimitação do canto popular e de seu ensino, compartilho com minhas colaboradoras a tarefa de contextualizar suas práticas profissionais, artística e docente. Procuro compreender suas convicções e dúvidas sobre o canto popular, objeto de suas atividades, assim como a própria delimitação apresentada por elas.

Durante o período de convivência com as entrevistadas as questões que envolviam essa delimitação foram constantemente retomadas. Um dos primeiros fatores que emergem em algumas falas é a contraposição do canto popular ao canto erudito.

Eu acho que o canto popular se sobrepõe ao canto erudito por várias características. A posição vocal pode ser uma delas, mas não necessariamente. Porque quem está acostumado com o canto lírico, pode cantar o popular com a voz mais alta, mas não de uma maneira tão ‘empostadinha’. Mas eu acho que o que mais caracteriza [o canto popular] é a quebra rítmica que não existe no canto lírico. O canto popular, você não vai descaracterizar, vocalmente e ritmicamente. Você não tem uma prisão de voz e nem uma prisão rítmica. Você trabalha com liberdade, inclusive de interpretação. Eu acho que tem coisas que se escreve pra cantar de determinada maneira e não funciona se cantar de outra. Escreveu pra isso, é pra isso! Muitos arranjos pra coro de música popular brasileira, não ficam bons. Por quê? Falta linguagem da música popular brasileira. A linguagem é a coisa. (Professora 1, entrevista concedida em dezembro de 2014).

A prática profissional da professora 1 exige dela um trânsito constante entre as duas estéticas vocais, a do canto popular e a do canto erudito. Pode-se observar que sua

fala aponta para questões como o “aprisionamento” a uma determinada forma de cantar, como uma maneira de descrever a fidelidade aos padrões de sonoridade e interpretação que são comuns ao repertório do canto erudito. O canto popular, ao contrário, não possui um padrão de sonoridade específico e um dos critérios que agregam valor a este tipo de canto é a questão da identidade vocal, o que lhe confere um caráter de maior liberdade expressiva. Neste mesmo sentido, Machado (2007) afirma:

E no caminho do conhecimento e desenvolvimento técnico da voz, o trajeto percorrido é, hoje em dia, bastante semelhante para ambos, divergindo, no entanto, nos objetivos estéticos pretendidos, pois os ideais pregados no *bel canto*, não são adequados à canção popular, cuja emissão se processa próximo à fala, evidenciando a relação entre texto, melodia e articulação rítmica, bem como o emprego de vocalidades que reforçam a construção dos sentidos. (MACHADO, 2007, p. 14).

A atual professora da disciplina de Expressão Vocal do curso de Licenciatura em Música da UDESC, ao ser questionada sobre as especificidades do canto popular afirma que,

[...] tem essa discussão no Brasil, que o modelo de ensino de canto é o do canto lírico, que temos que desenvolver um método popular [...] Eu, particularmente, acho que Vi-Vi-Vi não é lírico nem popular, é 1-3-5. Tudo vai da ênfase que o professor vai dar naquilo, de como vai trabalhar o exercício. A técnica vocal é uma coisa, e sua aplicação no repertório define certos padrões estéticos. Então no canto lírico você tem um padrão de som, que realmente o professor vai passar como um modelo para o aluno. No canto popular você não tem um padrão de som, ou melhor, se tem algum, é não ter esse padrão do lírico. Eu acho que é uma das grandes diferenças. Tudo, menos o lírico! (risos) Tudo o que não é lírico, é popular. (Entrevista concedida pela professora da disciplina de Expressão Vocal do curso de Licenciatura em Música da UDESC em novembro de 2014).

De acordo com as falas acima é possível verificar que a tarefa de situar o canto popular enquanto prática artística e didática entrelaça fatores estéticos e técnicos. Embora exista um distanciamento estético muito evidente entre os cantos popular e erudito, sob o ponto de vista técnico existem muitos pontos em comum, afinal trata-se de um mesmo instrumento.

A professora 3 possui um trabalho que mescla canções populares e cantigas ligadas a diversas manifestações da cultura popular. Grande parte de seu repertório não se enquadra numa classificação de música midiática, pois foram coletados por ela em

situações de pesquisa de campo, muitas vezes junto aos mestres de Cavalo Marinho e de Tambor de Criola, conforme relata:

É a mesma coisa. Pra mim, é a mesma coisa. Não pra Dona Teté que faz o Cacuriá lá... Quando eu canto com o pessoal do Cacuriá, canto com a mesma técnica que eu canto no meu grupo. É que são lugares diferentes. Aí é que tá. Quem tá cantando? O Nado [puxador e coordenador de um grupo de Boi-de-Mamão na Barra da Lagoa, Florianópolis], do Boi, às vezes chama meus alunos pra fazer coro. [...] Eles cantam Edu Lobo e depois cantam Mestra Virgínia, que é uma Mestra de Reizado e cantam igual. Eu acho que a gente se carrega pra esses lugares. (Entrevista concedida pela professora 3, agosto de 2014).

Nota-se que esta professora, mesclando as informações colhidas durante seu percurso formativo, demonstra ter alcançado um ideal sonoro e técnico vocal que é reproduzido na sua prática artística e didática.

A professora 2 compartilha suas reflexões sobre o canto popular sob um ponto de vista mais amplo. Enquanto as professoras 1 e 3 procuraram traçar uma divisão muito clara sobre o que é pertinente ao território do canto erudito e do canto popular, para a professora 2 esta fronteira parece menos evidente:

Eu acho que é o próprio gênero e a forma como usa a voz. Até porque a cultura, ela determina um pouco isso. O canto erudito é europeu, tem uma forma de dizer as coisas, tem uma forma de dizer o que é a voz pra eles. No canto étnico, pra eles a voz é um ritual. Cada cultura vai dar o seu valor pra voz, como que ela vai se desenvolver pra dizer e contar os significados que tem naquela cultura, essa é a diferenciação, é a cultura. A cultura é que vai escolher a forma como a voz vai se desenvolver. Como o canto popular no Brasil teve um desenvolvimento que veio da música erudita, que também tem a ver com a nossa história, com o desenvolvimento da cultura ocidental dentro do Brasil e claro que vem a cultura e vem a música junto, e daí a gente faz essa salada de fruta e veio o canto popular do Brasil. Que nem a Romy [uma amiga sua, cantora popular nascida no Paraguai]. Tem a música popular paraguaia, tem uma língua diferente, tem um jeito de cantar diferente, tem o guarani influenciando os fonemas da fala, um jeito imperativo de dizer a música, porque foi um povo super sofrido, com guerras e tal, e tem a guarania como gênero que sustenta a cultura, então eu acho que a própria cultura que vai determinar a forma como o cantor se expressa, não sei, me veio agora, assim. (Entrevista concedida pela professora 2 em novembro de 2014).

As reflexões compartilhadas por esta professora remetem à interdisciplinaridade latente no canto popular, uma forma de expressão vocal que está vinculada histórica e culturalmente ao ambiente no qual se desenvolve.

Considero que, no âmbito deste trabalho e de acordo com as entrevistadas, o canto popular relaciona-se diretamente com o canto lírico e com a fonoaudiologia, do ponto de vista técnico. As informações obtidas através destas duas áreas articulam-se com a história de vida de cada uma das professoras, com as características da cultura musical local, com diferentes áreas de conhecimento e com uma formação acadêmica para lecionar música, enfatizando o caráter multidisciplinar deste tipo de canto.

Valendo-se de suas práticas artísticas como um laboratório de experimentação e transformação dos conteúdos absorvidos, estas professoras procuram desenvolver o ensino de um canto popular de forma a atender às necessidades do mercado de trabalho local, no qual elas são reconhecidas como cantoras e professoras, buscando através de seu trabalho desenvolver a potencialidade de seus alunos, musical e expressivamente, com respeito à saúde vocal e às individualidades.

Bom, o que eu acho uma das coisas mais importantes é você respeitar a sua identidade vocal, né? É você não se moldar em conceitos ou em técnicas específicas e esquecer quem você é, né? De como você chegou até ali, como você trouxe a tua vida até ali, como você imagina que ela vai ser, o que você quer passar, sabe? Eu acho que é basicamente isso. (Professora 1).

3. Processos Formadores

O presente capítulo busca, a partir dos dados obtidos, atender a um dos objetivos específicos desta pesquisa que visava compreender o processo de formação de três professoras de canto popular no contexto da cidade de Florianópolis.

A partir da organização e análise dos dados empíricos, procurou-se construir um diálogo entre as questões relatadas pelas entrevistadas e a literatura do campo da Educação Musical, da Educação e da Etnomusicologia. Esta construção se deu a partir dos tópicos: música no ambiente familiar, aprendizado informal, formação acadêmica do licenciado em música e articulando saberes.

A presente organização procurou pontuar essas questões em acordo com a ênfase das entrevistadas a determinados aspectos de sua formação. Não se trata de uma análise comparativa, uma vez que se buscou verificar as concepções individuais dessas professoras sobre cada um dos tópicos abordados, sem que houvesse, necessariamente, um consenso entre elas.

3.1 Sobre a Formação de Professores de Canto Popular

A formação de professores de canto popular pode se dar através de diferentes caminhos. O aspirante pode se tornar professor após um período de estudo extra acadêmico nas áreas de canto popular ou erudito, tornando-se um técnico em voz. Este estudo pode ser institucionalizado, como a formação oferecida em conservatórios ou escolas livres de música ou ainda, através de aulas particulares. Em muitos casos, mesmo tendo sua formação no canto erudito, o profissional opta por atender as duas abordagens estéticas. Outra possibilidade se dá a partir da formação superior nos Bacharelados em Música Popular, em Canto ou em Canto Lírico. Embora os cursos de Bacharelado não tenham como premissa a formação de professores, as características do mercado de trabalho levam os egressos destes cursos a exercerem esta atividade como uma alternativa profissional. Existe ainda a possibilidade de um cantor autodidata adotar a atividade profissional de professor de canto procurando transmitir aquilo que ele aprendeu em sua prática musical.

Os processos formadores investigados nesta pesquisa levam em consideração as especificidades locais na formação de profissionais que atuam como professores de canto popular na cidade de Florianópolis (SC). Partindo da breve contextualização

apresentada anteriormente, destacam-se algumas características que são peculiares e comuns aos casos selecionados.

A primeira delas, que dá o tom a esta pesquisa, é o fato de tratar-se de uma primeira geração de professores de canto popular. Entende-se que esta primeira geração, independentemente da idade, não recebeu uma formação específica em canto popular e que as atividades musicais e didáticas destes profissionais tiveram que obrigatoriamente, passar por adaptações.

Outra característica pertinente ao contexto pesquisado é a possibilidade de acesso ao curso de Licenciatura em Música da UDESC, que tem formado professores de música para atuar em diferentes contextos educacionais desde 1974. Desta forma, os casos selecionados para esta pesquisa agregam, num primeiro momento, um estudo técnico formal em canto erudito e uma formação docente em Educação Musical.

Além destas características, outros fatores se mostraram fundamentais para a compreensão do processo de formação das entrevistadas, destacando-se suas atividades como cantoras. A prática artística em canto popular constitui não só um espaço de vivência musical, mas de experimentação e reelaboração de conteúdos, tratando-se de um espaço de construção de conhecimento, do qual surgem as maiores dúvidas e convicções destas profissionais.

Outro fator que emerge do relato das entrevistadas é a aquisição de saberes ligados a outras áreas de conhecimento - nos casos apresentados a Fonoaudiologia, as Terapias Corporais e o Teatro. Na medida em que estes conhecimentos são articulados com o canto popular, adquirem relevância para esta pesquisa por sua influência na formação destas professoras e por estarem presentes e agregarem valor às suas práticas de ensino.

A fim de conhecer e compreender quais são esses saberes inicia-se a inserção neste campo através de uma primeira entrevista. O trecho a seguir procura descrever a formação de cada um dos casos, seguindo a cronologia apresentada pelas entrevistadas. A partir desta descrição, são destacados e discutidos alguns momentos que pontuam a formação destas professoras: música no ambiente familiar; aprendizado informal; formação acadêmica do licenciado em música; articulando saberes.

3.2 Conhecendo a Formação da Professora 1

Natural da cidade de Ibiá (MG), a Professora 1 relata que ganhou seu primeiro instrumento, um violão, aos 6 anos de idade, sendo incentivada pelo pai que ensinou-lhe os primeiros acordes. Aos 9 anos começa a estudar violão formalmente e paralelamente começa a cantar num grupo musical na igreja católica que era formado por um quarteto instrumental e cantora solista.

No início da adolescência mudou-se para a cidade de Erechim (RS), ingressando num coral aos 13 anos onde permaneceu por 3 ou 4 anos. Nessa fase relata suas impressões ao sair de uma cidade com uma igreja tão pequena para uma cidade maior que tinha uma igreja grande, “daí era a Catedral”. O ingresso neste grupo marca seu primeiro contato formal com a técnica vocal:

O tipo de técnica, eu acho que não era tão adequada assim (pausa), mas aquele foi meu primeiro contato com técnica vocal, né? Que depois eu fui perceber que minha visão era um pouco errônea daquilo, assim, e a própria técnica em relação à idade, ao grupo, não era tão eficaz. (Professora 1, abril de 2014).

Após este período participa de um grupo folclórico polonês viajando pelo país e por cerca de 7 vezes para a Argentina e Uruguai. Neste grupo relata o trabalho vocal como intuitivo, baseado na tentativa de reproduzir o modo de cantar que conheciam através de gravações. De acordo com ela, o trabalho deste grupo consistia em explorações coletivas de sonoridade e timbres vocais a partir da escuta do repertório típico, além de experimentações de abertura de vozes:

Porque o tipo de como eles cantam é muito diferente, aquele leste europeu é uma coisa mais ahhhh (demonstra), mais tiazonas e tal. E, tecnicamente, ainda mais naquela época, a gente não tinha ideia do que era aquilo. (Professora 1, abril de 2014).

Posteriormente mudou-se para Porto Alegre (RS), onde continuou estudando música e participando de atividades artísticas no canto coral e no canto popular. Neste período conciliava as atividades de estudo e apresentações musicais com outro tipo de trabalho, corretora de seguros. A atividade mais intensa para seu desenvolvimento musical, segundo ela, foi sua participação num coro desta cidade:

Neste coro a gente não trabalhava técnica vocal, todos os cantores já tinham uma certa preparação vocal anterior. Antes, [com o antigo regente] era uma coisa bem lírica, bem erudito, né? [Posteriormente] em momentos raros [o atual regente]

trabalhava naipes, e falava o tempo todo sobre como ele enxergava que tinha que ser, como ele gostaria que fosse. Então era mais ele dando essas dicas, mas dificilmente em termos técnicos [...] A gente ia explorando até um ponto que ele falasse: ah, isso ficou legal! Vamos tentar fazer de novo? Era sempre assim, nada imposto! (Professora 1, abril de 2014).

Ainda em Porto Alegre, relata ter cursado uma oficina permanente de choro e samba, ministrada pelo professor Luís Machado, um violonista de sete cordas. Esta oficina reunia diferentes instrumentistas e caracterizava-se pela prática de conjunto com ênfase no repertório, sem que houvesse orientações específicas de técnica vocal.

Aí tinha um maestro, um [violonista de] sete cordas das antigas lá [em Porto Alegre], só que ele não trabalhava tecnicamente também, vocal, né? A gente chegava lá, tinha um repertório, a gente ia pra casa e estudava o repertório. Chegava lá, cantava. (Professora 1, abril de 2014).

Após um período intenso de atividades musicais nesta cidade, cantando em bares, participando de uma turnê pela Europa com o coral do qual fazia parte, gravação de CDs, entre outras atividades musicais e artísticas, decide mudar-se para a cidade de Florianópolis (SC) para cursar Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina. A preparação para o vestibular no curso de música intensifica seus estudos musicais.

E nessa época eu fazia aula de harmonia com o regente do coro na casa dele. De harmonia entre outras coisas, a gente ficava trocando ideias sobre música e tal, mas também não tocava no ponto de técnica vocal, a gente não falava sobre isso. A gente falava sobre outras coisas, sobre música, sobre textura [...] O meu último trabalho [com este coro] foi o show com o Hermeto Paschoal no [teatro] São Pedro. Esse envolvimento com o Hermeto foi muito intenso. A gente passou uma semana lá com ele [...] você aprende com cada coisa que ele fala, com cada som que ele faz... É um ser à parte, né? É impressionante! (Professora 1, abril de 2014).

E segue relatando este período que precedeu o ingresso na universidade e mudança para a cidade de Florianópolis como um período que representou seus primeiros contatos com um estudo de música mais formal e sistemático:

Estudei pra passar na UDESC. Estudei um monte em casa, estudei com o Pablo, estudei com uma pianista também, não me lembro o nome dela... E tinha um professor de técnica vocal que eu estudei uma época, de canto lírico. Ali foi o meu primeiro contato com o canto lírico, mas como eu tava muito envolvida com o trabalho do coro, eu não dei muita bola pra aquilo. Eu achei que não cabia na minha vida naquele momento. (Professora 1, abril de 2014).

Já em Florianópolis, cursando a universidade, a Professora 1 começa a cantar num grupo voltado para a prática de música popular, com o qual grava um CD e viaja para a Espanha e, paralelamente ingressa também num coral da cidade de Florianópolis que caracteriza-se por um trabalho essencialmente voltado para a música erudita. Sobre sua experiência inicial com este coro, relata:

Quando eu cheguei foi muito estranho, porque eu vinha de um outro mundo, um outro universo assim, que era completamente o oposto do que eu visualizei no primeiro ensaio... mas foi um mundo que foi me encantando aos poucos. [...] É engraçado como uma música tão velha ainda é tão contemporânea... E eu fui me encantando com aquilo... Aí eu comecei a fazer aula com uma professora de canto lírico da cidade de Florianópolis. (Professora 1, abril de 2014).

Esta professora afirma que suas inúmeras participações nos Festivais de Música de Itajaí (SC), desde o ano de 2005, tiveram grande importância em sua vida. Sua primeira participação a levou à decisão de se dedicar somente à música, assumindo-a como profissão. Destaca que o “Festival” determinou sua escolha profissional e contribuiu muito com sua formação.

[...] Porque teve mestres muito bons durante o Festival, né? Tanto no canto quanto em outras coisas, eu estudei choro, estudei prática em conjunto de choro, além da técnica vocal brasileira com a Suely Mesquita, a Regina Luccatto e o Marcelo Caldi, acompanhando no piano, aquele cara sabe muito de fraseado... E era uma coisa que, pra mim, já tava tão intrínseca, cantar pra mim sempre foi uma coisa tão orgânica. (Professora 1, abril de 2014).

A respeito de sua formação técnica vocal, a Professora 1 atribui grande importância ao fato de ter precisado se submeter a um tratamento com uma fonoaudióloga em Florianópolis. Por excesso de trabalho e por falta de amadurecimento técnico vocal, segundo ela, a necessidade de tratamento clínico proporcionou um contato com esta profissional que “foi uma pessoa chave em toda essa trajetória”.

Desta forma, foi tecendo o que ela chamou de “uma colcha de retalhos”, a partir de seu contato com diferentes professores e profissionais, agregando e adquirindo conhecimentos específicos sobre fisiologia e técnica vocal. Há seis anos passou a atuar como professora de canto popular em escolas livres de música, motivada por um convite e pela necessidade de trabalho.

3.3 Conhecendo a formação da Professora 2

A Professora 2 inicia seu relato a partir da infância em Porto Alegre (RS) descrevendo um ambiente familiar de convivência com muitos músicos da família e amigos, artistas plásticos e bailarinos. Teve como fortes referências musicais a mãe, que sempre cantou em corais e a avó que foi cantora de rádio. A partir dos 9 anos, ingressa na Escola de Música da UFRGS, Projeto Prelúdio, onde teve a oportunidade de fazer diversos cursos, tais como flauta doce, violão, práticas musicais, coral infanto-juvenil.

Eu tive uma formação musical, depois dos 9 anos, bastante sistemática assim, né? Com outras crianças... Então foi muito lúdico, muito tranquilo. Minha alfabetização em música foi via flauta doce e depois ali, tive bastante experiências cantando com esse coral infanto-juvenil. [...] Ali foi minha base de formação mais técnica. (Professora 2, abril de 2014).

Paralelamente aos seus estudos formais na infância, também passa a acompanhar sua mãe nos ensaios do Coral da UFRGS, participando das aulas de técnica vocal, voltada para o canto erudito, que eram ministradas por uma professora de canto alemã, afirmando que “fazia junto”.

Ali foi a minha primeira escola de canto erudito. Aliás, em Porto Alegre a música erudita é muito forte. Me lembro dos corredores desta escola, era muito difícil ouvir algum jovem cantando músicas populares. E a voz toda impostada, a sonoridade era sempre muito erudita. E isso foi formando a minha voz. (Professora 2, abril de 2014).

Mudando-se para Florianópolis, a Professora 2 relata que seu contato com a música brasileira se estreitou através da Rádio UDESC, e afirma que este foi um período importante na construção de seu gosto musical e na formação do repertório que canta atualmente. Suas atividades com o canto nesta cidade iniciaram com sua participação em alguns corais e, aos 23 anos, foi convidada para cantar em uma banda, sua primeira experiência como cantora solista: “entrei numa banda e foi algo bem marcante, porque a voz era bem diferente, né? Tinha a questão da colocação da voz que foi algo que eu fui descobrindo aos pouquinhos.” (Professora 2, abril de 2014).

O ingresso no curso de graduação ofereceu a esta professora a oportunidade de iniciar uma formação vocal diferente da anterior, segundo ela, voltada para seu próprio instrumento. Relata que as aulas com uma professora de canto erudito que atuava no curso de Licenciatura em Música da UDESC neste período a ajudaram a “desconstruir” a técnica aprendida com a professora anterior:

Antes era a escola alemã e eu passei para a escola italiana, outra formação erudita, mas por identificação.[...] Eu achei que essa voz poderia me trazer a projeção que eu esperava, essa imposição como voz solista. (Professora 2, abril de 2014).

Esse trabalho técnico vocal iniciado com a nova professora marcou um período de transição em sua voz. Durante o primeiro mês ela relata que ficou com a voz “torta”, relata rouquidão, mudanças na forma como respirava para cantar, e afirma ter mudado todo o seu corpo para conseguir a voz que esperava.

Então eu tive que fazer muito exercício aeróbico, fiz RPG, porque eu tinha a coluna muito torta e isso dificultava a entrada do ar, né? A expansão da caixa torácica e tudo o mais. Foi um realinhamento do corpo pra essa nova forma de cantar, foi um novo instrumento e eu construí ele pra ter a voz que eu tinha em mente. (Professora 2, abril de 2014).

Conforme o trecho acima este momento de busca de resoluções para suas questões vocais a levaram a buscar por outras áreas de conhecimento que, juntamente com o trabalho realizado por sua professora de canto, forneceram a base para uma mudança em sua forma de cantar. A Professora 2 usou sua nova voz em vários grupos musicais passando por um período de aquisição de novas experiências nos palcos e, a partir da exposição de seu trabalho, começou a ser procurada por suas amigas que queriam fazer aulas de canto. Desta forma, a professora afirma ter iniciado um processo de reelaboração de suas próprias questões e dúvidas.

Mas com o passar do tempo dando aula eu consegui me entender e, sabendo como foi o meu processo de aprendizado de certa parte da técnica vocal eu conseguia passar para aquele aluno, mas se o aluno tivesse a mesma dificuldade que eu, porque você só consegue ensinar o que acabou passando. (Professora 2, abril de 2014).

3.4 Conhecendo a formação da professora 3

A formação musical da Professora 3 é relatada a partir do ambiente familiar. Descreve um ambiente sempre muito festivo onde seus pais costumavam cantar e tocar violão constantemente. Esta referência à família e ao ambiente festivo aparece em seu relato em diversos momentos sempre quando se refere às suas motivações e referenciais. Por imposição do pai estuda piano dos 9 aos 11 ou 12 anos. Durante este período tinha que estudar duas horas por dia, além da aula semanal de piano:

Era com uma professora de piano muito exigente, e eu era muito menina, então aquilo pra mim era muito difícil, eu não

tive uma relação legal com um estudo sistemático primeiro, eu não curti muito. [...] Aí eu tinha uma relação com a leitura, mas eu não sei nada, hoje eu uso o piano como um instrumento de trabalho com os alunos, pra fazer arranjo pro coro, pra compor, então eu me viro, mas não toco piano. Leio cifra, que daí é essa coisa, como eu tenho que fazer arranjo vocal pros alunos do grupo [grupo vocal criado pela professora 3], então como a gente trabalha com a tradição oral, raramente a gente encontra arranjo pronto pra isso. Então tem que fazer, nisso o piano me ajuda. Então eu escrevo a melodia, faço uma harmonia e vou, junto, no piano, pondo as outras vozes. (Professora 3, maio de 2014).

Aos 13 anos se interessa pelo violão por sentir uma maior proximidade, uma vez que o pai, a mãe e o irmão também tocavam e todos cantavam em reuniões familiares. Segue durante a adolescência estudando e tocando, e tem suas primeiras experiências com o canto, motivada por seu professor de violão: “então foi esse professor de violão que falou pro meu pai, olha, ela devia cantar”. Nesta época de adolescência começa a fazer teatro e a música continua fazendo parte de suas atividades, agora se estendendo para outros ambientes.

Depois eu comecei a fazer teatro, e aí tocava o violão com os amigos, com os amigos da escola, então o violão eu levava mais a sério. [...] Eu sempre tocava e cantava, mas nunca tinha feito aula de canto. (Professora 3, maio de 2014).

Aos 18 anos muda-se para São Paulo para estudar teatro. Neste período sua ligação com a música se dá por dois caminhos. O primeiro no próprio grupo de teatro através da participação em espetáculos musicais e o segundo através de aulas de canto com uma professora de canto erudito da cidade. A seguir transcrevo alguns trechos nos quais esta professora relata de que forma a música trabalhada neste grupo teatral.

[...] O Ventoforte também tinha uma relação muito forte com a música, nesse lugar festivo, nesse lugar de partilhamento, de juntar, de fazer parte de alguma coisa, e daí o Ilo [diretor do Grupo de Teatro Vento Forte] veio me chamar pro elenco, pra cantar. (Professora 3, maio de 2014).

[...] Naquela idade, eu nunca tinha pensado eu canto, e aí fui indo pra aquele lugar. Foi aí que eu descobri o lugar da música no teatro. Foi aí que eu descobri o meu lugar no teatro, mas ainda não tinha aquela coisa de cantora, não tinha. (Professora 3, maio de 2014).

No teatro eu tinha muito pouca orientação vocal. Tinha aulas de percepção de intervalos com um músico. A música no Ventoforte era uma coisa importantíssima, tinha aulas de canto em grupo, de percepção, de improvisação, mas técnica, não era exatamente. Mas a gente tinha que compor músicas para os espetáculos, então nas aulas do Ventoforte sempre tinha músico, então não existia aula que não tivesse um músico. Então tinha o professor e, no mínimo um músico tinha. Então a

gente compunha, (para um determinado espetáculo), a gente ia fazendo a letra, ia fazendo a melodia, e sempre tinha um músico... Então tinha essa relação com a música sempre muito dentro, né? (Professora 3, maio de 2014).

Conforme a Professora 3 descreve, suas experiências musicais neste grupo de teatro a levaram à uma prática vocal, mas ainda sem o objetivo de se tornar uma cantora, no sentido de *performer*, mas sim fazendo parte de um elenco de atores que cantavam em cena. Quando questionada mais especificamente sobre suas aulas de técnica vocal em São Paulo, relata:

Eu estudei dois anos e meio com uma professora de canto, mas era uma aula erudita, era uma técnica super erudita, era uma técnica que eu nem uso mais, acho complicada pro Canto Popular. Era aquela técnica que põe pra dentro, e eu uso aquela técnica que põe pra fora. (risos) Então era aquela coisa assim que apertava pra dar aqueles saltos... (demonstra) Mas de alguma maneira eu fui descobrindo os lugares de ressonância. (Professora 3, maio de 2014).

[...] Essa professora de canto era muito linha dura, a gente tinha que estudar muito, levava [bronca] se não estudasse, mas era super erudito. Então eu aplicava pouco no cotidiano, com o teatro, com os amigos, servia mais como uma orientação de articulação, minha articulação é muito complicada, então essa coisa da articulação me ajudava, aqueles vocalizes loucos lá... Então tinha umas coisas que dava pra aproveitar bem, mas nunca foi uma coisa que eu usei muito. (Professora 3, maio de 2014).

De acordo com as falas acima o contato inicial com o estudo da técnica vocal através desta primeira professora de canto não possibilitou adaptações imediatas para a prática musical que a Professora 3 realizava com seu grupo de teatro. Posteriormente, retornando à Florianópolis, a professora afirma ter ingressado no curso de Licenciatura em Música da UDESC com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos musicais para o aperfeiçoamento de suas atividades com o teatro. Neste momento já lecionava teatro em oficinas e convidava sempre um professor da área de música para auxiliá-la com os conteúdos musicais.

Acredita não ter encontrado neste curso um espaço para o desenvolvimento de práticas e habilidades musicais criativas, conforme estava buscando, mas considera que este período acadêmico modificou sua relação com a voz cantada de uma forma positiva.

Na UDESC a gente tinha as professoras de técnica vocal, então desde que eu entrei na universidade as aulas eram legais, mesmo o coral, de alguma maneira era uma forma de exercitar o canto, tem coisas que o professor dizia, por exemplo: se você

vai numa festa cantar parabéns pra você, você tem que cantar direito... Então você põe o canto num outro lugar, né? [A professora refere-se aos docentes que atuavam no Departamento de Música da UDESC durante o período de sua graduação] (Professora 3, maio de 2014).

Após o término do curso universitário intensifica suas atividades artísticas ligadas ao teatro e inicia diversos projetos como cantora, dos quais destaca o seu grupo musical que iniciou como um duo e hoje, com mais integrantes, proporciona a ela a possibilidade de atuar como cantora e compositora. Paralelamente, seu trabalho como professora de canto iniciou há 8 anos, surgindo a partir da demanda das oficinas em grupo voltadas para o uso da voz no teatro. Percebendo que alguns alunos tinham mais dificuldade do que outros num trabalho coletivo, passou a oferecer horários para atendimento individual.

A Professora 3 cursou o Mestrado na UDESC em Teatro e, atualmente, cursa o Doutorado também na mesma área. Durante o período de graduação e após graduar-se esta professora afirma ter tido duas professoras de canto que foram muito importantes em sua formação, além de submeter-se a um tratamento fonoaudiológico que “foi muito importante para entender como as coisas funcionam de verdade”. Esses fatores, juntamente com um curso direcionado para o uso da voz no teatro são considerados por esta professora como a base de seus conhecimentos em técnica vocal.

3.5 Música no ambiente familiar

O ponto de partida para a compreensão do processo de formação das professoras entrevistadas é o meio familiar¹², de onde surgem os relatos de seus primeiros contatos com a música. No contexto desta pesquisa, os fatos relatados a partir deste ambiente mostram-se relevantes e determinantes nas futuras escolhas profissionais das pesquisadas.

Fundamentalmente, é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem

¹² Por ambiente familiar adoto a concepção de uma teia que compõe a nossa rede de socialização, cuja ligação permeia a maioria de nossas escolhas e valores. Segundo Gomes, trata-se de um “*locus* de práticas musicais e instituição formadora, contexto exclusivo de formação e múltiplas aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação musical.” (GOMES, 2009, p.13).

prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente. (BUENO, 2002, p.21).

Os contextos familiares foram incluídos na descrição da formação pelas professoras entrevistadas, revelando-se componentes fundamentais em seus percursos formativos. Nos três casos pesquisados os hábitos musicais faziam parte de um cotidiano familiar que foi lembrado como um convívio festivo, como um espaço para o compartilhamento de experiências musicais e por investimentos na aquisição de instrumentos musicais e em aulas de música.

Destaco as falas iniciais das professoras 2 e 3, ainda no início da descrição de seus processos de formação:

A música tem uma coisa de festa em casa, de pai e mãe tocando, sabe? De avô, de avó tocando violão, essa coisa de família muito festiva. A música pra mim sempre foi muito família. (Professora 3, maio de 2014).

Cresci numa casa cheia de artistas, não só músicos, mas de outras linguagens. Bailarinos, atores... Me lembro da minha mãe cantando muito em casa. (Professora 2, abril de 2014).

Os momentos musicais compartilhados em família são lembrados pelas entrevistadas como uma experiência positiva e prazerosa, demonstrando que essa vivência musical não foi importante apenas em seus contextos formativos, mas no fortalecimento dos laços entre familiares. Neste sentido Gomes (2009) afirma que

[...] as práticas musicais familiares cotidianas, como trocas contínuas entre seus membros, podem ser consideradas como maneiras de promover a integração familiar, dotando e possibilitando seus membros a desenvolverem e fortalecerem um 'sentimento de família'. (p. 132).

Para o autor, nas formas de transmissão de uma tradição musical familiar podem estar implícitos um conjunto de valores. Valendo-se de uma abordagem sociológica, o autor destaca fatores que compõem uma espécie de projeto educativo-musical que os pais têm para os filhos, tais como projeções e auto projeções - que implicam num desejo de tornar-se ou continuar-se através dos filhos, além de um conjunto de princípios e normas nos quais estão inclusos a imposição de uma disciplina musical e a transmissão do gosto musical, e investimentos pedagógicos de ordem diversa, tais como aquisição de instrumentos e aulas.

Corroborando esta afirmação, a Professora 1 compartilha o fato de ter sido presenteada com um violão aos 6 anos de idade e que sua primeira experiência como

cantora se deu através de sua participação num festival de músicas autorais, defendendo uma composição de sua mãe, cujo arranjo foi elaborado por um músico que era amigo da família.

Na verdade eu ganhei um violão aos 6 anos e aos 9 comecei a fazer aula. Aos 6 anos meu pai, como já tocava violão, foi me ensinando uns acordes, foi me ensinando mais música caipira, que era a nossa onda lá em Minas.” (Professora 1, abril de 2014).

A existência de um projeto musical familiar que reflete o desejo dos pais para os filhos também é evidenciado pelas professoras 2 e 3 em seus relatos:

Só que meu pai, nordestino, pau de arara, tinha aquele sonho de construir uma família, então me botou pra estudar piano com 9 anos, eu era obrigada! Aí tinha que estudar piano 2 horas por dia, além da aula! (Professora 3, maio de 2014).

Minha mãe cantava muito em casa, minha avó era cantora de rádio, eu via que era um desejo da família de cantar. Eu cantava e via que a família se entusiasmava. E eu gostei muito, eu acho que ela [a música vocal popular] me complementa, me alimenta, e me faz continuar me auto refletindo. (Professora 2, novembro de 2014).

Considerar os contextos familiares no processo de formação destas professoras significa compreendê-los como um primeiro ambiente de aprendizagem musical. Para o campo da Educação Musical,

[...] as primeiras influências musicais são cunhadas no ambiente familiar, passando da simples apreciação de gêneros musicais diversos, aliada ou não aos encontros sociais, ao incentivo do estudo prático de algum instrumento, bem como a aquisição de CDs e participação em eventos musicais. Habitado a conviver com a linguagem musical de maneira natural, o indivíduo cultiva interesse e curiosidade para entender tal forma de expressão artística e dessa maneira, vai construindo sua identidade músico-cultural. (SOUZA, 2013, p. 56).

Desta forma, compreende-se que, nos casos pesquisados, os estímulos familiares apresentados sob diferentes formas – incentivo, aprovação, disciplina e investimentos diversos - forjaram nestas professoras o desejo de serem cantoras e, posteriormente, tornarem-se professoras de canto.

3.6 Aprendizado Informal

O aprendizado informal dos músicos populares tem sido objeto de diversas pesquisas no campo da Educação Musical. Este aprendizado é entendido como aquilo

que acontece fora da esfera institucional, ou seja, o que é aprendido fora da escola, das aulas formais de música, da academia, aprendizado este que não cumpre uma forma definida ou determinada.

Dentre os estudos revisados para esta pesquisa a maioria refere-se ao meio familiar como um primeiro ambiente de aprendizado, pertinente ao campo da informalidade, conforme discutido no tópico anterior. Buscando melhor dimensionar as experiências vivenciadas pelas professoras entrevistadas optou-se por desenvolver este tópico separando-o do ambiente familiar, procurando identificar o aprendizado informal que ocorreu fora da escola e fora da família. As pesquisas de Green (2001), Lacorte e Galvão (2007) e Berlinger (1994) afirmam que o aprendizado musical também ocorre entre vizinhos e amigos, ou ainda entre membros de uma comunidade musical que compartilha dos mesmos gostos e objetivos.

Berlinger (1994) descreve o ambiente de aspirantes e jovens músicos no contexto do *jazz* americano como uma comunidade de compartilhamento de um conhecimento musical específico. Nele ocorrem trocas por meio de “sessões de estudo informal”, troca de materiais especializados como discos, livros e revistas, e ainda a troca de informações, frequentemente compartilhadas durante shows e visitas a lojas de instrumentos.

Por quase um século, a comunidade *jazz* tem funcionado como um grande sistema educacional para a produção, preservação e transmissão de conhecimento musical, preparando os alunos para as demandas artísticas de uma carreira de *jazz* através dos seus métodos particularizados e fóruns. (BERLINGER, 1994, p. 37).

Os autores Lacorte e Galvão (2007) afirmam que o aprendizado informal de músicos populares ocorre de forma natural e lúdica, valorizando a prática de tirar música de ouvido e as práticas em grupo, de onde surgem as primeiras bandas ou grupos musicais.

Verifica-se que o aprendizado informal possui como característica certo direcionamento. Movidos por seus gostos musicais, afinidades pessoais e objetivos técnicos musicais, os aspirantes e jovens músicos direcionam a sua busca na aquisição de conhecimentos e técnicas. Se escolhem tocar um determinado instrumento num determinado estilo, procuram deliberadamente se cercar de todo o arsenal de

informações necessárias para alcançarem seus objetivos. Referindo-se às habilidades adquiridas por músicos populares através do estudo informal estes autores afirmam que

Pode-se pensar em uma capacidade subjacente de trabalhar padrões preestabelecidos, que são dominados no contexto de muito estudo individual deliberado.[...] Pode-se definir o estudo deliberado como o processo por meio do qual o objetivo pode ser atingido. (LACORTE e GALVÃO, 2007, p. 31).

No contexto desta pesquisa o aprendizado informal permeia o processo de formação destas professoras desde a infância e adolescência. As Professoras 1 e 3 compartilham parte dessas experiências:

Eu sempre cantava, com 9 anos eu cantei na igreja católica. Tinha uma banda de jovens com 16, 17 anos e eu com 9, entrando na banda pra cantar. [...] Aí a gente viajou, fez festival, encontro de jovens, essas coisas, né? Mas eu me amarrava mesmo em cantar, não importando aonde fosse e o que fosse. (Professora 1, abril de 2014).

Depois eu comecei a fazer teatro, e aí tocava o violão com os amigos, com os amigos da escola, então o violão eu levava mais a sério. [...] Eu sempre tocava e cantava, mas nunca tinha feito aula de canto. Nessa época, o canto era uma coisa que acontecia. E música não era uma coisa que eu pensava em fazer [profissionalmente], eu pensava em fazer arquitetura, pensava em fazer psicologia. (Professora 3, maio de 2014).

As professoras entrevistadas, ao participarem das atividades musicais descritas desde a infância e adolescência, inserem-se em ambientes propícios para a aquisição de conhecimentos que, em concordância com os autores mencionados anteriormente, ocorrem informalmente entre membros de uma comunidade específica, como os jovens da igreja ou entre amigos que tocam o mesmo instrumento. A Professora 2 relata o fato de ter acompanhado sua mãe nos ensaios do Coral da UFRGS, desde os 9 anos:

Sobre a voz em si, eu fui aprender no Coral da UFRGS, mas de ouvinte, assim... A professora era ótima, tinha toda essa parte de técnica da voz, e tinha uma hora da técnica que eu fazia junto. [...] Em Porto Alegre a música erudita é muito forte, era difícil encontrar pessoas cantando músicas populares. E isso foi formando minha voz. (Professora 2, abril de 2014).

[Em Florianópolis] meus primeiros contatos com a música brasileira foram através da Rádio UDESC. Na minha cidade não tinha nenhuma rádio assim. Fui formando meu repertório através da Rádio. [...] Entrei numa banda e foi algo bem marcante, porque era uma voz diferente, né? Ali eu já comecei a ver as limitações na minha voz: Nossa, minha voz é muito baixinha! Tinha a questão da colocação da voz que foi algo que eu fui descobrindo aos pouquinhos. (Professora 2, abril de 2014).

No relato desta professora é possível perceber que a construção de seus primeiros referenciais em técnica vocal, embora num ambiente destinado à música erudita, ocorre de forma similar ao de músicos populares, através da escuta e tentativa de reprodução. Posteriormente, sua participação em uma primeira banda marca o início de um processo de adaptação vocal para a situação de atuação como cantora solista num contexto de música popular. Nos trechos a seguir, as Professoras 1 e 3 demonstram direcionamento e estudo deliberado em sua aprendizagem musical, através de práticas individuais e coletivas:

Entrei no JUEM com 14 anos, um grupo de folclore polonês. Eu comecei a aprender polonês, tinha que cantar em polonês, era muito divertido. Com o JUEM eu fui 7 vezes pra Argentina. Também pra Minas, São Paulo, pro Festival Internacional de Dança, porque era um grupo de dança folclórica e o grupo musical acompanhava. Aí a gente fazia a divisão de vozes, tinha uma figura que coordenava o trabalho, mas não vocalmente. [...] A gente não tinha a menor ideia do que era aquilo, [o aprendizado] era através das gravações. [...] A coordenação vocal, a divisão das vozes, era a gente mesmo que fazia, ora um, ora outro, era uma coisa de grupo, assim... (Professora 1, abril de 2014).

Eu sabia muita coisa de cor, tocava, tinha um repertório imenso. Eu era muito de ficar no meu quarto trancada, tocando violão. Eu fazia teatro, à noite chegava em casa, comia, tomava um banho e ficava a madrugada toda tocando, estudando música, dormia, acordava e ia pra escola. (Professora 3, maio de 2014).

Nas práticas acima relatadas verifica-se que a aprendizagem informal ocorreu, em ambos os casos, de forma deliberada e intencional, como parte de uma busca pessoal destas professoras pelo desenvolvimento de habilidades musicais. Das habilidades desenvolvidas por músicos populares ao longo de seu processo de aprendizagem informal destacam-se as habilidades de escuta (GREEN, 2001) ou “um bom ouvido” (PRASS, 2004). A primeira autora, partindo de sua pesquisa com músicos populares, conclui que a escuta destes pode ser classificada em três níveis: intencional, quando se tem como objetivo a aprendizagem, atenta, que é detalhada, mas sem o objetivo de aprendizagem e distraída, voltada para a diversão e o entretenimento. De acordo com a segunda autora, que procurou identificar os saberes musicais numa bateria de escola de samba, o conjunto de habilidades necessárias para a execução musical das frases rítmicas no naipe de tamborim é traduzido por seus membros como a necessidade de possuir uma boa percepção musical:

Os tamborins, além de sua batida básica, realizam frases, muitas vezes extraídas do próprio ritmo da melodia das músicas interpretadas pela bateria. Em função disso, possuem também exigências específicas de agilidade e de memorização, exigências essas resumidas pelos ritmistas na expressão “ter um bom ouvido”. Quando explicitiei a mestre Estevão meu desejo de ingressar na bateria para tocar tamborim, lembro-me de suas palavras: “se tu é música, tu deve ter bom ouvido”. (PRASS, 2004, p. 67).

Além do desenvolvimento de escuta musical dos músicos populares, destacam-se outros fatores que são inerentes ao aprendizado musical informal, “aspectos como memória, atenção e percepção constituem a base para a compreensão de como esses profissionais aprendem e constroem seu conhecimento.” (LACORTE e GALVÃO, 2007, p.30).

Compreende-se que quando um cantor popular aprende e estuda a partir de uma escuta intencional está absorvendo não só aspectos técnicos musicais. No ato de “tirar uma música de ouvido” ou praticar em grupo estão implícitos outros fatores como a apreensão de uma linguagem, absorção de códigos pertinentes a determinados gêneros de música popular, questões interpretativas tais como articulação e acentuação, entre outros que, muitas vezes não são passíveis de notação musical tradicional.

deve-se salientar que há um aprendizado que vai além da prática intensa da técnica de um instrumento. Os músicos aprendem, na verdade, o tempo todo, mesmo quando pensam que estão se divertindo. A aprendizagem ocorre durante a apreciação de videoclipes, shows, apresentações informais entre amigos, audição de CDs, LPs, entre outros. (LACORTE e GALVÃO, 2007, p.31).

No caso das três professoras, o aprendizado informal caminhou paralelamente ao aprendizado institucionalizado ou formal. A Professora 1 demonstra ter iniciado suas explorações técnico vocais desde muito cedo, embora afirme ter tido muitos mestres durante seu percurso formativo. A Professora 2, embora num contexto de música erudita, ao afirmar que participava de aquecimentos vocais como ouvinte, também revela um aprendizado informal inserindo-se, posteriormente, na música popular por meio da apreciação da programação da Rádio UDESC. A Professora 3, começa afirmando que na adolescência seu canto “acontecía” e que mais tarde, no teatro, as melodias para os espetáculos eram compostas coletivamente.

Embora tenham adquirido habilidades específicas que permitiram que elas ingressassem e fossem reconhecidas como cantoras no contexto onde atuam, essas

professoras percorreram um caminho de formalização, adaptação e elaboração de suas práticas musicais e docentes, articulando os diferentes saberes adquiridos e, atualmente, ensinando-os aos seus alunos.

O crescimento de um mercado de trabalho cada vez mais exigente para cantores e professores de canto tem contribuído para o ingresso destes profissionais em cursos superiores de bacharelado e licenciatura, específicos ou não, minimizando as fronteiras entre os aprendizados formal e informal e, desta forma, diluindo algumas concepções sobre as habilidades adquiridas e desenvolvidas nas músicas popular e erudita.

3.7 Formação Acadêmica do Licenciado em Música

As professoras pesquisadas têm em comum uma formação em Licenciatura em Música numa mesma instituição, a Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. A fim de atender aos objetivos deste trabalho torna-se fundamental conhecer melhor este contexto de graduação e o que ele agregou à formação e às práticas docentes das entrevistadas.

De um modo geral os cursos de Licenciatura em Música atendem à formação inicial de professores em conformidade com a legislação educacional vigente:

[...] A licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo. (PENNA, 2007, p. 50).

Entende-se que os cursos de licenciatura em música têm como premissa a formação de professores que, a partir de programas curriculares que contemplem aspectos musicais e pedagógicos, tornem-se profissionais capazes de articular conhecimentos específicos com abordagens metodológicas que sirvam de suporte para a sua atuação em diferentes esferas do ensino de música.

Para tanto, a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas. (PENNA, 2007, p. 53).

Além do equilíbrio entre conteúdos específicos e pedagógicos, o ensino de música possui potencialidades interdisciplinares que dialogam com as ciências humanas de um modo geral.

Apontada por diversos autores como indispensável à formação do professor, essa articulação entre conteúdos musicais e pedagógicos implica o diálogo entre nossa área específica de educação musical e outros campos do saber. (PENNA, 2007, p.54).

O campo da Educação Musical tem se dedicado a produzir pesquisas que se propõem a investigar, de forma ampliada, os cursos de licenciatura em música e todas as implicações que envolvem a formação deste professor. No tópico aqui desenvolvido procuraremos nos situar no âmbito da instituição formadora das professoras entrevistadas, a UDESC, buscando compreender as concepções das mesmas sobre sua formação acadêmica e as implicações desta formação em suas práticas docentes.

Conforme mencionado anteriormente o curso oferecido pela UDESC teve início em 1974 e, atualmente, oferece 30 vagas anuais, com duração de 8 semestres ou 4 anos, totalizando 3.402 horas:

O Departamento de Música da UDESC oferece o curso de Licenciatura em Música, com integralização prevista em quatro anos. Visa formar agentes de educação musical na sociedade, promovendo a consolidação do conhecimento musical junto à rede escolar, às instituições culturais e a grupos artísticos. O Licenciado em Música pela UDESC deverá desenvolver as competências musicais, pedagógicas, intelectuais, sociais e políticas inerentes à formação do professor. Para fazer frente a tais exigências, o profissional deverá ter uma base musical sólida, sustentada por uma percepção musical desenvolvida e treinada, bem como uma prática vocal e instrumental satisfatória, de forma a sentir-se seguro em sala de aula frente a seus futuros alunos. Poderá também atuar na área de pesquisa em música, contribuindo para a construção de novos conhecimentos.¹³ (UDESC, 2007, p. 8).

O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Música da UDESC possui em sua história duas reformas curriculares, nos anos de 1994 e 2004 respectivamente, e um projeto de alteração curricular implementado em 2012, visando adequar-se periodicamente às mudanças nas políticas educacionais e formar profissionais qualificados.

As professoras entrevistadas passaram por esta instituição em momentos diferentes: a Professora 1 formou-se em 2014, a Professora 2 formou-se em 2011 e a Professora 3 formou-se em 2000. Cabe ressaltar que este fato pode representar algumas diferenciações curriculares na formação das mesmas, sobretudo na especificidade de

¹³ disponível em <http://www.ceart.udesc.br/musica/licenciatura-em-musica/>

técnica vocal, uma vez que, pelo menos quatro docentes ministraram esta disciplina no decorrer do período de formação das entrevistadas.

A professora da disciplina de Expressão Vocal e atual coordenadora do Departamento de Música da UDESC compartilha sua visão sobre aspectos que envolvem a especificidade da formação em canto nesta instituição e sobre a formação do licenciado de uma forma geral:

A licenciatura é, basicamente, para formar um professor de música. E eu sempre falo isso nas turmas de canto, que não é um curso de canto. A voz é uma ferramenta para um licenciado em música, então eu acho que, mesmo se o professor vai dar aula de teoria musical, ele tem que ter uma boa voz. [...] O meu objetivo maior, que tá no plano de ensino, é desenvolver a voz enquanto ferramenta de trabalho do músico, do professor de música. (Professora da UDESC, novembro de 2014).

De acordo com esta docente, mesmo se o graduando em música não tem como objetivo trabalhar futuramente com a voz, existe uma grande demanda dentro do ensino de música, e daí a importância de se ter conteúdos de técnica vocal no curso:

Eu falo pros alunos: você jura que não vai trabalhar com canto, mas chega no mercado e começa a demanda: – Não quer montar o coral da escola? Não quer montar o coral da vizinhança? Ou seja, vai acabar trabalhando com voz, e por isso precisa de ferramentas adequadas. (Professora da UDESC, novembro de 2014).

Outro fator apontado pela mesma revela que, em conformidade com a contextualização apresentada no capítulo anterior, muitos dos alunos buscam este curso para uma formalização de suas práticas musicais e docentes, ou ainda por necessidade de capacitação profissional:

A gente tem um perfil de aluno que é muito legal. Que é gente que já é músico que vem para fazer a graduação. É gente que já dá aula, já vem com uma bagagem. Tem muito aluno assim. (Professora da UDESC, novembro de 2014).

As concepções compartilhadas por esta docente apresentam reflexões que se mostraram importantes no âmbito desta pesquisa. Como egressa desta instituição e de um curso de Bacharelado em Canto Erudito, esta professora aponta para algumas dicotomias entre os dois cursos:

O fato de ter feito licenciatura me abriu muito pra essa coisa de dar aula. Quando eu me formei, fui fazer Bacharelado em Canto Lírico [...] mas sempre agradei ao fato de ter feito licenciatura primeiro. A licenciatura é fundamental. [...] Porque na hora do “vamos ver” todo músico vai dar aula. Mesmo um

músico famoso vai dar um *workshop* um dia, ensinar o que ele faz. Então eu acho que a licenciatura te abre a cabeça, é uma via muito boa pra você pensar sobre o que é música, o que é musicalizar. Essa é uma discussão muito forte no nosso curso. (Professora da UDESC, novembro de 2014).

O bacharelado [referindo-se ao seu curso de Bacharelado em Canto Lírico] é muito diferente. Ele é muito desconectado com o mercado, pelo menos na música erudita. Tudo bem, você vai dedicar à sua voz, ao seu instrumento, as horas ideais necessárias, mas depois você não tem emprego pra esse músico. [...] E quando se dá um passo pra fora da universidade, você não tem trabalho de ‘cantor’, e acaba assumindo muitas horas aulas de canto para as quais você não foi muito preparado para dar. (Professora da UDESC, novembro de 2014).

As falas acima pontuam alguns aspectos importantes sobre a formação de professores de música, de um modo geral. Por um lado temos os egressos de cursos de bacharelado que atuam como professores de música, sem a devida formação do ponto de vista pedagógico, e de outro lado, egressos dos cursos de licenciatura que buscam esta formação com objetivos artísticos musicais. No contexto do curso pesquisado, muitos dos alunos que atuam como músicos populares ingressam nesta instituição sem ter a exata noção do campo de atuação do licenciado em música, buscando somente o aprimoramento de seus conhecimentos atraídos pela qualificação profissional do corpo docente. A esse respeito, a professora e coordenadora do Departamento de Música afirma:

Muitos acham que estão aqui pra fazer umas aulas de música, pra fazer música, mas esse é um espaço pra pensar sobre música, pra pensar sobre aula de canto, pensar sobre como levar isso pra outro lugar. (Professora da UDESC, novembro de 2014).

As Professoras 1 e 3 demonstraram ter ingressado na graduação com os mesmos objetivos de grande parte dos jovens músicos quando afirmaram:

Eu achava que ia fazer muita música, sabia que ia ser professora, mas não que ia encarar uma turma de alunos. (Professora 1, dezembro de 2014).

Um dia eu comecei a chorar numa prova de percepção, ele [o professor] pegou uma caneta e começou a bater e você tinha que escrever, aquilo repetidas vezes. Num dia eu tava tão em pânico que eu comecei a chorar, e perguntei pra ele: quando a gente vai fazer música nesta universidade? Foi muito cansativo aquilo, foi uma fase muito difícil pra mim. Eu queria viver alguma coisa ali... (Professora 3, maio de 2014).

As falas acima corroboram aquele perfil de aluno que espera ingressar no curso para aperfeiçoar-se musicalmente e “fazer música” na universidade, mas por outro lado, são unânimes em elencar os benefícios que esta formação agregou às suas práticas musicais e docentes. Questionadas sobre o papel desta formação em suas práticas, afirmam que:

Minha vida se divide em antes e depois da licenciatura. Eu achava que ia fazer muita música, sabia que ia ser professora, mas não que ia encarar uma turma de alunos. Trabalho com turmas e [alunos] individuais. As portas do conhecimento se abriram pra mim, são tantas coisas que você aprende, tantos professores que te ensinam, tantas maneiras de se trabalhar música, de se trabalhar o canto, de se trabalhar a técnica vocal, são muitas correntes e você vai conhecendo todas elas, e fazendo um *mix* de tudo isso pra você passar pra frente (Professora 1, dezembro de 2014).

Eu me espelho muito nas atividades da professora de canto que tive na graduação, né? Tive essa oportunidade. Nas práticas com outros professores que foram grandes mestres pra mim na Educação Musical, que é na hora que você tá dando aula de canto é uma forma de musicalização às vezes, né? E como lidar com isso, com o tempo do entendimento do aluno, com esse processo? Você vai lidar com o conhecimento X, e tem o *time*, né? O tempo pra passar aquela informação... Então eu lembro que fiz atividades com esses professores em escolas e foi muito incrível, me fez repensar práticas de ensino. E fora outras coisa, né? De textos que eu li que foram muito bacanas, mas hoje eu não sigo uma linha metodológica. Como eu sou a minha professora, eu ensino pra eles o que eu ensino pra mim, o que funciona comigo. Quando eu não tô conseguindo uma coisa, eu saio à busca, eu procuro, e esse método que eu tô usando pra mim eu procuro usar pra eles também. São experiências associadas, experiências de aulas na UDESC, eu acho que tem sim influência e foi se transformando, se transforma. (Professora 2, novembro de 2014).

A universidade me instrumentalizou. Tirar músicas, escrever, tirar os arranjos, se não tivesse feito a universidade não poderia fazer essas coisas. [...] Na UDESC a gente tinha as professoras de técnica vocal, então desde que eu entrei na universidade, as aulas com elas eram legais, mesmo o coral, de alguma maneira era uma forma de exercitar o canto. Tem coisas que o professor dizia, por exemplo: se você vai numa festa cantar parabéns pra você, você tem que cantar direito... Então você põe o canto num outro lugar, né? [...] Eu acho que na universidade começou um olhar mais responsável para o canto, você tem mais responsabilidade com isso que você tá fazendo, claro que junto com isso vem o medo, vem um pouco de trava. (Professora 3, maio de 2014).

Nos trechos acima é possível verificar que o referido curso ofereceu a essas professoras uma formação consistente considerando-se que, conforme tratado no início deste tópico, contemplou aspectos do domínio da linguagem musical articulados com

uma perspectiva pedagógica que contribuíram para agregar valor às suas práticas. Os aspectos musicais, pedagógicos e reflexivos que emergem dos trechos acima descritos nos permitem pontuar questões fundamentais para a compreensão do processo de formação dessas professoras no contexto acadêmico.

Os aspectos musicais aparecem em suas falas, direta ou indiretamente: no caso da Professora 1 quando menciona fazer um “*mix* de coisas” que serviram para ela, no caso da Professora 2 quando aponta para a sua formação em técnica vocal e no caso da Professora 3 quando se refere à aulas de técnica vocal e canto coral e, ainda, à instrumentalização a partir da apreensão de códigos da linguagem musical.

As professoras 1 e 2 apontam aspectos de sua formação acadêmica sob a perspectiva pedagógica quando afirmam que existem muitas maneiras de se trabalhar ou ensinar música, lidando com o tempo de entendimento do aluno, referindo-se metodologias e processos de aprendizagem. Mencionam os textos lidos no decorrer do curso e atividades de estágio supervisionado como fatores importantes para (re)pensar as suas práticas de ensino. Verifica-se que esse contexto acadêmico contribui para que essas professoras pudessem refletir não só sobre sua formação, mas também as suas atividades artísticas e docentes:

não via com um olhar mais sábio, mais ciente. Antes era o *feeling*, o que eu pegava com o professor, passava adiante. (Professora 1, abril de 2014).

[...] Na hora que você tá dando aula de canto é uma forma de musicalização. [...] Sou minha professora, saio à busca, procuro.[...] O método que uso pra mim, uso pra eles [os alunos]. [O conhecimento] foi se transformando, se transforma. (Professora 2, novembro de 2014).

Na universidade começou um olhar mais responsável pro canto, você tem que ter responsabilidade com isso que tá fazendo. [...] Junto vem o medo, a trava. (Professora 3, maio de 2014).

Desta forma, verifica-se que a articulação de práticas e conhecimentos musicais prévios com o contexto acadêmico permitiu que essas professoras pudessem refletir sobre suas práticas e ações docentes, desenvolvendo-lhes a autonomia e a capacidade de reelaboração desses conhecimentos, além do comprometimento e senso de responsabilidade com as atividades musicais e educativas que desenvolvem.

3.8 Articulando Saberes

Nos tópicos anteriores foi possível refletir sobre a formação musical das Professoras 1, 2 e 3 sob diferentes perspectivas. A primeira delas procurou compreender a formação musical que ocorre na infância, no meio familiar, onde são determinados grande parte dos valores e escolhas, inclusive musicais. A segunda perspectiva investigou aspectos do aprendizado informal comum aos músicos populares, que não está sujeita à temporalidade, uma vez que este processo pode permear toda uma vida. A terceira perspectiva tratou de investigar o curso de Licenciatura em Música no contexto da UDESC, de onde as entrevistadas são egressas, procurando compreender-lhes as concepções sobre a formação acadêmica e sobre os valores atribuídos a ela.

Este tópico é dedicado à compreensão dos saberes docentes, segundo Tardif (2002), a fim de identificar processos estabelecidos ao longo dos percursos formativos das professoras entrevistadas.

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p. 11).

Num sentido amplo esses saberes podem ser definidos como um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessários ao professor em sua atuação prática e provindo de diferentes origens. A respeito dessa diversidade de saberes Tardif (2002) afirma que

Em suma, o saber dos professores é plural, compósito e heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (p.18 e 19).

Partindo desta abordagem o saber profissional das entrevistadas poderia ser analisado sob diferentes perspectivas, dada a variedade das fontes que compuseram o seu processo de formação. Este processo formativo juntamente com a prática docente, o

campo de atuação artística e o contexto interativo dessas professoras estão intrincados com questões culturais, sociais, econômicas, políticas, entre outras.

No âmbito da presente pesquisa considera-se que os saberes das Professoras 1, 2 e 3 são desenvolvidos durante o exercício profissional, artístico e docente. No campo artístico ocorrem as primeiras elaborações, como por exemplo, as adaptações da técnica vocal do canto erudito a fim de atender às necessidades do canto popular. Essas adaptações têm que, necessariamente, ser elaboradas através da vivência e da experimentação proporcionadas pelo exercício profissional, conforme representado neste trecho do relato da Professora 2:

Um professor de canto popular, em primeiro lugar, precisa estar na ativa, cantando. Como não tem uma formação sistemática na área do canto popular, o próprio professor precisa aprender a fazer no seu próprio instrumento pra depois ensinar como conseguir no instrumento do outro. Então se você não sabe fazer, você não vai conseguir ensinar. (Professora 2)

Desta forma, a professora afirma que sem a formação específica em canto popular, seu ensino só se torna possível através da vivência musical, da experiência, referindo-se ao tipo de saber que é adquirido e elaborado a partir da prática. Tardif (2002) classifica este saber que é fundamento na experiência do trabalho como “saber experiencial”:

Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem construir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência do trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (p.21).

Desta forma verifica-se que, de acordo com o autor, o exercício profissional diário fornece o ambiente ideal para a adaptação e reorganização dos saberes de naturezas diversas. Nos casos pesquisados foi possível identificar a articulação de saberes empíricos, adquiridos através do meio familiar e do aprendizado informal, saberes específicos, tais como aulas formais de instrumentos e de técnica vocal, saberes da formação profissional, oriundos da formação acadêmica em licenciatura e saberes ligados a outras áreas de conhecimento.

Para essas professoras/cantoras, o espaço da prática artística e da prática docente foi o meio para o desenvolvimento desses saberes experienciais:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 49).

Considerando-se que esses saberes práticos ou experienciais ocorrem no plano da ação docente formando um conjunto de representações que irão compor uma cultura docente, torna-se possível ampliar essa compreensão para as diferentes dimensões presentes nos casos pesquisados, nos quais o processo formativo, as práticas artísticas e as práticas docentes representam uma teia de articulações entre diferentes dimensões que se transformam e são transformadas através da interação mútua.

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2002, p. 39).

Compreende-se que, no contexto dos casos pesquisados, a formação foi se construindo ao longo da vida destas professoras a partir de diversos elementos associados em torno de seu objetivo de cantar e ensinar canto popular. Saberes de diferentes naturezas compõe um processo formativo que é validado pelas suas práticas artísticas e docentes, resultando num tipo de ensino que é fundamentalmente baseado num conhecimento prático.

4. Práticas de Ensino em Canto Popular

A fim de identificar práticas de ensino que sejam peculiares ao canto popular no contexto pesquisado o presente capítulo apresenta dados empíricos que agregam elementos coletados a partir da observação de aulas e de duas entrevistas, uma anterior às observações e uma entrevista por estimulação de recordação, conforme previsto no planejamento metodológico. As ações docentes relatadas e observadas ao longo do período de pesquisa de campo compõem um conjunto de informações que forneceu a base para a identificação e a compreensão contextualizada, possibilitando a conexão com o processo formação das professoras entrevistadas.

Na medida em que a pesquisa se desenvolvia foi possível perceber, a partir dos depoimentos dessas professoras, que a adaptação de conteúdos e a construção das referidas práticas de ensino ocorrem de forma individualizada. Se no âmbito das práticas artísticas populares existe uma interação entre músicos e a música que realizam, nas práticas didáticas essa interação não ocorre – as professoras entrevistadas conhecem o trabalho musical umas das outras, mas não existe nenhum tipo de interação no que se refere às práticas de ensino aqui investigadas. Em cada um dos casos, as professoras acreditam ter criado uma prática de ensino de canto popular que é única, resultante de seu processo de formação, de sua história de vida, de suas adaptações pessoais, das necessidades de seus alunos e do contexto musical no qual se inserem. Questionadas sobre essas práticas, as professoras procuraram relatar detalhadamente as atividades didáticas desenvolvidas em suas aulas, as observações possibilitaram uma aproximação maior do nosso objeto de estudo e, posteriormente as reflexões dessas professoras sobre suas ações permitiram o desenvolvimento das questões aqui apresentadas.

4.1 A Prática da Professora 1

A Professora 1 leciona canto popular há 6 anos, tendo atuado em diferentes espaços e, atualmente trabalha numa escola livre de música localizada na Lagoa da Conceição onde atende, em sua maioria, a alunos adolescentes com idade entre 12 e 15 anos. A respeito do seu ingresso no ensino de canto popular a Professora 1 afirma que:

Eu precisava trabalhar e eu via que tinha muita deficiência aqui, nessa área de canto popular. Aqui tem deficiência até de pessoas que tenham conhecimento técnico, não têm a didática, a dinâmica de ensino. E aí eu comecei a bolar estratégias, a bolar exercícios específicos, e entender pra que servia cada um deles, né? (Professora 1, dezembro de 2014).

Verifica-se que esta afirmação nos remete a características específicas do contexto pesquisado quando aponta para deficiências no ensino de canto popular aqui (em Florianópolis) e, além disso, reflete um caráter de adaptação individualizado ao afirmar a elaboração de estratégias de ensino e a criação de exercícios específicos. Questionada sobre essas especificidades de seu trabalho, a Professora 1 compartilha algumas concepções sobre o que considera importante no ensino de canto popular, conforme os trechos a seguir:

[Considera importante em seu caso] A questão técnica, a questão didática, a questão de conhecimento mesmo. Eu acho que, pelo fato de ter me aprofundado em coisas que eu achava que eram importantes pra técnica do canto popular. Porque o canto popular não tem uma técnica vocal específica, que é uma voz que você tem que fazer, ele tem que explorar o natural, o que você tem? Que material você tem? E criar uma saúde através daquilo. Você não pode sair cantando, você tem que ter uma certa saúde pra usar o teu material. E eu acho que o foco maior tem que ser esse, né? No canto popular. Você buscar uma coisa saudável na sua própria voz, né? Não colocar um molde, mas trabalhar o que você tem, como é a sua identidade, né? Que daí entra aquela coisa de interpretação, e fazer tudo isso de forma saudável.

Hoje em dia o cantor popular, assim como cantores em geral, eles tem um sério problema de, daqui a pouco, não ter mais o seu instrumento. E o quanto antes você puder buscar um respaldo clínico, de cuidado, de preservação, principalmente, mais tempo você vai conseguir estender essa carreira. Então eu acho que o cantor tem que estar ciente disso. De que ele, talvez com 55, 60, ele já sinta bastante... né? [o desgaste] (Professora 1, dezembro de 2014).

No trecho apresentado e em vários outros momentos das entrevistas esta professora demonstra preocupar-se com as questões que envolvem a saúde vocal dos alunos, além disso, sua fala aponta para problemas recorrentes entre os cantores populares no contexto pesquisado. O trabalho neste tipo de canto envolve muitas horas de atividade, geralmente uma apresentação em bares noturnos pode durar de 3 a 4 horas por noite e, em muitos casos, ocorrem em mais de uma noite por semana, sem incluir os ensaios.

Não que os outros tipos de canto, que o canto lírico não seja [visceral], mas eu acho que o canto lírico é uma coisa mais controlada, né? O canto popular eu acho que é uma coisa mais visceral, né? Mais “sangue nos olhos”, mas eu acho que o mais importante, além de preservar sua identidade, assim, né? Sua digital vocal, é você pensar nisso de uma maneira boa, né? Saudável. Porque não adianta também você cantar de um jeito que você não vai conseguir segurar aquilo, né? Ou não vai conseguir manter sua saúde por muito tempo. (Professora 1, dezembro de 2014).

A ênfase na questão da preservação da saúde vocal do cantor popular demonstra o diálogo que esta professora estabelece com a Fonoaudiologia na construção de sua prática de ensino. Procurando me aprofundar nessa questão, pergunto se esta professora acredita que o trabalho fonoaudiológico substitui a aula de canto popular:

Depende muito do profissional que vai trabalhar. Tanto da pessoa que está sendo orientada quanto da pessoa que tá orientando. Se fosse substituir, não dá pra substituir, mas intercalar, eu acho que dá. E se for um trabalho concomitante, melhor ainda. Daí o resultado é melhor, o resultado é maior, e se for um profissional que trabalha com cantores, como a profissional que me atendeu que entende bastante de técnica, busca conhecer, busca compreender, vale muito a pena investir nisso, ter esse respaldo. (Professora 1, dezembro de 2014).

A referência à fonoaudióloga que a atendeu, deve-se ao trabalho desenvolvido por esta profissional junto a muitos dos cantores desta região, que recorrem aos seus serviços em busca de tratamento e prevenção de problemas vocais, como no caso de duas de nossas entrevistadas, as Professoras 1 e 3. A cidade possui inúmeros profissionais desta área e um curso superior de Fonoaudiologia, na Universidade Federal de Santa Catarina, mas esta profissional mencionada destaca-se por seu reconhecimento no atendimento a cantores populares¹⁴, e no caso pesquisado, destaca-se por sua influência nas práticas desta professora. Exemplificando essa influência a Professora 1 afirma:

Primeiro, o *link* com a Fonoaudiologia, de trabalhar, tentar explicar, de forma não pedante ou chata ou de cobrança, uma certa saúde vocal, de ter uma certa responsabilidade com a voz e tal. E fazer esse trabalho: um dia o aluno chega e tá resfriado, um dia chega, tá rouco, né? A cada dia você tem um tipo de coisa que pode usar, que não pode usar, que pode fazer, que não pode fazer. (Professora 1, dezembro de 2014).

A seguir, a professora descreve de forma mais detalhada os tipos de exercício adota e considera importantes em sua aula:

Olha, têm os exercícios de ativação vocal inicial, que é uns exercícios mais de Fonoaudiologia, com vibração, tipo “vvvvvvvvvv” (demontra), zzzzzzzzzzzz, jjjjjjjjjjjj, que é V, Z, J, que fazem toda essa região aqui vibrar [mostrando a cabeça], que fazem com que a voz suba um pouco a colocação [da voz] e limpe a garganta, né? Outros exercícios, a gente trabalha com apoio pra não forçar a voz, a prega vocal. E também tentar fazer com que o aluno entenda isso, né?

¹⁴ Essa informação deve-se à minha inserção neste meio, que me possibilitou conhecer cerca de 10 cantores populares que se submeteram a tratamento fonoaudiológico com esta profissional, além das Professoras 1 e 3, participantes desta pesquisa, tratando-se de um dado empírico.

Porque até então o aluno acha que cantar é aqui, né? [mostrando o pescoço] É só aqui. E são muitas coisas ao mesmo tempo, no começo eles se assustam porque é muita coisa pra pensar junta.

Um exercício que eu gosto muito de trabalhar e trabalho todas as aulas é: BRRRRRRRRRRRR [vibração de lábio], em escala, ou fazendo terça e quinta, dependendo do aluno faz um, dois, três, dependendo do aluno faz um, dois, [referindo-se aos graus de uma escala melódica]. Todo o trabalho de percepção musical, né? Porque não são todos que tem uma afinação bem boa, né?

Então com cada um deles a gente sabe o que é importante o que não é importante trabalhar, né? O que dá e o que não dá pra trabalhar... E o BR é um que eu uso sempre. Quando o aluno tem muita dificuldade com o BRRRRRRRRRRRR [vibração de lábio], eu uso o TRRRRRRRRRRRRR [vibração de língua], mas eu acho que cansa um pouco mais. (Professora 1, dezembro de 2014).

Os exercícios descritos acima e os termos técnicos adotados - tais como ativação vocal (aquecimento vocal), “subir a colocação da voz”, apoio, diafragma, exercícios de vibrações de lábio e de língua e exercícios de articulação, não caracterizam por si, um trabalho que seja especificamente destinado a um estilo de canto. Em busca das especificidades do canto popular no trabalho desta professora pude verificar, a partir das entrevistas e observações, que existe uma distinção entre dois momentos da aula, uma parte dedicada à técnica vocal e outra ao repertório popular:

A técnica vocal funciona, e depois você tem que botar ela em prática com outras coisas. Porque um cantor, não é só um cantor, ele tem que pensar em ser um artista, ele tem que envolver várias coisas enquanto canta. Tem que contar a história, tem que ser contador, tem que ser ator, tem que vestir um personagem e eu busco formar nos meus alunos, isso! Eu tento formar uma consciência de artista, eu tento instigar pra que eles pensem como artistas. Eu acho que isso é bacana assim, na minha aula, e eu gosto muito também de trabalhar repertório, que quando a gente consegue fazer também toda a questão da interpretação, de criar, de formar um artista né? E não só um cantor.

Porque na parte do aquecimento é aquela parte mais técnica, onde você trabalha a respiração, como é que é a abertura da boca no A, no I, toda aquela coisa da projeção, toda aquela coisa mais técnica, mas no repertório é onde você vai por em prática tudo aquilo, então, no repertório além de trabalhar o fraseado, aonde respira, aonde não pode respirar, a colocação corporal, você vai trabalhar também todas as coisas que a gente trabalhou na técnica, tipo articulação, até chegar o momento do repertório já mais no corpo, é onde a gente vai botar a interpretação. Vai botar a interpretação da coisa, toda uma movimentação corporal em torno daquilo ali, nada artificial, assim, as coisas são todas muito costuradas, a parte técnica com a interpretação, uma coisa complementa a outra, então em

não sei em que parte vai se aprender mais, porque tem a junção de tudo isso. (Professora 1, dezembro de 2014).

Desta forma, ficou evidente uma divisão da aula de canto em dois momentos: um primeiro destinado à técnica vocal, onde a professora procura desenvolver aspectos relacionados à fisiologia da voz cantada conforme descrito anteriormente, e um segundo momento que é dedicado ao repertório, visando à aplicação desses elementos técnicos de forma a atender a necessidades interpretativas musicais e questões referentes *performance*.

As observações de aula demonstraram coerência com a prática relatada pela Professora 1. Foram observadas quatro aulas consecutivas de uma aluna com 12 anos de idade, nas quais a distinção entre esses dois momentos ficou clara. Não foi possível observar uma conexão entre os dois momentos, por se tratar de uma fase inicial de escolha de repertório, a aluna ainda estava em dúvida sobre qual música iria escolher, mas as opções trazidas pela mesma e apresentadas à professora eram músicas no estilo *pop* internacional. Questionada sobre os critérios de escolha do repertório trabalhado com seus alunos, a Professora 1 afirma:

Eu costumo trabalhar de acordo com o que o aluno quer trabalhar, mas não deixo de fazer um certo trabalho de apreciação musical, onde eu mostro muitas coisas... Pego o e-mail deles e vou enchendo a caixa de e-mail deles de *links* de vídeo, de coisas assim, de nomes pra pesquisar, pra ampliar esse mundo aí... Porque às vezes, não é que não gosta, é que não conhece, né? (Professora 1, novembro de 2014).

Este trabalho de apreciação musical não foi passível de observação. Na ocasião da pesquisa, a aluna apresentou 3 músicas, trouxe as letras, cantou junto com a gravação e a professora sugeriu que uma delas era a mais adequada. Outra questão abordada com esta professora, a fim de identificar exercícios específicos para o ensino de canto popular, foi de que forma acontecia a seleção ou a criação de exercícios de técnica vocal.

Bom, a maioria dos exercícios eu testo em mim antes, né? Eu testo e vejo como que é que a voz fica depois ou, às vezes, testo até com o próprio aluno e vejo como fica o resultado na voz. De exercício a exercício. E o legal é que a cada exercício que eu vou fazendo, eu vou falando pra que serve. [...] Eu vou criando novos a partir da necessidade e dos resultados. Vou testando pra ver o que funciona, o que não funciona. Normalmente, com o tempo você já sabe o que funciona, o que não funciona, né? Depois de algumas aulas com o aluno você já sabe o que pode fazer e o que não adianta... E não porque não adianta porque ele não consegue... É porque algumas vezes

não precisa, pra aquela voz, não precisa... Você não vai trabalhar articulação com um aluno que tem a articulação super valorizada. (Professora 1, dezembro de 2014).

Neste trecho relatado, assim como nas observações de aula, não foi possível identificar nenhum elemento técnico que caracterizasse um trabalho especificamente voltado para o ensino do canto popular. Os fatores relativos a essa especificidade se evidenciam somente na abordagem, ou seja, quando a professora canta para exemplificar o exercício para o aluno, assim como no resultado sonoro que espera do mesmo evidenciam uma diferenciação clara em relação às aulas de canto erudito. Sobre os recursos materiais ideais para um trabalho direcionado ao desenvolvimento de um cantor popular, a Professora 1 relata que:

Tem que ter um microfone e uma caixa. Microfone é fundamental, né? Eu uso nas minhas aulas. Aí pra acompanhar às vezes eu uso piano, às vezes eu uso violão, depende da música... E o microfone eu acho que é uma coisa super fundamental. Pedestal, porque eu trabalho com os alunos tanto usando o pedestal, como usando o microfone na mão, tem que saber usar o pedestal quando tem um na frente, né? No canto popular tem que ter um microfone, né? Uma sala legal... Às vezes a acústica não influencia tanto, porque se amplifica [a voz], né?

E uma coisa legal que eu também uso, agora minha câmera quebrou, né? Mas eu filmo as aulas também a parte de repertório. Quando eu vejo que tá mais ou menos pronto, a gente dá uma filmada. Daí assiste, dá uma analisada. [...] Tudo é um trabalho que ajuda no amadurecimento, né? No amadurecimento do artista. (Professora 1, dezembro de 2014).

Durante as aulas observadas o microfone não foi utilizado, somente o piano e um *tablet* de uso pessoal da professora, que serviu para acessar o repertório trazido pela aluna. Segundo a Professora 1, a maior dificuldade em se trabalhar com adolescentes se deve à timidez que ela atribui à faixa etária.

Porque a maioria dos meus alunos são adolescentes, que é uma faixa etária mais retraída, você ainda tem coisas a descobrir, você ainda tem coisas ocultas a se revelar... Então isso na voz, até porque você ainda tá descobrindo essa nova voz, alguns ainda estão na troca vocal, na muda de voz, então ainda está oculta. Então o maior desafio é fazer com que cantem sem medo, sem vergonha, sem tabus. Tem alunos inclusive, que eu trabalho pouquíssima técnica, que passo a maior parte do tempo cantando, cantando, cantando, cantando, a maior parte do tempo em cima de repertório, porque o trabalho necessário é tirar o que tem lá dentro. (Professora 1, dezembro de 2014).

Foi possível constatar, a partir dos relatos da Professora 1 e das observações, que existe uma valorização da *performance*, por parte dos alunos, da professora e da escola, revelando um foco de atenção voltado para os resultados apresentados:

Bom, em escola de música a gente sempre tem apresentação. Antes dessas apresentações eu sempre faço um master class, que é com todos os alunos, onde um canta na frente do outro e tal. E aí a gente vai explorando coisas, eu vou dando dicas pra um que serve pra outros, e a gente faz umas duas aulas em forma de *master classes*, que é onde o aluno canta e eu falo sobre aquilo, o que eu achei bacana, o que eu sugiro.

Daí eu costumo fazer esses dois aulões, eu prefiro chamar assim, pra que os alunos encarem aquilo como o dia da apresentação. Onde a gente vê porque a gente trabalha técnica de microfone, né? Como se portar no palco, né? Até como agradecer, como cumprimentar o público, outras coisas que envolvem o cantor, né? Porque não é só chegar ali e cantar, e sair fora. Tem todo um universo aí em torno daquilo, toda uma atmosfera que você tem que criar em torno daquilo. E é onde eu sempre costumo avaliar o quão se desenvolveu [o aluno], né? Chega na hora sempre dá aquele nervoso, inexperiência e tal, e eu já tive alunos que quiseram desistir na última hora e eu não deixei. E me agradeceram e me agradecem pro resto da vida, por ter passado aquela etapa, por ter passado por aquilo, e pelas palavras que eu falei pra tentar convencer, né?

Então, aí eu vejo o resultado! Esse pra mim é o resultado, a pessoa encarar aquilo! Se enxergar como artista! Eu encorajo, eu falo: é isso aí, vocês são artistas, vocês tem que vestir o personagem, essa camisa. O crescimento eu visualizo dessa forma. (Professora 1, dezembro de 2014).

Desta forma, verifica-se que existe uma expectativa por parte dos alunos, da escola e da professora em torno deste momento de apresentação ou *performance*. Ele permite que esta professora avalie seu próprio trabalho através dos resultados apresentados, representam um momento de interação entre alunos a partir dos ensaios em grupo e de confraternização entre pais e familiares, alunos, professora e escola. Esta professora compartilha sua concepção de que um trabalho de técnica vocal voltado para o canto popular valorizaria aquilo que o aluno já possui:

E uma coisa que me levou muito a procurar, e até a entender melhor a mim mesma, foi a parte da colocação vocal. Até então, quando eu não tinha muito conhecimento das possibilidades de colocação, você trabalha de uma forma. Depois que você tem um certo domínio desse material, você consegue ampliar muita coisa. E o meu medo sempre foi, se você ampliar muito e esquecer o que eu já tinha passado. E isso é uma coisa que eu não deixo acontecer nunca, e eu não deixo nem com os meus alunos acontecer também, aquilo que a gente nasce, que a gente tem. Se é dom, é talento, não interessa. É uma facilidade que a gente tem e já nasce com ela. Então a gente já tá cantando, já sabe cantar. Aí o problema é você

preparar o seu instrumento... É trabalhar o seu instrumento e fazer com ele seja o mais elástico possível. (Professora 1, dezembro de 2014).

Este trecho do relato da Professora 1 revela uma preocupação comum entre cantores populares: a de que o estudo da técnica vocal possa modificar seu modo de cantar. Nesse sentido afirma que procura não se esquecer do que já passou e não permitir que seus alunos esqueçam. Aquilo com que se nasce ou aquilo que se tem, nas palavras da professora, pode representar uma necessidade da preservação da individualidade do cantor popular, mas por outro lado, pode estar representando uma ideia enraizada no senso comum de que o talento constitui-se numa aptidão inata que não é passível de desenvolvimento. Neste caso, este aspecto ressaltado pela professora não estaria em conformidade com os ideais de democratização do ensino de música, pressuposto de sua área de formação, a Educação Musical.

4.2 A Prática da Professora 2

A Professora 2 atua há 8 anos, atendendo em sua maioria a adultos. As entrevistas e observações que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho foram realizadas em seu próprio espaço – um dos cômodos de sua casa adaptado para servir como estúdio e sala de aula. A respeito de seu ingresso no ensino de canto popular a professora afirma:

Eu tinha muito medo de dar aula, ainda mais quando você acabou de aprender, mas tive amigas e dava aula de graça. Mas eu tinha muitas questões dentro de mim e eu passava pra elas essas questões, com o passar do tempo dando aula, eu passei a me entender, e sabendo como foi meu processo de aprendizado, eu conseguia passar pra aquele aluno, mas se esse aluno tivesse o mesmo problema que eu. (Professora 2, novembro de 2014).

Verifica-se que o desenvolvimento das práticas de ensino no caso desta professora relaciona-se diretamente com suas questões pessoais e com as dificuldades que enfrentou ao longo de sua formação vocal. Desta forma, considerando-as superadas ou em processo de superação, procura transpor essa resolução no trabalho com seus alunos. Este processo de elaboração também se evidencia na fala desta professora quando é questionada sobre o que considera importante no ensino de canto popular:

Um professor de canto popular, em primeiro lugar, precisa estar na ativa, cantando. Geralmente o que eu tô passando pra eles é o que eu tô vendo como desafio no meu instrumento. Porque a gente organiza o corpo num estudo, mas chega no palco, por causa do nervoso, por causa do stress, o corpo não

fica no mesmo estado, tem que ficar lembrando ele [o corpo], ó tem que relaxar aqui. Daí ele se assenta e pronto, mas a primeira e segunda música, geralmente fica assim [tenso], não fica supimpa, você tá se adaptando: tem muita luz na minha cara, o cara do som não ligou o microfone, [são coisas] que tiram a técnica [vocal] da gente do lugar, né? (Professora 2, novembro de 2014).

Além de conectar o ensino de canto com as experiências proporcionadas por sua prática artística, as práticas dessa professora também demonstram coerência com o trabalho corporal relatado por ela em seu processo de formação, fato que se verifica também nos trechos a seguir, quando a Professora 2 é solicitada a descrever sua aula:

Percebi que já esse primeiro contato [com o aluno] é muito importante. Já com o tempo a gente vai percebendo. Conversar com a pessoa, saber como ela tá. Ali na conversa eu já percebo como é que tá a voz dela, já vou observando: Hum, [este aluno] não dormiu bem. Porque antes eu faço um planejamento, estudo a música da pessoa, que ela traz – a eu quero cantar tal música, então eu estudo, tiro no teclado e espero ela vir. Aí quando ela chega eu já vou observando, hoje não vai dar pra cantar a música, porque não dormiu bem, vou tendo que remodelar a minha aula [...] eu não posso exigir do aluno algo que o corpo dele não pode me dar. Eu tenho uma percepção da voz muito aguçada, e eu acho que é por eu mesma me observar.

É engraçado, porque eu acabo conversando mais com o corpo do aluno, do que com o aluno. Então eu chego, recebo o aluno, chego na sala e pergunto se ele fez as tarefas. Eu dou tarefas, três tarefas por aula, pra que o aluno saiba que ele tá conseguindo cumprir as próprias metas. Porque eu já tive experiências de dar aulas pra duas alunas que fizeram anos aulas comigo e diziam que não percebiam a diferença, então eu resolvi colocar as tarefas pra que elas mesmas pudessem perceber o quanto elas não estavam se dedicando pro seu instrumento, de que eu não podia evoluir algo que elas não tinham construído como base.

Conforme a professora 2 relata, sua prática de ensino é muito voltada para o trabalho corporal, fato que foi possível observar durante as aulas acompanhadas. Grande parte de suas aulas são dedicadas ao relaxamento utilizando uma bola grande de borracha: numa das aulas observadas sua aluna queixou-se de dor nas costas e a professora indicou que a mesma realizasse todos os exercícios deitada de costas no chão, com as pernas sobre a bola. Outro fator passível de observação foi a organização relatada pela professora em relação à preparação das aulas e à cobrança das tarefas.

Aí depois do alongamento, eu começo com vibração de lábio, o *vocal fry*¹⁵ pra recuperar a fenda ou o cansaço. Faço vibração

¹⁵ Registro vocal com características próprias, denominado também como registro basal ou pulsátil, tem sido alvo de estudos de vários especialistas, buscando melhor compreender os mecanismos envolvidos na sua produção. “A utilização do *fry* como recurso terapêutico pode ter duas finalidades: como facilitador

de língua pra dar uma relaxada no pescoço, aí eu começo a abrir os ressonadores, faço um M, mastigando pro som passar um pouco na cabeça, no pescoço, no peito, pra fazer o som circular nesses espaços. E tento fazer de forma mais lúdica possível, algo que seja divertido. Bocejar também que é bem importante. Então eu falo pros alunos que na aula de canto é o momento que o corpo tem pra se libertar dessas amarras sociais, tipo você não pode bocejar na rua, põe a mão na boca. Então tem que deixar ele bocejar, é alongamento da boca, mas não é só da boca, é da boca, do assoalho pélvico, do diafragma, de tudo, né? Então é bem importante que o aluno boceje e possa relaxar a barriga. Então nesse relaxamento o aluno acaba falando também coisas da vida dele, porque tava travado ali. Aí ele conta e tal, então tá, vamos seguir.

Muitos fatores relacionados aos aspectos emocionais que envolvem o ato de cantar ou de estudar canto foram mencionados pela Professora 2 em diversos momentos de seu relato. Questionada sobre a valorização dos aspectos emocionais em sua prática de ensino, afirma que reproduz a abordagem de sua professora de canto, enfatizando um tipo de relação com o aluno que procura compreender as causas emocionais das dificuldades práticas do canto.

Aí a gente começa a fazer uns exercícios vocais, de aquecimento, eu faço bem básico primeiro, de graus conjuntos, né? 123, 321, ou faço arpejos maiores e menores com M [com boca fechada] ou com BR [vibração de lábio]. Aí ajuda o músculo abdominal a estar mais ativo e relaxar o pescoço e a quantidade de ar mais dosada pra depois poder cantar. Esse acordar da voz eu faço pro aluno ir se encontrando no próprio corpo com calma.

Essa é a etapa inicial. Nos aquecimentos eu faço esses arpejos, maior e menor, isso vai dependendo do aluno. A maioria desses exercícios eu faço com boca fechada ou com BR [vibração de lábio]. Depois é que eu vou trabalhar com as vogais. Depois 'U', depois o 'Ô', o 'Ó', que abre bem a cabeça. Depois eu vou pro 'I' ou pro 'E', que são bem nesse sinus da face. E depois eu pego o 'A' porque ele junta todos os sinus, que é a vogal mais difícil de se cantar. Usa muito ar. Pra cada ressonador, você tá direcionando um pouquinho do ar, no 'A' você tem que direcionar pra todos eles. Então eu vou formando essas vogais com o aluno pra que o corpo dele consiga ir encontrando essas regiões. (Professora 2, novembro de 2014).

Ao longo desta descrição a Professora 2 preocupou-se em relatar passo a passo os exercícios utilizados explicando, muitas vezes, os objetivos de cada um deles. Dois aspectos destacaram-se neste trecho: o primeiro foi o foco no corpo como instrumento e

(*fry* relaxado) ou visando o trabalho muscular (*fry* tenso). No caso de nódulos vocais, acredita-se que o *vocal fry* possa ajudar no início do tratamento como facilitador. O mesmo também é recomendado em quadros de disфонia sendo considerado como um facilitador na busca da estabilidade vocal.” (CRONEMBERGER, 1999, p. 20).

o segundo foram a utilização dos ressonadores da voz. Ambos os aspectos não evidenciam, no entanto, um trabalho voltado especificamente para o canto popular.

Durante o período de observação foi possível verificar que esta professora dispõe de todos os recursos materiais que julga necessários, talvez por se tratar de um espaço personalizado. Nas aulas observadas foram utilizados um teclado, uma caixa ativa para amplificação da voz, microfone e pedestal, além disso a sala dispunha de um tapete e uma bola grande de borracha, comumente utilizada em aulas de pilates.

As aulas observadas foram as de uma aluna adulta, numa fase que precedia a apresentação de final de ano. O trabalho foi todo direcionado para o repertório desta aluna, desde o aquecimento vocal até os aspectos interpretativos. As aulas também foram divididas entre aquecimento e execução do repertório, porém com uma divisão menos evidente, pois a professora trouxe diversos elementos do repertório para o aquecimento vocal e vice-versa.

O fato de se tratar de um espaço privado também estabelece outro tipo de relação entre professora e aluna, conforme foi observado. Numa das aulas, a aluna veio acompanhada por seu marido que ficou parte do tempo observando a aula de sua esposa e outra parte conversando com o marido da professora. Esta relação de proximidade evidencia-se e influencia o trabalho da professora com esta aluna. Questionada sobre os critérios de escolha do repertório, a Professora 2 afirma:

Eu peço pros alunos trazerem. Eu acho que a maioria me conhece cantando, então eles já tiveram empatia pelo repertório que eu canto. Mas também eu já tive alunos que não cantam o repertório que eu canto. Então foi muito bacana, porque eu também entrei no mundo da pessoa, mas também tenho as minhas limitações.

Eu canto música popular brasileira. Eu não tenho voz de sambista, então tô nesse ramo da bossa nova e MPB. Porque o gospel, soul, tem o seu próprio jeito de cantar, que é daquele gênero e como eu não tenho esse contato, fico um pouco limitada. Vou até onde acho que posso ir. Quando chega na parte do estilo aí eu o passo pra outro professor. (Professora 2, novembro de 2014).

Conforme mencionado anteriormente, é muito comum que essas professoras sejam procuradas por questões de afinidade com a prática artística que realizam. Embora não seja regra, a escolha de repertório por parte do aluno também pode ser influenciada por essa relação de afinidade. Pergunto quais são as maiores dificuldades de seus alunos e se suas práticas de ensino foram adaptadas para atender a elas:

Elas foram bastante adaptadas, principalmente para alunos iniciantes que tem uma dificuldade de percepção muito grande. Esses que tem dificuldade de percepção eu faço bastante exercício de memorização; eu falo pra eles que o instrumento tem três processos: primeiro imaginar a nota, depois a laringe e as cordas vocais se arrumam a pra fazer essa nota, depois vem o sopro fonador. Então se você não tem na mente a nota que você quer cantar, o teu instrumento não vai saber a nota que você quer cantar e por consequência não vai sair a nota, vai sair outra.

Eu digo que a memorização é bem importante. Então, primeiro ouve e imagina que tá cantando. Aí eu faço sozinha, depois ele repete. Não uso extensões muito grandes que nem a música erudita que vai até o limite [do aluno]. Quando eu vejo que o aluno tá podendo eu até vou, mas nem sempre faço. Sem extensões muito grandes, e para baixo [para o grave], que é a área da voz falada, ainda mais nós que somos do Sul, a gente fala mais pra baixo, né? O canto tem que tá meio adaptado a isso. Então eu desço bastante.

[Eu utilizo] *Vocal fry* associado à vogal. Porque o *fry* encaixa [a voz] na máscara. [Demonstra]. Esse exercício eu criei a partir da necessidade, porque eu percebi que os cantores de rua usam *fry* pra atingir esse ressonador, e o *fry* economiza ar. Então elas não se cansam, cantam a noite inteira, é algo de exercício, de prática.

Esse *fry* bota a voz nesse lugar, no ressonador e na própria corda. A Samira explicou que a voz mais ardida é [produzida] bem nas fibras da beiradas da corda vocal, então esse exercício vai tonificando essa região. (Professora 2, novembro de 2014).

Neste trecho a Professora 2 afirma atender a necessidades comuns entre seus alunos, criando estratégias para desenvolver a percepção de alunos iniciantes. Nota-se aqui alguns elementos que podem caracterizar um trabalho voltado para o canto popular quando a professora afirma trabalhar as regiões mais graves de voz, próxima à voz falada, e quando busca trabalhar um tipo de projeção de voz inspirada em cantores de rua. É possível que, ao buscar como referencial a sonoridade vocal dos cantores de rua, a Professora 2 esteja à procura de uma oposição à sonoridade rebuscada e específica do canto erudito. A busca por esse tipo de sonoridade aparece na fala da Professora 2 também em outros momentos.

Daí quando eu vou abrindo esse *sinus* na frente, que é próprio da voz popular, também é a mesma coisa. Essa voz parece com o quê? Ah, parece voz de velha. [Descrevendo um momento de aula]. Bem, essa voz eu descobri no meu grupo musical, né? Porque a minha base foi a Bossa Nova, que também tinha uma voz pra dentro como a voz do coral.

Daí quando eu comecei a cantar com o meu marido e com outros amigos, eles me ajudaram a encontrar essa voz. Mas daí

eu fiz a voz caricata assim, que é a voz de lavadeira, as vozes mais gritadas daí eu senti realmente, que é você sentir o máximo daquela ressonância pra usar um pouquinho. Então eu fazia aquele som bem encaixado na máscara pra daí usar um pouco no repertório e achar aquela voz particular, assim... Pra projeção eu fui aprendendo ouvindo cantores populares de rua, que aprenderam com seus pais, também aprenderam de forma mais empírica. Então eu quero muito encontrar algum professor que possa me ensinar mais sobre isso. (Professora 2, novembro de 2014).

Neste trecho é possível constatar que a partir do domínio de elementos técnicos em sua voz, a professora reelabora esse material através de sua prática artística e essa experiência vocal passa a ser incorporada à sua prática de ensino. Sobre questões metodológicas, a Professora 2 afirma adotar o uso de um caderno, onde cada aluno registra suas dificuldades, acertos e sensações, uma espécie de diário vocal:

Ah, uma coisa importante que eu peço pros meus alunos é ter um caderninho. O meu processo de aprendizado foi num caderninho. O caderninho amarelo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Então eu ia anotando: ah, não consegui, minha voz tá ruim. Tá anotava. Aí eu deixava, no dia seguinte eu olhava. Eu tenho muito isso gosto de escrever, me reavaliar.

Aí, eu ia reunindo momentos que deram certo e passava adiante e os que deram errado, eu também guardava pra poder saber quando um aluno fazia algo errado era ou porque eu tava exigindo demais ou porque a voz dele não tava preparada pra aquele exercício.

Então quando eu achava a voz num lugar certo, eu pegava o caderno e escrevia as sensações subjetivas que eu tinha. [Por exemplo] Parecia que atrás da minha cabeça era oca! São imagens que a gente vai criando pra poder construir esse instrumento, que é um tanto complexo e maravilhoso, por ser essa autodescoberta.

Então o aluno, toda vez que ele tá fazendo exercício vocal, eu pergunto, tá confortável? [o aluno responde] Tá confortável. O que você sente? [o aluno responde] Eu sinto um calorzinho, uma coisa redonda. Então escreve o que você tá sentindo, que faz esse som soar. É ali que o som tá encaixado. (Professora 2, novembro de 2014).

Ao registrar seu processo de aprendizado em técnica vocal num caderno, a professora agregou elementos para sua reavaliação pessoal e para a aplicação em sua prática de ensino. É possível que este fato influencie na facilidade e na preferência que a Professora 2 afirma ter em atender a alunos com problemas semelhantes aos que teve. Em relação à avaliação do processo de aprendizagem do aluno e de seu ensino, a professora afirma adotar um sistema de avaliação por aula, composto por tarefas

semanais, além do estabelecimento de metas e avaliação da performance, conforme os trechos a seguir:

Além das tarefas, quando o aluno entra, a gente coloca metas. Pergunto pro aluno: o que você quer? O que acha da própria voz? Aí você vê os defeitos que ele quer trabalhar e estabelecemos uma meta, por exemplo: vamos resolver isso em dois meses, então a tarefa já é direcionada pra isso. Na aula, se ele fez as tarefas, ele mesmo percebe o quanto conseguiu evoluir. Então as avaliações são feitas, mais ou menos, de 2 em 2 meses. Eu coloquei esse tempo porque faço um encontro de alunos. Porque a *performance* também é muito importante pra formação do cantor popular.

Durante esses 2 meses eles se preparam pra cantar duas músicas pros outros alunos que também estão no mesmo processo, então eles não vão ser avaliados, só por mim, no caso. É algo muito importante, a apresentação pra eles é sempre muito bom. Até mesmo os próprios alunos vão percebendo o processo uns dos outros, vão percebendo o quanto os outros vão caminhando.

Depois do encontro eu faço filmagens, faço vídeo com áudio, a gente tem um grupo no *facebook*. Lá a gente tem esse grupo restrito onde vamos postando coisas de interesse e os vídeos do encontro. E a gente vai se avaliando: e aí, você acha que conseguiu encontrar essa meta? Porque é uma meta mais do aluno do que minha. Ele vem em busca de algo e é algo que ele tem que se comprometer ou não.

[Pergunto] Vai encarar? Então vamos. Porque às vezes esse encarar não é só musical, não é só técnico, é algo particular. Pra que a voz saia mais gorda, mais macia, ele precisa ficar cantando lá com o Tim Maia [a gravação], [encarar o fato] de você não conseguir dizer não pras pessoas, de você não conseguir se sentir tranquilo na situação que tá hoje, então isso vai fazendo uma reviravolta na vida da pessoa. E ela tem que seguir, se ela quer alcançar a meta. Também falo, [somente] quando percebo que o aluno tá querendo ouvir. E é inevitável separar a voz de vida pessoal.

Então acho que o sistema de avaliação é esse. (Professora 2, novembro de 2014).

Nas falas acima, além de apresentar os critérios de avaliação que adota em sua prática, a Professora 2 reafirma a valorização da performance na formação do cantor popular e aponta para um tipo de abordagem que considera e interage com aspectos emocionais de seus alunos. Essa interação pôde ser observada numa das aulas, enquanto a professora orientava a execução e interpretação musical de sua aluna, procurando trazer à tona emoções particulares que provocaram seu choro durante a execução da música.

Em todas as nossas conversas abordamos sistematicamente questões referentes à especificidade do canto popular e de seu ensino, das quais destaco algumas falas:

A voz popular não precisa de toda essa projeção, que você tendo o microfone, você pode sussurrar uma palavra. Eu acho que o primordial é contar histórias. O canto erudito também conta histórias, só que como a região da voz [está se referindo à voz feminina] é tão aguda, o instrumento tem que estar a cem por cento, e ele não consegue transmitir as palavras.

O canto popular é mais próximo da fala.

Então eu achei fundamental, ter uma formação erudita que é a formação sistemática que a gente tem, né? Porque ela foi assim construída e não tem porque inventar a roda, né?

E essa transposição é mais no uso dos ressonadores, essa é uma diferença entre a voz popular e a erudita, né? Erudita usa os ressonadores de uma forma diferente, muda o próprio registro. A projeção é diferente. (Professora 2, novembro de 2014).

Essas concepções compartilhadas pela Professora 2 apresentam pontos de articulação com a literatura revisada nesta pesquisa e que serão retomados posteriormente, além de caracterizar o tipo de formação sistemática de cantores no contexto pesquisado, a formação voltada para o canto erudito. Finalmente destaco alguns trechos onde a Professora 2 procura situar sua prática de ensino de canto popular assim como refletir sobre as conexões desta prática com seu processo de formação.

Porque minha especialização é: Música Popular Brasileira, como a minha professora de canto era da música erudita. Mas o canto ele é tão amplo, vendo ele como uma expressão, se a pessoa tá conseguindo expressar o que ela quer com aquela música, quer dizer que ela cumpriu a meta, sabe?

As dificuldades nisso, se ela não consegue trazer isso pra fora, [o professor] vai vendo o que é que está barrando. Acho que minha professora via isso, sabe? Via dificuldades minhas que eram físicas e emocionais, que não me permitiam que a música pudesse sair de dentro de mim, e ela foi tocando nesses pontos. Além de fazer aquecimento vocal, exercícios de respiração, que é básico no canto.

Nos exercícios ela não trabalhava nenhum tipo de gênero [musical], porque pode acontecer de já no aquecimento haver uma influência de uma linguagem. [...] Realmente pensando, os aquecimentos, eles já são eruditos, né? Até os ritmos dos arpejos é tudo bem erudito, né? A influência é bem forte, né?

É, às vezes eu pego alguma música que eu sei que o aluno vai cantar, que ele tem dificuldade, daí eu pego um trecho de dificuldade e faço dali um exercício, ou crio uma melodia diferente. Porque eu também fico cansada das melodias (dos vocalizes), porque eu tô estudando, eu canso... Aí eu faço outra

coisa e passo pro aluno. As minhas necessidades é que fazem meu ensino se desenvolver. (Professora 2, novembro de 2014).

4.3 A Prática da Professora 3

A prática de ensino da Professora 3 ocorre em três diferentes contextos. Atende a alunos de canto popular particulares em seu espaço de trabalho, um estúdio anexo à sua casa, atende a alunos de artes cênicas e atores, individual e coletivamente, como preparadora vocal, e rege um grupo de canto popular, onde também exerce a função de preparadora vocal. A diferenciação da sua atuação docente em cada um destes contextos muitas vezes não se distingue, mas permite que se identifique e compreenda a prática de ensino da mesma, assim como as conexões com sua formação.

Como professora de canto popular, esta entrevistada atua há 8 anos, afirmando ter ingressado neste ensino por conta da necessidade de atender individualmente alguns atores que participavam das oficinas de voz para o teatro que ministrava, e buscando atender aos alunos que a procuravam a partir da projeção de seu trabalho como cantora popular. Buscando conhecer as concepções desta professora sobre seu ensino de canto popular, questiono aspectos de sua própria formação vocal e as conexões que possibilitaram a construção de suas práticas de ensino:

Eu acho que sim. Acho que tem uma consciência dos lugares, dos registros, dos ressonadores, essa coisa das ressonâncias e tal. Acho que a gente experimenta, eu acho que como exercício da musculatura da própria corda vocal, essa coisa de vocalize... Eu acho que sim, a gente ganha de alguma maneira uma segurança. Agora eu acho que tem que ter cuidado com a rigidez das coisas, né? Eu acho que me ajudaram muito, eu acho que foram importantes pra eu ter a noção de como funcionam as coisas, mas acho que o que sempre veio na minha história, paralelo a isso, também complementava, me dizia: tá, mas não vamos engessar aqui, né? De não engessar a técnica num aparelho fonador, de você entender o corpo como um todo.

Acho que o trabalho [paralelo] com teatro. Por exemplo, você vai cantar por quê? O que em você se movimenta? O que te move em direção ao canto e o que você movimenta quando canta? Eu acho que esta pesquisa que... Claro que no teatro não falavam isso: agora vamos pesquisar o kit movimento para o canto, mas o meu corpo tava em pesquisa. Era uma pesquisa do meu corpo como um gesto, então o canto é como um gesto. Se eu preciso entender o que me movimenta pra esse gesto e o que eu movimenta quando transformo esse gesto num ato, então o meu canto-ato quer dizer o quê? O que eu pretendo com isso? E o que me faz chegar até ele? Não é um aparelho respiratório, é também, mas não é só isso. Então nesse sentido, esse paralelo, desde como te chega o afeto e como você quer afetar, até como você trabalha como um corpo inteiro como um

aparelho, como um instrumento, né? Sem segmentar as coisas, sem dividir.

Porque, por exemplo, no teatro, Grotowski¹⁶ nem pensa numa respiração, né? Vai respirar assim, não. Grotowski fala, respira. Porque um pode ter uma necessidade de respirar de um jeito, outro pode ter uma necessidade de respirar de outro. Então, descobre a sua respiração. Então no teatro é muito mais uma pesquisa sua com o seu funcionamento. O que eu acho que me foi feliz encontrar. (Professora 3, novembro de 2014).

Para esta professora, o contexto formativo e os diferentes contextos onde atua como professora, a música e o teatro, aparecem de forma intrincada em seu relato. Nas falas acima se destacam a importância atribuída à sua formação em técnica vocal, sob o ponto de vista musical, mas revelam uma preocupação em atender aos pressupostos de um trabalho corporal e vocal voltado para o teatro.

As observações de aulas, no caso desta professora, forneceram uma melhor delimitação de sua atuação docente. Conforme descrito nos procedimentos metodológicos, a observação agregou aulas particulares, realizadas com uma dupla de adolescentes no espaço de trabalho desta professora, e duas aulas em grupo, onde procurei identificar aspectos do ensino de técnica vocal voltados para o canto popular.

No contexto das aulas individuais, o formato da aula se assemelha ao das demais entrevistadas, ou seja, uma parte dedicada ao aquecimento e desenvolvimento da voz, e outra parte dedicada ao repertório, onde são abordadas questões técnicas e interpretativas. Nas aulas em grupo também se observa a mesma distinção entre os dois momentos, e ainda um terceiro, anterior ao ensaio, constituído por um ensaio de naípe. Questionada sobre a escolha do repertório, a Professora 3 afirma que:

É, o repertório do grupo [de seu grupo de alunos] até agora é todo baseado na literatura oral brasileira, dessa sonoridade que vem desse lugar. De que é passado de pai pra filho. Então eu trago, porque dá pra ser democrático, mas não dá pra ser muito. Se eu for levar uma vastidão de possibilidades de repertório vai demorar muito. Então pra ser mais rápido, o repertório sou eu quem levo. A pesquisa é minha, eu pesquiso e falo: vou levar isso. Eu faço o arranjo vocal, só o arranjo vocal, e levo.

¹⁶ Jerzy Grotowski (1933-1999) foi um diretor de teatro polonês considerado uma das figuras centrais no teatro de vanguarda do século XX. Grotowski buscou basear o seu trabalho na pesquisa das fontes das culturas não ocidentais, dos rituais, dos mitos e das práticas arcaicas como a yoga. “Além disso, Grotowski sempre deixou claro que seu percurso no teatro tinha, sobretudo, uma dimensão espiritual. Mesmo na sua fase teatral, afirmou, em declarações e conferências, que escolheu a arte, assim como poderia ter escolhido outro meio, para chegar a uma dimensão espiritual.” (FERREIRA, 2009, p. 21).

[no contexto das aulas individuais] A gente entra num acordo. Eles escolhem uma ou duas e eu escolho uma. Porque daí eu vejo assim, ele tem dificuldade no que? Qual é a tessitura, extensão, [se] precisa aumentar a extensão. Percebendo o que era legal de trabalhar com ele, eu escolho uma música que vai trabalhar [essas dificuldades]. Eu não falo pro cara, olha a gente vai trabalhar isso, a não ser que a pessoa esteja realmente interessada em saber. Nesse caso eu mostro pra pessoa, sua extensão tá daqui até aqui então, vamos subir um pouquinho. Mas geralmente, você vê que dificuldade a pessoa tem, o que precisa ser trabalhado e escolhe uma música que trabalhe aquilo. Então é sempre um acordo.

A gente fica sempre com um repertório de duas ou três e daí vai mudando. O gosto pessoal do aluno faz parte do acordo. Porque às vezes a pessoa gosta de *axé music*. Aí você vai lá no repertório do Gilberto Gil e acha alguma coisa que é um *reggae* que dá pra trazer. Sempre tem. Então eu acho que dá pra fazer isso. Adolescente que quer cantar musica norte-americana, cantam Chico Buarque numa boa. (Professora 3, novembro de 2014).

Verifica-se que a escolha do repertório tanto de alunos individuais, como de grupo, perpassa pelo conhecimento, pesquisa e escolhas pessoais desta professora. Assim como nos demais casos apresentados, sugerir uma música implica também numa questão de opção estética do professor. Peço à Professora 3 que me descreva sua prática de ensino, compreendendo que esta descrição agrega práticas aplicadas em diferentes contextos de ensino.

Eu uso o que eu tenho de dança popular quando é um trabalho, por exemplo, com ritmo. Dificuldade com ritmo. [o aluno ou o grupo de alunos] Não entende o tempo forte, não consegue entrar [começar a cantar]. Então vamos dançar, o corpo precisa sentir isso, não tem como vir de fora. Acho que dança popular é muito feliz, porque ela é muito democrática. Então qualquer corpo dança. Isso é da dança popular. Cada um dança do seu jeito, é uma coletividade se expressando. Eu uso dança popular pra trabalhar, andamento, ritmo, pulso, essa coisa que tem a ver com o corpo e o espaço.

E com o canto mesmo, aí eu uso a técnica vocal, mas primeiro sabe o que eu trabalho? A voz, porque às vezes, as pessoas desafinam porque a voz tá presa. Não é um problema de percepção, é um problema de medo. Então primeiro tem que sair a voz, depois você organiza. A voz ainda tá lá, tá num lugar que a pessoa não sabe ainda. Quando eu percebo que tá ali, eu falo pra pessoa: não interessa [a qualidade] não pensa em bonito, feio, não pensa. É a voz sair.

Então tem esse trabalho e depois que você tem a voz pra fora, então vamos ouvi-la, percebe-la e organizar a voz. Então é assim, eu acho que cada trabalho tem uma especificidade e você tem que entender o que cada pessoa quer com a sua voz. Pra que? Pra que essa pessoa veio cantar. Aí você faz um repertório, brinca com ela, pesquisa e se diverte com ela. (Professora 3, novembro de 2014).

No caso das práticas descritas, o trabalho com danças populares é utilizado em contextos de aulas coletivas e no trabalho específico de voz é adotada a técnica vocal conforme a formação relatada pela professora, ou seja, aquilo que foi aprendido com professores de canto erudito e adaptado através da prática vocal desta professora. Sobre as principais dificuldades encontradas em sua prática de ensino e as estratégias adotadas para superá-las, a Professora 3 afirma:

Tem aluno particular que chora, e você quase chora junto. Tem aluno que eu falo pra ir pra casa e ouvir música e dançar junto. Como lição de casa. Porque ele destravando isso, vão destravar outras coisas junto.

O que é diferente de um aluno de artes cênicas do que um aluno que quer ser cantor, é que o aluno de artes cênicas precisa cantar. Ele vai cantar numa cena e não sabe. Isso gera uma pressão enorme. Esses alunos não tem contato com música na graduação e isso é uma dificuldade.

São processos diferentes. No teatro se trabalha com um tempo determinado. A pessoa tem três meses pra cantar. Nesses casos, se há alguma dificuldade, tem que se dar um atendimento individual. E às vezes [o aluno] não consegue. Então você tem que chegar pra pessoa e dizer que ele não vai cantar porque pode comprometer o espetáculo. É muito difícil. Não se pode expor nem a pessoa, nem o espetáculo. Escolhas complicadas, mas você tá ali pra isso. Como eu trabalho bastante com ator, acabam aparecendo pessoas muito deste universo.[para o atendimento individual].

[No grupo] o que eu trabalho com eles é assim: cada um vai ganhando uma consciência de como aquilo funciona no corpo, que lugares de projeção a gente tem e como usar tudo junto. Então tá, a gente vai usar a cabeça, mas quando a voz vai ficando muito grave, eu não vou passar toda pro peito. [Falando de ressonadores]. Aqui no grupo, cada um descobre como soa a sua voz. Não tem um referencial, cada um está em busca da sua sonoridade. Nesses ensaios de naípe, dá pra fazer mais isso. Quando estão os vinte [alunos], você faz um vocalize, um relaxamento, um alongamento, etc. Mas no ensaio de naípe, como não vão todos, eu consigo trabalhar mais individualmente. Trabalho saltos, dificuldades do repertório, mudança de registros, aproximação de registros. E você vê que eles [os alunos] entendem muito rápido, como o negócio funciona. (Professora 3, novembro de 2014).

Nos relatos acima é possível identificar cada um dos contextos onde a Professora 3 atua, permitindo identificar características e necessidades pertinentes a cada um. Ainda que os termos técnicos adotados sejam aplicáveis a qualquer tipo de canto, observa-se que há um direcionamento para o canto popular, no que se refere aos resultados esperados. As falas desta professora não deixam transparecer nenhum tipo de

valorização à *performance* no contexto das aulas de canto popular. As únicas referências à apresentações são relativas ao grupo de canto e não serão abordadas aqui.

Em relação aos recursos materiais necessários para o atendimento de alunos de canto popular, a Professora 3 não os menciona diretamente. Nas observações foi possível constatar o uso de um piano e de um computador, porém o espaço de trabalho desta professora dispõe de todo o aparato necessário para amplificação da voz, microfones e pedestal. No contexto das aulas observadas com as duas adolescentes, o uso do computador foi imprescindível como também em outros momentos são utilizados outros recursos, conforme relata a professora:

Ela reclamava da obrigatoriedade da educação física na escola, era uma música de protesto [falando de uma das composições de sua aluna]. Você tem que parar e ouvir o que a pessoa quer dizer com aquela música. Aí quando a música fica pronta, a gente grava.

Por exemplo, a pessoa quer cantar uma música em italiano. Você pode usar recursos da internet, mas o material é péssimo! [risos] Então pra cada aluno é um universo. Pesquisar, harmonizar, transpor, escrever... (Professora 3, novembro de 2014).

O estímulo a composições também aparece na fala desta professora em outros momentos e foi verificado no período de observação.

Daí essas adolescentes já compunham, então uma delas chegou com uma letra, a gente fez a música junto, depois arranjou pra duas vozes. Muito fácil de cantar a música dela. Daí a gente trabalhou a composição dela, a gente junto foi fazendo a melodia, a harmonia, depois a segunda música ela já trouxe inteira. Inteira, inteira. Eu só transpus, porque tava muito aguda e eu baixei um tom. Aí eu escrevi a melodia inteira.

Uma outra queria um rock. E eu sou péssima em rock. Então tem que escutar pra poder ajudar na composição da aluna.

Aí no fim do semestre, como as três compõem, vamos fazer uma música juntas. Então foi um trabalho muito interessante. (Professora 3, novembro de 2014).

Também neste caso a prática de composição que a Professora 3 realiza com seu grupo musical fundamenta e facilita as suas ações docentes. Finalmente destaco algumas das concepções que esta professora compartilha sobre sua formação e as articulações desta com sua prática de ensino:

Na verdade eu acabo carregando muito mais do teatro pro meu trabalho de canto do que... Porque claro que toda essa coisa, inclusive de Fonoaudiologia, de fazer fonoterapia, que você sabe como tá funcionando, o que cada exercício que você passa

pro seu aluno tá trabalhando. Pra mim essa coisa de fono funciona tanto, eles tem umas coisas que na técnica vocal a gente não aprende.

Então isso sim, então juntando as coisas né? Tanto a prática da técnica vocal pro canto erudito, como a fonoterapia, com o trabalho do teatro, aí vindo de Grotowski mesmo, né? Eu acho que vai fazendo um todo, juntando tudo isso, pra ninguém se machucar. Porque é lindo ser feliz, mas também não dá pra sair todo mundo na rua feliz e amanhã não cantar mais.

Então eu acho muito complicado você não colocar no mesmo pacote, a técnica, o cuidado, a consciência com a voz, a percepção de como soa minha voz, que possibilidades eu tenho com ela, como é minha voz? A técnica me ajuda nessa brincadeira, mas não [é possível] desarticular isso de quem é essa pessoa e o que ela pretende com isso. O que isso [o cantar] representa pra essa pessoa. Eu não consigo dar aula se não for assim. (Professora 3, novembro de 2014).

4.4 Práticas identificadas

Partindo-se da descrição das práticas de ensino de ensino das três colaboradoras desta pesquisa foi possível identificar alguns aspectos pertinentes à aula de canto popular neste contexto. De um modo geral verifica-se que a dinâmica da aula é composta por duas partes, a primeira dedicada a exercícios de técnica vocal e a segunda dedicada ao estudo do repertório. Esta divisão apresentada aparece nos três casos pesquisados, porém a delimitação desses dois momentos ficou mais evidente no caso da Professora 1 e menos evidente nos casos das Professoras 2 e 3.

No primeiro momento, aquele que é destinado à técnica vocal e aos exercícios propriamente ditos, ficou visível uma influência das aulas de canto erudito, porém foi possível verificar que, em alguns momentos, ocorreu a associação dos exercícios ao repertório popular, a outros saberes desenvolvidos pelas professoras e uma divergência fundamental que é relativa aos resultados sonoros esperados.

Desta forma, verifica-se que as questões de preservação da identidade vocal do aluno estão presentes no trabalho das referidas professoras, mesmo que elas não tenham recebido uma formação dentro da especificidade do canto popular, nem tampouco tenham tido contato com autores que discutiram estas questões em outros contextos. Trata-se de um parâmetro sonoro que foi desenvolvido por essas professoras a partir de seus saberes experienciais. A respeito da preservação da identidade vocal de alunos de

canto popular seguem-se algumas considerações feitas por diferentes autores em contextos variados:

Incentivados pela própria diversidade estética da música popular, este ensino se põe contra qualquer forma de padronização. Alunos recebem exercícios diferentes entre si, são incentivados a perseguir diferentes caminhos (profissionais e artísticos), trabalham com parâmetros estéticos **individualizados**, usam cada um uma combinação própria de referências musicais, e são incentivados a soarem únicos. Também ligado a isso está o pouco interesse dado às classificações de registro vocal neste curso. A flexibilidade interpretativa da música popular tornou menos interessante o agrupamento em categorias vocais. (QUEIROZ, 2009, p. 91).

Uma das particularidades fundamentais no ensino de canto popular, conforme aponta este autor, é o fato de que a classificação de registro vocal para este tipo de canto é desnecessária. A liberdade de escolha de repertório, normalmente pautada em critérios de gostos e afinidades musicais trazidos pelo aluno e ampliados a partir do contato com as referências musicais apresentadas ou sugeridas pelo professor, permite que o aluno cante qualquer música em qualquer tonalidade, desde que o repertório seja adequado à tessitura vocal do aluno e, preferencialmente, valorize suas potencialidades vocais.

A técnica vocal para o canto popular visa justamente o contrário da “impostação”: visa conjugar a intuição e a espontaneidade (que já existem) com os recursos que a técnica pode oferecer para o crescimento e as escolhas vocais, ampliando a palheta de cores e texturas, e deixando para o cantor a tarefa de desenvolver de forma consciente a SUA expressão da identidade, sua individualidade, sua voz personalíssima. (ABREU, 2008, p. 128).

A fala acima aponta para um ensino de canto voltado para a valorização e preservação da identidade vocal do aluno o que implica numa técnica vocal que atue como facilitadora no processo de desenvolvimento das potencialidades vocais do aluno, dentro de um repertório de livre escolha. Traçando um paralelo com o ensino do canto erudito, no qual a voz do aluno é trabalhada tecnicamente e, uma vez classificada, tem como objetivo principal atender às exigências técnicas e estéticas de um repertório determinado por esta classificação vocal e por sua contextualização histórica torna-se possível afirmar que existem diferenças entre esses dois tipos de ensino de canto.

No canto popular, a ênfase é dada à expressão individual, a voz pode ser coloquial e pode haver ‘quebra’ entre os registros de ‘peito’ e ‘cabeça’. Diferentemente do canto erudito, que procura uma estabilidade na qualidade da emissão e uma igualdade timbrística em toda a tessitura. (SANDRONI, 1998, p. 56).

O incentivo ao aluno soar como único, preservar a individualidade ou a expressão individual, são fatores intrínsecos ao repertório e à técnica vocal voltada para o canto popular. O uso da voz coloquial e de diferentes registros vocais, como os registros de “voz de peito” ou “voz de cabeça” mencionados pela autora, sem que haja um ideal sonoro ou uma necessidade de se manter uma qualidade ou igualdade timbrística pré-estabelecidas por um referencial existente diferencia o ensino do canto popular dos ideais do canto erudito.

De acordo com as práticas observadas e relatadas no contexto desta pesquisa foi possível constatar que a escolha do repertório, em concordância com os autores mencionados, procura valorizar aspectos como o gosto pessoal do aluno, a história de vida do aluno, a idade do aluno, as dificuldades do aluno, as necessidades de aprendizagem do aluno, ou seja, aquilo que o aluno traz consigo para o contexto da aula de canto e que é modificado a partir do contato com o trabalho de pesquisa musical da professora, as afinidades com seu repertório artístico e as escolhas estéticas da professora. Esses fatores determinam os critérios de escolha de repertório em cada um dos casos pesquisados e, segundo aponta Queiroz (2009), são responsáveis pelas mudanças nas abordagens de ensino adotadas pelos professores de canto popular:

A mudança de enfoque para um repertório de canções populares é a transformação mais evidente em relação à tradição, e talvez seja a principal causadora das demais mudanças de paradigma. [...] A técnica vocal é vista aqui [no contexto de sua pesquisa] como o estudo dos meios vocais, ou seja, é “como fazer o que você quer fazer” com a voz. Dessa forma há um deslocamento no enfoque dado a técnica vocal visto que ela não tem a função de dizer ao aluno como **deve** emitir um som e sim como **pode** emitir um som. (QUEIRÓZ, 2009, p. 91).

Esta afirmação indica a necessidade de uma postura interpretativa específica que atenda ao cancionário popular e remete a questões fundamentais nas práticas de ensino de canto popular: a técnica vocal, visando atender às necessidades específicas do aluno de canto popular, surgiria como uma consequência das necessidades e dificuldades técnicas do repertório.

Esse tipo de abordagem coloca o professor como um facilitador no processo de escolhas de seu aluno. Considerando-se que no ensino de canto popular não existe um padrão sonoro ideal, o repertório escolhido pelo aluno pode apresentar dificuldades técnicas diversas e enfatiza-se a primazia pela manutenção da individualidade vocal, o professor de canto popular deve possuir a postura de um pesquisador, que a partir do

surgimento de novas demandas vocais, mantenha-se aberto à criação e inovações pedagógicas.

Desta forma, as práticas relatadas e observadas são coerentes com esses objetivos na medida em que essas professoras procuram adaptar aquilo que aprenderam nas aulas de canto erudito e elaboraram a partir de suas práticas artísticas, buscando um ensino de técnica vocal que visa o desenvolvimento das potencialidades vocais do aluno e a manutenção da saúde, direcionado para atender aos objetivos de realização do repertório que é trazido pelo aluno ou sugerido pela professora.

Outro traço marcante nas práticas de ensino em questão foi a valorização da *performance* e as suas implicações para o ensino de canto popular. O uso do microfone¹⁷ e do aparato de amplificação da voz, por exemplo, mobilizam uma série de questões de natureza prática. Do ponto de vista metodológico, se um aluno vai utilizar este equipamento, primeiramente precisa aprender a manuseá-lo conforme relata a Professora 1: “Daí eu costumo fazer esses dois ‘aulões’, eu prefiro chamar assim, pra que os alunos encarem aquilo como o dia da apresentação. Onde a gente vê porque a gente trabalha técnica de microfone, né?” O manuseio deste equipamento é fundamental no ensino de canto popular e como tal, deve ser aprendido e ensinado.

Outro aspecto advindo dos relatos e observações realizadas é a utilização de diferentes recursos físicos e virtuais, a imagem da professora procurando por partituras impressas numa pasta ou num arquivo é impensável no contexto de uma aula de canto popular, o uso do papel é dispensável. O que se pôde observar foram alunos acessando seu repertório em *I-pods* e professoras procurando por cifras em *sites* específicos.

Características peculiares ao universo de atuação do cantor popular permearam os relatos das três professoras, tais como os possíveis ambientes (bares, teatros e ao ar livre), as diferentes configurações musicais possíveis (que podem variar de um Duo até uma *Big Band*), o preparo físico necessário para apresentações que podem variar de uma só música a quatro horas de trabalho. Verifica-se que existe, nesses casos pesquisados,

¹⁷ O microfone é adotado na música vocal popular para amplificar a voz em diferentes ambientes e formações musicais diversas, tornando-se necessária a aquisição de conhecimentos sobre seu funcionamento e utilização. Além de representar um objeto cênico na atuação *performática* do aluno, sua utilização inclui fatores expressivos, como a obtenção de diferenciação de dinâmica a partir de seu ângulo de posicionamento, e fatores técnicos referentes à regulagem de grave, médio, agudo, efeitos, timbre e monitoramento, entre outros. Os autores Cardoso e Palombini (2006) apresentam um breve histórico sobre a utilização e as mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos deste equipamento na canção vocal popular brasileira.

uma consciência destes fatores e uma preocupação em desenvolver uma técnica vocal que atenda a essas necessidades promovendo a saúde vocal destes profissionais. De acordo com Abreu (2008), o trabalho de preparação vocal voltada para cantores populares deve preocupar-se em

desenvolver a resistência vocal, reduzir esforço, tensões, constrictões. Permitir que o cantor faça seu trabalho sem se cansar, que consiga manter sua agenda profissional com um padrão de voz regular de qualidade vocal, tentando reduzir ao máximo as possibilidades de lesões vocais, que muitas vezes são de recuperação longa e onerosa. (ABREU, 2008, p. 128).

O autor aponta problemas que são recorrentes no exercício profissional do cantor popular, o desenvolvimento de lesões vocais decorrentes do mau uso ou do excesso de trabalho, fato também relatado por duas das professoras entrevistadas. Desta forma, afirma que a técnica vocal deve ser direcionada para atuar de forma preventiva, procurando amenizar os efeitos do trabalho intensivo do cantor e reduzir as chances de desenvolver tais problemas.

Há um segundo ponto fundamental nessa questão: o preparador vocal do cantor popular não deve querer que o artista cante de um determinado jeito, um jeito “correto”, pois, diferentemente do canto erudito, no canto popular não há um padrão “correto” a ser seguido. O canto popular às vezes inclui “defeitos”, “ruídos”, “sussurros”, “gritos”, “quebras”, “sujairas”. Minha opinião é de que o “limite” para os experimentalismos vocais é que não prejudiquem a saúde vocal, que sejam feitos com consciência e não sejam musicalmente “gratuitos”, exibicionistas. (ABREU, 2008, p. 129).

Somando-se ao fato dessa atuação preventiva da técnica vocal, o autor reforça a preservação da individualidade vocal e acrescenta um caráter experimentalista ao cantor popular, o que coloca o professor de canto numa postura de abertura a novas possibilidades e recursos interpretativos vocais. Nos casos pesquisados foi possível verificar que as professoras atendem a um perfil de aluno que, embora diversificado, aproxima-se de seu trabalho por afinidade. As observações demonstraram que o trabalho desenvolvido por elas junto aos alunos é coerente com as práticas artísticas e a formação relatadas, sem que nenhum tipo de experimentalismo pudesse ser verificado.

Embora não tenham tido uma formação específica na área do canto popular e não exista nenhum tipo de troca de informações entre professores de canto popular no contexto pesquisado, as práticas docentes das referidas professoras possuem algumas similaridades entre si e com os demais autores mencionados. Primeiramente, há uma fundamentação técnica vocal baseada no canto erudito fato que evidencia a formação

destas profissionais. Nos casos das Professoras 1 e 3 verificou-se a utilização de exercícios importados da Fonoaudiologia, adaptados a partir de suas experiências com este tipo de tratamento.

Os referenciais sonoros, estéticos e técnicos, adotados são pertinentes ao canto popular e foram verificados tanto nos exemplos apresentados pelas professoras quanto nos resultados por elas esperados. Além do repertório característico do canto popular, foi possível detectar o uso de recursos materiais especificamente voltados para este tipo de canto, com exceção das aulas observadas em uma escola livre de música que possui um ambiente padronizado para diferentes tipos de aula.

Considerações Finais

O ponto de partida para a realização desta pesquisa era compreender como ocorria a formalização da docência em canto popular para professores sem formação específica nesse campo. Na medida em que ampliávamos a revisão de literatura sobre o tema em questão, tomamos ciência de inúmeras pesquisas desenvolvidas na área do canto popular, pertinentes a diferentes campos de conhecimento. Um dos primeiros fatores que nos chamou a atenção foi a interdisciplinaridade latente neste campo pretendido. Essas leituras preliminares contribuíram para o ajuste da questão central desta pesquisa que consistiu em investigar o processo de formação e as práticas de ensino de três professoras de canto popular no contexto da cidade de Florianópolis – SC.

A fim de alcançar esta questão nuclear, procuramos por questões específicas que nos levassem a compreender e refletir sobre o ensino do canto popular como objeto de estudo e as implicações envolvidas na formação dos sujeitos da pesquisa e nas suas práticas de ensino. Esses objetivos específicos consistiram em delimitar e contextualizar o canto popular e seu ensino, compreender o processo de formação dos sujeitos da pesquisa e identificar práticas de ensino em canto popular.

Buscando atender ao objetivo de delimitar e contextualizar o canto popular e seu ensino nos valem de uma revisão de trabalhos voltados para o canto popular em diferentes contextos e abordagens, desenvolvidos nas áreas da Etnomusicologia, Educação, Comunicação, Semiótica, Música Popular, Fonoaudiologia, entre outras, que forneceram o alicerce para que pudéssemos nos preparar para o período de coleta de dados e, posteriormente, para que refletíssemos sobre as questões analisadas nesta pesquisa.

Adotamos como metodologia um estudo de casos múltiplos a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando como técnicas de coleta de dados entrevistas e observações. Os procedimentos metodológicos mostraram-se adequados e favoreceram o desenvolvimento da pesquisa, contudo ocorreram imprevistos que prolongaram o período de coleta de dados previamente planejado e comprometeram o cumprimento do cronograma desta pesquisa.

Nosso envolvimento profissional com o tema pesquisado facilitou, por um lado, o acesso ao mundo das professoras que contribuíram com esta pesquisa, construindo uma relação de empatia que permeou todo o processo de pesquisa de campo, facilitando o entendimento e a leitura das situações apresentadas. Essa relação de proximidade representou também um esforço constante na busca por um posicionamento ético que fosse coerente com a situação de pesquisa.

Em alguns momentos mostrou-se necessária a inserção de informações baseadas em dados empíricos que se devem ao nosso pertencimento ao campo pesquisado, sobretudo no que se refere à contextualização local. Acreditamos que essas intervenções puderam facilitar a compreensão daquilo que pretendíamos expor naquele momento. Além disso, procuramos dividir a tarefa de contextualizar o mercado onde atuam essas profissionais e suas especificidades tratando de situar as aulas de canto popular a partir das contribuições das mesmas.

As diferentes etapas previstas para esta pesquisa de campo permitiram que obtivéssemos dados referentes à formação das três professoras entrevistadas, relatos sobre suas práticas de ensino, vídeos de aulas observadas e registradas em caderno de campo, e reflexões compartilhadas sobre as práticas docentes em questão. A organização deste material e a construção das análises contidas nesta pesquisa consistiram na parte mais lenta e difícil desta pesquisa.

Primeiramente procuramos organizar o material referente à formação destas professoras e identificar questões relevantes para a compreensão deste processo. Esta parte do trabalho tratou de apresentar uma breve descrição do processo de formação relatado pelas professoras entrevistadas, seguida dos tópicos: música no ambiente familiar, aprendizagem informal, formação acadêmica do licenciado em música e articulando saberes. Esta forma de apresentação se deu a partir da constatação destes marcos no processo de formação relatado e para desenvolvê-los foi necessário construir um diálogo fundamental entre alguns autores da área da Educação Musical, da Educação e da Etnomusicologia e as professoras entrevistadas.

Posteriormente buscamos descrever as práticas de ensino das professoras pesquisadas a partir do material coletado através de entrevistas e observações. Optamos por descrevê-las caso a caso, alternando trechos descritivos com algumas reflexões

nossas para, em seguida, destacar alguns pontos identificados procurando dialogar com trabalhos que trataram das especificidades das práticas de ensino de canto popular.

Compreendemos que, nos casos pesquisados, o processo de formação teve como ingredientes fundamentais as práticas musicais realizadas por essas profissionais, como um local de transformação dos conhecimentos adquiridos e ainda, a formação acadêmica que forneceu subsídios para que fossem construídas as práticas de ensino mencionadas. Estes dois processos aqui investigados – formação e práticas docentes – retratam um recorte das carreiras destas professoras no momento presente, mas não alcançam os futuros encaminhamentos que são constantemente reelaborados através da busca por novos conhecimentos, aperfeiçoamento dos já existentes e reflexões oriundas do cotidiano das práticas docentes.

Consideramos que o esforço empreendido no sentido de compreender o processo de formação e as práticas de ensino destas professoras de canto popular no contexto pesquisado representa um impulso inicial para a construção e o fortalecimento da nossa área de conhecimento, no âmbito dos cursos superiores de Bacharelado e Licenciatura em Música.

A elaboração da presente pesquisa apontou para diversas possibilidades de reflexões futuras, uma vez que privilegiamos os aspectos pertinentes ao campo da Educação Musical. Desta forma, consideramos importante lançar novos olhares sobre este objeto de pesquisa, que permitam uma análise mais aprofundada de questões como os aspectos ideológicos e simbólicos inerentes ao universo musical das práticas populares. Ressaltamos ainda a necessidade de ampliação dos conhecimentos sobre os saberes empíricos de músicos populares de um modo geral e, especificamente de professores e cantores populares, a fim de conhecer e recriar formas de se aprender e ensinar música popular.

REFERÊNCIAS

ABREU, Felipe. *O Papel do Preparador Vocal no Estúdio de Ensaio e de Gravação*. In: MEDEIROS, F. T. (Org.); TRAVASSOS, E. (Org.); MATOS, C. N. (Org.). *Palavra Cantada: Ensaio sobre Poesia, Música e Voz*. Rio de Janeiro: 7 Letras / Faperj, 2008.

ANDRÉ, Marli E.D.A. *Texto, Contexto e Significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1983.

ASSIS, Yara S. O. Alves. *Canto Popular: A Criação Musical para Além dos Muros da Escola*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília (DF), 2009.

BERLINGER, Paul F. *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLLOS, Liliana Harb. *Considerações sobre a música popular no ensino superior*. Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM. São Paulo, 2008.

BRAGA, Adriana L. P. *Aluno e professor no contexto das aulas de canto: a voz e a emoção para além do dom e da técnica*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*. Porto, nº 2, p. 5-30, set. 2000.

BUENO, Belmira O. *O Método Autobiográfico e os Estudos com Histórias de Vida de Professores: a questão da subjetividade*. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 28, nº 1, 2002 (11-30).

CARDOSO, Marcos Edson; PALOMBINI, Carlos. *Música e Tecnologia no Brasil: a canção popular, o som e o microfone*. Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Brasília: 2006.

COUTEIRO, Sebastiana; ALVARES, Marília. *O Ensino do Canto Popular Brasileiro*. Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. (s/d) Disponível em <http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/mestrado/trabalhos-mestrado/mestrado-sebastiana-benedita.pdf>, acesso em 11.10.12.

CRONEMBERGER, Flávia F. *Considerações Teóricas sobre o Vocal Fry*. Monografia (Especialização em Voz para Fonoaudiólogos), CEFAC. Salvador, 1999.

FERREIRA, Melissa S. *Mitologia e Ascese: Jerzy Grotowski “Além do Teatro”*. Dissertação (Mestrado em Teatro), Programa de Pós-graduação em Teatro da UDESC. Florianópolis, 2009.

FLICK, Ume. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman,

2004.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. (org). *Horizontes da Pesquisa em Música*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Celson H. S. *Educação Musical na Família: as lógicas do invisível*. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-graduação em Música da UFRGS. Porto Alegre, 2009.

GREEN, Lucy. *How Popular Musician Learn: a way ahead for music education*. London, London University / Institute of Education: Ashgate Publishing, 2001.

LACORTE, Simone e GALVÃO, Afonso. *Processos de Aprendizagem de Músicos Populares: um estudo exploratório*. Revista da ABEM, v. 17, 2007 (29-38).

LIMA, Maria de Barros. *Aprendizagem Musical no Canto Popular em Contexto Informal e Formal: Perspectiva dos Cantores do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação – Música em Contexto da Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

LOIOLA, Camila Miranda. *Canto Popular e Erudito: características vocais, ajuste do trato vocal e desempenho profissional*. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia), Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia da PUC. São Paulo, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Regina. *A voz na canção popular brasileira: um estudo sobre a Vanguarda Paulista*. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música da UNICAMP. São Paulo, 2007.

_____. *Da intenção ao gesto interpretativo: análise semiótica do canto popular brasileiro*. Tese (Doutorado em Linguística e Semiótica), Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral da USP. São Paulo, 2012.

MARIZ, Joana. *Entre a Expressão e a Técnica: A terminologia do professor de canto – um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito e popular no eixo Rio-São Paulo*. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP. São Paulo, 2013.

MATTE, Ana Cristina F. e LARA, Gláucia Muniz P. *Um Panorama da Semiótica Greimasiana*. (2009) Disponível em [http://www.lettas.ufmg.br/arquivos/matte/artigos/artigoAlfa_Matte_Lara2009\[3\].pdf](http://www.lettas.ufmg.br/arquivos/matte/artigos/artigoAlfa_Matte_Lara2009[3].pdf) acesso em 09/03/2015.

MELLO, Thiago. Músicos, populares e brasileiros. In: GIUMBELLI, Emerson; DINIZ, Júlio C.V.; NAVES, Santuza C. (org). *Leituras sobre música popular – reflexões sobre sonoridades e cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

NAPOLITANO, Marco. *História e Música Popular: um mapa de leituras e questões*. In: Revista de História 157 (2º semestre de 2007) p. 153-171.

NEDER, Álvaro. A invenção da impostura: MPB, a trama, o texto. In: GIUMBELLI, Emerson; DINIZ, Júlio C.V.; NAVES, Santuza C. (org). *Leituras sobre música popular – reflexões sobre sonoridades e cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

PENNA, Maura. *Não Basta Tocar?* Discutindo a Formação do Educador Musical. Revista da ABEM, v. 16, 2007 (49-56).

PICOLLO, Adriana Noronha. *O Canto Popular Brasileiro e a Sistematização de seu Ensino*. Anais do XV Congresso da ANPPOM. Brasília, 2005.

_____. *O Canto Popular Brasileiro: uma análise acústica e interpretativa*. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ. Rio de Janeiro, 2006.

PRASS, Luciana. *Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

QUEIROZ, Alexei Alves. *Canto Popular: Pensamentos e Procedimentos de Ensino na Unicamp*. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música da UNICAMP. São Paulo, 2009.

SALOMÃO, Glaucia Laís. *Registros vocais no canto: aspectos perceptivos, acústicos, aerodinâmicos e fisiológicos da voz modal e da voz de falsete*. Tese (Doutorado em Linguística e Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC. São Paulo, 2008.

SANDRONI, Clara. *260 dicas para o cantor popular: profissional e amador*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1998.

SOUSA, Joana M.; MARTA A.A. SILVA; LÉSLIE P. FERREIRA. *O Uso de Metáforas como Recurso Didático no Ensino do Canto: diferentes abordagens*. Revista da Associação Brasileira de Fonoaudiologia, nº15, 2010 (317-328).

SOUZA, Cristiane M. N. *Educação Musical, Cultura e Identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia*. Revista da ABEM, v. 21, nº 31, 2013 (51-62).

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

TATIT, Luiz. *O Cancionista: Composição de Canções no Brasil*. São Paulo, Edusp, 2001.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. *A utilização da metodologia de estimulação da recordação na investigação educacional*. In: ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia. *Investigação em Educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Educa, 2001.

ANEXO I

ROTEIRO PARA A 1ª ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Informações Gerais:

Dados Pessoais (nome, idade, naturalidade).

Atividade profissional (que tipo de atividade exerce, há quanto tempo, em que local).

Questão: Descrição da formação musical.

Formação educacional:

Onde estudou?

Teve aulas de música na escola?

Formação musical:

Como foi sua formação musical?

Participou de atividades musicais/artísticas? Quais? Por quanto tempo?

Participou de oficinas e festivais de música? Quais? Quando? Que cursos frequentou?

Possui formação superior? Que universidade cursou?

Possui pós-graduação? Em que área?

Continua frequentando aulas ou cursos de aperfeiçoamento?

Formação em Canto:

Frequentou aulas de canto? Por quanto tempo? Com quem?

Qual o enfoque dessas aulas?

Que tipo de informações técnicas recebeu?

Quais foram as suas motivações para estudar canto?

Aplicou com facilidade as informações recebidas em sua prática artística musical?

Se não, de que forma adaptou os conteúdos aprendidos à sua prática artística musical?

Acredita que as aulas de canto o ajudaram a cantar melhor?

Que outros fatores considera que foram e são importantes na sua formação vocal?

Buscou informações em outras áreas de conhecimento? Quais?

Considera que sua prática artística está conectada com sua formação vocal?

Questão: Delimitação do Canto Popular.

Como acha que se deve cantar na música popular?

Por que escolheu trabalhar com o canto popular?

O que diferencia o canto popular de outros tipos de canto?

Que tipo de repertório, compositores e estilos musicais considera pertinentes ao gênero musical popular?

ANEXO II

ROTEIRO PARA A 2ª ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Descrição da prática docente.

Sobre a atividade profissional:

Há quanto tempo dá aulas de canto popular?

O que o motivou a dar aulas de canto popular?

Onde trabalha? Com quantos alunos? Qual a faixa etária?

As aulas são individuais ou em grupo?

Sobre as aulas de canto popular:

Que elementos técnicos considera importante na formação de um cantor popular?

Que tipo de exercícios técnicos considera importante?

Aplica exercícios técnicos que foram aprendidos em sua formação?

Que recursos materiais são utilizados em sua aula?

Que tipo de repertório compõe sua aula? Costuma atender às expectativas dos alunos em relação ao repertório? Existe um repertório obrigatório ou comum a todos os alunos?

Quais são as dificuldades mais comuns entre seus alunos? Que estratégias costuma adotar para resolver essas dificuldades?

Adota algum tipo de avaliação? Como costuma avaliar os resultados obtidos?

ANEXO III

Roteiro para entrevista com a professora da disciplina de Expressão Vocal da UDESC

Como você vê a formação em Expressão Vocal no curso de Licenciatura em Música, atualmente?

Quais os objetivos desta disciplina na formação geral do professor de música?

De que forma você agrega as diferentes estéticas vocais no contexto desta disciplina?

Que importância você atribui à formação em Licenciatura no trabalho do professor de música?

Na sua opinião, para ser um professor de canto é mais importante cursar Bacharelado ou Licenciatura?

No que se refere ao Canto Popular, o que você acha que o caracteriza enquanto linguagem musical?

Do ponto de vista técnico, o que difere o canto popular do canto erudito?

ANEXO IV

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Observar o perfil do aluno.

Qual o nível de execução (repertório e exercícios propostos)?

Quais as principais dificuldades? Como reage a elas?

Qual o envolvimento com as atividades propostas?

Motivação e engajamento do aluno.

Quais os objetivos do aluno (passíveis de observação)?

Entre outros fatores que se mostrarem relevantes para a pesquisa.

2. Observar a postura didática do professor.

Se houve um planejamento de aula.

Se há conexão entre aulas.

Quais são os objetivos do professor (na aula).

Se há coerência com os objetivos do aluno.

Quais são os conteúdos técnicos e teóricos. De que forma são abordados.

Quais os recursos materiais utilizados.

Se há uso de linguagem metafórica.

Se há coerência com aspectos estéticos referentes ao canto popular.

Se existem correções e intervenções na realização das atividades.

Que estratégias utiliza para atender às dificuldades do aluno.

Que tipos de exercícios são utilizados.

Que tipo de repertório adota. Critérios de escolha.

Se há avaliações ou de que forma avalia o desempenho do aluno (e o seu próprio desempenho). Com que frequência.

É possível observar uma relação entre a formação e a dinâmica da aula?

É possível observar uma coerência entre a prática de ensino relatada e a observada?

3. Observar a relação professor e aluno

O professor sente-se motivado?

O aluno sente-se motivado?

O aluno é consciente de suas dificuldades?

De que forma o professor realiza correções e intervenções?

Como o aluno reage às correções e intervenções?

O aluno sente-se à vontade para expor suas dificuldades?

Existe um diálogo entre professor e aluno a respeito dos conteúdos, dinâmica de aula, repertório, dificuldades, etc?

Como ocorre a escolha de repertório? Quem escolhe? Como é feita a negociação com o aluno?

O aluno expõe suas dúvidas?

O professor conhece o aluno e suas dificuldades?

O professor procura atender aos objetivos do aluno?

O aluno expõe dificuldades de ordem emocional, tais como timidez, bloqueios, outros?

Conversam sobre assuntos não pertinentes à aula de canto?

4. Outras impressões

Como se dá minha inserção no ambiente de aula?

Como sou recebida?

Como minha presença afeta este ambiente?