

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

LUÍSA VOGT COTA

**CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE
CANTO**

UBERLÂNDIA

2015

LUÍSA VOGT COTA

CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE
CANTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes/Mestrado do Instituto de Artes, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Artes.

Subárea: Música

Linha de pesquisa: Práticas e Processos em Artes

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Tereza da Silva Ribeiro

Uberlândia
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C843c Cota, Luísa Vogt, 1989-
2015 Configurações identitárias profissionais de professores de canto /
Luísa Vogt Cota. - 2015.
153 f. : il.

Orientadora: Sônia Tereza da Silva Ribeiro.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Artes.
Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Canto - Instrução e estudo - Teses. 3.
Professores - Teses. I. Ribeiro, Sônia Tereza da Silva. II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes. III.
Título.

CDU: 78



UFU Universidade
Federal de
Uberlândia

PPG ARTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO

Configurações Identitárias Profissionais de Professores de Canto

Dissertação defendida em 03 de março de 2015.

Orientadora - Prof^ª. Dr^ª. Sônia Tereza da Silva Ribeiro
Presidente da banca

Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia de Marques e Louro Hettwer
Membro externo

Prof^ª. Dr^ª. Cíntia Thaís Morato – UFU
Membro interno (PPG Artes - UFU)

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Sônia Ribeiro, pela orientação sensível e dedicada. Seu amor à pesquisa e o seu “ser” professora me inspiram a cada dia. Muito obrigada!

Ao Programa de Pós-graduação em Artes – Mestrado em Artes, em especial aos coordenadores professores Dr. Narciso Teles e Dr. Marco Antônio Pasqualini Andrade e à secretária Raquel Peppe.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) por financiar esta pesquisa proporcionando uma dedicação maior ao trabalho.

Aos professores participantes da pesquisa que generosamente concederam o seu tempo e me deram a oportunidade de saber mais sobre seus trabalhos e suas trajetórias.

Às professoras Dr.^a Cintia Thais Morato e Dr.^a Ana Lúcia Louro Hettwer, membros da Banca Examinadora, pela acuidade na leitura do texto e contribuições a partir de seus olhares.

À professora Dr.^a Lilia Neves Gonçalves pelas discussões e comentários valiosos no período inicial de desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa FEMusi (Formação em Educação Musical) pelas leituras e discussões sempre muito contundentes.

Aos professores de canto da Universidade Federal de Uberlândia Dr. Flávio Carvalho e Ma. Poliana Alves por me ensinarem sempre e por proporcionarem tantas oportunidades de subir ao palco.

Ao pianista Thiago de Freitas por ser um coorientador para as subidas ao palco e pelas dicas valiosas sobre as ferramentas escondidas no *Microsoft Office Word* no período de escrita deste trabalho.

Aos alunos da Classe de Canto da UFU que foram meus companheiros na dupla jornada Mestrado/Bacharelado. Obrigada pelo apoio e incentivo.

Aos colegas de mestrado em especial Katiane, Paulo, Gislaine, Lívia, Márcia, Cecília, Sarita, Ivy e Renato pelos momentos de discussão sobre as pesquisas, pelos desabafos e pelas companhias nas viagens à congressos.

Ao meu pai Ulisses Antônio Cota pelo amor e apoio incondicional para que eu concluísse mais essa etapa.

À minha mãe Ana Maria Vogt por me apresentar esse “mundo da música” e por estar sempre ao meu lado.

Ao meu irmão Lucas Vogt Cota pelo carinho fraterno, por me ajudar e socorrer sempre que preciso.

À minha avó Conceição de Castro Cota pelo exemplo de mulher guerreira e por ter sempre um remédio vindo da sabedoria popular para os momentos *stress* e um ditado sempre bem vindo para os momentos de angústia.

Ao Renato Mendes Rosa por ser o maior e melhor companheiro nessa jornada musical, acadêmica e da vida afora. Obrigada pelo amor e carinho! Obrigada por vibrar comigo!

À minha tia Maria Amélia de Castro Cotta, meu exemplo de pesquisadora, por estar sempre disposta a me ajudar indicando leituras e trazendo “quilos de livros” sobre as temáticas que eu precisava.

Às minhas tias Mariângela Vogt e Tânia Maria de Castro Cotta por serem sempre dedicadas presentes.

Aos meus primos Marcela, Rafael, Natália, Leandro, César Augusto e Eduardo por serem companheiros de infância, adolescência e juventude. Obrigada pelas conversas sobre profissão, mestrado e atuação profissional.

À Marisa Meireles Machado (Mainha) por ser o meu anjo da guarda cuidando de mim no período de infância e adolescência nos momentos em que meus pais não podiam estar presentes.

À Camila Teresa Leal Ferreira pela amizade sincera e por estar comigo em todos os momentos.

À Heloísa Rotelli Resende Vilela, minha primeira professora de música, um exemplo de uma Educação Musical sensível.

RESUMO

Inserido no campo da formação de professores e das práticas profissionais do professor de canto, este trabalho tem como objetivo compreender como são configuradas as identidades profissionais de professores de canto. Para este propósito, foi necessária a articulação de conceitos abertos de profissão bem como das identidades profissionais, tendo como referencial teórico considerações de Claude Dubar (1998,2005,2009). Nessa pesquisa foram entrevistados quatro professores de canto que exercem a profissão na cidade de Uberlândia –MG. Esses professores têm uma prática docente ampla que vão desde o ensino de canto no Conservatório Estadual de Música e escolas particulares específicas de música até projetos sociais com Canto Coral em associações, ONGs e igrejas. Além disso, há professores que ministram aulas particulares de canto na sua residência e na residência dos alunos e, ainda, cantam em casamentos e eventos com seus grupos musicais. O material empírico foi coletado por meio de entrevistas semiestruturadas as quais possuíram um roteiro sob três eixos: auto imagem, formação e experiência profissional. A análise dos dados foi feita a partir da Análise do Discurso. Os fios discursivos deram visibilidade às identidades profissionais configuradas por esses professores. Dentre as principais conclusões foi possível destacar uma identidade ampla do professor de canto. Ao mesmo tempo em que ministram aulas de canto, outras disciplinas na área da música são ministradas e outras atividades são realizadas. Há também o que denominei a partir dos conceitos de Dubar (2005) como identidades típicas dos professores de canto. Essas identidades têm como principais delineamentos àquelas culturas profissionais específicas desse profissional. Dentre elas é possível destacar a particularidade do instrumento voz e a metodologia para se ministrar aulas de canto. Ao perceber que as identidades profissionais do professor de canto são amplas, pode-se compreender que estas também são marcadas por dualidades que estão entre ser professor de canto e regente/preparador de coros, entre o repertório erudito e popular, entre ser *performer* e ser professor, entre um modelo de ensino e o uso de tecnologias, dentre outras. Os resultados contribuem para um entendimento mais aberto acerca das identidades profissionais do professor de canto bem como a atuação desse profissional.

Palavras-chave: professores de canto, identidades profissionais, profissão professor.

ABSTRACT

Within the scope of teacher education and professional singing teacher practices, this study aims to understand how the professional identities of singing teachers are configured. For this purpose, the articulation of concepts of profession as well as professional identities was necessary, using the consideration by Claude Dubar (1998; 2005) as the theoretical framework. For this research study, four singing teachers were interviewed in Uberlândia-MG. The teachers have a wide teaching practice ranging from singing teaching at the Conservatory of Music and specific private music schools to teaching in Choirs on social projects from associations, NGOs and churches. In addition, some professionals teach private singing lessons in their and their students' residences and also sing at weddings and other events with their musical groups. The empirical material was collected through semi-structured interviews whose script was subdivided in three areas: self-image, education, and professional experience. Data analysis was conducted through Discourse Analysis. The discursive strands gave visibility to the professional identities configured by the teachers. Among the main findings, it was possible to highlight a broad identity of the singing teacher. Apart from singing lessons, they also teach other music disciplines and hold other activities. There is also what I called *typical identities of singing teachers* based on concepts by Dubar (1998, 2005, 2009). Such identities are mainly outlined by the specific professional cultures of this professional. Among them, it is possible to highlight the particularities of the voice instrument to be worked and the methodology used in the singing teaching. By realizing that the professional identities of singing teachers are broad, one can understand that they are also marked by the dualities of being a singing teacher and choir conductor/preparer; working with classical and popular repertoires; being a performer and a teacher; following a teaching model and using technology, among others. The results contribute to a wider understanding of the professional identities of the singing teacher as well as of the work carried out by such professional.

Key Words: singing teachers, professional identities, teaching profession.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--------------------------------------|----|
| Tabela 1- Dados das entrevistas..... | 28 |
|--------------------------------------|----|

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Capítulo 1 - INTRODUÇÃO | 12 |
| 1.1 “Ser” professor de canto | 12 |
| 1.2 Construindo o objeto de estudo..... | 13 |
| 1.3 Elaborando os objetivos e justificativa..... | 17 |
| 1.4 A estrutura da dissertação..... | 18 |
| | |
| Capítulo 2 - METODOLOGIA..... | 20 |
| 2.1 Tipo de pesquisa..... | 20 |
| 2.2 Método de pesquisa..... | 21 |
| 2.2.1 O estudo de caso como opção..... | 21 |
| 2.2.2 Delimitando a unidade-caso | 22 |
| 2.3 Coleta de dados | 22 |
| 2.3.1 A entrevista semiestruturada como procedimento de coleta de dados..... | 22 |
| 2.3.2 Preparando as entrevistas..... | 23 |
| 2.3.3 Realizando as entrevistas..... | 24 |
| 2.3.4 Transcrevendo as entrevistas | 26 |
| 2.3.5 Apresentando os participantes da pesquisa | 27 |
| 2.4 Análise do discurso para interpretar discursividades das falas..... | 35 |
| 2.4.1 Categorização do material empírico..... | 37 |
| 2.4.2 Textualização dos dados..... | 37 |
| | |
| Capítulo 3 - REVISÃO DA LITERATURA | 38 |
| 3.1 Profissionalização docente: aspectos históricos..... | 38 |
| 3.2 Socialização do profissional docente | 40 |
| 3.3 Ser professor de música..... | 42 |
| 3.4 Alguns pressupostos sobre o ensino de canto..... | 45 |
| 3.5 Canto, individualidade, identidade..... | 49 |
| | |
| Capítulo 4 - REFERENCIAL TEÓRICO | 52 |
| | |
| Capítulo 5 – CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS MARCADAS POR LUGARES DA PROFISSIONALIZAÇÃO | 56 |
| 5.1 Lugares da formação e experiências com a profissão | 57 |
| 5.2 Lugares onde acontecem as aulas de canto | 64 |

| | |
|---|------------|
| Capítulo 6 - CONFIGURAÇÕES MARCADAS POR IDENTIDADES TÍPICAS DOS PROFESSORES DE CANTO..... | 69 |
| 6.1 Particularidades da voz..... | 69 |
| 6.2 Conhecimentos específicos musicais e extra musicais dos professores de canto | 73 |
| 6.3 O ensino centrado no aluno: o corpo, a voz, o repertório..... | 75 |
| 6.4 Metodologias do ensino de canto..... | 79 |
| Capítulo 7 - CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS MARCADAS PELA DUALIDADE | 84 |
| 7.1 Nuances de identidade para si e identidade para o outro: as imagens de professores de canto | 84 |
| 7.2 Aulas e mercado..... | 87 |
| 7.3 Repertório erudito e popular | 89 |
| 7.4 Aulas de canto e preparação de coros | 94 |
| 7.6 Texto e música, interpretação e criação | 102 |
| 7.7 Modelo de ensino do canto e o uso de tecnologias | 105 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 110 |
| REFERÊNCIAS..... | 115 |
| APÊNDICE A | 121 |
| APÊNDICE B..... | 123 |
| ANEXOS | 124 |

Capítulo 1 - INTRODUÇÃO

1.1 “Ser” professor de canto

O tema desta pesquisa se relaciona aos processos de configurações de identidades profissionais de professores de canto construídas ao longo da socialização. O interesse é elucidar os processos de socialização profissional da carreira do professor de canto, bem como a relação desse professor com suas expectativas, desafios, frustrações diante da profissão.

O estudo parte da consideração de que “ser” professor de canto está interligado a construção de identidades sociais e profissionais. Tem o entendimento continuado e inconcluso de uma construção implicada com os modos dos professores se identificarem no exercício da profissão. Diz respeito a um processo histórico vivo de formação de configurações identitárias que são valorizadas pelos sujeitos e legitimadas nos mundos onde vivem e atuam. Reconhece que identidades profissionais são construídas em percursos que incluem contextos de vida social, formação e trabalho desses sujeitos.

A partir de um olhar do campo da Educação Musical esta investigação se dedicou a compreender construções de identidades profissionais de professores de canto que atuam em Uberlândia-MG. Para tanto, alguns estudos preliminares sobre a temática relacionada ao “ser” professor de música e sobre a construção de identidades desses professores são caminhos significativos para a delimitação do tema.

Nesse aspecto, compreender como são construídas essas identificações implicou em desvelar alguns processos de socialização vividos pelos professores de canto na família, escola, trabalho. Com essa perspectiva, os fundamentos teóricos estão ligados a algumas questões do processo de socialização de docentes que envolvem considerações sobre “ser” professor de canto bem como o reconhecimento deles como profissional dessa área.

Os estudos de Dubar (1998, 2005, 2009) permitem observar e interpretar processos de identificação nas falas dos professores como resultado de momentos de socialização que depende de suas trajetórias de vida. O autor, ao dialogar com a teoria do *habitus* proposta por Bourdieu, discute sobre a construção das identidades sociais e profissionais. Afirmar que a identidade não se forma no nascimento do ser humano, ela é construída na infância e ao longo da vida. O autor entende a socialização como incorporação do *habitus*, como um processo interativo e formador de identidade. De modo geral, a soci-

alização “constitui uma incorporação dos modos de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, da sua visão de mundo e da sua relação com o futuro, das suas posturas corporais, assim como das suas crenças íntimas [...]” (DUBAR, 2005, p.79).

1.2 Construindo o objeto de estudo

No processo de “ser” professora de canto muitas reflexões, dúvidas e inquietações são vividas. Deparo-me com situações que me fazem experimentar práticas pedagógicas vinculadas às vivências como cantora, articular aspectos da minha individualidade com o social, negociar papéis e formas de agir que constituem identificações profissionais da área. Nesse sentido, a escolha em estudar a temática sobre as configurações identitárias de professores de canto tem a ver com essas identificações profissionais advindas da minha formação e atuação.

Minha trajetória se dialoga com as trajetórias dos professores participantes da pesquisa. Comecei a cantar desde muito criança nas aulas de música na Educação Infantil. Além disso, a minha relação com a música começou de forma precoce no âmbito familiar. Meu avô era cantor e compositor na cidade em que morava, participou e apresentou programas da rádio local. Nas festas de família sempre havia um momento para a música. Minha mãe e minha tia seguiram os passos do meu avô. A primeira fez o curso técnico em piano e a segunda, o curso técnico em violão, mas optaram seguir profissões diferentes ao ingressar no curso superior. Ao viver em um ambiente onde a música era tão presente a vontade de estudar começou ainda na infância.

A escola em que eu estudei montou um coral infantil e na época eu era uma das crianças mais novas a ingressarem no coral, aos oito anos de idade. Naquele ano também iniciei os estudos de piano no Instituto Musical Uberabense. As oportunidades de cantar sempre apareciam. Embora eu fosse aluna de piano, minha professora sempre “me colocava” pra cantar nas apresentações, porque segundo ela, “eu era muito afinadinha”. Assim, nas audições de piano, além de tocar eu acabava cantando todas as vezes.

Minha história de infância e adolescência teve a presença do canto e do piano, mas as oportunidades de cantar sempre apareciam com mais frequência. Ainda criança cantei alguns solos juntamente ao coral. Além disso, como eu estudei em um colégio católico eu sempre cantava nas missas e celebrações da escola.

Aos treze anos comecei a estudar canto. A partir de então as oportunidades de cantar não pararam mais. Foram muitas apresentações, musicais, recitais, casamentos etc. Então eu permanecia ali: aulas de canto, aulas de piano e ensaios do coral. Lembro-me dos encontros de corais que participei e das oficinas que eram oferecidas nesses eventos. Quando completei quinze anos, o coral da escola fechou. Foi um motivo de muita tristeza para mim e para muitos coralistas. Eu tinha um afeto por aquele coral. Ao entrar, eu era a criança mais nova e quando o coral acabou eu era uma das mais velhas. Além disso, por ser estudante de piano eu tive oportunidades de ser uma “monitora” do coral. Eu ajudava a fazer os vocalizes ao piano e acompanhava algumas músicas.

Com a entrada no Ensino Médio eu precisava fazer opção de uma profissão. Pensava em várias, mas a música sempre permanecia dentro das minhas opções. Eu estudava piano e canto, só que nessa época a minha paixão pelo canto falava muito mais alto. Primeiro porque tive mais oportunidades de cantar e segundo porque analisando a minha trajetória, acredito que as aulas de canto eram mais interessantes, mais incentivadoras. Aprendi a tocar piano com professoras tradicionais e métodos tradicionais. Livros e mais livros de técnica pianística e apenas uma peça por semestre para apresentar na audição. Com o passar do tempo achava aquilo até mesmo chato. Enquanto que nas aulas de canto eu tive oportunidade de cantar diferentes tipos de música e, principalmente aquelas que eu mais gostava.

Foi a partir disso que decidi abandonar as aulas de piano e focar nas aulas de canto. Fiz uma prova para ingressar no curso técnico do conservatório, já que eu possuía uma iniciação musical. Comecei então a estudar canto erudito e me preparar para ingressar na universidade. Iniciei o curso de graduação em música no segundo semestre de 2008 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mudei-me de Uberaba para Uberlândia para fazer a graduação.

Ao iniciar a graduação veio a primeira dúvida: eu iria cursar licenciatura ou bacharelado? Lembro-me que na época eu perguntava para muitos alunos sobre suas escolhas e havia uma disciplina para nos orientar a qual se chamava Formação do Profissional da Música. Com dezoito anos de idade eu tinha aquele anseio de cantar, de ser cantora, mas foi então que eu comecei a pensar nas “garantias” em me formar também professora.

Na Universidade Federal de Uberlândia, o curso de Licenciatura em Música possui a habilitação em instrumento/canto. A partir desse currículo os alunos se formam não apenas para atuarem com as aulas de música na educação básica, mas principalmen-

te em escolas específicas de música. Além das disciplinas de estágios nas escolas e metodologias de ensino, há também aulas de instrumento/canto durante todo o curso bem como as matérias pedagógicas decorrentes dos mesmos, como, por exemplo: metodologia do ensino do instrumento/canto e literatura do instrumento/canto. Foi então que optei por fazer a licenciatura, pois assim eu me formaria professora e cantora. Não satisfeita, eu também fiz a opção pelo vínculo para o curso de bacharelado ao término da licenciatura.¹

Embora na época eu tivesse incertezas para escolher sobre minha profissão, acredito que fiz a escolha certa. No curso de licenciatura tive oportunidade de participar da iniciação científica e foi algo decisivo para a minha formação. Lembro-me das aulas de estágio que muitos alunos que já atuavam como professores achavam chatas e como eu ainda não atuava, adorava. Levava material didático, elaborava atividades. Ao apresentar minha pesquisa de iniciação científica em congressos eu sempre procurava novidades nas bancas de livros para levar para o estágio na escola.

Além da minha formação pedagógica, considero minha formação musical também positiva e com muitas oportunidades e experiências. Foram muitos concertos, projetos, festivais e trabalhos com música de câmara, o que fez com que eu tivesse muitas oportunidades de cantar no período da graduação. Além disso, também participei do Coral da UFU. Durante os três anos em que participei do coral fui solista em duas óperas e também participei de outras óperas e concertos.

Pouco antes de me formar na Licenciatura em Música, eu já tinha alunos particulares de canto e, assim que me formei nessa habilitação, atuei como professora substituta de canto durante um tempo no conservatório estadual da cidade de Araguari e comecei a ministrar aulas em uma escola particular de música em Uberlândia. Ao iniciar minha prática como professora de canto, eu queria saber sobre a realidade dessa prática, sobre como meus colegas do curso de graduação que atuavam como professores de canto trabalhavam e como eles se formavam professores nos diversos espaços. Além disso, como eles pensavam a prática de ensinar canto, como eles vivenciavam o ensino de canto etc.

¹ Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Música a opção por modalidade (Bacharelado ou Licenciatura) é feita ao final do primeiro semestre do curso com a possibilidade de uma mudança de modalidade ao final do segundo semestre do curso. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MÚSICA, 2012, p. 68). Assim, os alunos optam pela licenciatura, bacharelado ou os dois. Ao optar pelas duas modalidades é necessário fazer primeiro a licenciatura para a permanência de vínculo para o bacharelado. O vínculo para a complementação do bacharelado tem duração mínima de três semestres. Caso o aluno queira fazer o bacharelado e, posteriormente a licenciatura é necessário fazer outra prova de vestibular.

Muitos dos meus colegas eram professores nos conservatórios e buscavam formar-se na licenciatura em música para regularizar as suas situações como professores nessas instituições. O curso de música da Universidade Federal de Uberlândia recebe alunos de outras cidades da região como Uberaba, Araguari e Ituiutaba. Tanto nessas cidades quanto em Uberlândia, há conservatórios estaduais de música. Com isso, o mercado de trabalho para professores de instrumento/canto é amplo sendo comum os alunos, durante o período de estudos da graduação, atuarem como professores de instrumento/canto não apenas nos conservatórios, mas com aulas particulares em escolas específicas e/ou aulas particulares em casa ou na casa dos alunos.

O trabalho de Morato (2009) elucida a realidade dos alunos de graduação da UFU de estudar música e trabalhar com música ao mesmo tempo. Os alunos não se formam para serem docentes ou trabalhadores na área da música, já ocupam esse papel na sociedade antes de se formarem no curso superior em música. A autora explicita que a procura pela licenciatura acontece, principalmente, na busca por continuar como docente nos conservatórios estaduais, tendo em vista o fato de não ter ocorrido concursos para os cargos de professores nos últimos anos. Assim, para ocupar o cargo de professor, ser licenciado em música é critério e classificação segundo a Resolução n.826/2006 da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (MORATO, 2009, p. 74).² Além dos alunos da UFU atuarem como docentes, há também, segundo a pesquisa de Morato (2009), alunos que atuam como músicos da noite, *free lancer*, trabalham com gravações em seus *home Studio*, dentre outros.

No que se refere a formação de professores de música no curso de graduação da UFU considero que ela contribui tanto com a construção de modos de identificação profissional docente quanto com outras identificações profissionais possíveis no campo da música (*performer*, compositor, profissional de estúdio, entre outras). Também a prática musical social vivida pelos alunos antes e durante o curso de graduação é contributiva tendo em vista que saberes musicais advindos de diferentes espaços são articulados e incorporados na construção dessas identificações. Para Kraemer (2000) o conhecimento pedagógico-musical não está exclusivamente nos institutos científicos, “diz respeito a mais pessoas do que geralmente se supõe e surge em muitos lugares” (KRAEMER, 2000, p. 65).

² A secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG) e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE) publicaram, em 24 de novembro de 2014, o edital de Concurso Público para provimento de cargos da carreira de professor da educação básica para atuar em conservatórios de Minas Gerais.

Com isso posto, essa pesquisa é construída sobre a seguinte pergunta norteadora: como são configuradas as de identidades profissionais de professores de canto? A indagação traz abordagem de pressupostos teóricos da área da Educação Musical como os de Souza (1994); Louro (2004); Glaser e Fonterrada (2007); Vieira (2009) entre outros. Esses autores têm considerado e problematizado a formação de professores ressaltando em alguns aspectos sobre questões que envolvem os papéis e a profissão do educador musical, ser músico, professor de música, professor de instrumento.

Essas diferentes ênfases e concepções sobre o “ser” professor da área vêm mostrando a importância de se compreender a construção das identidades profissionais desses professores. Louro postula que as “identidades profissionais são processos compostos por uma complexidade de inter-relações que se transformam ao longo da trajetória dos indivíduos.” (LOURO, 2004, p. 16). E Glaser e Fonterrada (2007, p.43) destacam que no caso do músico, geralmente interessado em tocar bem, está mais concentrado e ocupado com seu próprio processo de aprendizagem. Nessa direção ele tem dificuldades de perceber o conjunto de inter-relações presentes na situação do ensino do instrumento musical e desenvolver uma proposta de pensar o ensino e a vida integrados à exemplo de uma concepção sistêmica.

Após leitura dessas referências, tive o entendimento de que para compreender processos de construção de identidades profissionais de professores de canto seria preciso articular processos de identidades dos professores com base em experiências vividas por eles nos diversos espaços: família, escola, universidade e outras atuações valorizadas por eles próprios.

1.3 Elaborando os objetivos e justificativa

Como objetivo geral, a pesquisa visa compreender como são configuradas as identidades profissionais de professores de canto. Tem como objetivos específicos estudar e compreender o conceito de formação do profissional docente da área de canto; investigar alguns pressupostos sobre o ensino de canto, conhecer e refletir sobre os relatos das trajetórias desse profissional; apreender as discursividades relacionadas às configurações de identidades profissionais dos professores de canto.

A presente pesquisa justifica-se pelo fato de trabalhos relacionados à professores de canto bem como a identidade desses profissionais ainda serem incipientes na área

da Educação Musical. Essa pesquisa oferece visibilidade aos discursos sobre como se dá a prática pedagógica dos professores de canto e sobre como trabalham esses professores. Esse é um valor significativo da investigação contribuindo com a constante atualização da área ao reconhecer algumas realidades vividas pelos docentes.

Além disso, a pesquisa tem como pesquisadora uma professora de canto. A investigação no campo da formação de professores permite um diálogo com outros professores da área. Dessa forma, é possível dialogar com os pressupostos de Lüdke et al. (2001), os quais os autores revelam que as pesquisas realizadas pelos próprios professores podem “servir como ponto de partida para uma prática reflexiva, cujos estímulos e desenvolvimentos obedecem a razões radicalmente contextuais [...]” (LÜDKE et al., 2001, p. 42).

1.4 A estrutura da dissertação

Esta dissertação possui sete capítulos. No primeiro capítulo, elaborei uma introdução, a qual descreve os caminhos percorridos da pesquisa. Esta parte buscou elucidar o processo de construção do objeto de pesquisa, a elaboração dos objetivos e justificativa da mesma.

No segundo capítulo foi feita uma descrição das etapas metodológicas da pesquisa. No primeiro tópico do capítulo elaborei uma descrição sobre a pesquisa qualitativa buscando em alguns autores conceitos que elucidassem o tipo de pesquisa a ser realizada. Posteriormente, aponto o estudo de caso como opção metodológica da presente pesquisa e o delineamento da unidade de caso. Ao usar as entrevistas para a coleta de dados apresento as entrevistas semiestruturadas como técnica e, finalmente discorro sobre as etapas da coleta de dados. Ao descrever o processo de coleta de dados, procurei explicar como aconteceram as entrevistas, a preparação para as mesmas e assim, sigo com a apresentação dos quatro participantes da pesquisa. A partir desse contexto, busquei traçar um pouco do perfil dos professores, fazer um panorama sobre quem são, como falam, de onde falam etc. Finalmente, debruço-me em mostrar como foi feita a análise e categorização dos dados. Assim, discorro sobre a análise do discurso para a interpretação das discursividades das falas dos participantes.

O terceiro capítulo visa trazer pressupostos da literatura que se aproximam da temática da pesquisa. Dessa forma, inicio a revisão bibliográfica com aspectos históri-

cos sobre a docência. Posteriormente descrevo sobre a socialização docente e a formação do professor. Em outro tópico trago autores da área da Educação Musical que discorrem sobre “ser professor de música”, buscando assim, me aproximar ainda mais do meu objeto de pesquisa. Finalizo o capítulo trazendo trabalhos que se tratam especificamente sobre os pressupostos do ensino de canto e as particularidades da voz.

Para o quarto capítulo trago o referencial teórico da pesquisa com conjecturas de Claude Dubar (1998, 2005, 2009). É possível estabelecer um diálogo com os conceitos e reflexões do autor no que se refere a formação identitária do indivíduo no processo da socialização. Dubar (2005) explicita a formação de identidade do indivíduo no interior de suas trajetórias pessoais e profissionais sendo assim, importante para compreender como são configuradas as identidades dos professores de canto.

A partir do quinto capítulo, trago as discussões dos dados e os resultados da pesquisa. Assim, o quinto capítulo abarca a discussão sobre as configurações identitárias marcadas por lugares da profissionalização. Esses lugares podem ser entendidos como lugares da formação e atuação profissional. O sexto capítulo traz as configurações marcadas por identidades típicas dos professores de canto. Neste são discutidas questões como as particularidades da voz, conhecimentos específicos musicais e extra musicais dos professores de canto, o ensino focado no aluno bem como as metodologias para o ensino de canto. O sétimo capítulo se caracteriza pelas configurações marcadas pelas dualidades. Dualidades estas marcadas na trajetória da formação e da atuação profissional.

O último capítulo tem como finalidade as considerações e conclusões acerca da pesquisa. Abordo nessas considerações um resumo das categorias criadas buscando um fechamento da discussão. Além disso, busco delinear conclusões em relação às categorias construídas fazendo, dessa forma, reflexões em relação à pesquisa.

Capítulo 2 - METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa

Esta investigação se insere no campo da pesquisa qualitativa. Para Stake (2011, p. 24-25) o estudo qualitativo é interpretativo, experiencial e um exercício em que os pesquisadores se “sentem confortáveis com significados múltiplos respeitando a intuição”. É um estudo em que os contextos são descritos em detalhes reconhecendo que as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos.

Santos (2010) aborda a pesquisa qualitativa sob um paradigma emergente. Esse paradigma se confronta com o paradigma dominante existente principalmente nas pesquisas em ciências naturais e exatas. O paradigma emergente busca compreender as relações humanas, os estudos da sociologia. Para o autor “a medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades” (SANTOS, 2010, p.69). Além disso, o autor explicita que “os obstáculos ao conhecimento científico da sociedade e da cultura são de facto condições do conhecimento em geral, tanto científico-social como científico natural” (SANTOS, 2010, p.70).

Bresler (2000) acredita que no paradigma subjacente à investigação qualitativa, o pesquisador não é visto separadamente do seu objeto de pesquisa. Na medida em que o pesquisador se adentra à realidade investigada, e sendo este de uma mesma natureza de seu objeto de pesquisa, a “neutralidade torna-se impossível”, fazendo com que o investigador tenha a incorporação e a dominação de sua própria subjetividade, tomando consciência dos seus “preconceitos e parcialidades”, problematizando-os através dos processos de coleta e análise dos dados (BRESLER, 2000, p.6)

Para o estudo qualitativo é importante estudar as opções estratégicas, a literatura relevante e mostrar a realidade onde se trabalhou e desenvolveu o estudo. Flick (2009) afirma que os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimentos; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009 p. 23)

2.2 Método de pesquisa

2.2.1 O estudo de caso como opção

A opção metodológica da pesquisa é o estudo de caso. Esta abordagem visa entender fenômenos individuais, sociais, organizacionais, políticos e de grupos, ou seja, nos estudos de caso, surge o desejo de entender fenômenos sociais complexos bem como o objetivo de “reunir dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto”. (CHIZZOTTI, 2008, p. 135). Yin (2005), ao discutir sobre o estudo de caso, elucida que este “é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas que não se pode manipular comportamentos relevantes” (YIN, 2005, p.26). Além disso, “os estudos de caso fornecem pouca base para fazer uma generalização científica (ibid, p.29).

A abordagem metodológica do estudo de caso prevê o tempo presente, mas um presente único, individual. Além disso, o estudo de caso “enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados” (ibid, p. 33). Em um estudo de caso também aparecem dados quantitativos e qualitativos. Desta maneira a pesquisa pode ser conduzida nessas duas modalidades. Para tanto, a unidade caso deve ser bem delimitada.

O caso pode ser único ou singular, pode ter uma unidade, ou seja, possui um foco individual, singular ou pode abranger uma coleção de casos, sendo esse múltiplo, o qual vários estudos são conduzidos simultaneamente. Ademais, o estudo de caso pode ser classificado como intrínseco ou particular – quando se busca compreender melhor um caso em si, em seus aspectos intrínsecos, “porque em singularidade ordinária e específica torna interessante esse caso mesmo que não seja representativo ou ilustrativo de outros casos” (CHIZZOTTI, 2008, p. 137). Além disso, o objetivo da pesquisa “não é construir teorias ou elaborar construções abstratas, mas compreender os aspectos intrínsecos de um caso em particular” (ibid.)

O caso pode ser também instrumental, ou seja, poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, esclarecer uma questão ou refinar uma teoria. “O caso em si tem importância subsidiária; serve somente como um apoio ou pano de fundo para se fazer pesquisas posteriores” (ibid). Assim, a intenção de um estudo de caso instrumental é auxiliar o pesquisador a compreender melhor outra questão, orientar estudos subsequentes. Finalmente, há o estudo de caso coletivo, o qual estende o estudo a outros casos

instrumentais conexos com o objetivo de ampliar a compreensão sobre um conjunto maior de casos.

Embora o estudo de caso não preveja generalizações e aponte as especificidades, um caso pode revelar “realidades universais, porque guardadas as peculiaridades, nenhum caso é um fato isolado, independentemente das relações sociais onde ocorre” (CHIZZOTTI, 2008, p. 138). Nessa pesquisa, tem-se a unidade caso, individual e particular. É configurada como um estudo de caso intrínseco uma vez que tem como objeto de estudo as configurações identitárias profissionais de professores de canto. O caso se relaciona a um grupo específico e busca compreender algo em específico.

2.2.2 Delimitando a unidade-caso

Nesta investigação, o caso se relaciona a um grupo de professores de canto uma vez que me debruço em compreender como são configuradas as identidades profissionais de professores de canto que atuam em Uberlândia. A delimitação da unidade-caso exigiu a observação de alguns critérios e a realização de uma busca de professores da área que pudessem me oferecer informações pertinentes aos objetivos da pesquisa.

O primeiro critério foi que os professores tivessem a profissão docente em canto como atividade principal e se reconhecessem professores da área. Com esse critério obtive uma lista de oito professores. O segundo critério foi o de que esses professores estivessem em diferentes momentos da profissão. O contato com os entrevistados foram feitos um a um, ou seja, eu buscava o contato, marcava a entrevista e logo fazia a transcrição da entrevista. Dessa forma, ao obter dados suficientes e ao relacioná-los com as leituras sobre profissão esse número se fechou em quatro professores.

2.3 Coleta de dados

2.3.1 A entrevista semiestruturada como procedimento de coleta de dados

A técnica de coleta de dados escolhida é a das entrevistas semiestruturadas. A partir da estrutura de um roteiro, os professores eram indagados sobre alguns temas. Esse roteiro foi elaborado a partir de três eixos temáticos: autoimagem, formação e experiência profissional. As questões seguiram uma formulação flexível e a sequência e as

minúcias ficaram por conta dos discursos dos sujeitos e da dinâmica que aconteceu naturalmente.

As questões foram formuladas de maneira a permitir com que os professores verbalizassem seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. Rosa e Arnoldi (2008) pontuam que a entrevista semiestruturada propicia o questionamento mais aprofundado e, também mais subjetivo. Frequentemente, o formato de entrevistas semiestruturadas “dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos” (ROSA e ARNOLDI, 2008, p. 31).

As autoras consideram que durante as entrevistas, o entrevistado tem a oportunidade de avaliar o entrevistador, no caso, o pesquisador, como alguém realmente interessado em sua existência podendo transformá-lo em um confidente. Além disso, “a organização das experiências para um entrevistador realmente interessado em ouvi-las, e que vai se tornando íntimo apesar da alteridade sempre presente, induz o falante a recuperar aspectos de sua biografia poucas vezes comentada” (ROSA e ARNOLDI, 2008, p. 22).

Dubar (1998) propõe um caminho metodológico relacionado a uma investigação empírica visando realizar o tratamento das identidades como trajetórias subjetivas, lógicas de mobilidade e formas identitárias. O autor chama de trajetória subjetiva o enredo em palavras pela entrevista biográfica. A partir da análise semântica se busca a disposição particular do discurso com as categorias estruturantes do relato e um resumo da argumentação extraído da análise desse relato. É possível a descoberta de um ou mais enredos e dos motivos pelos quais o sujeito está em uma situação em que ele mesmo se define após acontecimentos passados e abertos para um determinado campo. Desta forma, a partir dessa análise, há como identificar as marcas das configurações inditárias profissionais dos professores de canto da pesquisa.

2.3.2 Preparando as entrevistas

Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro³. O roteiro foi revisado de forma que as minhas intervenções tivessem uma sequência para que a temática permanecesse em discussão. Sempre que a entrevista começava, eu falava e explicava so-

³ Disponível no Apêndice A deste trabalho

bre roteiro ao participante procurando proporcionar um diálogo e para que ele mesmo começasse trazer as histórias nos seus relatos.

Os participantes da pesquisa também receberam um Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, sendo, posteriormente assinado por eles e por mim. Esse termo enfatiza os procedimentos éticos em relação às etapas da pesquisa, os procedimentos em relação à participação bem como o ato de preservar a identidade de cada um dos participantes.

2.3.3 Realizando as entrevistas

As entrevistas foram marcadas nos lugares de preferência dos participantes, buscando uma “brecha” no tempo de cada um. Houve entrevista no local de trabalho, no local de estudo, na casa do participante e também em minha casa.

Inicialmente, eu tinha o receio de acontecer algum problema em relação ao gravador de voz. Por isso, na primeira entrevista eu levei pilhas sobressalentes, um outro aparelho MP4 para gravar e também um computador. Para mim, eram oportunidades únicas, eu não poderia perder nada, nenhum discurso. Depois da primeira entrevista percebi que era exagero da minha parte levar tantos aparelhos. Ao ouvir os áudios conclui que o do gravador de voz era o que possuía melhor qualidade. Assim, nas demais entrevistas eu usava apenas o gravador de voz. Anteriormente às entrevistas, eu tinha a preocupação de verificar se o gravador estava funcionando, se esse teria memória e carga o suficiente para perdurar toda a entrevista.

Como um certo critério para a realização da entrevista, decidi que pelo fato de eu me sentir insegura para manusear o aparelho e ter que estar sempre atenta a todo o momento, a primeira entrevista seria feita com uma pessoa que eu tivesse mais intimidade. Dessa forma, algumas barreiras e formalidades seriam mais fáceis de serem quebradas. Além disso, eu sempre pensava que por ser a primeira entrevista e que se algo não ocorresse como imaginado eu teria liberdade de refazê-la.

A primeira entrevista foi com uma participante a qual tenho liberdade, fomos contemporâneas durante o curso de graduação. Foi sugestão dela que a entrevista fosse em minha casa. Isso fez com que eu estivesse ainda mais a vontade. Ao iniciar esta entrevista, percebi que a participante, embora ela mesma já tivesse tido a experiência de fazer pesquisa com gravação, estava preocupada e até mesmo pouco a vontade. No co-

meço, ela tinha o cuidado de falar pausadamente e pronunciar as palavras com boa entonação e dicção. Eu também tinha essa preocupação, não queria, principalmente, que o meu “mineirês” ficasse tão escancarado (já que eu sabia que teria que me ouvir para fazer a transcrição). No decorrer da entrevista nós duas fomos ficando a vontade e esta aconteceu como uma conversa, um bate-papo agradável sobre a nossa profissão, sobre a vida.

A segunda entrevista foi com um participante que ainda não se formou na graduação, está na fase final do curso. Em função dos seus horários muito conturbados, ele sugeriu que a entrevista fosse após uma aula na UFU e que ela fosse dentro da Universidade. Ao me propor esse local, lembrei-me da dificuldade de conseguir uma sala no bloco da música. O dia sugerido por ele era cheio de aulas e salas lotadas. Foi então que me lembrei da sala do diretório acadêmico que fica restrita para uso dos alunos que pertencem ao diretório e a mesma não é muito disputada. Pedi autorização à aluna presidente do D.A que me concedeu a sala prontamente. A ideia de realizarmos a entrevista nesse local deu muito certo, pois não fomos interrompidos em nenhum momento e ninguém precisou da sala naquele espaço de tempo. Ao iniciar a entrevista o participante se mostrava aberto às minhas perguntas e tinha a preocupação de detalhar as suas respostas.

A terceira entrevista foi marcada em data e local sugeridos pelo participante. Por ele trabalhar em diversos lugares e possuir poucas janelas acabamos marcando no mês de férias do ano letivo das escolas. Mesmo marcando no período de férias, ele me pediu para que eu realizasse a entrevista em um dos seus locais de trabalho. Esse colaborador trabalha com a organização da agenda de música ao vivo na praça de alimentação de um *shopping* da cidade. Assim, ele solicitou que a entrevista fosse na praça de alimentação. À princípio pensei que não daria certo. Como realizar uma entrevista em meio aos ruídos de uma praça de alimentação e ainda, com música ao vivo? Mesmo assim eu topei. Por sorte, na praça de alimentação existe uma área externa que é bem mais silenciosa do que a interna. O participante convidou-me para que fossemos para lá. Mesmo sendo mais silenciosa, havia sons de pratos, algumas pessoas que passavam conversando e fomos interrompidos para que ele resolvesse um contratempo em relação ao som. Inicialmente conversamos sobre a pesquisa. Expliquei sobre a entrevista e fomos conversando. Senti que ele estava muito aberto a responder todas as perguntas. Dava exemplos de situações vivenciadas em sala de aula e sobre suas posturas em relação aos alunos. A

conversa foi muito agradável. Ao terminar a entrevista ainda ficamos conversando sobre o mestrado, sobre o conservatório e sobre cursos de canto.

A quarta entrevista foi realizada na casa da participante. Ela mesma convidou-me para que eu fosse até lá. No início eu estava muito sem graça, pois embora a conhecesse, eu não tinha intimidade com ela e nunca tinha ido até a sua casa. Ao chegar lá, ela me recebeu e me convidou para tomar café. Ao adentrar a cozinha, a mesa estava posta. Tomamos um café e conversamos sobre o mestrado. Ela me perguntou sobre a minha pesquisa, sobre orientador e contou-me sobre suas experiências com a pesquisa, já que ela também fez o mestrado na UFU. No decorrer da conversa fui ficando mais a vontade. Ao terminarmos de tomar café, fomos até uma sala para iniciarmos a entrevista. Inicialmente senti que a participante estava receosa para responder minhas perguntas. Durante a entrevista, às vezes ela me perguntava se realmente eu precisava saber daquilo. Mesmo assim, ela fez questão de responder todas elas. Às vezes, ao ser questionada eu ficava sem graça. Mesmo assim, eu explicava a pergunta, mas não me sentia em uma posição confortável. No decorrer da mesma, percebi que a participante foi se cansando. Interrompemos para tomar água. Além disso, a colaboradora possui um cachorro que ao ouvir a voz dela ficava chorando na janela. Durante a entrevista, muitas vezes ela chamava a atenção do cachorro. A entrevista foi concluída com todas as perguntas respondidas.

2.3.4 Transcrevendo as entrevistas

As entrevistas foram gravadas por meio de um gravador de voz digital. Antes da gravação eu pedia permissão aos participantes para gravar. Cada entrevista gerou um arquivo no formato MP3. Após a realização das entrevistas, cada uma delas foi transcrita para que o trabalho com a análise começasse. Ao transcrevê-las gerei os textos enquanto objeto teórico constituído de material discursivo possível a interpretações. Optei por considerar a transcrição das entrevistas de professores como discursos em textos por compreender que o “texto oral em que não se podem suprimir as reformulações, deixa, mecanicamente, no fio do discurso, os traços do processo de produção” (AUTHIER-REVUS, 1998, p. 97). Transcrevi todas as entrevistas. Estas foram organizadas em quatro cadernos. Cada caderno teve uma paginação individualizada.

Após o processo de transcrição foi feito o processo de textualização nos trechos utilizados no corpo da dissertação. Alguns cacoetes e vícios de linguagem foram retirados ou corrigidos para que a leitura se tornasse mais fluida. Mesmo com algumas correções, busquei deixar com que os discursos dos entrevistados continuassem originais, ou seja, sem muitas correções.

2.3.5 Apresentando os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são quatro professores de canto que atuam na cidade de Uberlândia. O contato com os participantes se deu em meio a conversas via *email*, rede social e telefone. Eu já conhecia todos eles, alguns mais, outros menos, mas sempre nos encontrávamos em concertos, palestras e eventos. A priori seriam oito participantes, mas no decorrer das conversas e na medida em que as entrevistas iam gerando os dados necessários esse número se fechou em quatro.

Na tabela abaixo explico as datas das entrevistas, duração e os nomes fictícios dos participantes da pesquisa:

Tabela 1- Dados das entrevistas

| Nome | Data da entrevista | Duração da entrevista |
|-------------|---------------------------|------------------------------|
| Suzanna | 11/10/2013 | 1h34min39s |
| Giovani | 03/12/2013 | 1h24min19s |
| Otávio | 21/01/2014 | 1h19min04s |
| Violeta | 07/04/2014 | 1h32min01s |

Suzanna: a liberdade professor/aluno

Suzanna tem trinta e um anos de idade, formou-se no curso de licenciatura em música - habilitação em canto em maio de dois mil e treze. Ao entrar no ensino superior, Suzanna começou a graduação em filosofia na Universidade Federal de Uberlândia. Foi a partir de um convite de uma amiga para entrar no Coral da UFU que a possibilidade de fazer a graduação em música começou. A professora me contou: "me apaixonei tanto por aquele mundo que eu desisti da filosofia e eu prestei o vestibular e a partir de então eu não parei mais". (Entrevista Suzanna, p. 2).

As participações das montagens de óperas e apresentações do coral fizeram Suzanna se dedicar ao canto. Começou o curso no segundo semestre do ano de dois mil e sete. A primeira experiência como professora foi em um projeto social no ano de dois mil e nove. Nesse projeto era trabalhado o canto coral com crianças. O trabalho começou anteriormente aos estágios da licenciatura e, Suzanna me contou que havia uma coordenadora que ajudava os professores com tudo, desde planos de aula até reuniões semanais para acompanhar o desempenho do trabalho. Ela relata as dificuldades em aprender a prática docente:

nesse trabalho que eu fiz [...], eu não tinha nada. Eu tinha o que?! Um DVD pra passar um CD se eu quisesse, uma televisão às vezes disponível e aí eu tive que aprender a tocar um pouquinho de flauta doce pra pegar os tons das canções e foi muito bom pra mim no sentido de trabalhar os intervalos porque eu tive que aprender na marra, eu estava no começo do curso. [...] Eu acho que esse caminho que eu trilhei, esses lugares que eu fui foi o que me ajudou na formação. (Entrevista Suzanna p. 5)

Depois desse trabalho, outras propostas como professora de canto em escolas particulares de música apareceram, Suzanna trabalhou em duas escolas particulares como professora de canto. Atualmente ela ministra aulas de canto em sua residência e em uma escola particular específica de música. Cada aluno tem uma hora/aula por semana.

Por fim, ao falar sobre a sua prática pedagógica, avaliar a si mesma como professora de canto, Suzanna coloca a relação de liberdade entre professor e aluno como algo importante para as aulas e para o desempenho do trabalho.

Eu acho que essa liberdade, ela tem que existir e não você querer fazer do aluno um objeto de desejo seu. O desejo do aluno gostar do que você gosta ou um desejo de o aluno aprender de acordo com o que você acha que ele tem que aprender. Às vezes você vislumbra no aluno um foco e você pensa: nossa esse aluno, ele tem futuro, esse aluno, ele pode seguir, mas às vezes não é isso que o aluno procura. Então eu acho assim, que eu Suzanna enquanto professora, eu procuro ser livre e dar essa liberdade para o aluno. (Entrevista Suzanna, p. 1)

Giovani começou a estudar música aos quatorze anos de idade. A música, na verdade era uma forma de trabalhar a timidez, de desenvolver habilidades sociais. “[...] quando eu entrei na música eu achei uma possibilidade ótima de começar a dar voz, eu era inclusive aquela pessoa que assim, o tempo inteiro na escola eu não falava, aquele menino que era considerado “ah, o menino mais inteligente da turma”. Só que eu era calado. Hoje eu vejo essa característica como super negativa”. (Entrevista Giovani, p 2-3).

Ao iniciar o curso superior, Giovani escolheu a psicologia: “fiz o curso. Inteirinho. Sou teimoso, nem vou dizer que é persistente. Fui até o final, me formei. Só que paralelo à música eu sempre estava” (Entrevista Giovani, p. 3). Durante o curso de psicologia, um colega pediu à Giovani que o ensinasse a cantar, queria fazer aulas de canto. Por não ser formado em música e nem ter experiência, Giovani começou a ministrar aulas de canto para esse colega e, ao considerar a sua falta de formação, cobrava oito reais a aula. “Eu inclusive ficava num dilema ético, pensava que a quantidade que eu estudava se eu poderia cobrar. E aí acabava que eu cobrava esse meu deslocamento porque eu ia na casa dele então os oito reais era mais para pagar o passe.” (Entrevista Giovani, p.7). A partir desse aluno particular no ano de dois mil e quatro, Giovani passou a se interessar pela prática docente.

Paralelamente à graduação em psicologia, Giovani fez o curso técnico em canto no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia, participava de apresentações etc. Ao terminar o curso técnico no conservatório, uma professora convenceu Giovani a fazer o vestibular para canto. Ao começar a graduação em canto, a música começou a ser vista como uma profissão em primeiro plano. Giovani revela que não se vê mais na área da psicologia, trabalhando como um psicólogo. No entanto, relatou que já passou por crises de ter um diploma e não exercer a profissão até então.

Até pouco tempo atrás isso era motivo de grande sofrimento pra mim porque, entre aspas, “eu já era um profissional formado” e quando eu entrei na música eu era simplesmente um menino que veio começar do zero. Então a mesma pessoa tinha as duas identidades, eu chegava aqui eu queria ser aquele que já estava formado, com diploma na mão, mas aquilo eu era simplesmente o menor dos aprendizes (Entrevista Giovani, p. 22).

Giovani está terminando a graduação em música, mas já ministrava aulas de canto anteriormente e no início do curso trabalhou como professor de canto coral em um projeto social. Atualmente ministra aulas particulares de canto. Durante a semana o professor vai até o domicílio dos alunos para dar as aulas. Também ministra aulas de canto na Superintendência de Saúde para um grupo de seis funcionários. Aos finais de semana trabalha com o coral da igreja católica a qual ele pertence. Com este trabalho do coral, o professor convida seus alunos particulares de canto para também ensaiarem, pertencerem ao coral.

Finalmente, ao falar sobre si mesmo e sobre as suas aulas, Giovani se reconhece como romântico. Ele explica: “qualquer um é capaz de cantar, cada um com seus limites, cada um do seu jeito, mas o professor tem que ser um instrumento e eu me sinto esse instrumento motivador para que as pessoas cantem” (Entrevista Giovani, p. 1).

Otávio: linguagem simples para ensinar canto

A música entrou na vida de Otávio como um *hobby*, como algo que gostava, que era apaixonado. Seu contato com a música foi através da igreja a qual o professor faz parte. Otávio começou a graduação em música com mais de trinta anos. Anteriormente à graduação, fez o curso técnico em administração e trabalhou nessa área por treze anos. “Mas a vantagem de ser administrador é que a empresa que eu trabalhava era bem interessante: ela me liberava pra eu fazer conservatório. E quando eu prestei vestibular, eu conversei com o meu chefe, ele me liberou pra eu fazer faculdade.” (Entrevista Otávio, p. 3).

Durante a graduação, a carreira de administrador foi sendo deixada de lado e Otávio passou a atuar como professor. Como docente, atua há nove anos. É professor de canto do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia, já lecionou disciplinas como canto coral e dicção. Além do conservatório, Otávio ministra aulas de canto e canto coral no Centro de Convivência do Idoso e na Associação de Reumáticos de Uberlândia e Região⁴ e o coro da Câmara Municipal de Uberlândia. Além desses trabalhos, Otávio

⁴ O Centro de Convivência do Idoso é um projeto da prefeitura municipal de Uberlândia, o qual há várias atividades voltadas para terceira idade dentre elas, o esporte e a música. A associação dos Reumáticos de Uberlândia e região é uma entidade filantrópica que oferece atividades como canto, dança, violão, pilates, apoio psicológico, dentre outros. Informações via site da associação: http://www.arur.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=62&Itemid=339 (Acesso em 6 de maio de 2014).

organiza a agenda de apresentações musicais na praça de alimentação de um *shopping* da cidade.

O entrevistado fala sobre ministrar aulas em três instituições, trabalhar com diversos públicos e então coloca: “eu acho que se quer ser professor, então vira professor mesmo e vai ensinar. Vai trabalhar muito, né?!” Otávio narra as dificuldades em ser professor, principalmente em relação à remuneração: “É muito difícil! Então é por isso que acaba saindo, você acaba pegando outras coisas também. Porque foi a profissão que eu escolhi, é a profissão que eu amo, é o que amo fazer.” (Entrevista Otávio, p. 14).

Ao relatar sobre as suas aulas de canto, Otávio diz que ser professor de canto é tranquilo, tem que ser fácil para que o aluno entenda como cantar, ser fácil conhecer o seu instrumento. Ao começar a ministrar aulas de canto, o professor compara o seu processo de aprendizagem, as suas aulas como aluno com as suas aulas como professor. A reflexão de inversão de papéis foi uma forma de entender melhor como ensina e como aprende. O professor narra:

[...] porque a forma como a minha professora do conservatório me passava era tudo muito difícil: “imposta a voz, a respiração é isso e é aquilo”. Então era tudo muito técnico pra mim. Muito complicado a forma como ela falava pra mim. Quando eu tive que fazer estágio no conservatório, eu falava: “poxa, a respiração diafragmática é só aprender a respirar com a barriga”. Então pra mim, a forma de entender isso era uma coisa muito natural. Quando eu fui ensinar para os alunos no estágio ainda, eu usava a linguagem mesmo: “respira com a barriga, abre a boca, joga a voz para o céu da boca”. Uma linguagem bem simples. (Entrevista Otávio, p.1)

Otávio relata sobre a sua trajetória, sobre suas aulas e seus alunos em diferentes tempos e espaços. Fala sobre os gostos musicais dos alunos, suas preferências, suas vontades: “[...] acho que cada aluno é muito individual [...] Vai depender do perfil dele. Então é muito complicado, cada aluno, como se diz: “é uma tese de mestrado!” (risos). (Entrevista Otávio p. 9-10). Além de falar sobre as especificidades de cada aluno, Otávio fala sobre habilidades que são inerentes à docência:

eu não consigo lembrar o nome do pesquisador, mas ele falava assim que o professor ele acaba tendo que ser um pouquinho de psicólogo, um pouquinho de administrador. Então assim, até a minha parte de administração que eu trabalhei, ela me é favorável. E realmente eu estou aprendendo! Eu acho que cada aluno é uma escola. Então eu acho que cada aula, cada aluno novo que vem, às vezes até um aluno que já está há tanto tempo, às vezes a gente descobre uma coisa que nem a

gente sabia. Realmente é um aprendizado mesmo, é uma caixinha de surpresa, eu diria. A gente tem que estar sempre aprendendo e eu sempre tenho procurado aprender. (Entrevista Otávio, p. 11)

Durante a entrevista, Otávio se remetia aos seus alunos, dava exemplos, falava sobre um ou outro aluno em específico. Falava de si mesmo como aprendiz em uma trajetória de ensinar que talvez não há um final: “eu vejo uma estrada e eu olho pra trás e falo: “nossa! onde eu já estou!” Aí eu olho para a frente e não consigo ver o fim.” (Entrevista Otávio, p. 11).

Violeta: ser professora em diferentes épocas

Violeta tem cinquenta anos de idade e se aposentou no início do ano de 2014. Foi professora de música do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia por vinte e sete anos. Por sete anos ministrou aulas de musicalização e percepção e por vinte anos ministrou aulas de canto. Ao falar sobre sua trajetória, Violeta contou que sua primeira graduação foi em piano, formou-se em piano e, ao participar das disciplinas de canto coral e, por incentivo do professor da disciplina, a possibilidade de se graduar também em canto começou. Ela conta:

o meu curso primeiro não foi o curso de canto. Eu comecei a estudar música através do piano. Eu tinha dez anos de idade quando eu comecei a estudar piano. As minhas aspirações primeiras não eram no sentido de cantar, eu nem sabia... eu até cantava, a gente tinha um grupinho de canto dentro da minha religião. Tinham os meninos que cantavam, as meninas que cantavam, mas eu queria ser pianista. (Entrevista Violeta, p. 2)

Depois de se formar na licenciatura em piano, Violeta passou em um concurso e começou a ministrar aulas de musicalização e percepção no conservatório. Ao se ver apenas dando aulas, a professora resolveu voltar à Universidade Federal de Uberlândia para estudar canto. Segundo ela, foi mais fácil porque como ela já tinha a licenciatura em piano, teve de fazer as aulas de canto e as disciplinas decorrentes dele: a dicção, literatura e metodologia do instrumento, dentre outras. Além disso, nessa mesma época, Violeta começou a participar do Coral da UFU.

Ao me contar sobre as apresentações do coral da UFU, a professora explicitou ser uma época em que o canto erudito ainda estava começando a ocupar um espaço na

cidade. As pessoas de Uberlândia tinham como assistir a óperas através das récitas do coral da UFU. Havia poucos alunos de canto na universidade nessa época, o acesso aos materiais e partituras era menor, não existia tanta tecnologia e tampouco a *internet*. “O que eu tenho de material, de livro, muita coisa eu comprei fora. Não conseguia achar. Hoje você baixa tudo pela *internet*. Você acha, você encomenda. Às vezes, quando você encomendava que vinha de navio, tinha que esperar dois meses pra chegar, era muito difícil!” (Entrevista Violeta, p. 3)

Violeta, durante a entrevista, falou da área de canto relativamente nova no Brasil. Discursou sobre a falta de materiais, deles ainda serem escassos: “as coisas que a gente acha são populares, popularescas [...]. Claro você tem os estudos do Mário de Andrade, muita gente aí para trás que discursou sobre o canto, mas especificamente, agora é que está sendo feito”. (Entrevista Violeta, p. 4).

Ao falar sobre a sua trajetória como docente, Violeta relatou sobre seus alunos em diferentes épocas. Contou que começou a ministrar aulas de canto muito nova e que havia certa resistência em relação ao seu trabalho por parte das outras professoras de canto que na época eram bem mais velhas que ela. “Quando eu era mais jovem, vamos dizer, com vinte e poucos anos, as pessoas que gostavam do canto erudito eram pessoas mais velhas, acima de cinquenta, sessenta anos e com a mentalidade assim de quem pode dar aula de canto é uma pessoa da idade delas e com voz grandiosa” (Entrevista Violeta, p. 9).

Os primeiros alunos de canto da professora, eram senhoras, senhoras bem mais velhas, algumas aposentadas, que gostavam de ópera, de ouvir Maria Callas. Depois começaram a aparecer adultos que gostavam de cantores da época como, por exemplo, Os Três Tenores e, mais recentemente os jovens que querem aprender a música do momento, a música da mídia.

Para que os alunos aprendessem a se apresentar, tivessem experiência de palco, Violeta sempre fazia projetos dentro do conservatório que envolvessem seus alunos e demais alunos e professores da escola. Montou musicais, óperas, cenas líricas, dentre outros projetos. Com esses projetos fazia parcerias com profissionais de outras áreas como o teatro, a figuração, e até mesmo professores de idioma. Ao falar sobre os projetos, a professora revela as dificuldades em realizá-los, sobre lidar com grupos diversos:

primeiro, a gente precisava de um coro, nesse coro as pessoas cantavam e faziam a louvação a Iris e Osíris. Algumas pessoas, muitas pes-

soas do coro eram evangélicas. Não queriam cantar. “Não a gente não pode cantar isso”. [...] bom, então como é que a gente faz? “Então esse trecho você não canta!”. São situações que você vai aprendendo e você vai crescendo, você tem que lidar com aquilo. Teve também a questão de figurino. Não tem dinheiro para fazer! Então o que é que faz? Bom, então a gente faz o mais simples possível. Aí o mais simples possível às vezes não agrada uma pessoa. “Então você faz o seu figurino”. “Ah tá!”[...] Dentro do figurino: “olha, não tem condição, isso não ficou bom! Isso aqui não é assim, isso aqui não é da época”. Aí você vai conversar com a figurinista, ou com a pessoa que tem experiência com figurino, aí é mais um crescimento. Cenário. “Não temos espaço para colocar o cenário, qual é a ideia?” “Ah então vamos sentar com o Fulano!” A gente faz os painéis, a gente está fazendo só um pedaço, a gente não consegue fazer uma ópera inteira, não consegue! [...] faz alguns trechos de fala e consegue fazer as principais partes da ópera. “Ah então como é que faz o cenário?” Então a gente faz um cenário que é a floresta, outro cenário que é o templo e outro cenário que é... “mas como três cenários?” Faz um painel, o cenário é fixo, o painel vira e vira outro cenário. “Ah! Quem vai virar o cenário?” As pessoas do coro! Porque não tem o contrarregra (risos) (Entrevista Violeta, p. 15).

Violeta se mostra, fala sobre si mesma como uma professora incentivadora de seus alunos. Ela explica: “eu me vejo mais como uma pessoa que incentiva o cantor. Eu me vejo muito mais como uma pessoa que está do lado, que incentiva, que apoia, independentemente das condições do aluno, condições que eu falo assim, de facilidade de cantar.” (Entrevista Violeta, p. 2). Ao ministrar aulas de canto, a entrevistada fala sobre a importância de captar, de retirar do seu aluno o melhor que ele pode dar dentro das condições dele. Além disso, ao falar sobre suas aulas, Violeta enfatiza a importância de conversar e conhecer o seu aluno:

então antes de ensinar você tem que aprender o que é o seu aluno. Mesmo que você tenha conhecimentos técnicos, teóricos, práticos da fisiologia, da história da música é depois que você conhece o seu aluno que você vai aprender a dar aula para ele Cada um é um... é um aprendizado seu. Você consegue aprender a lidar com situações diversas (Entrevista Violeta, p. 17).

Atualmente, a professora ministra aulas de canto em uma escola particular de música. São poucas aulas, apenas uma tarde na semana. Violeta colocou que talvez seja a hora de parar, falou sobre a música da mídia e, principalmente a música sertaneja como uma dificuldade de ensinar. A professora explicou: “[...] eu acho que a gente tem que buscar e acima de tudo a si atualizar, como as coisas estão hoje e ver, chegar num

ponto que: “eu realmente quero continuar aprendendo?” Violeta reflete sobre a sua trajetória e conclui: “eu acho que eu estou nesse ponto. Porque assim, eu sempre aprendi muita coisa, mas eu ainda não tenho certeza se as coisas que eu aprendi são passíveis de serem ensinadas para os alunos que estão chegando.” (Entrevista Violeta, p. 17).

2.4 Análise do discurso para interpretar discursividades das falas

Para Orlandi (2011b) alguns pressupostos teóricos da análise do discurso de fundamentação francesa concebida pelos estudos de Michel Pêcheux propõe interrogar os processos de construção de referência discursiva visando compreender os discursos científicos, políticos, pedagógicos, estéticos, técnicos. Segundo os estudos da autora, nessa fundamentação, os textos são materiais de reflexão em que os escritos, os ditos, as imagens, tecnologias mostram processos de significação dos sujeitos. É possível compreender que as entrevistas textualizadas foram dando visibilidade aos fios discursivos tendo em vista que a linguagem dos professores de canto revelava variados olhares sobre si e o outro em relação às práticas pedagógicas, musical e social.

Para Chizzotti (2008), o discurso não tem significado único. Em pesquisas, o discurso tem como análise um conjunto de ideias, “um modo de pensar ou um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação textual ou verbal, que o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala” (CHIZZOTTI, 2008, p. 120). Em relação a discursividade, Orlandi (2001) afirma que é possível “dizer que a evidência do sujeito, ou melhor, sua identidade (o fato que eu sou eu) apaga o fato de que ela resulta em uma identificação: o sujeito se constitui por uma interpelação que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva.” (ORLANDI, 2001, p. 45)

Desta forma, é possível concordar com Orlandi (2011a) ao dizer que interrogar uma leitura e no caso dessa pesquisa a base teórica de interpretação dos discursos presente nas falas do sujeito professor de canto, significa pensar “como se lê um autor hoje”. Para ela, essa interrogação leva em conta o modo de ler e de reconhecer referências que fundamentam preferências sobre o desejo de compreender os “sujeitos, o sentido, o político, a ideologia.” (ORLANDI, 2011a, p. 20).

Para o âmbito das entrevistas, “Pêcheux mostra a necessidade de refletir sobre o estatuto social da memória como condição de seu funcionamento discursivo”. (ORLANDI, 2011b, p. 18). Sob a perspectiva da memória Pêcheux traz a consideração de

ser ela um “conjunto complexo [...] constituído por serie de *tecidos de índices legíveis* constituindo um corpus sócio-histórico de traços”. (PÊCHEUX, 2011, p. 142, destaque do autor). Segundo o autor:

a memória considerada como corpo/corpus de traços inscritos neste espaço, sob formas extremamente variáveis, remete, assim, à noção de *memória coletiva* tal qual foi desenvolvida em particular pelos historiadores das mentalidades; os corpos coletivos (cidades, regiões, instituições, associações, nações, Estados etc) são corpos de traços. (PÊCHEUX, 2011, p. 142, destaque do autor.)

Santos (2004) propõe a análise do discurso sob uma visão mais ampla. O trabalho com o discurso não pode existir sem uma abordagem da natureza de significações dos sentidos. Essas significações e sentidos não poderiam “se instaurar se não fosse a ação dos sujeitos na constituição dos processos enunciativos” (SANTOS, 2004, p. 109). Assim, o autor postula que “é na interação sujeitos sentidos que emergem as manifestações discursivas e suas circunscrições socioideológicas” (ibid).

O autor traz a análise do discurso com uma reflexão metodológica. A partir de Foucault, Santos (2004) explicita a ordem como uma ação determinada pelo analista do discurso. “Assim, a ordem passa a ser o lugar de “causalidade” em que o analista vai interpelar a possibilidade de significação dos discursos, seguindo o percurso de construção/atribuição/deslocamento dos sentidos.” (ibid. p. 112). A ordem busca a natureza subjetiva e sentidural como possibilidades de “lugares discursivos”. A ordem posta pelo analista “tomaria por referência variáveis que interpelam a organização interna, o comportamento das significações e os processos de transformações ocorridos nos sentidos a partir de sua inserção nos discursos e de seu funcionamento nos processos enunciativos”. (ibid).

Ao fazer referência a Foucault, Chizzotti (2008) mostra que os discursos são uma maneira de produzir e organizar o significado no contexto social. Assim, o discurso está relacionado com o processo sócio-histórico e considera-se que pode ser compreendido ao ser relacionado com “o processo cultural, socioeconômico e político nos quais o discurso acontece, crivado pelas relações ideológicas e de poder” (Chizzotti, 2008, p. 121)

Dessa maneira, Santos (2004) postula que o discurso tem característica de “movência”, “opacidade” e “alteridade” o que torna arriscada a ideia de sugerir um percurso metodológico para sua análise. Ao fazer uma interpretação sentidural, é necessário iden-

tificar as variáveis, ou seja, um elemento aglutinador designativo de traços de agrupamentos de sequências. Essas variáveis podem contemplar, por exemplo, um enfoque teórico (intertextos, interdiscursos, formações ideológicas, formações discursivas, heterogeneidade, polifonia, dentre outros) ou mesmo um enfoque metadiscursivo (vozes, sentidos e enunciados) (ibid. p. 114-115).

Com isso posto, o ponto de partida do analista do discurso diante de uma manifestação discursiva seria situar os lugares discursivos para a construção da análise. Dessa maneira, ocorre o desdobramento de que a interpretação não será nem uma só e nem mesmo finita. Segundo Mussalin (2004, p. 124-125) “o sujeito discursivo não possui uma linguagem transparente e homogênea, mas com diferentes sentidos”.

2.4.1 Categorização do material empírico

No processo de categorização, busquei organizar os dados das entrevistas a partir de uma leitura aprofundada de todo o material. Os discursos (interdiscursos e intradiscursos) dos participantes permitiram elucidar alguns modos de como eles pensam, ensinam, aprendem, acreditam e se reconhecem professores. Organizei os assuntos e situações vividas na profissão que estão sendo comuns entre eles e diferentes também. Com isso, reuni as falas e interpretei as discursividades com base no roteiro, objetivos da pesquisa, bibliografia e minhas experiências com a área. Percebi também que outros temas entraram no exercício da categorização tendo em vista que surgiram no decorrer da entrevista. O processo de categorização se desenvolveu em um ir e vir aos textos de cada um e de todos.

2.4.2 Textualização dos dados

Ao término da transcrição e leitura das entrevistas, passei à categorização dos dados e análise das discursividades presentes nas falas. Textualizei alguns trechos do material empírico e os utilizei no corpo dessa dissertação. Procurei manter a caracterização das falas e suas expressividades e ao mesmo tempo me preocupei em deixar o texto mais fluente.

Capítulo 3 - REVISÃO DA LITERATURA

3.1 Profissionalização docente: aspectos históricos

Nóvoa (1999) ao discutir sobre a profissão docente problematiza que “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e conflitos, de hesitações e de recuos” (NÓVOA, 1999 p. 21). Ao realizar um panorama histórico da profissão, o autor português coloca a gênese da profissão docente dentro da igreja de forma subsidiária e não especializada. Assim, a profissão ao se iniciar em congregações religiosas, se forma como congregações docentes. Essas congregações docentes configuram um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão.

No século XVIII, a intervenção do Estado fez com que ocorresse uma homogeneização dessas congregações docentes, bem como uma “unificação e uma hierarquização à escola nacional de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional e não uma concepção corporativa do ofício” (NÓVOA, 1995 p. 17). Desta forma o Estado, passou a fazer nomeações dos professores o que fez com que a profissão ficasse no meio do caminho entre o funcionalismo e a profissão liberal.

No final do século XVIII não era permitido lecionar sem uma licença ou autorização do Estado a qual era concedida através de um exame que procurava acurar habilitações, comportamento moral etc. Esse documento passou a ser um fator regulador da profissão docente o que facilitava um perfil de competências técnicas. Já no século XIX, houve uma expansão escolar, uma procura social mais forte já que a instrução passa a ser sinônimo de superioridade. O trabalho docente passou a ter então mais alta relevância social. Assim, a formação docente começou a ser mais especializada e mais longa.

Na segunda metade do século XIX, a profissão docente passou a ter uma ambiguidade em seu estatuto: os professores não eram burgueses e também não eram do povo, não eram valorizados como intelectuais, mas deveriam possuir um acervo de conhecimentos. Não eram notáveis locais, mas tinham importância na comunidade, não exerciam um trabalho independente, mas usufruíam de certa autonomia. Nóvoa (1999) nomeia esta imagem do professorado como uma imagem “intermediária” (p.18). Essa problemática acentuou a feminilização do professorado, um fenômeno visível na virada do século e que introduz o dilema entre profissões masculinas e femininas.

Durante os anos mil novecentos e vinte. o Movimento da Educação Nova ilustrou a conjugação de projetos culturais, científicos e profissionais. Nesta perspectiva, o movimento foi a consequência de uma “lenta evolução cultural que impôs socialmente a ideia de escola e o produto da afirmação das “novas” ciências sociais e humanas (nomeadamente das ciências da educação), mas representou também um forte contributo para a configuração do modelo do professor profissional”. (NÓVOA, 1999, p. 19).

Costa (1995) ao estudar a problemática do trabalho docente, mostra que o ideal do trabalho do professor e o da escola começaram a ser abalados após a Segunda Guerra Mundial. A escola, ao contrário do que possa parecer, em vez de eliminar diferenças sociais passou a reproduzir as desigualdades sociais necessárias à manutenção da ordem econômica capitalista. Assim, o Estado exercia não apenas o controle técnico, administrativo e legal da escola, mas também o controle ideológico, ou seja, os professores eram executores de um projeto que compete ao aparato escolar nas sociedades capitalistas.

A partir disso, um dos questionamentos da autora é o professor/profissional. Poderia o professor ser considerado um profissional? O docente e a escola são vinculados aos processos e práticas sociais “que produzem indivíduos partícipes das trajetórias histórico-culturais das sociedades em que vivem” (COSTA, 1995, p.85). Mesmo com uma importante participação na formação de indivíduos, a profissão do professor é algo complexo de compreensão. O termo profissão tal como conhecemos hoje surgiu no século passado e se remete, principalmente, às profissões fabris, industriais. As profissões liberais são a da medicina, da advocacia, engenheiros e arquitetos que trabalham no seio de grandes organizações.

A construção da profissionalização docente no Brasil é marcada por avanços e recuos. Assim como na Europa, a educação começou dentro da igreja católica. A partir da República essa passou a ser de responsabilidade do Estado. A profissão docente, a qual era exercida como atividade principal, marca um momento em que a função docente “deixa de ser acessória e passa a se constituir um campo de atividades e de investimento de um grupo ao mesmo tempo em que passa a se tornar mais controlada pelo estado e hierarquizada”. (BRITO, 2009, p.85). Nos anos mil novecentos e vinte, a história da profissionalização docente teve uma peculiaridade: diferente dos outros países, no Brasil já existia um controle do Estado sobre o corpo docente, no formato de recrutamento e de supervisão por parte de inspetores escolares. Os inspetores escolares eram

responsáveis pela aplicação de avaliações personalistas o que representou cerca de 50% dos professores admitidos. (BRITO, 2009, p. 85)

Assim, a profissão não era uma ocupação, mas um meio de controlar a ocupação. A profissão do professor se desenvolveu em instituições burocráticas e hierarquizadas estando sujeita a variadas formas de controle, por isso, existiam limites entre a autonomia e o autocontrole, ou seja, os professores eram atingidos pelos efeitos da mediação do estado, pois, “na condição de funcionários e de assalariados, ocupam posições subalternas e sofrem diversas formas de controle” (COSTA, 1995, p.92). No início do século XX houve um salto na profissionalização docente. Os professores passaram a reivindicar e a formar-se também para exercer cargos administrativos dentro da escola. O grupo começou formar associações de diretores de escolas, por exemplo.

A profissionalização docente em música também se desenvolve de maneira complexa. Os professores são formados em Curso de Licenciatura Plena e ensinam em espaços variados como escolas específicas de música, projetos sociais, educação básica, aulas particulares (individuais e coletivas), entre outros. Além disso, muitos professores são contratados dentro da informalidade ou como prestadores de serviços como no caso de oficinas. Nesses espaços de informalidade, o professor passa a ser um profissional liberal. Assim, não existe um plano de carreira para a classe, tampouco uma regularização ou institucionalização da profissão. A multiplicidade dos espaços ocupados pelo professor de música torna a profissionalização ainda mais complexa de ser estudada. Assim, a formação do professor de música passa a ter várias ramificações e várias faces, tornando ainda mais difícil compreender a profissionalização docente da área.

3.2 Socialização do profissional docente

Lüdke (1996) por meio de grupo de pesquisa, ao desenvolver estudos sobre a socialização profissional de professores, propôs analisar processos através do qual o professor desenvolve sua dimensão profissional. A dimensão dessa socialização é bem ampla. Assim, a pesquisa procurou abranger espaços de dois polos: o da formação e o da experiência. Para compreender essas imbricações, na primeira fase da pesquisa procurou-se apontar e discutir os conceitos de profissão, profissionalização, socialização profissional e construção da identidade profissional aplicado ao estudo da ocupação docente percebido nas falas dos professores em relação às suas trajetórias ocupacionais.

A autora explicita que o conceito de profissão, continua muito vulnerável. O conceito de profissão no que diz respeito à ocupação docente, “continua intrigando e estimulando estudos de grande interesse, que ajudam a esclarecer vários aspectos básicos dessa importante ocupação, ainda que não chegue a uma posição definitiva entre os dois termos: magistério e profissão” (LÜDKE, 1996, p.41). A autora considera então o magistério como uma categoria profissional, sem deixar de situá-lo no contexto geral da sociedade e do tempo aos quais pertence.

Por essa perspectiva, Mizukami (1996), juntamente a um grupo de pesquisa, realizou cinco estudos de caso desenvolvidos com professoras aposentadas. A pesquisa procurou reconstruir a história da formação ao longo de tempo em que professoras aposentadas, por meio de entrevistas de caráter autobiográficas, contaram sobre essas histórias. Os cinco estudos de caso evidenciaram tendências que apontam para existência de fases comuns às professoras como a de entrada na carreira, estabilização e diversificação.

Mizukami (1996), ao discutir sobre a docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional, mostra a complexidade da profissão docente no âmbito social. Para a autora, o professor é “o principal mediador entre os conhecimentos socialmente constituídos e os alunos” (MIZUKAMI, 1996, p. 60). Dessa forma, é importante a produção de pesquisas relacionadas a esses profissionais. A autora supracitada elucida que os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão de ser professor são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido a priori.

Fontana (2005) postula sobre a importância das trajetórias e das experiências vividas pelos professores. A autora discute a questão da experiência como algo que se faz importante na prática profissional. “Os professores atribuem significados a suas experiências e à trajetória vivida e consideram que se formam na própria trajetória da docência com os alunos e com seus colegas” (FONTANA, 2005, p. 54). Também discute a importância do individual e do social para a formação do professor. Segundo Fontana (2005), “somos povoados por múltiplas vozes; vozes dos outros, que nos constituem, vozes dos múltiplos papéis sociais que desempenhamos, vozes da história que ecoam em nós e significam” (ibid, p. 66).

Sendo assim, a socialização profissional docente se faz por meio das relações e das significações e resignificações dessas relações. O trabalho como professor depende de uma série de fatores como a trajetória de cada um, das instituições às quais pertencem, dos alunos, dos colegas da profissão, dentre outros. Na área da música, ao ocupa-

rem diversos espaços, a socialização e a significação das experiências se tornam ainda mais amplas abrangendo diferentes nuances.

3.3 Ser professor de música

Uma das discussões sobre a profissão músico-professor é a amplitude do campo profissional. Geralmente, o profissional da área da música atende diversas tarefas e empregos. Estas vão desde ministrar aulas em uma escola básica, ministrar aulas específicas de instrumento, fazer um concerto até tocar em eventos como casamentos, bares e bailes.

Aquino (2008) examina a atuação multiface do músico. A autora usa o termo *músico anfíbio* que significa “nadar com desenvoltura entre os vários campos de atuação profissionais instituídos pela Cadeia Produtiva da Música e também pelo próprio músico” (AQUINO, 2008, p.3). Além disso, o significado dessa expressão denomina as dificuldades da precarização da profissão do músico como, por exemplo, a instabilidade das relações trabalhistas.

A partir desse conceito, a autora mostra a docência como uma face da profissão mais segura e com maiores garantias, principalmente a docência no âmbito da universidade. Ao atuar nessa área, o músico desenvolve além do ensino, a pesquisa, a *performance* e a extensão, o que não deixa de ser também uma profissão multiface, “anfíbia”. A autora desvela que os *músicos anfíbios* “preferem “percursos molhados”, serpentes, abertos que conduzem a múltiplos pontos e possibilidades, afinal uma quantidade de indeterminação é essencial para a criação artística e permeia o trabalho musical” (AQUINO, 2008, p. 5).

Coli (2008) problematiza os campos de atuação do músico na Itália e no Brasil com o enfoque no cantor lírico. Para a autora, ainda é complicado conseguir uma estabilidade financeira na profissão de músico. A formação do músico é estável, mas a atuação ainda apresenta muitos problemas, o mercado de trabalho ainda é precário. Mesmo com uma formação estável, a autora acredita que existe uma falta de preparo pedagógico por parte dos docentes em relação ao mercado de trabalho. Existe a ênfase em um trabalho puramente técnico de habilidade de um instrumento “desconsiderando o contexto cultural e psicológico do processo de formação do aluno, o que resulta na ausência

de alguns principais elementos humanistas para a formação e cultura geral do músico” (COLI, 2008, p. 93)

A partir desses problemas com o mercado de trabalho, o músico começa então a procurar o que dê mais estabilidade econômica, o que ainda é a profissão docente. O músico passa então a ser professor nas universidades, na escola básica e nos conservatórios. A atividade primária antes como um espaço para a autorrealização, de ser artista, passa a ser uma atividade secundária, enquanto a atividade secundária (a docência) passa a ser a atividade primária, a que garante a profissionalização e uma estabilidade principalmente econômica.

Ao investigar a profissão do músico, relatar sobre a precarização da área de trabalho, Coli (2008) faz uma reflexão sobre a identidade do músico. Para a autora, o fato de o músico atuar em um fenômeno poli, com atividades primárias (artista) e secundárias (docência) provoca uma confusão profissional. Como área de atuação de mais estabilidade ainda é a de professor, o artista começa a viver uma crise de identidade, a sua autoimagem é a de professor e não a de músico. Para a autora, o músico atuante como artista tem problemas com a identidade profissional, pois esta “evidencia a ausência de um “código profissional” que regule a ética do exercício da profissão como acontece com as profissões liberais” (COLI, 2008, p. 97). Por isso, a profissão do músico passa a ser uma forma de ocupação que tende a profissionalização.

Na área da Educação Musical, Louro (2004), aborda as identidades profissionais de professores de instrumento. A problematização parte da dualidade entre ser músico e ser professor universitário. Para a autora, a definição de profissionalidade em música ou em pedagogia, bem como a combinação de ambas, é “mais complexa e plural do que uma simples definição de conhecimentos e destrezas associadas a essas profissões ou à opção entre um papel social do músico e/ou professor” (LOURO, 2004, p.15).

Em sua tese, Louro (2004) mostra as diversas tarefas exercidas pelos professores universitários de música. Nas falas dos entrevistados aparecem relatos de suas aulas e de como estas são abordadas. Além do espaço da sala de aula, os professores evidenciam outras tarefas exercidas como a pesquisa, a administração do curso, a extensão bem como aquelas exteriores ao trabalho, como por exemplo, os seus papéis no âmbito familiar. A partir dessas falas, a autora revela as identidades desses professores, colocando-as no viés entre o social e o individual, pois, “é nessas relações entre as pessoas com outras pessoas, contextualizadas em locais de trabalho e estudo, que são construídas as identidades profissionais” (LOURO, 2004, p. 22).

A partir das falas dos entrevistados, a autora considera que os professores não possuem “uma imagem única de si mesmos [...]”, além disso, “em termos individuais, a identidade já se problematiza entre aquilo que é interno e externo ao indivíduo e que se modifica ao longo do tempo” (ibid. p.173-174). Louro (2004), conclui que o interesse por essa temática “está em uma melhor consciência das tensões que estão em jogo na construção dessas identidades, a fim de possibilitar uma ação profissional baseada no clareamento do contexto no qual vivemos” (ibid. p.179).

Por essa direção, Vieira (2009), estudou sobre os modos de ser e agir do professor de violão focando aspectos que constituem a cultura profissional. O autor tem como principais referenciais teóricos os conceitos de socialização, da cultura e identidades profissionais. Os questionamentos do pesquisador em relação aos entrevistados são o de aprender a ser professor e como se tornar professor. A partir desses questionamentos, o autor busca se adentrar à trajetória dos entrevistados mostrando o início da formação, a escolha da profissão e as primeiras socializações profissionais, os espaços de atuação profissionais que vão desde as primeiras experiências sobre como os professores aprenderam a ministrar aulas de violão até os diversos espaços ocupados por eles: as escolas específicas de música, aulas particulares na casa do professor e na casa do aluno, oficinas e projetos, aulas em escolas da rede de ensino.

Ao descortinar sobre a trajetória dos professores de violão, o autor discorre sobre motivação em ser professor de violão. A partir disso, os conceitos de competência profissional, a importância de uma formação no ensino superior em música até chegar às múltiplas identidades dos professores, mostra que “a duplicidade entre as identidades de professor e músico parece ser uma questão ainda em aberto no que diz respeito à formação dos professores de música em especial os de instrumento” (VIEIRA, 2009, p. 151).

Sob a essa mesma perspectiva, outros trabalhos relacionados com a temática da identidade do professor/músico e com a cultura profissional também se evidenciam na área da Educação Musical. Kothe (2012), por meio de um estudo de levantamento (*survey*), investigou a prática docente de bacharéis em música atuantes em orquestra. Montenegro (2012) teve como objeto de estudo os modos de ser e agir do pianista colaborador, profissional que faz um trabalho em conjunto com o professor e o aluno, um coordenador da aula de instrumento. Machado (2012) buscou por meio das narrativas de professores de teoria e percepção, compreender como se dão os processos de formação da docência dos mesmos.

Sobre as relações identitárias dos professores de música Louro et al. (2010) explicam sobre a coleta de dados a partir das “escritas de si” propondo uma abordagem autobiográfica. A busca desse grupo de pesquisa é conhecer imbricações com os estudos envolvendo narrativas e música. Esse tipo de pesquisa qualitativa possui aportes sociológicos que demonstram uma opção metodológica que dialoga com a subjetividade das pessoas envolvidas. Segundo Abreu (2010), a reflexão biográfica permite explorar em cada um de nós a manifestação daquilo que somos e daquilo que nos tornamos, o que “possibilita o encontro da subjetividade com a objetividade, do saber ser com o saber fazer” (ABREU, 2010, p.340)

A abordagem biográfica das narrativas de si corrobora a problematização sobre formação de professores de música “estudada a partir de diversos contextos de ser e tornar-se professor buscando uma formação que instrumentaliza para as situações problemáticas de atuação, ao mesmo tempo, que instiga um diálogo com si mesmo e seus alunos neste processo”. (LOURO, et al. 2010, p.240)

3.4 Alguns pressupostos sobre o ensino de canto

No âmbito do ensino do canto erudito ou também conhecido como canto lírico, existem estudos relacionados à pedagogia da voz. Autores como Linklater (1976), Lemann (1984), Bloch (1958), Doscher (1994), Costa (2001), dentre outros buscam investigar sobre a temática da pedagogia do canto. Os estudos relacionados à voz e ao ensino de canto tiveram seu início nos tratados, entre eles, os dos séculos XVII, XVIII e XIX. Pacheco (2004) publicou uma análise comparativa de três tratados de canto dos séculos XVII, XVIII e XIX. Esses foram escritos por alguns cantores e também professores representativos da escola italiana de canto. Os tratados são de Pier Francesco Tosi (1647-1732), Giambattista Mancini (1714-1800) e Manuel P.R. Garcia (1805-1906).

O autor aborda as diferenças do fazer musical na época desses tratados bem como o contexto e as condições da época e em relação ao espaço físico. Assim, Pacheco (2004) ressalta que “para o público de antes aquela música era música contemporânea, para o público moderno é música antiga e isso já muda o processo de significação e impossibilita a restauração do processo de expressão e comunicação original” (PACHECO, 2004, p. 20). Além disso, esses tratados não possuem um registro fonográfico, o advento do fonógrafo surgiu muito posteriormente. Dessa maneira, entender de que

forma se cantava nessa época é apenas pelos tratados e registros de concertos, partituras etc.

Nos séculos XVII e XVIII os *castrati* representavam um fenômeno musical, social e cultural. O termo *castrati* vem de castrado que se refere a meninos que eram castrados para permanecerem com uma voz semelhante à das crianças ou das mulheres. A maioria desses meninos vinha de uma classe social mais baixa e tinha a sua formação musical dentro das igrejas católicas. Tosi (1653-1732) e Mancini (1714-1800) além de serem considerados grandes professores de canto eram também *castrati*. Os dois tratadistas trazem como importante no estudo do canto o estudo do solfejo bem como o virtuosismo musical existente no período barroco.

O tratado de Tosi foi escrito em italiano em 1723 e possui duas traduções para o inglês: uma em 1743 por Galliard e outra em 1995 por Baird. O tratado se divide em dez capítulos. O primeiro capítulo é intitulado “Observações para quem ensina um soprano”. Nesse capítulo, o autor “dá vários conselhos para o professor de canto. Pelo título do capítulo já podemos perceber que Tosi praticamente não considerava outros tipos vocais além do soprano” (PACHECO, 2004, p. 37). Assim, seguem os capítulos 2. Da apojatura, 3. Do trilo, 4. Das divisões. Nesse capítulo o autor ensina regras para boa execução de ornamento, 5. Do recitativo, 6. Observações para quem estuda. Nesse capítulo Tosi procura mostrar ao estudante a melhor maneira de se estudar e de se comportar em sociedade, 7. Das árias, 8. Das cadências, 9. Observações para um cantor (profissional), 10. Dos Passi, que são trechos melódicos improvisados que são incluídos nas árias.

Mancini escreveu seu tratado em quinze capítulos em duas edições, uma em 1774 e outra em 1777. Pacheco (2004) usou a edição de 1774 para a sua pesquisa. No primeiro capítulo, Mancini discute sobre Excelência e Mérito em música. O autor define que a música é a arte de combinar sons de modo agradável aos ouvidos. No segundo capítulo, Mancini trata sobre as “diversas escolas dos talentosos homens e Valorosas Mulheres, que floresceram na arte do Canto no fim do século passado, e que, todavia, florescem no presente” (PACHECO, 2004, p. 38). Nesse capítulo o autor destaca vários professores de canto e a importância deles para a prática de ensino. No terceiro capítulo, Mancini aborda a obrigação que devem ter os pais e as obrigações cristãs que devem ter antes de destinar o filho na arte do canto. No quarto capítulo, o autor discute sobre voz de peito, voz de cabeça e falsete trazendo considerações sobre os registros vocais femininos. No quinto capítulo, sobre a entonação e no sexto sobre a posição da boca ou a maneira de abrir a boca, sendo isto algo fundamental para a técnica vocal. No sétimo

capítulo, Mancini fala sobre a maneira de cavar, modular e sustentar a voz. Nesse capítulo o autor dá importância ao corpo sonoro da voz, descrevendo suas qualidades e defeitos.

No oitavo capítulo, Mancini explicita sobre a união dos registros, do portamento, e da apojatura. No nono, o autor elucida a *messa di voce*. No décimo capítulo, há pontuações sobre trilo e mordente e no décimo primeiro sobre as cadências. Ao falar sobre as cadências, Mancini busca explicar a importância delas para os instrumentistas e cantores. No décimo segundo capítulo, o autor fala sobre a agilidade da voz. No décimo terceiro, há recomendações sobre os conhecimentos necessários que um cantor deve ter ao desejar recitar bem em um teatro. No décimo quarto capítulo, Mancini discute sobre o recitativo e a ação, ressaltando a importância de o cantor ter uma boa formação como ator. Finalmente, no último capítulo, o autor explicita sobre a “boa ordem, regulamento e graduações que deve observar um jovem estudioso no aprendizado da arte do canto” (PACHECO, 2004, p. 39). Nesse capítulo, o autor aconselha como o estudante pode fazer um bom estudo.

Garcia escreveu seu tratado em duas partes. A primeira foi publicada em 1841 e a segunda em 1847. Segundo Pacheco (2004), no prefácio da edição de 1847, Garcia cita os tratadistas Tosi e Mancini como importantes para a tradição antiga, mas considera esses documentos vagos ou incompletos, dando ideias aproximadas sobre o canto. Esse tratadista começa a dar importância dos produtos vocais serem submetidos aos estudos fisiológicos. Além disso, no tratado de Garcia há muitos exemplos musicais, bem como exemplos de vocalizes. Na primeira parte do tratado, o autor escreveu nove capítulos. No primeiro, o autor apresenta o aparelho vocal, faz uma descrição anatômica e fisiológica do mesmo. O segundo capítulo se trata dos estudos fisiológicos da voz humana. Assim, o autor faz explicações fisiológicas para fenômenos como registros da voz, muda vocal, timbres, intensidade e volume da voz etc. No terceiro capítulo, Garcia faz observações preliminares sobre “as qualidades vocais que um aluno de canto deve possuir, sobre os abusos vocais no canto, e faz algumas considerações sobre a maneira correta de estudar” (PACHECO, 2004, p. 41). O quarto capítulo se destina à classificação das vozes cultivadas, no qual o autor descreve diversos tipos vocais. O quinto capítulo é intitulado “Timbres”, no qual Garcia fala sobre a importância de desenvolver os dois timbres principais de voz: o claro e o escuro. No sexto capítulo, o autor fala sobre a respiração e descreve a técnica desenvolvida por ele. No sétimo, Garcia fala sobre a emissão e qualidade da voz, trata de questões técnicas que possibilitam uma boa emis-

são vocal. No oitavo capítulo, o autor fala sobre os registros vocais e como unir os registros da voz. O nono, trata da vocalização (agilidade).

A segunda parte do tratado de Garcia, publicada seis anos depois, possui cinco capítulos. No primeiro capítulo, o autor descreve sobre a articulação no canto, trata sobre todas as questões de uma boa pronúncia textual no canto. O segundo, tem como título “Arte de frasear”, o qual há pressupostos da teoria sobre a frase musical e, baseado nela, o autor busca explicar como respirar no “lugar” correto, como fazer variações de andamento e de ritmo, e como usar variações de dinâmica. O terceiro capítulo, trata de alterações e ornamentações na linha do canto, há explicações sobre o uso correto das apojaturas e do trilo, bem como a boa execução das cadências. No quarto capítulo, o autor discute sobre como o cantor deve alcançar um canto expressivo. “Para isso, Garcia utiliza vários recursos teatrais e retóricos como mudanças na fisionomia, na respiração, nos timbres e na intensidade da voz, na rapidez da enunciação do discurso, entre outros” (PACHECO, 2004, p. 42). Por fim, no quinto capítulo, o autor trata sobre os diversos estilos de canto como o recitativo, o canto florido, o canto declamado, entre outros.

Os três tratadistas estudados por Pacheco (2004) informam aspectos da história da escola italiana de canto. Os estudos técnicos do canto, bem como o estilo interpretativo tiveram mudanças se ajustando às mudanças estilísticas da época. Os padrões atuais do ensino de canto lírico têm como um dos principais parâmetros os estudos de Richard Miller (1926-2009). Nascido nos Estados Unidos, Richard Miller foi tenor em companhias de óperas da Europa e da América e professor em *Oberlin College Conservatory of Music*. Fundou o *Otto B. Schoepfle Vocal Arts Center de Oberlin Conservatory*, um laboratório de acústica que mede a produção vocal e fornece *feedback* visual e auditivo para o cantor. O centro de artes vocais em Oberlin foi o primeiro de seu tipo a ser baseado em uma escola de música.

O autor publicou vários artigos e oito livros sobre técnica de canto e pedagogia vocal. Os estudos de Miller buscam uma técnica a partir da fisiologia da voz, bem como a anatomia de cada cantor, cada classificação vocal. Seu primeiro livro foi publicado em 1977 e reeditado em 1997. Tem como nome *National Schools of singing* (Escolas Nacionais de Canto). Posteriormente, outros livros sobre o ensino de canto foram escritos por Miller. Estes são: *The Structure of Singing, 1996* (A estrutura do canto), *Training Tenor Voices, 1993* (Formação de Vozes Tenor), *On the Art of Singing, 1996* (Na arte de cantar), *Singing Schumann: An Interpretive Guide for Performers, 1999* (Cantar Shumman: um guia interpretativo para Performers), *Training Soprano Voices,*

2000 (Formação de Vozes Soprano), *Solutions for Singers: Tools for Performers and Teachers*, 2004 (Soluções para Cantores: soluções para *performers* e professores), *Securing Baritone, Bass-Baritone, and Bass Voices*, 2008 (Assegurando as vozes Barítono, Baixo-Barítono e Baixo).

As publicações na área da pedagogia do canto lírico são, de certa forma, numerosas. Existem diferentes escolas e diferentes técnicas para se cantar esse repertório. No entanto, torna-se complexo compreender de forma detalhada a diversidade de estudos nessa área, buscar cada técnica, cada nuance. Além disso, o campo da voz torna-se diverso e com muitas questões relacionadas não apenas à fisiologia e anatomia da voz, mas às questões subjetivas do ser humano como o aspecto psicológico e emocional. Existem autores que buscam problematizar os estudos da voz a partir da individualidade e da complexidade subjetiva e cultural. Autores que buscam falar sobre a voz de maneira mais ampla, não apenas voltada ao canto lírico ou outra forma de cantar em específico.

3.5 Canto, individualidade, identidade

A pesquisa de Barros (2012) intitulada "Canto como expressão de uma individualidade" se desenvolveu a partir do canto como experiência, tendo como aporte teórico Jorge Larrosa e a Educação Somática proposta por Klauss Vianna.

É quase um senso comum, e pude ouvir isso dos participantes de minha pesquisa que “o canto é diferente”. Os professores falavam que a voz está ligada ao corpo, ligada às emoções. Cantar, muitas vezes deixa transparecer quem você é, está relacionado a uma intimidade, a uma individualidade. Colocar-se perante o público através do canto é deixar com que você se mostre de forma aberta.

Barros (2012) ao discorrer sobre o canto, escreve também sobre o corpo, sobre a individualidade de cada cantor. A autora explicita que defender um corpo para o cantor “é defender que ele seja considerado em sua integridade psicofísica, possibilitando um canto que não esteja desconectado de suas sensações, emoções, fazendo com que seus movimentos não sejam automatizados e repitam um modelo estereotipado” (Barros, 2012, p. 12)

Sob essa perspectiva, a autora explicita que o canto é a expressão de uma individualidade, cada timbre vocal é único. Isso faz com que cada um tenha uma identidade

vocal. Barros (2012) discorre sobre a dificuldade em não descobrir o próprio timbre, em tentar "imitar" outros timbres. Assim,

a impossibilidade da sustentação da identidade vocal é decorrência da adoção de técnicas que buscam a repetição de modelos pré-definidos e têm como objetivo o enquadramento de vozes individuais em padrões que lhe são alheios, exigindo uma distorção timbrística, sempre associada a inúmeras tensões musculares desnecessárias (BARROS, 2012, p. 49)

Valente (1999) reconhece a voz e corpo relacionados inextricavelmente. Para a autora, “a voz humana é o único instrumento que se caracteriza por reunir num mesmo corpo executante o meio executor – seja do cantor, do ator, do contador de histórias (VALENTE, 1999, p. 120). Sob um ponto de vista próximo ao de Barros (2012), Valente (1999) traz considerações acerca da *performance* da voz cantada, contemplando reflexões acerca do corpo cantante e da voz centrada no corpo.

O trabalho de Braga (2009) busca investigar o contexto da aula de canto em relação ao aluno e ao professor em uma escola de música. A autora tem como um tópico inicial algumas especificidades em relação ao canto como instrumento. Para Braga (2009), o fato de a voz fazer parte do corpo por um lado favorece a aprendizagem do canto no sentido de não ter a dependência de objetos externos. Por outro lado, estudar canto pode se tornar algo complicado. Por estar ligada ao corpo podem existir dificuldades ao cantar devido a problemas físicos e emocionais. Em relação aos problemas físicos, no ato de cantar podem ocorrer tensões desnecessárias acarretando dores, rouquidão, dentre outros fatores. Em relação ao âmbito emocional a autora destaca que “a voz manifesta o estado emocional do sujeito. É fácil perceber, por exemplo, quando uma pessoa de nosso convívio não está bem emocionalmente pelo simples “alô” dito ao telefone” (BRAGA, 2009, p. 16).

Sousa et al. (2010) problematizam o uso de metáforas no ensino de canto, as também chamadas de imagens. Por ser um instrumento localizado no interior do corpo, os autores explicitam a necessidade da metáfora como uma ferramenta didática. O uso dessa linguagem, segundo os autores, faz parte desde os primórdios do ensino de canto, sendo possível encontrá-los nos tratados escritos no século XV. A investigação foi feita com vinte professores de canto e foi possível constatar que todos eles faziam o uso da metáfora em suas aulas. No entanto, os autores destacam que é necessário a não ambi-

guidade em relação à essas imagens para o aluno, pois há considerações que o mau uso das metáforas pode induzir ao mau funcionamento do aparelho fonador.

Diniz (2001) busca mostrar a voz como construção identitária. Para isso o autor analisa alguns cantores e suas maneiras de cantar e como atribuem o texto ao canto. O autor elucida que a voz se mostra em corpos discursivos das culturas. Assim, ela “assume o contorno semovente de lugar de apropriação, instância fronteiriça, entrediscurso de significações culturais, deslocando conceitualmente a força de seus sentidos para novos espaços de reflexão teórica e crítica” (DINIZ, 2001, p. 207). O autor então explica a voz na canção, o lugar da voz para o funcionamento da canção:

[...] sem dúvida, a sua função na cultura contemporânea tem se alterado rapidamente, e hoje passa a ser entendida como uma das forças participantes da mecânica no funcionamento da canção. Nessa perspectiva, despede-se de uma visão substancialista do fenômeno estético a favor de uma interpretação que o tematiza como processo comunicacional complexo. (Diniz, 2001, p. 215)

Os aspectos relacionados à voz tornam-se complexos para serem estudados. Ainda existem questões sobre a voz que não são explicáveis, principalmente àquelas relacionadas à emoção, à subjetividade. Além disso, a voz está também ligada à cultura o que a torna ainda mais específica e particularizada. Pucci (2012) ao pesquisar sobre vozes do mundo alarga as possibilidades vocais e questiona como os estudos da voz ainda estão estritamente ligados à anatomia e fisiologia e à fonoaudiologia. Assim, Travassos (2008) postula que a voz é um objeto fugidio, ou seja, que escapa às abordagens parciais que dela se ocupam. Valente (2012) problematiza a voz cantada em suas múltiplas dimensões dentre elas a voz e a mídia. A autora coloca que “a voz brinca matreiramente com aquele que pretende dominá-la: são pequenos sortilégios que, a cada tentativa de análise, impõe barreiras, oferecem resistência, lançam novos enigmas [...]” (VALENTE, 2012, p. 33). Dessa maneira a autora conclui que “muitas notas ainda ficarão por se esculpar e muito ainda à voz resta a dizer” (ibid, p. 33).

Capítulo 4 - REFERENCIAL TEÓRICO

Os fundamentos teóricos dessa pesquisa buscam compreender algumas questões do processo de socialização de docentes que envolvem considerações sobre “ser” professor de canto bem como o reconhecimento deles como profissional dessa área. As leituras sobre identidade de Claude Dubar (1998, 2005, 2009) dão suporte para analisar as identidades desse professor como resultado de um processo de socialização que depende de sua trajetória de vida e dos momentos sociais de sua vida.

Ao discutir sobre identidades sociais e profissionais Dubar (2005) explicita que essas são formadas no processo da socialização. As atribuições identitárias são formadas pelas instituições e por seus agentes que interagem diretamente com o indivíduo. As identidades dos indivíduos só podem ser analisadas no interior de suas trajetórias pelas e nas quais eles constroem “identidades para si”, ou seja, a história que as pessoas contam sobre o que elas são.

Para compreender melhor como são configuradas as identidades, o autor as categoriza sob duas perspectivas: a primeira delas é a “identidade para si”, denominada por atos de pertencimento e a segunda a “identidade para o outro” denominada atos de atribuições. Dubar (2005) mostra que no processo da socialização, na formação da identidade, o indivíduo se reconhece no olhar do outro, ou seja, é possível a partir das concepções e compreensões do outro entender o que eu sou ou até mesmo aquilo que eu sou, mas não gostaria de ser.

Mais detalhadamente, a primeira forma identitária diz respeito a identidade individual, biográfica, ou seja, a identidade pessoal sobre o que “eu sou” o que “eu gostaria de ser”. A segunda diz respeito a identidade social, como “eu sou definido”, o que as pessoas dizem “sobre mim”, como elas me definem.

A primeira forma identitária se relaciona a um processo psicologizante, o que Dubar (1998) prefere atribuir como essencialista. Essa está relacionada com o ego, com o eu, um eu autônomo. Além disso, essa identidade acontece desde a infância, possuindo identificações subjetivas. A segunda forma identitária é relatada pelo autor como relativista (ou sociologista) é exterior ao ambiente do sujeito, está oculta a pluralidade de papéis sociais e a sua dependência com a posição ocupada em um cargo social. Esta identidade possui categorias sociais que são níveis escolares, categorias profissionais, posições culturais etc. É nesta face identitária que se faz valer a pretensão em um ou outro campo da prática social.

Essas identidades socialmente configuradas também se fazem nos espaços do trabalho. Para Dubar (2005), sob o ponto de vista do processo identitário biográfico, o emprego, o trabalho e a formação (escolar, inicial e continuada também no âmbito do trabalho) são fundamentais. Ao sair da escola, o indivíduo se confronta com o mercado de trabalho, o que se torna essencial para a construção de uma identidade autônoma. O resultado dessa primeira confrontação se constitui uma identidade profissional “básica”, não somente uma identidade no trabalho, “mas também, sobretudo, uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação” (DUBAR, 2005, p. 149).

Desta forma, o autor denomina essa identidade como *occupational identity*. Essa “identidade profissional para si”, mesmo ao ser reconhecida por um empregador, tem mais chance de não ser definitiva. Esta “é regularmente confrontada com as transformações tecnológicas, organizacionais e de gestão de emprego das empresas e da administração pública” (DUBAR, 2005, p.150).

No processo identitário relacional que se refere a profissão, os indivíduos entram nas relações de trabalho bem como participam de atividades coletivas em organizações e intervêm de uma maneira ou de outra em representações. São nessas atividades de trabalho que o indivíduo passa a adquirir experiências relacionadas à negociação e à administração, por exemplo. Essas começam a se relacionar em outros universos a exemplo da atuação do professor de canto nos diversos espaços ao ser cantor de eventos e administrador de produção musical para comunidade, suas competências como professor e atividades e relações no âmbito familiar.

Os dois processos identitários (relacional e biográfico) se articulam de tal forma que um é inerente ao outro. Isso faz da identidade como espaço-tempo geracional. O processo biográfico pode ser definido como uma construção no tempo (identidades sociais e profissionais a partir de categorias sucessivas como família, escola, mercado de trabalho etc.). O processo relacional “concerne ao reconhecimento, em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades relacionadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação” (DUBAR, 2005, p.156).

A identidade social não é transmitida de geração em geração. Cada geração a constrói, com base nas categorias e posições herdadas da geração precedente, “mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os

indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente” (DUBAR, 2005, p.156).

Dubar (2005) também postula a socialização na profissão. O autor ressalta que a natureza dos saberes estão no cerne do entendimento da profissão. A esfera da socialização é marcada pelo vínculo entre o trabalho e a interação. Ao dialogar com Hebermans, Dubar (2005) desvela a socialização como algo que “intervém precisamente nessa relação entre trabalho e interação, ou seja, entre processos ou “sistemas” de produção e processos ou “mundo vivos” sem que, de maneira nenhuma os segundos possam se reduzir aos primeiros” (DUBAR, 2005 p.105-106).

Assim o autor explicita os saberes profissionais, ou seja, a incorporação de saberes especializados que constitui um novo gênero de saberes. Os saberes profissionais são definidos e construídos com referência a um campo especializado de atividades. Esses saberes também se fazem no cerne da socialização primária (inserção do indivíduo no “mundo vivido” que é ao mesmo tempo um “universo simbólico e cultural” e um “saber sobre esse mundo) e da socialização secundária (interiorização de “subdivisão de mundos” e a “aquisição de saberes específicos” e “papéis direto ou indiretamente ligado ao trabalho”) (ibid. p. 121-122).

Dubar (2009) ainda disserta sobre a crise das identidades. Para ele, atualmente, nenhuma configuração identitária parece ter adquirido legitimidade universal. Assim, o autor desvela as identidades coletivas no trabalho e, ainda, a identidade de rede. Essa identidade de rede é a que resulta da ruptura, “que implica uma identificação nova (para si), que atravessa a prova da individualização, muitas vezes forçada, que enfrenta a questão da reconstrução de uma forma societária, ao mesmo tempo voluntária e incerta” (DUBAR, 2009, p. 148).

Dubar visa então uma “precariedade identifiante”, ou seja, “uma conduta de exploração incessante de um meio profissional, por meio de experiências curtas, cada vez mais enriquecedoras” (ibid, p. 152). Assim, o autor pontua a identidade de rede, que vem de uma identidade individualista e incerta. Essa forma identitária “se constrói através da globalização, primeiro no trabalho, depois alhures” (DUBAR, 2009, p. 153). Está voltada para a “realização de si mesmo”, para o desabrochar pessoal, num contexto de forte competição, coloca os indivíduos na obrigação de enfrentar a incerteza e, cada vez, com mais frequência, a “precariedade” tentando dar-lhe um sentido. O autor usa como exemplo profissional dessa forma identitária a “vida de artista”. Dubar (2009)

finaliza essa discussão com a problematização se não estaria essa forma identitária em crise permanente, uma identidade de crise, tanto quanto uma identidade em crise.

O autor discute que a crise de identidades é um modo de exprimir um conjunto de processos em interação e seu momento histórico, ou seja, é o que leva as sociedades ditas “modernas” a destruir constantemente as antigas formas sociais “comunitárias”, o que o autor chamou de “societárias”. Esse processo de crise desenrola a preeminência da identidade do “eu” sobre “nós”. Essas crises são ao mesmo tempo pessoais e envolvidas em crises coletivas (econômicas, sociais e simbólicas).

Dubar (2009) exemplifica a crise de identidades como redefinição de alunos como sujeitos que aprendem, que deverão doravante sê-los ao longo de toda a sua vida, assim são as crises de identidade pessoal, “que põem em causa todas as esferas da existência: relações amorosas, relações com o trabalho, crenças político-religiosas” (DUBAR, 2009, p. 258). Assim, antigas configurações identitárias entram em crises, já não bastam para as pessoas se definirem e nem definirem os outros, para se identificarem, compreenderem o mundo e, sobretudo, conseguirem se projetar no futuro. “As “identidades coletivas” herdadas no período anterior são desestabilizadas, desestruturadas, ou, às vezes destruídas. O individualismo parece triunfar em toda a parte” (DUBAR, 2009, p. 259). No entanto, mesmo que essas formas de individualização seja aparente, o autor reforça o fato de que não existe “eu” sem “nós”, ou seja, o indivíduo não substitui o coletivo.

Finalmente, o autor ressalta que a identidade pessoal não pode ser reduzida à reflexividade, pois o sujeito que aprende toda a vida se tornou uma história. O Eu narrativo é uma história que cada um é levado a contar sobre si mesmo e aos outros. É devido a isso que “a dimensão biográfica tornou-se um componente essencial da identidade pessoal. Contar a vida é encontrar uma intriga que articula esses dois níveis e que permite “dar um sentido” à sua vida, ao mesmo tempo uma direção e uma significação pra outrem” (DUBAR, 2009, p. 264). Essa biografia atravessa crises, pois a identidade está exposta à mudanças e a novos questionamentos.

Capítulo 5 – CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS MARCADAS POR LUGARES DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Para compreender as configurações identitárias dos professores de canto foi fundamental conhecer as trajetórias dos sujeitos da pesquisa, identificar o local de onde eles falavam e os espaços ocupados por eles na docência em canto.

De um lado, considerar os espaços de atuação dos professores participantes ajudou a compreender o local contextualizado da realidade da profissão do professor de canto na cidade de Uberlândia. Por outro, descortinar a trajetória desses professores também implicou em explicitar histórias das experiências profissionais.

Os professores trabalham em diferentes lugares e com atuações variadas. Não apenas como professores de canto em aulas individuais, mas também com o canto coletivo, projetos em igrejas, cantores de eventos e casamentos, regentes de coros. No entanto, os dados revelaram que não ocorre a atuação deles como professores de música na escola básica. Isso acontece devido a algumas especificidades locais. A primeira delas é a demanda de escolas específicas de música na região. Morato (2009) aponta essa especificidade:

na região de Uberlândia existem, num raio médio de 300 km a partir desta, oito escolas públicas específicas de música: quatro municipais localizadas em Araxá, Cachoeira Dourada, Capinópolis e Patos de Minas, e quatro estaduais localizadas em Uberlândia, Uberaba, Araguari e Ituiutaba. (MORATO, 2009, p. 191).

Além da especificidade da região, existe uma particularidade do estado de Minas Gerais. Em Minas Gerais existem doze Conservatórios Estaduais de Música o que denota o ensino de instrumento nessas escolas. A criação desses conservatórios proporciona a institucionalização do ensino de música bem como o ensino técnico em instrumento ou canto. Os conservatórios mineiros têm sido objetos de estudo sob diferentes olhares. As pesquisas em relação aos conservatórios em Minas Gerais vão desde a criação destes com a pesquisa de Gonçalves (1993) até as práticas que neles existem. Em relação ao conservatório de Uberlândia, algumas pesquisas também se fizeram nesse espaço. Oliveira (2012) investigou sobre a formação de nível técnico do músico egresso do conservatório, Luz (2013) desvelou o aprendizado de música a partir da elaboração de um arranjo a quatro mãos por duas alunas do curso técnico, Arroyo (2001) descortinou a prática da música popular dentro do conservatório.

O curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia recebe professores que atuam nessas escolas e, muitos deles, buscam ter a licenciatura em música como um fator regulador da profissão. Além disso, os alunos do curso de música, mesmo que não sejam contratados durante todo o ano letivo nessas escolas, alguns acabam lecionando por um curto período de tempo por meio de substituições, por exemplo. Além dessas escolas públicas de ensino específico de música também existem as escolas particulares na região. Assim, a demanda de alunos que ingressa no curso de música não é apenas de professores que atuam nessas escolas, mas de alunos que tiveram a sua formação nessas instituições. O fato de a região possuir escolas específicas de música também faz com que o curso de graduação em música atenda a essa especificidade. A licenciatura do curso de música da UFU é uma licenciatura em instrumento, ou seja, com habilitação em instrumento ou canto.

5.1 Lugares da formação e experiências com a profissão

Os dados descortinam histórias da formação dos professores de canto. Dois dos quatro professores participantes da pesquisa tiveram a sua carreira no Conservatório Estadual de Música da cidade de Uberlândia⁵. Violeta começou a trabalhar no conservatório como professora de musicalização e, posteriormente, como professora de canto. Atualmente Violeta está aposentada, mas sua carreira docente se consolidou nessa instituição. Otávio é professor do conservatório e atualmente ministra as disciplinas canto coral e canto. Os outros dois professores participantes da pesquisa são professores particulares. Suzanna ministra aulas de canto em uma escola particular específica de música e também na sua residência e Giovani ministra aulas particulares de canto na residência dos seus alunos.

Além de atuarem como professores de canto, dois participantes da pesquisa trabalham em outras instituições como preparadores e regentes de coros e com canto coletivo. Giovani e Otávio trabalham com os coros de suas igrejas nos finais de semana. Giovani também trabalha com um pequeno grupo de funcionários da superintendência da saúde, onde atua com o canto coletivo e o canto coral. Otávio trabalha com coral de idosos, com um coral de uma ONG, coral da câmara municipal bem como com um projeto de um coro masculino no conservatório.

⁵ Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (CEMCPC)

O fazer musical de três professores participantes da pesquisa começou em espaços religiosos. Suzanna e Otávio tiveram suas práticas dentro da igreja evangélica, Violeta dentro das práticas de evangelização do centro espírita. Giovani, embora não tivesse os primeiros contatos com a música em um espaço religioso, atualmente tem como grande projeto os corais os quais trabalha dentro da sua paróquia na igreja católica. Reck (2011) ao pesquisar sobre as práticas musicais cotidianas na cultura gospel, desvela práticas ligadas à diferentes crenças religiosas. “Além da música cristã e de religiões afro-brasileiras, outras experiências músico-religiosas podem ser abordadas a partir desse enfoque cultural, evidenciando elementos musicais que possuem significações ligadas a crenças religiosas” (RECK, 2011, p. 129-130).

O professor Otávio ao narrar sobre a sua trajetória e a sua relação com a música fala da vontade de cantar. A prática do canto, segundo ele, é algo que vem desde criança. A influência para o canto veio da igreja. O professor diz:

então a igreja, porque eu sou da igreja. Uma das coisas muito prazerosas pra mim era cantar mesmo! Os grupos, os conjuntos, os solos. Então isso fez eu me apaixonar muito por música. E por canto porque é uma coisa que eu acho que eu sempre amei, eu sempre fui apaixonado. (Entrevista Otávio, p. 2)

A fala de Otávio sobre os grupos da igreja vai ao encontro da pesquisa de Reck (2011), sobre a qual o autor explicita a prática musical nos grupos de prática de conjunto de uma igreja evangélica. A formação de grupos musicais gospel é algo recorrente na formação musical do meio evangélico. Suzanne, também conta que começou a cantar no espaço da igreja. Cantar na igreja é uma prática que faz parte da vida da professora. A professora começa então a narrar a sua trajetória:

desde um ano de idade eu já cantava. Não me lembro, lógico, mas todos me diziam na igreja. Então eu sempre gostei muito de música, mas sempre cantei na igreja. Quando eu tinha nove anos, eu comecei a fazer aulas de teclado. Só que quando partiu para a teoria eu achei aquilo muito chato e aí eu parei [...], mas eu continuei cantando na igreja [...] (Entrevista Suzanne, p. 2).

Violeta começou a falar sobre sua trajetória e sua religião ao final da entrevista ao se lembrar da infância, da cidade onde morava e das atividades que realizava. A ligação com o canto começou em um grupo de evangelização de crianças no centro espírita. Nessa época, a professora fala ser imaginável ser cantora, mesmo porque desde criança

já fazia aulas de piano e o canto era algo extra, algo no espaço da doutrina espírita. A professora narra a infância:

então nesse tempo que eu morei em Igarapava, que eu estudava música lá, também tinha essas atividades. Essas atividades do grupo de canto, eram atividades do grupo espírita que eu participava. [...] um grupo de meninos. A gente na idade de dez, doze anos. Os meninos tinham o que hoje seria um grupo de pagode, [...] eram quatro meninos e nós em um outro grupo de quatro meninas. E a gente fazia mais uma coisa com voz, eu não tinha muito conhecimento musical, mas a gente conseguia abrir vozes, fazer coisas parecidas, a gente tentava parecer com o Quarteto em Cy⁶. (Entrevista Violeta, p. 24).

Giovani, embora não tenha começado a cantar ou a fazer parte de grupos dentro da igreja, atualmente está à frente de dois corais da sua paróquia. O professor começou a estudar música cantando em um coral da sua cidade. A formação de coral é algo que considera fundamental, cantar em grupo e socializar é algo que se faz importante na formação musical para o professor. Aos finais de semana, Giovani se dedica aos grupos corais de sua paróquia. Os grupos atuam nas atividades litúrgicas da igreja e também fazem outros repertórios da música popular e da música erudita.

A ligação com a religião é algo que faz parte da vida e da formação dos professores. Otávio, Suzanna e Violeta tiveram a ligação música/religião desde a mais tenra idade. Assim, a música foi ganhando espaço na trajetória dos professores. No entanto, ser professor de canto não era algo que parecia ser uma escolha para a profissão. Ser professor de canto aconteceu de diferentes maneiras na vida de cada um, embora sempre tivessem uma relação e formação musical.

Por uma coincidência, os quatro participantes chegaram à universidade depois de terem passado por outras formações. Suzanna começou o curso de Filosofia na Universidade Federal de Uberlândia, estava quase se formando e ao entrar no Coral da UFU houve a possibilidade de fazer a graduação em música. “Nessa época a Coral da UFU estava no auge, estava preparando uma ópera, “O Guarani”. Então cheguei lá e fiquei deslumbrada com aquilo e entrei.” (Entrevista Suzanna, p. 2). Ao se deparar com “esse mundo” das montagens do coral, Suzanna se preparou para fazer a graduação em música.

⁶ Quarteto em Cy é o nome de um grupo vocal brasileiro formado inicialmente pelas irmãs Cybele, Cylene, Cynara e Cyva Ribeiro de Sá Leite. Com o apoio de Vinícius de Moraes, iniciaram a carreira em 1964 com apresentações em boates do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Quarteto_em_Cy> Acesso em: 3 nov. 2014. Exemplo de vídeo para apreciação: <<https://www.youtube.com/watch?v=HDkr5rrY77s>> Acesso em: 3 abr. 2015.

ca e abandonou o curso de Filosofia. Suas primeiras aspirações eram de ser *performer*, no entanto, ao adentrar o curso de música, a professora teve outra percepção:

a gente pensa assim: “ah, eu quero cantar, eu quero seguir carreira, eu quero ser *performer*”, mas quando a gente entra lá, a gente vê que a realidade não é essa e que a gente tem que trabalhar, que a gente tem que de alguma forma exercer, e nem sempre tem campo da *performance* para todo mundo. Então, digamos que ser professor foi algo que aconteceu pra mim e que veio com a necessidade de sobrevivência mesmo, de ter que trabalhar, de ter que ganhar dinheiro, mas foi uma coisa que eu gostei. Eu nunca me imaginei professora, de nada! Mas quando eu comecei a ter experiência, a fazer estágios, eu percebi que tinha jeito pra coisa. (Entrevista Suzanna p. 2-3)

A primeira experiência como professora foi em um projeto social. Nesse projeto, Suzanna ministrava aulas de canto coral em lares de amparo para crianças. A entrevistada explicou que essa primeira experiência funcionou como um estágio voluntário e que a coordenadora do projeto tinha o interesse de que os ministrantes da oficina fossem alunos de graduação que não tivessem experiência na docência. Suzanna ressalta a importância do trabalho, pois a coordenadora do projeto se fazia muito presente e orientava os professores. “Então isso foi assim, muito, muito importante para mim, porque foi uma pessoa que me orientou um ano, do começo ao fim do projeto, que me explicou detalhadamente, que me ensinou como trabalhar num lugar sem recurso nenhum” (Entrevista Suzanna, p. 4)

Ao contrário de Suzanna, Violeta “sempre quis ser professora”, como ela mesma dizia. O incentivo a estudar canto se deu por meio de um professor da disciplina canto coral. A entrevistada não começou uma formação em outra área, desde pequena estudou piano. Ao fazer o vestibular já tinha a música como primeiro plano, só que o instrumento era o piano. “As minhas aspirações primeiras não eram no sentido de cantar, eu nem sabia, eu até cantava [...] Eu cheguei ao canto através do piano” (Entrevista Violeta, p. 2-3).

Ao terminar a habilitação em piano, a professora passou em um concurso no conservatório, nessa época ministrou aulas de musicalização e percepção. Depois de começar a carreira docente, Violeta fez o vestibular para canto. Como a professora já tinha a licenciatura em piano, teve de fazer apenas as disciplinas relacionadas ao canto. Foi durante o curso de licenciatura em canto que Violeta teve experiências com monta-

gens de espetáculos. A professora ressaltou que na sua formação foi importante a oportunidade de atuar dentro de uma área erudita que estava começando na época.

Violeta ministrou aulas de canto no conservatório por vinte anos e se aposentou no início de dois mil e quatorze. Na sua atuação como professora realizou diversos projetos como musicais, cenas líricas e recitais diversos. Durante a entrevista, a professora se lembrou de sua formação e foi incisiva na sua experiência como aluna em participar de montagens que eram ainda as primeiras na cidade de Uberlândia:

a possibilidade de mesmo naquelas condições, na realidade aquilo para a gente era muito grandioso! Porque a gente tinha a noção, a gente tinha a consciência de que as nossas condições eram diferentes, eram muito difíceis. Então a possibilidade de fazer óperas, ah! Aquilo era muito bom! (Entrevista Violeta, p. 7)

O professor Otávio trabalhava como administrador de empresa, fez o curso técnico nessa área e nela trabalhou por treze anos. O trabalho com música sempre existiu, “era paixão” como Otávio dizia. O professor cantava na sua igreja desde criança. Quando adulto, paralelamente à profissão de administrador, Otávio estudava no conservatório e relatou as dificuldades para chegar a estudar canto:

quando eu entrei, eu tinha que fazer de quinta a oitava série e só no ensino médio é que teria o canto. Então eu tive que fazer piano o meu ensino fundamental inteiro. O que eu amo também, seria a minha segunda opção o piano! Então eu tive que estudar piano até. Ralar até para poder estudar canto. E quando eu fui estudar canto, os dois primeiros anos foram a pior coisa que eu passei na vida! (risos) Pensei em desistir, fiquei bem desanimado, mas as coisas foram acontecendo, mudei de professor, aí que eu comecei a ter paixão mesmo. (Entrevista Otávio, p. 2).

Otávio concluiu o curso técnico em canto no conservatório, mas segundo ele, “achou pouco”. A partir disso, teve como decisão dar continuidade aos seus estudos em música. O professor contou: “Aí falei: “nossa, e aí? É só isso? Acabou? Nem estou cantando ainda do jeito que eu queria (risos). Já me formei, já fiz o recital de formatura.”. Aí foi onde eu fui para a UFU, né?”. O professor relatou que ao iniciar a graduação em música, ainda estava trabalhando como administrador, mas conseguia negociar com seu chefe uma liberação para assistir às aulas e repor as horas de trabalho em horários extras.

Ao adentrar a Universidade, Otávio contou ser um dos mais velhos da turma. A maioria dos seus colegas tinha em torno de dezessete, dezoito anos de idade e ele já tinha mais de trinta anos de idade. O professor afirmou que isso não foi algo que o desanimou, além de iniciar a graduação mais velho, ele tinha de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. No meio da graduação, o professor ainda trabalhava como administrador, mas paralelamente, já trabalhava com música. A fala de Otávio descortina uma realidade já encontrada na pesquisa de Morato (2009), a qual apresenta que na formação dos alunos da graduação da Universidade Federal de Uberlândia é comum estes trabalharem e estudarem durante o curso.

No meio da graduação, Otávio deixou a carreira de administrador e passou a atuar como professor de música. Contou-me que já é docente há sete anos. O entrevistado explicou que para conseguir manter um salário compatível à profissão anterior foi necessário “correr muito atrás porque o salário de professor é muito pouco” (Entrevista, Otávio, p. 3). Otávio atua como professor em vários espaços: ministra aulas de canto e canto coral no conservatório, canto e canto coral em uma associação e em um projeto da prefeitura e, é também regente do coro da câmara municipal. Além disso, aos finais de semana realiza trabalhos de coral e orquestra na sua igreja. Ao falar sobre a sua trajetória e ao se ver em tantos trabalhos e em diferentes espaços o professor relatou:

hoje eu te digo assim, eu sou realizado profissionalmente, sabe?! Trabalho demais, corro demais, ralo pra caramba, mas amo o que eu faço! Gosto demais! É paixão mesmo que me fez fazer uma graduação em música e fui corajoso, consegui! Sempre trabalhei. Quando eu entrei na UFU eu já trabalhava, tinha família, eu já era casado. Nada foi fácil pra mim, realmente foi paixão mesmo por cantar, por ser apaixonado mesmo por música! (Entrevista Otávio, p. 3)

O professor Giovani começou a estudar música ao cantar em um coral da sua cidade natal para vencer a timidez. Formou-se em psicologia e, paralelamente à graduação fez o curso técnico em canto no conservatório estadual de música da cidade de Uberlândia. A primeira experiência como professor de canto, foi anterior à possibilidade de fazer música: um colega da graduação pediu para Giovani que ministrasse aulas de canto à ele. O professor relatou: “Eu falei: “está louco? Dar aula de canto! Eu não tenho formação nenhuma pra poder te dar aula de canto”. E ele: “mas você canta e eu quero que você me ensine pelo menos o que você sabe” (Entrevista Giovani, p. 3).

A partir de então, Giovani começou a se voltar para o ensino do canto, a querer entender como ministrar uma aula. “Aí comecei a ligar com as disciplinas que eu estudava na psicologia da aprendizagem, as teorias das aprendizagens e tal, e era o meu laboratório a aula de canto. Não só de canto especificamente, mas da questão ensino-aprendizagem” (Entrevista Giovani, p. 3). O pedido do colega fez com que o professor continuasse seus estudos no campo da música.

Giovani se formou em psicologia e também em canto no conservatório no mesmo ano. Uma das professoras de canto o incentivou a fazer o vestibular para música. “Ela chegou para mim e falou assim: “você vai fazer vestibular em janeiro, prepare-se!” [...] ela falou tão incisivamente que me convenceu que era hora de fazer o vestibular para canto”. (ibid, p.3). O professor ainda não concluiu a graduação em música, cursa o último ano. A dupla formação do professor já foi motivo de crise, mas o campo da música já é o seu espaço de atuação profissional, Giovani ministra aulas de canto na Superintendência de saúde e aulas particulares de canto na casa dos seus alunos. Aos finais de semana, trabalha com dois corais da igreja da qual faz parte.

Eu tinha uma cobrança muito grande, ninguém me cobrava, mas eu tinha aquela cobrança: “tá, fiz cinco anos de psicologia e agora? Isso vai servir para que? Você vai ter que trabalhar nessa área”. E aí aluguei uma clínica em sociedade com outros colegas e tal, nunca fui lá, só ia para pagar o aluguel. [...]. Hoje eu amo a ciência e acho que é superimportante, eu sou um profissional de música diferenciado de outros profissionais que não estudaram nessa área, [...] mas eu não me vejo sentado em um consultório ou trabalhando em alguma empresa com Recursos Humanos. (Entrevista Giovani, p. 22)

Por meio das discursividades dos docentes é possível compreender algumas particularidades e características comuns quando os professores falam sobre suas formações e como isso é integrado ao exercício da docência. Há detalhes nos discursos que permitem ver os sentidos que atribuem às diferentes experiências em dar aulas, ter cursos diferentes e vivenciar atividades distintas. Esses dados se revestem de importância. De um lado é possível reconhecer o que já foi dito por pesquisadores da área quanto a multiatividade. Por outro lado é possível compreender a emergência de uma epistemologia da prática docente mais específica da área entrando na configuração de identidades profissionais dos professores de canto dessa pesquisa. Essa emergência da identidade do professor de canto permite fazer um diálogo com os pressupostos de Dubar (2005). O autor elucida que a hierarquização dos saberes não são garantidas por uma estância úni-

ca de controle social e legitimidade cultural. “Por isso, os aparelhos da socialização primária (famílias, escolas...) entram em interação com os aparelhos da socialização secundária (empresas, profissões) provocando crise de legitimidade dos diversos saberes e transformações possíveis dos “mundos legítimos” (DUBAR, 2005, p. 126).

5.2 Lugares onde acontecem as aulas de canto

É possível extrair da fala de cada um dos professores, as especificidades de lugar e as dificuldades para se trabalhar. Até mesmo ambientes construídos para o ensino de música, segundo os professores, não são ideais para se realizar o trabalho, existem os prós e os contras ao ministrar aulas de canto nesses espaços.

Giovani fala sobre esses espaços de forma otimista. Para o professor, até os espaços desfavoráveis podem ser considerados favoráveis para um amadurecimento profissional. O professor relatou sobre uma experiência em um projeto social o qual atuou com canto coral. Segundo ele, o espaço não possuía paredes e cadeiras, havia apenas um muro com dois bancos compridos para ministrar as aulas. “Em termos de saúde vocal foi extremamente prejudicial pra mim porque na época de poeira, como era ao ar livre, era poeira, na época de chuva era chuva, no calor era calor, no frio era muito frio” (Entrevista Giovani, p. 17). Assim, o espaço físico tornou-se não apenas um desafio para ministrar as aulas, mas também um aprendizado. “Eu tinha que arrumar meios de segurar esses alunos em aula pela motivação e não com as paredes, com o espaço físico[...], mas hoje eu olho pra trás e eu percebo que aquele ambiente foi favorável pra isso.” (ibid, p. 17).

O professor também relatou sobre o ambiente das aulas particulares. Por um lado, há muita intervenção durante as aulas. Como o professor vai até a residência dos alunos, as aulas acontecem em diferentes espaços da casa dos mesmos. Existem intervenções de telefone tocando e gente passando, por exemplo. Por outro lado, é um ambiente em que os alunos se sentem a vontade. Giovani também trabalha com um grupo de funcionários da Superintendência de Saúde com o canto e prática coral. O professor explicita que é necessário lidar com questões diversas além do canto, já que a atividade funciona dentro do trabalho de seus alunos. “Eu preciso pensar na questão administrativa, eu preciso pensar no meu relacionamento com a instituição porque no início eu era

simplesmente um intruso que ia lá roubar o funcionário no horário dele” (Entrevista Giovani, p. 8).

Assim como Giovani, Suzanna já atuou em um projeto social. A professora ainda era aluna de graduação e não possuía nenhuma experiência em ministrar aulas de música. O projeto social em que Suzanna trabalhava tinha uma orientadora que acompanhava todo o trabalho. O trabalho da professora era ministrar aulas de canto coral para as crianças do projeto. Assim, foi realizado um repertório de canções infantis de Villa-Lobos, algo para ser apresentado ao universo daquelas crianças. A entrevistada relatou a importância de ter tido um começo dessa forma, pois foi por meio desse projeto que a professora aprendeu a trabalhar em um lugar sem recurso e teve de aprender a lidar com diferentes materiais. Além disso, a experiência com canto coral infantil possibilitou que a professora tivesse não apenas um crescimento e uma experiência em ser professora, mas um crescimento como musicista. A questão de trabalhar intervalos, trabalhar a tonalidade foi algo que Suzanna considerou um aprendizado mais amplo. “Eu tive que aprender, [...] gravar na cabeça e trabalhar com o diapasão. Então isso foi uma coisa que me auxiliou também o curso inteiro até pra performance” (Entrevista Suzanne, p.5).

Atualmente a professora trabalha em uma escola particular de música e também ministra aulas particulares em casa. Suzanna considera o ambiente da escola particular em que trabalha muito bom. A escola tem um espaço físico adequado e o ambiente humano, a relação com os demais professores e com os donos da escola também é agradável, torna-se algo favorável para ministrar as aulas de canto. Além disso, a professora tem alunos de variados gostos e estilos, formações e idades, o que torna as aulas ainda mais diversificadas. “Eu acho que é troca. Eu acho que essa é a palavra perfeita! Eu procuro sempre trocar experiências não só em relação à matéria ou do canto, eu tenho alunos médicos, dentistas, psicólogos. Então assim, eu aproveito um pouco de cada um.” (Entrevista Suzanna, p.11) No entanto, mesmo havendo troca de saberes e experiências, a professora fala que a falta de recursos tecnológicos da escola acaba por fazer falta:

eu acho que a escola teria mais condições de financiar equipamento, sabe? Eu acho que a escola “peca” um pouco nisso, mas tem um ambiente muito bom de trabalhar [...]. Eu tenho que levar o meu computador, eu tenho que levar o microfone. Então assim, as coisas que eu tenho na minha sala eu tomei a liberdade de levar. Por exemplo, uma coisa que os alunos amam é fazer aula cantando no microfone. Foi

uma coisa que veio na minha cabeça. Falei assim: “ ah eu vou levar o microfone.” Eles gostam e eu já os preparo pra utilizarem o microfone, saber como lidar com o equipamento. (Entrevista Suzanna, p. 17)

Ao ministrar aulas de canto, trabalhar em diferentes espaços, Otávio explicita ser necessário levar em conta as suas diferenças, as suas particularidades. O professor atua em ambientes com diferentes perfis e públicos. Seus trabalhos vão desde o ensino de canto e canto coral no conservatório até diversas aulas de canto e canto coral de associação filantrópica, de projeto municipal com idosos e com o coral da câmara municipal. O professor relata as dificuldades em relação ao espaço físico das instituições para ministrar as suas aulas. Com exceção do conservatório, uma escola específica de música, e mesmo assim o professor explicita ter problemas, ministrar aulas nas demais instituições torna-se muitas vezes complicado. “Na verdade não são espaços para a aula de música. A gente adapta, a gente faz milagre. Eu brinco que a gente vira mágico nesses espaços [...] e as pessoas querem aprender. Não são espaços mesmo preparados para as aulas, infelizmente”. (Entrevista Otávio, p. 10).

Os professores falaram além do ambiente físico, sobre o ambiente humano, sobre a socialização com outros profissionais e alunos que estão inseridos no contexto das aulas. Dubar (2005) pontua que a identidade do indivíduo é marcada pelo seu trabalho. No espaço da profissão também se insere a questão da interação e da socialização. Os espaços do trabalho, ao “moldarem” o formato de aula desses professores, propõe um diálogo com os pressupostos do autor de que a socialização se define pela imersão do indivíduo no seu “mundo vivido.”

Otávio relatou sobre a relação com os colegas de trabalho, explicou que como em toda profissão, há pessoas que você tem mais afinidade, outras menos. O professor até fez uma brincadeira no seu discurso: “tem uns que a gente tem afinidade e tem uns que a gente socializa (risos)”, mas mesmo com essas diferenças, Otávio enfatiza que trabalhar com os colegas é necessário e traz um crescimento profissional. “Principalmente no conservatório é uma coisa legal, eu acho legal alguns profissionais, porque como a gente faz prova coletiva então os alunos cantam, um professor fala, o outro fala. Então eu acho que há muito crescimento porque é um aprendizado” (Entrevista Otávio, p. 15).

Violeta, por ter sido professora no conservatório durante muitos anos, falou sobre o ambiente humano e físico dessa instituição. A professora enfatizou sobre como foi

importante criar projetos dentro da escola, estabelecer parcerias com professores da escola e fora dela. A participante considera que fez um bom trabalho, que “vestiu a camisa da escola” como ela mesma dizia, mas contou que não foi fácil:

quando você se depara numa área que está assim, envelhecida, cheia de ranços dentro de um ensino que veio de uma maneira muito sedimentada, que tem que ser de uma forma só. Quando você entra com ideias novas ou você consegue alguma coisa ou você sai. Você não dá conta e sai e eu consegui ficar, eu consegui que aquelas pessoas que estavam ali mais velhas quisessem cantar coisas novas, quisessem cantar com outros instrumentos que não fosse o piano, quisessem participar de apresentações. (Entrevista Violeta, p. 12)

Em relação ao ambiente físico, a professora não o considerou algo muito bom. A escola, segundo ela, tem muitos problemas com isolamento de som, o que acaba por ser um ambiente muito barulhento, tornando difícil ministrar as aulas. Segundo a professora, existem salas da escola em que o isolamento do som era melhor devido ao material das paredes, em compensação existem outras salas em que a parede é de outro material:

é tipo uma madeirite nas paredes, então o som passa tudo. É muito difícil. O tempo que eu dei aula de musicalização e percepção, Jesus amado! Era muito difícil. Porque tinha uma turma de percepção aqui, outra de lá, era muita gente, então o ambiente físico realmente fica, deixa um pouco a desejar (Entrevista Violeta, p. 12).

No entanto, mesmo com esses problemas, Violeta contou o quanto foi bom ter trabalhado no conservatório e o quanto ela pôde crescer profissionalmente dentro da instituição. Durante a entrevista ela relatava dos alunos que se formaram em sua classe, dos projetos idealizados e executados por ela dentro da escola, das parcerias com os outros colegas, das parcerias com outros profissionais e do envolvimento dos alunos da escola em tudo isso. Assim ela conclui: “sou muito feliz e muito grata. De ter tido oportunidade de trabalhar assim, sabe? Muito grata mesmo” (Entrevista Violeta, p. 12).

Finalizando, a fala dos professores desvela os diversos espaços que já trabalharam ou ainda trabalham. Em meio às entrevistas, houve um olhar para os discursos em relação aos espaços e seus formatos. Os discursos desses profissionais emergem dos lugares que ocupam, dos lugares que trabalham, do ambiente físico e humano. É possível compreender uma ideologia, uma logística em cada espaço, mesmo que esses ainda sejam improvisados para ministrar aulas de canto ou canto coral. Os docentes, muitas

vezes se adequam aos espaços que possuem, sendo esse um fator importante para ministrar as aulas. Cada espaço acaba por “moldar” uma estrutura de aula além de contribuir para momentos de convivência entre as pessoas.

Capítulo 6 - CONFIGURAÇÕES MARCADAS POR IDENTIDADES TÍPICAS DOS PROFESSORES DE CANTO

6.1 Particularidades da voz

A voz e, conseqüentemente, o corpo são carregados de história. Talvez por ser um veículo de comunicação e por fazer história, a voz seja algo tão complexo para ser estudado. Estudar a voz exige um engajamento de diferentes áreas, não apenas do canto, mas da fonoaudiologia, da linguística, dentre outras áreas. “É estranho que, entre todas as disciplinas instituídas não haja ainda uma ciência da voz. Ela [...] abarcaria, para além de uma física e de uma fisiologia, uma linguística, uma antropologia e uma história” (ZUMTHOR, 1997, p. 11).

Na área da docência em canto, pode-se dizer que há um discurso o qual demonstra as particularidades em relação à voz. Por ser um instrumento interno, não visível e tampouco palpável, o canto torna-se complexo tanto para o professor que precisa saber sobre a fisiologia da voz, desta forma, conduzindo o aluno pelo som, respiração e movimentos externos, quanto para o aluno que aprende pelas sensações e, muitas vezes, pela tentativa de acertos e erros. Esse discurso transpareceu também nas falas dos professores participantes da pesquisa. As particularidades da voz, o fato de estar ligada às emoções foram elucidadas nas entrevistas. Otávio explica essa particularidade através de uma comparação:

ensinar canto é uma coisa complexa. Porque quando você ensina piano, você mostra a fôrma da mão. Agora, quando você fala para o aluno: “olha, a sua musculatura fulana vai começar a funcionar”. Ele não vai. Eu não vejo aquilo, eu não vejo aonde está a voz dele. Eu “vejo” o som que está saindo. Então é muito íntimo mesmo [...] Eu sei que é complicado, é difícil, ensinar canto não é fácil. (Entrevista Otávio, p. 2-3)

Pucci (2012) ao pesquisar sobre vozes do mundo problematiza os estudos relacionados à voz. “A ciência da voz passa por perguntas muito difíceis: como classificá-la? Como descrevê-la? Como situá-la? Como distinguir o racional do emocional? Como definir os aspectos subjetivos, se eles são relativos? (PUCCI, 2012, p. 117). Ao relacionar a voz com as emoções e com aspectos subjetivos, a professora Suzanna vai ao encontro dos questionamentos da autora supracitada. A professora fala sobre as particula-

ridades em relação ao ser humano e aos sentimentos. Assim, um pouco da sua experiência como aluna e a dificuldade em estudar canto durante a graduação foram ditos:

o canto é diferente dos outros instrumentos porque os outros instrumentos eles são externos. Você tem o piano, o violão. O canto não! A voz é sua, é você! Ela transmite algo seu, o que é uma coisa muito pessoal e característica da pessoa. Então é um curso que é difícil na questão de você lidar com você mesmo. E você fica abalado psicologicamente em várias fases do curso, mas eu acho que o curso ele te dá, no sentido psicológico, uma força pra você suportar as críticas e também saber esperar. Porque o canto, ele é cruel, é cruel no sentido de que nada vem do dia pra noite. Às vezes você insiste naquela técnica, estuda, estuda e a resposta não vem. Com isso, você fica ansiosa e aí você já fala que não serve para aquilo, que você vai trocar de curso e eu percebo que isso acontece com 99% dos alunos. (Entrevista Suzanna, p. 6)

O fato de a voz ser um instrumento musical que não se vê, exige com que o corpo aprenda. Esse aprendizado, como relatado por Suzanna leva tempo. Esse tempo pode gerar muitos conflitos ao aprender a cantar. A fala de Violeta é compartilhada dos conflitos relatados por Suzanna. A professora explicita a importância de conhecer o aluno ao ensinar canto. “Eu acredito que ser professor é antes de tudo conhecer aquele aluno como ser humano. Aí poder situar através do canto” (Entrevista Violeta, p. 1). A professora justifica essa observação também através das particularidades da voz, ou seja, por ser um instrumento, um órgão fonador que cada ser humano o possui em tamanho diferente. Assim a professora relata:

uma das coisas mais difíceis que eu considero é ser professor de canto. Porque cada pessoa, cada aluno tem um aparelho vocal diferente, tem uma essência de vida diferente. Mesmo que você trabalhe técnicas, que você trabalhe exercícios, que você trabalhe leitura, que você trabalhe musicalização, que você tente trabalhar interpretação, cada aluno é uma situação diferente. (Entrevista Violeta, p. 1)

Além disso, a ligação entre voz e emoção faz parte dessas particularidades da voz. Suzanna relatou ter alunos que procuram a aula de canto como uma forma de terapia. “Não estou dizendo que é errado, muito pelo contrário, a música ela é capaz disso, mas às vezes eu fico meio perdida” (Entrevista Suzanna, p. 13). Assim, a professora relatou algumas situações ocorridas na sala de aula. Segundo ela, alguns alunos choram, outros se calam, outros já chegam na aula dizendo que tem depressão. “Às vezes, você

não sabe o que dizer, aí você tem que perceber se você está entrando demais na intimidade da pessoa ou às vezes aquela pessoa está mal, mas não te dá liberdade pra falar. Eu acho isso complicado.” (ibid, p.13). Violeta também relatou uma situação de alunos em que problemas emocionais se relacionavam com a voz:

isso acontece, por exemplo, na questão emocional. Eu tinha uma aluna, às vezes ela chegava e não estava bem. Ela “empipocava” todinha, E quando ela “empipocava”, era uma espécie de uma alergia. As pregas vocais também inchavam, ela não dava conta de cantar. [...] É uma carga emocional.” (Entrevista Violeta, p. 20)

As observações dos três participantes têm um discurso próximo. Ir ao encontro desses discursos faz com que seja possível trazer a reflexão de Travassos (2008) ao se voltar à questão do canto sob um olhar antropológico. A autora traz a temática do canto e da voz como um objeto fugidio, ou seja, que escapa às abordagens sociais das várias disciplinas que delas se ocupam. Travassos (2008) problematiza: “enquanto a matriz geradora do timbre pessoal da voz é a diferença anatômica entre os órgãos fonadores dos indivíduos (tamanho e densidade das pregas vocais, comprimento e área do trato vocal etc) as “idiossincrasias sociais” ainda são pouco explicadas. (TRAVASSOS, 2008, p. 14). A fala de Violeta de que cada aluno tem “uma essência de vida diferente” pode ser compartilhada com a reflexão da autora sobre essas relações sociais, sobre socialização de cada aluno. As observações do professor Giovani dialogam com as particularidades do ensino do canto, das relações interpessoais, da socialização. Ao ter uma formação em psicologia, o professor fala sobre a voz com um olhar, como eu diria, “psicologizante”:

o professor de canto vai lidar com pessoas e pessoas são complexas. Não é igual quando a gente vai ao médico e a gente está com um problema no pé, para o médico existe só o pé que veio sozinho ao consultório. Ele esquece do resto do corpo. O professor de canto especificamente [lida principalmente com o corpo], porque isso está relacionado principalmente com as emoções. Elas estão presentes o tempo todo e isso vai influenciar o canto. (Entrevista Giovani, p. 19)

As particularidades da voz também exprimem a relação entre voz e corpo. Nas falas anteriores e na revisão de literatura foi possível identificar essa relação. Os professores colocam dentre as particularidades da voz o cuidado com o corpo. O cantor tem uma corporeidade diferente dos demais instrumentistas. Ao se apresentar, no momento

da *performance*, um cantor não segura um instrumento nas mãos, o que já torna a sua postura diferente dos demais músicos. Além disso, o contato com o público também se torna diferente: ao interpretar textos, o olhar direto para o público, os gestos vindos do corpo tornam aspectos interpretativos particulares do canto.

O fato de a voz ser um instrumento que não se vê traz para o ensino, muitas vezes a metáfora. Ao falar da sua trajetória, Giovani contou-me que anteriormente à sua entrada na faculdade o professor considerava o canto uma arte abstrata. Ao fazer a graduação, principalmente com a disciplina anatomia e fisiologia da voz, o pensamento de cantar ser algo abstrato foi desmitificado. O professor fala: “eu comecei a observar mais o corpo e menos a metáfora” (Entrevista Giovani, p. 6). Assim, a observação em relação ao corpo também se fez presente nas aulas ministradas pelo professor:

eu ouço um aluno e aí eu fico pensando como é que está funcionando o corpo dele pra produzir aquele som. E antes eu simplesmente julgava se estava bonito, se estava fácil de cantar. Isso mudou completamente a minha percepção do cantar e a minha percepção própria do meu cantar. (Entrevista Giovani, p.6)

Dessa forma, os professores falam sobre explicar para o aluno a importância do corpo para se cantar e, além disso, como colocado por Suzanna, “todo o trabalho que a gente fez na faculdade em relação a conhecer mais o próprio corpo”. (Entrevista Suzanna, p. 10). Nas entrevistas os professores explicitam que essa relação corpo e voz é citada nas aulas que ministram. Os professores narram que é importante “alongar o corpo”, “conhecer o próprio corpo”, “perceber o próprio corpo”, “perceber que cantar não é só a voz, mas o corpo todo” etc.

Os discursos dos professores em relação às especificidades de ensinar canto e às particularidades da voz era algo que eu esperava me deparar. Como já comentado em tópico anterior, pode-se dizer que esse discurso tornou-se um senso comum da área de canto. Embora esse discurso possa ter sido apropriado pelos que fazem parte da área, é possível apreender que os professores colaboradores, ao trocarem experiências e ministrarem aulas de canto, fazem com que o discurso seja “visto” com a prática, ou seja, nas relações cotidianas dentro de sala de aula. Dessa forma, me arisco a dizer que a discursividade sobre as particularidades da voz não é apenas algo dentro do “dizível” da área. Ao ter uma prática pedagógica, o professor compreende que de fato essas especificidades existem e, ao ter essa certeza os professores retroalimentam esse discurso. Assim, as

relações sobre as particularidades da voz torna-se um discurso da cultura profissional do professor de canto.

6.2 Conhecimentos específicos musicais e extra musicais dos professores de canto

No início da entrevista, Suzanna pontua que ser professor de canto “engloba n coisas”. A professora pontua que o professor passa a ser um pouco psicólogo também. Giovani, sob um ponto de vista próximo ao de Suzanna, fala sobre lidar com os alunos e com situações diversas.

Suzanna ressalta a importância dos conhecimentos adquiridos na graduação para ministrar as aulas de canto. A professora pontua conhecimentos de história da música, de teoria musical e técnica vocal, mas deixa claro que esses conhecimentos devem ser abordados em um sentido didático, esses conhecimentos estão inseridos em uma gama de outras habilidades. A professora manifesta: “Fora as outras coisas que a gente tem que ter: paciência, saber ouvir. Acho que ser professor de canto não é só falar: “faz isso, faz aquilo, levanta o palato, desce o palato[...] Não é só, tem muita coisa junto.” (Entrevista Suzanna, p. 19).

Giovani identifica que além dos conhecimentos musicais, como técnica vocal, fisiologia da voz, conhecimento de dicção e de idiomas, o professor deve desenvolver outras habilidades para ministrar as aulas de canto. O participante fala da liderança como um quesito importante na docência. “A questão da liderança, mesmo que seja você professor de um, mas você tem que ter um espírito de liderança porque esse um não vai caminhar com você se ele não sentir um líder.” (Entrevista Giovani, p. 18). Além da liderança, Giovani ressalta que um professor tem de ter uma organização em relação às aulas ministradas, em relação a cada aluno. “A organização de material, a organização dos conteúdos ao longo do tempo,[...] talvez seja interessante fazer esse registro. “E o que esse aluno já aprendeu? Quais são os caminhos, as trajetórias de cada aluno?” (Entrevista Giovani, p. 18).

Por ser um professor particular de canto e atuar no domicílio dos alunos, Giovani também ressaltou a importância de saber lidar com a questão financeira. O professor contou que às vezes é necessário “abrir mão” de valores, negociar e até mesmo convencer de que a sua aula de canto tem o preço do devido valor cobrado, o que o professor diz que às vezes ser necessário “bater o pé”.

Violeta ressalta os conhecimentos musicais necessários para ministrar aulas de canto e, principalmente as questões relacionadas ao ensino específico do canto. A professora fala sobre o conhecimento de fisiologia da voz, sobre como funciona a respiração, sobre como o som é propagado. Além dos conhecimentos musicais, a professora ressalta a importância de “sentir o aluno”. “O aluno que chega na sua aula pela primeira vez falando “soproso”, você precisa pedir alguma coisa que te sustente: um laudo médico, um laudo de fonoaudiólogo. Acho que a percepção de entender [...]”. (Entrevista Violeta, p. 21). A partir desse “entender o aluno”, Violeta coloca que é dessa forma que um bom trabalho começa a acontecer.

Otávio explicita que um professor de canto deve ter conhecimentos técnicos (relacionados ao canto) e teóricos da música. “As práticas acontecem, mas é preciso ter um embasamento teórico. Eu tive um professor que ele sempre falava: “olha você pode falar tudo, pode dizer tudo, pode ensinar tudo desde que tenha um embasamento teórico”. (Entrevista Otávio, p. 19). A partir dessa fala, o entrevistado levanta uma questão única, que não fora colocada por outros participantes da pesquisa. O professor pontua que para ser professor de canto é necessário “ser”, ou seja, o professor explica:

eu não me vejo sendo professor de canto se eu não cantar [...], um professor mais jovem que não canta eu acho mais complicado ensinar. Qual é o instrumento dele? Canto! Se ele não conhece o instrumento dele que é cantar, qual é a sensação que transmite, então como ele vai ensinar? (Entrevista Otávio, p. 19-20)

Com esse argumento, Otávio explicou que ao ensinar determinado repertório para um aluno, o professor aprende primeiro a cantá-lo, para saber onde estão as dificuldades da música, quais são os trechos mais complicados para que o aluno aprenda. “Então se pelo menos eu tentar resolver comigo, acho que vai ser meio caminho pra eu ajudá-lo. Igual, o aluno traz uma música, um repertório que eu não conheço, eu preciso aprender cantar aquele repertório” (Entrevista Otávio, p. 19). Assim, o professor trabalha com os alunos estilos de músicas diferentes, até mesmo repertório que, anteriormente era desconhecido por ele.

Na fala dos professores transpareceu várias competências, conhecimentos que um professor de canto precisa ter ao ministrar as aulas. Durante as entrevistas, os professores citavam alguns alunos em específico em que às vezes esses saberes eram “postos a prova”. Um fio discursivo em comum entre os quatro participantes foi de que ser

professor vai além de conhecimentos técnicos, pedagógicos. Às vezes é necessário paciência, é necessário até mesmo ouvir problemas pessoais de seus alunos, bem como desenvolver outras habilidades, como, por exemplo, saber negociar o valor das aulas de canto. Dubar (2005) também ressalta a questão operacional da identidade, a qual está envolvida na compreensão das representações cognitivas e afetivas, perceptivas e operacionais, estratégicas e identitárias. Assim, o autor propõe as identidades como dinâmicas práticas. Ser professor de canto permite conhecer um universo de competências e de habilidades que acabam sendo desenvolvidas durante a prática pedagógica no processo de socialização da profissão.

6.3 O ensino centrado no aluno: o corpo, a voz, o repertório

Os participantes da pesquisa mostraram um o ensino de canto centrado no aluno. Na área da Educação Carl Rogers⁷ é um autor representativo do ensino centrado no aluno. Na área da Educação Musical já existem pesquisas que dialogam com esse autor e discutem a temática do ensino de instrumento ou o ensino da música com o foco no aluno. Glaser e Fonterrada (2006) ao dialogarem com os pressupostos de Car Rogers, discutem que essa teoria também é usada nos estudos da terapia centrada. Desta forma, o ensino centrado no aluno proporciona condições favoráveis para um aprendizado significativo. Segundo as autoras, a aprendizagem significativa “é aquela que não provoca apenas alterações intelectuais, mas tem uma qualidade de envolvimento pessoal, que abrange a pessoa como um todo, em seus aspectos cognitivos e emocionais.” (GLASER e FONTEERRADA, 2006, p. 94).

Essa concepção é endossada por Louro et al. (2008) em relação a desenvolver uma metodologia que tenha o aluno, tanto como ponto de partida, como fim do processo pedagógico. Desta forma, “o professor deixa o papel de transmissor de conhecimentos para assumir a identidade de um professor que se torna mediador entre os alunos e os conhecimentos que eles têm interesse.” (LOURO, et AL, 2008, s/p.) Em relação à essa

⁷ Carl Rogers (1902-1987), autor norte americano formado em psicologia, desenvolveu uma forma de terapia centrada no cliente. Assim como na área da psicologia, esse ideal também se volta para a área da educação: o professor passa a ser um facilitador da aprendizagem, fazendo com que o aluno a conduza do seu modo. Dessa maneira, o autor considera que é necessário que a aprendizagem aconteça a partir das experiências próprias dos alunos. Carl Rogers é considerado um autor representante da psicologia humanista e da corrente humanista na área da educação. Disponível em: < <http://www.buscadorerrante.com/wp/2009/biografia-de-carl-rogers/>> Acesso em: 10 nov. 2014.

pesquisa, os discursos dos professores sobre ensino centrado no aluno se tornam um fator a ser discutido.

Por ser um professor particular que vai até a casa dos alunos, Giovani explica que ao iniciar um trabalho com um aluno, a primeira atitude do professor é a realização de um contrato verbal de fazer uma avaliação. “Ouço na primeira aula as expectativas do aluno, porque ele quer aula de canto, porque que ele procurou, o que é que ele espera da aula de canto e eu procuro conciliar as expectativas do aluno com as minhas expectativas [...]” (Entrevista Govani, p. 9). O professor busca oferecer autonomia aos alunos para escolherem o repertório que querem cantar. Então, os alunos que começam a estudar fazem uma lista de cinquenta músicas. Dentro dessas cinquenta músicas, o professor vai escolhendo a ordem de acordo com o que ele considera pedagogicamente adequado para aquele momento. O professor relatou que nem sempre todos os alunos fazem essa lista, alguns esperam que o professor escolha as músicas a serem cantadas. Com esses alunos, o professor seleciona algumas músicas que estejam de acordo com as expectativas e com os gostos relatados por eles. A partir desse trabalho, a relação professor/aluno é algo que se faz importante para Giovani. Desta forma, o professor coloca:

uma coisa que é uma característica minha e isso eu aprendi na psicologia, que a primeira coisa antes de iniciar qualquer tipo de trabalho é adquirir um vínculo. Então todos os meus trabalhos eu tenho um vínculo, às vezes esse vínculo até extrapola no sentido de que eu me torno muito amigo dos meus alunos, mas eu prefiro errar por isso do que simplesmente ficar naquela questão estritamente profissional. (Entrevista Giovani, p. 12)

Ao falar sobre esse vínculo estabelecido pelo professor, é possível descortinar a questão relacionada ao emocional, à afetividade na aprendizagem e na relação professor/aluno). Dewey (1976) postula a importância da experiência e educação, ou seja, uma educação voltada à experiência dos alunos. O autor destaca que a tarefa do professor é dispor as coisas para que “as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras” (DEWEY, 1976, p.16). Em contrapartida, o professor Giovani se vê, se considera um professor dentro de uma linha “tradicional”, mesmo buscando uma relação de amizade com os alunos. Giovani explica o porquê de se considerar dessa forma:

eu sou muito questionado aqui na faculdade, as pessoas me questionam porque quando eu vou para os estágios eu quero que as crianças cantem. E aí eles falam: “ah, mas você é muito tradicional, tem muito canto falado, tem muito isso, tem muito aquilo”, mas eu não me satisfaço com o canto falado. Eu gostaria de ver as crianças aprendendo a cantar, aprendendo a ouvir. Então, por isso eu me considero alguém da linha mais tradicional. (Entrevista Giovani, p. 9).

Mesmo se considerando dentro de uma “linha tradicional” Giovani explicita uma abordagem mais ampla dentro da música e além disso, o professor coloca que existem alunos que querem estudar, além do canto outros aspectos da música, como por exemplo, a teoria musical e leitura e escrita de partituras. Sem que os alunos peçam, o professor tem a iniciativa de realizar um estudo desses aspectos com os alunos paralelamente ao canto. Existem também os que querem aprender mais: o professor tem até mesmo um aluno que pede ajuda para tocar violão. “Eu ensino até violão que não é nem de longe o meu instrumento. Eu sei os acordes, uma batidinha básica. E aí na aula de canto tem a teoria, o canto e o violão” (Entrevista Giovani, p. 9).

Suzanna ministra aulas particulares de canto em uma escola de música. A professora relatou que o público da escola são alunos que tem um poder aquisitivo maior. “São pessoas que buscam e procuram a aula de música, então eu acho diferente. As pessoas que buscam e não você ir até o ensino regular nas escolas” (Entrevista Suzanna, p. 10). Ao iniciar o trabalho, a professora relatou sobre a importância de conhecer o aluno: “eu procuro muito perceber o aluno com os colegas, os professores [...] Então a questão é você perceber o aluno, perceber a liberdade que ele te dá e a partir daí você criar um vínculo com ele. (Entrevista Suzanna, p. 11)

Suzanna relata de que forma ministra as aulas de canto. A professora começa com um alongamento corporal com os alunos, “eu sempre converso com eles sobre a importância de trabalhar o corpo e de perceber que cantar não é só voz, não é só respiração, não é só a boca. É o corpo todo.” (Entrevista Suzanna, p. 10) Posteriormente, os alunos fazem exercícios de respiração, de aquecimento vocal. “Aí já vem a parte respiratória que também é feita em todas as aulas, então nós trabalhamos. Eu converso muito com eles sobre a importância da respiração, como que deve ser feito e isso também utilizando todo o trabalho de anatomia.” (Entrevista Suzanna, p. 10). A professora também relata sobre como trabalha com os alunos a questão do aquecimento vocal, dos vocalizes: “às vezes eu até questiono os alunos, “Pra que serve esse exercício?! Me conta!” Para o aluno perceber mesmo, dentro do próprio corpo o que acontece.” (Entrevista

Suzanna, p. 14) Por fim, os alunos cantam uma música de livre escolha. “Quando eu percebo que as canções de livre escolha não são suficientes ou não estão aprimorando aquele foco em específico aí eu dou a minha opinião e a minha sugestão.” (Entrevista Suzanna, p. 11). Além disso, Suzanna relata a importância de se trabalhar um repertório em específico:

eu sempre procuro trabalhar o contexto da música, é claro, a parte técnica eu tento transferir o que foi feito no vocalize para a música. Trabalho dicção, trabalho fonética, articulação, projeção vocal. Quando a música é em outro idioma eu sempre questiono o aluno se ele sabe o que está cantando. Contextualizar essa música. E também trabalhar a dinâmica que é importantíssimo. Você entender o contexto e a partir daquele contexto você organizar a melodia para que aquilo que você esteja falando seja convincente, que você saiba o que esteja dizendo (Entrevista Suzanna, p. 14-15).

A professora também destaca a variedade do repertório de seus alunos, explicita que tem alunos com diferentes estilos e de diferentes idades, então o repertório é muito variado, mas a maioria dentro da música popular. “A maioria gosta de música popular, dentro da música popular brasileira ou internacional, vários estilos. Gostam de rock, rock pesado, outros pop rock, outros sertanejo, outro MPB, outros só gostam de música internacional. Então o estilo é bem diferenciado.” (Entrevista Suzanna, p. 11).

Ao ministrar aulas de canto em diferentes espaços, Otávio leva em conta o objetivo do aluno e o perfil das instituições. O professor deu mais ênfase nas suas aulas no âmbito do Conservatório Estadual de Uberlândia, justificando ser um curso técnico de canto. Ele explica que é necessário trabalhar a respiração, a técnica vocal, “mas antes disso, eu vou ver o perfil do aluno: “onde você canta?” “ah, eu canto na igreja.” “Então traz uma música da igreja pra gente cantar?” Porque na verdade eu tento ganhar, conquistar esse aluno primeiro.” (Entrevista Otávio, p. 11).

Ao justificar essa necessidade de conhecer o aluno para ministrar uma aula melhor, a professora Violeta conta ter sido motivada a desenvolver projetos dentro da escola. “Deixa eu pegar o aluno, deixa eu ver o que ele quer cantar.” Então o que eu vou ensinar fora? Então a gente acaba desenvolvendo projetos. (Entrevista Violeta, p. 4). A partir da fala dos docentes, é possível ir ao encontro dos pressupostos de Dewey (1976), em que o autor enfatiza a importância da experiência do aluno para o trabalho em sala de aula. A partir de uma teoria da experiência, é possível “dar direção positiva à seleção e organização de métodos e matérias à educação.” (DEWEY, 1976, p. 20).

Os fios discursivos dos professores mostram um ensino focado no aluno e na experiência de cada um deles. Existe por parte dos professores uma preocupação com a satisfação e o prazer de cantar por parte dos alunos, sendo estes aspectos principais para a criação de um vínculo com o aluno e da construção de um trabalho significativo.

6.4 Metodologias do ensino de canto

Ao ler as entrevistas foi possível perceber o discurso sobre a influência da UFU como instituição formadora para as práticas pedagógicas dos professores. Ao longo das entrevistas a Universidade é citada em diversos momentos. Esses vão desde a menção de professores que foram importantes na formação ou exemplo para as suas práticas até os espaços de estágios e de metodologias estudadas. Um aspecto desse discurso dos professores é em relação ao formato da aula. A maioria dos professores mostrou que o formato da aula, os momentos da aula são influenciados pela aula de canto que tiveram na graduação. Giovani explicita essa forma de ministrar as suas aulas:

o que acontece em cada aula é a estruturazinha, por isso que eu falo que eu sou muito tradicional. Do jeito que eu faço aqui acontece lá, eu acabo reproduzindo. Então, nas minhas aulas sempre tem um alongamento corporal, um cuidado com o corpo pra começar a cantar. Não começar a cantar no susto, começar a cantar mais preparado. Então trabalho isso. Em seguida vou começar a trabalhar aquecimento vocal, onde eu trabalho técnica, percepção e depois vou para o desenvolvimento do repertório. Então assim, eu não vejo muita diferença entre as minhas aulas e as aulas que eu faço como aluno. (Entrevista Giovani, p. 13)

Há um formato básico na estrutura de aula de canto descrito por Giovani. O professor tem a consciência da reprodução. Talvez esse seja um dos motivos para que ele se considere um professor “tradicional”. No entanto, mesmo com uma estrutura usada por seus professores, Giovani explica ter um foco diferente. “O que eu dou de diferente é esse olhar: sempre buscando que os alunos tenham uma superação de alguma dificuldade ou que desenvolvam mais” (Entrevista Giovani, p.13). Esse olhar diferente acontece com o objetivo das apresentações dos alunos no final do ano.

O professor Otávio não fala sobre um formato em específico, mas reconhece os conteúdos trabalhados durante as aulas: “técnica vocal, higiene vocal, vocalize, classifi-

cação vocal, aquecimento vocal, relaxamento, até exercícios”. (Entrevista Otávio, p. 16). Já Suzanna, fala explicitamente sobre como ministra as suas aulas de canto:

eu sigo mais ou menos o perfil da aula de canto da faculdade. Não no sentido da exigência. No primeiro momento, eu alongo o corpo de todos os alunos, todas as vezes. Eu acho muito importante. [...]. No segundo momento, aí já vem a parte respiratória que também é feita em todas as aulas, então nós trabalhamos. Eu converso muito com eles sobre a importância de respiração, como que deve ser feito e isso também utilizando todo o trabalho de anatomia. Todo o trabalho que a gente fez na faculdade em relação a conhecer mais o próprio corpo. No último momento da aula, eles levam canções de livre escolha pra gente poder preparar e dentro dessas canções, transferir o que foi feito nos exercícios de respiração e no aquecimento vocal. Então funciona assim, é claro que abrange outras coisas, a gente conversa muito sobre a dicção, vários alunos meus já vi que houve uma melhora significativa da dicção. (Entrevista Suzanna, p.10)

Para alguns, o fato de ter um formato de aula próximo ao que os professores tinham como alunos na graduação pode ser algo que vem da reprodução, de que “eu ensino da mesma forma que aprendi”. Existem questionamentos em relação a isso. No entanto, percebo que embora exista sim uma parte em que se reproduz um formato de aula, existe também uma característica, uma adaptação às necessidades da aula, da demanda de alunos e dos espaços em que essas aulas são ministradas. Além disso, posso dizer que desconheço um formato de aula ou conteúdos trabalhados que sejam muito diferentes dos relatados pelos professores. Ao pensar sobre as particularidades da voz, tópico já discutido anteriormente, é possível compreender que cantar sem fazer exercícios de técnica ou aquecimento vocal torna-se algo que não vai ao encontro de uma voz saudável. Primeiro porque as pregas vocais são um tecido muscular no interior da laringe. A laringe, por sua vez é um órgão fibromuscular. Assim, cantar sem aquecer os músculos relacionados à voz pode trazer problemas à saúde vocal. A emissão do canto sem um aquecimento torna-se até mesmo nocivo à voz o que pode trazer patologias que devem ser tratadas por um fonoaudiólogo.

Na literatura referente ao ensino de canto, tanto no âmbito erudito (MILLER, 1996 e APPELMAN, 1999) quanto no âmbito popular (PACHECO e BAÊ, 2000; 2006) e até mesmo na literatura voltada para o ensino de canto no espaço da musicalização infantil (CHAN e CRUZ, 2001), a questão do aquecimento vocal aparece como algo importante, como algo que faz parte da metodologia de ensino de canto, ou seja, faz

parte da área. Além do fato do aquecimento vocal ser importante para se trabalhar e melhorar o desempenho da musculatura que se relaciona com a voz, são também nos exercícios de vocalizes que outras questões são trabalhadas, como a afinação, respiração, formação de vogais e consoantes, fraseado, por exemplo.

Embora, em tópico anterior tenha sido discutido o ensino centrado no aluno, o momento inicial das aulas com aquecimentos vocais e vocalizes parecem ser gerais. Talvez, ao ler sobre “ser necessário aquecer em todas as aulas” parece ser algo que se distancia de um ensino centrado no aluno. No entanto, por mais que pareça ser um fator reprodutivo, ou “repetido” em todas as aulas, já é justificado a necessidade desse momento, por se tratar de um trabalho relacionado diretamente com a musculatura. Além disso, os exercícios de aquecimento vocal também são desenvolvidos de acordo com cada aluno, com cada classificação vocal e de acordo com o repertório a ser trabalhado em sala de aula. Por outro lado, essas justificativas também podem ser problematizadas no sentido de que talvez não exista ainda uma nova forma de ensinar canto em que não tivesse, necessariamente, essas etapas. A interpretação dessa problematização pode ser compreendida pelo fato de ter sido ensinado por tanto tempo dessa maneira, o fato de aquecer, alongar e depois cantar acabou se tornando algo “cultural” da área de canto.

Pimenta e Lima (2012) pontuam que “o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes reelaboração dos modelos existentes na prática considerados como bons.” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 35). Essa reprodução de um formato de aula de canto traz também a questão reflexiva por parte dos participantes. Os professores se mostraram abertos em relação a como a licenciatura do Curso de Música da UFU foi importante para as suas práticas pedagógicas. Otávio percebe que a licenciatura o fez ver o ensino de outra maneira:

até antes da licenciatura eu era muito *performer*. A licenciatura me fez enxergar a música, me fez enxergar uma outra essência musical. Que a minha exigência não é às vezes o que o meu aluno vai me dar. Então assim, eu consegui ver o meu aluno de acordo com a necessidade dele. As disciplinas de licenciatura me ajudaram muito a pensar. Pensar num macro e não no micro (Entrevista Otávio, p. 4-5)

Giovani, ao falar sobre o curso de licenciatura contou-me sobre a expectativa em relação a ministrar as aulas. Na verdade, parecia que o professor buscava vários mode-

los a serem seguidos em sala de aula, modelos que teoricamente dariam certo. No entanto, ao começar o curso de música o professor passou a pensar sobre a licenciatura:

no início, eu queria que as professoras [do curso de graduação] trouxessem pra mim mil materiais didáticos, eu queria que a gente treinasse em sala de aula o que a gente fosse fazer na prática e eu percebi que a graduação não é assim, a licenciatura não é assim. Hoje eu acho que a licenciatura se diferencia da outra formação que é o bacharel, e aí com as variações individuais, é claro, mas na questão da reflexão da prática. Aquela história do planejamento, sou muito caxias, eu não preciso escrever tudo, mas preciso sentar e planejar os objetivos, o que eu quero com aquilo, quais os meios que eu tenho que utilizar para atingir aqueles objetivos. Eu acho que o curso de licenciatura[...] é mais isso: refletir sobre a prática. E às vezes isso faz a gente pensar na qualidade da *performance*. Nas qualidades da *performance*, não só como uma execução musical bem feita, mas conseguir ver nessa performance outras coisas que não a questão estritamente musical, o desenvolvimento de outras habilidades e as contribuições daquilo para os alunos. (Entrevista Giovani, p. 5)

As falas dos professores demonstram a relação da Universidade como instituição formadora e a relação dela com as suas práticas docentes. É possível compreender que o professor não se forma no momento em que termina a sua graduação, mas é formado ao longo da carreira no processo da socialização e nos diferentes espaços. Essa formação dentro do trabalho está ligada à identidade do indivíduo. Dubar (2005) disserta sobre a importância da formação como algo valorizado não só para o acesso ao emprego, mas também para trajetórias e saídas de emprego. Assim, se o emprego é fundamental para os processos identitários, a formação está ligada a ele de maneira cada vez mais estreita. (Dubar, 2005, p. 146).

Além disso, a prática dos professores, embora tenha algo em comum em relação ao formato de aula da graduação, denota a significação da prática pedagógica. As aulas se diferem em relação ao espaço e em relação aos alunos. Sacristán (1999) discorre que “os professores não são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação. Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender suas consequências no plano da formação de professores [...]”. Dessa forma, o autor revela que a prática educativa não se limita apenas às atividades dos professores, pois esta é interligada e depende dos vários contextos em que nos encontramos: há práticas de caráter antropológico, práticas institucionalizadas etc.

Pimenta e Lima (2012) ao dissertarem sobre a formação de professores nos espaços de estágio na graduação colocam que os alunos aprendem com os professores os

observando, imitando-os, mas também elaboram o seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do modo de ser dos professores. Nesse processo, os alunos “escolhem , separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptam-se aos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 35). Assim, embora exista uma forma e uma discursividade próxima em relação às práticas pedagógicas dos professores de canto, essas se tornam significativas em relação ao tempo, ao espaço e à socialização bem como sobre a significação das experiências com o ensino de canto.

Capítulo 7 - CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS MARCADAS PELA DUALIDADE

Os professores de canto participantes da pesquisa mostram identidades advindas das representações das imagens que constroem sobre o que é ser professor de canto, das variadas atividades que exercem no âmbito da carreira profissional e dos seus papéis dentro da família, por exemplo. Esses relatos vão ao encontro das pesquisas de Coli (2008) e Louro (2004) que discutem sobre os diversos papéis dos professores durante suas trajetórias. Além da docência, todos eles exercem, de alguma forma, “ser” cantor, “ser *performer*”, “ser artista.”

Dubar (2005) dá visibilidade à questão da profissionalidade se caracterizar pela dualidade. Para o autor, a conceitualização acerca das configurações identitárias esboça uma articulação entre identidade individual e coletiva.

7.1 Nuances de identidade para si e identidade para o outro: as imagens de professores de canto

Os professores falaram sobre como se veem e atribuem sentidos às imagens de si. E esses sentidos participam da constituição das identidades profissionais dos professores de canto. Essas imagens de si, também revelam um discurso não apenas sobre como esses professores se veem, mas também sobre como gostariam de ser vistos. Suzanna explicita a necessidade de conhecer o aluno e dar liberdade à ele, ter uma relação professor/aluno de liberdade. Violeta e Giovanni falam sobre serem professores incentivadores e motivadores para que seus alunos cantem. Otávio busca ser um facilitador ao transmitir os seus conhecimentos sobre o canto aos alunos. Além disso, os quatro professores falaram sobre a necessidade de “conhecer o aluno”, “estabelecer um vínculo com o aluno”, “ouvir os objetivos do aluno”.

Falar de si implica um olhar sobre si mesmo perante os outros e perante os lugares em que esses professores ocupam, além das suas experiências, suas trajetórias e suas práticas pedagógicas. Implica também uma discursividade sobre se situarem no tempo, no espaço e nas relações que eles constroem. Dubar (2005) ao tratar sobre a temática das identidades explicita a dualidade da mesma. “Identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao outro e a seu reconhecimento: nun-

ca sei quem eu sou a não ser no olhar do outro” (DUBAR, 2005, p. 135). Dessa forma, o autor reconhece o problema sobre essa dualidade: embora exista o olhar do outro sobre mim, a experiência do outro não é vivida por mim. Dessa maneira, ao falarem sobre si e projetarem imagens de si, os professores revelam essa dualidade, reconhecem suas imagens pelos olhares dos outros, mas também sobre as suas experiências próprias.

Ao iniciar as entrevistas, os professores foram indagados sobre o que é ser professor de canto e como eles se veem professores de canto. As respostas perpassaram por toda a entrevista. A fala de Suzanna ilustra o fato de que ser professor de canto não é apenas dar aulas de canto e de técnica vocal. A professora revela que “ser professor de canto engloba “n” coisas” (Entrevista Suzanna, p.1). Suzanna explicita que em suas aulas ela trabalha com história da música, teoria, chegando a ser até mesmo um pouco psicóloga ouvindo os problemas e as dificuldades nas relações relatadas por seus alunos. Assim, Suzanna evidencia que é necessário perceber o objetivo do aluno em relação às aulas de canto, ou seja, o que ele quer alcançar para posteriormente iniciar o trabalho. É através dessa conversa com o aluno que a professora usa a palavra liberdade. É preciso dar uma liberdade ao aluno e ter uma liberdade enquanto professora.

Sobre essa mesma perspectiva de Suzanna, Violeta explicita que é necessário “captar” e retirar do aluno o melhor que ele pode, desta forma é necessário conhecê-lo como ser humano primeiro. À medida em que a professora conhece o aluno, o trabalho em relação ao canto começa a ter um direcionamento de acordo com as particularidades de cada um. No decorrer da entrevista a professora salienta: “eu sempre me vi dando aula” (Entrevista Violeta, p. 4). A partir dessa afirmação, a docente narrou sobre o início da sua carreira e como no decorrer da mesma ela conseguiu montar projetos como musicais, recitais fora da escola, óperas, parceria com bandas dentre outros. “Eu vi que conseguia dentro do ensinar, ensinar alguma coisa extra sala de aula” (ibid, p. 4). A partir dessa imagem, a professora refere a si mesma como uma pessoa que incentiva o cantor, que apoia independentemente das condições do aluno. Ao realizar esses projetos de apresentação, Violeta diz ser uma oportunidade para os alunos cantarem, uma oportunidade de experiência para esses alunos. Assim, ela se vê como uma incentivadora, uma professora que busca, de alguma forma, uma oportunidade para os alunos aprenderem a cantar também por meio da *performance* e nos diferentes espaços.

Uma imagem muito próxima a de Violeta é a de Giovani. O professor se diz romântico, vê o ensino do canto com um olhar romântico no sentido de que qualquer aluno, dentro das suas possibilidades e dificuldades, é capaz de cantar. Desta forma,

Giovani faz referência a si mesmo como um “instrumento motivador” para que seus alunos cantem. O professor enfatiza que para aula de canto fazer sentido é preciso estabelecer um vínculo entre o professor e o aluno, é necessário uma relação de confiança para que o trabalho aconteça. Além disso, o professor destaca a importância dos alunos terem oportunidade de cantar em grupo, socializar e estabelecer relações interpessoais em prol do canto. Para que isso aconteça, o professor vê a oportunidade dos seus alunos particulares cantarem no coral regido por ele. Assim, Giovani explica que um aluno particular talvez nunca teria a oportunidade de cantar em um coral. O professor se vê como esse instrumento motivador para que os alunos participem e cantem no coral. Possivelmente, por ter sido importante vencer a timidez por meio da música em um projeto coral é que Giovani se vê como esse “promotor de eventos”, ou seja, promotor de momentos de apresentações musicais com várias pessoas cantando juntas.

O professor Otávio não se vê como um motivador ou incentivador, mas como um “facilitador”. Ao falar sobre a sua trajetória como aluno de canto, o professor sempre faz atribuição a uma forma de ensinar com praticidade, com simplicidade. O docente explicita que não quer ensinar seus alunos da mesma forma como foi ensinado. Segundo o professor, quando ainda era aluno, sentiu dificuldade com a compreensão da linguagem usada por seus professores. Para Otávio, os termos usados pelos professores de canto o deixava confuso porque ele já cantava antes de fazer aula e, de repente, cantar se tornou complicado. Assim, o professor explicita que procura ensinar de uma maneira prática, com termos do cotidiano, facilitando o aprendizado e o desenvolvimento no canto por parte dos alunos. Ao refletir sobre a sua prática pedagógica, Otávio “se vê no caminho”, segundo ele, a partir dos resultados dos seus alunos dentro do Conservatório que o faz acreditar estar no caminho certo.

Dubar (2005) sobreleva que a identidade é o resultado de um só tempo “estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem instituições” (DUBAR, 2005, p. 136). Com isso posto, é possível compreender que vivemos com dualidades e que é a partir da socialização que configuramo-nos nas instituições, por exemplo.

Ao pertencer a um grupo de professores de canto de Uberlândia, os participantes trazem alguns fatores coletivos, trajetórias e situações semelhantes. Os professores de canto dessa pesquisa são também preparadores de corais, *performers* e exercem diferentes papéis nos diferentes lugares que ocupam. É também a partir da demanda e da reali-

dade do lugar em que exercem as profissões que a identidade vai se configurando e mostrando algumas mudanças no decorrer do tempo. Dessa maneira, o profissional do canto se depara com diferentes dualidades em suas trajetórias e no exercício profissional. A cada momento, essas dualidades pendem para uma forma de atuação. Os professores dão aula de canto, mas também são regentes e também são cantores e também exercem várias outras atividades. A relação da construção da identidade profissional em meio às dualidades representa uma relação paradoxal entre diferentes atuações. Ampliam-se as identidades profissionais por haver dualidades e não dicotomias, ou seja diversas formas de atuações.

7.2 Aulas e mercado

Além das aulas nos espaços diversos, os professores atuam no mercado como cantores. Há muitos anos, Violeta tem um grupo musical. Esse grupo o qual a professora faz parte, se apresenta em eventos dentro da cidade de Uberlândia e em outras cidades. “Eu canto em casamentos. O meu grupo faz recitais, faz apresentações de noites italianas, de noites francesas. A gente vai para Araxá, vai para Jataí, vamos para outros lugares onde já tem um campo acessível a isso aí” (Entrevista Violeta, p. 23). A professora fala sobre o seu grupo e da satisfação: “é como complemento, né? Como complemento de uma satisfação pessoal. Porque a gente gosta de fazer isso e como complemento de dinheiro também, de salário.” (Entrevista Violeta, p. 23)

Giovani também atua em um grupo que faz música em eventos. Por trabalhar aos finais de semana, o professor relata não ter muito tempo para descansar, o pouco tempo que lhe sobra é dedicado a ficar em casa com a família. O professor relata: “durante sábado e domingo eu trabalho com os casamentos, tenho que atender noiva e às vezes dou aula, também tenho que tocar na missa! Domingo eu tenho o ensaio do coral e toco na missa e aí eu vou tentando conciliar” (Entrevista Giovani, p. 23). Como o Giovani ainda não se formou na graduação e, como tem tantas atividades, considera que tem pouco tempo para se dedicar aos estudos: “ainda tem muita lacuna na minha formação. Porque eu não tenho tempo suficiente como eu gostaria de sentar, estudar! Então em intervalos das aulas, faço uma aula e, de repente, já saio da aula correndo vou dar aula, volto, faço mais aulas.” (Entrevista Giovani, p.23).

Além de ministrar aulas em vários lugares, Otávio administra a agenda de música ao vivo da praça de alimentação de um *shopping* da cidade, faz o contato com os músicos e é responsável pelo pagamento de cachê dos mesmos. Dentre tantos trabalhos, o professor afirma esse ser algo tranquilo de realizar. “É tudo por *email*, por *facebook*. Eles mandam o vídeo, eu assisto. [...] Aí eu agendo, ele vem [o músico]. Quando eu não conheço o repertório eu venho pra ouvir pra conhecer o artista, mas aqui é mais tranquilo, eu não tenho que me desgastar. (risos)” (Entrevista Otávio, p. 10). Otávio também atua como cantor, fazendo eventos, dentre eles, principalmente os casamentos. O professor tem um grupo musical que atua nessa área de eventos.

Suzanna atua cantando em eventos e casamentos também. “É uma coisa que eu gosto demais de fazer [...] uma coisa que eu gosto muito de fazer é evento! Cantar em grupo. Cantar em grupo é uma coisa que eu gosto demais! Então é muito bom!” (Entrevista Suzanna, p. 19). Ao fazer parte do grupo, Suzanna também assume outras responsabilidades dentro do mesmo: “eu administro o grupo. Então eu fico com essa parte chata! Que é contato com noiva, pagamento, escolha de repertório, enfim, eu também fico com essa parte administrativa. É a parte mais complicada, mas eu gosto demais de fazer também” (Entrevista Suzanna, p. 20). A professora também atua fora do campo da música. Trabalha com vendas de marcas de cosméticos como *Avon*, *Natura*, *Mary Kay* e *O Boticário*. “É algo pra complementar, mas eu vendo mais por prazer, sabe? Além de servir as pessoas, a gente tem a oportunidade de conversar, de sociabilizar, de ganhar um dinheirinho e eu acho que eu tenho o poder da retórica! (risos) Eu consigo convencer as pessoas”. (Entrevista Suzanna, p. 21).

Ao falarem sobre essa atividade mais voltada para a *performance* musical, os professores colocam-nas como algo que faz parte da vida do músico: ministrar aulas de canto, aulas de canto coral, aulas de outras disciplinas da música (musicalização, percepção etc.) bem como cantar em grupo, cantar em eventos, ensaiar, administrar um grupo musical, fazer concertos etc. Os participantes da pesquisa se veem em vários espaços de atuação no campo profissional da música. Existe além da prática docente, a prática da *performance* musical, a prática de ensaio, dentre outras. Ao se formarem cantores, formam-se músicos. A carreira profissional da música se mostra ampla, o músico atua em diferentes espaços e com diferentes atuações.

No entanto, mesmo com uma gama de possibilidades de atuação, a docência ainda se mostra como uma atuação que proporciona mais estabilidade financeira. Lobosque (2008) destaca que “muitos músicos enxergam na docência - dentre outros mo-

tivos igualmente relevantes - uma possibilidade de atuação profissional mais segura e com maiores garantias.” (LOBOSQUE, 2008, p. 4). Mesmo ao ter uma segurança em relação a profissão, principalmente no que diz respeito à ter um salário estável e ter garantias, a profissão de professor ainda é considerada mal remunerada. O professor Otávio explicita essa dificuldade: “eu fui administrador treze anos, há sete anos eu larguei tudo pra fazer música. Eu passei a viver de música. Por isso que eu corro muito atrás, porque salário de professor é muito pouco. Então eu tenho que [...] sair correndo pra tudo quanto é lado” (Entrevista Otávio, p. 24).

Otávio problematiza o salário de professor e de músico. Ao comparar a remuneração do trabalho como administrador e do trabalho com música, justifica o fato de ter que trabalhar muito para conseguir um salário compatível com o da carreira anterior. O mesmo acontece com Suzanna, por exemplo, embora ela não problematize a questão do salário, é possível pontuar essa questão. A professora não vê como um problema o fato vender cosméticos para ganhar “um dinheirinho” extra, é uma atividade que ela considera como algo prazeroso. No entanto, o fato de trabalhar com vendas vai ao encontro da problematização relacionada ao salário. Talvez, se a profissão de professora fosse melhor remunerada não seria necessário o trabalho com vendas de cosméticos.

A multiatividade dos professores de canto, além da questão relacionada ao salário, mostra o alargamento do leque de possibilidades das atuações profissionais da área da música. Formar-se em música denota uma ampla possibilidade de atuação em diversas formas de mercado. Além de “ganhar um dinheiro extra” como revelado pelos participantes, exercer outras atividades no campo da música denota uma visão mais ampla da identidade profissional. Os professores entrevistados além de trabalharem com o ensino de canto trabalham ou já trabalharam dentro da docência com outras disciplinas como percepção, musicalização, canto coral e canto coletivo. Além disso, Otávio e Giovani são regentes de coros. Embora seja um trabalho que vai ao encontro da docência, esse faz com que os professores desenvolvam outras habilidades e competências. Ademais a esses trabalhos, os professores também são cantores em grupos musicais que atuam com eventos, uma prática relacionada à *performance* musical. Essa multiatividade do profissional da música é também uma multiface dos mesmos.

7.3 Repertório erudito e popular

Em meio às entrevistas foi possível identificar em alguns momentos uma relação de dualidade por parte de alguns professores em relação ao repertório de música erudita e música popular. O estudo de canto na Universidade Federal de Uberlândia consiste em repertório da música erudita. Embora no Projeto Pedagógico do curso de Graduação exista uma clareza em relação à formação do Licenciado e do Bacharel, ainda existe uma forte tendência ao estudo da música erudita, principalmente no que diz respeito ao ensino de instrumento. No projeto pedagógico da graduação, no item princípios norteadores do curso lê-se: “O curso de graduação deve oferecer uma formação ampla, isto é, a especialização deve ficar para a pós-graduação” (Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música, p. 15).⁸ Além disso, os princípios que norteiam o curso de música (Licenciatura e Bacharelado) são:

articulação entre teoria e prática [...], contextualização e a criticidade do conhecimento [...], indissociabilidade entre ensino [...], pesquisa e extensão [...], flexibilização [...], interdisciplinaridade [...], rigoroso trato teórico-prático [...], histórico e metodológico no processo de elaboração e socialização dos conhecimentos [...], ética como orientadora das ações educativas [...], ênfase na música brasileira [...], ênfase na performance/criação/apreciação musicais [...], avaliação como prática de re-significação na forma de organização do trabalho docente e de aperfeiçoamento do projeto pedagógico do curso [...]. (Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música, p. 15-16)

Em relação ao ensino de canto e disciplinas decorrentes é possível perceber um ensino voltado à música erudita. Ao consultar as fichas de disciplinas⁹ não há nenhuma descrição em relação à música popular ou ao canto popular. Foram consultadas as fichas das seguintes disciplinas: introdução ao canto, técnica vocal 1, Literatura do canto 1 e 2, Marcação Cênica 1 e 2, Metodologia do Ensino e Aprendizagem do Canto 1 e 2 e Prática Instrumental (Canto) 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.¹⁰ Nas fichas de disciplinas há uma descrição sobre o conteúdo, os objetivos, a ementa e a descrição do programa. As disciplinas Prática Instrumental – Canto (1 a 7) têm a mesma ementa: “estudo, com fundamentação teórica e prática, da literatura musical ocidental do canto em função da execução expressiva” (Fichas de Disciplina Prática Instrumental –Canto (1 a 7). Assim como o e-

⁸ Projeto Pedagógico datado de 2012. Currículo reformulado no ano de 2005 com vigência no ano de 2006. Disponível em: <http://www.iarte.ufu.br/musica/projetopedagogico>

⁹ Disponíveis em anexo e também no site <http://www.iarte.ufu.br/musica/fichadedisciplina>

¹⁰ Com exceção das disciplinas Marcação Cênica 1 e 2 e Literatura do Canto 2 as demais disciplinas são obrigatórias para o curso de licenciatura.

xemplo das disciplinas Prática Instrumental - Canto (1 a 7) os objetivos, a ementa ou a descrição do programa das disciplinas correlatas apontam para o estudo da música ocidental ou música erudita.

Ao analisar os documentos do curso de graduação é possível compreender a dificuldade de Violeta ao ter que lidar com alunos que querem cantar música popular e, principalmente, a música da mídia. Estabelecer uma ponte do “como aprendi” com o “como ensinar” chega a ser um “nó” na atuação profissional. Torna-se difícil encontrar quais caminhos e quais orientações seguir juntamente ao aluno. Violeta explicita essa dificuldade, principalmente, em relação ao estilo sertanejo:

como é que eu vou ensinar uma coisa que eu não domino? Eu vou ter que dominar a música sertaneja pra dar aula, pra perceber. Não é só uma questão de estilo, da forma de cantar ou da maneira como ele coloca a voz quase que num *single*, quase que um nasal e sempre com uma tonalidade muito aguda. Como é que eu vou tirar essa característica dele, sabendo que isso vai deixar de fazer com que ele cante o sertanejo como ele acha que deve ser cantado, como ele gosta e como ele ouve hoje? Como é que eu falo: “não é assim que canta” e todo cantor que ele ouve está cantando igual, daquele jeito? (Entrevista Violeta, p. 17-18)

A frase de Violeta “não é assim que se canta” demonstra uma relação muito mais dicotômica do que de dualidade entre lírico e popular, entre estar certo e estar errado. Além dessa dicotomia, há explícito na fala da professora um conflito ético. A professora começa esta fala questionando ensinar algo que não domina. Em contrapartida, embora o curso de graduação em música da UFU tenha essa característica de formação em canto erudito, existem outras disciplinas que contrabalanceiam para que exista uma formação ampla, conforme descrito no projeto pedagógico do curso. Existem os espaços para estágios em diferentes lugares: escola básica, ONGs, oficinas, trabalhos com a terceira idade, dentre outros. Além disso, há disciplinas em que ampliar o conhecimento da música erudita para diversos estilos musicais e espaços são trabalhados. Dentre essas disciplinas destaco como exemplo as metodologias de ensino e aprendizagem. A fala de Otávio ilustra essa complementaridade das disciplinas do curso de licenciatura e uma relação mais dualística do que dicotômica:

eu quero que o meu aluno também se ele quer cantar música sertaneja, pagode, eu quero que ele cante bem, independente do estilo. A licenciatura me ajudou a não ter esse preconceito: de que o erudito é melhor, de que o popular é melhor, não! Eu acredito que a pessoa tem

que fazer o melhor independente do estilo, do gênero que ela cante. (Entrevista Otávio, p. 9-10).

Ao adentrar o mercado de trabalho como docentes, deparar-se com a demanda de alunos de diferentes estilos e de diferentes preferências musicais torna-se um desafio. Para superar esses desafios os professores recorreram aos estudos e às pesquisas. Na entrevista de Suzanna, a professora mostra “desatar esse nó”, adaptando a metodologia do canto erudito para o canto popular.

Eu acho que a dificuldade maior é você saber equilibrar. Porque o erudito, ele exige muito mais no sentido técnico mesmo e no popular não! Eu não tenho nenhum curso, a não ser as coisas que eu escuto dos colegas que já fazem música popular. Eu não tenho nenhum curso, nenhum embasamento na música popular. Tudo que eu faço, eu faço utilizando o canto erudito. Só que pelos livros que eu li, pelas pesquisas que eu fiz de pessoas de renome que estudam isso, eles falam que muito do erudito é utilizado no canto popular. [...]. Os autores que eu li falam que é extremamente possível essa ponte. O que você utiliza no canto erudito você pode sim levar para o canto popular. (Entrevista Suzanne, p. 20)

No entanto, essa preocupação em relação a cantar popular e ter uma formação em canto erudito parece não preocupar tanto os professores como preocupa as professoras. Giovani, ao realizar o recital do final de ano, o qual integra os alunos particulares com os dos coros, mescla os dois estilos. Ao mesmo tempo em que os alunos aprendem a cantar um coro de Händel, eles também aprendem a cantar as músicas tradicionais natalinas. Dessa forma, o professor busca ampliar o conhecimento de repertório dos alunos. Ao atuar como professor particular de canto, Giovani atende diferentes demandas:

tenho um aluno que gosta muito de canções italianas. Tem outro aluno que gosta de música erudita, mas não tanto. Ele gosta de músicas do tipo *Il Divo*.¹¹ Ele quer cantar com impostação, mas uma vez ele falou que gostava do erudito. Disse isso no início do curso, aí eu preparei uma lista de canções, arias antigas pra ele e tal. Quando eu levei *Amarilli*,¹² ele falou: “não quero mais fazer aula!” Aí eu falei: “você não quer fazer aula ou você não gostou do repertório?” “Não, essas músi-

¹¹ Il Divo é o nome do quarteto musical multinacional de pop operístico criado pelo empresário de música, executivo e estrela de TV, Simon Cowell. Tem como integrantes o suíço Urs Bühler (tenor dramático), o norte-americano David Miller (tenor lírico), o francês Sébastien Izambard (voz popular) e o espanhol Carlos Marín (barítono lírico). Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Il_Divo > Acesso em: 28 nov. 2014. Exemplo de vídeo para apreciação: < <https://www.youtube.com/watch?v=GYMLMj-SibU> > Acesso em: 3 abr. 2015.

¹² Aria antiga composta por Giulio Caccini (1551-1618).

cas eu odiei”. Então, outro encaminhamento. Outros gostam de cantar repertório religioso, canto com eles. Outros gostam de MPB em geral. Então é bem diversificado (Entrevista Giovani, p. 18)

De um jeito semelhante, Otávio também apresenta o repertório erudito para os alunos, mas mesmo ao apresentar essa “nova forma de cantar”, fica a critério do aluno sobre qual estilo seguir. O professor explica ter alunos que procuram a aula de canto com objetivos. Alguns alunos já cantam em bares e querem aprimorar a técnica vocal. Outros cantam em igrejas e querem um repertório religioso. Assim o professor explica:

o aluno que canta na noite ou que canta em barzinho ou que canta na igreja, ele não está preparado ainda para esse mundo erudito. Então eu preciso conquistá-lo. Ele traz uma música dele, eu o ensino a cantar. Ensino não! Eu o ajudo, oriento-o a cantar aquela música. Começo mostrar uma nova forma que ele pode cantar aquela música. (Entrevista Otávio, p. 8).

Nas falas de cada um dos quatro professores, mesmo que de formas diferentes em algum momento essas imbricações de música erudita e música popular aparecem. Para alguns a relação dicotomia entre as duas formas de cantar está superada, é possível pensar de forma dualística, ou seja, trabalhar com os dois estilos. Para outros, ainda existe a dificuldade em encontrar a melhor orientação. Destaco assim, o trabalho de Pucci (2012) ao pesquisar sobre as vozes do mundo. Essa autora destaca as diferentes formas de cantar, a diversidade entre cultura e voz. A pesquisadora enfatiza: “percebemos quão pobre é o nosso vocabulário para definir as diferentes formas de produção vocal no mundo – estamos ainda atrelados aos termos da música clássica europeia e da fonologia” (PUCCI, 2012, p. 116-117). A reflexão de Pucci (2012) vai ao encontro dos pressupostos Travassos (2008) ao questionar o ensino de canto com raízes na escola de música erudita europeia tendo em vista as diferentes formas de cantar, principalmente àquelas atreladas às tradições orais. Assim, a autora problematiza a dificuldade em atribuir significados às diversas formas de cantar usando metodologias vindas da música ocidental.

O vocabulário técnico que o canto “erudito” gerou à parte mesma da normatização técnica e estética que ele implica. Aplicar suas categorias a outros tipos de canto e vocalização é menos ingênuo do que realmente complicado: seria preciso a cada passo, fazer a arqueologia das noções, compreender os valores aos quais estão atadas, e só então adotá-las talvez de outros significados. (TRAVASSOS, 2008, p. 14)

Os quatro professores participantes da pesquisa tiveram uma formação na graduação semelhante. Formaram-se na mesma instituição. Ao trabalharem como docentes, os participantes atendem a diferentes demandas de alunos. Os professores que estão em um emprego formal como projetos da prefeitura ou o conservatório, por exemplo, acabam por terem suas identidades construídas também por essas instituições. Dubar (2005) destaca que o resultado da confrontação com o mercado de trabalho depende “tanto a identificação por outrem de suas competências, de *status*, e de sua carreira possível, quanto a construção por si de seu projeto, de aspirações e de sua identidade possível” (DUBAR, 2005, p.149). É a partir das incertezas em ser professor, de estar sempre em meio a dilemas na profissão, de ser um professor particular ou ser um professor de uma instituição, ou seja, da socialização que a identidade profissional vai se configurando.

7.4 Aulas de canto e preparação de coros

Durante as entrevistas dos professores participantes da pesquisa, Giovani e Otávio enfatizaram a questão de suas atuações como preparadores e regentes de coros além de professores de canto. Embora na formação do curso de graduação em música da UFU não haja habilitação na área de regência coral, muitas vezes os professores de canto acabam atuando como regentes de coros ou ministrando a disciplina canto coral no conservatório ou em projetos sociais, por exemplo. Giovani destaca a busca por esse aprimoramento em um festival: “recentemente, esse ano eu fui pra Bauru num festival só que esse festival também tinha cursos de regência e de vozes infantis, adolescentes e coro. A voz adulta era mais a questão do coro e da regência” (Entrevista Giovani, p. 4).

O professor demonstra entusiasmo com os dois corais da sua igreja. Ao participar da paróquia, ele sentiu a necessidade de montar um coral para mobilizar as pessoas não só da igreja, mas os seus alunos particulares, para que eles tivessem a experiência de cantar em grupo. O docente mostra ser atuante dentro da igreja católica. Dessa maneira, o professor considera: “a igreja é a maior instituição, é o meu maior laboratório. Tudo que eu aprendo eu busco aplicar lá, ver se dá certo. Então na igreja, hoje eu tenho dois corais: um de idosos, meia idade, a partir dos cinquenta e outro de jovens”. (Entrevista Giovani, p. 8). O professor relata que o coral de jovens surgiu depois. Ao ser envolvido com a sua paróquia, Giovani diz que tinha a preocupação de envolvimento dos

jovens na igreja católica. Foi a partir dessa preocupação que surgiu a ideia de um coral de jovens. “Hoje eles são ‘a menina dos meus olhos’. É neles o meu maior investimento e é deles a minha maior recompensa.” (Entrevista Giovani, p. 8).

Embora o começo do trabalho com o coro jovem tenha sido difícil, o professor explicita que há um trabalho que acontece de forma gradual e que é possível que pessoas que não tinham contato com essa forma de cantar, passem a se interessar.

No início foi super difícil cantar um vocalize afinado. Hoje quando eles cantam uma música, um arranjo a quatro vozes, eu olho e fico babando. Não no meu trabalho, mas no desempenho deles. Então por isso que eu reforço a ideia de que todos são capazes de cantar. Chega uma pessoa lá completamente desafinada, mas se ela quer, aí entra questão da motivação, do psicológico, a gente vai trabalhando e tem que ter muita paciência e persistência porque... nossa! Tem dias que você ouve e fala: “meu Deus, que horror” e aí de repente, a mágica vai acontecendo. (Entrevista Giovani, p. 8-9).

Como dito pelo professor Giovani, o trabalho com os coros é o seu “maior laboratório”. No espaço da igreja, por meio desse trabalho o professor vai aprendendo com a regência e com a liderança também descritas por ele. É por meio desses coros que o professor monta apresentações, “promove eventos”. O docente contou da apresentação anual do final do ano e que pela primeira vez, ele conseguiu mobilizar um festival de inverno, uma apresentação no meio do ano. Por ser um evento, algo que Giovani considera como grande, além dos coralistas da igreja, Giovani une também os seus alunos particulares ao coral. Ao falar sobre a inclusão dos alunos particulares nos corais, eu perguntei ao professor se nunca houve uma resistência por parte desses alunos. O professor respondeu que em geral não existem resistências, só houve por parte de um aluno, mas foi algo inicial:

[...] de repente esse aluno se viu no coro jovem, convivendo. Porque ele é jovem, mas convivia só com adulto. Tinha uma vida extremamente de adulto [...]. Então eu não precisei mais insistir. Ele conheceu o trabalho e se viu no clima que são as apresentações, sempre um clima muito gostoso, um clima de festa! Eu sou muito chato nas aulas, mas num momento de apresentação eu quero que as pessoas se divirtam. E aí eu nunca mais precisei insistir para ele ir. Ele atravessa a cidade, ele dedica o domingo dele ao ensaio e ele vai! Então tem algumas resistências assim, mas pensando que todo esse ambiente é voluntário [funciona]. (Entrevista Giovani, p. 10).

É uma característica do professor Giovani esse envolvimento com trabalho em grupo, com a socialização das pessoas. A criação dos projetos com os coros é algo que é narrada de forma muito entusiasmada pelo professor. Durante a entrevista, o docente sempre se voltava à importância da música como expressão para pessoas tímidas. Assim, contou-me que na sua trajetória, a busca por estudar música tinha como principal objetivo melhorar a timidez e socializar com as pessoas. Além de ser algo marcado na vida do professor, a formação em psicologia também é algo que se mostra forte para essa importância de projetos com grupo, a importância da socialização do grupo. O professor ressalta então a questão motivacional do grupo coral:

isso que eu faço do recital é tudo no sentido de que, o recital em si eu não recebo e nem os alunos recebem nenhum tipo de gratificação, é uma gratificação simbólica e a motivação é muito grande porque as pessoas dedicam o segundo semestre, o domingo inteiro, a tarde inteira do domingo. (Entrevista Giovani, p.10)

O entusiasmo de Giovani com o trabalho com os corais demonstra, de certa forma, o entusiasmo dos coralistas e dos alunos de canto. Os ensaios no final de semana não é algo que desmotiva o grupo, ao contrário, é mais um fator positivo para que o projeto aconteça. Essa motivação do professor vai ao encontro do trabalho de Amato (2007) em relação a prática coral como prática sociocultural.

O coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais e de ensino aprendizagem, exigindo do regente uma série de habilidades e competências referentes não somente ao preparo técnico musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, aprendizagem e convivência em um grupo social. (AMATO, 2007, p. 75).

Otávio também relata sobre seu trabalho com corais, no entanto, diferente de Giovani, durante a entrevista o professor não falava sobre esses trabalhos de forma detalhada. O docente trabalha com três corais: um coral de idosos, um coral de uma associação, uma ONG e o coral da câmara municipal. Além desses três trabalhos, o professor tem um projeto no conservatório de um coro de vozes masculinas. Ao explicar sobre os três corais com os quais trabalha, o professor fala sobre o objetivo destes:

nesses espaços eles visam muito a música como social, como terapia que de alguma forma, graças aos alunos mesmos, eu tenho conseguido mostrar que não é só isso! Lá, independente do espaço, apesar da música ser diferenciada [...], os alunos fazem recital, eles mostram o trabalho, também há cobrança (Entrevista Otávio, p. 9).

Otávio fala sobre a diferença da forma de trabalhar nas diferentes instituições: o trabalho como professor de canto no conservatório e o trabalho como regente e preparador vocal nos diferentes corais. Ao trabalhar com coro, o docente percebe as diferenças e a principal delas, a questão da socialização, de cantar em grupo. Além disso, ao trabalhar em lugares diferentes, Otávio fala sobre uma música sem preconceito. Independente do lugar em que se faz, independente de religião, para o professor a música deve quebrar as barreiras do preconceito. O docente, conta sobre uma situação em que ao final da apresentação do coro da câmara municipal foi convidado a falar em uma entrevista para televisão. Nessa ocasião, o professor foi pego de surpresa:

na hora me veio: falei sobre música e canto coral e socialização. Falei que a música, ela não tem preconceito porque às vezes você tem uma pessoa feia. O preconceito é nosso, mas a hora que a pessoa canta, que voz mais linda do mundo, todo mundo passa a admirar. Então pode ser branca, pode ser preta, pode ser gorda, pode ser magra, ela vai tocar bem ou vai cantar bem. Vai fazer uma coisa boa que às vezes as pessoas vão admirar, apreciar aquilo. (Entrevista Otávio, p. 23)

As questões relacionadas ao trabalho com coral e socialização fazem parte da carreira docente do professor de canto. Embora não exista uma habilitação em regência coral na Universidade Federal de Uberlândia, o trabalho com corais é algo que se revela comum entre os professores. Suzanna e Violeta, embora atualmente não trabalhem com corais, também já passaram por essa experiência. A professora Suzanna teve como primeira experiência de sala de aula o ensino da prática coral. Segundo a professora, além da falta de experiência, a formação que se relacionava ao canto coral era a sua experiência como aluna da disciplina canto coral e sua experiência como coralista no Coral da UFU. No entanto, a docente traz a importância da prática para se aprender a ministrar a aula de canto coral:

eram crianças carentes que tinham dificuldades de relacionamento também. Crianças que tinham determinados estilos e eu fui lá apresentar um estilo diferente de música. A gente fez músicas do Villa-Lobos pra canto infantil. Era um trabalho pra dividir vozes. Foi um trabalho

muito difícil, mas foi muito proveitoso para a minha formação enquanto professora, porque é como todo mundo fala e a gente não acredita: “aula a gente só aprende a dar aula, a gente só aprende ali, na sala de aula”. (Entrevista Suzanna, p. 4).

A prática coral, o ensino de canto coral ou canto coletivo é algo que se mostra recorrente na prática de ensino dos professores de música que tem como habilitação o canto. Na região de Uberlândia é comum que os professores que ministrem a disciplina canto coral nos conservatórios estaduais tenham a habilitação em canto, ou seja, é a formação talvez mais próxima à regência coral ou a prática do canto coletivo. Além disso, existe a demanda, como descrito pelos professores, de corais com diferentes configurações. Os professores de canto muitas vezes são regentes e preparadores de coros de empresas, de igrejas, de instituições, dentre outros. Por existir essa demanda da prática coral na cidade de Uberlândia (e região) e, além disso, para se ministrar a disciplina Canto Coral dos conservatórios estaduais de música há na configuração identitária do professor de canto a configuração do regente de coro. Pode-se apontar então essa configuração a partir da demanda de trabalho e da carreira docente. Dubar (2005) desvela o trabalho como um fator importante para a formação identitária do indivíduo. Ao trabalharem como regente de coros, a identidade de regente ou preparador de coral torna-se uma identidade que emerge a partir da profissão.

7.5 Canto e palco

Na trajetória dos professores, o momento em que ainda eram alunos principalmente na graduação é algo que se torna marcante para as suas atuações profissionais. Ao participarem de apresentações, óperas, concertos etc, os professores percebem a importância desses projetos nas suas formações. Violeta comenta sobre a sua participação nas primeiras óperas encenadas na cidade de Uberlândia. “[...] a possibilidade de fazer óperas. Ah! Aquilo foi muito bom! Por exemplo, a primeira ópera que eu fiz, que não é considerada ópera ainda, de Monteverdi, *O Combatimento de Tancredo e Clorinda*. Foi bonito! Foi com cravo! [...] era grandioso aquilo para a gente” (Entrevista Violeta, p. 7). Assim, ao começar a ministrar as aulas de canto no conservatório, Violeta relembra que era nova, bem mais nova que os outros professores de canto. Contou-me que chegou

cheia de energia, percebia uma área envelhecida. Assim, a professora começou a montar projetos para os alunos se apresentarem.

A gente começou com coisas pequenas nas igrejas, noite sacra. Depois no teatro com as primeiras cenas líricas. Isso foi muito bom, porque a partir do momento que eu percebi que a gente podia fazer coisas diferentes, que os alunos podiam fazer coisas diferentes junto com os professores eu percebi também que eu precisava melhorar, que eu precisava estudar mais, que eu precisava sair, aprender. (Entrevista Violeta, p. 12)

Ao começar a montar esses projetos, além de estudar, a professora buscou parcerias das diversas áreas para que as apresentações fossem ainda mais significativas, que envolvessem não apenas a área de canto, mas outros alunos e outros professores da escola. Assim a professora destaca:

as pessoas vão tomando gosto de que ali é possível ser feito e mais ainda: tomando a consciência de que elas também podem fazer aquilo da forma delas. Além disso, eu acho importante o relacionamento com profissionais de outras áreas como, por exemplo, a área de cênicas, do teatro e outros conjuntos musicais. (Entrevista Violeta, p. 14)

Os projetos idealizados pela professora foram crescendo, chegando à montagem de ópera e musicais. Violeta se volta a olhar para os projetos como crescimento. A cada projeto, a cada experiência e contato com demais profissionais, ela destaca um amadurecimento profissional para se trabalhar em grupo. Ao ter essa experiência como aluna sabia dessa importância para seu crescimento como cantora. Assim, essa foi a grande motivação para que a professora realizasse essas apresentações, para que ela fosse, como ela mesma diz, “uma professora incentivadora”. Ao estar do outro lado de um projeto, ou seja, não como aluna, mas como professora idealizadora, Violeta pontua que há um crescimento voltado também para ela como professora de canto.

A trajetória de Suzanna tem um ponto em congruência com a de Violeta. A professora também participou de montagens de óperas dentro da Universidade juntamente ao Coral da UFU. Aliás, participar do coral da UFU foi o motivo o qual fez Suzanna abandonar a graduação em filosofia para cursar a licenciatura em música. A professora também percebe a importância de os alunos terem a experiência de estar no palco, de terem os seus momentos de *performance*.

Quando eu falo que tem evento, os alunos se desdobram pra participar. É uma coisa que chama muito a atenção deles: apresentar, o palco. Ao mesmo tempo que causa neles um medo, um reboiço por dentro, eles ficam muito empenhados em trabalhar pra poder ter a oportunidade de apresentar, de subir no palco. (Entrevista Suzanna, p. 15)

Na fala de Suzanna, é possível perceber como a professora observa a questão da apresentação, da *performance*. A colaboradora coloca que o palco pode ser algo sedutor, algo que “chama a atenção” embora seja um ambiente em que exista ansiedade e medo. Assim, ao ver seus alunos com a vontade de estar no palco é possível descortinar a trajetória da professora na sua relação em se apresentar. Ao contar-me sobre suas primeiras impressões em fazer parte do Coral da UFU, Suzanna diz ter se apaixonado por aquele mundo, ou seja, o “mundo das óperas”, o “mundo do palco”.

Giovani fala da apresentação como um momento de superação para os alunos, ou seja, faz parte do aprendizado dos alunos, apresentar-se é também uma aula diferente. Assim, todo final do ano existe um recital de natal. O professor explica sua forma de trabalhar:

o primeiro semestre é semear. Então eu vou pegar na dificuldade dos alunos, eu vou desenvolver o máximo que a gente conseguir e plantar. No segundo semestre é hora de colher [...]. Chega o segundo semestre, todos os alunos se unem pra fazer o recital de natal. Então é o momento de maior crescimento deles, eu acho. (Entrevista Giovani, p. 10)

Assim como as professoras, Giovani se espelha nas apresentações que participou como aluno, reconhece que estas foram importantes para a sua aprendizagem e para o seu crescimento em relação à *performance*. Dessa forma, se apresentar é algo que deve ser levado em conta no processo de ensino/aprendizagem do canto. Ao realizar apresentações com seus alunos o professor se autorrotula como um “promotor de eventos”.

Eu já sou um promotor de eventos no sentido de que eu promovo momentos de apresentações que há pouco tempo atrás eu olhava para os meus professores e pensava: “meu Deus, eu nunca vou conseguir fazer algo do tipo.” Então eu me realizo no sentido de conseguir ver que esses alunos se desenvolvam e promover espaços que eles possam se apresentar, se expressar. (Entrevista Giovani, p. 20).

Otávio também explicita a importância dos alunos terem a experiência de se apresentarem, de estarem no palco. O professor relata sobre alguns de seus alunos serem selecionados para cantarem com a orquestra do conservatório e afirma isso ser importante para se aprender, para adquirir experiência de cantar. Além disso, o participante da pesquisa afirma ser importante ter a experiência de cantar em diferentes espaços e para diferentes públicos. Ao trabalhar com a organização da agenda na praça de alimentação de um *shopping*, o professor teve a seguinte ideia:

nós fizemos um trabalho o ano passado muito bacana: eu peguei os meus alunos e os alunos de uma outra professora do conservatório, fizemos uma série de apresentações, o nome era "quintas brasileiras" que acontecia no conservatório e mudamos pra sexta. Então, trouxemos os alunos para cantarem aqui no *shopping*. Para os alunos, foi uma coisa completamente diferente de sala de aula, de teatro, de palco. A satisfação deles, pra mim é o que importa. Se eles estão felizes, eu estou mais feliz ainda. Às vezes eles ficam felizes, tecnicamente não é aquilo que eu queria, mas pela felicidade deles de terem conseguido aquilo, de terem feito aquilo, então eu fico feliz. (Entrevista, Otávio, p. 13).

O professor fala dos momentos de apresentação como também um momento de superação e felicidade. Ao ver seus alunos superarem esses desafios, Otávio revela ficar emocionado. Além disso, o professor se mostra orgulhoso nessas situações, afinal é um trabalho do professor também. Otávio narra esse sentimento:

eu amo ver meus alunos cantarem, eu amo ver meus alunos no palco, eu amo ver meus alunos em destaque. É até uma vaidade sim, mas eu acho legal! Fico todo inchado, fico emocionado, eu gosto! Eu tenho essa vaidade de ver os meus alunos cantarem. Porque que se eu estou ensinando-os a cantar eles têm que cantar. É o que eu falo pra eles: "precisa cantar!" Além disso, se ele está lá no palco, eu estou vendo que o que está acontecendo é o resultado do meu trabalho. Então é como um termômetro. Cadê o meu termômetro? Está lá: "nossa, olha o que ele está fazendo. Que legal" Poxa, esse é o caminho e volto naquela frase: "realmente eu estou na estrada, eu estou no caminho" (Entrevista Otávio, p. 13)

Ao longo das entrevistas, foi possível identificar um cuidado por parte dos professores em relação a esse “estar no palco”. Embora exista a relação de que subir no palco possa vir a ser um sinônimo de trauma, para esses professores pode-se dizer o palco está ligado ao “ser artista” e a “ser cantor”. Assim, por mais desafiadora que uma *performance* possa vir a ser, esses professores tentam fazer com que os alunos apren-

dam com ela. O momento da *performance* é um momento de superar os medos e as dificuldades encontradas ao longo do estudo. O professor Otávio usa a *performance* dos seus alunos como um termômetro, ou seja, como uma medida de como o seu trabalho tem sido feito. É uma forma de avaliar não apenas o aluno, mas o trabalho que o professor vem desempenhando com esse aluno, ou seja, uma autoavaliação e uma autoimagem do professor através da apresentação do seu aluno. Ensinar canto implica em formar cantores. Para isso, é necessário subir no palco, ser, de fato, um cantor. Assim, ser professor de canto é também “ser” *performer* e ensinar a *performance*.

Além disso, os professores colocam a *performance* sob a perspectiva do aprendizado para além da música e do canto. Giovani e Violeta, por exemplo, falam de se apresentar em grupo e de saber trabalhar em grupo. Há também o aprendizado em estabelecer um diálogo com outros profissionais da música e de outras áreas. Talvez, esses professores tentam mostrar o discurso de que a *performance* é um momento não apenas de superação, mas de confraternização, de estar com o outro, de socializar. Além disso, é possível identificar nos discursos desses professores que a aula de canto, sem um momento de apresentação do trabalho realizado em sala de aula, torna-se algo monótono, rotineiro. Estar no palco traz, além de uma atividade que se torna prazerosa, o alcance de um objetivo maior. A atividade da *performance* e da preparação da mesma como, por exemplo, nos momentos de ensaios, de socialização com grupos permite ir ao encontro dos pressupostos de Dubar (2005) em relação à identidade e socialização. O autor explicita que não é o indivíduo, mas a comunidade, ou seja, as relações necessárias e determinadas entre indivíduos que dependem uns dos outros é que se torna uma peça chave para a socialização. Assim, não há individualização sem socialização. (DUBAR, 2005,p.99).

7.6 Texto e música, interpretação e criação

Ao falar sobre particularidades da voz, é possível desvelar outra especificidade em relação a ensinar a cantar. O canto, além da técnica e dos estudos de fisiologia e fonoaudiologia trabalha também com a linguagem. Ao cantar, além das notas, fraseado, agógica etc, está também explícito o texto escrito. “No caso da voz humana em sua manifestação musical- o canto- essa busca é representada pela questão fundamental que o cantor trabalha em sua arte: a harmonização entre o som puro (música) e o verbo (pala-

vra)” (ABREU, 2001, p. 104). Independentemente das questões musicais, o cantor precisa interpretar um texto, ser o “porta-voz” desse texto por meio da música. Sant’Anna (2001) ressalta que “canto e palavra devem e podem andar juntos, posto que juntos também nasceram. [...] O poeta e o cantor falam por um ritmo próprio. Amalgamando canto e palavra eles dialogam com e por sua tribo - em tempos eletrônicos ou não” (SANT’ANNA, 2001, p. 21). Assim, a voz como um instrumento musical mostra-se híbrida, ou seja, se faz presente com o texto e com a música.

Os professores participantes também apontaram para a questão interpretativa em relação ao texto, à palavra. Tratando-se de especificidades do ensino de canto, a palavra, o poema de uma canção torna-se tão importante quanto as questões musicais. Dentre os quatro participantes da pesquisa, o discurso de Violeta foi o que mais enfatizou a importância do texto para a interpretação, para *performance*:

uma das coisas que na minha opinião fortalecem e ajudam as questões técnicas é a interpretação. E o canto você não trabalha só interpretação musical, você trabalha texto. E você jogar através da palavra um sentimento que está muito próximo daquilo que você está passando, às vezes é impossível, você não canta, você desmonta. "Não, hoje não dá pra cantar isso. Hoje eu não tenho condição de cantar". Da mesma forma quando você está alegre, uma peça jocosa sai de maneira ímpar. (Entrevista Violeta, p. 20)

Ao trabalhar as questões interpretativas, Violeta mostra que muitas vezes é através do poema, do texto que as questões de técnicas começam a ser trabalhadas na aula de canto. Assim, a relação texto/música, texto/melodia é, além disso, um “pretexto” para se trabalhar outras questões musicais. Valente (2012) ao problematizar questões sobre a *performance* no canto, discute também a questão dos textos como algo importante nas canções. “Os textos literários geralmente confiados aos poetas que trabalham em parceria com os compositores são de importância capital, e têm na voz o seu meio de expressão e no piano o seu comentador ideal” (VALENTE, 2012, p. 29). A colocação da autora se aproxima do discurso de Violeta no que diz respeito ao texto. Assim, a professora revela o texto como um dos parâmetros para se ensinar canto. Ao ser um aspecto importante, Violeta comenta sobre as suas aulas: “a gente faz muitos exercícios. Exercícios de trava-língua, exercícios de interpretação do texto. Eu gosto que o aluno leia o texto antes de cantar, porque muitos chegam e cantam: "e aí? o que você está falando?" (Entrevista Violeta, p. 20).

Além do texto, os professores enfatizam também a importância do contexto em que a música está inserida. A questão levantada por Violeta de que cantar não é simplesmente pronunciar as palavras, ou seja, deve-se saber o que se canta, é explicitada por outros professores. Suzanna, explicita que é importante “conversar sobre o contexto, a cultura. Porque música é inserida em uma cultura, em um contexto, em uma história. [...] Você tem que tornar a aula uma coisa interdisciplinar. Você tem que falar sobre tudo e tentar associar a música a outros focos.” (Entrevista Suzanna, p. 12). Assim, é possível descortinar a reflexão de Valente (2012) a qual coloca que “a voz é fruto de sua cultura e de sua história; recebe e imprime marcas de diferença, percepção, transmissão, reciprocamente, ela inscreve os valores e referenciais que constituem, justamente a história e a cultura” (VALENTE, 2012, p. 26).

O professor Giovani também ressalta a importância da interpretação. As questões que não são estritamente ligadas às questões técnico-musicais (como por exemplo, teoria, afinação impositação etc.) são realçadas pelo professor como algo que se soma a interpretação.

As questões interpretativas de fazer com que o aluno não simplesmente repita, mas que ele vá criando a sua própria interpretação. As questões estilísticas, quando o repertório não permite uma interpretação completamente pessoal, o repertório já exige, você sabe, o coro do Händel que nós estamos fazendo, então o trabalho com história da música. Trabalhar essa questão de estilo, teoria musical. Outras questões que são as habilidades na *performance*, na questão da colocação, da postura, do olhar, que isso não é ensinado, mas no sentido de que eu conscientizo os alunos. O corpo, o que é que eles precisam fazer na hora da apresentação. (Entrevista Giovani, p. 16)

Giovani fala da questão do corpo no ato da *performance*. Essa colocação vai além do que se pensa em relação ao texto e ao contexto de determinada música para apresentação musical. O professor nomeia esse corpo na *performance* como outras habilidades e que muitas vezes não é ensinado, desta forma, o docente usa o termo “conscientizar o aluno”. Esse corpo explicitado por Giovani não é apenas a questão do cuidado com o corpo em relação às particularidades da voz, mas uma linguagem do corpo, uma forma de gesto musical, ou seja, o corpo ligado à interpretação musical.

Embora o gesto musical esteja ligado à uma discussão mais ampla, é possível compreender a partir Freitas (2005) a relação entre gesto, conhecimento musical e aprendizagem musical. O autor explicita que a compreensão dos elementos musicais bem como o desenvolvimento do pensamento e raciocínio musicais encontram as suas bases

na construção do gesto que se realiza através do sistema sensório-motor. Assim, o autor evidencia que “se pode compreender de maneira orgânica a construção do gesto e do conhecimento musical, ficando incompreensível uma abordagem que parta apenas do gesto, e não da música” (FREITAS, 2005, p. 58). O autor supracitado enfatiza que “é preciso de que o gesto musical seja suscitado na sua função integrada com a música, e estimulando na sua totalidade” (FREITAS, 2005, p. 63). Dessa forma, Freitas (2005) revela: “não é a sua posição mais *elegante* ou o gesto teatral que vai gerar a boa execução, mas o gesto que a própria música suscitou como o mais adequado para a sua concretização, dentro da unidade de uma concepção” (ibid).

A indagação do professor Giovani em relação ao corpo, à expressão e ao gesto musical, possibilita a reflexão de que embora o professor fale “conscientizar o aluno”, o corpo, o gesto musical são intrínsecos à interpretação musical. O docente afirma não ensinar, ou seja, não é algo pronto, o aluno deve construir essa expressão do corpo, esse gesto musical. Dessa forma, é possível inferir que o gesto musical também está relacionado ao texto e ao contexto da música, ou seja, faz parte de uma totalidade, faz parte da *performance* musical.

Nos discursos dos professores participantes é realçada a importância da interpretação musical. O termo “interpretação musical” pode sugerir diversos parâmetros importantes para uma *performance*. A interpretação musical, no caso do canto pode estar ligada à uma cena (no caso de musicais e óperas, por exemplo) ao texto, à questões técnico-musicais e, assim como colocado pelo professor Giovani, ao gesto musical. Os dados revelam/ fazem entender que a interpretação musical além de ser um termo amplo é também subjetivo, ou seja, atravessa textos e contextos, gestos e técnicas, cultura e sociedade. Além disso, uma interpretação musical também pode sugerir a particularidade de um sujeito ou de um grupo, a identidade do artista e do cantor em sua *performance*.

7.7 Modelo de ensino do canto e o uso de tecnologias

A partir das entrevistas realizadas foi possível identificar o discurso sobre o uso de novas tecnologias na *performance* e no ensino. Embora exista um “modelo de ensino” de canto (aquecimento, vocalizes e estudo de repertório), existe também uma abordagem de novas possibilidades de ensino. Na área da Educação Musical, o uso de tecno-

logias, o uso das mídias são temáticas que vêm sendo estudadas. As pesquisas relacionadas à tecnologia parecem ser infinitas, mesmo porque vivemos em um tempo em que a tecnologia tem avançado em todos os setores, dentre eles a música e, consequentemente o ensino da mesma. Para Gohn (2007) “há uma crescente facilitação no uso das tecnologias, cada vez custando menos e com interfaces mais simples”. (GOHN, 2007, p. 24). A fala da professora Violeta explicita esse crescente no âmbito tecnológico. Por ter atravessado diferentes gerações de alunos, a professora revela que suas aulas e, consequentemente os materiais foram sendo modificados. Violeta reconhece: “sempre tive alguns recursos que me ajudaram como: gravador mais antigamente, toca disco, mais antigamente ainda, depois o vídeo com a televisão e hoje o computador.” (Entrevista Violeta, p. 10).

Na entrevista de Violeta, a professora sempre se mostrou adepta ao uso das tecnologias. Ao começar a lecionar canto, a professora percebia que muitas vezes os alunos não se convenciam de que estavam cantando às vezes desafinados, às vezes com pronúncia errada etc. Assim, Violeta usava o gravador para que o aluno pudesse se ouvir de outra maneira, ou seja, não apenas se ouvir durante o canto, mas ter outra referência. A professora fala sobre isso:

me lembro também de pessoas assim, mais ou menos da minha idade na época, que começaram a desenvolver o gosto pelo canto e que não acreditavam: "Olha, eu não estou cantando desse jeito que você está falando". Aí eu dizia: "então vamos gravar". A gente gravava e afirmava: "olha você está desafinando aqui, você está colocando excesso de pressão aqui." (Entrevista Violeta, p. 9-10)

Além do uso do gravador, Violeta relembra que no início da sua carreira docente os materiais não eram de fácil acesso e as tecnologias não eram baratas e acessíveis como hoje. Assim, estudar canto erudito, por exemplo, era ainda mais difícil. Os alunos não conheciam essa forma de cantar e tampouco tinham oportunidade de assistir. O ensino do canto fazia-se apenas com o uso do piano para os exercícios de vocalizes e acompanhamento das obras estudadas. Além disso, a ideia recorrente do modelo mestre/aprendiz no ensino de canto como algo incorporado, cotidiano. Com esta realidade, a professora buscava novos materiais e tecnologias da época para que os alunos conhecessem e tivessem acesso além de um outro olhar sobre cantar. No entanto, fazer com que os alunos tivessem essa oportunidade não era possível em aulas individuais, então a professora tinha a seguinte ideia:

não era todo mundo que tinha vídeo cassete. A gente juntava o pessoal na casa de um onde a sala era maior e assistia. "Olha como ele faz, olha como ele respira, como ele joga a voz. Quebrou o agudo, você viu? Fulano é bom, mas ele também erra". Então você conseguia, de uma maneira empírica, vamos dizer assim, a experiência de perceber coisas que dentro da literatura você não conseguia ver. "Nossa, mas como é que funciona isso?" Então as expectativas eram assim, "nossa, eu preciso de coisas!". Eu sempre quis muita coisa, eu queria livro, eu queria fita, eu queria DVD. Eu queria coisas pra poder dar uma aula boa! (Entrevista Violeta, p. 5)

A partir da trajetória docente de Violeta, é possível recorrer às tecnologias da contemporaneidade. O uso de tecnologia também foi recorrente no discurso de outros professores. Giovani, ao se classificar como um professor da “linha tradicional” fala sobre o uso do teclado nas aulas de canto. Por ser um professor particular que vai até às residências dos alunos, o teclado é um material imprescindível para suas aulas. “Sempre levo o teclado. Meu tecladinho. É minha bengalinha, mas acho que no canto é muito difícil dar aula sem um teclado. Acaba que tem aquele molde.” (Entrevista Giovani, p. 9). O molde colocado pelo professor faz jus ao formato da aula de canto conforme discutido em outro tópico. Ao aquecer a voz, um instrumento harmônico (o mais usado sendo piano ou teclado) é usado nas aulas de canto, além disso, é um instrumento usado para acompanhar os alunos nas canções.

Além do uso do teclado, Giovani também fala sobre o uso do microfone na apresentação do final do ano. Ao ter um momento de *performance*, os alunos aprendem a manusear essa tecnologia. O professor narra sobre uma aluna idosa que talvez nunca tenha tido a oportunidade de lidar com um microfone. Giovani, pela primeira vez tinha feito uma apresentação no meio do semestre, a qual ele chamou de Festival de Inverno. “Nesse recital de inverno foi a primeira vez que ela cantou sozinha e cantou com a voz no microfone. Então nas minhas aulas esse olhar de sempre querer que os alunos superem, cresçam.” (Entrevista Giovani, p. 13).

A professora Suzanna, também se volta ao uso de tecnologia nas suas aulas. Ela leva o seu material para a escola onde trabalha. “Eu tenho que levar o meu computador, eu tenho que levar o microfone. As coisas que eu tenho na minha sala eu tomei a liberdade de levar” (Entrevista Suzanna, p. 17). Durante a entrevista, Suzanna falava sobre a importância de usar as tecnologias e levar coisas novas ao aluno, fazer uma aula diferente. Em suas aulas, a professora ensina os alunos a manusearem o microfone.

falei assim: “ah eu vou levar o microfone!” Primeiro porque os alunos gostam e segundo porque eu já os preparo pra utilizarem o microfone, em saber como lidar com o equipamento. Eu passo isso tudo também. É uma coisa que faz toda diferença para o aluno, principalmente para as crianças. Tem criança que chega lá que a primeira coisa que pergunta: “hoje a gente vai cantar no microfone?” (Entrevista Suzanna, p.17).

Suzanna tem um discurso de que se deve usar as tecnologias em sala de aula. A fala da professora permite fazer um diálogo com a reflexão de Gohn (2007) de que “é importante para perceber que, com as novas formas de vivenciar a música, surgem diferentes práticas e conceitos, remodelando os papéis daqueles envolvidos na produção e na apreciação musical. (GOHN, 2007, p. 25). A professora então fala que investir em tecnologia nas aulas de canto tornou-se algo necessário:

eu comprei um bom celular pra poder trabalhar com internet rápida. Eu uso muito o *youtube*. Essas coisas todas eu levei. Uma estante legal. A princípio eles [a escola] me deram só o teclado e a sala e eu pensei: por que não mais? Por que não investir? Por que não chamar a atenção? Eu pretendo futuramente comprar uma mesinha de som, sabe? Fazer uma coisa melhor em termos de tecnologia. Eu acho que a gente tem que aproveitar, já que nos tempos de hoje tudo é muito mais fácil, mais acessível. (Entrevista Suzanna, p. 17-18)

Ao falar sobre o uso de tecnologias, Suzanna destaca o uso do microfone nas aulas de canto. A professora conta que levar um microfone para sala de aula é uma ideia dela e quando há uma atividade de *performance*, os alunos devem saber como usá-lo. Além disso, a professora também fala da importância em saber como manusear uma mesa de som, por isso é meta da professora comprar uma mesa pequena e levar para sala de aula. A prática de usar tecnologias na sala de aula demonstra que embora a aula de canto tenha um “formato”, um “molde”, uma “estrutura” como os próprios professores dizem, existe a construção de outros parâmetros e outras metodologias para lecionar canto que foram introduzidos por meio da prática. Saber manusear o microfone, visitar um canal de vídeos etc. podem ser citados como exemplo. Ademais, usar o microfone se relaciona a prática popular, tendo em vista que a maioria dos alunos da professora busca a aula de canto para estudar o repertório de música popular.

Finalmente, o uso das tecnologias na *performance* e no ensino de canto permeia também o “ser professor de canto”. Faz parte de uma configuração identitária atribuir as necessidades das tecnologias no ensino de canto, ou seja, os participantes (re)fazem-se professores a partir das demandas de alunos, do ensino focado no aluno, do cotidiano em sala de aula e do tempo presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou compreender como são configuradas as identidades profissionais dos professores de canto participantes da pesquisa. A revisão de literatura se aproximou da pesquisa e trouxe questões importantes para elucidar as falas dos professores. O referencial teórico em Dubar (2005) trouxe à luz a questão da socialização como um fator determinante, um processo interativo e formador de identidade. Assim, é possível compreender que essas identidades vem sendo formadas ao longo da vida, na trajetória dos professores de canto e que estas não têm um fim, ou seja, podem ser configuradas ou reconfiguradas em vários momentos. Foi possível perceber isso na fala de Otávio ao relatar sobre o ensino de canto: “às vezes a consciência vem e fala assim: “nossa eu ensinei isso, mas depois eu aprendi que não é aquilo, é diferente, mudou” (Entrevista Otávio, p. 12).

No período de coleta de dados realizei entrevistas com quatro professores de canto. Esses professores estão em diferentes fases, momentos da carreira docente. Há um professor em formação da graduação, outra recém formada, outro que já atua há mais de dez anos e outra que acaba de se aposentar. O formato da pesquisa permitiu que eles falassem abertamente sobre a formação, sobre a prática pedagógica, sobre suas relações. Durante a entrevista orientei-me por um roteiro geral e aberto, mas dando ênfase em pontos-chave como o ser/tornar professor de canto.

As categorias trazidas nesta dissertação foram construídas a partir dos discursos dos participantes e do suporte teórico do autor Claude Dubar (1998, 2005, 2009). O autor ajudou a traçar um caminho metodológico relacionado a uma investigação empírica. Assim, foi possível realizar o tratamento das identidades como trajetórias subjetivas, lógicas de mobilidade, marcas e formas identitárias. Dentre a riqueza dos dados coletados fui selecionando aspectos que se aproximaram da literatura e do referencial teórico, procurando unir vozes dos autores consultados e dos participantes. Mesmo ao buscar categorizar cuidadosamente os discursos e as questões trazidas pelos participantes, é possível relatar a complexidade em construir essas categorias. Algumas falas dos participantes poderiam estar em várias delas, por exemplo. Dessa forma, trariam diferentes olhares sobre a mesma fala, sobre a mesma frase. Além disso, o fato de todos os participantes trabalharem em lugares diferentes e com atuações diferentes, como por exemplo, ser cantor/artista, professor, administrador de um grupo musical e até mesmo vender cosméticos acaba por demonstrar mais de uma face em um único profissional. A partir

disso, torna-se complexo identificar e categorizar os processos de construção de identidade na socialização profissional.

Desse processo cheguei a três capítulos de categorias que acabam por estarem relacionadas entre si. As identidades profissionais desses professores são marcadas pelos lugares da profissionalização. O primeiro lugar da profissionalização apontado por mim são os lugares da formação. Nesses são incluídos o ensino e a prática da música nos ambientes da família, escolas e religião. Como o estudo de caso já previa, existe uma trajetória em comum por parte dos professores. Os quatro participantes da pesquisa têm uma formação musical dentro de suas religiões. Aprender música ou fazer música em espaços religiosos foi algo recorrente nos discursos de cada um deles.

Além dos espaços de formação, busquei os espaços da prática docente. Esses espaços também são dotados de diversidade. Os professores atuam em escolas específicas de música como o conservatório e escolas particulares, aulas particulares em casa ou na casa do aluno, corais de instituições, associações e também já atuaram como professores em projetos sociais. Foi possível perceber que esses espaços acabam muitas vezes por moldar uma aula ou ainda, os espaços muitas vezes são ditos pelos professores como a última exigência para ministrar uma aula, já que a maioria deles não é adequada para uma aula de canto ou canto coral.

Outra categoria levantada por mim são as identidades típicas dos professores de canto. O termo “típicas” também foi desvelado a partir das leituras de Dubar (2005). Busquei nessa categoria trazer os diferenciais dos professores de canto sobre outros professores de música. O que faz com que as identidades dos professores de canto se diferencie dos demais profissionais da música? O primeira questão que faz com que haja diferenças está relacionada às particularidades da voz. Os professores de canto entrevistados levantaram muitas questões sobre as especificidades em se trabalhar com a voz. Dentre elas, o fato de como a voz está ligada às emoções e à subjetividade. Esse aspecto é algo que se torna ainda mais complexo para compreender os saberes da voz. Além disso, o fato de a voz ser um instrumento interno, não visível e ser diferente em cada corpo faz com que cada voz seja única.

Ao trazer as particularidades da voz torna-se inerente à isso os conhecimentos pedagógicos musicais e extra musicais dos professores de canto. Além dos conhecimentos sobre voz e música de forma mais técnica, os docentes revelaram outras habilidades e outros conhecimentos que se tornam necessários para ministrar as aulas. O fato de a voz estar ligada às emoções faz com que os alunos levem problemas para a sala de aula

ou até mesmo procurarem a aula de canto como uma terapia. Muitos foram os relatos e os exemplos dados pelos professores sobre situações em sala de aula em que a voz “contava” os problemas pessoais ou emocionais dos alunos. A partir daí torna-se importante um ensino focado no aluno, centrado em cada especificidade da demanda de alunos. Assim, os participantes relataram que a cada aluno novo existe uma nova experiência, um novo olhar, mesmo que a prática de cantar seja, muitas vezes, a mesma. O professor Otávio ilustra essa ideia dizendo que “cada aluno é uma tese de doutorado” (Entrevista Otávio, p. 9).

Outra questão que “saltou aos olhos” ao estudar as entrevistas foi a importância da Universidade Federal de Uberlândia como um aspecto formador nas metodologias de ensinar canto. Os quatro professores se formaram nessa instituição e revelaram que existe uma “estrutura”, um “molde” para ensinar canto muito próximo às aulas de canto que faziam no período em que eram alunos de graduação. Mesmo que exista esse “molde” é necessário adaptar metodologias. Além disso, há um discurso recorrente sobre ensino focado no aluno e do ensino a partir das experiências dos alunos.

Outro ponto que se torna um aspecto formador para as identidades profissionais dos professores de canto diz respeito às dualidades que surgem nas trajetórias e na formação do ensino do canto. Primeiro, o olhar sobre si mesmo como professor de canto. Dubar (2005) explicita a identidade para si e a identidade para o outro, a dualidade no social. Assim, os professores falaram sobre como se veem professores de canto. A fala de Suzanna ilustra esse jogo de olhares de si sobre si e de si a partir do outro: “é olhando também para os colegas, que a gente não deixa de olhar e às vezes até se comparar, que eu percebo [...]” (Entrevista Suzanna, p. 1).

As relações de dualidade estão presentes na profissão professor de canto. Elas aparecem nas aulas e no mercado. Os professores são cantores, professores, administradores de grupos musicais e exercem outras atividades exercidas. No espaço das práticas pedagógicas e no caminho de formação, a dualidade aparece por meio do repertório erudito e popular. Existe também por parte de alguns professores um dilema entre a formação e atuação profissional que talvez seja a gênese da dualidade em relação ao repertório para canto. A formação no período de graduação se dá a partir do estudo do repertório e da técnica erudita e o espaço de atuação, em sua maior parte, se dá a partir do repertório da música popular e da música da mídia. No entanto, a maioria dos professores consegue resolver esse dilema por meio da prática, estudos e pesquisas.

Uma relação dualística é também em ser professor de canto e ser também regente, visto que todos os professores já atuaram ou atuam como regente e preparadores de coros. O fato de os professores atuarem como preparadores e regentes elucida uma realidade da cidade de Uberlândia e possivelmente da região. Não há pesquisas sobre a questão levantada, mas acredito que essa realidade aconteça devido à formação, ou seja, na região não existe uma graduação ou uma habilitação em regência. Dessa maneira, os professores habilitados em canto muitas vezes acabam por ocupar o espaço da regência coral visto que são profissionais formados para trabalharem com a voz.

Outros pontos de dualidade levantados estão inseridos na prática do ensino de canto. Elas aparecem a partir de cantar na aula e cantar no palco, ser cantor e ser professor, ensinar a prática da *performance* para os alunos. Ao trabalhar o cantar existe a questão do texto, da interpretação, da criação, do gesto musical. Além disso, no ensino do canto há a dualidade entre um modelo para a prática pedagógica e o uso de novas tecnologias, uma criação de outras formas de ensino/aprendizagem de canto por parte desses professores.

As categorias e as questões delineadas neste trabalho trazem discussões em que as configurações de identidades profissionais dos professores de canto estão inseridas nas trajetórias dos professores. É possível traçar um eixo em comum, trajetórias que parecem se encontrar e dialogarem entre si. Além disso, por atuarem em diversos espaços e de diversas formas, as identidades profissionais dos professores de canto se revelam de forma ampliada. Os discursos desses professores elucidam a movência a partir dos lugares que ocupam e até mesmo do momento da carreira em que os professores se encontram.

Para além dos dados coletados e analisados, os resultados da pesquisa poderão contribuir com os cursos de formação de professores de canto no sentido de abordar disciplinas que envolvam a temática da profissão e dos processos advindos da profissionalização na socialização atendendo às especificidades desse profissional. Entender como se formam e como trabalham esses profissionais da música permite trazer discussões posteriores sobre a prática do ensino de canto, fazer avaliações e desvelar as faces desse profissional, além de investigar o mercado de atuação desses profissionais. Outras pesquisas podem ser construídas a partir dos dados encontrados nessa investigação como, por exemplo, a relação formação erudita e atuação em sua maioria popular, mostra uma problematização, até mesmo um distanciamento entre formação e mercado de atuação profissional. O uso de tecnologias atuais nas aulas de canto como novas formas de

ensinar. A problematização da formação de professor/cantor e atuação como regentes de coros, dentre outras pesquisas. Cabe por fim compreender a partir das suas próprias imagens, das suas narrativas e reflexões, que as identidades dos professores são construídas nos/dos encontros de discursos sobre ser/tornar-se professor de canto. São identidades profissionais que se movem a partir do espaço de atuação, trajetórias, experiências e tempo presente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Delmary. Narrativas de professores de música: caminhos metodológicos. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 20., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, Universidade Estadual de Santa Catarina, Departamento de Música, 2010, p.339-343.
- ABREU, Felipe. A questão técnica vocal ou a busca da harmonia entre música e palavra. In: MATOS, Claudia Neiva. TRAVASSOS, Elizabeth. MEDEIROS, Fernanda Teixeira. (Org.) **Palavra cantada**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001. p. 104-112.
- AMATO, Rita Fucci. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musica. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.
- APPLEMAN, Dudley Ralph. **The science of vocal pedagogy**. Bloomington: Indiana University Press, 1999.
- AQUINO, Thaís Lobosque. O músico anfíbio: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo, **Anais...** São Paulo: UNESP, Universidade Estadual de São Paulo, Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista de São Paulo, 2008 p. 1-7. Disponível em:
<<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/136%20Tha%C3%ADs%20Lobosque%20Aquino%202.pdf>> Acesso em: 24 de jul. 2013
- ARROYO, Margarete. Música Popular em um conservatório de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.6, p.59-67, set. 2001.
- AUTHIER-REVUS, J. **Palavras incertas**. As não-coincidências do dizer. Tradução de C.R. Pheiffer. Campinas: UNICAMP, 1998.
- BARROS, Maria de Fátima Estelita. **Canto como expressão de uma individualidade**. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- BLOCH, Pedro. **Estudos da voz**. Rio de Janeiro: Coleção Fala, 1958.
- BRAGA, Adriana Luísa Pinto. **Aluno e professor no contexto de 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, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em educação musical. **Música, Psicologia e Educação**, Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical – CIPEM, Porto, n. 2, p. 5-30. 2000.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves. Identidade docente: um processo de avanços e recuos. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves (Org.) **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p.79-102.

CHAN, Thelma. CRUZ, Thermo. **Divertimentos para corpo e voz**. São Paulo: Via Cultura, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COLI, Juliana. Descendência Tropical de Mozart: trabalho e precarização no campo musical. **ArtCultura**, Uberlândia, v.10, n. 17, p. 89-102, jul./dez. 2008

COSTA, Edílson. **Voz e arte lírica**. São Paulo: Lovise, 2001

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CURSO DE MÚSICA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Música**. Universidade Federal de Uberlândia, 2012. Disponível em: <<http://www.iarte.ufu.br/musica/projetopedagogico>> Acesso em: 23 jan. 2015.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 2ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DINIZ, Júlio. A voz como construção identitária. In: MATOS, Claudia Neiva. TRAVASSOS, Elizabeth. MEDEIROS, Fernanda Teixeira. (Org.) **Palavra cantada**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001. p. 207-216.

DOSCHER, Barbara M. **The functional unity of the singing**. Londres: The Scarecrow Press, 1994

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educ. Soc. [online]**., v.. 19, n. 62, p. 13-30. 1998. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>> Acesso em: 17 jul. 2013.

_____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das Identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução: Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

GLASER, Sheilla; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. **Musica Hodie**. v.7, n.1, p. 27-49, 2007. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/1741>> Acesso em: 27 fev. de 2014.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.15, p.91-99, 2006.

GOHN, Daniel. Aspectos tecnológicos da experiência musical. **Música Hodie**, v. 7, n. 2, p.11-27, 2007.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educar pela musica:** um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos conservatórios estaduais mineiros na década de 50. (Dissertação de Mestrado). Curso de Pos-Graduação em Música, UFRGS, 1993.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3ed. São Paulo: Autêntica, 2005.

FREITAS, Marcos Tadeu Borges. **O gesto provável:** uma investigação acerca do gesto musical. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2005

KOTHE, Fausto. **A prática docente de bacharéis em música atuantes em orquestras.** Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, 2012.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara VieiraSouza. **Em Pauta**, Revista Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS, Porto Alegre –RS, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, abr/nov. 2000.

LEHMANN, Lilli. **Aprenda a cantar.**São Paulo: Tecnoprint S. A., 1984.

LINKLATER, Kristin. **Freeing the natural voice.** New York: Drama Book Publishers, 1976.

LOURO, Ana Lúcia. **Ser docente universitário–professor de música:** dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LOURO, Ana Lúcia. et al. “Me sinto mais um mediador que um professor”: reflexões sobre o ensino centrado no aluno em cartas de licenciandos em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17., São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/010%20Ana%20L%C3%BAcia%20de%20Marques%20e%20Louro%20et%20alli.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2014

LOURO, Ana Lúcia. et al. Escritos de si e narrativas autobiográficas: reflexões de um grupo de pesquisa. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 20., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, Universidade Estadual de Santa Catarina, Departamento de Música, 2010, p. 237-240.

LÜDKE, Menga. Os professores e a sua socialização profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti (Org.) **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos, EDUFSCar, 1996. p. 25-46.

LÜDKE, MENGA. et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas –SP: Papirus, 2001.

MACHADO, Renata Beck. **Narrativas de professores de teoria e percepção musical: caminhos de formação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

MILLER, Richard. **Training Tenor Voices**. Schirmer Books: Simon and Schuster Macmillan, Schirmer Cengage Learning, 1993

_____. **The structure of singing**. System and art in vocal technique. New York: Schirmer, 1996.

_____. **On the Art of Singing**. Oxford University Press, 1996.

_____. **National Schools of Singing**. Scarecrow Press, 1997

_____. **Singing Schumann: An Interpretive Guide for Performers**. Oxford University Press, 1999.

_____. **Training Soprano Voices**. Oxford University Press, 2000.

_____. **Solutions for Singers: Tools for Performers and Teachers**. Oxford University Press, 2004.

_____. **Securing Baritone, Bass-Baritone, and Bass Voices**. Oxford University Press, 2008.

LUZ, Jane Finotti Rezende. **Aprender música fazendo arranjo a quatro mãos por duas estudantes de piano de nível técnico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Caparelli de Uberlândia/MG**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes, UFU, 2013.

MIZUKAMI, Maria de Graça Nicolleti. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti (Org.) **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos, EDUFSCar, 1996. p. 59- 9.

MONTENEGRO, Guilherme Farias de Castro. **Os modos de ser e agir do pianista colaborador: um estudo de entrevistas com profissionais do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília**. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, 2012.

MORATO, Cíntia Thais. **Estudar e trabalhar durante e graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música**. Te-

se (Doutorado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, António (Org) **Profissão Professor**. 2ed. Porto: Ed. Porto, 1999 p. 15-34.

MUSSALIN, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIN, F; BENTES, Anna Christina (orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 101-142.

OLIVEIRA, Beatriz Macedo. **Formação de nível técnico e atuação profissional do músico egresso do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia**. (Dissertação de Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Artes, UFU, 2012

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas-SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6 ed. Campinas: Pontes Editores, 2011a.

ORLANDI, Eni. Ler Michel Pêcheux Hoje. In: **Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos Seleccionados: Eni Puccinelli Orlandi**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2011b, p. 11-20.

PACHECO, Alberto. **O canto antigo italiano: uma análise comparativa dos tratados de canto de Piér Tose, Giambattista Mancini e Manuel P.R. Garcia**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006.

PACHECO, Cláudia. BAÊ, Tutti. **Canto: uma expressão: princípios básicos de técnica vocal**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2000.

PACHECO, Cláudia. BAÊ, Tutti. **Canto: equilíbrio entre corpo e som: princípios da fisiologia vocal**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Leitura e Memória: projeto de pesquisa. Tradução de Tania C. Clemente de Souza. In: **Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos Seleccionados: Eni Puccinelli Orlandi**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2011 p. 141-150.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PUCCI, Magda. As vozes do mundo: ouvir para entender. In: VALENTE, Heloísa de A. Duarte; COLI, Juliana. (Org.) **Entre gritos e sussurros: os sortilégios da voz cantada**. São Paulo: Letra e Voz, 2012. p. 115-128.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto. ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão Professor**. 2ed. Porto: Ed. Porto, 1999 p. 63-92.

SANT'ANNA. Affonso Romano. Canto e Palavra. In: MATOS. Claudia Neiva. TRAVASSOS, Elizabeth. MEDEIROS. Fernanda Teixeira. (Org.) **Palavra cantada**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001. p. 11-22

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, João Bosco Cabral. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral (Org.). **Análise do discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia-MG, Entremeios, 2004.

SOUSA, Joana Mariz, et al. O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 15 n. 3, p. 317-328, 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v15n3/03.pdf> > Acesso em 26 Maio 2014

SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. In: SIMPOSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1994, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL-Universidade Estadual de Londrina, 1994. p. 43-60.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRAVASSOS, Elizabeth. Um objeto fugidio: voz e “musicologias”. **Música em Perspectiva**. v.1, n.1; p. 14-42, mar. 2008. Disponível em: < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/musica/article/view/11718/8256> > Acesso em: 13 out. 2014.

VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. **Os cantos da voz: entre o ruído e o silêncio**. São Paulo, Annablume, 1999.

VALENTE, Heloísa de A. Duarte. Os grãos quase graúdos da voz: pontos e contracantos sobre a performance no canto. In: VALENTE, Heloísa de A. Duarte; COLI, Juliana. (Org.) **Entre gritos e sussurros: os sortilégios da voz cantada**. São Paulo: Letra e Voz, 2012. p. 21-34.

VIEIRA, Alexandre. **Professores de Violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música**. Dissertação (Mestrado em Música). – Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: HUCITEC;EDUC, 1997.

APÊNDICE A - Roteiro das Entrevistas

Eixos:

- Autoimagem
- Formação
- Experiência profissional

Autoimagem

- Pra você o que é ser professor de canto?
- Ao se ver, ao avaliara a si mesmo, qual é a sua autoimagem como professor de canto?

Comente sobre a sua formação profissional

- A sua trajetória para chegar a ser professor de canto/ se existe alguma influenciapara da escolha do curso de graduação em música
- Quais cursos de formação já fez
- Quais eram as expectativas com os cursos de formação
- Em que medida o curso de licenciatura preparou (ou está preparando) para atuar na profissão?
- Quais imagens positivas tinha da área da música e, especificamente com a área do canto?
- Houve algum professor que você considera como uma imagem positiva, um exemplo para a sua prática?
 - Caso afirmativo, em que sentido?

Sobre experiências profissionais

- Há quanto tempo você ministra aulas de canto
- Como foi a sua primeira experiência como professor(a) de canto?
- Conte-me sobre as aulas de canto que você ministra:
 - onde ministra essas aulas
 - como

-quando

O ambiente onde dá aulas de canto é favorável ao seu amadurecimento profissional?

- Quem são os seus alunos? (qual a demanda?!)
- Comente sobre a sua atuação como professor de canto em relação ao seu crescimento profissional:
 - como aprende a ministrar aulas levando em conta o processo de socialização da profissão (socialização com o grupo, com a instituição, com as aulas individuais, com você mesmo)
 - características da aula
 - desafios
 - expectativas
 - frustrações
 - relacionamento com outros profissionais da área
- Que opiniões tem sobre aprender e ser professor de canto?
- Caso atue em outros espaços e ministre outros conteúdos comente sobre estes
- Fale sobre a sua prática como professor de canto
 - quais conteúdos abordados em sala de aula
 - como é o seu relacionamento com os alunos
 - o que os alunos costumam trazer para a sala de aula
 - quais atividades são realizadas
- Comente sobre quais conhecimentos um professor de canto deve ter
- O que você pensa sobre a realização profissional como professor de canto? (salário, aulas ministradas, espaços de atuação)

Vivências extraprofissionais

- Fale sobre suas vivências fora da profissão:
 - família
 - religião
 - lazer
 - outros trabalhos

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Configurações identitárias de professores de canto”, sob a responsabilidade da pesquisadora Luísa Vogt Cota sob orientação da Profa. Dra. Sônia Tereza da Silva Ribeiro.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender como são construídas configurações identitárias de professores de canto ao longo da socialização profissional. A pesquisa tem como objetivos específicos estudar e compreender o conceito de formação do profissional docente da área do canto; conhecer e refletir sobre os relatos das trajetórias pessoais e sociais desse profissional; identificar configurações das identidades construídas por ele no processo da sua socialização profissional.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Luísa Vogt Cota.

Você irá participar de uma entrevista com perguntas relacionadas à sua profissão e atuação. Essa entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita pela pesquisadora.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Luísa Vogt cota pelo telefone (34) 8852-1779 e pelo endereço Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco 1V, sala da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Artes, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100.

Uberlândia, de de 20.....

Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXOS

| | |
|---|---|
|  | UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA INSTITUTO DE ARTES CURSO DE MÚSICA - BACHARELADO E LICENCIATURA |
|---|---|

| FICHA DE DISCIPLINA | | | | |
|--|------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| DISCIPLINA: INTRODUÇÃO AO CANTO | | | | |
| CÓDIGO: GMU004 | | UNIDADE ACADÊMICA: IARTE | | |
| PERÍODO/SÉRIE: 1º PERÍODO | | CH TOTAL TEÓRICA: 15 H | CH TOTAL PRÁTICA: 15 H | CH TOTAL: 30 H |
| OBRIGATÓRIA: (X) Bacharelado e Licenciatura em Canto | OPTATIVA: () | | | |
| OBS: Disciplina semestral coletiva, em turmas com, no máximo, três alunos cada. | | | | |
| PRÉ-REQUISITOS: NENHUM | | CÓ-REQUISITOS: NENHUM | | |

| OBJETIVOS |
|---|
| <p>Iniciar no estudo dos fundamentos teóricos e práticos da literatura musical ocidental do canto.</p> <p>Orientar o desenvolvimento das características do intérprete pesquisador, de modo que o futuro cantor e/ou professor de canto possa conceber sua execução com correção técnica e musical de maneira autônoma.</p> |

| EMENTA |
|---|
| <p>Estudo, com fundamentação teórica e prática, da literatura musical ocidental do canto, em função da execução expressiva.</p> |

| DESCRIÇÃO DO PROGRAMA |
|--|
| <p>Consciência corporal – postura, relaxamento e alongamento. Coordenação respiratória – respiração, apoio e administração do ar expirado. Coordenação vocal – equilíbrio do ataque vocal e impostação. Dicção – português e línguas estrangeiras. Obras dos períodos renascentista e barroco, entre as quais se incluem canções, árias sacras e profanas executadas nos idiomas: latim, espanhol E italiano. Música brasileira colonial.</p> <p>Este programa será desenvolvido por meio de aulas coletivas, em turmas com, no máximo, três alunos cada.</p> |

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Mário de. *Modinhas Imperiais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.
BERNARDES, Ricardo (ed.). *Música no Brasil: séculos XVIII e XIX*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2002. 6 vols.
CANDÉ, Roland de. *História Universal da Música*, vol. 1 e 2. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
COELHO, Lauro Machado. *História da ópera*. 15 vols. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.
DICCIONARIO OXFORD DE LA MUSICA, vol. 1 e 2. Madri: Edhasa/Sudamérica, 1984.
GROUT, Donald & PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1997.
KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira*. 4ª ed. Porto Alegre: 1977.
KOBÉ, o livro completo da ópera. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1982.
MASSIN, Jean & Brigitte. *História da Música Ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
THE GROVE DICTIONARY OF MUSIC AND MUSICIANS. New York: Macmillan & Co., 1980.

APROVAÇÃO

____/____/____

Carimbo e assinatura do Coordenador do curso

____/____/____

Carimbo e assinatura do Diretor da
Unidade Acadêmica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE MÚSICA - BACHARELADO E LICENCIATURA

FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: TÉCNICA VOCAL 1

CÓDIGO: GMU005

UNIDADE ACADÊMICA: IARTE

PERÍODO/SÉRIE: 1º PERÍODO

**CH TOTAL
TEÓRICA:**

**CH TOTAL
PRÁTICA:**

CH TOTAL:

OBRIGATÓRIA: (X)

OPTATIVA: ()

Bacharelado
e
Licenciatura em Canto

15 H

15 H

OBS

PRÉ-REQUISITOS: NENHUM

CÓ-REQUISITOS: NENHUM

OBJETIVOS

Utilizar os recursos necessários à autonomia técnica e musical.

EMENTA

Aprimoramento e reflexão sobre o domínio técnico do canto, relacionados às necessidades da prática musical.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Noções básicas de fisiologia da voz.

Respiração, ressonância, impostação, articulação, tessitura e classificação vocal.

Relaxamento e concentração.

Aplicação dos preceitos técnicos nas obras vocais.

BIBLIOGRAFIA

ALLALI, A. & LE HUCHE, F. *A voz*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

ARRIBAS, Ramón. *Temas Del canto*. Madri:Real Musical Autores, 1991.

BEHLAU, Mara & PONTES, Paulo. *Higiene vocal*: informações básicas. Editora Lovise, 1993.

BEHLAU, Mara & PONTES, Paulo. *Higiene vocal: informações básicas*. Editora Lovise, 1993.

DINVILLE, Claire. *A técnica vocal cantada*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.

FERREIRA, Leslie Picolotto (org.). *Trabalhando a voz: vários enfoques em fonoaudiologia*. São Paulo: Summus, 1988.

LOUZADA, P. *As bases da educação vocal*. Rio de Janeiro: O Livro Médico, 1982.

MILLER, Richard. *The structure of singing*. New York: Schimer, 1996.

PÉREZ-GONZÁLEZ, Eladio. *Iniciação à técnica vocal*. Rio de Janeiro: Eladio P.G., 2000.

SOBOTTA; BECHER. *Atlas de anatomia humana*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1977.

STORTI, Carlos Alberto. *Introdução à regência*. Uberlândia: Edufu, 1987.

VALLE, Mônica. *A voz da fala*. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

VINES, Rose Leigh; PAWLINA, Wojciech & OLSON, Todd R. *Anatomy Practice: the undergraduate edition of A.D.A.M. Practice Pratical*. CD-ROM for Windows & Macintosh, 1998.

APROVAÇÃO

____/____/____

Carimbo e assinatura do Coordenador do curso

____/____/____

Carimbo e assinatura do Diretor da
Unidade Acadêmica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE MÚSICA - BACHARELADO E LICENCIATURA

FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: LITERATURA DO CANTO 1

CÓDIGO: GMU033

UNIDADE ACADÊMICA: IARTE

PERÍODO/SÉRIE: 5º

CH TOTAL
TEÓRICA:
30 H

CH TOTAL
PRÁTICA:

CH TOTAL:
30 H

OBRIGATORIA: (X) OPTATIVA: ()

Bacharelado e
Licenciatura em Canto

OBS:

PRÉ-REQUISITOS: NENHUM

CÓ-REQUISITOS: NENHUM

OBJETIVOS

Conhecer o repertório representativo do canto nos diversos estilos musicais.

EMENTA

Conhecimento da literatura específica do canto a partir de diferentes gêneros, estilos e períodos históricos

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Música Brasileira dos séculos XVIII, XIX, XX e XXI;

Música Estrangeira Medieval, Renascentista, Barroca, Clássica, Romântica, Moderna e Contemporânea.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Mário de. *Modinhas Imperiais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.

BERNARDES, Ricardo (ed.). *Música no Brasil: séculos XVIII e XIX*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2002. 6 vols.

CANDÉ, Roland de. *História Universal da Música*, vol. 1 e 2. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CARVALHO, Flávio Cardoso de. *Canções de Dinorá de Carvalho: uma análise interpretativa*. Campinas: Edunicamp, 2001.

CASTRO, Marcos Câmara de. *Fructuoso Vianna: orquestrador do piano*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de

Música, 2003.

COELHO, Lauro Machado. *História da ópera*. 15 vols.. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

DICIONÁRIO GROVE DE MUSICA

DICCIONARIO OXFORD DE LA MUSICA, vol. 1 e 2. Madri: Edhasa/Sudamérica, 1984.

GROUT, Donald & PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1997.

KATER, Carlos Elias. *Música Viva e H.J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musa Editora: Atravez, 2001.

KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira*. 4ª ed. Porto Alegre:1977.

KOBBÉ, o livro completo da ópera. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1982.

LOVAGLIO, Vânia Carvalho. *Eladio Pérez-González: um militante da música contemporânea brasileira*. Dissertação em História – Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

MARIZ, Vasco. *A Canção brasileira de câmara*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002.

MASSIN, Jean & Brigitte. *História da Música Ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MENDES, Gilberto. *Uma odisséia musical: dos mares do sul à elegância pop/art déco*. São Paulo: Editora da USP: Editora Giordano, 1994.

NEVES, José Maria. *Música Contemporânea Brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1977.

APROVAÇÃO

____/____/____

Carimbo e assinatura do Coordenador do curso

____/____/____

Carimbo e assinatura do Diretor da
Unidade Acadêmica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE MÚSICA - BACHARELADO E LICENCIATURA

FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: MARCAÇÃO CÊNICA - 1

CÓDIGO: GMU035

UNIDADE ACADÊMICA: IARTE

PERÍODO/SÉRIE: 5º

**CH TOTAL
TEÓRICA:**

**CH TOTAL
PRÁTICA:**
30 HS

CH TOTAL:
30H

| | |
|---|---|
| OBRIGATÓRIA: (X) BACHARELADO CANTO | OPTATIVA: (X) LIC. CANTO BACH./LIC. INSTR. |
|---|---|

OBS:

PRÉ-REQUISITOS: NENHUM

CÓ-REQUISITOS: NENHUM

OBJETIVOS

Viabilizar a montagem de ópera, opereta, espetáculo, teatro musical e música cênica no ;

Conhecer as etapas que compõem a montagem de uma ópera ou espetáculo cênico-musical – da criação artística à sua produção;

Possibilitar o intercâmbio entre professores e alunos do – cursos de música e artes cênicas - e outros setores artístico-culturais da cidade e região.

EMENTA

Trabalho de criação cênico-musical relacionado à montagem de ópera, opereta, espetáculo, teatro musical e música cênica.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Estudo de trechos ou de obra integral de gênero musical envolvendo cena - ópera, opereta, cantata, musical, zarzuela, etc.

BIBLIOGRAFIA

COELHO, Lauro Machado. *História da ópera*. 15 vols.. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

KEISERMAN, Nara. *“Tem gente que sente”*: a preparação corporal do ator. São Paulo: USP, Escola de Comunicação e Artes, 1986.

MILLER, Richard. *The structure of singing*. New York: Schirmer, 1996.

SADIE, Stanley ed. *The Grove Dictionary of Music and Musicians*. New York: Macmillan & Co., 1980. v. 1. p. 340-380.

STANISLAVSKI, Komstantin. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

APROVAÇÃO

____/____/____

Carimbo e assinatura do Coordenador do curso

____/____/____

Carimbo e assinatura do Diretor da
Unidade Acadêmica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE MÚSICA - BACHARELADO E LICENCIATURA

FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: MARCAÇÃO CÊNICA - 2

CÓDIGO: GMU042

UNIDADE ACADÊMICA: IARTE

PERÍODO/SÉRIE: 6º

**CH TOTAL
TEÓRICA:**

**CH TOTAL
PRÁTICA:
30HS**

**CH TOTAL:
30H**

OBRIGATÓRIA: (X)
**BACHARELAD
O CANTO**

OPTATIVA: (X)
LIC. CANTO
BACH./LIC. INSTR.

OBS:

PRÉ-REQUISITOS: NENHUM

CÓ-REQUISITOS: NENHUM

OBJETIVOS

Viabilizar a montagem de ópera, espetáculo, teatro musical e música cênica no :

Conhecer as etapas que compõem a montagem de uma ópera ou espetáculo cênico-musical – da criação artística à sua produção;

Possibilitar o intercâmbio entre professores e alunos do – cursos de música e artes cênicas - e outros setores artístico-culturais da cidade e região.

EMENTA

Trabalho de criação cênico-musical relacionado à montagem de ópera, espetáculo, teatro musical e música cênica.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Estudo de trechos ou de obra integral de gênero musical envolvendo cena - ópera, opereta, cantata, musical, zarzuela, etc.

BIBLIOGRAFIA

COELHO, Lauro Machado. *História da ópera*. 15 vols.. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

KEISERMAN, Nara. *“Tem gente que sente”*: a preparação corporal do ator. São Paulo: USP, Escola de Comunicação e Artes, 1986.

MILLER, Richard. *The structure of singing*. New York: Schirmer, 1996.

SADIE, Stanley ed. *The Grove Dictionary of Music and Musicians*. New York: Macmillan & Co., 1980. v. 1. p. 340-380.

STANISLAVSKI, Konstantin. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

APROVAÇÃO

____/____/____

Carimbo e assinatura do Coordenador do curso

____/____/____

Carimbo e assinatura do Diretor da
Unidade Acadêmica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE MÚSICA - BACHARELADO E LICENCIATURA

FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: LITERATURA DO CANTO 2

CÓDIGO: GMU043

UNIDADE ACADÊMICA: IARTE

PERÍODO/SÉRIE: 6º

OBRIGATÓRIA: (X)

OPTATIVA: (X)

Bacharelado em Canto

Licenciatura em Canto

**CH TOTAL
TEÓRICA:**
30 H

**CH TOTAL
PRÁTICA:**

CH TOTAL:
30 H

OBS:

PRÉ-REQUISITOS: NENHUM

CÓ-REQUISITOS: NENHUM

OBJETIVOS

Conhecer o repertório representativo do canto nos diversos estilos musicais.

EMENTA

Conhecimento da literatura específica do canto a partir de diferentes gêneros, estilos e períodos históricos.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Música Brasileira dos séculos XVIII, XIX, XX e XXI;

Música Estrangeira Medieval, Renascentista, Barroca, Clássica, Romântica, Moderna e Contemporânea.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Mário de. *Modinhas Imperiais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.
- BERNARDES, Ricardo (ed.). *Música no Brasil: séculos XVIII e XIX*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2002. 6 vols.
- CANDÉ, Roland de. *História Universal da Música, vol. 1 e 2*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CARVALHO, Flávio Cardoso de. *Canções de Dinorá de Carvalho: uma análise interpretativa*. Campinas: Edunicamp, 2001.
- CASTRO, Marcos Câmara de. *Frutuoso Vianna: orquestrador do piano*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2003.
- COELHO, Lauro Machado. *História da ópera*. 15 vols.. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.
- DICIONÁRIO GROVE DE MUSICA
- DICCIONARIO OXFORD DE LA MUSICA, vol. 1 e 2. Madri: Edhasa/Sudamérica, 1984.
- GROUT, Donald & PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- KATER, Carlos Elias. *Música Viva e H.J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musa Editora: Atravez, 2001.
- KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira*. 4ª ed. Porto Alegre: 1977.
- KOBÉ, o livro completo da ópera. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1982.
- LOVAGLIO, Vânia Carvalho. *Eladio Pérez-González: um militante da música contemporânea brasileira*. Dissertação em História – Universidade Federal de Uberlândia, 2002.
- MARIZ, Vasco. *A Canção brasileira de câmara*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002.
- MASSIN, Jean & Brigitte. *História da Música Ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- MENDES, Gilberto. *Uma odisséia musical: dos mares do sul à elegância pop/art déco*. São Paulo: Editora da USP: Editora Giordano, 1994.
- NEVES, José Maria. *Música Contemporânea Brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1977.

APROVAÇÃO

_____/_____/_____

Carimbo e assinatura do Coordenador do curso

_____/_____/_____

Carimbo e assinatura do Diretor da
Unidade Acadêmica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE MÚSICA - BACHARELADO E LICENCIATURA

FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: METODOLOGIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DO CANTO 1

CÓDIGO: GMU044

UNIDADE ACADÊMICA: IARTE

PERÍODO/SÉRIE: 6º PERÍODO

**CH TOTAL
TEÓRICA:**

**CH TOTAL
PRÁTICA:**

CH TOTAL:

OBRIGATÓRIA: (X)

OPTATIVA: ()

Bacharelado e
Licenciatura em Canto

15H

15H

30 H

OBS: DISCIPLINA INTEGRADA AO PIPE 6

PRÉ-REQUISITOS: NENHUM

CÓ-REQUISITOS: NENHUM

OBJETIVOS

Conhecer e aplicar aspectos metodológicos relativos à prática pedagógica do canto;

Fundamentar uma abordagem pedagógica dos aspectos técnicos do canto;

Abordar analiticamente diversos métodos e metodologias de canto.

EMENTA

Estudo dos principais métodos, processos e técnicas a serem utilizadas no ensino do canto.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Definição dos principais elementos da didática: ‘objetivos’, ‘conteúdo’, ‘ensino’, ‘aprendizagem’ e ‘avaliação’;

Revisão dos conceitos fundamentais da pedagogia vocal: ‘didática’, ‘processo de ensino’, ‘metodologia’ e ‘técnica’;

Os conteúdos da didática do canto: pedagogia vocal no Brasil, discussão sobre adequação de repertório de música nacional e estrangeira de diferentes épocas e estilos aos diferentes períodos de aprendizagem; fonética e dicção do português.

Escolas nacionais de canto: os diferentes aspectos técnicos.

BIBLIOGRAFIA

- APPLEMAN, D. R. *The science of vocal pedagogy*. Bloomington: Indiana University Press, 1999.
- CHRISTY, V. A. *Foundations in singing*. Dubuque, IOWA: William Brown Co., 1979.
- FRANÇA, Júnia Lessa et al. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 4. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 213p.
- HEMSLEY, Thomas. *Singing and imagination: a human approach to a great musical tradition*. Oxford University press Inc.: New York, 1998.
- LAKATOS, E. M, MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 14 ed. São Paulo: Cortez.
- LOVAGLIO, Vânia C. *Eladio Pérez-González: um militante da música contemporânea brasileira*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2002. (Dissertação de mestrado)
- MILLER, R. *National schools of singing*. Lanham: Scarecrow Press, 1997.
- MILLER, K.E. *Principles of singing*. New York: Carl Fisher Inc., 2000.
- MILLER, R. *The structure of singing*. New York: Schirmer Books, 1996.
- PÉREZ-GONZÁLEZ, Eladio. *Iniciação à técnica vocal*. Rio de Janeiro: Eladio P.G., 2000.
- REID, C. *Bel Canto: principles and practices*. New York: Patelson, 1972.
- TITZE, Ingo. *Principles of voice production*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.
- VIDAL, Mirna Rubim de Moura. *Pedagogia vocal no Brasil: uma abordagem emancipatória para o ensino-aprendizagem do canto*. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, 2000. (Dissertação de mestrado).

APROVAÇÃO

____/____/____

Carimbo e assinatura do Coordenador do curso

____/____/____

Carimbo e assinatura do Diretor da
Unidade Acadêmica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE MÚSICA - BACHARELADO E LICENCIATURA

FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: METODOLOGIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DO CANTO 2

CÓDIGO: GMU047

UNIDADE ACADÊMICA: IARTE

PERÍODO/SÉRIE: 7º PERÍODO

**CH TOTAL
TEÓRICA:**

**CH TOTAL
PRÁTICA:**

CH TOTAL:

OBRIGATÓRIA: (X)

Bacharelado

e **OPTATIVA:** ()

15H

15H

30 H

Licenciatura em Canto

OBS:

PRÉ-REQUISITOS: NENHUM

CÓ-REQUISITOS: NENHUM

OBJETIVOS

Analisar o repertório de música nacional e estrangeira para canto de diferentes épocas e estilos adequado aos diferentes períodos de aprendizagem;

Conhecer diversos métodos de classificação vocal;

Abordar aspectos relativos à fonética e dicção do português (outros idiomas).

EMENTA

Estudo dos principais métodos, processos e técnicas a serem utilizados no ensino do canto.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Os conteúdos da didática do canto: pedagogia vocal no Brasil (continuação) e no mundo, discussão sobre adequação de repertório de música nacional e estrangeira de diferentes épocas e estilos aos diferentes períodos de aprendizagem, interpretação e sua fundamentação na análise histórica, musical e poética; fonética e dicção do português (outros idiomas).

BIBLIOGRAFIA

- APPLEMAN, D. R. *The science of vocal pedagogy*. Bloomington: Indiana University Press, 1999.
- BENT, Ian. *Analysis*: In: SADIE, Stanley ed. *The Grove Dictionary of Music and Musicians*. New York: Macmillan & Co., 1980. v. 1. p. 340-380.
- GOLDSTEIN, Norma: *Versos, sons e ritmo*. São Paulo, Ática, 1989. Disponível na internet: http://www.ornela.com.br/teoria_literaria.htm
- HEMSLEY, Thomas. *Singing and imagination: a human approach to a great musical tradition*. Oxford University press Inc.: New York, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 14 ed. São Paulo: Cortez.
- LARUE, Jan. *Guidelines for Style Analysis*. New York: W.W. Norton & Company Inc., 1970.
- LOVAGLIO, Vânia C. *Eladio Pérez-González: um militante da música contemporânea brasileira*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2002. (Dissertação de mestrado).
- MILLER, R. *National schools of singing*. Lanham: Scarecrow Press, 1997.
- MILLER, K.E. *Principles of singing*. New York: Carl Fisher Inc., 2000.
- PÉREZ-GONZÁLEZ, Eladio. *Iniciação à técnica vocal*. Rio de Janeiro: Eladio P.G., 2000.
- REID, C. *Bel Canto: principles and practices*. New York: Patelson, 1972.
- VIDAL, Mirna Rubim de Moura. *Pedagogia vocal no Brasil: uma abordagem emancipatória para o ensino-aprendizagem do canto*. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, 2000. (Dissertação de mestrado).

APROVAÇÃO

| | |
|---|---|
| <p>____/____/____</p> <p>____</p> <p>Carimbo e assinatura do Coordenador do curso</p> | <p>____/____/____</p> <p>____</p> <p>Carimbo e assinatura do Diretor da Unidade Acadêmica</p> |
|---|---|



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA E BACHARELADO

FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: PRÁTICA INSTRUMENTAL 1 - CANTO

CÓDIGO: GMU069

UNIDADE ACADÊMICA: IARTE

PERÍODO/SÉRIE: 2º PERÍODO

CH TOTAL
TEÓRICA:
15 H

CH TOTAL
PRÁTICA:
15 H

CH TOTAL:
30 H

OBRIGATORIA: (X) OPTATIVA: ()

Licenciatura em Canto

OBS: Disciplina semestral coletiva, em turmas com, no máximo, três alunos cada.

PRÉ-REQUISITOS: NENHUM

CÓ-REQUISITOS: NENHUM

OBJETIVOS

Dominar os fundamentos teóricos e práticos da literatura musical ocidental do canto.

Orientar o desenvolvimento das características do intérprete pesquisador, de modo que o futuro professor de canto possa conceber sua execução com correção técnica e musical de maneira autônoma.

EMENTA

Estudo, com fundamentação teórica e prática, da literatura musical ocidental do canto, em função da execução expressiva.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Consciência corporal – postura, relaxamento e alongamento.

Coordenação respiratória – respiração, apoio e controle respiratório em pequenas e médias frases.

Coordenação vocal – impostação, ressonância, formante do cantor, percepção do timbre, mecanismo técnico de “gola aberta”.

Estudo interpretativo – macro-estrutura: melodia, ritmo, harmonia, forma e texto.

Dicção – português e línguas estrangeiras.

Apreciação de obras de referência.

Música brasileira: modinhas do período colonial e canções de autores da geração precursora da Semana de 22. Obras dos períodos renascentista e barroco, entre as quais se incluem canções, árias sacras e profanas e árias de ópera executadas nos idiomas: latim, espanhol, italiano e inglês.

Este programa será desenvolvido por meio de aulas coletivas, em turmas com, no máximo, três alunos cada.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Mário de. *Modinhas Imperiais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.

BERNARDES, Ricardo (ed.). *Música no Brasil: séculos XVIII e XIX*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2002. 6 vols.
 CANDÉ, Roland de. *História Universal da Música*, vol. 1 e 2. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
 COELHO, Lauro Machado. *História da ópera*. 15 vols. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.
 DICCIONARIO OXFORD DE LA MUSICA, vol. 1 e 2. Madri: Edhasa/Sudamérica, 1984.
 GROUT, Donald & PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1997.
 KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira*. 4ª ed. Porto Alegre:1977.
 KOBBE, o livro completo da ópera. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1982.
 MASSIN, Jean & Brigitte. *História da Música Ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. THE GROVE
 DICTIONARY OF MUSIC AND MUSICIANS. New York: Macmillan & Co., 1980

APROVAÇÃO

____/____/____

 Carimbo e assinatura do Coordenador do curso

____/____/____

 Carimbo e assinatura do Diretor da
 Unidade Acadêmica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE MÚSICA – BACHARELADO E LICENCIATURA

FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: PRÁTICA INSTRUMENTAL 2 – CANTO

CÓDIGO: GMU070

UNIDADE ACADÊMICA: IARTE

PERÍODO/SÉRIE: 3º PERÍODO

**CH TOTAL
TEÓRICA:**
15 H

**CH TOTAL
PRÁTICA:**
15 H

CH TOTAL:
30 H

OBRIGATORIA: (X) **OPTATIVA:** ()

Licenciatura em Canto

OBS: Disciplina semestral coletiva, em turmas com, no máximo, três alunos cada.

PRÉ-REQUISITOS: NENHUM

CÓ-REQUISITOS: NENHUM

OBJETIVOS

Dominar os fundamentos teóricos e práticos da literatura musical ocidental do canto.

Orientar o desenvolvimento das características do intérprete pesquisador, de modo que o futuro professor de canto possa conceber sua execução com correção técnica e musical de maneira autônoma.

EMENTA

Estudo, com fundamentação teórica e prática, da literatura musical ocidental do canto, em função da execução expressiva.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Consciência corporal – postura, relaxamento, alongamento e concentração.

Coordenação respiratória – apoio e controle respiratório em frases longas.

Coordenação vocal – impostação, ressonância, cobertura de voz, percepção do timbre, mecanismo técnico de “gola aberta”.

Estudo interpretativo – macro-estrutura: melodia, ritmo, harmonia, forma e texto.

Estudo estilístico – fraseio, dinâmica, agógica.

Dicção – português e línguas estrangeiras (tradução).

Apreciação de obras de referência.

Música brasileira: modinhas do período colonial e canções de autores da geração precursora da Semana de 22. Obras dos períodos renascentista e barroco, entre as quais se incluem canções, árias sacras e profanas e árias de ópera executadas nos idiomas: latim, espanhol, italiano e inglês.

Este programa será desenvolvido por meio de aulas coletivas, em turmas com, no máximo, três alunos cada.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Mário de. *Modinhas Imperiais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.
BERNARDES, Ricardo (ed.). *Música no Brasil: séculos XVIII e XIX*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2002. 6 vols.
CANDÉ, Roland de. *História Universal da Música*, vol. 1 e 2. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
COELHO, Lauro Machado. *História da ópera*. 15 vols. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.
DICCIONARIO OXFORD DE LA MUSICA, vol. 1 e 2. Madri: Edhasa/Sudamérica, 1984.
GROUT, Donald & PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1997.
KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira*. 4ª ed. Porto Alegre: 1977.
KOBÉ, o livro completo da ópera. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1982.
MARIZ, Vasco. *A Canção brasileira de câmara*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002.
MASSIN, Jean & Brigitte. *História da Música Ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
NEVES, José Maria. *Música Contemporânea Brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1977.
THE GROVE DICTIONARY OF MUSIC AND MUSICIANS. New York: Macmillan & Co., 1980

APROVAÇÃO

____/____/____

Carimbo e assinatura do Coordenador do curso

____/____/____

Carimbo e assinatura do Diretor da
Unidade Acadêmica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA E BACHARELADO

FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: PRÁTICA INSTRUMENTAL 3 – CANTO

CÓDIGO: GMU071

UNIDADE ACADÊMICA: IARTE

PERÍODO/SÉRIE: 4º PERÍODO

CH TOTAL
TEÓRICA:
15 H

CH TOTAL
PRÁTICA:
15 H

CH TOTAL:
30 H

OBRIGATORIA: (X)
Licenciatura em Canto

OPTATIVA: ()

OBS: Disciplina semestral coletiva, em turmas com, no máximo, três alunos cada.

PRÉ-REQUISITOS: NENHUM

CÓ-REQUISITOS: NENHUM

OBJETIVOS

Dominar os fundamentos teóricos e práticos da literatura musical ocidental do canto.

Orientar o desenvolvimento das características do intérprete pesquisador, de modo que o futuro professor de canto possa conceber sua execução com correção técnica e musical de maneira autônoma.

EMENTA

Estudo, com fundamentação teórica e prática, da literatura musical ocidental do canto, em função da execução expressiva.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Consciência corporal – postura, relaxamento, alongamento e concentração.

Agilidade vocal – cadências, melismas, grupetos, trinados.

Estudo interpretativo – macro-estrutura: melodia, ritmo, harmonia, forma e texto.

Estudo estilístico – fraseio, dinâmica, agógica.

Dicção – português e línguas estrangeiras (tradução).

Apreciação de obras de referência.

Música brasileira: modinhas do período colonial e canções de autores da geração precursora da Semana de 22. Obras dos períodos renascentista e barroco, entre as quais se incluem canções, árias sacras e profanas e árias de ópera executadas nos idiomas: latim, espanhol, italiano e inglês.

Este programa será desenvolvido por meio de aulas coletivas, em turmas com, no máximo, três alunos cada.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Mário de. *Modinhas Imperiais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.

BERNARDES, Ricardo (ed.). *Música no Brasil: séculos XVIII e XIX*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2002. 6 vols.

CANDÉ, Roland de. *História Universal da Música*, vol. 1 e 2. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CARVALHO, Flávio Cardoso de. *Canções de Dinorá de Carvalho: uma análise interpretativa*. Campinas: Edunicamp, 2001.

CASTRO, Marcos Câmara de. *Frutuoso Vianna: orquestrador do piano*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2003.

COELHO, Lauro Machado. *História da ópera*. 15 vols. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

DICCIONARIO OXFORD DE LA MUSICA, vol. 1 e 2. Madri: Edhasa/Sudamérica, 1984.

GROUT, Donald & PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1997.

KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira*. 4ª ed. Porto Alegre: 1977.

KOBÉ, o livro completo da ópera. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1982.

LOVAGLIO, Vânia Carvalho. *Eladio Pérez-González: um militante da música contemporânea brasileira*. Dissertação em história – Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

MARIZ, Vasco. *A Canção brasileira de câmara*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002.

MASSIN, Jean & Brigitte. *História da Música Ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

NEVES, José Maria. *Música Contemporânea Brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1977.

THE GROVE DICTIONARY OF MUSIC AND MUSICIANS. New York: Macmillan & Co., 1980

APROVAÇÃO

____/____/____

Carimbo e assinatura do Coordenador do curso

____/____/____

Carimbo e assinatura do Diretor da
Unidade Acadêmica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE MÚSICA – BACHARELADO E LICENCIATURA

FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: PRÁTICA INSTRUMENTAL 4 – CANTO

CÓDIGO: GMU072

UNIDADE ACADÊMICA: IARTE

PERÍODO/SÉRIE: 5º PERÍODO

CH TOTAL
TEÓRICA:
15 H

CH TOTAL
PRÁTICA:
15 H

CH TOTAL:
30 H

OBRIGATORIA: (X) OPTATIVA: ()

Licenciatura em Canto

OBS: Disciplina semestral coletiva, em turmas com, no máximo, três alunos cada.

PRÉ-REQUISITOS: NENHUM

CÓ-REQUISITOS: NENHUM

OBJETIVOS

Dominar os fundamentos teóricos e práticos da literatura musical ocidental do canto.

Orientar o desenvolvimento das características do intérprete pesquisador, de modo que o futuro professor de canto possa conceber sua execução com correção técnica e musical de maneira autônoma.

EMENTA

Estudo, com fundamentação teórica e prática, da literatura musical ocidental do canto, em função da execução expressiva.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Consciência corporal – postura, relaxamento, alongamento e concentração.

Propiocepção vocal – consciência das características vocais, extensão e unificação dos registros vocais.

Estudo interpretativo – macro-estrutura: melodia, ritmo, harmonia, forma e texto.

Estudo estilístico – fraseio, dinâmica, agógica.

Dicção – português e línguas estrangeiras (tradução).

Apreciação de obras de referência.

Música brasileira: modinhas e música sacra do período colonial, canções de autores das gerações precursora e sucessora da Semana de 22 e autores da segunda metade do séc. XX. Obras dos períodos renascentista, barroco e clássico, entre as quais se incluem canções, árias sacras e profanas e árias de ópera executadas nos idiomas latim, espanhol, italiano, inglês e francês.

Este programa será desenvolvido por meio de aulas coletivas, em turmas com, no máximo, três alunos cada.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Mário de. *Modinhas Imperiais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.

BERNARDES, Ricardo (ed.). *Música no Brasil: séculos XVIII e XIX*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2002. 6 vols.

CANDÉ, Roland de. *História Universal da Música*, vol. 1 e 2. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CARVALHO, Flávio Cardoso de. *Canções de Dinorá de Carvalho: uma análise interpretativa*. Campinas: Edunicamp, 2001.

CASTRO, Marcos Câmara de. *Frutuoso Vianna: orquestrador do piano*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2003.

COELHO, Lauro Machado. *História da ópera*. 15 vols. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

DICCIONARIO OXFORD DE LA MUSICA, vol. 1 e 2. Madri: Edhasa/Sudamérica, 1984.

GROUT, Donald & PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1997.

KATER, Carlos Elias. *Música Viva e H.J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musa Editora: Atravez, 2001.

KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira*. 4ª ed. Porto Alegre: 1977.

KOBÉ, o livro completo da ópera. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1982.

LOVAGLIO, Vânia Carvalho. *Eladio Pérez-González: um militante da música contemporânea brasileira*. Dissertação em história – Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

MARIZ, Vasco. *A Canção brasileira de câmara*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002.

MASSIN, Jean & Brigitte. *História da Música Ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MENDES, Gilberto. *Uma odisséia musical: dos mares do sul à elegância pop/art déco*. São Paulo: Editora da USP: Editora Giordano, 1994.

NEVES, José Maria. *Música Contemporânea Brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1977.

THE GROVE DICTIONARY OF MUSIC AND MUSICIANS. New York: Macmillan & Co., 1980

APROVAÇÃO

____/____/____

Carimbo e assinatura do Coordenador do curso

____/____/____

Carimbo e assinatura do Diretor da
Unidade Acadêmica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE MÚSICA – BACHARELADO E LICENCIATURA

FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: PRÁTICA INSTRUMENTAL 5 – CANTO

| | | | | |
|---|-----------------|---|-------------------------------------|------------------------------|
| CÓDIGO: GMU073 | | UNIDADE ACADÊMICA: IARTE | | |
| PERÍODO/SÉRIE: 6º PERÍODO | | CH TOTAL TEÓRICA: 15 H | CH TOTAL PRÁTICA: 15 H | CH TOTAL: 30 H |
| OBRIGATÓRIA: (X) | OPTATIVA: () | | | |
| Licenciatura em Canto | | | | |
| OBS: Disciplina semestral coletiva, em turmas com, no máximo, três alunos cada. | | | | |
| PRÉ-REQUISITOS: NENHUM | | | CÓ-REQUISITOS: NENHUM | |

OBJETIVOS

Dominar os fundamentos teóricos e práticos da literatura musical ocidental do canto.
Orientar o desenvolvimento das características do intérprete pesquisador, de modo que o futuro professor de canto possa conceber sua execução com correção técnica e musical de maneira autônoma.

EMENTA

Estudo, com fundamentação teórica e prática, da literatura musical ocidental do canto, em função da execução expressiva.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Consciência corporal – postura, relaxamento, alongamento e concentração.

Consciência do espaço cênico e da dinâmica vocal.

Estudo interpretativo – macro-estrutura: melodia, ritmo, harmonia, forma e texto.

Estudo estilístico – fraseio, dinâmica, agógica.

Dicção – português e línguas estrangeiras (tradução).

Apreciação de obras de referência.

Música brasileira: modinhas e música sacra do período colonial, canções de autores das gerações precursora e sucessora da Semana de 22 e autores da segunda metade do séc. XX. Obras dos períodos renascentista, barroco, clássico e romântico, entre as quais se incluem canções, chansons, árias sacras e profanas e árias de ópera executadas nos idiomas latim, espanhol, italiano, inglês e francês.

Este programa será desenvolvido por meio de aulas coletivas, em turmas com, no máximo, três alunos cada.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Mário de. *Modinhas Imperiais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.

BERNARDES, Ricardo (ed.). *Música no Brasil: séculos XVIII e XIX*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2002. 6 vols.

CANDÉ, Roland de. *História Universal da Música*, vol. 1 e 2. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CARVALHO, Flávio Cardoso de. *Canções de Dinorá de Carvalho: uma análise interpretativa*. Campinas: Edunicamp, 2001.

CASTRO, Marcos Câmara de. *Frutuoso Vianna: orquestrador do piano*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2003.

COELHO, Lauro Machado. *História da ópera*. 15 vols. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

DICCIONARIO OXFORD DE LA MUSICA, vol. 1 e 2. Madri: Edhasa/Sudamérica, 1984.

GROUT, Donald & PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1997.

KATER, Carlos Elias. *Música Viva e H.J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musa Editora: Atravez, 2001.

KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira*. 4ª ed. Porto Alegre: 1977.

KOBÉ, o livro completo da ópera. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1982.

LOVAGLIO, Vânia Carvalho. *Eladio Pérez-González: um militante da música contemporânea brasileira*. Dissertação em história – Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

MARIZ, Vasco. *A Canção brasileira de câmara*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002.

MASSIN, Jean & Brigitte. *História da Música Ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MENDES, Gilberto. *Uma odisséia musical: dos mares do sul à elegância pop/art déco*. São Paulo: Editora da USP: Editora Giordano, 1994.

NEVES, José Maria. *Música Contemporânea Brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1977.

THE GROVE DICTIONARY OF MUSIC AND MUSICIANS. New York: Macmillan & Co., 1980

APROVAÇÃO

____/____/____

Carimbo e assinatura do Coordenador do curso

____/____/____

Carimbo e assinatura do Diretor da
Unidade Acadêmica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE MÚSICA – BACHARELADO E LICENCIATURA

FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: PRÁTICA INSTRUMENTAL 6 – CANTO

CÓDIGO: GMU074

UNIDADE ACADÊMICA: IARTE/

PERÍODO/SÉRIE: 7º PERÍODO

**CH TOTAL
TEÓRICA:**

**CH TOTAL
PRÁTICA:**
15 H

CH TOTAL:

OBRIGATORIA: (X)

OPTATIVA: ()

Licenciatura em Canto

15 H

30 H

OBS: Disciplina semestral coletiva, em turmas com, no máximo, três alunos cada. Ao iniciar esta disciplina, o aluno deverá optar pela realização, ou não, de um recital comentado ao final da disciplina Prática Instrumental 7 - Canto.

PRÉ-REQUISITOS: NENHUM

CÓ-REQUISITOS: NENHUM

OBJETIVOS

Dominar os fundamentos teóricos e práticos da literatura musical ocidental do canto.

Orientar o desenvolvimento das características do intérprete pesquisador, de modo que o futuro professor de canto possa conceber sua execução com correção técnica e musical de maneira autônoma.

EMENTA

Estudo, com fundamentação teórica e prática, da literatura musical ocidental do canto, em função da execução expressiva.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Consciência corporal – postura, relaxamento, alongamento e concentração.
Efeitos vocais utilizados na música dos séculos XX e XXI.

Estudo interpretativo – macro-estrutura: melodia, ritmo, harmonia, forma e texto.
Estudo estilístico – fraseio, dinâmica, agógica.
Dicção – português e línguas estrangeiras (tradução).
Apreciação de obras de referência.

Música brasileira: modinhas e música sacra do período colonial, canções de autores do séc. XX. Obras dos períodos renascentista, barroco e clássico, entre as quais se incluem canções, chansons, lieder, árias sacras e profanas e árias de ópera executadas nos idiomas latim, espanhol, italiano, inglês, francês e alemão. .

Este programa será desenvolvido por meio de aulas coletivas, em turmas com, no máximo, três alunos cada. Ao iniciar esta disciplina, o aluno deverá optar pela realização, ou não, de um recital comentado ao final da disciplina Prática Instrumental 7 - Canto.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Mário de. *Modinhas Imperiais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.
BERNARDES, Ricardo (ed.). *Música no Brasil: séculos XVIII e XIX*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2002. 6 vols.
CANDÉ, Roland de. *História Universal da Música*, vol. 1 e 2. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
CARVALHO, Flávio Cardoso de. *Canções de Dinorá de Carvalho: uma análise interpretativa*. Campinas: Edunicamp, 2001.
CASTRO, Marcos Câmara de. *Frutuoso Vianna: orquestrador do piano*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2003.
COELHO, Lauro Machado. *História da ópera*. 15 vols. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.
DICCIONARIO OXFORD DE LA MUSICA, vol. 1 e 2. Madri: Edhasa/Sudamérica, 1984.
GROUT, Donald & PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1997.
KATER, Carlos Elias. *Música Viva e H.J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musa Editora: Atravez, 2001.
KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira*. 4ª ed. Porto Alegre: 1977.
KOBBE, o livro completo da ópera. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1982.
LOVAGLIO, Vânia Carvalho. *Eladio Pérez-González: um militante da música contemporânea brasileira*. Dissertação em história – Universidade Federal de Uberlândia, 2002.
MARIZ, Vasco. *A Canção brasileira de câmara*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002.
MASSIN, Jean & Brigitte. *História da Música Ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
MENDES, Gilberto. *Uma odisséia musical: dos mares do sul à elegância pop/art déco*. São Paulo: Editora da USP: Editora Giordano, 1994.
NEVES, José Maria. *Música Contemporânea Brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1977.
THE GROVE DICTIONARY OF MUSIC AND MUSICIANS. New York: Macmillan & Co., 1980

APROVAÇÃO

____/____/____

Carimbo e assinatura do Coordenador do curso

____/____/____

Carimbo e assinatura do Diretor da
Unidade Acadêmica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE MÚSICA – BACHARELADO E LICENCIATURA

FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: PRÁTICA INSTRUMENTAL 7 – CANTO

CÓDIGO: GMU075

UNIDADE ACADÊMICA: IARTE

PERÍODO/SÉRIE: 8º PERÍODO

**CH TOTAL
TEÓRICA:**

**CH TOTAL
PRÁTICA:**
15 H

CH TOTAL:
30 H

OBRIGATORIA: (X) **OPTATIVA:** ()

Licenciatura em Canto

15 H

OBS: Disciplina semestral coletiva, em turmas com, no máximo, três alunos cada. Caso o aluno tenha optado, no semestre anterior, pela realização de um recital comentado ao final desta disciplina, as aulas serão ministradas individualmente.

PRÉ-REQUISITOS: NENHUM

CÓ-REQUISITOS: NENHUM

OBJETIVOS

Dominar os fundamentos teóricos e práticos da literatura musical ocidental do canto.

Orientar o desenvolvimento das características do intérprete pesquisador, de modo que o futuro professor de canto possa conceber sua execução com correção técnica e musical de maneira autônoma.

EMENTA

Estudo, com fundamentação teórica e prática, da literatura musical ocidental do canto, em função da execução expressiva.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Revisão dos aspectos estilísticos, interpretativos e técnicos vistos anteriormente.

Preparação do recital de final de curso.

Música brasileira: modinhas e música sacra do período colonial, canções de autores do séc. XX e XXI. Obras dos períodos renascentista, barroco, clássico, romântico, moderno e contemporâneo, entre as quais se incluem canções, chansons, lieder, árias sacras e profanas e árias de ópera executadas nos idiomas latim, espanhol, italiano, inglês, francês e alemão.

Este programa será desenvolvido por meio de aulas coletivas, em turmas com, no máximo, três alunos cada. Caso o aluno tenha optado, no semestre anterior, pela realização de um recital comentado ao final desta disciplina, as aulas serão ministradas individualmente.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Mário de. *Modinhas Imperiais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.
- BERNARDES, Ricardo (ed.). *Música no Brasil: séculos XVIII e XIX*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2002. 6 vols.
- CANDÉ, Roland de. *História Universal da Música*, vol. 1 e 2. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CARVALHO, Flávio Cardoso de. *Canções de Dinorá de Carvalho: uma análise interpretativa*. Campinas: Edunicamp, 2001.
- CASTRO, Marcos Câmara de. *Frutuoso Vianna: orquestrador do piano*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2003.
- COELHO, Lauro Machado. *História da ópera*. 15 vols. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.
- DICCIONARIO OXFORD DE LA MUSICA, vol. 1 e 2. Madri: Edhasa/Sudamérica, 1984.
- GROUT, Donald & PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- KATER, Carlos Elias. *Música Viva e H.J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musa Editora: Atravez, 2001.
- KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira*. 4ª ed. Porto Alegre: 1977.
- KOBÉ, o livro completo da ópera. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1982.
- LOVAGLIO, Vânia Carvalho. *Eladio Pérez-González: um militante da música contemporânea brasileira*. Dissertação em história – Universidade Federal de Uberlândia, 2002.
- MARIZ, Vasco. *A Canção brasileira de câmara*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002.
- MASSIN, Jean & Brigitte. *História da Música Ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- MENDES, Gilberto. *Uma odisséia musical: dos mares do sul à elegância pop/art déco*. São Paulo: Editora da USP: Editora Giordano, 1994.
- NEVES, José Maria. *Música Contemporânea Brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1977.
- THE GROVE DICTIONARY OF MUSIC AND MUSICIANS. New York: Macmillan & Co., 1980

APROVAÇÃO

| | |
|---|---|
| <p>____/____/____</p> <p>_____ Carimbo e assinatura do Coordenador do curso</p> | <p>____/____/____</p> <p>_____ Carimbo e assinatura do Diretor da Unidade Acadêmica</p> |
|---|---|