

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALUNO E PROFESSOR NO CONTEXTO DE AULAS DE CANTO:
A VOZ E A EMOÇÃO PARA ALÉM DO DOM E DA TÉCNICA**

Aluna: ADRIANA LUÍSA PINTO BRAGA

Brasília, 2009.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALUNO E PROFESSOR NO CONTEXTO DE AULAS DE CANTO:
A VOZ E A EMOÇÃO PARA ALÉM DO DOM E DA TÉCNICA**

Aluna: ADRIANA LUÍSA PINTO BRAGA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Brasília, 25 de maio de 2009.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ALUNO E PROFESSOR NO CONTEXTO DE AULAS DE CANTO:
A VOZ E A EMOÇÃO PARA ALÉM DO DOM E DA TÉCNICA**

Aluna: ADRIANA LUÍSA PINTO BRAGA

Orientadora: Profa. Dra. MARIA CARMEN VILLELA ROSA TACCA

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca (Orientadora)

Prof. Dr. Afonso Celso Tanus Galvão (Examinador)

Profa. Dra. Albertina Mitjás Martínez (Examinadora)

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha (Suplente)

A meus pais, José e Usma, pelo carinho, pelo amor e dedicação, e por tornarem possível a realização de mais esse sonho.

AGRADECIMENTOS

Ao único Deus, criador do céu e da terra, que, na sua infinita sabedoria, derrama a cada dia sobre mim a capacitação para realizar todos os projetos. Louvado, Glorificado, Bendito e Engrandecido seja o nome do Senhor, para todo sempre!

A minha abençoada família: meus pais (José e Usma), meus irmãos (Isabel, Ricardo e Ana), meus cunhados (Cláudio, Rogério e Maria), meus sobrinhos (Amanda, Beatriz, Júlia, Larissa, Matheus e Gabriela) e minha avó (Zina), pelo amor diário e apoio constante nas minhas empreitadas.

Às amigas Maria, Cláudia, Bianca, Catarina, Yara, Patrícia, Regina, Henriqueta, Rejane e Vera, pela força na realização deste trabalho.

Às amigas do MODA, ao Jabes, aos membros do grupo familiar e do Coral da IPA, à minha mãe, por me sustentarem em orações.

A todos os participantes - professores e alunos, e à direção da escola, que abriu às portas para que fosse possível a realização desta pesquisa.

Aos colegas, professores, funcionários e à direção do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – FE/UnB.

A minha querida orientadora, Maria Carmen Tacca – escolhida especialmente por Deus! – que com muita dedicação, paciência e tranquilidade, qualidades inerentes a uma pedagoga de alto nível, me conduziu na elaboração deste trabalho.

Às professoras Albertina Mitjans Martínez e Cláudia Costa, e aos professores Afonso Galvão e Paulo Bareicha, por compartilharem seus conhecimentos e me ajudarem na composição deste trabalho.

Aos meus alunos, coristas e colegas de profissão com quem compartilho todo este aprendizado.

A todos que, de alguma forma, tenham contribuído para a construção desta pesquisa.

Eu diria que os *educadores* são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. A Educação é algo pra acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. (RUBEM ALVES).

RESUMO

Tendo em vista o processo ensino-aprendizagem de canto, pretendemos investigar, neste trabalho, como aparece a integração entre conteúdos técnicos e musicais com emoções e vivências presentes no contexto das aulas, e suas implicações nos avanços dos alunos. Tivemos como objetivos: conhecer as bases de organização do espaço de ensino-aprendizagem em canto; apreender os aspectos que o professor de canto prioriza para definir suas ações pedagógicas; identificar de que formas o próprio aluno organiza e expressa seu processo de aprender canto, e como ele se posiciona em relação às ações do professor e dos próprios colegas; investigar como se configuram as relações, a comunicação dialógica entre professor e aluno no contexto de canto, e de que forma isso participa da aprendizagem. Para tanto, utilizamos uma abordagem qualitativa, na qual se desenvolveu um processo de construção interpretativa de produção do conhecimento. Como procedimentos, fizemos uso de indutores escritos (questionários), conversações formais e informais, e observações de aulas. Participaram da pesquisa 2 professoras e 4 alunas de canto de uma escola pública de música de nível profissionalizante, localizada no Distrito Federal. Os resultados obtidos revelaram que, a despeito de os aspectos técnicos e musicais exercerem grande força no momento de definição das ações pedagógicas dos professores, nas relações sociais que compõem o contexto ensino-aprendizagem de canto também há espaço para emoções e vivências, para o diálogo e a aprendizagem reflexiva, para negociações, bem como para compartilhar o objeto de conhecimento e para a colaboração entre os sujeitos que compõem o ambiente de sala de aula.

Palavras chave: Canto; Ensino-aprendizagem; Relação Social; Emoção; Técnica Musical.

ABSTRACT

Taking into account the teaching-learning process of singing, we intend to investigate in this work, how the integration arises between technical and musical contents with emotions and experiences in the class environment as well as its implications in students' progress. We focused on the following aspects: to know the basis of the organization of the teaching-learning environment in singing, learn what aspects the voice teacher prioritizes in order to define his pedagogical actions. We also intended to identify how the student himself organizes and express his learning process, how he reacts before the teacher's actions and his classmates investigate how the relations are shaped, the communication between the teacher and the student in the singing environment and what this aspect participates in the learning process. Therefore, we use a qualitative approach, in which a process of interpretative production of knowledge was developed. We used some procedures such as printed inducer (questionnaires), formal and informal conversions and class observations. Two professors and four voice students from a professional training public school in Distrito Federal-Brazil participated in the research. The results expressed that the musical and technical aspects played a major role in the definition of professors' pedagogical actions, in the social relations that compose the singing teaching and learning context. There is also an opportunity for experiences and feelings for the dialog and reflexive learning, negotiations as well as sharing experiences of the subject and cooperation between the agents that compose the class environment.

Key words: Singing; Teaching-Learning; Social Relation; Emotion; Musical Technique.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. O CANTO EM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ALGUMAS ESPECIFICIDADES A SE CONSIDERAR.....	16
2. ALGUMAS PARTICULARIDADES DA FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR DE MÚSICA	23
2.1 A MÚSICA ENQUANTO HABILIDADE.....	27
3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM COM BASE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	35
OBJETIVOS DA PESQUISA:	47
OBJETIVO GERAL	47
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	47
4. METODOLOGIA.....	48
4.1 SOBRE AS QUESTÕES METODOLÓGICAS	48
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	49
4.3 A ENTRADA NO CAMPO	52
4.3.1 <i>O local escolhido para a pesquisa</i>	52
4.3.2 <i>A seleção dos participantes</i>	53
5. DOS RESULTADOS	57
5.1 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CANTO	57
5.1.1 <i>O espaço físico</i>	57
5.1.2 <i>O ingresso dos alunos na instituição</i>	60
5.1.3 <i>O percurso das professoras participantes</i>	63
5.1.4 <i>O espaço pedagógico</i>	66
5.2 OS ASPECTOS QUE O PROFESSOR DE CANTO PRIORIZA PARA DEFINIR SUAS AÇÕES PEDAGÓGICAS	73
5.2.1 <i>Questões técnicas e musicais</i>	73
5.2.2 <i>Dos aspectos pedagógicos</i>	82
5.3 COMO O PRÓPRIO ALUNO ORGANIZA E EXPRESSA SEU PROCESSO DE APRENDER CANTO; DE QUE FORMAS ELE SENTE, COMPREENDE E SE POSICIONA EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES DO PROFESSOR E DE SEUS COLEGAS	90
5.3.1 <i>Sobre as motivações para o ingresso das alunas participantes no contexto do Canto</i>	90
5.3.2 <i>Questões técnicas e musicais</i>	95
5.3.3 <i>Dos aspectos pedagógicos</i>	99
5.4 COMO SE CONFIGURAM AS RELAÇÕES, A COMUNICAÇÃO DIALÓGICA ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO CONTEXTO DE CANTO, E DE QUE FORMA ISSO PARTICIPA DA APRENDIZAGEM DO ALUNO	108
6. CONCLUSÕES	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	122
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO INICIAL DA PESQUISA (ALUNOS)	125
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO INICIAL DA PESQUISA (PROFESSORES).....	126
ANEXO 3 – GUIA PARA CONVERSA COM ALUNOS PARTICIPANTES	127
ANEXO 4 – GUIA PARA CONVERSA COM PROFESSORES PARTICIPANTES	128
ANEXO 5 – ORGANOGRAMA DA ESCOLA.....	129

INTRODUÇÃO

O conceito de música, na academia, foi elaborado por diferentes autores. Aqui selecionamos uma definição na qual Keldish apud Nettl (2001) faz uma relação entre música e fala, uma das formas de expressão da voz. Assim, na concepção do autor temos que música é:

Uma forma de arte que reflete a realidade e tem um efeito no ouvinte por meio de resposta intelectual e combinações sonoras. [...] Ao expressar imagens mentais e emoções em forma auditiva, a música pode ser identificada como forma de comunicação humana e como influência no estado psicológico da mente. Esta influência é possível por causa da harmonia física e biológica da sensibilidade musical dos seres humanos (mais do que em outros seres vivos) e da psicologia humana, especialmente as emoções, e dos sons enquanto estímulo e sinal de atividade. De certa forma, há uma analogia entre música e fala, especialmente a entonação da fala, na qual os sentimentos interpessoais e atitudes para com o mundo exterior são expressos com alterações de altura e por outros sons vocais expressivos característicos. Esta analogia faz com que seja possível identificar a natureza da música de acordo com a entonação (p. 432)¹.

A palavra 'música', vem do Grego '*mousikē*' e referia-se originalmente aos produtos ou trabalhos das nove Musas. O seu uso foi se restringindo paulatinamente para as artes, em geral relacionado ao termo moderno, o que sugere uma concepção de música como a quintessência de artes e ciências na qual as Musas eram patronas, embora nenhuma das deusas fosse explicitamente associada com música em seu sentido moderno. Para se incluir a palavra 'música' em um dicionário de música é necessário que se tenha uma definição autorizada ou um tratamento devidamente compreensivo do conceito de música, em todos os locais, em todas as épocas e em todos os sentidos. Este último requer discussões a partir de vários pontos de vista, incluindo o biológico, lingüístico, psicológico, histórico, filosófico, teológico, antropológico, além de médico e jurídico, juntamente com o musical no sentido mais amplo (NETTL, 2001).

¹ O texto acima é tradução livre do trecho que se segue: "A form of art that reflects reality and has an effect on the listener through the intellectual response and sound combinations.... By expressing mental images and emotions in aural form, music can be identified as a form of human communication and as an influence on the psychological state of mind. This influence is possible because of the physical and biological harmony of the musical sensitivity of human beings (as many other living beings) and human psychology, especially emotions, and of sound as a stimulus and signal for activity. In some ways, there is an analogy between music and human speech, especially speech intonation, where the intrapersonal feelings and emotional attitudes towards the outer world are expressed by alterations of pitch and by other characteristic expressive vocal sounds. This analogy makes it possible to identify the nature of music according to intonation" (Yuri Keldish, in the Russian music encyclopedia *Mizikal' naya entsiklopediya*, Moscow, 1973-82).

A música é parte da cultura do ser humano. Desde o período de gestação, por meio das batidas do coração, pelo contato com os sons externos à barriga da mãe, o ritmo, os sons, a música, tendem a provocar reações do bebê. No momento do nascimento, o choro, e a referência auditiva que muda em relação ao mundo, agora é percebido de outra forma. A fala de outros, os sons emitidos por animais, as cantigas de ninar, a música ambiente, os brinquedos sonoros, os diversos ruídos do dia-a-dia, tudo contribui para estimular a percepção auditiva da criança. Desta forma, o mundo dos sons se apresenta ao ser humano ainda quando pequeno e aos poucos a música passa a fazer parte de sua vida.

No decorrer dos anos, o contato do indivíduo com a música varia de acordo com a forma como ele a vivencia. Alguns se relacionam com ela preponderantemente como ouvintes – ou apreciadores, por meio de músicas veiculadas em rádios, TVs, computadores, CDs, DVDs, shows ao vivo, concertos, festas, entre outros. Há aqueles que têm a oportunidade de vivenciá-la um pouco mais de perto em aulas de Educação Musical, ou ingressando em corais, bandas, orquestras, dentro de colégios, faculdades, empresas públicas ou privadas, ou mesmo em grupos alternativos. Outros, ainda, buscam uma escola de música a fim de poder se dedicar ou de obter mais atenção de um professor que, comumente, trabalha em sistema de aulas individuais.

Em nosso entendimento, assim como existem formas diferentes de se vivenciar a música, pode haver diferentes formas de ‘ser músico’. Existe, por exemplo, aquele que se dedica à prática musical diariamente, podendo estar (ou ter estado) vinculado a uma instituição formal de ensino, ter buscado ajuda de um professor particular, ou de colegas mais adiantados, o que também caracteriza uma vivência prática, ainda que não formal, como cantor ou instrumentista.

Há ainda aquele que poderia ser comparado ao ‘atleta de fim-de-semana’, como é o caso, por exemplo, de algumas pessoas que participam de grupos de música em igrejas, ou mesmo os que tocam em ‘rodinhas de violão’, ou seja, praticam a música quando são ‘solicitados’ ou quando é do seu interesse fazê-lo. Não é nossa intenção esgotar essas possibilidades aqui, tão pouco julgar o mérito de umas em detrimento de outras. Neste trabalho, no entanto, tratamos da primeira forma de ‘ser músico’ apresentada, ou seja, daquela pessoa que busca a prática musical em uma instituição.

Aqueles que optam pelo ensino formal em escolas de música freqüentemente se deparam com uma concepção que se perpetua no meio musical de que para *ser músico* é necessário possuir o chamado ‘dom’ ou ‘talento’. Volta e meia se ouve: “esse aí não

tem jeito... ele não nasceu com o *dom* da música... não tem *talento*... é melhor procurar outra coisa para fazer”.

De acordo com Schroeder (2004), “parece haver um consenso em relação ao fato de que todo músico demonstra um forte ‘talento musical’, às vezes também denominado ‘musicalidade’ e que, via de regra, é detectado bem cedo” (p. 111). Segundo a autora, conceituados educadores musicais possuem concepções inatistas de termos como ‘talento’, ‘musicalidade’, ‘dom’, ainda que divirjam um pouco na definição destes conceitos.

Conforme Schroeder (2004), Violeta Gainza concebe o ‘talento musical’ como “uma musicalidade precocemente madura” (p. 111); e Edgar Willems afirma que “o dom musical não tem nada de absoluto, [...] é relativo e [...] se pode representá-lo esquematicamente por uma escala de cifras que vão do zero ao infinito” (p. 112). Schroeder ainda analisou outros autores, dentre os quais Dalcrose, Howard, e Schafer; e, em suas palavras, “todos eles de algum modo reafirmam a crença na musicalidade como algo natural, intrínseco ao ser humano, a ser despertado pela educação” (p. 112, nota de rodapé).

Estamos de acordo de que existam indivíduos cujas condições para se desenvolver musicalmente extrapolam, por assim dizer, o comum. Entretanto, o fato de haver pessoas com condições que favoreçam o aprendizado, a execução musical – como, por exemplo, configurações anatomofisiológicas – não anula a possibilidade de se tornarem bem-sucedidos aqueles que não possuam as mesmas condições.

Outro pensamento comum que guarda relação com os conceitos ‘talento’, ‘dom’, ‘habilidade musical’ é: ‘aquele que nasceu desafinado, vai morrer desafinado’. Em pesquisa realizada sobre desafinação vocal, Sobreira (2002) afirma que geralmente os adultos que se consideram desafinados estão convencidos de que *não* possuem nenhum talento ou habilidade musical. Ainda assim, segundo a autora, eles buscam se aproximar do mundo musical por meio de ingresso em corais ou em aulas de canto, o que demonstra a sua necessidade em vivenciar experiências musicais.

Sobreira (2002) alega que, embora o conceito ‘desafinação’ abranja vários significados, a relação entre ‘ser desafinado’ e ‘não possuir talento ou habilidade musical’ é freqüente na cultura ocidental. Ela também esclarece que os padrões de afinação/desafinação estudados pela física, especificamente pela acústica, não são

suficientes para explicar todos os aspectos referentes a este tema, uma vez que dependem em grande parte do fator cultural².

Entretanto, a crença no ‘talento’ ou ‘dom’ parece ser tão arraigada na cultura que, às vezes, aquele que sempre sentiu vontade de cantar, de tocar um instrumento e, de início, necessitava de certa ajuda e incentivo, acaba desistindo, certo de que ‘não tem jeito pra coisa’. Uma tentativa frustrada pode significar uma atitude de distanciamento em relação à música.

Mas será que a ‘deusa’ música é tão inatingível? O que pode levar uma pessoa a achar que o fazer musical é só para alguns? Talvez o fato de ela se sentir meio descoordenada quando tenta reproduzir determinado ritmo; ou porque de início ela ‘não tenha um ouvido muito apurado’, o que pode dificultar a reprodução de melodias ao cantar ou ao tocar um instrumento; ou ainda a razão de que, para ser um grande virtuose, o indivíduo precise estudar muitas horas por dia. Não pretendemos aqui esgotar as possibilidades de resposta para tal questionamento.

De fato, pensamos que qualquer indivíduo que intenta aprender música pode fazê-lo: cada um do seu jeito, por razões ou sentimentos que ele próprio elege como relevantes. Nem todos se tornarão músicos profissionais. Não por falta de capacidade ou ‘talento’, como alguns *preferem* dizer, mas, por terem motivações diferentes ao buscarem se relacionar com a música.

Um quer estudar com o fim de “fazer terapia, relaxar”; outro, “quero tocar – ou cantar – para mim mesmo”; um terceiro, “porque eu quero poder compartilhar a música com os amigos em uma ‘rodinha’ de violão”; há aquele que, mesmo não se dedicando em tempo integral, tem a música como uma segunda opção de trabalho; e há quem decida fazer da música a sua profissão. Assim, a música pode ser vivenciada de diversas formas, não sendo, desse modo, uma mais importante que outra, mas apenas enfoques diferentes.

Por haver diferentes formas de se vivenciar a música, entendemos, também, que há formas diferentes de aprendizagem, de execução musical. Uma pessoa que una ‘talento’ e dedicação diária ao instrumento ou voz provavelmente terá um resultado musical superior ao que só possua ‘talento’, mas que não se dedique, ou àquele que pratica diariamente, mas que não seja dotado de ‘talento’.

² De acordo com Sobreira (2002), uma pesquisa desenvolvida pelo antropólogo John Messenger (conforme Kingsbury, 1988) sobre os Anang Ibibio (Nigéria) revela que o conceito “desafinação” não existe na língua Anang, uma vez que para eles, apesar de alguns cantores serem considerados mais hábeis do que outros, todos podem cantar bem. A autora também cita uma pesquisa feita por Roberts e Davies (1976), na qual é revelado que povos que utilizam idiomas de variações de alturas, como os do Vietnã, também desconhecem a desafinação (p. 31).

Sendo ou não possuidor de ‘dom’, ‘talento’, ‘musicalidade’, um dos espaços que o indivíduo interessado encontra para vivenciar a música mais de perto é a escola especializada, na qual aquele que ensina muitas vezes é responsável por introduzi-lo formalmente à música. Deste modo, a maneira de o professor conduzir os trabalhos, o que parece refletir a forma como ele apreende intelectual e afetivamente o aluno, talvez seja determinante na relação que se estabelece entre o aprendiz e o objeto de aprendizagem, no caso em discussão, a música, especificamente, o canto.

O professor se encontra em uma posição privilegiada de poder criar condições favorecedoras para que esta relação seja estabelecida de forma prazerosa, permitindo, assim, que um desenvolvimento impactante aconteça. É ele quem, comumente, decide o que será prioridade na seqüência das ações ligadas ao programa curricular, define as questões técnicas e musicais, bem como orienta o repertório – conjunto de peças musicais – a ser desenvolvido.

Talvez possamos dizer que, quanto mais iniciante é o aluno, mais dependência ele tem das ações do professor, e que, por conseqüência, a relação de confiança estabelecida entre eles cria uma atmosfera promissora para o processo ensino-aprendizagem, no qual um dos principais objetivos é devolver ao aluno as decisões relativas ao contexto de sua própria aprendizagem, possibilitando, assim, que o processo de aprender também se desenrole de forma crítica e reflexiva.

A maneira como se desenvolve esta relação de confiança está vinculada ao contexto das relações sociais constituídas em sala de aula. Aluno e professor trazem uma bagagem de vivências, emoções, formas particulares de dialogar, experiências ligadas ao processo ensino-aprendizagem, entre muitos outros aspectos que fazem parte da história de vida de cada um.

Desta forma, pode haver um sujeito que intenta aprender a cantar a despeito de ter sido rotulado como “desafinado”; ou alguém que procure aulas de canto mesmo estando convicto de “não possuir uma boa voz”; ou, ainda, aquele que pertence ao grupo dos que, apesar de nunca terem passado por um estudo formal de canto, “possuem uma voz privilegiada”, e busque ajuda a fim de aprimorar suas condições vocais.

Pode haver também aquele professor que, por experiência própria, pensa que o “desafinado” nunca poderá cantar bem; ou que um dos requisitos para se aprender a cantar é possuir *a priori* um “bom material vocal”; pode haver ainda o professor que prefere um aprendiz totalmente inexperiente a fim de, por exemplo, perceber no desenvolvimento deste aluno, as suas contribuições.

O contexto de aulas de canto é, então, permeado por emoções, significados e vivências que compõem a relação estabelecida entre professor e aluno, no alcance dos objetivos propostos. Se, por exemplo, o professor entende que, para se tornar cantor, o indivíduo necessita possuir, a priori, uma ‘voz privilegiada’, trabalhar com aquele que necessita de ajuda para desenvolver o aparato vocal pode se tornar um problema.

Da mesma forma, pode haver complicações no contexto das aulas se um indivíduo ‘desafinado’ intenta aprender a cantar com um professor que concebe a afinação como condição inata e, por esta razão, desconsidere a possibilidade de tal indivíduo ser bem-sucedido como cantor. Assim, a sintonia entre as emoções, as vivências, os significados entre professor e aluno poderá influenciar no desenrolar das aulas e, por conseqüência, no desenvolvimento do próprio aluno.

Deste modo, questionamos: Como essas formas de ver e compreender o aluno e suas potencialidades estão presentes na situação de sala de aula, no sentido de auxiliar ou de dificultar o processo de aprendizagem do aluno em canto? De que forma o professor de canto apreende e considera as vivências, as emoções, as formas de comunicação trazidas pelo aluno? O que o professor prioriza para definir as suas ações pedagógicas no âmbito desta área de estudos? O que ele entende como sendo a sua função enquanto professor desta habilidade musical? Como e quais as ações do professor de canto possibilitam avanços do aluno? E o aluno, como compreende as suas formas de aprender a cantar? Será que ele coloca somente nas ações do professor de canto as suas possibilidades de aprendizagem?

Tendo como norte questões como estas é que desenvolvemos este trabalho. Assim, intentamos investigar como se configuram as relações, a comunicação dialógica entre os professores e alunos nas aulas de canto, de modo a caracterizar a forma como aparece a integração entre os conteúdos técnicos e musicais com as emoções, as vivências desses sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de canto. Pretende-se também identificar quais as expectativas e os aspectos priorizados pelos professores ao definir suas ações pedagógicas e, em contrapartida, conhecer como o aluno apreende – afetiva e intelectualmente – as suas possibilidades de aprender mediante as ações do professor.

Partindo de nossa convivência na prática, temos a indicação de que o meio musical, aqui representado pelo contexto de aulas de canto, ainda é permeado por uma concepção inatista na qual, como já discutimos, para que a aprendizagem musical seja bem-sucedida, é necessário possuir “dom”, “talento”, “musicalidade”.

Dentro desta concepção ainda se encontra, como condição *sine qua non* para o sujeito que almeja aprender canto, a necessidade de que saiba, *a priori*, cantar afinadamente e de que possua um “bom material vocal”. Em um contexto assim configurado é comum que tanto aluno quanto professor estejam em busca de uma especialização técnica e musical, cujo objetivo maior é o aprimoramento constante em busca de uma *performance* o mais próxima possível da perfeição.

Desta forma, tanto as questões subjetivas, as emoções, o diálogo, as vivências, e o próprio contexto relacional da aprendizagem, como o pensamento reflexivo, parece que têm, para os professores, pouca relevância no momento de ensino-aprendizagem de canto. O espaço pedagógico assim constituído cria barreiras para que o aluno seja incentivado a ter avanços promissores no que intenta aprender e até mesmo a guiar a si próprio em seu processo de desenvolvimento.

Para as discussões aqui propostas, o trabalho está dividido em cinco partes: a primeira trata do processo ensino-aprendizagem do canto; a segunda, da formação e da prática do professor de música, além de aspectos ligados à habilidade musical, nos quais se inserem o professor de canto e a habilidade vocal, respectivamente; em terceiro estão características do processo ensino-aprendizagem conforme o pensamento histórico-cultural, perspectiva na qual se apóia o presente trabalho; a seguir se encontra a metodologia utilizada no desenvolvimento desta investigação; por fim, estão a interpretação e a análise dos resultados, que foram relacionados à literatura pertinente, bem como as conclusões e considerações finais.

1. O CANTO EM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ALGUMAS ESPECIFICIDADES A SE CONSIDERAR

O processo ensino-aprendizagem de canto envolve considerações muito particulares a respeito da voz. O fato de a voz ser um instrumento que faz parte do corpo do próprio indivíduo pode favorecer e, ao mesmo tempo, tornar a aprendizagem de canto mais complicada. Favorece no sentido de ser um instrumento no qual não há dependência direta de objetos externos para ser executado. Entretanto, o fato de o aparelho vocal estar localizado no próprio corpo, pode dificultar a execução tanto por problemas físicos que o sujeito possa apresentar, quanto no âmbito emocional. No âmbito físico, por exemplo, podem ocorrer tensões desnecessárias que apareçam durante o ato de cantar, o que pode acarretar dores, rouquidão prolongada, entre muitos outros problemas. O ato de cantar também pode sofrer interferências de aspectos emocionais, uma vez que a voz manifesta o estado emocional do sujeito. É fácil perceber, por exemplo, quando uma pessoa de nosso convívio não está bem emocionalmente apenas pelo primeiro “alô” dito ao telefone. Da mesma forma, ao se cantar, o estado emocional pode influenciar diretamente a *performance*, tanto para melhor, quanto para pior.

Uma das peculiaridades da voz, de acordo com Behlau e Pontes (2001), é o fato de ser “uma espécie de expressão sonora absolutamente individual”, o que pode ser comparado à impressão digital (p. 15). Os autores explicam que o tipo de voz que o indivíduo possui é, em parte, devido as suas características anatômicas, porém, a sua identidade vocal se forma ao longo de sua vida, sofrendo modificações de acordo com a história pessoal, os relacionamentos interpessoais, a idade, as condições ambientais, a saúde física, a situação e o contexto de comunicação.

Behlau e Ziemer (1987) parecem ir além deste conceito quando argumentam ser a voz o veículo da inter-relação do ser humano, de comunicação, um meio para se atingir o outro. Segundo os autores, “a voz só existe porque existe o outro” (p. 72). Eles utilizam o conceito formulado por Bonnier no qual a voz é considerada como “tato à distância”, o que pode levar a uma reflexão sobre a razão pela qual algumas vozes nos “tocam” mais do que outras, permitindo que a mensagem seja comunicada mais profundamente.

Na concepção de Costa e Silva (1998), “a voz é emoção”. Independente de ser falada, cantada ou desprovida de sentido, ela revela o estado emocional do indivíduo (p. 164). Na mesma linha de argumentação Coelho (1999) observa que “a voz é também um código de expressão da alma”, uma vez que revela as impressões mais profundas do

indivíduo através de sua forma de emissão, seu timbre (qualidade da voz: aveludada, rouca, estridente, entre outras) e seu volume (intensidade: forte/fraca) (p. 11). Assim, é possível dizer que a voz é uma representação muito forte do ser humano e uma das projeções mais intensas de sua personalidade (BEHLAU; ZIEMER, 1987; BEHLAU; PONTES, 2001).

Nas palavras de Behlau e Rehder (1997), “a voz é o som mais complexo e sofisticado produzido pelo nosso corpo, de tal modo voluntário que podemos modificá-lo e exercer sobre ele um controle excepcional” (p. 2). Uma das formas de se exercer controle sobre a voz acontece durante o ato de cantar. Segundo as autoras, a produção da voz cantada difere um pouco da voz falada:

Para a voz cantada, utilizamos as mesmas estruturas que produzem a voz falada, porém, com diferentes ajustes devido às necessidades do canto. De modo simplificado, a respiração passa a ser mais profunda, as pregas vocais produzem ciclos vibratórios mais controlados e com maior energia acústica, as caixas de ressonância estão expandidas e introduzem uma maior amplificação ao som básico (p. 4).

Para Zander (2003), cantar é deveras complicado, visto que este ato sofre interferências de fatores técnicos, humanos e psicológicos. De acordo com o autor, “o cantor tem o instrumento mais natural de todos mas, ao mesmo tempo, um instrumento complicado e difícil de dominar: a sua própria voz” (p. 198).

Essas particularidades da voz durante o ato de cantar se refletem, especialmente, no processo ensino-aprendizagem. Uma delas é o fato de haver uma concepção de “voz bonita”, cuja idéia central é que se a pessoa *não* nasce com uma “voz privilegiada”, ela jamais poderá se destacar como cantora. Esta visão ainda parece ser compartilhada por diversos professores de canto e, talvez, por ser politicamente incorreta, permaneça velada. Costa (2001), por exemplo, quando discorre sobre o processo ensino-aprendizagem do canto, declara que:

[...] o trabalho é realmente penoso e, por isso, será preciso reunir uma série de fatores complementares, *além de bom material vocal*, quais sejam: *inteligência para o canto*, *musicalidade*, boa saúde e disposição para aceitar os rigores do ensino (p. 16). [grifo nosso]

A expressão “bom material vocal” parece estar próxima de “voz bonita” ou “voz privilegiada”. A “inteligência para o canto” pode estar relacionada à facilidade que o indivíduo “precisa ter” para entender e dominar os aspectos técnico-vocais, o que sugere a interpretação de que alguns podem cantar, outros não. E a “musicalidade” parece estar

novamente ligada a uma concepção inatista, uma vez que faz parte da “série de fatores complementares” que o indivíduo “precisa reunir” para poder aprender a cantar.

O discurso de Delanno (2000) difere do anterior. Às pessoas que se interessam em estudar canto, ela explica que, mesmo quando se pensa que cantar bem ou mal é definido antes de nascer, com “uma correta orientação, aliada a sua própria determinação e experiência, é possível aprender e desenvolver as habilidades necessárias para o canto” (p. 14). Sobre o fato de haver pessoas que, a despeito de nunca terem estudado técnica vocal, cantam muito bem, a autora alega que existem pessoas que têm mais facilidade para desenvolver as habilidades do canto, assim como em qualquer outra área. Ela complementa sua argumentação dizendo que:

Normalmente essas pessoas desde criança já gostavam de cantar, prestavam muita atenção às músicas, gostavam de imitar os cantores, mesmo brincando já estavam pesquisando e aprendendo sobre suas vozes (p 59).

Este argumento parece ter sintonia com o exposto anteriormente, de que o tipo de voz não depende apenas das características anatômicas do sujeito, mas também de sua história, contexto cultural, das relações interpessoais (BEHLAU; PONTES, 2001). Entretanto, é relevante salientar que possuir uma ‘voz privilegiada’ parece ter relação direta com a base anatomofisiológica do indivíduo. De acordo com Coelho (1999),

A constituição de cada pessoa tem suas próprias particularidades e determina suas características vocais. Essas características não podem ser fabricadas por nenhum professor de canto em nenhum aluno, nem mesmo pelo próprio aluno em si mesmo, pois são elementos inerentes à sua estrutura vital. No entanto, podem ser pesquisadas, descobertas e exploradas até o seu ponto mais belo e produtivo (p. 12).

Falar em “pesquisar a voz” nos remete à *técnica vocal*. É de praxe que o cantor, além de trabalhar o repertório, faça uso de exercícios técnicos para desenvolver e conservar suas habilidades vocais. Dentre eles se encontram os de relaxamento, os de respiração e os chamados ‘vocalises’, que são exercícios cantados, elaborados usualmente com vogais, consoantes, sílabas, palavras e frases (MARSOLA; BAÊ, 2001). De acordo com Coelho (1999), “vocalisar é exercitar e desenvolver possibilidades técnicas da habilidade vocal” (p. 67). Os vocalises podem assumir diversas funções. Servem, por exemplo, para *aquecer* a voz antes de executar o repertório – como, por exemplo, um jogador de futebol necessita aquecer os músculos antes de entrar em campo; têm a função de trabalhar a *articulação* das palavras, com o intuito de melhorar a

dicção; servem para melhorar a *afinação* das notas musicais entoadas. Eles também auxiliam no *posicionamento da voz (impostação)* de acordo com o estilo musical a ser executado, por exemplo: um cantor de ópera posiciona sua voz de forma diferente de um cantor de rock, sendo este um dos principais fatores que nos permitem distinguir os estilos de um e de outro. Para Coelho (1999), os vocalises podem ser de *aquecimento* – trabalhando principalmente a ressonância e a articulação, e de *virtuosidade* – com ênfase na extensão e a agilidade vocal.

Os vocalises também são usados para se fazer a classificação geral de uma voz, como no caso de um primeiro contato do professor de canto com seu aluno. Segundo Costa (2001), a classificação vocal exige do professor uma experiência considerável e não deve ser feita apressadamente. Sobre este aspecto, o autor alega que:

Os fatores absolutos para se classificar a voz são o timbre e a tessitura. Os elementos relativos definem-se pela constituição do indivíduo [...] As vozes classificam-se em baixo, barítono, tenor, para os homens e contralto, meio-soprano e soprano, para as mulheres, havendo entre as mesmas uma subdivisão, considerando o timbre de cada uma (p. 67).

O autor dispôs as vozes, tanto masculinas quanto femininas, da mais grave para a mais aguda. O termo ‘tessitura’ se refere à região de conforto e brilho de uma voz, diferente da ‘extensão’, que é a distância entre o som mais agudo e o mais grave que a voz (ou um instrumento musical) pode atingir.

Um fato que guarda relação direta com as habilidades³ vocais é que o seu desenvolvimento também depende de treinamento, o que parece estar ligado à consciência técnica-vocal que o sujeito necessita desenvolver para avançar na execução musical propriamente dita. Entretanto, a preocupação excessiva com a técnica vocal pode gerar cantores pouco expressivos, o que é bem ilustrado pelos argumentos de Coelho (1999):

Muitas vezes o cantor apresenta postura, respiração, articulação e ressonância corretas; no entanto, canta como se estivesse anestesiado, apático, absolutamente indiferente e distante do que está fazendo. Outras vezes, excessivamente preocupado com o próprio virtuosismo. [...] A comunicação expressiva faz parte do perfeito mecanismo vocal: saber o que está falando ou cantando, dar um sentido específico a cada momento da emissão, envolver-se emocional e afetivamente e não só com a técnica (p. 12).

³ O capítulo dois deste trabalho traz uma discussão a respeito de habilidades musicais, na qual poderão ser obtidos mais esclarecimentos sobre o tema.

É fato que o cantor depende do controle de suas habilidades vocais durante a *performance*. Entretanto, talvez ele consiga avançar mais se a técnica for posta *a serviço* da própria música.

Outro aspecto relevante no contexto ensino-aprendizagem de canto é a afinação. Como já mencionado, é comum se encontrar pessoas que não atinjam o padrão cultural de afinação durante o ato de cantar. Por isso são chamados ‘desafinados’. É desafiador convencer alguém que passou a vida ouvindo “você desafina muito! Cante baixinho, ou melhor, dobre, senão poderá atrapalhar os outros”, que *é possível aprender a cantar de forma afinada*.

Temos diversos exemplos de alunos, coristas, e até colegas com um nível de desafinação vocal bastante acentuado, que conseguiram aprender a cantar afinadamente após a utilização de exercícios técnicos associados aos aspectos singulares do sujeito envolvido.

Um destes casos aconteceu durante a graduação, quando prestávamos serviços de monitoria na disciplina Percepção Musical. Ao final dos trabalhos – que duraram dois semestres, ficamos surpresas em presenciar um dos alunos sendo muito bem-sucedido ao fazer correções na afinação de outra pessoa. É importante ressaltar que, durante as aulas procurávamos buscar as formas de pensar, de sentir dos alunos, bem como respeitar as singularidades envolvidas no processo de aprendizagem.

Outra situação interessante foi a de um corista que participava de um grupo no qual atuávamos como regente. Ele tinha muita perseverança e vontade de cantar, mas se sentia inseguro por se achar ‘desafinado’. Combinamos, então, que faríamos, meia hora antes dos ensaios do grupo, um trabalho para melhorar a sua afinação. Depois de algum tempo de exercícios de treinamento, sempre procurando resgatar a sua autoconfiança mesmo diante dos equívocos ocorridos durante os exercícios propostos, e atentando para o seu modo de entender e sentir todo o processo, quando era solicitado ao grupo que ajustasse a afinação – durante ensaios ou apresentações, era ele quem conseguia fazê-lo com mais precisão.

Sobre problemas de afinação vocal encontramos as seguintes argumentações de Marsola e Baê (2001):

Acreditamos que todas as pessoas que não possuem problemas físicos de audição, podem cantar afinadas. Existem, também, problemas psicológicos frente ao ato de cantar, falta de estímulo, ironias de amigos e parentes que comparam pessoas de uma mesma família, crença no DOM – que com certeza existe –, mas a educação do ouvido e desenvolvimento da percepção musical são possíveis (p. 48). [grifo de Marsola e Baê].

Ainda que ressaltem a existência do 'DOM', aqui as autoras parecem voltar o olhar para as possibilidades do sujeito que necessita de ajuda para desenvolver o ouvido musical e, conseqüentemente, cantar de forma afinada.

Outra peculiaridade do processo ensino-aprendizagem de canto é o fato de o sujeito ter que lidar com sensações internas do corpo durante a execução vocal. Em pesquisa que realizamos (BRAGA, 2007) sobre como se dá a relação entre corpo e voz, de acordo com a compreensão de coristas, dois entre seis dos entrevistados alegaram que o fato de o aparelho vocal estar localizado, em grande parte, dentro do corpo, faz com que a aprendizagem se torne mais complicada. Um dos participantes lembrou a fala da professora quando disse ser a voz "o único instrumento invisível". O outro, quando comparou o estudo de um instrumentista ao de um cantor, ressaltou que a execução pelo tato, como acontece ao se tocar um instrumento musical, pode favorecer a aprendizagem. Por esta razão, é possível afirmar que o ato de cantar envolve muitas análises no âmbito das sensações internas do corpo.

Um dos problemas que deriva dessa necessidade de consciência corporal durante o ato de cantar é o fato de o indivíduo não se ouvir da mesma forma que os outros o ouvem. De acordo com Behlau e Pontes (2001), nós nos ouvimos por via externa e interna. Em síntese, nos ouvimos por via externa quando a nossa voz sai pelos lábios e/ou nariz, entra pelas orelhas e chega ao cérebro; por via interna, quando o som é conduzido até as orelhas pela vibração dos ossos, principalmente da cabeça e do pescoço.

Por isso, Behlau e Rehder (1997) argumentam que, além de dar as instruções técnicas, o professor de canto precisa funcionar como um ouvido exterior capaz de oferecer ao aluno um retorno de como a sua voz realmente está se processando. A despeito de compreendermos que estas autoras são fonoaudiólogas e que, provavelmente por isso, as suas argumentações giram em torno de funções técnicas do professor, pensamos que as ações do professor de canto precisam ir além de *dar instruções técnicas e/ou funcionar como um ouvido externo*. Um professor que procura conhecer seus alunos, que busca, por meio do diálogo, as bases para as suas ações, pode proporcionar grandes avanços na aprendizagem.

Esta forma de conduzir os trabalhos, no entanto, não é consensual entre os professores de canto. Costa (2001), por exemplo, traz uma argumentação destoante da anterior quando alega que o ensino do canto deve considerar

[...] a capacidade de assimilação e condições morfológicas de cada aluno. As regras são as mesmas, embora os alunos sejam diferentes, e

resta ao professor aplicar seus conhecimentos didáticos para que o discípulo entenda o que foi explicado. Não existe um método particular e sim didática e conotações diferentes; o mais importante, porém, é alcançar o resultado desejado. Será necessário exteriorizar com máxima clareza as explicações, para que o aluno assimile os ensinamentos. Deve-se também revelar suas experiências como cantor, para que possam servir-lhe de exemplo (p.110).

Formulações como “as regras são as mesmas, embora os alunos sejam diferentes”, e “o mais importante [...] é alcançar o resultado desejado”, sugerem uma concepção mais tecnicista de ensino, na qual conhecer as particularidades e as possibilidades singulares de cada aluno assume pouca relevância, o que também pode ser percebido quando o autor afirma a necessidade de “exteriorizar com máxima clareza as explicações, para que o aluno assimile os ensinamentos”.

Outro ponto a se ressaltar diz respeito às experiências como intérprete que, segundo o autor, devem ser reveladas para que sirvam de exemplo ao aluno. Estudar com professores que são prioritariamente intérpretes e que colocam a docência, comumente, em segundo plano, pode acarretar problemas⁴.

Um exemplo disto vem de Coelho (1999) quando alega ser comum o professor de canto transformar seus alunos em platéia para si mesmo, provocando, assim, um clima de estrelismo extremamente desfavorável para o processo ensino-aprendizagem. Em suas palavras, “educador é aquele que está comprometido com a aprendizagem de seu educando; livre, portanto, da própria necessidade de auto-afirmação como cantor” (p. 16).

O que significa, então, ser “comprometido com a aprendizagem de seu educando”? Como e quais são os requisitos necessários para que um músico, seja ele cantor ou instrumentista, se torne professor? Como a formação técnica e musical participa da prática docente deste? Partindo destes questionamentos nos encaminhamos para o próximo capítulo, reservado à exposição de peculiaridades na formação e prática do professor de música, da qual participa também o professor de canto.

⁴ Este tema será abordado de forma mais abrangente no próximo capítulo.

2. ALGUMAS PARTICULARIDADES DA FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR DE MÚSICA

O tema “formação e atuação docente do músico” é bastante polêmico e envolve discussões de autores como Del Ben (2003), Hentschke (2003), Penna (2007), Borém (2006), Pederiva (2005), Lacorte (2006), Requião, (2002), Gohn (2003), Schroeder (2004), além de muitos outros. Questões sobre este tópico são levantadas, dentre outras razões, por haver divergências na concepção de docência entre aqueles que se capacitam para atuar como professores de música – os licenciados – e os que atuam como professores, entretanto possuem apenas formação de músico-intérprete – os bacharéis.

Um dos pontos discutidos é o fato de haver professores de música, especialmente os que escolhem os cursos de formação para intérpretes, que se tornam docentes não por opção, mas por necessidade de trabalho. Estes comumente concluem seus cursos carentes de preparo pedagógico, uma vez que nos currículos de bacharelado não existe grande preocupação com a formação de pessoas capacitadas para a docência (PEDERIVA, 2005; BRAGA, 2007).

O pouco preparo pedagógico do músico-intérprete pode ser observado através dos argumentos de Pederiva (2005) quando questiona: “[...] como está sendo realizada a formação dos professores de música, ‘bacharéis-licenciados’, que estão atuando na escola de música profissionalizante?” Ela explica que neste contexto existe o bacharel que, a princípio, é preparado para ser instrumentista, mas que, ao concluir o curso, “percebe que o mercado não contempla oferta para esse profissional, acaba se engajando no ensino em tempo parcial ou total”. Por isso, o recém-formado busca cursar disciplinas que possam capacitá-lo legalmente para atuar como docente, ao menos como professor de instrumento.

Segundo a autora, o grande problema enfrentado pelo bacharel em música, agora licenciado, é que as disciplinas de licenciatura não contemplam a didática do instrumento musical, mas são direcionadas a ‘educadores musicais’, ou seja, professores que atuam em escolas do ensino fundamental e médio. A autora ainda argumenta que “a busca de um equilíbrio entre competências pedagógicas e músico-instrumentais seria pré-requisito para a formação deste profissional” (p. 115, 116).

Sobre este tema encontramos a opinião de Hentschke (2003) que afirma haver uma disparidade entre o chamado ‘educador musical’ e o músico instrumentista ou musicólogo que trabalha como docente em cursos de graduação. Segundo a autora, o

educador musical, além de possuir “uma formação pedagógica sólida”, continuamente se atualiza com o intuito de melhorar sua prática docente; enquanto que, “por outro lado, tradicionalmente, o músico docente universitário (daí falo como estereótipo) tem praticado uma proposta educacional mais tecnicista e tradicional de educação” (p. 54).

A disparidade também pode aparecer em relação ao aprofundamento técnico-instrumental ou vocal. Comparado aos bacharéis, é comum que licenciados em música tenham menos domínio instrumental ou vocal, visto que os seus cursos, em geral, não contemplam uma formação sólida de instrumento ou voz. De acordo com Pederiva (2005), “as competências pedagógicas seriam encontradas na licenciatura e a competência músico-instrumental no bacharelado” (p.116).

Entretanto, Penna (2007), quando analisa propostas curriculares de três licenciaturas em música – da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/2005), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/2003) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU/2006) – observa que ambas incluem, por sete ou oito períodos em seu currículo, uma disciplina específica de caráter obrigatório nas áreas de canto ou instrumento, com o intuito de reforçar o domínio e a vivência da linguagem musical, “o que envolve experienciá-la significativamente de diferentes maneiras”. Segundo a autora, “na licenciatura também se toca, embora sem o mito do virtuosismo, que ainda permanece como uma meta ideal na maioria dos bacharelados” (p. 53).

A discussão sobre o tema pode ser enriquecida pela pesquisa de Requião (2002), na qual a autora denominou de *músico-professor* aquele que

[...] teve uma formação profissional voltada para o desenvolvimento de atividades artísticas na área de música, e que coloca a atividade docente em segundo plano no escopo de suas atividades profissionais, apesar dessa ser, freqüentemente, a atividade mais constante e com uma remuneração mais regular em seu cotidiano profissional (p. 64).

A autora revela em sua investigação que o músico-professor é considerado um docente capacitado uma vez que “sua competência produtiva é comprovada através de sua atuação artística”. De acordo com Requião (2002), para o aluno, “o saber-fazer comprovado do músico professor é o que legitima sua atividade docente” (p. 66). Ela ainda observa que a atuação do músico-professor enquanto docente acontece prioritariamente em escolas de música alternativas e em aulas particulares, e que estes desenvolvem trabalhos especialmente através da música popular brasileira.

Entretanto, pode-se dizer que isto também ocorre no contexto da música erudita. Como exemplo, citamos Del Ben (2003) quando afirma que, assim como muitos

bacharéis⁵, foi professora particular e de escolas específicas de música por nove anos, e que sentiu falta de um preparo pedagógico para atuar como docente, uma vez que este não era o objetivo de seu curso.

Todavia, afirma ela, “assim como a grande maioria de meus colegas, atuava como professora e não como pianista” (p. 32). Assim, a argumentação da autora, bem como a nossa própria experiência e de muitos outros colegas que conhecemos, nos servem de respaldo para considerar esta uma situação comum tanto ao meio da música popular quanto da erudita.

Outras informações partem de Lacorte (2006) em pesquisa feita sobre a formação do músico popular. Nela, a autora explica que grande parte destes músicos, assim que decidem por se profissionalizar, começam a ensinar alunos menos adiantados e que, muitas vezes, a atuação docente acontece mesmo antes de o músico ter uma formação sólida.

De acordo com a autora, os entrevistados destacaram que nos dias de hoje o músico profissional necessita ser muito versátil e que, além de ter que tocar em locais variados, como bares e *shoppings*, freqüentemente necessitam ministrar aulas de instrumento no período diurno. Segundo os participantes, isto “ocupa [...] muito tempo e acaba prejudicando um pouco o desempenho instrumental” (p. 112).

Lacorte (2006) ainda alega que a opção por se tornarem professores, mesmo não tendo uma formação musical sólida, deve-se, especialmente, ao fator financeiro. Em suas palavras, “segundo alguns músicos, o dinheiro recebido em *shows* e trabalhos na noite nem sempre era suficiente para a sustentação e aprimoramento de seus estudos” (p. 71).

Del Ben (2003), por sua vez, argumenta que o indivíduo deveria fazer a opção pela docência em música por escolha própria, e não por falta de espaço profissional para os bacharéis em música e/ou musicistas. Para ela, aqueles que se interessam por cursos de licenciatura porque intentam atuar como professores de instrumento parecem pensar que o ensino “exige o domínio de saberes específicos, diferentes daqueles oferecidos pelo bacharelado” (p. 31).

A autora ainda discorre sobre a necessidade de um professor de música ter tanto sólidos conhecimentos pedagógicos quanto musicológicos, seja ele professor de

⁵ A autora é Bacharel em Música (Curso na área de Música Erudita) pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (1991). Possui curso-técnico profissionalizante em Música – Instrumento Piano pelo Instituto Metodista Educacional de Ribeirão Preto (1987), bem como os títulos de Mestre em Música (1997) e Doutora em Música (2001), ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

instrumento ou de educação básica. Em suas palavras,

Para ensinar música [...] não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro [...] Precisamos estar atentos para buscar o equilíbrio e uma maior articulação entre os campos da música e da educação na formação de professores, sejam professores de educação básica ou de instrumento [...] (DEL BEN, 2003, P. 31).

Assim, parece ser um equívoco achar que aquele que é um excelente profissional em determinada área – médico, arquiteto, advogado, por exemplo – será, por extensão, um ótimo educador. Da mesma forma, um prodigioso intérprete musical não será, necessariamente, um exímio professor. Pederiva (2005) compartilha do mesmo pensamento quando alega que o fato de o indivíduo apenas saber tocar um instrumento não o torna preparado para ensinar. Em suas palavras, “o sucesso do ensino não provém automaticamente do sucesso na execução musical” (p. 117).

Um dos problemas advindos dessa lacuna na formação de professores de música é a adoção, pelos mestres, de métodos e/ou técnicas frutos de sua experiência enquanto aprendizes, ou ainda, como intérpretes. Como exemplo, explicito uma situação muito comum: o fato de haver professores que entendem ser suficiente apenas *demonstrar* como se executa determinada peça musical, seguros de que o processo de aprendizagem do aluno funciona somente pela repetição do que vê e/ou ouve.

Ensinar música, então, seria fazer o aluno simplesmente reproduzir aquilo que o professor ou outro intérprete é capaz de executar? Segundo a concepção de Olson e Bruner (2000),

Geralmente as práticas imitativas “simplesmente evoluem na forma de hábitos” e não estão ligadas a uma teoria explícita nem são submetidas à discussão [...] Sabe-se que simplesmente demonstrar “como fazer” e proporcionar prática no fazer não são suficientes. Estudos demonstram que apenas saber executar bem não faz com que um aprendiz alcance o mesmo nível de habilidade real que aquele obtido quando se aprende a executar bem, e ao mesmo tempo sabe-se, de algum modo conceitual e consciente, porque se executa assim... (p. 27)

Penna (2007) também se pronuncia a respeito quando argumenta que o ensino da música distancia-se da simples transferência de conhecimentos técnico-musicais no qual se ensina da forma como se aprendeu, “[...] sem maiores questionamentos”, reproduzindo “[...] um modelo de música [...]; um modelo de fazer musical; [...] um modelo de ensino” (p. 51).

Um bom exemplo de professor ‘reprodutor de modelos’ veio de um colega de curso de graduação que estudava com um pianista bastante renomado – um grande intérprete. Ele narrou certa vez que por estar com dúvidas na parte técnica da execução de determinada peça musical perguntou ao professor de que forma poderia resolver tal dificuldade. O professor, então, passou a executar o trecho, entendendo, provavelmente, que a simples demonstração pudesse esclarecer todas as suas dúvidas, encerrando, ao final da execução, a sua interferência ‘pedagógica’. O colega saiu perplexo da aula e, certamente, precisou da ajuda de outra pessoa para poder resolver o problema.

Esta concepção do professor de que a demonstração e a imitação são suficientes para o processo de ensinar e aprender pode ter suas origens no fato de a execução musical depender de habilidades específicas, conseguidas, entre outros fatores, por meio de treinamento. Assim sendo, pensamos ser relevante uma discussão sobre a natureza e a aprendizagem de habilidades, especialmente no que tange ao contexto ensino-aprendizagem de música.

2.1 A Música Enquanto Habilidade

Krech e Crutchfield (1963) definem habilidade como “uma seqüência organizada de ações, executada corretamente e que geralmente apresenta uma padronização temporal sistemática flexível” (p. 116). Estes autores explicam que há uma extraordinária variedade de habilidades quanto a sua natureza e a sua complexidade.

Como exemplo, eles citam habilidades verbais (falar, ler, escrever), habilidade social (exercer uma função de líder em uma reunião), habilidades médicas (fazer diagnósticos, realizar cirurgias), habilidade mecânica (consertar uma torneira que vaza), e habilidades artísticas (pintar, tocar piano). Os autores também observam que:

Embora uma habilidade seja composta de reações condicionadas, memorizações e respostas selecionadas, cada uma delas, quando integrada numa habilidade, se *torna modificada*; o padrão da habilidade, considerado como um todo, adquire características próprias e inconfundíveis. [...] uma habilidade não é apenas “destreza muscular”, nem deve ser descrita como uma “tradução muscular” de conhecimento anterior, adquirido através da leitura ou da audição. Uma habilidade envolve realização efetiva, e por isso o conhecimento que não inclui o “conhecimento da realização” é apenas *parte* do conhecimento que constitui uma habilidade. A execução de uma realização hábil pode refletir conhecimento adquirido através de leitura, audição, gustação, olfação e cinestesia (p. 106, 107, 108).

Assim, o domínio de uma habilidade não acontece apenas de forma mecânica,

mas é resultado de uma combinação de fatores que têm relação direta com as características específicas da habilidade que a pessoa desenvolve, e com o conhecimento e prática do próprio indivíduo em relação à mesma.

Para Klausmeier e Goodwin (1977), uma habilidade é definida operacionalmente como “o nível de proficiência atingido ao se conduzir seqüências de ação de um modo consistente” (p. 384). Fitts, conforme os autores, explica que há três fases na aprendizagem de habilidades: a primeira, fase *cognitiva*, na qual o indivíduo observa um modelo, percebe instruções, descreve a habilidade para si mesmo e aprende a fazer as respostas exigidas; na fase *organizadora*, “há menos ênfase no aspecto cognitivo e mais no motor. Isto é, o controle é transferido para um programa interno”⁶; na última fase, de *aperfeiçoamento*, “as habilidades altamente complexas são desempenhadas em um nível automático” (p. 389).

Pelo contexto acima se pode dizer que há uma pequena distinção entre estes autores e Krech e Crutchfield (1963), uma vez que, apesar de não lidarem com aspectos culturais, históricos, emocionais, em alguns momentos Klausmeier e Goodwin (1977) apontam para situações em que um ou mais destes aspectos poderiam fazer diferença.

Exemplo disso é: quando discorrem sobre a diferença de força física entre meninos e meninas de 6 a 18 anos, medida a partir do aperto de mão, os autores declaram que “a influência de fatores culturais sobre essa diferença entre os sexos, na idade em que nenhum aumento adicional em força ocorre, não é conhecida” (p. 395). Ou quando explicam a última fase da aprendizagem de habilidades (modelo de Fitts), o *aperfeiçoamento*, eles ressaltam que “a combinação precisa de características motoras, cognitivas e afetivas que produz esta estabilidade e este aperfeiçoamento contínuo não foi claramente compreendida” (p. 389).

Entretanto, a simples menção destes fatores não parece ser suficiente para diferenciá-los da perspectiva anterior, na qual o estudo de habilidades é centrado na forma como acontecem os movimentos mecânicos do indivíduo.

Tratando especificamente do contexto da música, diversos autores desenvolveram o tema “habilidades”. Aqui selecionamos alguns dos que, por vezes, associam “habilidade” a conceitos como “treinamento”, “técnica”, “aptidão”, “talento”, “genialidade”, “musicalidade”. Desta forma, estaremos discutindo um pouco a respeito

⁶ Segundo os autores, a perspectiva sobre aprendizagem de habilidades utilizada neste livro tem base em teóricos de processamento de informação (Fitts, 1964, 1965; Miller, Galanter & Pribram, 1960; Posner & Keele, 1973), “que indicam que o que é adquirido durante a aprendizagem de habilidades *não* é uma cadeia de unidades E→R [conforme outra perspectiva], mas um plano ou programa interno, análogo a um programa que orienta a operação de um computador” (p. 383).

das concepções trazidas por estes autores, tentando enriquecer o debate sobre a música enquanto habilidade.

Quando discorre sobre aprendizagem musical, Gohn (2003) propõe que se faça uma transposição dos termos “quantitativo” e “qualitativo” para dois momentos da aprendizagem: o primeiro seria um “treinamento puramente técnico”; enquanto que, no segundo, haveria “um desenvolvimento mais amplo”. Sobre o primeiro momento, o autor explica:

A prática técnica de habilidades instrumentais possibilita que o aprendiz execute uma tarefa que resulta em som. Este treinamento, no entanto, prepara o aluno apenas para repetir aquela mesma atividade indefinidamente, sempre com as operações propostas. É um adestramento mecânico que habilita o indivíduo a realizar movimentos em uma determinada seqüência ou combinação que têm conseqüências em um instrumento musical (p. 34, 35).

O autor argumenta que o aprendizado passa a ser qualitativo (segundo momento) quando o aprendiz já não apenas reproduz uma experiência, mas é capaz de “gerar suas próprias experiências” (p. 35). Em suas palavras encontramos o seguinte esclarecimento:

Os processos de aprendizado podem progressivamente ampliar capacidades do aluno ou fechar o estudo apenas neste aspecto [técnico], diferenciando o estudo que proporciona um treinamento daquele que oferece *formação*. A formação musical, além de habilidades motoras, desenvolve a capacidade de analisar, criticar, recombinar, improvisar e compreender o universo musical mais amplamente (p. 35). [grifo do autor]

Concordamos com o autor na medida em que sabemos que a aprendizagem musical depende de treinamento, entre outros fatores, para que a habilidade técnica seja desenvolvida. É importante ressaltar, no entanto, que ele se utiliza dos princípios de aprendizagem enumerados por Carl Rogers para dar base teórica a sua pesquisa sobre auto-aprendizagem musical; princípios estes nos quais se encontram aspectos, com relação ao sujeito, que assumem certa relevância. As palavras de Gohn (2003), quando comenta sobre os referidos princípios, podem aclarar estas argumentações:

Segundo estes preceitos, a auto-aprendizagem é possível devido a características inatas e inerentes ao aprendiz. O indivíduo que decide aprender música sozinho tem total interesse na matéria e relaciona o estudo com as informações presentes em seu cotidiano. Procura elementos na sua vida diária que acrescentem e contribuam com o processo. Estabelece para si as condições para desenvolver seu

potencial – objetivando independência, criatividade e autoconfiança – e combina sentimentos e inteligência para obter resultados (p. 31).

Em pesquisa sobre a relação entre a compreensão musical e a técnica, Cavalieri França (2000) alega que, com frequência, os alunos sofrem pressão para ir além do limite técnico que eles dominam; isto acontece em razão das demandas do repertório instrumental. A autora afirma que “nessas circunstâncias o ensino pode resultar em um mero treinamento, que não oferece oportunidade para decisão criativa e exploração musical expressiva” (p. 59).

Segundo Cavalieri França (2001), o fazer musical abarca tanto a compreensão dos elementos importantes na obra quanto “as habilidades técnicas necessárias para identificá-los e controlá-los”. Ela considera a técnica “como o conjunto das *competências funcionais* necessárias à realização de atividades musicais específicas” e alerta para o cuidado de se “evitar que o desenvolvimento técnico se sobreponha ao desenvolvimento da própria musicalidade, ofuscando-a” (p. 37).

A autora ainda explica que se um indivíduo não possui as habilidades técnicas necessárias para executar determinada peça, ainda que tenha uma “concepção musical refinada [...] pode não ser capaz de demonstrar sua compreensão”, e que este indivíduo “pode inclusive saber o que *deve* fazer (o andamento ideal da peça, por exemplo), mas não ser capaz de realizá-lo (e ter que tocá-la mais devagar)” (p. 39).

Ivan Illich (1973), por sua vez, parece ir além da concepção desses autores quando argumenta não ser suficiente que o ensino de habilidades inventivas e criativas [como o de música] tenha suas bases somente em exercícios práticos, mas que, neste contexto, é fundamental considerar-se o indivíduo, a relação dele com o outro e o meio ao qual ele está inserido:

A maior parte das habilidades são adquiridas e aperfeiçoadas por exercícios práticos, porque implica o domínio de um proceder definido e previsto. O ensino de habilidades pode basear-se, por isso, na simulação de circunstâncias em que será usada. Mas a educação do uso de habilidades criativas e inventivas não pode basear-se em exercícios práticos. A educação pode ser o resultado de uma instrução, mas de um tipo de instrução totalmente distinto de treino prático. Deriva de uma relação entre colegas que já possuem algumas das chaves que dão acesso à informação memorizada e acumulada na e pela comunidade. Baseia-se no esforço crítico de todos os que usam estas memórias criativamente. Baseia-se na surpresa da pergunta inesperada que abre novas portas para o pesquisador e seu colega. (ILLICH, 1973, p. 45).

Para o autor, o ensino de habilidades, especialmente as criativas e inventivas, mesmo dependendo de exercícios práticos, não deve ter como base um ensino reprodutivo, onde o professor funciona como um modelo a ser copiado e o aluno, sem reflexão, repete aquilo que vê e/ou ouve. A colaboração entre colegas é fator fundamental, segundo ele, para que a educação do uso de habilidades inventivas e criativas se realize.

Borém (2006) é outro autor que discursa a respeito da técnica musical, desta vez, no contexto de materiais didático-pedagógicos utilizados em cursos de graduação e pós-graduação. Ele argumenta que os pedagogos da *performance* musical necessitam produzir novos materiais, uma vez que os métodos de aprendizagem mais utilizados na atualidade “não explicitam a lógica por trás de cada estudo técnico-musical e como este levará ao passo seguinte”.

Desta forma, segundo o autor, “ainda predomina a prática instrumental repetitiva, exaustiva, aleatória e não consciente, onde os erros muitas vezes não são antecipados ou controlados” (p. 51). Apesar de demonstrar uma concepção de aprendizagem “em camadas”, na qual cada estudo técnico musical deve, necessariamente, conduzir o aprendiz ao “passo seguinte”, este autor parece esboçar uma preocupação com aspectos singulares do aluno quando explica que:

No ensino de instrumentos musicais, canto e regência, o professor deve perceber as diferenças no ritmo de aprendizagem e nos diferentes significados da música para cada aluno e seus dilemas (como música erudita *versus* música popular), não atropelando os desníveis pontuais em cada um dos parâmetros que compõem a sua musicalidade e em cada expectativa e limites de seu desenvolvimento (p. 48).

Entretanto, o uso de expressões como “ritmo de aprendizagem”, “limites de seu desenvolvimento” sugerem pouca flexibilidade nos aspectos percebidos pelo professor e um possível enquadramento do aluno que, desta forma, passa a ser visto mais em uma perspectiva de seus limites do que de suas possibilidades.

Gordon (2000), autor de uma Teoria de Aprendizagem Musical, apresenta algumas formulações sobre “aptidão musical”:

Uma das descobertas mais importantes que fiz nessa época⁷ foi, talvez, que a aptidão musical é o produto da conjugação de um potencial inato com as influências ambientais, formais e informais. Se o nível de aptidão musical com que uma criança nasce não for constantemente incrementado por um bom ambiente musical, essa aptidão irá

⁷ De 1972 a 1979, enquanto era docente na Universidade Estadual de Nova Iorque, em Buffalo.

diminuindo e, com toda a probabilidade, estará praticamente perdida. Além disso, se o potencial inato duma criança não for desenvolvido até aos nove anos – e quanto mais cedo melhor –, as influências do meio ambiente deixarão de ter qualquer efeito sobre esse potencial. Depois dos nove anos, a aptidão musical deixa de ser passível de desenvolvimento, porque estabiliza. [...] Independentemente da qualidade do meio musical em que vive uma pessoa, esse facto, a partir dos nove anos, deixa de ter qualquer influência no nível de aptidão musical de cada um. O potencial que uma pessoa pode atingir na música permanece, através da vida, o que era aos nove anos. (p. 9, 10, 65).

Conceber a aptidão musical como produto da junção de ‘potencial inato’ e ‘influências ambientais’ nos parece um pensamento consideravelmente rígido, visto que, neste caso, os que não possuíssem tal potencial estariam excluídos da possibilidade de se desenvolver musicalmente.

Outro ponto que nos parece reducionista é quando o autor afirma que o desenvolvimento musical só pode ocorrer em crianças de até nove anos e, depois dessa idade, nem um ambiente musical favorável exercerá influência sobre este desenvolvimento. Essa perspectiva coloca ponto final no desenvolvimento do sujeito, o que parece ser bastante equivocado, pois, como indica a Psicologia Histórico-cultural, o desenvolvimento nunca é estanque, mas está em contínuo movimento e mudança.

Schroeder (2004), que se posiciona de forma diferente de Gordon (2000), explica que:

Se adotarmos a tese de que no processo de desenvolvimento do homem primitivo até o homem culturizado não houve nenhuma mudança significativa no seu aparato biológico, então a música (ou musicalidade) não pode ser parte integrante desse aparato, visto que, das supostas músicas ritualísticas do homem primitivo às músicas de hoje, consideráveis mudanças ocorreram (p. 116).

A autora ainda observa que o fato de a música não fazer parte da natureza – inclusive da natureza humana – qualquer aptidão musical só pode ser entendida “a partir da linha de desenvolvimento histórico-cultural que [...] na criança aparece entrelaçada ao desenvolvimento orgânico, mas de modo algum pode ser reduzido a ele” (p. 116).

Borém (2006), por sua vez, critica o mito da ‘musicalidade inata’ e argumenta que este “tem impedido muitos professores de instrumento e canto de buscarem metodologias mais eficientes no ensino da música”. Ele ainda alega que “em função disso, muitos professores de instrumento desenvolvem uma atitude passiva característica” (p. 47).

Contudo, um pouco adiante o autor parece revelar uma concepção inatista de aprendizagem quando argumenta que “a cada processo seletivo do vestibular, além de um ou dois talentos excepcionais, nos chega às mãos um número muito maior de alunos cuja musicalidade está embotada ou pouco desenvolvida” (p. 47, 48).

Esta questão nos remete de volta a Schroeder (2004) quando argumenta que, de acordo com Vigotski, “no caso específico das crianças-prodígio [...] há um desenvolvimento prematuro anormal que [...] está bem próximo do patológico”. Isso significa que a criança que apresenta uma maturidade musical muito precocemente não pode servir como exemplo para “um modelo de desenvolvimento da musicalidade”. Da mesma forma que a criança que apresenta qualquer tipo de deficiência “não ilustra o modo de aquisição da capacidade que lhe falta”.

A autora segue dizendo que, de acordo com Vigotski, assim como na criança deficiente não acontece a fusão entre os dois planos de desenvolvimento (biológico e cultural), ou seja, que eles ocorrem de modo divergente, “o que acaba causando uma alteração orgânica, modificando o curso do desenvolvimento e obrigando a uma reestruturação total desse processo, assentado agora sobre novas bases”, na criança precoce, analogicamente, “possíveis divergências no curso do desenvolvimento provocaram não uma deficiência, mas uma habilidade prematura”.

Segundo Schroeder (2004), “o próprio Vigotski considera o defeito o pólo negativo do talento” (p. 116). A autora ainda afirma que:

Essa análise parece de acordo com a constatação de que, na verdade, a precocidade infantil se refere sempre, pelo menos no caso da música, à parte puramente técnica – geralmente virtuosismo instrumental e, mais raramente, composicional. A maturidade artística, mesmo nos gênios, nunca ocorre na infância.
(p. 116, 117).

Em seu discurso, Schroeder (2004) também alega que não se trata de negar a existência do “talento”, da “genialidade”, da “musicalidade”, mas que, em qualquer área, eles são exceções. Porém, de acordo com a autora, no meio musical é comum que estas qualidades sejam consideradas “condição *sine qua non* para o sucesso” (p. 118). A autora acrescenta que

[...] isso, educacionalmente, é extremamente desastroso, pois, provoca, de antemão, uma classificação dos alunos em “musicais” ou “não musicais” e uma conseqüente apatia por parte de muitos educadores em relação aos considerados menos favorecidos, que geralmente são levados em “banho-maria” até que desistam, por se verem totalmente inaptos para a música (p. 118).

Assim, entendemos que o ensino da música, aqui representado pelo de canto, não deve ser direcionado a alunos classificados como “musicais” em detrimento daqueles rotulados como “não musicais”. Esta separação poderia ocasionar decepção e distanciamento do sujeito rotulado em relação à música, já que ele tenderia a se considerar “não apto” para a prática musical.

Utilizamos, ainda, as argumentações de Vieira (2003), que, em nossa opinião, tece comentários consistentes sobre formas de aprender e ensinar música:

Sem dúvida, há muitas maneiras de ensinar e aprender música, dependendo de variáveis históricas, culturais, sociais, econômicas. Partindo desses aspectos, a questão deixa de ser “se há outro jeito de ensinar” e passa a consistir em “de que modo devo ensinar”, mantendo a coerência em relação à realidade do aluno (p. 78).

Por entendermos, então, que no ensino da música, direcionado aqui para o contexto de canto, além da transmissão de conhecimentos técnicos e musicais estão integradas as vivências, as emoções, as singularidades trazidas para a sala de aula, tanto pelo aluno quanto pelo professor, nos conduzimos ao próximo capítulo que faz considerações a respeito do processo ensino-aprendizagem apoiado na perspectiva histórico-cultural da psicologia.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM COM BASE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

O presente trabalho tem suas bases na Psicologia Histórico-Cultural, cujo principal representante é Liev Semionovich Vigotski (1896-1934). Optamos por esta vertente por reconhecer neste autor e em alguns de seus seguidores um suporte consistente para as nossas idéias a respeito de como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, particularmente considerando a arte de cantar.

Para isso assumimos a importância da relação aluno e professor, do papel do diálogo e a forma como se consideram as vivências e emoções trazidas por ambos para o ambiente de sala de aula, entre outros aspectos ligados à constituição do processo ensino-aprendizagem, aqui representado pelo ensino do canto.

Nas formulações de Vigotski encontramos alguns conceitos que podem nos ajudar a esclarecer de que forma a perspectiva histórico-cultural contribui para os estudos sobre o processo ensino-aprendizagem. O primeiro deles é que “a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações” (VIGOTSKI, 1934-2001⁸, p. 334).

Para o autor, a boa aprendizagem só acontece quando ela está à frente do desenvolvimento, uma vez que desta forma ela serve para motivar e desencadear diversas funções psicológicas que estavam em fase de amadurecimento e na *Zona de Desenvolvimento Proximal* - um segundo conceito formulado pelo autor.

Sobre isso, Vigotski (1934-2001) explica que a discrepância entre a idade mental real (ou o nível de desenvolvimento atual) da criança, definida a partir dos problemas que ela consegue resolver de forma autônoma, e o nível que ela atinge quando consegue resolver os problemas sem autonomia, ou com a colaboração de outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento proximal. Em suas palavras,

[...] a zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um

⁸ Esta obra foi publicada originalmente em russo, em 1934. Em 2001 foi traduzida do russo para o português por Paulo Bezerra.

adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007⁹, p. 97).

Outro ponto de fundamental importância para o pensamento histórico-cultural é “que o comportamento humano se forma a partir de peculiaridades e condições biológicas e sociais de seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1926-2003¹⁰, p. 75). Portanto, se o comportamento do ser humano se forma a partir de fatores biológicos e sociais, estes fatores também estarão presentes no contexto ensino-aprendizagem.

O fator biológico determina a base, o fundamento, das reações herdadas, de cujos limites o organismo não pode sair e sobre as quais se constrói o sistema de reações aprendidas. Ao mesmo tempo, é evidente que esse novo sistema de reações é totalmente determinado pela estrutura do ambiente no qual o organismo cresce e se desenvolve. Por esse motivo, toda educação tem inevitavelmente um caráter social (VIGOTSKI, 1926-2003, p. 75).

Segundo Vigotski (1926-2003), a experiência pessoal do educando é de fundamental importância para o trabalho pedagógico, uma vez que “o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência” (p. 75). O professor, então, de acordo com o autor, tem a função de organizar o ambiente social, porque do ponto de vista científico, a rigor, não se pode influenciar diretamente e produzir mudanças em outro organismo, mas “só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência” (p. 75).

Por esta razão ele chega a uma síntese de como se dá o processo educativo: “A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente” (p. 77).

Estamos de acordo que a experiência, as vivências, as emoções trazidas pelo aluno sejam de grande relevância para o processo educativo. Entretanto, não fica claro o

⁹ Este livro, segundo seus organizadores, é uma coletânea de ensaios de Vigotski. Duas das obras utilizadas aqui foram traduzidas preliminarmente por Alexander Luria: “O instrumento e o símbolo no desenvolvimento das crianças”, de 1930, que nunca havia sido publicada; e “A história das funções psicológicas superiores”, que foi publicada no 2º volume dos escritos de Vigotski em Moscou, 1960. Outras duas obras foram utilizadas para compor o presente livro: partes de uma coletânea de ensaios intitulada “O desenvolvimento mental das crianças e o processo de aprendizado” (1935) e “O brinquedo e seu papel no desenvolvimento psicológico da criança”, uma palestra apresentada em Conferência do Instituto Pedagógico de Leningrado (1933), publicada posteriormente em *Problemas de Psicologia* (1966).

¹⁰ De acordo com René van der Veer, que faz a apresentação da Edição Brasileira do livro *Psicologia Pedagógica*, “este foi o primeiro livro publicado por Liev S. Vigotski. Embora só tenha aparecido em 1926, diversos motivos levam a crer que o livro já estava totalmente terminado em 1924” (VIGOTSKI, 2003, p. 5).

que o autor está propondo quando indica que a função do professor *se reduz* a “organizar e regular” o ambiente social.

Por isso surgem perguntas: qual seria o conteúdo desta organização? O que significa, para o autor, a função de *regular o ambiente social*? O “organizar” e o “regular” estariam mais ligados a uma função meramente instrumental ou a uma função mediadora, interventora do professor, ou será que ele considera uma relação estabelecida entre professor-aluno, aluno-aluno, a forma como se constitui o diálogo em sala de aula e, por meio deste, o professor estaria organizando e regulando o ambiente social?

Ainda que as idéias expressadas por Vigotski não estejam claras, pensamos ser possível concluir, por meio de desdobramentos feitos por autores que seguem a perspectiva histórico-cultural, que neste “organizar” e “regular” podem estar incluídas a colaboração, a comunicação dialógica, as emoções, bem como a própria experiência dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Na própria experiência, nas vivências trazidas pelos sujeitos que participam deste processo estão contidos os aspectos históricos e culturais do indivíduo, o que nos remete a outro ponto bastante relevante do pensamento histórico-cultural: uma das grandes diferenças entre os seres humanos e os animais é que os primeiros não só se organizam socialmente, mas fazem parte de uma cultura, cuja comunicação é mediatizada pela linguagem.

De acordo com Vigotski (1934-2001), a comunicação dos animais acontece de forma mais primitiva e em dimensões mais limitadas, e nem sequer merece ser chamada de comunicação, “devendo antes ser chamada de *contágio*”, porquanto se diferencia da comunicação humana que é “estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências” (p. 11).

Assim, a comunicação humana é estabelecida, entre outras formas, pela linguagem intelectual; esta é constituída pela organização de palavras providas de *sentido* e *significado*, dois conceitos que, para Vigotski (1934-2001) assumem funções diferentes. O autor se utiliza da diferenciação dos termos introduzida por Paulham¹¹, segundo a qual

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do

¹¹ Nem o autor, nem o tradutor fazem menção de quando e em que obra Paulham teria introduzido a diferença entre os conceitos *sentido* e *significado*.

sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (p. 465).

Deste modo, dependendo do contexto em que estamos a palavra facilmente muda de sentido; ao contrário do significado, um ponto mais fixo que permanece com certa estabilidade mesmo quando há mudança de sentido da palavra, estando esta em diferentes contextos (VIGOTSKI, 1934-2001). Em Luria (1986) encontramos o seguinte esclarecimento:

[...] a mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito (p. 45).

Vigotski (1934-2001) também discute outro ponto relevante para o processo ensino-aprendizagem: a relação entre cognição e afeto, a respeito da qual ele afirma ser um grande erro fazer-se uma separação entre a parte intelectual da consciência humana e sua parte afetiva e volitiva. Para ele, ao se analisar esta relação é necessário decompor-se “a totalidade complexa em unidades”, uma vez que esta forma de análise permite mostrar que

[...] existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda idéia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa idéia. [A análise que decompõe a totalidade complexa em unidades] permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e a atividade concreta do indivíduo (VIGOTSKI, 1934-2001, p. 16, 17).

Em outro momento, de acordo com González Rey (2004), Vigotski define a unidade cognição e afeto não mais como uma “unidade pontual”, mas como o “princípio de organização dos sistemas de sentido” que integram os diversos sistemas da psique humana (p. 13). Os comentários analíticos do autor têm base no seguinte trecho:

De forma geral o problema não é a unidade de afeto e intelecto como tal, mas a realização desta unidade na forma de um “sistema dinâmico de sentidos” que abarque a “dinâmica de pensamento” (intelecto) assim como a “dinâmica do comportamento” e da atividade concreta da personalidade (VIGOTSKI, conforme GONZÁLEZ REY, 2004, p. 13).

Para González Rey, um dos autores de grande relevância da Psicologia Histórico-Cultural na atualidade, a idéia de “sentido” aqui já não está mais ligada à palavra – sentido/significado – como anteriormente, mas “começa a se expressar como um tipo de unidade principal para a compreensão da psique, idéia que Vygotsky não conseguiu terminar” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 13).

De acordo com o autor, pelo fato de Vigotski não ter concluído a *categoria de sentido* em sua obra, bem como em razão de, após sua morte, a mesma ter sido retomada por Leontiev como sentido pessoal, e passado a ser compreendida nos termos da atividade, categoria que dirige o pensamento deste autor, González Rey elaborou em seus trabalhos a categoria *sentido subjetivo* com o intuito de “reafirmar o caráter subjetivo desta categoria, e continuar seu desenvolvimento dentro de uma teoria da subjetividade de caráter histórico-cultural” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 79), sobre o que nos deteremos mais adiante.

Consideramos importante esta abordagem dos conceitos de sentido-significado, cognição-afeto e sentido subjetivo, na medida em que eles nos remetem para os processos de ensinar e aprender como sistemas dinâmicos, nos quais o sujeito aparece de forma integrada em todas as funções.

De acordo com González Rey (2006), a aprendizagem permeia diferentes áreas do conhecimento, sendo a psicologia uma das que contribui de forma significativa para produções teóricas neste campo. Para ele, algumas teorias psicológicas enfatizaram o caráter operacional da mente no processo de aprendizagem, como a psicologia cognitiva e a teoria de Piaget; e outras que influenciaram de forma significativa esta área foram teorias, segundo o autor, que “negavam a mente”, como o behaviorismo (p. 29). Estas teorias ainda exercem grande influência nas concepções de professores sobre como o aluno aprende.

Nesta linha de argumentação González Rey (2006) destaca dois aspectos da aprendizagem que são bastante diferenciados: primeiramente, “o *caráter singular do processo de aprender*” que, segundo ele, requer o rompimento da concepção de ensino na qual o professor meramente expõe o assunto a ser estudado, estimulando o papel passivo-reprodutivo do aluno.

No segundo aspecto – “a *compreensão da aprendizagem como uma prática dialógica*” – o autor argumenta que o desenvolvimento de relações através do diálogo favorece o posicionamento ativo e reflexivo dos alunos. Aqui o autor nos traz aspectos subjetivos da aprendizagem. Em suas palavras,

O trabalho pedagógico tem muito a ver com a organização da sala de aula como espaço de diálogo, reflexão e construção [...] A exposição como centro de nossas práticas pedagógicas influencia fortemente um posicionamento passivo do aluno que, no intuito de compreender, não reflete nem questiona o que ouve. O posicionamento reprodutivo é cumulativo, o que dificulta as sínteses e recortes necessários que uma aprendizagem reflexiva implica. [...] O aluno torna-se sujeito de sua aprendizagem quando é capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e a se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem (p. 30, 38, 40).

No entanto a escola parece estar na contramão dessas idéias, crítica que aparece nas argumentações de Tacca (2006b) quando discorre a respeito da forma padronizada como a escola, comumente, compreende os alunos, não os reconhecendo como sujeitos singulares. De acordo com a autora,

Não convém encobrir que, muito comumente, na escola, os alunos não são reconhecidos como sujeitos que produzem sentidos nas relações que estabelecem e nas atividades que executam, ao contrário, são compreendidos muito mais como portadores de características fixas, para o que alguns aspectos mostram-se determinantes, como por exemplo a procedência familiar, tanto pelas possibilidades que cria como pelas limitações que impõe. Essas avaliações impedem que alunos sejam vistos nas muitas possibilidades que seu processo de desenvolvimento podem alcançar (p. 69).

Segundo a autora, a forma como o professor concebe educação, a visão dele a respeito de quem são, como pensam e quais as possibilidades dos alunos, são indícios significativos de como o docente constitui as relações com eles, e de como e a partir de quais objetivos seleciona conteúdos e métodos.

Assim sendo, passa-se a pensar o eixo do processo ensino-aprendizagem “a partir de significações e entrelaçamentos que o professor faz entre o seu conhecimento sobre o aluno, sobre si mesmo e sobre o próprio conhecimento a ser explorado, incluindo também o contexto vivido por ele” (TACCA, 2006a, p. 47).

Desta forma, argumenta-se aqui que cada ser humano é único e traz as suas significações de modo muito particular, de onde se pode concluir que cada indivíduo tem a sua forma característica de aprender. Em consonância com este pensamento, Tacca (2000) faz uma abordagem a respeito das atividades reflexivas motivadas na sala de aula que, segundo ela, serão as que unem pensamento e sujeito.

Neste contexto, a autora argumenta existirem certos tipos de comportamentos que se processam de forma mecânica, mas que “na aprendizagem de conteúdos

escolares, o sujeito não pode limitar-se a reproduzir informações” e que ele precisa “integrá-las ao seu sistema personalógico para poder, então, utilizá-las” (p. 23).

Para González Rey (2006), “recuperar o sujeito que aprende implica integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto”. O autor define aprender como sendo “uma produção subjetiva cuja qualidade não está definida apenas pelas operações lógicas que estão na base desse processo” (p. 33, 37).

González Rey (2006) também explica que a categoria *sentido subjetivo*, da forma como ele a tem desenvolvido, representa um sistema que integra os processos simbólicos e as emoções em constante desenvolvimento, no qual cada aspecto se evoca de forma recíproca, sem que exista entre eles uma relação causal, o que provoca desdobramentos constantes e imprevisíveis que conduzem a novas configurações de sentido subjetivo. Nas palavras do autor, encontramos o seguinte esclarecimento:

Os sentidos subjetivos constituem verdadeiros sistemas motivacionais que – diferente das teorias mais tradicionais da motivação – permitem-nos representar o envolvimento afetivo do sujeito em uma atividade, não apenas pelo seu vínculo concreto nela, mas como produção de sentidos que implica em uma configuração única, sentidos subjetivos, emoções e processos simbólicos resultantes de subjetivação que integram aspectos da história individual, como os diferentes momentos atuais da vida de cada sujeito concreto (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 34).

Para se conseguir realizar o processo de ensinar e aprender concebendo o sujeito integrado, produzindo sentido subjetivo a partir de suas vivências, a sala de aula precisará estar aberta para o diálogo, o que aparecerá de forma inequívoca nas relações professor-aluno. Nesse sentido, Tacca (2006) argumenta que uma relação entre professor e aluno que tenha suas bases no diálogo poderá favorecer o processo ensino-aprendizagem:

[...] a estratégia pedagógica necessária aos processos de ensino-aprendizagem tem seus alicerces nas relações com a utilização plena do diálogo no trabalho compartilhado. O diálogo é o cerne da relação na aprendizagem, em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto de conhecimento, o que dá relevância ao papel ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor (p. 50).

Assim, o espaço relacional no contexto da aprendizagem poderá ser verdadeiramente constituído se houver, da parte do professor e do aprendiz, a disponibilidade em dialogar. De acordo com González Rey (2006), o diálogo, a

conversa o entre professor e aluno estimula o envolvimento do aprendiz, bem como favorece uma aprendizagem reflexiva. Deste modo, "o aluno vai entrando em um caminho que o obrigara a assumir posi oes, processo facilitador da emocionalidade na atividade de aprender" (p. 39).

Tunes, Tacca e Bartholo (2005) tambem ressaltam a importancia do dialogo e da colabora o no momento da aprendizagem:

A promo o do desenvolvimento de fun oes psicolgicas admite a anterioridade do processo de aprender, que acontece na rela o com um parceiro mais capaz, que oferece ajuda. Ajudar e possibilitar o fazer com; e dialogar, portanto. Se o ajudante for um professor, a ajuda e planejada e sistemtica, pois o seu impacto no aluno e esperado como realiza o [...] Logo, e preciso conhecer o que ja ha; novamente, o dialogo. (p. 694).

Entender os processos de pensamento do aluno atraves do dialogo e favorecer a aprendizagem agindo em colabora o com ele pode proporcionar o desenvolvimento daquele que aprende. Assim sendo, as possibilidades de aprendizagem do sujeito poderao ser trabalhadas de melhor forma se o professor atuar como um colaborador, em sintonia com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Sobre isto vamos encontrar o seguinte esclarecimento de Tacca (2006):

Entendemos que trabalhar a Zona de Desenvolvimento Proximal so e possivel quando o sujeito mais experiente atua por meio de estrategias que, de fato, significam encontrar os processos de pensamento do aluno e suas bases motivacionais. Nessa conjuntura, podera ocorrer uma aprendizagem que inclui o pensamento reflexivo. Para isso, havera um sujeito menos experiente que encontra nao simplesmente um "outro social" com quem interage realizando uma tarefa, mas um "outro" que lhe apresenta apoio operacional coerente com seus processos de significacao, no sentido de lhe possibilitar um salto qualitativo (p. 65).

Tunes e Bartholo (2004) tambem explicitam o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento formulado por Vigotski, bem como tratam da diferenca estabelecida por ele entre ensinar e treinar:

[...] a aprendizagem precede o processo de desenvolvimento e diz respeito a possibilidade de realizar, com a colabora o de outro, o que, no futuro, podera ser realizado sozinho ou de forma independente. [...] Ensinar implica, necessariamente, a promo o do desenvolvimento por meio da realiza o de atividade em colabora o, isto e, por meio do oferecimento de ajuda que e efetivamente usada como tal. Nao sendo assim, nao ha ensino, mas puro treinamento (p. 52, 53).

Ao atuar como colaborador, o professor pode favorecer o processo ensino-aprendizagem, uma vez que trabalhar em colaboração implica mutualidade entre aquele que ensina e o que aprende, bem como a constante busca dos aspectos singulares do aprendiz e suas formas particulares de pensar, de agir, de sentir.

Segundo Tacca (2004), o espaço relacional deve ser trabalhado tanto pelo professor quanto pelo aluno, com o intuito de que seja estabelecida uma relação plena. Em suas palavras,

Se o professor não se colocar de forma inteira no encontro com o aluno, e se este também não se mostra em sua inteireza, a relação não ocorre; o processo fica truncado, esvaziado, comprometido, não realizado plenamente. Ao entrarem em relação, o espaço de ensino-aprendizagem torna-se único, pois nasce do encontro de pessoas que criam, a partir de suas características próprias, o contexto relacional em que atuarão e que passa a ter, também, características próprias e diferenciadas de qualquer outro. [...] Entrar em relação, assim, implica assumir e ter compromisso prolongado com o outro. Na sala de aula, as relações serão estabelecidas se professores e alunos dispuserem-se ao encontro, assumirem um compromisso de responsabilidade, interesse mútuo, disponibilidade (p. 108, 109).

Para que haja colaboração, mutualidade, entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, é necessário que o diálogo extrapole a mera comunicação verbal. Discorrendo sobre o diálogo e a comunicação no processo de aprendizagem, Tacca (2006b) explica que a comunicação acontece além da dimensão das palavras:

Falar de interação entre pessoas é falar de formas e tipos de comunicação, tendo-se em vista, principalmente, que ela não se restringe apenas a uma dimensão verbal, mas incorpora uma complexa rede de dimensões figurativas e simbólicas (não verbais, por excelência), que transitam no momento relacional. [...] Desta forma estará em jogo no processo comunicativo/interativo a posição e papel que cada um ocupa, a história relacional e o objetivo para o qual a interação acontece. [...] O processo ensino-aprendizagem implica em um contínuo e profundo processo de relacionamento, no qual todos os aspectos analisados lhe são constitutivos. Professor e aluno devem compor um espaço relacional em que fique criada uma atmosfera de compromisso e responsabilidade, na consecução dos objetivos educativos (p. 61, 62, 64).

Assim, o espaço relacional favorecido por uma comunicação que se dá além da dimensão verbal se torna condição preponderante para que aconteça a aprendizagem. Nesta linha de argumentação a autora alega que:

Interessa [...] considerar que ensinar e aprender só acontecem na possibilidade de haver comunicação entre as partes envolvidas e, da mesma forma, na necessidade de reciprocidade e confiança mútua, na verdadeira intenção de compreender o pensamento do outro, o que se entrelaça com sua base afetivo-volitiva. É para que apareça esta possibilidade que evidenciamos a necessidade do diálogo, de processos comunicativos abertos que permitam negociações e ajustes quanto aos objetivos a serem alcançados (TACCA, 2006b, p. 66).

Ela ainda argumenta que o processo de aprendizagem só pode ser pensado dentro de uma relação entre pessoas, no qual o eixo é o diálogo, e que a participação em sala de aula não está em empreender uma seqüência de ações, “mas na possibilidade de as pessoas que compartilham esse espaço expressarem seus pensamentos e ouvirem a comunicação do outro, tendo em vista uma construção conjunta de conhecimento” (TACCA, 2006, p. 49).

É necessário, portanto, que no processo ensino-aprendizagem sejam consideradas as formas de pensar, de sentir do aprendiz, manifestas a partir dos processos de comunicação, especialmente do diálogo, a fim de que haja confiança mútua, reciprocidade e colaboração entre quem ensina e quem aprende e, conseqüentemente, mais avanços na aprendizagem.

Explicando de que forma se desenvolve a comunicação entre seres humanos, González Rey (1995) afirma que “as relações estáveis de comunicação configuram formações subjetivas da personalidade” e que “estas configurações subjetivas formam uma parte essencial da historicidade do processo de comunicação, pois representam sua *memória histórica*”. O autor ainda argumenta que o caráter subjetivo da comunicação humana é definido por estas configurações da personalidade (p. 5).

Esta argumentação encontra apoio nas formulações de Vigotski (1926-2003) quando discorre sobre a relação entre o comportamento social e o desenvolvimento da criança e afirma que:

Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio (p. 200).

Vigotski (1926-2003) ainda complementa esta argumentação quando alega que o professor precisa se transformar em organizador do ambiente social uma vez que “sempre que ele age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma

excursão” (p. 296). Tacca (2006), por sua vez, encontra suporte no autor quando argumenta que:

O conhecimento, assim, distancia-se de uma perspectiva mecanicista ou cognitivista que enfatiza quase que exclusivamente o produto de aprendizagem, ficando entendido como uma dinâmica que se constrói na confluência dialética entre o individual e o social, tendo em vista o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos na educação (p. 50).

O fato de o professor buscar as formas de pensar do aluno, considerando seus aspectos emocionais, poderá contribuir para que haja mais entrosamento entre eles, o que possivelmente favorecerá avanços na aprendizagem.

Isto nos remete a Olson e Bruner (2000) quando alegam que “ensinar [...] está inevitavelmente baseado nas noções dos professores sobre a natureza da mente de quem aprende” e que “avanços no entendimento sobre a mente das crianças são fundamentais para uma pedagogia melhor” (p. 22, 25).

Ressaltamos, no entanto, que a necessidade de se “entender a mente das crianças” para que haja uma “pedagogia melhor” não significa que todas as crianças pensam de forma igual, ou que existe uma forma padronizada de se enxergar o sujeito que aprende. Compreender a diversidade dos sujeitos, manifesta na singularidade do processo de aprender, pode contribuir para mais avanços na aprendizagem.

Na mesma linha de argumentação, Tunes e Bartholo (2004) aprofundam o conceito sobre ensinar que, segundo eles,

[...] Significa [...] abdicar do controle e, mais do que isso, requer vulnerabilidade de quem ensina a quem aprende, visto que somente se pode falar de ajuda quando esta corresponde àquilo de que necessita quem está sendo ajudado. Ensinar, verdadeiramente, não comporta, portanto, generalizações; significa, antes de tudo, o voltar-se para o diferente, o particular, o singular; o reconhecimento da alteridade do outro e sua irredutibilidade (p. 53).

Assim sendo, o avanço de um aluno pode ser apreendido pela sua trajetória, pelas suas possibilidades, pelo seu esforço, pelas mudanças que ocorreram desde o início dos estudos e não mais pelo resultado que o professor coloca como meta e espera que ele atinja.

Os argumentos de autores como González Rey (2006), Tacca (2006a; 2006b), Tunes e Bartholo (2004), aparecem de forma coordenada com a abordagem histórico-cultural – introduzida por Liev S. Vigotski no início do século passado – ao fazerem desdobramentos no âmbito dos estudos científicos da aprendizagem.

Consideramos que as discussões teóricas apresentadas até aqui são aquelas que nos apóiam na investigação sobre o processo ensino-aprendizagem em canto. Os conteúdos técnicos de aprendizagem musical só podem alcançar expressão articulados com um sujeito que produz sentido subjetivo em cada experiência sua; sujeito este que vivencia sua voz de forma reflexiva e sempre carregada de emocionalidade, agregando novos sentidos na sua interpretação musical.

OBJETIVOS DA PESQUISA:

Objetivo geral

Investigar de que forma aparece a integração entre os conteúdos técnicos e musicais com as emoções e as vivências presentes no processo ensino-aprendizagem de canto, e suas implicações nos avanços dos alunos.

Objetivos específicos

- Conhecer as bases de organização do espaço de ensino-aprendizagem de canto na escola;
- Apreender os aspectos que o professor de canto prioriza para definir suas ações pedagógicas;
- Identificar como o próprio aluno organiza e expressa seu processo de aprender canto, bem como de que formas ele sente, compreende e se posiciona em relação às ações do professor e dos próprios colegas;
- Investigar como se configuram as relações, a comunicação dialógica entre professor e aluno no contexto de canto, e como isso participa da configuração da aprendizagem do aluno.

O próximo capítulo é reservado à apresentação da parte metodológica, na qual serão detalhados os procedimentos por meio dos quais desenvolvemos esta pesquisa.

4. METODOLOGIA

4.1 Sobre as questões metodológicas

Esta é uma pesquisa com abordagem qualitativa, na qual usamos como referência a Epistemologia Qualitativa formulada por González Rey (2002; 2005). De acordo com o autor, a pesquisa qualitativa se desenvolve por meio de um processo de construção e interpretação do conhecimento. Ela “avança por caminhos individuais que caracterizam a manifestação dos diferentes sujeitos estudados e incorpora novas informações sobre o estudado a amplos sistemas de interações que adquirem sentido por meio das construções do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 110, 111).

Segundo ele, “a construção da informação [...] segue o curso progressivo e aberto de um processo em construção e interpretação que acompanha todos os momentos da pesquisa”, diferente do que acontece na pesquisa tradicional, a qual se apóia na coleta de dados (2002, p.106).

Assim, para González Rey (2005a), os instrumentos utilizados na pesquisa tornam-se apenas indutores que facilitam a expressão dos sujeitos estudados, deixando de ser fornecedores de resultados, o que permite “descentralizar as formas dominantes que vão tomando o processo de comunicação por meio de diálogos que se desenvolvem no curso da pesquisa” (p. 48).

O autor explica que a investigação gera diálogos formais e informais entre pesquisador e participantes, bem como entre os próprios participantes, o que os torna [os diálogos] muito relevantes uma vez que “neles se desenvolve a identificação dos participantes com o problema, assim como a identificação deles como grupo” (2002, p. 85). Ele alega que

“os *sistemas conversacionais* [...] permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um *tecido de informação* o qual implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 45) [grifos do autor].

Deste modo, o diálogo e a forma como se relacionam pesquisador e pesquisado se tornam de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa.

González Rey (2005a) também argumenta que a construção da informação se dá por meio de ‘indicadores’. Em suas palavras encontramos o seguinte esclarecimento: “Um indicador é uma unidade de significação construída pelo pesquisador, a qual está

acima da informação disponível e sobre a qual se pode elaborar uma hipótese que permita dar seguimento a um eixo de significação no processo de construção teórica” (p. 48).

Assim, apoiados nessas premissas e intentando oferecer diferentes possibilidades de expressão dos participantes, utilizamos instrumentos de expressão oral e escrita, desenvolvidos em momentos diferentes, além de anotações diárias nos momentos de aula e de conversas informais. Tais premissas também nos serviram de base para conseguimos reunir e construir informações que levaram ao alcance dos objetivos da pesquisa, sobre os quais passamos a relatar de forma mais detalhada.

4.2 Procedimentos metodológicos e desenvolvimento da pesquisa

A nossa primeira ida à instituição se deu em junho de 2008. Tentamos contato com a direção, sem sucesso. Tivemos que retornar à escola em outro dia, quando conseguimos conversar com a vice-diretora. Esta se mostrou bastante receptiva à pesquisa, e apenas solicitou a documentação necessária para a que se formalizasse o trabalho. Como já se tratava do final de semestre, preferimos aguardar o início do próximo para retornar à campo e iniciar, de fato, os contatos com os possíveis sujeitos participantes da pesquisa.

Retomamos os trabalhos no mês de agosto. Antes de iniciarmos a busca pelos participantes planejamos contatar primeiramente cada professor e, por meio de sua indicação, chegar aos alunos. A estratégia foi iniciar os contatos com os alunos a partir das observações de suas aulas, com o intuito de permitir que eles se acostumassem com a nossa presença, se familiarizem, aos poucos, conosco, e se sentissem mais à vontade para participar dos outros momentos da pesquisa. A forma como se deu a escolha dos professores e alunos participantes será detalhada no item ‘A seleção dos participantes’.

No momento seguinte à seleção dos alunos e professores fizemos uso de indutores escritos, com o intuito de compor as primeiras informações sobre os mesmos. Para tanto elaboramos um questionário, diferenciado para professores e alunos. Deste modo, assim que se definia um participante, este recebia o ‘Questionário Inicial da Pesquisa’¹².

Pensamos nestas questões como forma de proporcionar aos participantes um momento no qual eles pudessem se expressar livremente e descrevessem opiniões,

¹² O modelo destes questionários encontra-se na seção de Anexos.

sentimentos, situações que nos auxiliassem na construção das informações relevantes para o nosso objeto de estudos, sem que houvesse a interferência direta da pesquisadora.

Também era de nossa intenção que as informações prestadas nos fornecessem um norte para as observações dos momentos de contato com os participantes, dentro e fora do contexto de sala de aula, sem, no entanto, desprezar outros caminhos que se apresentassem a nós à medida que se desenvolvesse a pesquisa.

O próximo passo foi agendar, com cada participante, um momento de conversação formal. Para tanto formulamos um ‘Guia para Conversa com os Participantes’¹³, tendo como base as informações contidas nos questionários, também diferenciado para professores e alunos. Estes guias foram adaptados ao contexto de cada aluno ou professor, de acordo com algumas de suas particularidades.

Faz-se relevante acrescentar que também foram incluídos nesses ‘guias’ questionamentos que surgiram a partir de conversas informais e da observação de situações ocorridas dentro e fora do contexto da sala de aula, e que, durante as conversações formais, outros questionamentos emergiram e nos serviram para enriquecer a construção de informações necessárias à pesquisa. Todas as conversações formais foram registradas por meio de um gravador do tipo MP3. Obtivemos um total aproximado de 320 minutos, ou 5 horas e 20 minutos de conversa.

Estivemos em campo por um período de dois meses. Neste tempo ocorreram alguns incidentes que acarretaram o cancelamento de aulas, como problemas de saúde do professor ou do aluno, faltas configuradas como ‘abonos’, imprevistos familiares, feriado/recesso no calendário da escola. Ao todo conseguimos observar vinte aulas – simples ou duplas, seguindo a configuração de horário de cada professor/aluno pesquisado.

Dos alunos observados, quatro tiveram conosco um momento de conversação formal, concedidos individualmente. Os outros contribuíram para a pesquisa por meio de conversas informais e de manifestações espontâneas durante os momentos de aula, o que nos ajuda a compor o quadro de observações das professoras e alunas nas quais tivemos a oportunidade de conversar mais profundamente.

No total, sete alunos preencheram o questionário inicial da pesquisa. As duas professoras participantes, além de preencherem o questionário, também nos concederam, individualmente, um momento de conversação formal.

¹³ Na seção de Anexos se encontra o modelo dos guias utilizadas com professores e alunos, sem as adaptações feitas para cada caso.

Faz-se necessário observar que as conversações informais também fizeram parte de nossas anotações, escritas em um diário de campo, e que também foram utilizadas no confronto das informações.

A pesquisa foi desenvolvida integralmente na própria instituição, local que nos pareceu ser mais adequado para os participantes, uma vez que procuramos fazer uso do tempo em que eles já se encontravam por lá.

Abaixo se encontra uma *tabela com o detalhamento esquemático dos procedimentos metodológicos* aqui utilizados.

Desenvolvimento da pesquisa		
Ordem	Procedimentos	Detalhamento
1º Passo	Contato com a instituição	////////////////////////////////////
2º Passo	Escolha dos participantes	- Contato inicial com os professores. - Chegada aos alunos através de seus professores, observando as suas aulas.
3º Passo	Questionário Inicial	- Após obter concordância do professor ou do aluno em participar.
4º Passo	Conversações Formais	- Agendadas individualmente
Durante a pesquisa	Conversas Informais, Diário de Campo e Observações	//////////////////////////////////// ////////////////////////////////////
OBS: todos os procedimentos utilizados durante a pesquisa contemplaram todos os objetivos propostos.		
Outras Informações Relevantes		
Tempo da pesquisa de campo	2 meses	
Professoras participantes	2 (Márcia e Clarisse)	
Alunas participantes	4 (Juliana e Viviane, da profa. Márcia; Verônica e Kátia, da profa. Clarisse)	
Nº questionários iniciais respondidos	7 (alunos) 2 (professoras)	
Nº conversações formais	4 (alunas) 2 (professoras)	
Tempo total de gravação das Conversações Formais	5h20min	
Nº Total de aulas observadas	20 aulas	

4.3 A entrada no campo

4.3.1 O local escolhido para a pesquisa¹⁴

A pesquisa se deu em uma escola pública de música, localizada em Brasília-DF. A referida instituição trata-se de um centro de educação profissional – de ensino básico e técnico – vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal. Possui cursos regulares em diferentes modalidades de instrumento e voz, nas áreas de música erudita e popular.

Conta com cerca de 200 professores e em torno de 60 funcionários administrativos. Tem um porte de cerca de 2500 alunos e funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno. Atende à população do Distrito Federal e das cidades do entorno. A escola é construída dentro de um amplo espaço.

De um terreno com pouco mais de 41.000m², cerca de 7.000m² correspondem ao total de área construída. É uma estrutura de grande porte que abriga 71 laboratórios de ensino, 9 salas de ambientes administrativos, Secretarias, sala de Direção, e 6 espaços complementares – Biblioteca, Musicoteca, Instrumentoteca, Multimeios, Auditório da Supervisão de Regência e um Teatro.

A escola é organizada em cinco níveis administrativos, a saber: direção, gerência, coordenação, supervisão e núcleo. A direção é vinculada à Secretaria de Estado de Educação por intermédio da Subsecretaria de Educação Pública do Distrito Federal. À direção se subordinam três gerências: a Gerência Administrativa, a Gerência de Produção e Articulação, e a Gerência Pedagógica. Às gerências se subordinam as coordenações [em número de 3], as supervisões [5] e os núcleos [7].

Estes últimos são formados por modalidades de instrumento e voz, agregadas por afinidades. Assim, temos o ‘Núcleo de Canto’, que agrega apenas o curso de ‘canto erudito’, e o ‘Núcleo de Canto Popular’. Para mais esclarecimentos, encontra-se em anexo o organograma que contém a estrutura administrativa da escola.

A nossa opção por desenvolver a pesquisa nesta escola se deu em razão de sabermos que se trata de uma instituição com bastante tradição no DF, que agrega professores com vasta experiência na docência em canto, além possuir cursos de canto erudito e popular.

¹⁴ Esclarecemos que acordamos com a instituição em não divulgar o nome da escola, bem como os nomes dos participantes, e que estes [dos participantes] aqui aparecem com nomes fictícios.

Também nos influenciou a escolha o fato de recebermos a informação, vinda por meio de alunos de canto da instituição, de que no espaço das aulas acontecem momentos coletivos e individuais, envolvendo diferentes alunos de um mesmo professor – o que não é prática comum em outros locais. Esta forma de ministrar aulas, denominada comumente no meio musical como ‘workshop’, é bastante utilizada em cursos de curta duração, por isso a consideramos como uma característica diferenciada desta escola.

Supusemos, assim, que esta configuração peculiar de aulas de canto poderia enriquecer as nossas observações e, conseqüentemente, a construção das informações a respeito dos alunos e professores envolvidos na pesquisa.

4.3.2 A seleção dos participantes

Iniciamos a escolha dos alunos e professores participantes em agosto de 2008. Por meio de um contato informal, conseguimos o número de telefone da professora Márcia, que, além de docente, exercia a função de Coordenadora do Núcleo de Canto Popular. A professora foi bastante receptiva à pesquisa. De imediato, concordou em participar e se disponibilizou para nos ajudar no que lhe fosse possível.

Nesse telefonema a professora nos forneceu os nomes e horários de aula de cada professora do seu núcleo, inclusive os dela. Também combinamos que nos encontraríamos na escola no período em que ela lecionava com o intuito de contatar alunos e outros professores que pudessem participar da pesquisa.

No dia e horário marcados, nosso primeiro contato pessoal com a professora Márcia, tivemos a oportunidade de observar duas aulas de caráter individual. Fizemos algumas anotações sobre as aulas, entretanto percebemos que as alunas se sentiram um pouco desconfortáveis com a nossa presença, o que nos fez pensar que observar aulas de caráter individual poderia não ser o melhor caminho para a pesquisa, em seu início.

Por essa razão, quando conversamos novamente com a professora, pedimos que ela nos indicasse horários de aulas em grupo. Também esclarecemos que preferíamos lidar com alunos que tivessem ao menos um ano de experiência com aulas de canto, em razão de estes possuírem mais informações a respeito de como se configura uma aula dessa natureza. Ela nos sugeriu, então, os grupos de segunda-feira, de 18h-19h30 e de terça-feira, de 21h-22h30.

Do grupo de segunda-feira participavam as alunas Viviane, Juliana, Sara e Sandra. Quando a professora Márcia nos apresentou para a turma, sentimos certo recuo,

especialmente de Juliana, que fez questionamentos sobre a nossa presença: ‘Você vai estar aqui na condição de outra professora de canto?’ Esclarecemos que estávamos lá na qualidade de pesquisadora, o que pareceu dar certo alívio à aluna.

Na aula seguinte conseguimos fazer contato mais de perto com Juliana e Viviane. Explicamos quais seriam as condições da pesquisa e indagamos se seria do interesse delas participar. Ambas concordaram. Seguimos observando esta turma por todo o período, procurando aproveitar momentos de conversações informais dentro e fora do espaço da sala de aula.

No grupo de terça-feira (professora Márcia), composto pelos os alunos Isaura e Alex, conseguimos a concordância de ambos para participar. Entretanto, encontramos certa resistência para desenvolver a pesquisa. Quando solicitamos que Isaura preenchesse o questionário inicial, percebemos que ela se sentiu um pouco desconfortável em expor as informações solicitadas. Alex, por sua vez, combinou conosco em receber e responder o questionário via e-mail, entretanto ele não cumpriu o acordado. Assim, decidimos continuar acompanhando apenas a turma de segunda-feira, cujas alunas eram Juliana, Viviane, Sara e Sandra.

Diva, outra professora do Núcleo de Canto Popular, foi a segunda professora que conseguimos contatar. Assim que falamos sobre a pesquisa ela concordou em participar. Entretanto, de tal professora, pudemos observar apenas uma aula, na qual estava agendada uma aluna. Após esta primeira aula, se deram cinco cancelamentos, além de haver um feriado/recesso previsto no calendário da escola. Consideramos inviável acompanhar a professora Diva e sua aluna quando se deu a sexta possibilidade frustrada de observação.

O contato com a terceira professora veio por meio de uma de suas alunas. Encontramos Verônica em um evento no qual fomos assistir. Comentamos sobre a nossa pesquisa e ela se ofereceu para nos apresentar a sua professora – Clarisse – e para ser uma das alunas participantes. Combinamos que estaríamos presente em sua próxima aula, em uma sexta-feira de 9h30-10h15.

Ao chegarmos à sala, Verônica nos apresentou à professora que, após os esclarecimentos iniciais sobre o trabalho, concordou também em participar. Ao final da aula, pudemos conversar mais com a professora Clarisse. Por informações dadas anteriormente pela professora Márcia (coordenadora do Núcleo de Canto Popular), sabíamos que a professora Clarisse compunha tanto o quadro do Núcleo de Canto [erudito] quanto do Núcleo de Canto Popular.

Em nossa conversa, a professora nos explicou que lecionava anteriormente apenas no Núcleo de Canto [erudito] e que, no momento, se encontrava em período de transição: a maioria de seus alunos estava no Núcleo de Canto Popular e, segundo a professora, era de sua pretensão migrar integralmente para este núcleo, por isso decidiu não aceitar mais matrículas novas de alunos do Núcleo de Canto [erudito].

Sendo Verônica uma aluna do 'canto popular', solicitamos à professora que nos indicasse possibilidades de horários nos quais se encontrassem alunos do 'canto erudito', em razão de podermos enriquecer a pesquisa, porquanto poderíamos obter configurações de ambos os contextos.

Para tanto, a professora Clarisse nos indicou o horário de quinta-feira de 16h30-18h, no qual estavam agendadas as alunas Kátia e Cássia. Combinamos, então, de nos encontrarmos na próxima quinta-feira para fazermos contato com as alunas. De início, nos apresentamos à Kátia e Cássia, e pedimos permissão para assistir à aula, o que elas consentiram. Conversamos com ambas sobre a pesquisa e elas concordaram em participar.

Assim, de início, se propuseram a participar da pesquisa as professoras Márcia, Diva e Clarisse, das quais selecionamos as professoras Márcia e Clarisse. Quanto aos alunos, sete se propuseram a participar inicialmente: Juliana, Viviane, Alex e Isaura (profa. Márcia), Kátia, Cássia e Verônica (profa. Clarisse), além da aluna da professora Diva. Foram, por fim, selecionadas Juliana e Viviane (profa. Márcia), bem como Verônica e Kátia (profa. Clarisse).

Vale lembrar que a professora Diva e sua aluna não continuaram participando da pesquisa por termos conseguimos observar apenas uma aula delas. No caso de Alex e Isaura (profa. Márcia), a não continuidade se deu em razão de termos encontrado certa resistência para desenvolvermos a pesquisa com eles. Apesar de Cássia (profa. Clarisse) ter respondido ao questionário inicial, não conseguimos agendar com ela um momento de Conversação Formal, motivo pelo qual a aluna também não foi selecionada.

Visto terem sido apresentados todos os participantes da pesquisa, achamos relevante prestar os seguintes esclarecimentos:

Os questionários iniciais foram respondidos por Juliana, Viviane e Isaura – alunas da professora Márcia; por Verônica, Kátia e Cássia – alunas de Clarisse; e pela aluna da professora Diva. Da parte das professoras, apenas Márcia e Clarisse responderam ao questionário. As conversações formais foram feitas com as alunas Juliana e Viviane (profa. Márcia), Verônica e Kátia (profa. Clarisse), e com as professoras Márcia e Clarisse.

Dos questionários iniciais da pesquisa podemos trazer algumas informações das alunas participantes:

– Juliana possuía 43 anos de idade, era pós-graduada, trabalhava na área de Segurança Alimentar, além de ministrar aulas de ‘Musicalização Infantil’ e ‘Viola Caipira’. Estudava música há cerca de sete anos e canto há três anos. Começou a ter aulas com a professora Márcia a partir de agosto de 2008.

– Viviane tinha 31 anos de idade, possuía terceiro grau completo, era servidora pública, estudava música e canto há três anos, e, assim como Juliana, estava com a professora Márcia desde o agosto de 2008.

– Verônica tinha a idade de 47 anos, possuía pós-graduação, era servidora pública, iniciou seus estudos de música no ano 2000 e os de canto em 2004. Era aluna da professora Clarisse há dois meses.

– Kátia possuía 20 anos de idade, terceiro grau incompleto, estudava biblioteconomia na Universidade de Brasília – UnB, estudava música há cinco anos e canto há um ano. Com a professora Clarisse estudava desde o semestre anterior (1º/2008).

Em relação às professoras participantes queremos adiantar o seguinte:

– A professora Márcia tinha 45 anos de idade, era mestranda no Departamento de Música da Universidade de Brasília – UnB, atuava na área de canto popular, trabalhava na escola pesquisada há 27 anos e atuava como professora de ‘canto’ há 9 anos.

– Clarisse, a segunda professora, possuía 53 anos de idade, era pós-graduada – na época era doutoranda no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília – UnB, atuava na área de música, trabalhava há 20 anos na escola pesquisada e há 8 anos como professora de ‘canto’.

Concluídas estas considerações, nos encaminhamos para o próximo capítulo, no qual serão apresentadas análise, interpretação e discussão das informações construídas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

5. DOS RESULTADOS

O processo de construção das informações aqui apresentadas foi embasado na produção dos indicadores (GONZÁLEZ REY, 2005a) que surgiram a partir das interações entre a pesquisadora e os participantes, bem como entre os próprios participantes, por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa, de forma a contemplar os objetivos propostos.

Os resultados foram registrados de acordo com os quatro objetivos propostos na pesquisa, dos quais os três primeiros foram subdivididos em itens:

O primeiro objetivo – *A organização do espaço de ensino-aprendizagem de Canto* – foi dividido da seguinte forma: (1) O espaço físico; (2) O ingresso dos alunos na instituição; (3) O percurso das professoras participantes; (4) O espaço pedagógico.

O segundo objetivo – *Os aspectos que o professor de canto prioriza para definir suas ações pedagógicas* – contém: (1) Questões técnicas e musicais; (2) Dos aspectos pedagógicos.

O terceiro objetivo – *Como o próprio aluno organiza e expressa seu processo de aprender canto; de que formas ele sente, compreende e se posiciona em relação às ações do professor e de seus colegas* – foi assim dividido: (1) Sobre as motivações para o ingresso das alunas participantes no contexto do Canto; (2) Questões técnicas e musicais; (3) Dos aspectos pedagógicos.

E, no quarto objetivo – *Como se configuram as relações, a comunicação dialógica entre professor e aluno no contexto de canto, e de que forma isso participa da aprendizagem do aluno* – não foram feitas subdivisões em itens.

5.1 A organização do espaço de ensino-aprendizagem de Canto

5.1.1 O espaço físico

A escola pesquisada, como já mencionado anteriormente, é uma estrutura de grande porte. Ela agrega condições que podem favorecer àqueles que fazem parte de sua comunidade: possui uma biblioteca, um acervo de partituras (Musicoteca), um acervo de mídias com gravações de diversos autores e intérpretes (Multimeios), além de instrumentos musicais à disposição dos alunos que não têm seu próprio instrumento para estudo (Instrumentoteca). Esses acervos (Biblioteca, Musicoteca e Multimeios) também

estão disponíveis, para consulta no próprio local, para pessoas que não possuam vínculo com a escola. A estrutura ainda conta com dois Teatros para apresentações artísticas.

O espaço destinado às aulas é dividido em blocos de salas, distribuídos por afinidades entre as diversas modalidades de cursos oferecidos. Objeto de nossa pesquisa, as aulas de 'canto erudito' e de 'canto popular' são ministradas no mesmo bloco.

Como já dito anteriormente, a escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno. O movimento maior de alunos e professores acontece no período vespertino e início do período noturno, quando grande parte das salas está ocupada com professores e alunos em situação de aula.

Isso acarreta problemas e reclamações entre alunos, que acabam tendo que disputar um espaço no qual possam praticar seus instrumentos. Um exemplo dessa situação veio de Kátia, uma das alunas participantes, que comentou sobre a falta de espaço adequado para o estudo dentro da escola:

[O] espaço físico, eu acho que é pequeno. A gente vê todo mundo estudando aqui no corredor porque não tem sala. Eu tenho que chegar meio-dia pra estudar piano (Kátia).

Kátia, que cursava a disciplina 'piano suplementar', reclamava a falta de salas disponíveis *com piano*. Quando mencionou 'a gente vê todo mundo estudando aqui no corredor' estava se referindo aos instrumentistas e cantores que estudam em espaços fora da sala de aula. O 'corredor' mencionado dá acesso aos blocos, especificamente às janelas das salas. Os sons produzidos pela prática desses instrumentistas e cantores podem ocasionar incômodo aos professores e alunos em situação de aula, especialmente nas de canto.

Durante o período que estivemos em campo presenciamos situações como esta na turma da professora Márcia, cujos encontros aconteciam no horário de 18h-19h30. Nestes momentos ouvimos manifestações de desconforto por parte dos alunos e da professora. Clarisse, a outra professora, também relatou uma situação semelhante ocorrida com ela no período vespertino. Ambas as professoras se queixaram da dificuldade em ouvir e se concentrar nos sons produzidos por seus alunos e comentaram que episódios como estes são freqüentes.

A queixa de professores e alunos de canto em relação ao barulho externo à sala de aula, provocado pela prática de instrumentistas e cantores, pode se justificar ao menos por dois motivos: primeiramente, porque o sujeito envolvido no processo ensino-

aprendizagem de canto necessita lidar com sensações internas do corpo durante o ato de cantar, porquanto grande parte do aparelho vocal se localiza dentro do corpo, demandando expressiva concentração em si mesmo, o que pode tornar a sua aprendizagem mais complicada (BRAGA, 2007), especialmente por haver interferentes externos.

Em segundo lugar, porque o professor de canto, entre outras coisas, necessita funcionar como um ouvido externo ao sujeito de modo a lhe oferecer um retorno de como verdadeiramente está se processando a sua voz (BEHLAU; REHDER, 1997). Estes fatores exigem, tanto do aluno quanto do professor, um grau significativo de concentração, especialmente nos âmbitos auditivo e cinestésico.

Outra opção encontrada pelos alunos para estudar é fazer uso de espaços da escola situados ao ar livre. Em dias de sol eles podem se abrigar embaixo da sombra de árvores que lá se encontram. Porém, nos dias de chuva esta situação se torna inviável.

Como alternativa ao problema de espaço para estudos, a professora Clarisse nos informou que alguém de dentro da própria escola sugeriu à administração a provisão de um espaço coletivo coberto, ainda que provisório, destinado aos estudantes que quisessem estudar. Entretanto, segundo a professora, até o momento da pesquisa não parecia haver movimento da administração nesse sentido.

Afora a questão do barulho externo já mencionado, que, de fato, podia incomodar em especial as aulas de canto, não notamos nenhum outro problema que pudesse oferecer grandes prejuízos aos alunos e professores inseridos no contexto de canto da escola.

Vimos, por exemplo, que as salas que compõe o 'bloco de canto' são construídas e separadas por paredes de alvenaria, o que pode favorecer o isolamento acústico necessário para as aulas de canto.

Outro ponto relevante é que as salas, além de possuírem janelas, o que permite a ventilação natural do ambiente, em geral, possuem um aparelho de ar condicionado. Entretanto, não é comum se fazer uso de tal aparelho em aulas de canto, visto que estes produzem um ambiente com ar frio e seco, o que pode prejudicar a emissão vocal.

Sobre este aspecto, encontramos o seguinte esclarecimento de Behlau e Pontes (2001):

O limite de resistência ao ar condicionado é individual mas, de modo geral, ocorre uma agressão à mucosa das pregas vocais, pois o resfriamento do ambiente é acompanhado pela redução da umidade do ar, que provoca o conseqüente ressecamento do trato vocal, o que induz a uma produção da voz com esforço e tensão (p. 34).

Gostaríamos ainda de ressaltar que todas as salas do bloco aonde acontecem as aulas de canto (popular e erudito) possuem um piano acústico. Vemos como considerável vantagem o fato de se possuir em sala tal instrumento, mesmo que careçam de reparos e/ou afinação, solicitação que ouvimos algumas vezes no contexto das aulas de ambas as professoras participantes.

De fato, o piano é necessário para o apoio nas aulas de canto, tanto para os momentos reservados aos exercícios técnico-vocais – em geral, trabalhados com o próprio professor de canto ao piano, quanto para a utilização dos pianistas acompanhadores – chamados correpetidores – que auxiliam os alunos em momentos reservados à passagem do repertório estudado.

Utilizando como base as informações aqui apresentadas, concluímos que, exceto o problema já descrito, o espaço físico da escola, principalmente o reservado para o contexto das aulas de canto, é bem estruturado e oferece boas condições tanto para os alunos quanto para os professores que ali se inserem.

5.1.2 O ingresso dos alunos na instituição

Ser aluno desta escola é condição bastante valorizada na comunidade do DF e cidades do entorno. Duas são as formas que o interessado em uma vaga encontra para ingressar na escola: por meio de sorteio público – para iniciantes; ou por testes teórico-práticos – para musicalizados. Os sorteios e os testes acontecem semestralmente e o ingresso depende do número de vagas disponíveis para cada modalidade.

O ingresso via sorteio parece ser mais concorrido do que o via testes porquanto é destinado a qualquer pessoa da comunidade, com ou sem prévio conhecimento musical, e pelo fato de, em geral, a escola oferecer, nesta forma de ingresso, um número menor de vagas em relação à outra. A fala da professora Márcia e de Verônica, aluna da professora Clarisse, nos indica a mesma direção:

[...] é claro que é alguma coisa assim, né, um tantão de gente que se inscreve e uma ou duas vagas de sorteio que aparecem (profa. Márcia).

[...] na época que eu vim fazer o sorteio [...] Tinha dez vagas. O sorteio que mais teve vaga, que geralmente tem duas, três, não passa disso (Verônica).

Por informações prestadas pela professora Márcia, obtivemos que os próprios professores definem quantas vagas serão destinadas a cada modalidade e que há uma

tendência dos professores de seu núcleo [canto popular] em não abrir vagas para sorteio, o que, para ela, parece ser um pouco diferente:

[...] a gente [...] fica se debatendo um pouco com essa questão aqui também porque, por exemplo, agora me pediram pra gente dar as vagas [...] pra ingresso, que têm duas formas: sorteio e a prova de iniciados. E, de maneira geral, o núcleo tem uma tendência de não querer abrir vaga de sorteio e querer abrir vaga só de iniciados, porque aí você já vê se o cara é afinado, se não é. [...] E eu confesso pra você que como professora, eu tenho uma resistência por esse negócio. Eu tenho vontade de abrir vaga de sorteio pra não fechar essa porta [...] a minha vontade é de receber todo mundo [...] pra todo mundo ter uma oportunidade de viver a música, sem precisar demonstrar a priori um talento. Agora, eu tenho consciência que [...] eu querendo ser muito abrangente, eu posso ser injusta nesse sentido [...] às vezes tem gente que já tá naquele caminho assim e você pode, por botar no sorteio, colocar uma outra pessoa que não vai chegar. (profa. Márcia).

O discurso da professora Márcia nos indica certo dilema entre a sua vontade de oferecer a vaga por sorteio – o que permite a entrada de alunos com condições, a priori, ‘mais fracas’ para o desenvolvimento do canto, como a questão da falta de afinação – e certa necessidade de priorizar o ingresso via testes – configuração que permite avaliar, de imediato, as condições nas quais o candidato se encontra, vocal e musicalmente, o que favorece o ingresso dos ‘mais desenvolvidos’.

Ao discutirmos em conversa informal esta situação, a professora Márcia nos esclareceu que o seu posicionamento vinha se modificando ao longo do tempo no qual assumiu a função de professora de canto. De fato, inicialmente ela pensava que todos deveriam ter acesso à escola.

Alguns argumentos, no entanto, a estavam conduzindo a pensar de forma diferente, como por exemplo: ao refletir que em diversos momentos na escola havia uma relação de um professor para um aluno em sala de aula, o que, segundo informações que obtive, gerava custos mensais significativos – por aluno – para o governo.

Outro argumento forte era que, diferente do ingresso via sorteio, no via testes o aluno, além de ser submetido às provas, também tinha um momento de entrevista com os professores da banca, o que favorecia compreender as expectativas e intenções do interessado à vaga em relação a um curso de nível profissionalizante. Desta forma, reflexões como estas estavam contribuindo para que a professora Márcia se posicionasse cada vez mais em favor do ingresso via testes.

A professora Clarisse, que, vale lembrar, compunha tanto o quadro do Núcleo de Canto [erudito], quanto o do Núcleo de Canto Popular, parece compartilhar da mesma opinião. Assim como descrito no trecho abaixo, essa professora argumenta achar mais

interessante o ingresso via testes, especialmente quando a vaga se destina ao curso de 'canto erudito':

[...] quando entra aqui direto naquele sorteio [...] e a pessoa não sabe uma nota, é bem mais difícil. [...] Ainda mais no canto erudito que se canta em outras línguas [...] No canto popular você ainda vai até um determinado patamar, mas no canto erudito é difícil. Então se ele souber um pouquinho de música é bom (profa. Clarisse).

De fato, o caminho para trabalhar com aquele que não possua 'condições privilegiadas' para o canto pode se tornar mais longo. Entretanto, o ingresso via sorteio também pode trazer pessoas que, mesmo a priori aparentando ser 'menos privilegiadas' para o canto, tenham boas condições de desenvolvimento vocal/musical.

Nas palavras de Verônica (profa. Clarisse), por exemplo, temos a indicação de que ela já tinha um bom desenvolvimento vocal/musical, porém as suas condições não eram suficientes, segundo os padrões estabelecidos na escola, para poder ingressar via testes:

Teste eu fiz duas vezes, até que passei, mas não foi uma nota tão boa a ponto deles me darem a vaga. Que eles só dão a vaga pra quem realmente tira de nove a dez e eu não tirei, não consegui. [...] Eu fiquei com sete e pouco, outra vez tirei oito e meio. (Verônica).

A situação de Verônica, que, conforme sua fala, com muita perseverança acabou ingressando na escola na sétima tentativa via sorteio, nos leva de volta ao argumento inicial da professora Márcia, quando disse ter "vontade de abrir vaga de sorteio pra não fechar essa porta".

Mesmo que se priorize o acesso via testes, argumento que, entre outros, se justifica por se tratar de um curso profissionalizante, ao se permitir que o sorteio permaneça como forma de ingresso, interessados à vaga em condições talvez não satisfatórias, a priori, continuarão tendo acesso à escola para desenvolver as suas possibilidades musicais e, quem sabe, até chegar a um nível de *performance* mais avançada em relação à outro que, inicialmente, apresentou condições musicais e/ou vocais mais favoráveis ao canto. O ingresso de cada aluna participante no contexto de aulas de canto na escola será abordado mais adiante no trabalho.

5.1.3 O percurso das professoras participantes

Por ser uma instituição vinculada à Secretaria de Estado de Educação, os professores podem ingressar na escola pesquisada de duas maneiras: através de Concurso Público para Professores Efetivos ou de Processo Seletivo para a Contratação Temporária.

Ambas as professoras participantes da pesquisa além de comporem, há um tempo considerável, o quadro de professores efetivos, possuem experiências no campo administrativo desta escola, razão pela qual optamos por utilizar as informações por elas relatadas sobre a estrutura do contexto pesquisado a partir de seu ingresso na mesma.

A professora Márcia nos informou que tem uma relação bastante longa com a escola. Seu ingresso, ainda como aluna, se deu aos 9 anos de idade. Na época da pesquisa, aos 45 anos, ela nos contou que, após o período como aluna, atuou como cantora do coro profissional da instituição e, tempos depois de ser efetivada por concurso interno, começou a dar aulas de Musicalização Infantil. Após esse momento, a professora Márcia passou pela Musicalização de Jovens e Adultos, bem como por disciplinas do nível técnico.

Antes de chegar ao Núcleo de Música Popular, ela ainda se encarregou da Coordenação de Produção Artística. Segundo a professora Márcia, a sua chegada ao Núcleo de Canto Popular se deu por necessidade da escola. A professora que fundou este departamento necessitava de licença e solicitou que ela a substituísse. Quando realizamos a pesquisa, a professora Márcia ainda ministrava aulas de 'canto popular' e, como já mencionado, além da função de professora, assumia a coordenação do referido núcleo.

Clarisse, a outra professora participante, também tem uma trajetória longa dentro da escola: 20 anos, como mencionado anteriormente. Assim como a professora Márcia, ministrou aulas de Musicalização Infantil e, de acordo com ela, assumiu de 1997 a 2000 a Coordenação Central desta área de atuação. No referido período, a professora Clarisse também se encarregou de funções administrativas:

[...] assinando, cuidando da escola quando o diretor não tava. É um cargo bem pesadinho (profa. Clarisse).

Sua chegada ao Núcleo de Canto [erudito] se deu a partir de 2000, quando deixou a coordenação. Nesse período, a professora atuava tanto na Musicalização Infantil quanto no Canto. No momento da pesquisa ela ainda compunha o quadro de professores

do Núcleo de Canto [erudito], no entanto, segundo o seu relato, se encontrava em vias de se transferir definitivamente para o Núcleo de Canto Popular.

As informações aqui apresentadas nos indicam que mesmo havendo formas pré-estabelecidas para o ingresso dos professores, também há certa flexibilidade destes em relação às áreas que podem atuar na escola. A escolha para a mudança, segundo o que observamos, pode se dar por necessidade da escola, como no caso da professora Márcia que assumiu o posto de uma professora em situação de licença, ou mesmo pela opção do próprio professor, assim como podemos encontrar no discurso da professora Clarisse:

[...] Em 2000, eu falei: 'ah, agora está na hora de mudar. Estou saindo da coordenação. Quero fazer um negócio diferente'. Aí eu fiquei um pouquinho na Educação Musical e um pouquinho no Canto. [...] a coordenadora [...] me deu uns cinco alunos. Eu comecei devagarzinho pra eu mesma me situar. Depois fui pegando mais gente, aí hoje em dia já estou bem por dentro do que o povo faz (profa. Clarisse).

Quando nos deparamos com a frase 'ah, agora está na hora de mudar. Estou saindo da coordenação, quero fazer um negócio diferente' pensamos ser necessário ressaltar que a liberdade que os professores possuem na escola para poder transitar em diferentes áreas do contexto musical tem relação com os conhecimentos e habilidades por eles já adquiridos ou desenvolvidos, até mesmo dentro da própria escola.

As professoras Márcia e Clarisse, por exemplo, nos relataram não ter experiências anteriores com a *docência* em canto quando assumiram esta função na escola. No entanto já haviam passado por anos de experiência nesta área, tanto na condição de alunas como na de cantoras intérpretes. A necessidade de preparo para assumir a posição de 'professora de canto' também está presente na fala de ambas:

[...] eu estou no canto desde 2000. Eu não quis vir antes porque a minha professora me mandava dar aula e eu dizia assim: 'não, mas eu só vou quando eu estiver segura'. (profa. Clarisse).

Naquela época eu já tinha muito tempo de estudo de canto, mas eu era muito apavorada com essa história de dar aula, porque eu achava uma coisa delicada demais. Mas nessa época [...] eu tinha acabado de fazer um curso com uma professora [...] que é uma pessoa que entende muito de fisiologia, que se estendia muito nisso e eu aí estava me sentindo um pouco mais segura pra poder fazer isso (profa. Márcia).

Assim como descrito nos trechos acima, em nossas observações também pudemos perceber cuidados constantes das professoras Clarisse e Márcia em relação à condição vocal de seus alunos. Um exemplo disso era não permitir que o aluno

participasse da aula quando se encontrava com dores de garganta, situação ocorrida algumas vezes nas salas de ambas as professoras durante este período.

Isto nos remete a Behlau e Rehder (1997) na medida em que argumentam: “Nunca cante quando não estiver em boas condições de saúde; cantar é um ato de esforço e de enorme gasto energético. Manter a saúde auxilia a produção da voz, quer seja cantada ou falada. São raros os indivíduos doentes que mantêm boa emissão vocal” (p. 33).

O estar preparada para assumir a posição de ‘professora de canto’ também passa pelo âmbito relacional, aspecto muito presente no discurso das professoras Clarisse e Márcia. As falas a seguir nos indicam que o ‘gostar de se relacionar’ também se liga à forma como elas se encontravam inseridas no contexto de canto no momento da pesquisa:

Você tem que trabalhar a personalidade do aluno. Então, você tem que perceber como o aluno é. Tem aluno que é tímido. Ele não quer cantar. Você tem que empurrar. Então, eu acho que é enriquecedor porque cada aluno é dum jeito e você vai aprendendo a lidar com as pessoas. O que eu acho mais legal, na verdade, é lidar com pessoas diferentes. [...] Eu gosto de me relacionar (profa. Clarisse).

Eu confesso que sou muito apaixonada por relacionamentos. Eu corri o risco de me tornar muito autodidata porque a maior parte das coisas que eu aprendi na vida era muito nos grupos. E é engraçado, porque essa história do canto popular devia ter sido uma coisa meio que provisória, e eu acho que eu fui me apaixonando e me encontrando nesse espaço da sala de aula que eu ainda vivo. [...] eu diria que eu tenho muito prazer nesse relacionamento que, aqui no canto popular, acontece na sala de aula. (profa. Márcia).

O ‘gostar de se relacionar’ é uma característica presente tanto no discurso das professoras, quanto na sua prática diária. Percebemos, dentro e fora do contexto das aulas, a simpatia, a amizade, o cuidado que elas demonstram na relação com o outro.

Com a professora Márcia, por exemplo, em uma situação de aula, ouvimos ela se dirigir a uma aluna com a frase ‘me desculpe por estar estranha naquele dia’. A despeito de não sabermos o contexto do qual a professora Márcia se referia, esta situação nos indica a intenção dela em se aproximar pessoalmente de sua aluna.

Outro exemplo veio da parte da professora Clarisse, quando indagamos sobre uma observação feita pela própria professora de que uma de suas alunas teria apresentado um rendimento pouco satisfatório naquele semestre – aluna esta que a professora caracterizou, algumas vezes, como ‘estudiosa’.

Em resposta ao nosso questionamento, a professora Clarisse justificou que esta aluna não se encontrava bem emocionalmente, entre outras razões, porque estava com problemas de âmbito familiar. Isso nos indica que, assim como a professora Márcia, a professora Clarisse também buscava uma relação que ia além do conteúdo técnico e musical de suas aulas.

A partir do percurso das professoras podemos apreender semelhanças entre elas. É coincidente, por exemplo, o fato de ambas terem experiências na área de Musicalização Infantil, o que, de certa forma, demanda uma relação mais delicada e afetuosa com o aluno. A vivência em um contexto como este pode refletir na relação com outro dentro e fora da sala de aula, característica que encontramos em ambas as professoras.

Outro aspecto comum entre elas era a necessidade de se prepararem mais longamente antes que pudessem começar a ministrar aulas de canto, o que nos indica um cuidado especial das professoras para com seus alunos, especificamente com aqueles que pertenciam ao contexto de canto.

Assim, o percurso das professoras Clarisse e Márcia nos ajuda à medida que nos indica certos aspectos presentes no contexto de suas aulas e na forma como elas estavam inseridas na escola pesquisada. Os aspectos que dizem respeito à relação entre as professoras e seus alunos serão discutidos posteriormente.

5.1.4 O espaço pedagógico

As informações que obtivemos em relação ao espaço pedagógico dizem respeito às formas como os professores se organizam para ministrar suas aulas, à divisão dos níveis de ensino – básico e técnico – existentes na escola, aos critérios de avaliação, às apresentações artísticas dos alunos, às parcerias estabelecidas, bem como às questões curriculares.

De início, gostaríamos de esclarecer que a hora-aula na escola tem duração de quarenta e cinco minutos, e que a frequência na qual acontecem as aulas de instrumento ou voz é de uma vez por semana, salvo possíveis exceções.

Durante a investigação constatamos que alguns professores utilizam, no espaço de suas aulas, o formato ‘workshop’, como mencionado anteriormente, enquanto outros trabalham com duplas ou mesmo de forma individual. Também vimos que a aula de caráter individual tem duração de quarenta e cinco minutos, o equivalente a uma hora-aula, enquanto que as outras duram uma hora e trinta minutos, ou duas horas-aula.

A opção pelo sistema adotado parece depender da preferência do professor e/ou o nível no qual o aluno se encontra. A professora Clarisse, por exemplo, nos informou que prefere trabalhar com poucos alunos em sala, já que esse formato permite que ela se organize melhor para dar mais atenção a eles. Isso pode ser constatado a partir dos horários das alunas participantes: para Verônica ela agendou um horário de aula individual; e para Kátia e Cássia, que, como já dissemos, eram colegas de sala, ela separou dois horários consecutivos.

A professora Márcia, por sua vez, nos informou que prefere o sistema de aulas em grupo. Entretanto, ela também trabalha com os alunos mais avançados em sistema de aulas individuais. Confirmamos este fato mediante as observações de suas aulas.

Assim como informado anteriormente, a escola pesquisada é um centro de educação profissional de ensino básico e técnico. Estes dois níveis de ensino, por sua vez, estão divididos em módulos semestrais. No curso de 'canto popular', o nível Básico é composto por seis módulos (B1 à B6) e o Técnico por oito – (Tec1 à Tec8). No curso de 'canto erudito', o nível Básico abrange cinco módulos (B1 à B5) e o técnico, oito (Tec1 à Tec8). Em relação às alunas participantes, fomos informadas que Juliana situava-se no B6 de 'canto popular'; Viviane, no B4 de 'canto popular'; e Kátia, no B3 de 'canto erudito'.

Entre os níveis Básico e Técnico foi criado, na escola, o 'Módulo Preparatório para o Técnico', composto por dois módulos – MPT1 e MPT2. Este se configura como um nível intermediário e é destinado apenas àqueles que não conseguem atingir os requisitos necessários para ingressar no nível técnico, como no caso de Verônica, que se situava no MPT1 de 'canto popular'.

Ao conversarmos com a professora Márcia, obtivemos a informação de que os requisitos necessários aos alunos de 'canto popular' para o ingresso no nível técnico seriam:

- 1) Estar com a saúde vocal estabilizada, ou seja, livre de problemas ligados à emissão vocal, como, por exemplo, uma constante rouquidão;
- 2) Fazer a passagem do registro vocal grave para o agudo, já que grande parte dos alunos tem facilidade para cantar no registro grave de sua voz, chamado 'voz de peito', e menos familiaridade com o registro agudo, chamado 'voz de cabeça';
- 3) Ter aumentado a produção de repertório;
- 4) Conseguir estabelecer um hábito de estudos.

É importante salientar que, segundo a professora Márcia, estes critérios pré-estabelecidos nem sempre eram compartilhados por todos os professores que compunham o núcleo. A sua fala pode nos ajudar a esclarecer este aspecto:

[...] na verdade, tem muito do que eu fico falando, que é o que eu penso. Nem tudo é compartilhado totalmente pelo grupo. Têm coisas, que pra mim são muito claras e que, às vezes pra algumas pessoas, não funciona do mesmo jeito. [...] acaba que, também, como eu estou na coordenação... (risadas) [...] às vezes tem que gravar, mesmo, porque eu chego aqui, eu passo e-mail pra não sei o que, passo uma folha de avaliação, falo 'olha aqui, gente, eu trouxe pra gente ver aqui', (ironizando) 'ah, está ótima, nossa, está ótima, você é maravilhosa, você é a melhor coordenadora do mundo! Olha, está lindo'. Mas ninguém usa (profa. Márcia).

Este pequeno trecho sugere que havia certa flexibilidade no cumprimento das regras para o ingresso no nível técnico de 'canto popular', e que estas regras pareciam ser adaptadas de acordo com as opções de cada professor do núcleo.

No que tange ao Núcleo de Canto [erudito], fomos informados de que para ingressar no nível técnico o aluno precisava:

- 1) Fazer a passagem para os agudos;
- 2) Estar com a respiração adequada para o canto;
- 3) Cumprir repertório e conteúdo programático estabelecidos;
- 4) Apresentar, em sua prova de banca, ao menos 2 peças, de 2 estilos musicais diferentes e, de preferência, em 2 línguas diferentes.

Sobre as questões de avaliação, obtivemos que os alunos eram submetidos à prova prática e teórica, a primeira com a presença de uma banca examinadora. Esta banca era composta por seu professor e por outros da modalidade na qual ele se inseria. Assim, no contexto pesquisado, os alunos de 'canto erudito' eram avaliados por professores do Núcleo de Canto [erudito], e os de 'canto popular', pelos do Núcleo de Canto Popular.

Durante a pesquisa pudemos presenciar uma das alunas participantes em situação de 'prova de banca', como é chamado esse formato de avaliação. Kátia se submeteu à prova na sala aonde costuma fazer suas aulas de canto. Participaram da banca examinadora a sua professora (Clarisse) e duas outras professoras do Núcleo de Canto [erudito].

Quando conversamos com Kátia, ela nos informou ser de praxe que a banca examinadora das provas de ‘canto erudito’ seja composta por todos os professores do núcleo. Nesta configuração as provas são realizadas em um dos Teatros da escola e são abertas à presença dos alunos que queiram assisti-las. A aluna também comentou que, desde seu ingresso na escola, ainda não havia passado por esta experiência.

Sobre as ‘provas de banca’ realizadas no Núcleo de Canto Popular’, a professora Márcia nos informou que o grupo de professores deste núcleo estava adotando um procedimento peculiar, no qual a banca examinadora servia para discutir a situação do aluno, entretanto não tinha poder de vetar a sua aprovação para o módulo subsequente, exceto quando na passagem do aluno para o nível técnico – quando os alunos deveriam cumprir os ‘requisitos necessários’ já mencionados, e na passagem do primeiro para o segundo semestre do nível técnico (do Tec1 para o Tec2) – quando o aluno deveria mostrar a sua capacidade em desenvolver estilos musicais diferentes.

Juliana, aluna da professora Márcia, fez colocações sobre outro aspecto que compõe o espaço pedagógico da escola: as apresentações artísticas, denominadas ‘Audições’. Segundo seu relato, alguns professores se utilizavam da ‘audição’ como forma de avaliação do aluno, ou seja, caso este não participasse da apresentação, o seu conceito final ficaria prejudicado. A fala da aluna nos indica a mesma direção:

Isso aí é uma coisa que eu acho errado: você obrigar o aluno a apresentar logo nos primeiros semestres. [...] ‘se você não for, você não vai ganhar nota’. Tem professor que fala isso. E se você não vai, ele te tira nota mesmo. Já aconteceu comigo. Eu já fui duas vezes obrigada (Juliana).

Juliana, ao se posicionar contra o fato de alunos serem obrigados a se apresentar nos primeiros semestres, sugeria que os alunos mais iniciantes fossem trabalhados, especialmente no âmbito emocional, para uma situação de apresentação. De fato, no caso de o professor vincular o conceito final à apresentação do aluno, este acabaria optando por participar da ‘audição’ mesmo não se sentindo seguro para tal, em razão de não querer correr o risco de ser prejudicado em sua menção final.

Sobre o mesmo aspecto, a professora Márcia nos informou que o seu núcleo pensava em tornar obrigatórias as apresentações artísticas para os alunos de nível técnico, o que não se aplicaria aos alunos de nível básico. Nas palavras da professora encontramos mais esclarecimentos:

[...] taí uma coisa que eu acho que não dá pra fazer. É falar assim: ‘não, vá’. ‘ah, eu acho que eu não estou pronta’. ‘não, vai lá e faz’. As

apresentações, geralmente, a gente não coloca como uma coisa obrigatória. Nunca precisou, também porque geralmente estão interessadas em participar. Mas a gente tem cogitado, ultimamente, pegar o pessoal do técnico e obrigar a se apresentar todo semestre. Porque aí no técnico é um nível de compromisso maior. [...] A gente é feito de horas de vôo, né? A gente precisa desse tempo em cima do palco. É tão raro, é tão difícil da gente ter. Então tem que aproveitar. Mas no básico geralmente a gente não força muito a barra (profa. Márcia).

O contexto apresentado nos indica que a professora Márcia percebia a necessidade de trabalhar o aluno para as 'audições', sem, no entanto, obrigá-lo a se apresentar nos módulos iniciais. Ela também expressou a necessidade de tornar obrigatórias as 'audições' para os alunos de nível técnico, em razão de possibilitar que os que optaram por fazer um curso profissionalizante tivessem experiências que fazem parte do contexto diário desta profissão.

Ao questionarmos a professora Márcia sobre o aluno ser obrigado a participar da 'audição', ela nos informou que, em determinada época, foi necessário vincular a apresentação dos alunos de seu núcleo à menção final porque, ao deixar à critério dos próprios alunos, alguns chegavam a ficar dois ou até três semestres sem se apresentar na escola.

No entanto, a professora nos assegurou que isto acontecia apenas com os alunos de nível técnico, o que não estaria de acordo com as informações prestadas por Juliana, que, no momento da pesquisa, se encontrava no módulo B6 de 'canto popular'. Isto também pode ser confirmado pelo fato de Juliana ter optado por não participar da 'audição' que pudemos presenciar.

Vale lembrar, no entanto, que Juliana também era aluna do curso de 'viola caipira' e que, apesar de não termos observado isso, as experiências narradas por ela podem ter ocorrido naquele contexto. Questões relacionadas à avaliação e às apresentações artísticas serão discutidas posteriormente, tanto na perspectiva das alunas quanto na das professoras participantes da pesquisa.

Outro aspecto relevante que encontramos foi a parceria estabelecida entre professores que compõe o Núcleo de canto [erudito] ou o Núcleo de Canto Popular. Encontramos no discurso da professora Márcia a parceria estabelecida entre os professores de seu núcleo. Ela se refere especialmente sobre não haver ciúmes dos professores em relação aos seus alunos, questão esta também debatida pela professora Clarisse. As falas abaixo nos direcionam para o mesmo caminho:

Outra coisa que eu acho legal: que não tem ciúme de aluno. É uma coisa assim: 'nesse semestre a banca achou que fulaninha está precisando trabalhar com a voz de peito e com a performance de palco.' Vai pra tal professora, porque ela é fera nesse negócio. E não tem essa coisa assim de 'ah, trocou de professor!' A pessoa também pode tomar essa decisão. Ela está achando que está precisando de um trabalho diferente, então, no outro semestre ela vai e se inscreve com outro professor. Pode ser que aconteça, mas eu nunca vi um clima, um climão rolar por conta desse negócio. Eu acho legal (profa. Márcia).

Eu dou total liberdade pro aluno. Eu acho que tem que ser assim. Porque esse negócio de você achar que é dono do aluno... E não tem por que. Não é legal isso. O aluno também diz 'eu sou só do professor tal'. Isso também não é legal. Por exemplo: esse contato que eu tenho com a outra professora, eu vou lá, eu boto a mão nos alunos dela, ela deixa. 'Põe a mão'. 'Isso, bota a mão aí, bota ela pra cantar'. E eu gosto desse contato (profa. Clarisse).

Os trechos apresentados nos indicam que estas parcerias ocorriam de forma não instituída, a partir das identificações entre professores e alunos, e de suas afinidades. Isto nos encaminha à idéia de que as parcerias funcionavam de forma a trazer benefícios entre os que compunham o contexto das aulas de canto na escola pesquisada.

Sobre as questões curriculares, encontramos algumas informações contidas no percurso das professoras que nos indicam mudanças ocorridas na estrutura de currículos e programas da escola, assim como podemos observar na fala da professora Márcia logo abaixo:

[...] nesse meio tempo eu vi a escola passar por várias reformulações de currículo, de programa dos próprios cursos, remanejamento dos cursos, mudanças na legislação, [...] até a gente, agora, [...] está constituído como Centro de Educação Profissional, e então o curso de Canto Popular como um curso da educação profissional dentro aqui da escola [...] (profa. Márcia).

A professora Márcia também nos situou a respeito de mudanças que estavam ocorrendo naquele momento, especialmente no que tangia às disciplinas que compunham a grade dos cursos de Música Popular. A professora Clarisse, por sua vez, comenta que percebeu mais avanços no contexto de 'canto popular' da escola do que no de 'canto erudito', que, no seu modo de ver, ainda parece muito tradicional:

[...] hoje em dia a gente está passando por uma reformulação das trajetórias, em parte porque a gente vinha se ressentindo de que a estruturação das disciplinas básicas, que são as mesmas pra todo mundo, de certa forma não atende bem a algumas áreas. A Música Antiga, com as suas especificidades, se queixa um pouco disso. Outras áreas, como a Musicografia Braille... E dentro da Música Popular a

gente também sempre teve essa... Quero dizer, as práticas de aprendizagem da música popular são diversas, são diferentes da música erudita. [...] Por mais que a gente também ache legal que não haja uma separação entre música popular e erudita, [...] que esteja todo mundo junto, mas contemplando as especificidades (profa. Márcia).

[...] o canto popular, eu vi que melhorou muito. O canto erudito eu acho que ainda patina em muita coisa. [...] é um ensino ainda muito tradicional, onde o professor não arrisca muitas coisas. Ele, às vezes, não quer conhecer coisas novas, técnicas novas (profa. Clarisse).

A fala da professora Márcia nos indica certo movimento dentro da escola em buscar alternativas para que fossem contempladas as especificidades nas diferentes modalidades que compõem esta estrutura. A professora Clarisse, por sua vez, enxergava mais avanços no curso de 'canto popular' do que no de 'canto erudito', que lhe parecia ainda bastante apegado a tradições. Isso nos conduz à idéia de que na estrutura geral da escola havia espaço tanto para um ensino tradicional quanto para um ensino aberto a novas possibilidades.

Analisar os aspectos que compunham o espaço pedagógico das aulas de canto nos foi útil na medida em que pudemos compreender, de forma geral, o contexto pesquisado e a forma como professores e alunos se movimentavam nesta estrutura.

Em nossas conclusões a respeito da organização do espaço ensino aprendizagem de canto, percebemos como relevantes que:

– A seleção entre os que devem ou não ter oportunidade de estudar canto está pautada nas condições que o indivíduo apresenta a priori, como 'voz privilegiada', 'afinação', 'musicalidade', mostrando-nos que os indivíduos que não possuam as mesmas condições são apreendidos mais pelas suas limitações do que por suas possibilidades;

– A disposição do professor para entrar em relação com o outro é um aspecto forte do contexto de aulas de canto;

– O desenvolvimento do aluno de canto é apreendido a partir do cumprimento de padrões técnicos e musicais pré-estabelecidos.

Tendo esclarecido a forma como se apresenta o espaço ensino-aprendizagem de canto, nos encaminhamos para o próximo item, no qual estaremos discutindo os aspectos que o professor de canto prioriza para definir suas ações pedagógicas.

5.2 Os aspectos que o professor de canto prioriza para definir suas ações pedagógicas

5.2.1 Questões técnicas e musicais

Dentre os aspectos priorizados pelas professoras participantes no contexto de aulas de canto se encontram os de cunho técnico e musical. Um desses aspectos – a saúde vocal – é bastante presente no discurso da professora Márcia, assim como podemos observar em suas palavras:

[...] hoje em dia eu vejo o pessoal aí se arriscando muito cedo [...] Eu cultivo isso nos meninos, sabe, eu falo ‘ó, enquanto eu não tive certeza que eu podia ouvir uma voz e identificar pelo menos patologias, e também que eu não ia cultivar essas patologias, eu não me arrisquei [...] eu acho que é importante ter essa bagagem tanto no campo da saúde vocal, quero dizer, esse aprofundamento em relação à percepção da voz, ter muito desenvolvido este ouvido pras questões de saúde vocal. Eu acho que isso é muito importante. (profa. Márcia).

Quando a professora Márcia fala em ‘se arriscar muito cedo’, ela se refere à ‘ministrar aulas de canto’. Os ‘meninos’ são os seus alunos, os quais ela orienta que se preparem melhor antes de se tornarem professores de canto. A questão da saúde vocal permeia não só o seu discurso, mas a sua prática diária.

Vimos, por exemplo, como mencionado anteriormente, situações nas quais a professora Márcia desaconselhou determinados alunos a participarem da aula quando se encontravam adoentados, com dor de garganta. Ela própria cancelou suas aulas em um dia no qual se encontrava nesta mesma condição.

A professora Márcia também sempre recomendava seus alunos a fazerem o exame médico que possibilita ver em que condições se encontram as cordas vocais, chamado ‘videolaringoscopia’. Na sala de aula, permanentemente escrito no quadro usado para avisos, estava o contato de um médico otorrinolaringologista, profissional que faz este tipo de exame.

Também nos indica a mesma direção o fato de termos presenciado, em situação de aula, uma conversa da professora Márcia com Sara, sua aluna, que trouxe informações sobre um cansaço vocal que costumava ocorrer no final do dia. Para ilustrar tal situação, transcrevemos uma parte do diálogo desenvolvido entre elas:

– “Costumo ficar rouca à noite” (Sara).

– “Você já fez vídeo alguma vez?” (profa. Márcia).

– “Marquei e não fui” (Sara).

Professora Márcia, em tom de ironia, mansamente:

– “Nem vou gastar a minha saliva dando bronca em você. Já cansei de dizer o quanto isso é importante”.

O questionamento da professora Márcia sobre Sara ter feito ‘alguma vez’ a videolaringoscopia nos indica que ela já havia recomendado que a aluna fizesse tal exame, mesmo antes de Sara ter-lhe informado sobre a rouquidão que aparecia em sua voz quase que diariamente.

A rouquidão constante é um dado que, realmente, pode indicar possíveis problemas vocais no indivíduo. Encontramos suporte em Behlau e Pontes (2001) neste sentido quando recomendam:

Caso se observe voz alterada, persistente por mais de 15 dias; dor ao falar; sensação de esforço, aperto, ardor, queimação ou cansaço vocal, procure um médico otorrinolaringologista ou um fonoaudiólogo. [...] qualquer rouquidão persistente por mais de duas semanas deve ser avaliada adequadamente (p. 53).

Os argumentos expostos anteriormente nos mostram que a saúde vocal é um aspecto determinante nas ações pedagógicas da professora Márcia no contexto de aulas de canto. Este aspecto é tão presente no discurso e na prática da professora que, como já mencionado, também lhe servia de critério para a passagem do aluno para o nível técnico. Voltaremos a este exemplo da aluna Sara mais adiante, quando estaremos discutindo questões da avaliação na perspectiva das professoras participantes.

Um segundo aspecto que aparece, desta vez nas ações da professora Clarisse, é a utilização de ‘imagens’. A palavra ‘imagem’, no sentido aqui empregado, é um termo de uso corrente no contexto de canto. Por meio de ‘imagens’, o professor busca sensações do corpo análogas às do ato de cantar, com o intuito de auxiliar os alunos a perceberem as sensações do corpo durante a execução vocal.

Este tipo de recurso é comumente utilizado por professores de canto e por maestros que dirigem Coros. Uma ‘imagem’ bastante utilizada, especialmente por maestros de Coro é: ‘ imagine que você está cantando com um ovo dentro da boca’. Neste caso o maestro intenta que o cantor suba e mantenha o palato¹⁵ em posição alta a

¹⁵ O palato é conhecido no senso comum como ‘céu da boca’; a parte da frente é denominada ‘palato duro’, e a detrás, ‘palato mole’. De acordo com Costa (2001), o palato mole é um músculo membranoso, vibrátil e

fim de impostar o som vocal de forma adequada, segundo os seus parâmetros, para a execução do repertório. A utilização de 'imagens' está presente na fala da professora Clarisse, assim como na de sua aluna Kátia:

Cada aluno tem um temperamento diferente. Cada aluno tem um jeito diferente. Cada aluno tem uma voz diferente. Então isso oferece uma certa dificuldade. Para o professor é um desafio. [...] se eu pego uma pessoa que tem a voz leve, eu não posso dar o mesmo repertório pra aquela que tem a voz pesada. Eu não posso, por exemplo, fazê-la cantar com a mesma imagem. [...] Porque se eu não adapto pra cada uma a maneira como ela vai pensar... Ali eu vou por experimentação. Eu começo, eu seguro na pessoa e começo 'canta aqui, agora pensa assim'. A imagem que eu vejo que deu certo, eu começo por ali (profa. Clarisse).

[...] a professora Clarisse tem as imagens que ela vai tentando fazer individualizado (Kátia).

As falas da professora Clarisse e de Kátia, sua aluna, nos indicam que a professora busca nas 'imagens' um recurso que possa atender cada aluno individualmente. Pelo discurso da professora também fica claro que o trabalho com 'imagens' é feito mediante experimentação e que as 'imagens' que se adéquam à determinado aluno lhe servem de base para definir suas ações pedagógicas. Esse recurso era bastante utilizado pela professora em situação de sala de aula.

Um exemplo da procura por uma 'imagem' que se adapte ao aluno se deu em uma aula de Kátia e Cássia, no qual a professora buscava uma boa sonoridade para os graves das vozes de suas alunas. Para tanto, ela fez uso de duas 'imagens'. Na primeira, ela disse que o som, já localizado na cabeça faz um caminho descendente, desenhando algo que se assemelha a um 'bico de papagaio'.

Na outra tentativa, a professora Clarisse falou: 'eu penso que o som está chegando até a cintura'. Nesta mesma aula estava presente outra professora do Núcleo de Canto [erudito] que, com o intuito de ajudar as alunas, acrescentou: 'Eu imagino como se fosse uma cascata caindo'.

De acordo com o discurso de Kátia, aluna da professora Clarisse, a utilização de 'imagens' algumas vezes favorece a sua aprendizagem, outras, não. Ela e sua professora argumentaram que 'imagens' que funcionaram em determinada aula podem não servir em outra. Já as palavras de Verônica, outra aluna da professora Clarisse, nos indicam que as 'imagens' lhe são de grande auxílio:

flexível, responsável em grande parte pela conformação dos sons, uma vez que, adequadamente arqueado, aumenta a capacidade acústica da voz.

[A imagem] às vezes me ajuda. Esse negócio de ‘bico de papagaio’ não tem... não faz diferença nenhuma pra mim. Mas têm umas queaju... às vezes ela puxa o meu cabelo e aí vai a nota pro lugar. Eu acho ótimo! Eu adoro. Tem aula que dá certo o que ela fala, tem aula que não. A mesma coisa ela fala e não funciona. Eu não sei te explicar. Tem aula que dá, tem aula que não dá (Kátia).

Se eu tento uma imagem hoje, na semana que vem aquela imagem não está dando certo, porque às vezes não dá, eu acho uma outra coisa pra pessoa trabalhar (profa. Clarisse).

[A imagem] favorece. Nossa, e como! Porque eu trabalho na área da imaginação. Eu tenho que estar de atenção aqui ligada. Quando eu vou cantar, eu tenho que focalizar que eu preciso do som aqui (na cabeça). Se eu esquecer disso o som vem pra cá (para baixo, na boca). [...] e essa questão da imagem que ela fala, do jeito que ela fala, me ajuda a prestar atenção, a imaginar o som aqui (na cabeça), que eu vou com ele pra parede faríngea, eu volto com ele pra cá (fazendo a curva por trás da cabeça) (Verônica).

Quando Kátia fala sobre a professora Clarisse ‘puxar o seu cabelo’, ela se refere à outra ‘imagem’ bastante utilizada pela professora a fim de conseguir expandir a ressonância da voz até a parte superior da cabeça. Com Verônica, a professora procura o mesmo resultado quando pede para que a aluna imagine o som na cabeça, fazendo uma curva por trás.

Utilizando uma imagem semelhante a esta, Delanno (2000) nos serve de apoio quando argumenta: “ao executar os exercícios, procure *imaginar* que o som está vibrando dentro do seu corpo, preenchendo todos os espaços, e finalmente saindo pelo topo da cabeça” [grifo nosso] (p. 49).

O uso de ‘imagens’, como dito anteriormente, é comum entre professores de canto. Podemos reforçar este argumento mediante o exemplo mencionado anteriormente, quando outra professora do Núcleo de canto [erudito], presente na aula de Kátia e Cássia, também tentou auxiliar as alunas da professora Clarisse utilizando o mesmo recurso.

Por todos os exemplos aqui apresentados temos a indicação de que o uso de ‘imagens’ é um dos aspectos que definem as ações pedagógicas da professora Clarisse no contexto de aulas de canto.

Outro aspecto presente nas ações das professoras Clarisse e Márcia é o desenvolvimento da expressão, da musicalidade de seus alunos de canto. A fala da professora Clarisse nos mostra que mesmo quando o aluno é iniciante ela busca dar elementos para que este comece a trabalhar a expressão musical:

Eu sei que ele não está preparado pra fazer nenhum sinal de intensidade, nem dinâmica. Eu sei disso. Ele não controla a própria voz, nem a musculatura, nem o próprio corpo. Porém, eu começo já a trabalhar isso. Quando eu digo que eu canto junto é porque eu começo a trabalhar a musicalidade do aluno. Não só leitura de nota, passar com o piano, fazer colocação, não só montar o aparelho fonador. A musicalidade tem que ser treinada. Então eu já começo. Se ele não consegue, está tudo bem. [...] tem aluno que, aparentemente, não é musical. Mas só que, na verdade, ele não sabe se expressar. Se você começa a trabalhar isso com o aluno, você desenvolve o aluno também, e às vezes ele acha o caminho dele, né? Então, a gente deve trabalhar isso desde o início (profa. Clarisse).

O discurso da professora Clarisse nos indica que mesmo se deparando com situações que poderiam limitar suas ações com os alunos iniciantes – como o fato de estes não estarem ainda preparados muscular e tecnicamente para uma execução vocal expressiva – ela buscava desenvolver a musicalidade deles, usando a estratégia, por exemplo, de cantar junto com o aluno.

Também na prática diária da professora presenciamos alguns momentos nos quais ela agia nesse sentido, se utilizando especialmente da ‘demonstração’, outro recurso no qual a professora Clarisse lançava mão para trabalhar esse aspecto.

Vimos, por exemplo, um momento da aula de Kátia, sua aluna, quando estava executando o repertório e a professora Clarisse lhe pediu que ‘caminhasse mais com a frase’, e não a fizesse ‘quadrada’. A sugestão da professora era no sentido de trabalhar a expressividade da frase *musical*.

Após a explicação, a professora, com o intuito de se fazer entender melhor, cantou um trecho da peça, demonstrando, assim, a sua idéia musical. Kátia, sua aluna, vale lembrar, se encontrava em um dos módulos iniciantes do curso de ‘canto erudito’: básico 3 (B3).

Um segundo ponto relevante da fala da professora Clarisse é quando esta afirma que ‘a musicalidade tem que ser treinada’. E, a partir desta colocação ela complementa: ‘tem aluno que, aparentemente, não é musical, mas só que na verdade ele não sabe se expressar’.

Esta argumentação se torna importante na medida em que a professora enxergava que, apesar de haver alunos que se expressam mais facilmente, é possível desenvolver a expressividade musical daqueles que, por ventura, não possuam a mesma condição.

Presenciamos um momento de aula da professora Clarisse que pode exemplificar esta situação, desta vez com sua aluna Verônica. A aluna estava executando a música ‘Romaria’, de Renato Teixeira, quando a professora solicitou que ela cuidasse para ‘não

sobre articular’, ‘não pesar’ e ‘não quicar’ (ou não acentuar as sílabas) como ‘sou caipira, pira, pora nossa’... Ela também recomendou que a aluna procurasse uma ‘imagem mais flexível da música para não pesar’. E, ao trabalhar o texto, a professora lembrou ‘você está contando uma história’.

Estes artifícios usados pela professora Clarisse nos indicam que, assim como no caso de Kátia (B3), ela também busca desenvolver a musicalidade de Verônica, aluna que, como já dito anteriormente, se encontrava no módulo preparatório para o técnico (MPT1), portanto já havia percorrido seis módulos do curso básico.

Do mesmo modo que a professora Clarisse, a professora Márcia tem em sua fala a necessidade de desenvolver a expressividade de seus alunos, o que ela chama de ‘cultivar a expressão’:

É uma formação meio específica, assim, de cultivar expressão. É um pouco diferente, talvez, de outras áreas. Embora eu também ache que em qualquer área, até na matemática, devia ser assim. [...] Eu me lembro de uma professora de matemática que eu tive que ela colocava aquela equação, assim no quadro e ela dizia ‘olha só, que coisa perfeita!’ E eu olhava aquilo, aí eu queria fazer matemática [...] Porque ela era apaixonada por aquilo! Eu fico arrepiada de lembrar dela! Ela mostrava aquilo pra mim... Era uma obra de arte, assim, aquela equação lá no quadro (profa. Márcia).

O exemplo que aparece na fala da professora Márcia nos mostra que essa ‘expressão’ é ‘cultivada’ no âmbito das emoções que aparecem na relação entre o sujeito e objeto (no caso, a sua professora e a matemática), e que, por sua vez, provocam impactos no outro (profa. Márcia, aqui na condição de aluna).

No contexto de aula da professora Márcia, presenciamos várias vezes o trabalho de ‘cultivar a expressão’. Como exemplo, temos alguns momentos na passagem do repertório de uma aula na qual participavam Viviane e Juliana, suas alunas. Para Viviane, a professora colocou: ‘eu vejo você com esse *termina, termina*. Uma ansiedade para a música terminar. [...] Eu quero ouvir o que você ta sentindo’ (profa. Márcia).

No caso de Juliana, temos um pequeno trecho do diálogo entre ela e sua professora que pode ilustrar o mesmo aspecto:

- “Pensa no que você está falando, como você está sentindo fazendo essa música. [...] A gente está precisando colocar você pra se divertir” (profa. Márcia).
- “Acho que eu estou muito presa às notas, à partitura. Só canto lendo” (Juliana).
- “Tirar a partitura pode ajudar a entrar mais em contato com a música” (profa. Márcia).

– “Estou sentindo isso mesmo. Está artificial, não está natural” (Juliana).

As falas da professora Márcia e de suas alunas nos indicam que o ‘cultivar a expressão’ tem forte relação com o trabalhar com as emoções no contexto de aula, especialmente no momento da execução musical. Isso acontece quando, por exemplo, a professora Márcia chama a atenção para o fato de Viviane manifestar ‘ansiedade’ em terminar a música, e também quando solicita à aluna: ‘eu quero ouvir o que você está sentindo’. O argumento da professora de que Juliana precisava ‘se divertir’ quando cantava e o fato de indagar a aluna sobre como estava ‘se sentindo’ ao fazer aquela música nos mostra esta mesma direção.

Outro detalhe importante é a forma como o diálogo entre a professora Márcia e Juliana favorece a reflexão da aluna de que a interpretação da música se torna artificial na medida em que Juliana se mantém presa à partitura musical. Favorecer a aprendizagem reflexiva nos remete à González Rey (2006), quando argumenta que o aluno necessita ter tempo para levantar seus questionamentos, para poder caminhar em suas conclusões, visto que desta forma ele estará assumindo um compromisso pessoal com o objeto de sua aprendizagem. Questões ligadas à aprendizagem reflexiva serão discutidas mais adiante no trabalho.

Embora o ‘cultivar a expressão’ da professora Márcia seja semelhante ao ‘trabalhar a musicalidade’ da professora Clarisse, porquanto ambos estão relacionados às questões interpretativas da música, pelas falas e situações de sala de aula apresentadas temos a indicação de que ‘cultivar a expressão’ se mostra como um aspecto mais ligado às emoções, tanto da professora Márcia quanto de seus alunos, que aparecem na relação entre a professora, o aluno e o objeto de estudos, no caso a música cantada; enquanto que ‘trabalhar a musicalidade’ se define mais como um aspecto técnico e musical a ser desenvolvido.

Guardadas as devidas diferenças, os argumentos aqui expostos nos mostram que o desenvolvimento da musicalidade e da expressão se encontra entre os aspectos que as professoras Clarisse e Márcia priorizam para definir suas ações pedagógicas no âmbito de aulas de canto.

A disposição em desenvolver um trabalho de base com alunos que, a princípio, não apresentem atributos como ‘voz privilegiada’, ‘talento’, ‘afinação vocal satisfatória’, é outro aspecto comum entre as professoras Márcia e Clarisse.

Fazer um trabalho de base significa, por exemplo, ensinar o aluno a posicionar (impostar) a voz de forma adequada para o canto; instruí-lo de forma que ele possa melhorar a sua afinação vocal; orientá-lo sobre aspectos concernentes à interpretação musical; entre outros.

Para a professora Clarisse, este tipo de trabalho, apesar de ser árduo, é desafiador:

Não difícil de formatar, de fazer, de montar o aparelho fonador. Se o aluno for estudioso, não é tão difícil. Por exemplo, como a Kátia. Porém, é um trabalho maçante. Você fica ali durante dois, três anos... Chega uma hora que cansa. Mas se você não fizer isso ele não vai ter a técnica estabelecida, madura, a musculatura não amadurece, e, portanto, não vai cantar bem. Então, esse trabalho aí é difícil. Mas, ao mesmo tempo, é legal porque desafia a gente enquanto professor (profa. Clarisse).

O discurso da professora Clarisse nos indica que, apesar de 'maçante', o trabalho de base é de fundamental importância para a construção técnica e musical do aluno de canto, e que o aluno dedicado pode passar mais rapidamente por esse processo. Algumas falas ocorridas durante a aula de Kátia, usada como exemplo de aluna 'estudiosa' pela própria professora, nos encaminham para a mesma direção:

– “Tem que aprender a ouvir e tentar guardar este som. [...] Vira a musculatura (subir o palato) e chega aqui (cabeça). [...] A sua garganta está toda aberta” (profa. Clarisse).

– “Eu estou treinando muito assim” (Kátia).

– “A voz está natural, limpa, cheia e igual. [...] Quando você estiver sozinha faça os exercícios sempre na região média. Não vá aos extremos, só comigo. [...] Eu não vou fazer mais porque eu quero que você firme aquilo que você achou hoje. [...] Está caminhando bem para o grau de dificuldade da música. Continue estudando” (profa. Clarisse).

Temos outra situação de aula que exemplifica o trabalho de base, cujas personagens eram a professora Márcia e sua aluna Juliana. Após a execução do repertório, a professora corrigiu detalhes da melodia e recomendou que Juliana utilizasse seu registro grave ('voz de peito'), buscando 'uma ressonância mais no queixo'. A aluna respondeu: “Eu cantei muito em coral, por isso a minha ressonância é mais de cabeça”.

Na aula seguinte, sobre a execução da mesma música, a professora Márcia solicitou que Juliana buscasse uma colocação (impostação) ‘mais no queixo, mais na boca, mais garganta e mais peito’. Ela também comentou que faltava ‘emoção’ na interpretação da música, e observou: “Segue soltando, que está cada vez melhor. Você já está corrigindo o ritmo, as notas. Mas eu preciso sentir mais a ‘dor’ na música”.

Em situação de aula, diversas vezes presenciamos as professoras Clarisse e Márcia fazerem esse trabalho de base com seus alunos. No entanto, de acordo com as suas falas, certos professores tendem a preferir alunos que já estejam mais preparados técnica e musicalmente:

[...] eu sinto que as pessoas têm muito a tendência de querer pegar uma pessoa que vem pronta. E aí é muito mais fácil de trabalhar (profa. Márcia).

Às vezes chega um aluno que pode não ter aquela voz maravilhosa... Aí ele não quer ensinar muitas vezes porque não sabe fazer a base. Só quer pegar gente que já canta. É muito comum isso aí ainda no instrumento. E já nem digo só no canto. É no geral. [...] Eles querem o aluno pronto. Eu percebo que poucos professores têm paciência e talvez até conhecimento pra fazer a base no aluno (profa. Clarisse).

Os trechos apresentados nos indicam que um aluno que não necessita de trabalho de base demanda menos esforço por parte do professor. Por essa razão, segundo as professoras Márcia e Clarisse, é comum que professores de música prefiram trabalhar com alunos que tenham mais experiência técnica e musical.

Também se mostra relevante a opinião da professora Clarisse quando alega que tais professores de *música* – não apenas os de canto – não possuem paciência para, ou até mesmo desconhecem como se faz um trabalho de base com alunos menos experientes.

Por informações prestadas pela professora Márcia, obtivemos que, durante muito tempo em seu percurso na escola, ela insistia em trabalhar com os ‘desafinados’, e que vivenciou situações de grandes avanços desses alunos:

[...] eu vi coisas tão legais, de gente totalmente desafinada, mas aquela pessoa muito a fim, determinada e que às vezes tinha uma curva... Não comparando os resultados finais [...] mas era o desenvolvimento dela. [...] Eu tenho uma tendência de rejeitar essas coisas do talento. Eu tenho muita vontade de desenvolver as potencialidades, estejam elas no nível que estiverem (profa. Márcia).

A fala da professora Márcia nos mostra a sua inclinação em trabalhar com seus alunos a partir de suas vivências, ainda que técnica e musicalmente estes não apresentem muita experiência. O 'rejeitar as coisas do talento' não significa ignorar a sua existência. Antes, se relaciona ao fato de agir em colaboração, de favorecer o desenvolvimento do aluno, não importando a condição na qual ele se encontra.

Nesse sentido, Tunes e Bartholo (2004) nos servem de apoio quando alegam que o ato de ensinar necessariamente implica em promover o desenvolvimento a partir da realização de atividade em colaboração. Para os autores, se não for assim, não haverá ensino, mas puro treinamento.

A partir das situações apresentados anteriormente, temos a indicação de que, tanto a professora Clarisse quanto a professora Márcia possuem disposição em desenvolver um trabalho de base com alunos menos experientes. Assim, este aspecto também se situa entre os que as professoras priorizam para definir suas ações pedagógicas.

A análise de questões técnicas e musicais no contexto apresentado nos ajudou a perceber que estes aspectos exercem um peso considerável nas decisões que as professoras participantes tomam para definir as suas ações pedagógicas.

5.2.2 Dos aspectos pedagógicos

A forma como as professoras participantes lidam com as questões ligadas à avaliação de seus alunos de canto se enquadra entre os aspectos que elas priorizam para definir suas ações pedagógicas. A fala da professora Márcia, por exemplo, nos informa que durante algum tempo após a sua chegada no Núcleo de Canto Popular, o momento de avaliação de seus alunos lhe causava tensões, uma vez que ela ainda não havia encontrado sintonia entre estabelecer critérios e, ao mesmo tempo, ser justa:

Eu sempre tive uma coisa que pra mim agora veio a se resolver, mas que eram momentos tensos [...] Todo semestre, quando chegava a época de avaliação eu tinha uma crise de asma, porque eu não conseguia encontrar mecanismos que eu achasse justos pra poder avaliar uma coisa tão complexa como era. [...] eu não conseguia encontrar uma forma de fazer as coisas justamente e, ao mesmo tempo, também ter critério. Porque você não pode também 'ah, beleza, então cada um avalia como quiser', quero dizer, a gente tem que ter os níveis, tem que ter momentos aonde você se junta pra tomar uma decisão a respeito da progressão daquele aluno (profa. Márcia).

O discurso da professora Márcia nos indica que ela valorizava a decisão conjunta – tomada pelos professores que compunham a banca examinadora das provas – sobre os avanços e o nivelamento de cada aluno. Conforme a professora Márcia, as tensões que lhe surgiam durante o período de avaliação desapareceram quando o grupo de professores de seu núcleo definiu, como já dito, que a banca examinadora seria decisiva apenas na passagem do aluno para o nível técnico, e do módulo Tec1 para o Tec2.

Mesmo valorizando a decisão conjunta dos professores sobre o desenvolvimento dos alunos, uma situação já mencionada, ocorrida em sala de aula, nos mostra que as exigências estabelecidas para mudança de nível, quando não cumpridas, serviam de base para a professora Márcia não permitir que determinado aluno ingressasse no nível técnico, mesmo antes dele ser submetido à prova com banca examinadora:

[...] com a Sara eu vinha muito certa de que ela ia num caminho fácil pro básico. [...] a musicalidade dela é tão desenvolvida... Mas ela, realmente, acho que vai parar um pouquinho aí. [...] porque às vezes ela chegava aqui rouca, mas ela falava 'ah, eu caí na gandaia, gritei demais esse fim-de-semana'. 'Ta bom, então'. Agora ela ta trazendo um dado novo, que é essa história de ela, muitas vezes, chegar no final do dia e estar rouca. Isso aí já não é mais um abuso que rolou, pontual. [...] Então já me colocou uma situação, mesmo, de saúde vocal que é de uso constante da voz, que está precisando de um cuidado. [...] esse negócio da saúde vocal pra mim está muito claro. Se uma pessoa tem um quadro de saúde vocal muito instável, ela não tem condições nenhuma de ir pro técnico. Não pode (profa. Márcia).

O trecho acima nos mostra o quanto o aspecto 'saúde vocal' era relevante para determinar as ações pedagógicas da professora. Mais do que isso, este aspecto era um critério que assumia um peso considerável na avaliação, na medida em que o aluno que não possuísse uma saúde vocal estabilizada também não estaria apto para ingressar no nível técnico.

Ressaltamos, no entanto, que o fato de a professora Márcia decidir que o aluno não deveria mudar de nível, antes mesmo do momento formal de avaliação, não anulava o valor que ela atribuía às decisões tomadas pelos professores da banca. Exemplo disso é a forma como ela se referiu à situação de Alex, outro aluno que estava em vias de mudar de nível:

Ele é lento na produção. Ele podia produzir mais repertório, também. Então, vamos ver o que que a banca acha nesse final de semestre (profa. Márcia).

Vale lembrar que ‘aumentar a produção de repertório’ também era um dos quatro critérios estabelecidos para a mudança de nível no curso de ‘canto popular’.

Assim como vimos no discurso da professora Márcia, a fala da professora Clarisse nos mostra a necessidade de ‘ser justa’ no momento da avaliação. No trecho abaixo, a professora compara o empenho de Cássia ao de Kátia durante o semestre corrente, e explicita as considerações feitas no momento de avaliar cada aluna:

[...] a Cássia leva a sério. Esse semestre quem levou bastante a sério foi a Kátia. Ela não. Eu sei que ela está com problema. Só que é o seguinte: eu não posso, por causa disso, passar a mão na cabeça dela, dar a mesma nota que eu dei pra outra, porque não tem a ver. Aí eu acho que eu tenho que ser justa. (profa. Clarisse).

Cássia, como já dito anteriormente, estava com problemas no âmbito familiar. A fala da professora Clarisse nos indica que ela comparava a dedicação de uma aluna (no caso, Cássia), com a de outra (Kátia), e usava este aspecto como critério para definir a menção final delas.

No momento da pesquisa presenciamos uma situação de prova, na qual participaram Kátia e outra aluna (‘canto erudito’) da professora Clarisse. Composto a banca examinadora, também estavam presentes duas professoras do núcleo. Abaixo, algumas considerações feitas sobre Kátia:

- “No geral ela melhorou bastante” (uma professora da banca).
- “Ela é uma menina que faz repertório pesado. Eu daria SS¹⁶ para ela” (profa. Clarisse).

No momento de avaliar a outra aluna, a professora Clarisse argumentou que esta não se dedicou suficientemente aos estudos naquele semestre, entre outras razões, porque viajou, durante um mês, com o coral no qual participava. De acordo com a professora Clarisse, o tipo de técnica vocal utilizada pelo maestro deste coro destoava da técnica desenvolvida por ela, o que também contribuiu para afetar o rendimento da aluna. Algumas das considerações feitas sobre a sua prova foram:

- “O queixo está muito duro” [...] “Ela é séria. Eu daria MS para ela” (uma professora da banca).

¹⁶ ‘SS’ significa ‘superior’ e faz parte do sistema de menções adotado nas Instituições de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal. ‘SS’ é a menção mais alta; a ela se seguem ‘MS’(médio superior), ‘MM’ (média mínima), ‘MI’ (média inferior), ‘II’ (Inferior).

– “Não, SS este semestre, não. Acho que MS está bom” (profa. Clarisse).

Os trechos expostos nos indicam que a professora também avaliava seus alunos pelos avanços individuais apresentados, e que as menções eram decididas em sintonia com as considerações da banca examinadora.

A partir dos contextos apresentados temos a indicação de que, para as professoras Márcia e Clarisse, o senso de ‘justiça’ no momento da avaliação estava intimamente ligado ao fato de se estabelecer critérios e segui-los de forma coerente. Ambas as professoras têm em comum o considerar e também se apoiar nas decisões tomadas pela banca examinadora das provas.

Em relação à professora Márcia, as situações expostas nos indicam que seus critérios avaliativos estavam mais ligados às questões técnicas e musicais. Exemplo disso é a valorização do cumprimento das exigências para ingressar no nível técnico, sempre ressaltado por ela no contexto das aulas.

Nesta direção, encontramos apoio nos argumentos de Tourinho e Oliveira (2003) quando explicam que, no Brasil, as escolas de música de nível técnico e graduação se utilizam de atividades de avaliação que “tendem a ser compulsórias e envolvem medidas” (p. 19). De acordo com as autoras,

Em geral, a prática das escolas está centrada mais nos produtos do que nos processos seguidos. Mede-se o nível do aluno em relação aos objetivos propostos, predominando critérios e procedimentos que costumam rotular os alunos em categorias diversas. Esta concepção não favorece o uso do processo de avaliação como forma de orientar e reorganizar o processo de ensino-aprendizagem (p. 19).

Deste modo, as formas de avaliação nas quais se prioriza o cumprimento de critérios técnicos e musicais pré-estabelecidos, assim como apreendemos no caso da professora Márcia, podem trazer prejuízos na orientação e reorganização do processo ensino-aprendizagem de alunos de canto.

Os critérios de avaliação da professora Clarisse também priorizavam aspectos técnicos e musicais. Porém, a partir da prova que presenciamos, podemos dizer que ela também se pautava nos avanços de cada aluno, e na dedicação deles aos estudos, aspectos que eram apreendidos individualmente e em comparação de um aluno com outro.

Assim, a forma de lidar com a avaliação – que envolvia, entre outros, o estabelecimento de critérios a serem cumpridos e a decisão conjunta de professores

sobre o desenvolvimento do aluno – estava entre os aspectos que as professoras Márcia e Clarisse priorizavam para definir suas ações pedagógicas.

Outro aspecto presente nas ações das professoras Márcia e Clarisse era buscar que seus alunos refletissem a respeito de suas ações. No discurso da professora Clarisse encontramos, por exemplo, que, assim como foi ensinada por sua professora, ela buscava orientar seus alunos de forma a compreenderem ‘o que’ e ‘como’ estavam executando determinado aspecto técnico vocal:

Eu faço muito isso porque eu fui ensinada assim. A minha professora parava no momento que você cantava: ‘que que você fez aí? Observa’. Ela não falava ‘você fez isso, isso e isso’. Às vezes, mais no início. Mas era ‘por que que você fez aí?’ Aí eu ficava assim: ‘ah, eu pensei assim e assim’. ‘Então deu certo, continua pensando. Faz de novo. Observa como que a sua musculatura está, o que que você está sentindo auditivamente. O que que você ouviu? O que que tem mais? Tem mais brilho, tem mais...’ Eu vejo que às vezes eu falo com os alunos e eles ficam voando. Eles não pensam em nada. NADA! (profa. Clarisse).

A fala da professora Clarisse nos indica que a sua forma de ensinar estava intimamente ligada à reflexão de seus alunos sobre as questões que envolvem o ato de cantar. Um aspecto relevante da fala da professora aparece quando ela alega que determinados alunos ‘ficam voando’ ou ‘não pensam em nada’ quando estimulados pela professora a compreender as sensações ligadas ao canto. Esta atitude nos indica que tais alunos estavam acostumados a repetir modelos ou orientações de seus professores sem, no entanto, refletirem de que forma essas sensações aconteciam.

Em situação de aula presenciamos vários momentos que mostravam a ação da professora nesse sentido. Durante uma aula de Verônica, por exemplo, quando estavam trabalhando a impostação da voz, a professora Clarisse indagou: ‘O que que aconteceu?’. Em seguida, ela acrescentou: ‘você tem que entender para poder se corrigir [...] Eu procuro ensinar para que vocês aprendam com as próprias pernas’.

Após os questionamentos da professora e as conseqüentes reflexões da aluna, ocorridas durante a execução dos exercícios, notamos que Verônica conseguiu melhorar sua emissão vocal. Assim como a professora Clarisse, a professora Márcia também trabalhava de forma que seus alunos refletissem durante o momento da aprendizagem. A fala de Viviane, uma de suas alunas, nos indica a mesma direção:

No início do curso ela já falou: ‘olha, quando a gente tiver fazendo vocalise, me lembrem de falar pra vocês o que que é isso aqui, se a gente está fazendo tipo um-três-cinco, ou arpejo de sétima, ou se é o

que?’ Eu acho isso interessante porque você já vai internalizando o que que está fazendo ali (Viviane).

Assim como expresso na fala de Viviane, algumas vezes, em situação de aula, presenciamos a professora Márcia agir nesse sentido. Um exemplo ocorreu na aula em grupo de Juliana, Viviane, Sara e Sandra. Em determinado momento, quando a professora estava trabalhando um exercício de técnica vocal, ela indagou: ‘o que nós estamos fazendo?’ Para reforçar o entendimento das alunas, a professora solicitou: ‘cantem uma escala menor’. Neste caso, a professora Márcia buscava que suas alunas compreendessem aspectos ligados à estrutura musical.

Outro ponto bastante frisado na fala da professora é que o aluno deve pesquisar a sua voz com o intuito de descobrir e, assim, poder controlar as sensações presentes no ato de cantar:

[...] isso é uma coisa que eu sempre falo com os meninos. Porque, em geral, eu tento cultivar uma idéia de que a escola, o curso, estão aqui pra dar ferramentas pra você lidar com a sua voz. Têm critérios, tem uma série de coisas, mas o construtor, mesmo, da sua voz é você. Então, é muito diferente se eu, fazendo um trabalho com você, falar assim: ‘experimenta isso aqui’. Aí você volta e me dá um retorno e fala: ‘não, ó, professora, isso aqui foi assim, assim, assado; não deu certo, agora eu queria...’ É muito diferente se tem essa volta (profa. Márcia).

O discurso da professora nos indica que ela valorizava o fato de o aluno ser ‘pesquisador de sua voz’, e que também era significativo para ela que este aluno lhe desse retornos em relação a sua pesquisa, já que isso poderia favorecer mais avanços na sua aprendizagem.

A prática da professora Márcia também é permeada por ações que nos encaminham para a mesma direção. Como exemplo, temos uma situação de aula na qual Viviane, sua aluna, questionou: ‘Está sem ar, né? Eu estou treinando com e sem ar’. O argumento da aluna se refere à impostação da voz: com ou sem ‘vazar’ ar. Diante da fala de Viviane, a professora Márcia observou: ‘Quando a gente começa a ser pesquisadora de si mesmo, ninguém pode nos segurar’.

Esse exemplo vem ao encontro das argumentações de Vigotski (1926-2003) quando alega que “[...] no processo educativo, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo” (p. 75).

A reflexão sobre os conteúdos e as ações práticas desenvolvidas nas aulas de canto podem conduzir os alunos a se tornarem pesquisadores de sua própria voz, o que

nos remete a González Rey (2006), quando destaca dois aspectos subjetivos da aprendizagem: “o caráter singular da aprendizagem”, que, segundo o autor, conduz o professor a pensar em suas práticas pedagógicas a partir de aspectos que irão propiciar o posicionamento do aluno como sujeito de sua aprendizagem, o que envolve as suas experiências e idéias no espaço de aprendizagem.

Isso, de acordo com o autor, não se consegue apenas por meio de expor o conteúdo, mas, a partir do desenvolvimento de relações que favorecem o posicionamento ativo e reflexivo do aluno, o que conduz a uma segunda consequência: “a compreensão da aprendizagem como uma prática dialógica”. Para o autor, “a conversação, o diálogo em sala de aula, estimula o desenvolvimento do aluno, define um processo de aprendizagem norteado pela reflexão” (p. 39).

O diálogo, o desenvolvimento das relações no ambiente da sala de aula nos leva a outro aspecto presente nas ações das professoras participantes: a capacidade de perceber o outro. De acordo com a professora Márcia, o indivíduo que intenta ser professor precisa desenvolver a capacidade de perceber o outro, já que cada aluno é diferente. A fala da professora Clarisse nos encaminha para a mesma direção:

Têm algumas coisas que são fundamentais pra você entrar em sala de aula, que têm a ver com a sua capacidade de perceber o outro, de desenvolver esse canal de comunicação, ir aprimorando essas coisas. Porque com cada pessoa vai ser diferente. (profa. Márcia).

[...] o professor tem que, na verdade, ser muito esperto. E tem que ser meio psicólogo, porque ele tem que captar o jeito da pessoa. Nem todo dia a pessoa está do mesmo jeito, mas você tem uma base do temperamento. Você sabe mais ou menos como a pessoa é. E você tem que captar o que que é, como ela está aquele dia e como ela é no dia-a-dia, pra você trabalhar com ela. Se você vai chamar a atenção, cada um você chama a atenção duma maneira. Cada um você conscientiza duma maneira. [...] Com cada um você faz um elogio de maneira diferente (profa. Clarisse).

A abertura para o diálogo e a capacidade de perceber o outro também aparece no contexto das aulas das professoras Clarisse e Márcia. Em determinado momento da pesquisa, presenciamos uma apresentação artística (‘audição’) dos alunos do ‘canto popular’, na qual Verônica, aluna da professora Clarisse, participou.

Na aula seguinte à ‘audição’, houve comentários sobre a sua apresentação. Verônica manifestou decepção por ter cometido erros durante a sua *performance*. Percebendo o sentimento negativo da aluna, a professora Clarisse argumentou: “Você deve se exigir até certo ponto. Você fez tudo que poderia ter feito? Na hora pode

acontecer alguma coisa que sai do controle. [...] Você tem que fazer a sua parte. Isso é importante! Estuda, estuda!”

A situação apresentada nos mostra que a professora Clarisse, ao dialogar com Verônica, pôde apreender o sentimento de decepção da aluna, o que conduziu a professora a encorajar sua aluna para continuar se dedicando aos estudos.

Outra situação nos serve de exemplo, desta vez em uma aula da professora Márcia. Logo após a aluna executar o repertório, a professora argumentou: ‘Não sei se você estava com mais medo, mas a sua emissão estava diferente nesta música’. E Sandra respondeu: ‘Ô, eu até sou quando canto essa música’.

Neste segundo exemplo, o diálogo também serviu para esclarecer a percepção da professora em relação a sua aluna. Um detalhe diferente é que a professora Márcia detectou o sentimento de ‘medo’ da aluna por meio de sua emissão vocal, o que tem relação com o fato de a voz revelar o estado emocional do indivíduo (COSTA; SILVA, 1998).

Assim, o contexto apresentado nos mostra que a reflexão, o diálogo, o perceber o outro são, de fato, aspectos que as professoras Márcia e Clarisse priorizam para definir suas ações pedagógicas no contexto de aulas de canto.

Ao analisarmos os aspectos pedagógicos na perspectiva das professoras Márcia e Clarisse, pudemos compreender melhor a forma como elas concebiam a avaliação, o espaço que as professoras dispunham no contexto das aulas para o diálogo e a aprendizagem reflexiva, e de que forma elas buscavam perceber o outro, o que nos conduziu à idéia de que estes eram aspectos que as professoras participantes valorizavam para definir suas ações pedagógicas.

Das conclusões que chegamos sobre os aspectos que o professor de canto prioriza para definir suas ações, queremos destacar que:

- Os aspectos técnicos e musicais exercem um peso considerável na definição das ações pedagógicas dos professores de canto;

- As formas de avaliação utilizados no contexto de aulas de canto são fortemente apoiadas no cumprimento de critérios técnicos e musicais pré-estabelecidos;

- Apesar da força dos aspectos técnicos e musicais na definição das ações pedagógicas, as emoções, o diálogo, a aprendizagem reflexiva e a capacidade de perceber o outro são aspectos que permeiam as ações dos professores de canto.

Tendo elucidado os aspectos que o professor de canto prioriza para definir suas ações pedagógicas, nos dirigimos ao próximo item, no qual discutiremos como o próprio

aluno organiza e expressa seu processo de aprender canto, e de que formas ele sente, compreende e se posiciona em relação às ações do professor e de seus colegas.

5.3 Como o próprio aluno organiza e expressa seu processo de aprender canto; de que formas ele sente, compreende e se posiciona em relação às ações do professor e de seus colegas

5.3.1 Sobre as motivações para o ingresso das alunas participantes no contexto do Canto

Para iniciarmos as discussões sobre como as alunas participantes se situavam no momento da pesquisa, consideramos ser relevante, primeiramente, expor algumas das motivações que as conduziram ao contexto de canto e de que forma pudemos apreendê-las enquanto alunas inseridas neste contexto.

Verônica, como já dito anteriormente, não atingiu conceito suficiente para ingressar na escola via testes teórico-práticos. Entretanto, perseverou até que, via sorteio, conseguiu a vaga. A aluna ingressou no curso de 'canto erudito', porque, segundo seu relato, naquele sorteio não havia vagas para 'canto popular', área de seu interesse. Ela, então, cursou 'canto erudito' por um semestre e conseguiu, através da solicitação de sua professora na época, a transferência para o Núcleo de Canto Popular.

Na fala de Verônica podemos ter uma idéia da forma como o seu ingresso na escola a impactou:

Eu sempre tentei vir pra cá [...] Teste eu fiz duas vezes [...] todo sorteio eu ia tentando [...] até que pela sétima vez, eles me deram a vaga. [...] Aí eu estou aqui, até agora. Eu adoro a escola, eu não vejo nenhuma dificuldade de vir à escola. Se mandar eu vim todo dia, eu venho. Só não posso vim à tarde, porque à tarde eu trabalho. Mas se mandar eu vim de manhã, todo dia, a minha manhã é pra vim pra cá. [...] Faço outra coisa quando eu tenho que fazer, mesmo, mas, a minha prioridade é estudar música. Pra que? Pra cantar melhor. É só isso que eu quero. Cantar aonde? Na missa, [...] cantar pra Deus. (Verônica).

A fala acima vem ao encontro de nossas observações no campo da pesquisa, quando pudemos apreender Verônica como uma aluna estudiosa, motivada para aprender. Exemplo disso é que ela era assídua, procurava estar atenta às orientações da professora e sempre trazia o repertório estudado para as aulas. Os comentários de sua professora, feitos em duas aulas diferentes, nos indicam a mesma direção: 'Continua

trabalhando. Estou gostando muito. Está rendendo!'; 'Você tem vontade de aprender. Você é séria e você estuda' (profa. Clarisse).

Verônica também se mostrava bastante satisfeita no contexto das aulas de canto. A fala que se repetiu algumas vezes ao final de suas aulas nos serve como exemplo: 'professora, adorei a sua aula!'. É relevante frisar que a motivação em aprender para cantar 'na missa', 'pra Deus' se mostrou bastante presente ao longo de todo o seu discurso.

Verônica e Kátia vivenciaram situações semelhantes antes do ingresso: ambas participaram de disciplinas na escola sem, no entanto, estarem matriculadas oficialmente. Verônica freqüentou turmas de teoria musical por cerca de um ano e participou de um grupo coral durante aproximadamente três anos. Kátia nos informou que, antes de ingressar, freqüentava as aulas de uma das professoras do Núcleo de Canto [erudito]. Seu ingresso se deu via testes. Conseguiu a vaga na segunda tentativa.

Diferente de Verônica, após a primeira tentativa sem sucesso, Kátia decidiu priorizar o ingresso à Universidade:

[...] eu tentei entrar aqui uma vez, não consegui. Tinha uma vaga. Outro entrou. [...] aí eu nunca mais tentei. Aí eu falei: 'eu quero entrar na UnB primeiro. [...] e depois eu vou estudar pra escola de música'. [...] eu não quero seguir carreira musical. [...] eu estou aqui por prazer. Estou aqui porque eu quero aprender (Kátia).

Ainda que não quisesse seguir carreira musical e que tivesse priorizado o ingresso à Universidade, no momento da pesquisa, assim como expresso no trecho acima, apreendemos Kátia como uma aluna dedicada. Prova disso é que, ao longo de nossas observações, pudemos perceber avanços na construção técnica vocal e na interpretação musical, já que a aluna procurava treinar o repertório e os exercícios propostos pela professora Clarisse. Esta idéia também é fortalecida pelo fato de, em diversas circunstâncias, termos ouvido a sua professora comentar que Kátia era uma aluna estudiosa.

Viviane, outra participante, ingressou, por meio de testes, no curso de 'canto popular'. Antes disso, passou por quatro professores particulares de canto. Os três últimos, da própria escola pesquisada. A aluna nos informou que, com o primeiro, trabalhou o estilo 'teatro musical'. Seus outros professores, no entanto, eram do 'canto erudito'.

Nas falas de Viviane e de sua professora podemos ter uma idéia daquilo que ela se propunha enquanto aluna inserida no contexto de canto da escola:

[...] eu quero ter algum retorno financeiro com a música. [...] sabe, eu não quero cantar e pronto e acabou. Não, eu quero trabalhar com isso (Viviane).

[Ela] é séria, [...] super estudiosa, empenhada, quer muito, né, quer muito esse negócio de cantar [...] (profa. Márcia).

Essas falas nos indicam um posicionamento firme e seguro em relação aos objetivos que Viviane pretendia atingir. Esta direção é fortalecida pelas observações que fizemos ao longo da pesquisa, quando a aluna nos pareceu bastante empenhada naquilo que pretendia em relação à música, especialmente ao canto.

Viviane era uma aluna assídua, que, em sala de aula, colocava seus questionamentos, e que procurava seguir as orientações técnicas e musicais da professora Márcia nos momentos de estudo, trazendo os resultados disso para o contexto de aula.

Um exemplo de situação em sala de aula se deu quando, ao executar o repertório, a professora solicitou que ela tentasse fazer a melodia um pouco mais livre, ritmicamente falando. Na aula seguinte, após cantar a mesma música, a aluna comentou: ‘estou tentando achar outros caminhos’, o que nos indica que ela praticou tal música pensando nas recomendações feitas pela professora Márcia na aula anterior.

Juliana, a quarta participante, estava na escola há sete anos e, na época da pesquisa, seu curso era configurado como ‘dupla opção’: ‘viola caipira’ e ‘canto popular’. Ela chegou ao Núcleo de Canto por sugestão de seu professor de viola caipira. Sua idéia inicial era aprender a técnica de ‘canto erudito’ para cantar peças da Música Antiga – do período Medieval, do Renascimento – acompanhadas da viola caipira. Esta prática, segundo ela, acontece em grupos de Música Antiga já estabelecidos e que têm trabalhos reconhecidos internacionalmente.

De acordo com o relato de Juliana, seus objetivos não puderam ser alcançados porque as professoras do Núcleo de Canto [erudito] julgaram as características de sua voz como mais apropriadas para o ‘canto popular’. Por essa razão ela se transferiu para o Núcleo de Canto Popular:

[...] quando eu entrei pro erudito, foi com a intenção de aprender peças antigas de outros períodos e cantar em várias línguas na viola caipira, que é um instrumento muito antigo da Europa, trazido pelos portugueses. [...] Mas elas não quiseram que eu ficasse lá no núcleo porque eu estudo viola caipira e porque eu já fazia na minha voz uma característica de cantar música regional, [...] que é música de seresta. [...] Elas também tinham um preconceito comigo: ‘ah, a sua voz é mais

pra cantar o popular. Você estuda viola caipira, então é melhor você ir pra lá'. Aí eu fui pro Núcleo de Canto Popular (Juliana).

A despeito de aspectos que poderiam enfraquecê-la enquanto aluna, como a idéia de preconceito e a decepção por não conseguir atingir seus objetivos, ambos presentes ao longo de sua fala, Juliana, durante a pesquisa, nos pareceu muito compromissada com o curso de canto. Exemplo disso é que, além de ser assídua, sempre chegava pontualmente para as suas aulas.

A fala da professora Márcia, quando descreve suas impressões a respeito da aluna, indica-nos a mesma direção:

[...] ela é uma pessoa que eu vejo que leva o negócio muito a sério (profa. Márcia).

Destacamos ainda outro momento que pode ilustrar de que forma a aluna tenta lidar com a situação de ter que se transferir do 'canto erudito' para o 'canto popular':

[...] é ótimo fazer aula no Núcleo de Canto Popular. Mais natural e espontâneo que o Núcleo de Canto [erudito]. As professoras são muito bacanas, amigas, e isso dá uma certa leveza e tranquilidade para os estudos (Juliana).

O trecho acima nos mostra uma tentativa de adaptação de Juliana a um contexto que, inicialmente, não fazia parte de seus planos: a transferência para o Núcleo de Canto Popular. Esta situação, aliada ao fato de ela levar 'o negócio muito a sério', como descrito por sua professora, nos indica que Juliana, mesmo diante de situações adversas, procurava se fortalecer.

Os relatos aqui apresentados nos encaminham à idéia de que as expectativas que as alunas tinham antes de seu ingresso no contexto de canto da escola, tenham estas sido ou não correspondidas, exerciam influência sobre a relação que cada uma estabelecia com a própria estrutura da escola, especialmente sobre a forma como elas se inseriam e se relacionavam dentro do espaço de aprendizagem de canto.

No discurso de Verônica, bem como em suas manifestações de contentamento e de interesse dentro e fora da sala de aula, encontramos uma produção de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2006), de satisfação enquanto sujeito inserido no contexto da escola, especialmente no de canto.

Kátia, por sua vez, se aproxima de Verônica quanto à firmeza naquilo que se propunha a fazer. Entretanto, a sua inserção enquanto sujeito no contexto de canto

parecia estar mais ligada à satisfação pessoal em aprender. A escola, na forma como aparece no discurso de Kátia, se configurava mais como um instrumento para atingir seus objetivos.

Por ter interesse em se profissionalizar, as motivações de Viviane se distanciam um pouco das de Kátia e de Verônica. No entanto ambas se assemelham na determinação, na segurança daquilo que pretendiam em relação à música, especificamente ao canto.

Juliana, por outro lado, parecia estar inserida no contexto de canto de forma um pouco diferente das outras três. O distanciamento de seus objetivos a priori estabelecidos, a partir das orientações de professoras do 'canto erudito', parece ter produzido nela sentidos subjetivos de decepção, por não conseguir permanecer no Núcleo de Canto [erudito], e, ao mesmo tempo, de força de vontade ou de firmeza, por tentar se adaptar à sua nova condição de aluna do 'canto popular'.

É relevante frisar que, em alguns momentos de seu discurso, Juliana reforça a idéia de sofrer 'preconceito', sempre ligado ao fato de ser aluna de 'viola caipira'. Além do referido episódio da mudança do 'canto erudito' para o 'canto popular', ela também declarou ter sofrido 'preconceito' em situação de sala de aula ocorrida durante uma disciplina teórica:

Eu já tive professor aqui que duvidou que eu fiz o arranjo da tal música. Porque eu estava fazendo aula de teoria e como eu estudo viola caipira, como que o meu arranjo poderia estar melhor que o das meninas que estudam piano? Ele duvidou que era eu que tinha feito! E me jogou na cara, que ele perguntou: 'foi você que fez?' [...] Então, quero dizer, isso é um preconceito. Você já tem estipulado 'só porque ela estuda viola caipira, ela não é capaz' (Juliana).

Pelo contexto apresentado, temos a indicação de que a idéia de sofrer 'preconceito' está bastante presente nas emoções e vivências de Juliana no contexto da escola. Faz-se necessário esclarecer que as situações, ocorridas antes do momento da pesquisa, foram narrados pela aluna, de acordo com a sua perspectiva de interpretação.

Não podemos afirmar, por exemplo, que o questionamento do professor de teoria diante do exercício apresentado por Juliana tenha suas bases no fato de ela ser aluna de 'viola caipira'; ou que as professoras do 'canto erudito' disseram que as características vocais de Juliana têm relação direta com o fato de ela tocar tal instrumento.

No entanto, parece claro que ambas as situações apresentadas despertaram em Juliana sentidos subjetivos de persistência que a impediam de enfraquecê-la enquanto

aluna. Isso nos indica que, diferente das outras alunas participantes, a relação de Juliana com o contexto pesquisado era, de certa forma, conflituosa.

Percebemos, assim, que a análise dos aspectos motivacionais que conduziram as alunas participantes ao curso de ‘canto erudito’ ou ‘canto popular’ nos serviu de grande auxílio para compreendermos a forma como elas estavam inseridas no contexto pesquisado.

5.3.2 Questões técnicas e musicais

Um dos recursos técnicos que, de acordo com duas das alunas participantes, favorece o processo de aprendizagem do canto é a ‘demonstração’. Para Kátia, por exemplo, fica mais fácil encontrar o posicionamento correto da voz (impostação) quando a professora Clarisse demonstra como fazê-lo:

[...] pra mim fica mais claro quando ela faz. Quando ela fala, eu entendo, mas eu não sei se eu consegui entender tão bem. Eu não sei se é errado, se eu não devia fazer isso. Ela já nem quer muito ficar fazendo pra eu imitar, né? Mas eu sempre peço porque eu acho mais fácil. Eu acho que eu escuto, e vou lá e faço (Kátia).

A fala de Kátia nos indica que ela preferia cantar partindo de uma referência que a fizesse compreender melhor o som vocal que deveria executar. Isso demonstra que a aluna tinha uma sensibilidade auditiva que a conduzia a intuir de que forma ela deveria proceder para cantar, o que nos parece ser um pouco diferente de simples ‘imitação’.

No caso de Kátia, se direcionar para apenas ‘imitar’ a voz da professora Clarisse poderia acarretar prejuízos para a sua voz, já que a professora possui características vocais diferentes de sua aluna. Uma delas, de especial relevância, é a classificação vocal: Kátia é ‘soprano’, tipo de voz que trabalha em região mais aguda do que ‘meio-soprano’, tipo de voz da professora Clarisse.

Encontramos esta consideração também no discurso da professora Clarisse, quando explica que a ‘demonstração’ para fins de ‘imitação’ deve ser utilizada com cautela e mais no início do curso de canto:

[...] a Kátia, às vezes, ainda fala: ‘professora faz aí’; e eu: ‘não, você sabe’. Quero dizer, porque até um determinado ponto, eu posso até fazer. Tudo bem, eu sei que ela ainda não tem aquela cancha pra conseguir fazer tudo sozinha. Mas, a partir dum certo nível, não posso mais porque ela tem que achar a voz dela. Ela não vai cantar por imitação, senão vai virar mezzo, né? (profa. Clarisse).

Quando a professora Clarisse comenta ‘senão vai virar mezzo¹⁷’, seguramente ela não tem a intenção de afirmar que é possível para uma ‘soprano’ se *tornar* ‘meio-soprano’, mas que, pela simples imitação, ela poderia buscar uma qualidade vocal mais próxima de uma voz de ‘meio-soprano’. Um aspecto relevante na fala da professora Clarisse é que Kátia ‘tem que achar a sua própria voz’, o que nos remete à fala da professora Márcia, já mencionada, quando alega que o cantor precisa ser um pesquisador de sua própria voz.

Assim como Kátia, Viviane, outra aluna participante, considera a ‘demonstração’ como um recurso que favorece a aprendizagem em canto:

[...] ‘olha, faz isso’. Mostra como é que é pra fazer então. Faz um pedacinho, me mostra como é que eu estou fazendo. Porque às vezes ela vai e mostra como é que é, mas eu não estou sabendo diferenciar. [...] A gente está fazendo de um jeito. A gente acha que está fazendo de outro jeito. E aí a professora faz do jeito certo e faz do jeito que a gente está fazendo. Eu acho que fica mais fácil (Viviane).

A fala de Viviane nos indica que ela utilizava a ‘demonstração’ da professora para comparar e poder diferenciar os sons. Por isso a importância de a professora ‘demonstrar’ como ela *está* fazendo e como ela *deveria* fazer. Isto nos conduz à ideia de que Viviane, além de apreender o som vocal ‘demonstrado’ de forma sensorial (auditiva) para poder ‘imitá-lo’, procurava compreender as ações que levam a execução, o que mostra que, em comparação com Kátia, ela agia de forma mais consciente ou menos intuitiva.

É relevante dizer que, durante as nossas observações, presenciamos poucos momentos nos quais Márcia, professora de Viviane, utilizou a ‘demonstração’ durante as aulas. Esses momentos se davam, em geral, quando a professora propunha o exercício vocal a ser executado, ou quando, por alguma razão durante os exercícios, os alunos se perdiam na afinação. Mais do que ‘demonstrar’, a professora Márcia costumava, a partir da execução dos alunos, orientá-los verbalmente sobre o seu resultado vocal. Também era comum ela instigar os alunos a pensar sobre a própria execução.

Por participar de uma aula em grupo, Viviane tinha a oportunidade de observar a execução dos outros colegas e, conseqüentemente, ouvir as orientações da professora direcionadas a eles. Isso, de certa forma, poderia lhe proporcionar uma situação semelhante à de ‘demonstração’, como a da professora, e também contribuir para a sua

¹⁷ A palavra ‘mezzo’ se refere à ‘mezzo-soprano’, termo italiano para ‘meio-soprano’.

aprendizagem. Mais adiante no trabalho abordaremos de que forma Viviane se posicionava em relação a sua participação em aulas de canto no formato 'em grupo'.

A 'demonstração' é, de fato, um dos recursos utilizados por professores de música, e não discordamos de que esse recurso possa favorecer os alunos, especialmente os de canto. O detalhe está em o aluno utilizar a 'demonstração' apenas com a finalidade de imitar, o que pode, como já dito, levar a uma descaracterização da sua própria voz. Além disso, a simples imitação pode conduzir o aluno a uma prática sem reflexão.

Nesse sentido, os argumentos de Olson e Bruner (2000) vêm em nosso auxílio, quando alegam que, para a aprendizagem das 'práticas imitativas', não são suficientes apenas 'demonstrar "como fazer" e proporcionar prática no fazer'. Segundo os autores, há estudos que demonstram que o saber apenas executar bem não leva o aprendiz a alcançar o mesmo nível de 'habilidade real' que o nível obtido quando, além de aprender a executar bem, o aprendiz sabe de alguma maneira consciente ou conceitual porque se executa dessa forma (p. 27).

Isso nos leva de volta à situação de Kátia. Por exemplo: se a professora Clarisse permitisse que ela caminhasse sempre pela imitação, o que não ocorria de fato, além de a aluna correr o risco de descaracterizar a sua voz de 'soprano', tal atitude poderia afetar o nível de sua 'habilidade real'.

Outro aspecto que pode favorecer a aprendizagem de canto, que também se enquadra nas questões técnicas e musicais, foi abordado por duas das alunas participantes: a necessidade de ter um hábito de estudos. Kátia, aluna da professora Clarisse, alega que precisa praticar os conteúdos desenvolvidos durante suas aulas, ainda que, durante os momentos de estudo, não obtenha o resultado vocal que ela gostaria:

[...] é fundamental que eu estude em casa, que eu tente descobrir sozinha, mesmo que eu não consiga. Às vezes eu fico em casa tentando colocar a voz no lugar e eu não dou conta, eu fico lá sofrendo. Mas eu tenho que estudar muito (Kátia).

Na fala de Kátia, o 'tentar descobrir sozinha', o 'tentar colocar a voz no lugar' mais uma vez nos encaminha para o aspecto de ser 'pesquisadora da sua voz'. Mesmo não tendo o sucesso esperado no momento de treino, é fato que o cantor necessita praticar sempre, já que, durante o ato de cantar ele lida constantemente com sensações internas do corpo, porquanto grande parte do aparelho vocal se localiza dentro do corpo, aspecto

que, em pesquisa realizada por nós, foi considerado complicador para a aprendizagem em canto (BRAGA, 2007).

No discurso de Verônica, outra aluna participante, mais do que a necessidade de manter um hábito de estudos, encontramos o *querer* estudar, o *querer* aprender, e também o questionar quando for preciso:

[...] eu conheço um monte de gente: 'ah, eu não vou estudar não, que eu já sei cantar'. Não é o meu caso. Eu gosto [...] Então eu acho que tenho que querer, amar e querer estudar, querer aprender, absorver tudo que a professora tem que me dar, perguntar, questionar quando eu achar (Verônica).

Verônica, em sua fala, nos mostra ser necessário ter disposição para ações que ocorram dentro e fora da sala de aula, ou seja: aprender, estudar, “absorver” os conteúdos trabalhados, questionar. Tal como ela se expressa, ações como estas podem favorecer a sua aprendizagem em canto. Isto nos indica que o hábito de estudos, para esta aluna, é parte de um conjunto de ações nas quais ela precisa estar disposta a praticar, um pouco diferente de Kátia, que coloca a necessidade de ter um hábito de estudos de forma mais pontual.

Em seu discurso, Verônica faz referência a pessoas que não acham necessário procurar uma escola de música para aperfeiçoar seus conhecimentos porque julgam saber o suficiente sobre o ato de cantar, o que é diferente no caso dela. Como já mencionado anteriormente, esta aluna se mostrava motivada para aprender. Verônica, assim como Kátia, ambas alunas da professora Clarisse, eram dedicadas, estudiosas, o que mostra coerência entre as falas de cada uma e suas ações.

Sobre a necessidade de criar um hábito de estudos, Behlau e Rehder (1997) nos auxiliam quando alegam ser necessário treino, paciência e dedicação para se obter uma produção vocal de boa qualidade. Costa (2001), por sua vez, também nos serve de base à medida que explica: “ouvir, observar, perguntar, pesquisar, são requisitos a que o estudante deve habituar-se durante o adestramento vocal” (p. 91).

Assim, análise dos aspectos técnicos e musicais na perspectiva dos alunos nos auxiliou a compreender que tanto a dedicação do aluno aos estudos quanto os recursos que o professor utiliza nas suas ações pedagógicas são fatores que o aluno de canto identifica como necessários para o seu aprendizado.

5.3.3 Dos aspectos pedagógicos

A respeito das questões pedagógicas, um aspecto que emergiu em três das alunas participantes foi o formato de aulas – em grupo, individual, em dupla – adotado por cada professora. Viviane, aluna da professora Márcia, que participava de uma turma de quatro pessoas, alegou que, para ela, existiam vantagens e desvantagens em fazer aulas de canto em grupo:

[...] em determinado momento é legal você fazer aula em grupo. Mas tem hora que a gente fica só parado, esperando. E eu acho que tem um desnível até grande, por exemplo: tem aluno que você vê que tem um nível técnico muito menor. Eu acho que isso aí atrapalha [...] Têm coisas que eu vejo a profa. Márcia falar 'não, faz assim' e a pessoa não entende. 'Não, assim'. Aí nem ela pode ficar muito tempo, que ela fica na mesmice, né? Não dá pra perder muito tempo. Mas aí o outro fica prejudicado, porque ela devia ficar mais tempo com ele fazendo aquilo ali. [...] até a pessoa às vezes não estuda muito. 'Pô, eu estudei, você não pode estudar também?' Aí fica a professora falando a vida inteira a mesma coisa. Mas eu acho que também tem esses outros lados, quero dizer, como é que estão os seus colegas, como é que eles fazem determinadas coisas e eu acho que a gente cresce muito com isso também, porque a gente vê os outros (Viviane).

O contexto apresentado nos mostra que Viviane enxergava como principais desvantagens em fazer aula em grupo o desnível técnico entre alunos e o fato de haver aluno que não se dedicava aos estudos. Nos dois casos, a pessoa envolvida demandava mais atenção, para si, da professora Márcia, o que, em sua opinião, atrapalhava o desenrolar da aula, porquanto havia necessidade de repetir várias vezes o conteúdo já trabalhado anteriormente.

Ao mesmo tempo, Viviane achava que aquele que precisasse de mais atenção acabava sendo prejudicado, uma vez que, em uma aula em grupo, precisa haver certo equilíbrio na distribuição do tempo para cada aluno. Apesar de, às vezes, ter que 'ficar parada, esperando', Viviane considerava vantajoso o fato de poder observar as ações dos outros alunos, o que, segundo ela, podia favorecer o seu desenvolvimento enquanto aluna de canto.

É relevante dizer que, diferente do relatado por Viviane, em nossas observações não detectamos grandes diferenças de nível técnico entre as alunas deste grupo que, vale lembrar, era composto também por Juliana, Sara e Sandra. Das quatro alunas, Sandra nos pareceu mais desenvolvida tecnicamente. Entretanto, de alguma forma, cada uma possuía determinados aspectos técnicos e musicais mais (ou menos) desenvolvidos, não havendo, portanto, grande distanciamento técnico entre elas.

Sobre a questão concernente à falta de dedicação, assim como mencionado por Viviane, algumas vezes vimos a professora Márcia comentar em sala, na presença de Sara, que esta não possuía um hábito de estudos.

Juliana, outra colega de sala de Viviane, também se pronunciou a respeito das aulas em grupo. No seu modo de ver, as aulas individuais, assim como ela tinha com outra professora, eram mais produtivas:

A professora Márcia dá aula, não é só pra um, ela dá pra quatro. Não tem como você chegar com ela e trabalhar as suas coisas, aquilo que você tem dúvida. Não tem porque aquele ali é o tempo. Quando você tem a relação professor-aluno, só você e o aluno, você tem mais oportunidade pra ir conversando sobre aquela sua situação ali com ele, ir tentando melhor, aprender alguma coisa que é de acordo com você. Numa aula com quatro, isso já não dá. Já cria uma distância entre o professor e o aluno. Não é a mesma coisa. Não é. Depois, você tem que esperar todas as músicas, os problemas deles, outras coisas, pra passar a sua, e o tempo é muito pouco, não dá. Eu estou vendo que quando eu fazia uma aula só com a outra professora, num horário só, rendia mais. Porque eu trabalhava melhor as minhas músicas (Juliana).

A fala de Juliana nos diz que ela gostaria de receber mais atenção durante as aulas, o que, de acordo com ela, era complicado, já que precisava dividir o tempo de aula com outros alunos. É relevante o seu comentário sobre a relação professor-aluno quando alega que na relação de um para um, esta tende a se fortalecer, enquanto que em uma aula em grupo, tende a se tornar mais distante. Nesse contexto ela se referia ao fato de, em uma aula individual, poder ter mais oportunidades para dialogar com o professor sobre as suas necessidades enquanto aluna de canto, o que ela sentia falta na aula em grupo.

Pelo contexto apresentado, temos também a indicação de que, diferente de Viviane, sua colega de sala, Juliana não via como vantagem observar as ações dos outros. Para ela, esses momentos eram caracterizados como 'tempo de espera', no qual seriam tratados 'os problemas deles'. Este 'tempo de espera', citado tanto por Viviane quanto por Juliana, se dava, em geral, na passagem de repertório, que era uma atividade desenvolvida individualmente.

Apesar de Juliana ter dito que não era possível trabalhar as dúvidas ou questões mais particulares, durante a pesquisa presenciamos, por exemplo, a professora Márcia dar atenção especial duas vezes a Sandra, quando esta solicitou, e uma vez a Sara, quando percebeu que ela não conseguia executar o exercício proposto. É relevante salientar que estas três situações se deram no momento *coletivo* de trabalho técnico vocal.

A idéia de ‘não dar tempo’ pode estar relacionada ao receio de Juliana em trazer incômodo aos outros alunos que teriam que esperar que ela trabalhasse os ‘seus problemas’ – da mesma forma que ela se incomodava em esperar pelos outros –, assim como encontramos, por exemplo, na fala de Viviane, já citada: “eu vejo a professora Márcia falar ‘não, faz assim’ e a pessoa não entende. ‘Não, assim’. Aí nem ela pode ficar muito tempo que ela fica na mesmice, né? Não dá pra perder muito tempo”.

Aspectos ligados ao formato de aulas em grupo também foram abordados por Kátia, aluna da professora Clarisse, que alegou preferir o formato de aula em dupla no qual estava inserida:

[...] agora, com a professora Clarisse, tem só eu e mais a Cássia. Quando eu fazia com outra professora era muita gente dentro da sala e aí não dava pra ter a atenção pra mim. Ainda mais que eu estou começando agora e tem um monte de problema, e coisas pra consertar e pra aprender (Kátia).

Assim como no caso de Juliana, a fala de Kátia nos mostra que ela necessitava ter uma relação mais próxima com a sua professora, de forma que ela pudesse receber atenção individual. Isso nos conduz à idéia de que, tanto para Kátia, quanto para Juliana, o formato de aula em grupo limitava o espaço que elas necessitavam ter com o professor, o que poderia exercer influência em seu desenvolvimento no contexto de canto. Por esta razão, no momento da pesquisa, Kátia se mostrava satisfeita em fazer aulas no formato em dupla, ao passo que Juliana se sentia prejudicada em suas aulas em grupo.

Diferente de Kátia e Juliana, Viviane se mostrava mais interessada nas questões de cunho técnico e musical. Exemplo disso é que ela considerava como desvantagens em participar de aulas em grupo o desnível entre os alunos e falta de dedicação do outro. A segunda diferença entre elas era que Viviane percebia na observação do trabalho de outros alunos uma oportunidade para crescer técnica e musicalmente, o que nos indica que ela enxergava o espaço coletivo como contendo outras possibilidades para o seu desenvolvimento enquanto aluna de canto.

As situações de Kátia, Juliana e Viviane nos mostram que o espaço de aulas em grupo, no qual acontece não só a relação professor-aluno, mas também a relação aluno-aluno, se torna um desafio maior para o professor, à medida que ele precisa estar atento às diferenças trazidas por cada sujeito que participa daquele grupo, como: necessidades, vivências, aspectos emocionais, formas de pensar, de interagir, de se posicionar ante as ações do professor e dos próprios colegas.

Um dos meios de se ter acesso e poder compreender essas diferenças é dialogar com o grupo. Nesse sentido, Tacca (2006b) nos serve de apoio quando argumenta que:

O processo comunicativo acontece para diferentes propósitos, tem dimensões complexas e está submetido a múltiplas interferências e, por isso, caberá aos sujeitos em interação buscarem a compreensão do contexto em que estão inseridos e, se for o caso, negociarem as suas diferenças e divergências frente a um propósito (p. 62).

Assim, o professor necessita estar aberto a adaptações para cada grupo com o qual ele trabalha, podendo também se utilizar de conversas com o próprio grupo, com o objetivo de que cada um compreenda a necessidade do outro, e por meio de negociações, alunos e professor cheguem ao consenso de um formato de aula em grupo que possa atender a cada um de seus participantes. As formas como se dá o diálogo nas relações que compõem o contexto de aulas de canto serão discutidas mais à frente no trabalho.

Outro aspecto de cunho pedagógico levantado por três das quatro alunas participantes foi a avaliação. Kátia, aluna da professora Clarisse, comentou que se sentia amedrontada quando se encontrava em situação de prova. Segundo seu relato, esse medo era oriundo do tempo no qual iniciou seu contato com a música, que se deu quando ingressou em um coral. Kátia também nos informou que os membros desse grupo eram avaliados com frequência, sofrendo pressão e ameaças de serem dispensados, o que, em sua opinião, trazia muito desconforto para os momentos de avaliação:

[...] até hoje tenho medo, tenho vergonha, acho que alguém vai brigar comigo, falar alguma coisa ruim, porque era sempre isso que tinha, era sempre o que a gente ouvia (Kátia).

Como mencionado anteriormente, Kátia, desde que ingressou na escola, não havia passado pela forma de avaliação que acontece comumente no Núcleo de Canto [erudito], a qual é feita em um dos teatros da escola, com todos os professores do núcleo compondo a banca examinadora, aberta aos alunos que queiram assistir:

[...] semestre passado também eu não fiz com todo mundo. Eu fiz com a banca, mas não eram todos os alunos. Nossa, no dia que eu tiver que cantar, eu acho que eu vou desmaiar! É sério! Uma vez eu fiquei tão nervosa no coral, que eu fiquei sem fala! (Kátia).

A fala de Kátia nos indica que os sentidos subjetivos (GONZÁLES REY, 2006) que emergiram quando ela participava do referido coral ainda estavam presentes no momento da pesquisa. Encontramos a mesma direção na já referida avaliação que pudemos presenciar. Neste dia, Kátia, das duas alunas a fazer prova, foi a segunda a se apresentar. Antes de iniciar, houve um pequeno diálogo entre ela e uma das professoras da banca examinadora, do qual selecionamos um trecho:

- “Devia ter sido eu primeiro. Vamos, antes que eu desmaie” (Kátia).
- “Você tem medo?” (profa. da banca).
- “Eu tenho pânico!” (Kátia).

Mesmo tendo demonstrado medo, inclusive verbalmente, o resultado técnico e musical de Kátia durante o processo de avaliação nos pareceu semelhante àquele que ela conseguia no contexto das aulas, o que indica que, de alguma forma ela conseguia controlar suas emoções durante a *performance*.

Vale lembrar que, para avaliar a aluna, a banca examinadora presente, da qual também participava Clarisse, a sua professora, considerou, na menção final, não só a sua execução na prova, mas também o seu desenvolvimento durante o semestre, atitude que, de acordo com Juliana, aluna da professora Márcia, permite que o aluno seja bem avaliado:

Você faz prova de banca, aí vai olhar o aluno ali. Você tem o semestre inteiro pra avaliar o aluno. Você sabe se ele está sabendo. Você é o professor. Você sabe o que o aluno aprendeu, o que ele pegou na sala de aula. Se você avalia ele todos os dias, ele vai estar bem avaliado. Agora, você dá uma nota em cima de uma prova que ele ficou nervoso [...] Às vezes você não está tão bem quanto na outra prova. Às vezes cai num dia, vamos supor, que você está gripada, ou você teve que trabalhar muito, você está muito cansado, e você não vai render igual renderia quando está bem dormido, bem descansado, bem alimentado (Juliana).

É relevante dizer que não presenciamos Juliana em situação de prova durante a pesquisa. Entretanto, ela nos relatou uma situação de prova de banca ocorrida quando era aluna de outra professora. Segundo Juliana, naquele dia ela estava muito cansada, quase sem voz. Entretanto, teve que fazer prova porque aquele era o dia marcado.

Como não conseguiu cantar bem, os que compunham a banca examinadora, exceto sua professora, teceram comentários negativos em relação a sua *performance*. Diante dessa situação, a professora, que sabia de seu desempenho durante o semestre,

considerou que, naquele momento a aluna não se encontrava bem, por isso ela acabou recebendo uma menção final de acordo com o seu desenvolvimento.

De fato, as circunstâncias mencionadas por Juliana, como nervosismo, cansaço físico, cansaço mental, estar doente, podem influir na *performance* do indivíduo, estando ou não em situação de avaliação. Em pesquisa que realizamos (BRAGA, 2007), houve consenso entre os participantes de que o equilíbrio físico, mental e emocional exerce influências no ato de cantar. O posicionamento mais comum entre eles foi que o cansaço físico e o cansaço mental são difíceis de controlar, enquanto que as emoções devem ser dominadas de forma a não influenciar negativamente a *performance*.

Coelho (1999) também nos serve de apoio quando alega que “a boa alimentação, o repouso equilibrado, os bons hábitos, a ausência de vícios e a disciplina são fatores indispensáveis para quem deseja ter boa voz. Também a saúde e o equilíbrio psicológico são fundamentais” (p. 11).

O enfoque de Verônica, aluna da professora Clarisse, sobre avaliação está ligado ao resultado: ser aprovado ou reprovado. No seu relato, ela nos informou que, em determinado período, foi reprovada em disciplina do campo teórico musical. Entretanto, Verônica atribui a si mesma o seu insucesso:

Eu já reprovei, mas não foi culpa do professor. Foi culpa minha que não consegui pegar a matéria. Ele passava a matéria pra mim, mas eu, por um motivo ou outro não consegui pegar a matéria, apesar de eu gostar muito, de eu me dedicar muito. E por isso eu repeti numa boa, sem brigar, sem achar defeito em ninguém, sem botar culpa em ninguém. A culpa foi minha, que por mais que eu tenha me doado, eu não consegui absorver a matéria que a escola me deu (Verônica).

A fala de Verônica nos indica que o fato de pertencer a uma escola que ela lutou tanto para conseguir ingressar tem um peso considerável no julgamento que ela fazia das situações ocorridas no contexto no qual estava inserida. Frases, como as descritas abaixo, que exaltam a sua satisfação em relação à escola e aos professores, permeiam todo o seu discurso:

E por eu gostar muito da escola, eu não vejo defeito. Eu acho a escola ótima. Tem problema? Tem, mas todo lugar tem problema. Se a gente for em outras escolas aí, tanto faz oficial como particular, a gente vai ver que tem problemas. Os professores daqui são ótimos. Eu não tenho nenhuma queixa de nenhum professor. Todos são bons naquilo que fazem (Verônica).

É importante ressaltar que, no trecho anterior, quando Verônica mencionou que foi reprovada, estava falando justamente dentro do contexto acima, quando tecia diversos elogios à estrutura da escola e aos professores.

De fato, se houve tanta motivação de sua parte para perseverar mediante seis tentativas frustradas via sorteio, além de duas via testes, para poder ingressar *nesta* escola, é bastante coerente que ela não encontre espaços para críticas, já que uma atitude como esta poderia desvalorizar a sua própria escolha.

Assim, uma situação como a de ser reprovada, que poderia fazer emergir sentidos subjetivos de fragilidade, de desânimo, que a enfraquecessem enquanto aluna, acabam lhe servindo como suporte para fortalecê-la ainda mais.

Um terceiro aspecto que envolve questões pedagógicas foi levantado por duas alunas participantes: a diferença entre cantar e tocar um instrumento musical. Juliana, que também é instrumentista (viola caipira), mencionou que, diferente de outros instrumentos, no canto o indivíduo tem que se preocupar com a sua voz, que sai de dentro do próprio corpo, o que, para ela, envolve mais emoção. Viviane, de forma semelhante, alegou que cantar expõe mais o indivíduo do que tocar um instrumento musical e, que aquele que toca e canta simultaneamente, de certa forma também se utiliza do instrumento como um escudo de proteção:

O canto é diferente da viola, dos outros instrumentos, que você pega o instrumento e toca. No canto você mexe com o interior da pessoa, muito com a emoção da pessoa, muito mais que os outros instrumentos, muito mais. Porque você tem que se preocupar com a sua voz, que é uma coisa que sai dentro de você (Juliana).

Quando você toca, você está meio que com um escudo ali, você tem o seu instrumento. E cantar, só você está ali, totalmente exposta. Eu me sinto muito assim. Eu vejo gente falar, por exemplo, de violão: 'ah, quando eu estou com o meu violão, eu estou cantando, mas eu estou com o violão'. E o canto, não. Você vai ali, o microfone e você. (Viviane).

As falas de Juliana e Viviane nos indicam que o ato de cantar, para ambas, guardadas as particularidades de cada uma, desperta receio em se expor. Apesar de tratarem do mesmo aspecto, cada uma fez suas considerações em contexto diferente. Juliana abordava a necessidade de ter com o professor de canto (aqui colocado de forma geral, não especificamente a professora Márcia) uma relação de amizade e confiança, na qual ficasse de fora um posicionamento excessivamente crítico por parte dele:

[...] quando o professor não é muito seu amigo, qualquer coisa ele te critica, isso destrói o aluno, poda o aluno. Eu estou falando por experiência própria [...] eu acho que a primeira coisa é aquela confiança, a amizade, você não ir com o pensamento pré-concebido, você aceitar o aluno como ele é, aquilo que ele trouxe. Aí, com jeitinho, você ir trabalhando aquilo que você quer mostrar pra ele, mostrar no que ele não faz certo, que ele tem que fazer melhor. E você ter aquele jeitinho de falar. Porque o canto é diferente dos outros instrumentos. Se não escolher bem as palavras, em vez de você conseguir liberar aquela voz, você vai é trancar aquela voz (Juliana).

A fala de Juliana nos mostra que era fundamental para ela que o professor de canto a apreendesse com as suas particularidades, que considerasse suas vivências, e daí partisse para trabalhar com ela. Isto, segundo seu relato já mencionado anteriormente, não aconteceu quando ela ingressou no Núcleo de Canto [erudito]. É relevante o comentário que ela faz sobre a necessidade de o professor usar as palavras ‘com jeitinho’ com o aluno de canto para não ‘trancar’ a sua voz ao invés de ‘liberá-la’.

Partindo do argumento “a voz é emoção, não importa que seja a cantada, a falada ou a desprovida de sentido” (COSTA; SILVA, 2008, p. 164), um posicionamento excessivamente crítico do professor de canto pode retrainir seu aluno de forma que ele se sinta inibido em cantar. Assim, para Juliana, o receio em se expor estaria ligado ao medo de ser insistentemente criticada, especialmente pelo professor de canto.

Viviane, por sua vez, abordou o medo em se expor no contexto de apresentações artísticas, outro aspecto ligado às questões pedagógicas. Em seu discurso, ela nos informou que costumava ficar nervosa no momento da apresentação, o que só percebeu quando subiu ao palco pela primeira vez:

Essa coisa do nervosismo eu nunca nem soube, porque eu não sou uma pessoa muito tímida [...] No final do semestre, na outra escola de música, tem audições. ‘Vamos cantar?’ ‘Vam bora!’ Aí, chega na hora, aquela luz em cima de mim, aquele escuro lá na frente... A voz não sai, a respiração não vem... Eu fui saber ali na hora que eu tinha nervosismo de palco (Viviane).

Assim como expresso pela sua fala, pouco antes da audição dos alunos do ‘canto popular’ que já mencionamos ter presenciado, ouvimos a professora Márcia recomendar que Viviane ‘se soltasse’. Essa recomendação aconteceu algumas vezes no contexto de sala de aula, o que nos indica que o seu receio em se expor, talvez até por estar inserida em formato de aulas em grupo, já aparecia em situação de aula.

Um pouco diferente de Viviane, Verônica, aluna da professora Clarisse, que também fez parte da mencionada audição, comentou que as apresentações artísticas são, para ela, um momento, ao mesmo tempo, de sufoco e prazer:

É um momento de sufoco, mas também é um momento de prazer. Eu adoro quando chegam as apresentações. Eu nunca fiquei sem cantar [...] A gente fica nervosa? Fica, mas, faz parte. Eu ensaio bem, ensaio e canto. Toda vida deu certo. Pra mim é um momento marcante na minha história de estudante (Verônica).

Pela fala de Verônica temos a indicação de que o prazer em se apresentar está acima do nervosismo que a situação lhe proporciona. Behlau e Rehder (1997) convergem com esta idéia quando argumentam que:

Um certo estresse é positivo para o canto, pois estresse nada mais significa do que mobilização de energia; porém, o estresse excessivo é negativo (conhecido tecnicamente por distresse) e prejudica a emissão, o que se observa através de cansaço vocal, falta de resistência, rouquidão e – ar na voz – ; também pode ocorrer perda de notas da tessitura (p. 25).

Assim como em seu discurso, no dia da referida audição, por não haver uma ordem pré-estabelecida de apresentação, a professora Márcia, que coordenava o evento, sugeriu que os alunos subissem ao palco à medida que tivessem vontade. Verônica foi a primeira a se oferecer para cantar, o que nos indica a sua motivação em participar do evento. Da mesma forma que Verônica, Kátia, também aluna da professora Clarisse, nos informou que gosta de se apresentar. No seu caso, por causa do público:

Eu cantava no coral [...] porque também gostava do público. Eu gosto. Gosto de cantar e fazer as pessoas ficarem lá todas felizes e tal, e vim me cumprimentar e falar ‘que lindo, adorei’ (Kátia).

A fala de Kátia não menciona, como nos casos de Viviane e Verônica, o ‘nervosismo’ ao se apresentar. Também não encontramos isto em seu discurso como um todo, a não ser, como já mencionado, quando ela se encontrava em situação de avaliação. Um aspecto relevante em sua fala é ‘gostar de cantar para proporcionar prazer ao público’, além de a si mesma.

Analisar os aspectos pedagógicos segundo o ponto de vista das alunas participantes nos foi útil na medida em que pudemos compreender melhor a relevância que o formato de aulas (individual, dupla, em grupo) pode assumir para alunos de canto, bem como as diferentes emoções que podem aparecer nos momentos de aula, de avaliação e de apresentações artísticas.

A respeito das formas que o aluno organiza e expressa seu processo de aprender canto, e de como ele sente, compreende e se posiciona em relação às ações do professor e de seus colegas, percebemos como importante que:

– A ‘demonstração’, embora nem sempre aliada à reflexão, é um recurso bastante relevante para o aluno de canto, do qual ele lança mão para favorecer a sua aprendizagem;

– A necessidade de se manter um hábito de estudos é um aspecto forte para alunos inseridos no contexto de canto;

– O formato de aulas (individual, dupla, em grupo) adotado pelo professor de canto influencia no desenvolvimento de seus alunos;

– A falta de diálogo e de confiança entre professor e aluno, além de críticas excessivas por parte do professor, prejudicam a aprendizagem em canto, em razão de o ato de cantar estar diretamente relacionado às emoções do sujeito.

Ao concluir as considerações sobre as formas que o aluno organiza e expressa o seu processo de aprender canto, bem como as formas como ele sente, compreende e se posiciona em relação às ações do professor e de seus colegas, partimos para o próximo item, no qual abordaremos como se configuram as relações, a comunicação dialógica entre professor e aluno no contexto de canto, e de que forma isso participa da aprendizagem do aluno.

5.4 Como se configuram as relações, a comunicação dialógica entre professor e aluno no contexto de canto, e de que forma isso participa da aprendizagem do aluno

Dentre os aspectos que apareceram nas relações entre os sujeitos que compunham as aulas de canto encontramos a atenção e os cuidados do professor para com seus alunos. Kátia, por exemplo, comentou que Clarisse, sua professora, era bastante cuidadosa. As considerações tecidas pela professora Clarisse sobre o mencionado aspecto estão ligadas ao interesse do próprio aluno em aprender:

Eu acho que ela é muito cuidadosa. Ela se preocupa muito com a gente. Teve um dia que ela ia ter um casamento pra ir, só que ia ser feriado bem no dia da nossa aula e eu falei: ‘Vamos marcar amanhã?’ E ela falou assim: ‘Vamos. Eu tenho um casamento pra ir, mas não vou’, só pra dar aula pra gente (Kátia).

Se a pessoa trabalha, eu trabalho com a pessoa. Eu sinto que a pessoa está a fim, eu dou tudo pra que a pessoa chegue lá. Eu não me incomodo em dar aula fora de horário. [...] Quando você olha o aluno cantando e você vê o resultado do trabalho, aquilo dá uma satisfação tão grande que dá vontade de você recomeçar tudo (profa. Clarisse).

O esforço da professora Clarisse em deixar de ir a um evento agendado para compensar a aula que iria acontecer em dia de feriado escolar nos indica, assim como expresso na fala de Kátia, que o compromisso dela com seus alunos ia além do estabelecido formalmente com a própria instituição, o que mostra seu cuidado e atenção para com eles.

A fala da professora Clarisse, por sua vez, nos mostra que a sua motivação para agir assim estava relacionada ao empenho e motivação do aluno em aprender, e que essa dedicação era recompensada pela satisfação em ver o resultado de seu trabalho. A atitude de Kátia em solicitar reposição de uma aula na qual, oficialmente, ela não teria direito, nos indica que na relação entre ela e a professora Clarisse existia espaço para diálogo, para negociações.

Isso pode ser apoiado, por exemplo, por outra situação ocorrida em sala: na aula de Kátia, alguns dias antes do agendado para a prova com banca examinadora, a professora Clarisse sugeriu que ela fizesse a sua prova, uma vez que, na opinião da professora, Kátia já estaria em condições de ser avaliada. Elas, então, entraram em acordo e a prova foi realizada.

Nesse sentido, Tacca (2006b) nos serve de base quando argumenta que aluno e professor devem compor um espaço relacional no qual se crie um ambiente de responsabilidade e compromisso no alcance dos objetivos educativos. Para a autora, “negociações em sala de aula serão sempre necessárias, sendo a confiança mútua uma âncora para o compartilhamento na produção do conhecimento na processualidade do desenvolvimento subjetivo” (p. 64).

A atenção e os cuidados da professora Clarisse para com Kátia, que se manifestavam em uma relação permeada pelo diálogo, por negociações que ocorriam no contexto das aulas, eram aspectos que contribuíam para a sua aprendizagem em canto. Isso nos indica que outros alunos, em condições semelhantes à de Kátia, certamente serão favorecidos, no que tange à aprendizagem, pela atenção e os cuidados de seu professor de canto.

Levantado pela professora Márcia, a hierarquia foi outro aspecto que apareceu na relação professor-aluno no contexto pesquisado. De acordo com ela, é complicado mudar a idéia de que o professor se coloca em um patamar diferente do aluno:

A gente fala do ensino-aprendizagem como uma troca, e fica parecendo um clichê. Mas, na verdade, mesmo, lá no fundo, o que está presente é o seguinte: ‘eu sou o professor, eu ensino; e vocês são os alunos, aprendam’ [...] claro que é difícil de dissolver essa história do professor, do patamar diferente em que se coloca. Eu tenho um esforço de ir mexendo com essa relação, mas eu tenho consciência que é muito difícil de realmente romper esse negócio. Tanto pela prática da gente,

porque a gente tem modelos e tende a reproduzir, quanto pela própria estrutura. Porque no final das contas, quem vai lançar a nota lá no diário é o professor. Ele tem esse poder. E isso está presente na relação. Não tem jeito (profa. Márcia).

A fala da professora Márcia nos mostra que, embora ela perceba a necessidade de aproximação com os alunos, para ela, as posições de aluno e professor estão bem definidas. No momento da pesquisa, apreendemos o esforço da professora Márcia na tentativa de se aproximar de seus alunos, por suas atitudes para com eles. Ela era uma pessoa alegre, bem-humorada, tranqüila, dócil ao abordar as pessoas, e tinha um jeito informal de se relacionar que trazia muita leveza para o contexto das aulas.

Um pequeno trecho da conversa que tivemos com ela pode ilustrar como isso acontecia:

Eu brinco com os meninos: 'olha só, eu fico aqui, vocês vêm e cantam pra mim bonito e o pessoal ainda me paga' (risadas). Ta bom, eu não ganho, assim, super bem, mas eu sou feliz, né? (profa. Márcia).

Quando professora Márcia fala dos 'meninos', ela se refere aos seus alunos de canto. Seguramente, essa forma leve de agir da professora Márcia criava espaços para uma relação mais próxima com seus alunos. Assim, a maneira como se configurava esta relação estava ligada tanto ao que se vivenciava no espaço da aula, quanto às emoções, às vivências, às concepções que cada um (professora e alunos) trazia em sua história de vida para esse contexto.

Nesse sentido, González Rey (2006) nos auxilia quando argumenta que:

As emoções que o sujeito vai desenvolver no processo de aprendizagem estão associadas não apenas com o que ele vivencia como resultado das experiências implicadas no aprender, mas emoções que têm sua origem em sentidos subjetivos muito diferentes que trazem no momento atual do aprender momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos da vida. Daí a importância de considerar o sujeito que aprende na complexidade de sua organização subjetiva, pois os sentidos subjetivos que vão se desenvolvendo na aprendizagem são inseparáveis da complexidade da subjetividade do sujeito (p. 34).

As palavras do autor nos levam a refletir que o fato de a professora Márcia ter a intenção de cultivar a aproximação com o aluno não direciona de forma única o sentido subjetivo que o aluno produz na relação com ela; também não significa que eles teriam as mesmas emoções que a sua professora.

Exemplo disso, é que mesmo a professora Márcia sendo aproximativa, Viviane, sua aluna, demonstrava tensão na sua relação com a professora:

Muitas vezes por causa dessa maldita relação professor-aluno (risadas), tem uma tendência assim de 'então, eu vou estudar. Agora eu vou fazer aqueles exercícios que a profa. Márcia mandou'. E aí não encarar isso como uma coisa de pesquisar a sua voz. Na Viviane, às vezes, eu sinto um pouco isso. Porque ela fica tão ansiosa por corresponder às expectativas, que ela deixa de viver esse processo (profa. Márcia).

A fala da professora Márcia nos indica que, apesar de ela considerar Viviane, como já dito anteriormente, uma aluna 'séria, super estudiosa, empenhada', que 'quer muito cantar', também a apreendia como uma pessoa que concentrava mais esforços para corresponder às expectativas de sua professora do que para conduzir o seu próprio desenvolvimento. Isto pode ser apoiado pelas nossas observações de que Viviane, nos momentos de estudo, buscava seguir as orientações técnicas e musicais de sua professora, e trazer os resultados disso para as aulas.

Se a motivação de Viviane, ao se dedicar aos estudos, era a de corresponder às expectativas da professora Márcia, poderíamos nos encaminhar a idéia de que isso não serviria de empecilho para a sua aprendizagem, já que, para cumprir as orientações dadas, ela também necessitaria estar pesquisando a sua própria voz.

Entretanto, a professora Márcia nos coloca uma condição que vai além do simplesmente 'cumprir tarefas'. O 'ser pesquisador da sua voz', para a professora, parece estar mais ligado ao fato de o aluno tomar para si o seu próprio desenvolvimento, de se posicionar diante das ações do professor com autonomia, o que, de fato, poderia exercer um peso considerável no favorecimento da sua aprendizagem, uma vez que Viviane estaria unindo as orientações da professora Márcia aos elementos que ela descobriu por si só.

Deste modo, buscar formas de se aproximar dos alunos, trazer leveza para o contexto das aulas de canto, conduzir, no caso dos alunos, o seu próprio desenvolvimento, são atitudes que podem trazer benefícios para o contexto ensino-aprendizagem de canto.

Outro aspecto que emergiu no contexto relação professor-aluno de canto foi a adaptação à mudança de professor. Verônica, que desde que ingressou no Núcleo de canto popular, teve aulas apenas com uma professora, no momento da pesquisa tinha se tornado aluna da professora Clarisse. Por mais que gostasse da outra professora e reconhecesse ter aprendido muito com ela, para Verônica, adaptar-se à professora Clarisse não era um fator complicador:

A outra professora me ensinou muita coisa. Me tirou muita mania que eu tinha, me tirou os gritos, me ensinou a respirar... Então eu vejo, assim, 80% do que eu aprendi eu devo pra ela. E a professora Clarisse, que me pegou agora, também já está me ensinando muita coisa. Já aprendi outras coisas com ela. Todas duas trabalham de forma diferente. Já estou adaptando com ela. Apesar do pouco tempo, como eu gosto muito do assunto, eu já estou pegando o jeito dela [...] eu gosto da aula dela [...] Ela é perseverante na parte dela de ensinar e eu também sou perseverante e busco tentar aprender (Verônica).

A fala de Verônica nos mostra, mais uma vez, que a sua motivação em aprender contribuía para superar barreiras. O fato de as professoras trabalharem de forma diferente, ao invés de ser obstáculo, para ela funcionava como possibilidade para aprender coisas novas.

Também é relevante o seu comentário sobre ser perseverante (aqui mencionado no sentido de ‘dedicada’) assim como a professora Clarisse, o que nos indica que, em pouco tempo de contato, Verônica já havia estabelecido uma relação de confiança com a sua professora.

Em situação de aula, também pudemos apreender a perseverança, a dedicação de ambas as partes. Exemplo disso é que a professora sempre se aproximava de Verônica, e dialogava com ela durante os exercícios com a intenção de ajudá-la a perceber as sensações físicas que o ato de cantar demanda. A aluna, por sua vez, questionava quando tinha dúvidas, e era atenta às orientações da professora, dentro e fora da sala de aula.

Isso nos conduz à idéia de que tanto Verônica como a professora Clarisse estavam motivadas, cada qual em sua parte, para aprender e ensinar. Nesse sentido, nos utilizamos das palavras de Tacca (2006b) quando argumenta que:

Para integrar os aspectos motivacionais de alunos e professores torna-se imprescindível uma relação pedagógica de confiança e responsabilidade mútua, em constante produção de sentido, avançando-se para o desenvolvimento da subjetividade de cada um (p. 66)

Havendo, portanto, motivação, confiança mútua, diálogo, dedicação de ambos os lados, o que favorecia o fortalecimento da relação professor-aluno no caso de Verônica e professora Clarisse, a adaptação entre ambas tornou-se mais suave. Isso nos indica que quando há disposição entre professor e aluno para estabelecer uma relação de confiança, aberta para o diálogo, cria-se condições que, no nosso modo de ver, são imprescindíveis na relação pedagógica para trazer benefícios à aprendizagem de canto.

A insegurança, outro aspecto que também encontramos na relação professor-aluno em contexto de aulas de canto, surgiu, por exemplo, quando a professora Márcia expunha as suas impressões sobre Juliana, sua aluna:

A Juliana quer estudar canto, mas, por outro lado, ela vive dizendo que não quer ser uma cantora, ou seja, ela tem um dilema aí, que eu acho que tem a ver com a timidez dela. Tem toda uma maneira de ser que ela não se permite muito estar na berlinda, estar sob os holofotes. Eu acho que, às vezes, ela costuma fazer as coisas pragmáticas pra evitar de se envolver, de se colocar. E isso acaba sendo um lugar onde ela se agarra pra não deixar fluir (profa. Márcia).

A fala da professora Márcia nos indica que ela apreendia Juliana como uma aluna tímida no contexto que estava inserida. As ‘coisas pragmáticas’ são, por exemplo, pequenos detalhes da partitura musical (ritmo, melodia) que, segundo a professora, Juliana insistia em executar exatamente como estavam escritos, o que não é de praxe no contexto de música popular.

O fato de Juliana sempre dizer que ‘não quer ser cantora’ ou, segundo a professora Márcia, ‘ter um dilema’, e ‘não se permitir estar na berlinda, sob os holofotes’, mais do que timidez, pode ter ligação com a insegurança por ‘ter medo em se expor’, como já abordado anteriormente. Assim, a necessidade em ser aceita no contexto de aulas de canto com a voz que possuía, já que sentia sofrer preconceito por ser aluna de ‘viola caipira’, pode ter despertado em Juliana o receio de ser excessivamente criticada.

Em situação de aula apreendemos momentos nos quais Juliana, ao ser corrigida por sua professora, parecia agir defensivamente. Um exemplo ocorreu quando ela estava executando determinada música e, para que se sentisse mais à vontade, a professora Márcia sugeriu que a aluna passasse a música uma vez, sem interrupções. Ao terminar, a professora corrigiu algumas notas da melodia e solicitou que ela buscasse uma ressonância ‘mais no queixo’, no registro de ‘voz de peito’ (graves). A isso ela respondeu: ‘cantei muito em coral, por isso a minha ressonância é mais ‘de cabeça’.

Em outra situação, no momento de passagem de repertório, quando a professora recomendou que ela trabalhasse a afinação das notas da melodia, Juliana respondeu: ‘essa música é grave pra mim. A gente pegou justamente para trabalhar os graves’.

Essas falas, no contexto no qual foram ditas, nos encaminham à idéia de que Juliana se sentia insegura, e que as críticas, mesmo sendo colocadas de maneira suave pela professora Márcia, como de fato acontecia, tinham ligação com o receio em se expor e não ser aceita com as condições vocais que ela trazia.

Outra situação que ocasionava insegurança em Juliana era a forma como se configurava, no momento da pesquisa, a sua relação com a pianista correpetidora. De acordo com Juliana, além de haver certo conflito entre o que a professora Márcia e a pianista solicitavam, a maneira como a pianista abordava os aspectos a serem melhorados lhe causava inibição para cantar:

[...] quando eu vou passar com a pianista, ela: 'não, esse ritmo está errado, essa nota está errada'. E quando eu vou passar com a profa. Márcia, ela quer que eu me desprenda disso e cante mais solto, mais natural, fora do ritmo. Quero dizer, então é uma coisa que fica em choque, que eu vou passar com ela e ela me pede de um jeito, e eu vou passar com a profa. Márcia, ela me pede de outro. Eu fico em choque [...] eu fico tão tensa, tão bloqueada, que na hora de cantar eu não sinto mais prazer de cantar. Eu não estou sentindo prazer na hora de ir lá passar com ela [...] ela fala 'está **feio**, você não **conseguiu, de novo!** Eu fico me sentindo incompetente [...] Eu admiro ela. Eu gosto de ver ela tocar, eu acho ela ótima. Eu acho ela maravilhosa, então isso pesa! [...] eu sou fã dela. Então é difícil alguém que você é **fã** falar 'está **errado**, está **feio**' (Juliana).

A fala de Juliana nos indica que ela colocava em conflito as orientações que recebia, possivelmente por causa da forma como acontecia a relação entre ela e a pianista. Também nos mostra que o fato de admirar consideravelmente tal pianista enquanto profissional, agravava o seu sentimento de decepção por não conseguir corresponder musicalmente às expectativas desta.

No momento da pesquisa, presenciamos uma situação na qual ela fez referência a este conflito. Pouco antes de iniciar uma das aulas, Juliana comentou com suas colegas de sala: 'A professora Márcia pede pra eu cantar mais livre; a pianista pede pra eu fazer mais certinho. Eu não sei o que eu faço'. Em resposta, Viviane sugeriu que ela priorizasse as orientações da professora Márcia, 'já que ela era a professora de canto'.

Outro ponto relevante da fala de Juliana é a tensão e a falta de prazer em cantar quando na presença da pianista, resultado, segundo ela, da forma como a pianista se expressava ao falar sobre os aspectos que ela deveria corrigir. Isto nos indica certa fragilidade na forma como estava estabelecida a relação entre elas.

É importante frisar que, durante a pesquisa, não presenciamos nenhum momento no qual a pianista se dirigisse à Juliana da forma que ela nos relatou. Embora, segundo o seu relato, o desconforto acontecia nos momentos de passagem de repertório quando ela estava apenas com a pianista, ou seja, fora das aulas de canto. Questionada, durante a nossa conversa, sobre tentar dialogar com a pianista, ou mesmo com a professora

Márcia a respeito desta situação, Juliana alegou que não se sentia à vontade para agir assim.

No caso de Juliana, que, como já mencionado, necessitava de mais proximidade com o professor, o fato de não se sentir à vontade para conversar com a professora Márcia sobre o seu desconforto com a pianista nos indica que ela ainda não havia estabelecido uma relação de confiança com a sua professora. Isto poderia estar relacionado com a insegurança que se manifestava no contexto das aulas. Nesse sentido, a insegurança se tornava um aspecto desfavorecer da sua aprendizagem.

O último aspecto que abordaremos, desta vez estava presente na relação aluno-aluno no contexto de canto: a colaboração e o diálogo entre colegas. Viviane, como mencionado anteriormente, enxergava possibilidades para aprender em um formato de aulas em grupo. Para ela, conversar com seus colegas sobre os aspectos trabalhados em sala de aula era também uma oportunidade de aprendizagem. A fala de Viviane, quando comenta um diálogo ocorrido entre ela e Sandra, sua colega de sala, nos indica esta mesma direção:

Outro dia, a Sandra... Eu até comentei uma coisa: 'olha, realmente você falou *roUpa*'. Ela estava articulando demais determinadas palavras e estava muito formal. E depois ela veio me perguntar 'Você tem mais alguma outra opinião? Isso aqui, que que ce acha?' [...] eu falei: 'inclusive, ó, se você tiver alguma coisa pra falar pra mim, você me fala'. Isso aí é interessante (Viviane).

O discurso de Viviane nos mostra que ela enxergava a colaboração, a troca entre colegas como outra vantagem presente no contexto de aulas em grupo, vantagem esta que poderia favorecer a sua aprendizagem em canto e a da pessoa que se dispusesse a colaborar com ela, no caso, sua colega de sala, Sandra.

Nesse sentido, Tacca (2006) argumenta que:

O compartilhamento do pensar implicando o alcance de novos entrelaçamentos e conclusões do objeto do conhecimento, tanto por parte do professor, como do aluno, exige disponibilidade constante de um e de outro (p. 48).

Do mesmo modo que na relação professor-aluno, contexto no qual a autora argumenta, na relação aluno-aluno o diálogo, a colaboração, o compartilhar sobre aquilo que pensam em relação ao objeto do conhecimento, podem contribuir para a aprendizagem, assim como no caso de Viviane e Sandra, que eram colegas de sala nas aulas da professora Márcia.

Analisar as formas como acontecem as relações sociais no contexto de canto nos auxiliou a compreender melhor como professor e aluno se posicionam mediante as situações que ocorrem no ambiente da sala de aula e nos momentos de estudo, e de que forma isso pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem de canto.

A respeito de como se configuram as relações, a comunicação dialógica entre professor e aluno no contexto de canto, e de que forma isso participa da aprendizagem do aluno, percebemos a força e o valor de:

- A busca por uma relação aproximativa, a atenção e os cuidados do professor de canto para com os alunos, aspectos presentes em uma relação permeada por diálogo, por negociações dentro do contexto das aulas, contribuem para a aprendizagem em canto;

- O aluno que conduz o seu próprio desenvolvimento favorece a sua aprendizagem em canto;

- A disposição entre professor e aluno em estabelecer uma relação de confiança mútua, aberta para o diálogo, com dedicação de ambos os lados favorece a adaptação às mudanças no contexto de canto;

- A insegurança do aluno, presente em um contexto no qual não foi estabelecida uma relação de confiança entre professor e aluno, prejudica a aprendizagem em canto;

- Assim como na relação professor-aluno, uma relação aluno-aluno, permeada pela colaboração e o diálogo, contribui para a aprendizagem em canto.

Findadas as discussões sobre como se configuram as relações, a comunicação dialógica entre professor e aluno no contexto de canto, e de que forma isso participa da aprendizagem do aluno, nos encaminhamos para o último capítulo, reservado às conclusões do trabalho.

6. CONCLUSÕES

Ao investigar a forma como aparece a integração entre os conteúdos técnicos e musicais, com as emoções e as vivências presentes no processo ensino-aprendizagem de canto, bem como as implicações disso nos avanços dos alunos, pudemos perceber a força que os aspectos técnicos e musicais exercem na definição das ações dos professores de canto.

Os resultados desta pesquisa revelam que em um processo seletivo, a decisão sobre quem deve preencher a vaga está pautada nas condições que o indivíduo apresenta a priori, como 'voz privilegiada', 'afinação', 'musicalidade', mostrando-nos que os indivíduos que não possuem as mesmas condições são apreendidos mais por suas limitações do que por suas possibilidades.

Tourinho e Oliveira (2003) nos auxiliam quando argumentam que "para ser admitido em um curso voltado para performance, o aluno é submetido inicialmente a testes diagnósticos específicos, que julgam o candidato apto ou não para ingressar no curso que se propõe" (p. 19). As autoras também explicam que a limitação de vagas, em algumas escolas, além da aptidão, obriga a uma "seleção por classificação, na qual serão admitidos somente os primeiros nomes da lista com requisitos exigidos por determinada instituição de ensino" (p. 19).

Esse era o caso de Verônica, uma das alunas participantes da pesquisa, que relatou tentar o ingresso via testes por duas vezes. Entretanto, não conseguiu a vaga porque, segundo ela, "eles só dão a vaga pra quem realmente tira de nove a dez e eu não tirei, não consegui. [...] Eu fiquei com sete e pouco, outra vez tirei oito e meio" (Verônica).

Assim como no caso de Verônica, outros alunos com boas possibilidades de desenvolvimento acabam ficando de fora em seleções como estas. Partindo-se do princípio que ser bem-sucedido como cantor depende, em grande parte, da dedicação do próprio sujeito, alunos como Verônica teriam possibilidades de, ao terem chance de ingressar em uma escola como a pesquisada, atingir um nível semelhante, ou mesmo até superar o nível de *performance* em relação aos que apresentam melhores condições a priori.

Outro ponto relevante, diz respeito à avaliação. Os resultados da pesquisa mostram que as formas de avaliação utilizadas no contexto de aulas de canto são fortemente apoiadas no pré-estabelecimento de critérios técnicos e musicais padronizados, e que o desenvolvimento do aluno é apreendido pelo cumprimento desses

critérios, muito embora as professoras participantes também demonstrassem preocupação e cuidado em avaliar o sujeito no processo de seu desenvolvimento, não utilizando, assim, apenas a execução do aluno no momento da prova com banca examinadora como parâmetro avaliativo na atribuição de sua menção final.

Nesse sentido, Tourinho e Oliveira (2003) nos ajudam quando argumentam que a prática das escolas de música do Brasil, especializadas em nível técnico e de graduação, em geral “está centrada mais nos produtos do que nos processos seguidos” (p. 19). Desta forma, o “nível do aluno” é “medido” em relação aos objetivos propostos, com a predominância de procedimentos e critérios que comumente rotulam os alunos em diversas categorias.

Para as autoras, “esta concepção não favorece o uso de processo de avaliação como forma de orientar e reorganizar o processo de ensino-aprendizagem” (p. 19). Assim, apreender o desenvolvimento do aluno por critérios padronizados significa desconsiderar a singularidade dele, o que, de fato, desfavorece a aprendizagem, já que cada um tem a sua forma de aprender e de se desenvolver.

Os resultados da pesquisa também sugerem que o aluno de canto que conduz o seu próprio desenvolvimento favorece a sua aprendizagem. Isto se relaciona diretamente ao fato de se manter um hábito de estudos, o que permite ao aluno conhecer melhor as sensações do canto, já que, nesta condição, ele estará pesquisando a sua própria voz.

De fato, se o aluno de canto mantém um hábito de estudos e busca pesquisar a sua voz, tomando para si a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento, ele terá grandes benefícios em sua aprendizagem, porquanto o ato de cantar envolve diversas análises no âmbito de sensações internas do seu corpo, sensações estas que são compreendidas e controladas por ele próprio.

Vigotski vem em nosso auxílio quando alega que “a passividade do aluno, bem como o menosprezo pela sua experiência pessoal, são, do ponto de vista científico, o mais crasso erro, assim como a falsa regra de que o professor é tudo, e o aluno, nada” (p. 75). Para o autor, a educação precisa ser organizada de forma que “não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo” (p. 75).

Nesse sentido, as professoras participantes eram bem adequadas, visto que agiam em sintonia com seus alunos, buscando orientá-los e incentivá-los a compreender, a refletir sobre as ações ligadas ao canto, o que favorecia que eles, de fato, pudessem se tornar pesquisadores de sua voz, e conduzir, assim, o seu próprio desenvolvimento.

A pesquisa também revelou que, especialmente porque o ato de cantar está diretamente relacionado às emoções, estabelecer relações, no contexto das aulas, com

base no diálogo, na confiança mútua, com abertura para negociações, favorece a aprendizagem em canto.

As argumentações de Tacca (2006a) vêm ao nosso encontro quando ela explica que “o diálogo é o cerne da relação na aprendizagem” (p. 50), onde há troca entre as partes envolvidas e negociações dos diversos significados do objeto do conhecimento, o que torna relevante o papel “ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor” (p. 50). Sempre serão necessárias negociações em sala de aula, onde a confiança mútua serve como âncora para compartilhar a produção do conhecimento no processo do desenvolvimento subjetivo (TACCA, 2006b).

Assim sendo, um ambiente de sala de aula se torna mais favorável à aprendizagem quando há espaço para diálogo, negociações, confiança mútua, colaboração entre os pares, benefícios que aparecem tanto no formato de aulas individuais, quanto em grupo.

No caso das professoras participantes, o ambiente de sala de aula era bastante propício nesse sentido, já que elas eram abertas para entrar em relação com o outro, e procuravam estar atentas para perceber seus alunos, o que, de fato, trazia condições para que o espaço de sala de aula se tornasse mais favorável à aprendizagem de canto.

Por fim, os resultados da pesquisa nos encaminham à conclusão de que, a despeito de os aspectos técnicos e musicais exercerem uma força considerável na definição das ações pedagógicas dos professores, nas relações sociais que compõem o contexto ensino-aprendizagem de canto também há espaço para o diálogo, para emoções e vivências, para a aprendizagem reflexiva, para negociações, para o compartilhamento de idéias e experiências, bem como para a colaboração entre os sujeitos que compõem o ambiente de sala de aula.

Esta conclusão se deu a partir das observações que fizemos no espaço de aulas das professoras pesquisadas, quando percebemos que, de alguma forma, elas já se mostravam sensíveis aos aspectos que vão além de questões técnicas e musicais presentes no contexto pesquisado. Exemplo disso é a disposição de ambas para desenvolver um trabalho de base com seus alunos, o que demanda paciência e um olhar para as possibilidades de desenvolvimento das “potencialidades, estejam elas no nível que estiverem” (profa. Márcia).

Segundo as próprias professoras, ainda é comum se encontrar professores de música - no geral, não somente os de canto - que preferem trabalhar com alunos que já estejam bem encaminhados técnica e musicalmente, e que não demandam um trabalho de base. Assim sendo, pensamos que professores como estes necessitam refletir sobre

as suas práticas, no sentido de considerar o aluno enquanto sujeito singular, que traz para o ambiente de sala as suas vivências, as suas emoções, e os seus anseios em relação à própria música, na busca de proporcionar equilíbrio entre estes e os aspectos técnicos e musicais presentes no contexto de sala de aula.

Podemos dizer, finalmente, que a pesquisa aqui desenvolvida nos mostrou que, além da técnica e do 'dom', a voz com a emoção compõem um Coral que deve soar afinado!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar esta pesquisa foi de grande importância para mim. O contato com outros professores e seus alunos na condição de pesquisadora foi imprescindível para repensar a minha prática enquanto professora de canto e compreender o imenso valor de se estabelecer relações sociais abertas para o diálogo, para a reflexão, e especialmente para considerar e respeitar os sujeitos com as suas emoções e vivências, presentes no contexto de aulas de canto.

Minha intenção não foi a de diminuir o valor e o peso que assumem as questões técnicas e musicais, que, ao meu modo de ver, são fundamentais para a aprendizagem em canto, mas, a de assumir a relevância de se considerar o sujeito que aprende em suas particularidades, abrindo espaço para compreender as formas como ele pensa, como ele sente, e aquilo que ele traz como bagagem para dentro do contexto das aulas de canto, na intenção de que ocorra favorecimento na aprendizagem.

A aprendizagem no contexto de aulas de canto é um campo bastante amplo e que necessita de novas pesquisas. Neste trabalho, não foi possível, por exemplo, reunir professores e alunos para discutir, em conversações formais ou informais, sobre o tema abordado na pesquisa. Também vejo como possibilidade para outros pesquisadores buscar informações em diferentes contextos escolares, ou mesmo em espaços informais de aprendizagem em canto. Ainda penso ser uma extensão deste trabalho o investigar contextos de aulas dos variados instrumentos musicais existentes.

Assim, com esta pesquisa, espero contribuir para alertar professores de canto da necessidade de haver mais espaço para o diálogo, para negociações, para as emoções e vivências, para a singularidade do aluno, especialmente nos momentos de decisão de suas ações pedagógicas, na busca de proporcionar ao sujeito que aprende melhores condições para o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- BEHLAU, Mara; ZIEMER, Roberto. *Psicodinâmica Vocal*. In: PICCOLOTTO, Leslie. *Trabalhando a voz*. 4ª Edição. São Paulo: Summus Editorial, 1987.
- _____; REHDER, Maria. *Higiene vocal para o canto coral*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
- _____; PONTES, Paulo. *Higiene Vocal: Cuidando da voz*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.
- BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da *performance*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 45-54, mar. 2006.
- BRAGA, Adriana. *A relação “corpo-voz”: percepção de coristas*. Monografia (Especialização). Brasília: FADM, 2007, 61f.
- CAVALIERI FRANÇA, Cecília. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 1, 52-62, 2000.
- _____. Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 6, 35-40, set. 2001.
- COELHO, Helena. *Técnica vocal para coros*. 4ª Edição. São Leopoldo: Sinodal, 1999.
- COSTA, Edilson. *Voz e arte lírica*. Técnica Vocal ao alcance de todos. São Paulo: LOVISE, 2001.
- COSTA, Henrique O; SILVA, Marta A. *Voz cantada – Evolução, avaliação e terapia fonoaudiológica*. São Paulo: Lovise, 1998.
- DELANNO, Cris. *Mais que nunca é preciso cantar*, v. 1. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Cris Delanno, 2000.
- DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.
- GOHN, Daniel. *Auto-aprendizagem musical*. Alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume, 2003.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, Playa, 1995.
- _____. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2005 (reimpressão da 1ª edição de 2003).
- _____. *El aprendizaje em el enfoque histórico-cultural – sentido y aprendizaje*. In: Tiballi, Elianda; Chaves, Sandramara (Orgs). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: Alternativa, 2003.

_____. *O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano*. In: SIMÃO, Livia; MARTÍNEZ, Albertina (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. *O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica*. In: González Rey, Fernando (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

_____. *O sujeito que aprende*. Desafios do desenvolvimento do tema aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: Tacca, Maria (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.

GORDON, Edwin. *Teoria de aprendizagem musical*. Competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, V. 8, 53-56, mar. 2003.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

KRECH, David; CRUTCHFIELD, Richard. *Elementos de Psicologia*, v. 2, p. 104-117. São Paulo: Pioneira, 1963.

KLAUSMEIER, Herbert; GOODWIN, William. *Manual de Psicologia Educacional*. Aprendizagem e capacidades humanas, Cap. 13, p. 380-411. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.

LACORTE, Simone. *Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?*. Brasília:UCB, 2006, 158f.

LURIA, Alexandr. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARSOLA, Mônica; BAË, Tutti. *Canto*. Uma expressão. Princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2001.

NETTL, Bruno. *Music*. In: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2d ed., 17:425–37. London: Macmillan, 2001.

OLSON, David; BRUNER, Jerome. *Psicologia Popular e pedagogia popular*. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. *Educação e desenvolvimento humano*. Novos modelos de aprendizagem, ensino e educação. Porto Alegre: ARTEMED, 2000.

PEDERIVA, Patrícia. *O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores*. Dissertação (Mestrado). Brasília: UCB, 2005, 133f.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 40-56, mar. 2007.

PÉREZ-GONZÁLES, Eladio. *Iniciação à técnica vocal*. Rio de Janeiro: E. Pérez-González, 2000.

REQUIÃO, Luciana. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 59-67, set 2002.

SCHROEDER, Sílvia. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 109-118, mar. 2004.

SOBREIRA, Sílvia. *Desafinação Vocal*. Rio de Janeiro: Sílvia Garcia Sobreira, 2002.

TACCA, Maria. *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno, em contextos estruturados*. Tese (Doutorado). Brasília: UnB, 2000.

_____. *Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento*. In: SIMÃO, Lúvia; MARTÍNEZ, Albertina (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. *Estratégias Pedagógicas*. Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, Maria (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006a.

_____. *Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade*. In: Maluf, Maria (coord.) *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Petrópolis-RJ: Vozes: São Paulo: ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006b.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. *Avaliação da performance musical*. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

TUNES, Elisabeth; BARTHOLLO, Roberto. *Da constituição da consciência a uma psicologia ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal*. In: SIMÃO, Lúvia; MARTÍNEZ, Albertina (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____; TACCA, Maria; BARTHOLLO, Roberto. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VIEIRA, Lia. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 75-79, mar. 2003.

VIGOTSKI, Liev. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Liev. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

VIGOTSKI, Liev. *A formação social da mente*. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANDER, Oscar. *Regência Coral*. 5ª Edição. Porto Alegre: Movimento, 2003.

ANEXO 1 – Questionário inicial da pesquisa (Alunos)**DADOS GERAIS dos ALUNOS PARTICIPANTES**

Nome: _____ Idade: _____ anos

Grau de instrução:

- () Primeiro grau incompleto () Primeiro grau completo
() Segundo grau incompleto () Segundo grau completo
() Terceiro grau incompleto () Terceiro grau completo
() Pós-graduação

Área de atuação profissional: _____

Nível atual no curso de música desta escola: _____

Há quanto tempo estuda música? _____

Há quanto tempo estuda canto? _____

Há quanto tempo estuda com o (a) atual (a) professor (a) de canto? _____
_____Por que optou pelo curso de canto?

Data: ____/____/_____.

Obrigada!

ANEXO 2 - Questionário inicial da pesquisa (Professores)**DADOS GERAIS dos PROFESSORES PARTICIPANTES**

Nome: _____ Idade: _____ anos

Grau de instrução: _____

Área (s) de atuação profissional: _____

Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

Há quanto tempo atua como professor (a) de canto? _____

Por que optou por lecionar canto?

Data: ____/____/____.

Obrigada!

ANEXO 3 – Guia para conversa com alunos participantes

GUIA PARA CONVERSA COM ALUNOS PARTICIPANTES

- 1) Quais são as suas impressões sobre a escola?
 - Estruturas: espaço físico, organização pedagógica, professores em geral, outros núcleos que você possa conhecer (fora o de canto);
 - E sobre o **curso de canto** no qual você está inserido?
- 2) Usar como gancho a resposta do questionário ("Por que optou pelo curso de canto?") para explorar mais sobre as *razões* e os *sentimentos* que a conduziram ao estudo do Canto.
- 3) Fazer um histórico do seu percurso no estudo de canto.
 - Na e fora da escola (se houver)
 - Professores anteriores/professor atual
 - Momentos marcantes (bons e/ou ruins)
- 4) Em sua opinião, que características um professor de canto precisa ter?
 - Como ele deve proceder em diferentes situações, nos diferentes níveis que o aluno apresentar?
- 5) Que aspectos você considera importantes para a **sua aprendizagem** em canto?
- 6) Para você, atualmente, o que significa fazer aula de canto?
 - O que te motiva e o que te desanima?
- 7) Para você, atualmente, o que significa "cantar"?
 - É diferente de antes de começar a fazer aulas de canto? (*Conceito; razões e/ou sentimentos*).

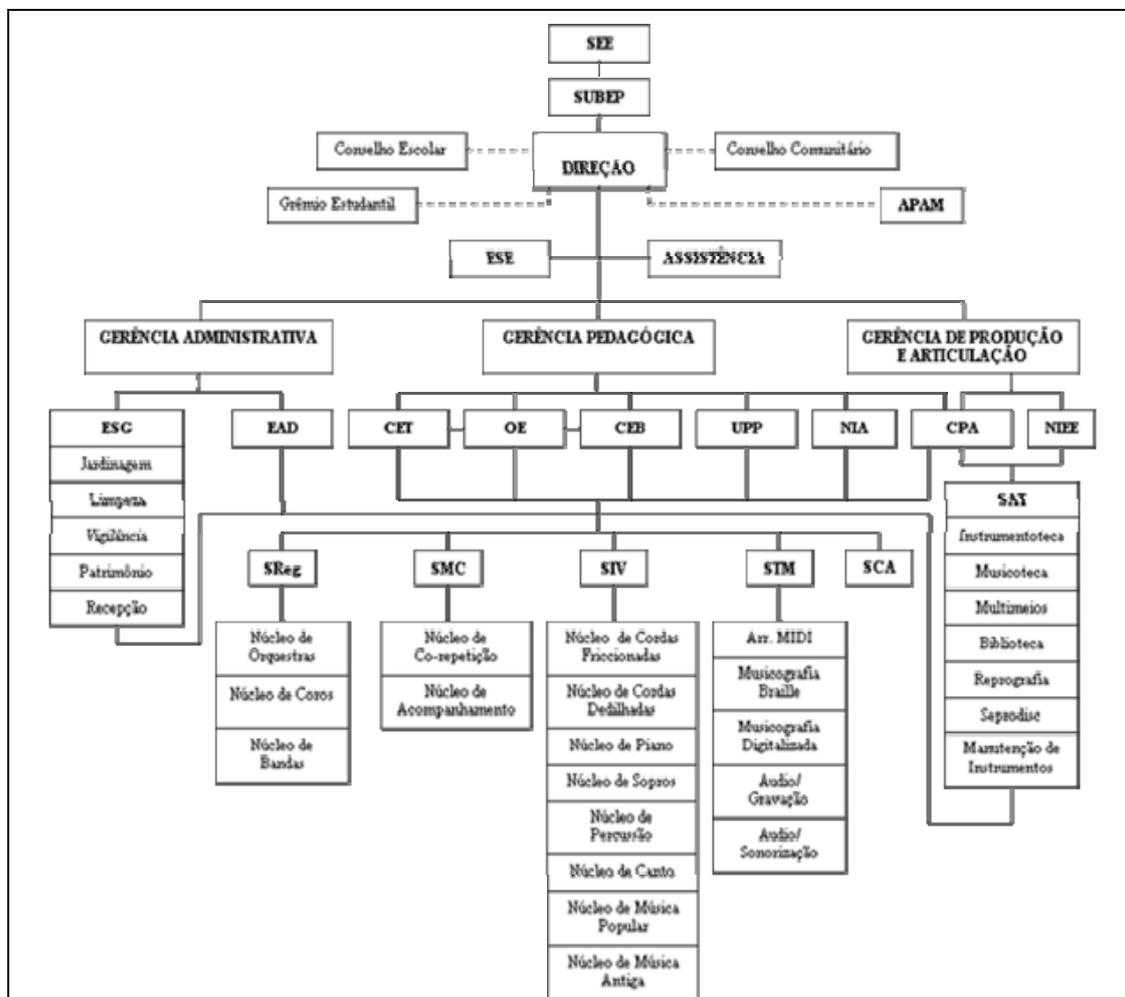
ANEXO 4 – Guia para conversa com professores participantes

GUIA PARA CONVERSA COM PROFESSORES PARTICIPANTES

- 1) Quais são as suas impressões sobre a escola?
 - Estruturas: espaço físico, organização pedagógica, sistema de avaliação, programas, audições, ...
 - E sobre o **curso de canto**?
- 2) Usar como gancho a resposta do questionário ("Por que optou por lecionar canto?") para explorar mais sobre as *razões* e os *sentimentos* que a conduziram ao estudo do Canto.
- 3) Fazer um histórico do seu percurso no ensino de canto.
 - Na e fora da escola (se houver)
 - Momentos marcantes (bons e/ou ruins)
- 4) Você poderia falar um pouco a respeito
 - Do aluno 'X'?
 - Do aluno 'Y'?
 - Do aluno 'Z'?
- 5) Em sua opinião, que características um aluno de canto precisa ter?
- 6) Que aspectos você considera importantes para ensinar canto? Por quê?
- 7) Para você, atualmente, o que significa ensinar canto?
 - O que te motiva e o que te desanima?

ANEXO 5 – Organograma da Escola

ORGANOGRAMA



Legendas:

SEE: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUBEP: Subsecretaria de Educação Pública do Distrito Federal

APAM: Associação de Pais, Alunos e Mestres

ESE: Encarregadoria de Secretaria Escolar

ESG: Encarregadoria de Serviços Gerais

EAD: Encarregadoria Administrativa

CET: Coordenação de Educação Profissional de **Nível Técnico**

CEB: Coordenação de Educação Profissional de **Nível Básico**

UPP: Unidade de Projetos Pedagógicos

CPA: Coordenação de Programação Artística

NIEE: Núcleo de Integração Escola Empresa

OE: Orientação Educacional

NIA: Núcleo de Informática Aplicada

SAT: Serviços de Apoio Técnico

SReg: Supervisão de Regência

SMC: Supervisão de Música de Câmara

SIV: Supervisão Instrumental e Vocal

STM: Supervisão de Tecnologia em Música

SCA: Supervisão de Composição e Arranjo

Núcleo de Cordas Friccionadas: Violino, Viola, Violoncelo e Contrabaixo

Núcleo de Cordas Dedilhadas: Violão e Harpa

Núcleo de Sopros: Flauta, Clarineta, Fagote, Oboé, Saxofone, Trompete, Trompa, Trombone, Tuba

Núcleo de Música Popular: Piano, Saxofone, Bateria, Violão, Guitarra, Baixo Elétrico, Canto, Bandolim, Violão de 7 Cordas, Viola Caipira, Gaita e Cavaquinho.

Núcleo de Música Antiga: Cravo, Viola da Gamba, Flauta Doce, Flauta Traverso Barroca, Alaúde.